

Informationen

für Erziehungsberatungsstellen



ISSN 1434-078X

Erziehungsberatung als allgemeines
Infrastrukturangebot

Was kann Schule leisten?

Zweites Online-Projekt der *bke* startet

In jeder Legislaturperiode ist ein Kinder- und Jugendbericht vorzulegen. Er ist der Lage der jungen Menschen in Deutschland und den Leistungen der Jugendhilfe gewidmet. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht, der jetzt erschienen ist, ist ein Gesamtbericht. (Die beiden vorhergehenden Berichte waren thematisch eingegrenzt auf Kinder bzw. die Situation in den neuen Ländern.) Der Elfte Jugendbericht steht unter der zen-

tralen Leitvorstellung, dass Kinder und Jugendliche heute in öffentlicher Verantwortung aufwachsen. Dies soll nicht bedeuten, dass elterliche Verantwortung eingeschränkt werden sollte, im Gegenteil: öffentliche Verantwortung bewährt sich in der Bereitstellung der zur Erfüllung der Erziehungsaufgabe notwendigen Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung hat zum Elften Jugendbericht differenziert Stellung genommen und unterstreicht, dass Erziehungs- und Familienberatung ein zentraler Bestandteil der sozialen Infrastruktur für Kinder, Jugendliche und ihre Familien ist. Der Bericht erörtert die einzelnen Handlungsfelder der Jugendhilfe nicht gesondert; die Stellungnahme der *bke* zeigt deshalb die Bedeutung weiterer vom Bericht erörterter Themen für die Erziehungs- und Familienberatung auf.



Ein solches Thema ist das Plädoyer, den mit den §§ 78a-g SGB VIII in die Jugendhilfe eingeführten Wettbewerb als einen fachlich regulierten Qualitätswettbewerb zu gestalten. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung hat frühzeitig dafür plädiert, die fachlich einzuhaltenen Standards durch ein Gütesiegel

kenntlich zu machen. Wir dokumentieren in diesem Heft die Verleihung des *bke*-Gütesiegels „Geprüfte Qualität“ an die Beratungsstelle des Landkreises Aachen. Spätestens seit der Pisa-Studie stehen Schulen in der öffentlichen Diskussion. Insbesondere Schüler aus sozial belasteten Verhältnissen haben unterdurchschnittliche Ergebnisse erreicht. Erziehungsberatungsstellen sind mit dem Thema der Schulleistungen kontinuierlich konfrontiert. In dieser Ausgabe der Informationen für Erziehungsberatungsstellen nimmt Gerd Bohlen die Thematik auf. In einem breit recherchierten Beitrag unter dem Titel „Was kann Schule leisten?“ geht er psychologischen und

familialen Situationen leistungsschwacher Kinder nach. Darüber hinaus untersucht er die schulischen Lernbedingungen und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Bohlen gewinnt so eine Perspektive für eine Prävention von Leistungsproblemen, quasi am Ort ihrer Entstehung.

Erziehungsberatungsstellen unterstützen Eltern und Kinder freilich weit über dieses Thema hinaus. Welche Angebote junge Eltern sich dabei im Einzelnen von einer Beratungsstelle wünschen, hat Jutta Schneewind erfragt. Beratungsstellen sollten sich danach zu Familienzentren mit breiter Leistungspalette entwickeln.

Die *bke* hat in einem Modellprojekt Beratungsmöglichkeiten im Internet erprobt. Die Erfahrungen ermutigen, solche Angebote auf Dauer zu stellen. Perspektiven und Beteiligungsmöglichkeiten werden in diesem Heft dargestellt.

In diesem Jahr findet die Wissenschaftliche Jahrestagung wie berichtet unter dem Titel „Familien-Realitäten“ vom 12. bis 14. September 2002 in Leipzig statt. Wir heißen Sie herzlich willkommen.

Klaus Menne

bke-Stellungnahme

Erziehungsberatung als allgemeines Infrastrukturangebot
Zum Elften Kinder- und Jugendbericht 3

bke-Gütesiegel

Konsens über Qualität öffentlich vertreten 7
Ein spannender Weg 8

Autorenbeitrag

Mythos Niedrigschwelligkeit 10

EB-Forum

Was kann Schule leisten? 14

Zentrale Weiterbildung der *bke*

Vorschau 2003 26

Dokumentation

Bildung – die vergessene Tradition 28

Autorenbeitrag

Anspruchsvolle Vorstellungen Elternbefragung zur idealen Beratungsstelle 30

Internet

31

Neue Bücher

Buchbesprechung 33

Aktuelles für die EB-Bibliothek 35

Mitteilungen

36

Impressum

9

Erziehungsberatung als allgemeines Infrastrukturangebot

Zum Elften Kinder- und Jugendbericht

Der im Frühjahr 2002 veröffentlichte Elfte Kinder- und Jugendbericht beschreibt die Lage der Kinder und Jugendlichen in Deutschland, setzt sich umfassend mit der Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe auseinander und formuliert Forderungen an die Kinder- und Jugendpolitik. Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (*bke*) nimmt dies zum Anlass, zu zentralen Aussagen des Berichtes Stellung zu nehmen und sie in Hinblick auf die Erziehungsberatung zu diskutieren. Sie tut dies auch mit der Absicht, einen Beitrag zur öffentlichen Rezeption des Elften Kinder- und Jugendberichts zu leisten. Die *bke* empfiehlt den Landesarbeitsgemeinschaften für Erziehungsberatung und den Erziehungsberatungsstellen, die Aussagen und Empfehlungen der Sachverständigenkommission offensiv in die kommunal- und landespolitische Diskussion einzubringen.

Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen

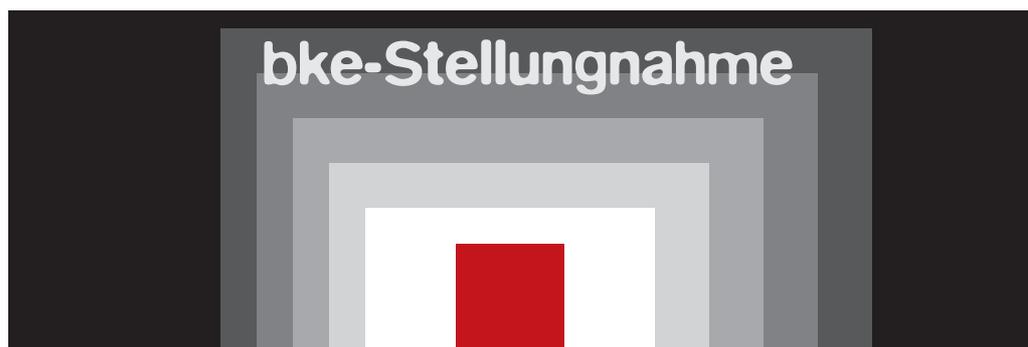
Im Zentrum des Elften Kinder- und Jugendberichts steht die Betonung der *öffentlichen Verantwortung* für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen. Angesichts der zunehmenden Bedeutung der Familie bei gleichzeitiger Erhöhung der Anforderungen, die an sie gestellt werden, hat der Staat die Pflicht, Eltern bei der Ausübung ihrer Erziehungsrechte und -pflichten zu unterstüt-

zen, die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu fördern und somit Voraussetzungen für eigenständiges Handeln der Individuen zu schaffen. Öffentliche Verantwortung äußert sich in der Schaffung einer sozialen Infrastruktur, die das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen sichert und fördert – und sie an diesen Prozessen beteiligt.

Das Zusammenspiel zwischen Staat und Individuen darf aber nicht technokratisch als arbeitsteilige Erbringung von „Leistungen“ gesehen werden, weil

die durch zunehmende Pluralität in der Lebensführung geprägt ist. Letztlich entzieht sich die individuelle Entwicklung von Kindern der Planbarkeit.

Öffentliche Verantwortung besteht *für das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen*. Mit dieser Formulierung nimmt der Elfte Kinder- und Jugendbericht nicht nur besonders gefährdete oder als defizitär angesehene, sondern alle Kinder und Jugendlichen in den Blick. Kinder- und Jugendhilfe ist mehr als ein Reparaturbetrieb. Ihre Aufgabe besteht



damit die Komplexität der Lebenszusammenhänge unzulässig reduziert würde. Das Zusammenleben von Eltern und Kindern ist ein dynamischer Prozess, der durch Vernunft und Emotionalität, durch Entwicklungssprünge und Brüche, durch Liebe und Feindseligkeit geprägt ist. Die Familie in ihren vielfältigen Erscheinungsformen interagiert zudem mit einer sich schnell verändernden Umwelt,

darin, das gedeihliche Aufwachsen der nachfolgenden Generation zu sichern. Die Angebote sollen deshalb prinzipiell allen jungen Menschen und ihren Familien zur Verfügung stehen.

Kindertagesstätten und Erziehungsberatungsstellen werden im Elften Kinder- und Jugendbericht als Beispiel für allgemeine Infrastrukturangebote genannt: Wie Feuerwehr, Krankenhäuser

und Bibliotheken sollen sie allen zur Verfügung stehen, was allerdings nicht bedeutet, dass sie tatsächlich von allen genutzt werden (S. 60). Die *bke* begrüßt, dass mit der Charakterisierung als allgemeines Infrastrukturangebot die niedrigschwellige und auf Entwicklungsförderung angelegte Arbeit der Erziehungsberatungsstellen in ihrer Bedeutung angemessen gewürdigt wird.

Kinder und Jugendliche sind keine Problemgruppe, sondern ein wichtiger Faktor in der Gestaltung der Gesellschaft und ihrer Zukunft. Angesichts der demographischen Veränderungen wird es immer wichtiger, diese gesellschaftliche Ressource zu fördern. Für die Kommunalentwicklung wird die Attraktivität für Familien, Kinder und Jugendliche spürbar an Bedeutung gewinnen. „Weiche“ Politikbereiche wie Soziales und Bildung, die heute oftmals angesichts leerer knapper Kassen zurückstehen müssen, werden sich als wichtige Standortfaktoren erweisen. Vor diesem Hintergrund und angesichts der Sozialbindung des Eigentums ist nach Auffassung der *bke* die Verantwortung der Wirtschaft für die Finanzierung öffentlicher Angebote verstärkt zu diskutieren.

Bedarfsgerechte soziale Infrastruktur

Die zur Wahrnehmung der öffentlichen Verantwortung zu schaffende soziale Infrastruktur muss den Bedarfen gerecht werden.

Jugendhilfe ist keine Verfügungsmasse

Mit dem Leitsatz „Die Ausgaben folgen den Aufgaben“ (S. 261) formuliert die Berichtskommission deutlich Kritik an der in manchen Kommunen anzutreffenden Auffassung, Ausgaben für die Kinder- und Jugendhilfe seien von Haushaltsspielräumen abhängig, so dass in Zeiten knapper Kassen hier Abstriche möglich wären. Die Kommission unterstreicht zu Recht, dass die im KJHG festgelegten Leistungen bedarfsgerecht vorzuhalten sind, sie stellen keine Verfügungsmasse zur Sanierung defizitärer Kommunalhaushalte dar. Die *bke* betrachtet die Aufwendungen für Kinder- und Jugendhilfe als wichtige Investitionen in die Zukunft eines demokratischen Gemeinwesens und begrüßt

deshalb die klare Haltung der Sachverständigenkommission, die eine wertvolle Argumentationshilfe in den Auseinandersetzungen um die kommunale Jugendhilfeplanung und die Finanzierung von Angeboten darstellt.

Angemessene Bedarfsermittlung

Von hoher Brisanz ist dabei die Frage, wie Bedarfe zu ermitteln sind. Für den Bereich der Erziehungsberatung hat die *bke* im Rahmen eines Modellprojekts im Landkreis Offenbach ein Kapazitätsmodell entwickelt, das die Justierung allgemeiner Bedarfsrichtwerte auf spezifische kommunale Situationen erlaubt. Hierbei spielen familienstrukturelle Faktoren (Betroffen sein von Scheidung und Aufwachsen bei allein erziehendem Elternteil) und soziale Faktoren (Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug, Bevölkerungsfluktuation sowie der Anteil nicht-deutscher Minderjähriger) eine wichtige Rolle.

Für eine vorausschauende Bedarfsplanung ist die prognostizierte demographische Entwicklung von Bedeutung; sie muss aber in Zusammenhang mit anderen Bedarfsindikatoren gesehen werden, um vorschnelle Schlussfolgerungen zu vermeiden. Die Sachverständigenkommission kommt ausgehend von Prognosen über die künftig zu erwartende Anzahl Minderjähriger zu der Einschätzung, dass bis 2010 der Bedarf an Erziehungsberatung in den westlichen Bundesländern um 5 Prozent, in den östlichen um 30 Prozent zurückgehen wird (S. 121). Dabei hat die zugrunde liegende Expertise jedoch nicht berücksichtigt, dass auch bei einer sinkenden Zahl von Minderjährigen gleichwohl der Bedarf an Unterstützung durch Beratung steigt.

Zur Bedarfsprognose sind nämlich weitere gegenläufig wirkende Indikatoren heranzuziehen. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht selbst dokumentiert die in den letzten Jahren kontinuierlich und deutlich steigende Inanspruchnahme institutioneller Beratung (S. 134). Diese Steigerung kann durch die Erhöhung der Belastung der Familien in den letzten Jahren erklärt werden. Dabei ist zentral, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die von der Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, sich in vierzig Jahren beinahe verdreifacht hat. Zusätzlich haben durch Arbeitslosigkeit

bedingte materielle Probleme und ihre Auswirkungen, Individualisierung und Segregation, sowie die Erhöhung der Mobilität die familiären Ressourcen beschnitten und führen zu einer Erhöhung des Beratungsbedarfs. Dem entspricht die in vielen Erziehungsberatungsstellen beobachtete Zunahme hochproblematischer Fälle. Deshalb ist der Ausbau frühzeitiger und schadensbegrenzender Unterstützungsmaßnahmen wie Erziehungs- und Familienberatung dringend erforderlich. Insgesamt ist also davon auszugehen, dass eine sinkende Kinderzahl nicht zu einem Rückgang der Inanspruchnahme von Erziehungsberatung führt, sondern allenfalls die Beratungsstellen in die Lage versetzen würde, der in den letzten Jahren stetig steigenden Nachfrage besser nachzukommen.

Erziehungsberatung als integraler Bestandteil sozialer Infrastruktur

Soziale Infrastruktur besteht aus aufeinander bezogenen, interagierenden und sich in Auseinandersetzung mit ihren Nutzern gemeinsam entwickelnden Elementen. Erziehungsberatung ist Teil dieser Infrastruktur und trägt dazu bei, diese Leitvorstellung des Elften Kinder- und Jugendberichts zu realisieren. Gleichwohl besteht noch Entwicklungsbedarf.

Schulen und Kindertagesstätten

Seit vielen Jahren ist die Zusammenarbeit mit Schulen und Kindertagesstätten ein zentrales Arbeitsgebiet von Erziehungsberatungsstellen. Neben einzelfallbezogener Zusammenarbeit gibt es vielfältige Angebote im präventiven Bereich (Elternabende und -sprechtage, Beratung und Supervision von Lehrern und Erzieherinnen, Arbeit mit Schulklassen). Solche Kooperationsformen ermöglichen es, problematischen Entwicklungen vorzubeugen, den Zugang zur Erziehungsberatungsstelle zu vereinfachen und frühzeitig Hilfe zu leisten, die das soziale Umfeld des Kindes einbezieht. Die Zusammenarbeit bietet zudem eine gute Basis für die von der Sachverständigenkommission geforderte Zusammenführung der Ressourcen von Jugendhilfe und Schule.

Schulen und Kindertagesstätten be-

trachten die Erziehungs- und Familienberatung nach den Ergebnissen des Modellprojekts der *bke* zur Jugendhilfeplanung als *den* familienorientierten Grunddienst. Sie möchten nicht nur Kinder und Eltern auf Erziehungsberatung verweisen können, sondern die fachliche Kompetenz dieser Einrichtungen auch selbst zur Besprechung des Umgangs mit einzelnen Kindern und Jugendlichen in Anspruch nehmen können. Darüber hinaus halten sie eine Verstärkung der präventiven Angebote für notwendig.

Die Notwendigkeit zu einer verstärkten Zusammenarbeit konkretisiert sich in Hinblick auf die Entwicklung zur Ganztagschule. Sie muss Anlass sein, die Kooperation der Erziehungsberatung mit Schulen und Kindertagesstätten systematisch zu befördern. Dabei wäre auch zu erproben, wie neben Angeboten der Jugendarbeit und Schulsozialarbeit präventiv orientierte Angebote der Erziehungsberatung in der Schule verortet werden können. Darüber hinaus wären in enger Zusammenarbeit Beratungsangebote für bestimmte Problemkonstellationen (z.B. Schulangst, schulvermeidendes Verhalten, Lese-Rechtschreib-Schwäche, ADHS) zu entwickeln, die sowohl Schüler und Eltern als auch Lehrer und peergroup einbeziehen. Diese Aufgaben sind allerdings beim bestehenden unzureichenden Ausbaustand der Erziehungsberatungsstellen nicht zusätzlich zu bewältigen, sondern erfordern den gezielten Ausbau entsprechender Kapazitäten.

Hilfeplanung nach § 36 KJHG

Die individuelle Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG wird im Elften Kinder- und Jugendbericht als zentrale Modernisierungsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe beschrieben (S. 254). Erziehungsberatungsstellen verfügen über Ressourcen, hier weitere Entwicklungen zu stimulieren. So können Fachkräfte der Erziehungsberatung in Hilfeplankonferenzen psychologisch-diagnostische Fachkompetenz einbringen und damit Planung und Steuerung der Hilfe verbessern. Eine stärkere Einbeziehung der Erziehungsberatung in die Hilfeplanung eröffnet auch neue Möglichkeiten beim Zuschnitt der passenden Hilfeform. Kindertherapeutische und familienthera-

apeutische Angebote der Erziehungsberatung sowie Arbeitsformen, die direkt am sozialen Umfeld der Kinder ansetzen, lassen sich gut mit anderen Erziehungshilfen kombinieren und ermöglichen in vielen Fällen eine Intensivierung der Arbeit. Im Rahmen stationärer Erziehungshilfen kann Erziehungsberatung zur Rückführung der Kinder in ihre Familien beitragen. Von besonderer Bedeutung bei der Suche nach der passenden Hilfe sind die Beteiligungsrechte der Kinder und Jugendlichen. Hierbei geht es nicht nur um die Erfüllung eines Rechtsanspruches, ihre Verwirklichung dient gleichzeitig zur Verbesserung der Qualität der Hilfe. Beteiligungsrechte dürfen sich deshalb nicht in Anwesenheit mit Rederecht bei Hilfeplangesprächen erschöpfen, sondern erfordern zum einen deren kindgemäße Gestaltung, zum anderen ein waches Interesse für die Wünsche und Bedürfnisse in der Durchführung der Hilfe.

Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Eine integrierte soziale Infrastruktur weist über die Grenzen des Jugendhilfesystems hinaus. Wegen zahlreicher Berührung- und Überlappungsbereiche bei gravierenden Systemunterschieden ist die von der Berichtskommission geforderte Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie eine bleibende Herausforderung. Zur Intensivierung dieser Zusammenarbeit hat die *bke* eine gemeinsame Kommission mit der *Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* gegründet.

Erziehungsberatung in unterschiedlichen Lebenslagen

Der Elfte Kinder- und Jugendbericht fordert die Orientierung der Kinder- und Jugendhilfe an den Lebenslagen der Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien. Dieser Ansatz meint mehr als die Berücksichtigung objektiver Unterschiede in den Lebensverhältnissen, er bezieht deren subjektive Rezeption und Gestaltung mit ein. Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe sollen dem Rechnung tragen.

Erziehungsberatung hat auf die Veränderungen in den Lebenswelten mit differenzierten Beratungskonzepten reagiert, die auf die konkrete Lage der Ratsuchenden zugeschnitten sind. So halten die meisten Beratungsstellen spezifische Angebote für Familien in den unterschiedlichen Phasen von Trennung und Scheidung vor. Die beobachtete Zunahme der Kinder mit Störungen im Bindungsverhalten wurde mit entwicklungspsychologisch orientierten Angeboten für die frühen Lebensphasen beantwortet.

Migration und Erziehungsberatung

Unbefriedigend ist aber nach wie vor, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung in Erziehungsberatungsstellen unterrepräsentiert sind. Die Beurteilung der Lage wird durch die Tatsache erschwert, dass die Kinder- und Jugendhilfestatistik lediglich die Staatsangehörigkeit erfasst und somit z.B. Migrantenkinder aus binationalen Ehen und Aussiedlerkinder nicht berücksichtigt werden. Zur Erklärung der vorhandenen Unterrepräsentanz zieht die Sachverständigenkommission zwei Faktoren in Betracht: Zum einen nutzen Migrantenfamilien vor der Inanspruchnahme externer Hilfe stärker die Problembewältigungsressourcen der Familie und der ethnisch-kulturellen Netzwerke, zum anderen gibt es Zugangsbarrieren zu Beratungsdiensten, die mit Sprachschwierigkeiten und allgemeiner Distanz zu deutschen Institutionen zu tun haben (S. 212). Auch wenn die empirische Erfassung dieser Faktoren noch nicht gelingt, bleibt es für Erziehungsberatungsstellen eine Herausforderung, Migranten angemessen zu erreichen. Die *bke* hat diese Thematik in Tagungen und Fortbildungen aufgegriffen. Zudem hat sie unter dem Titel „Fremdheit in Beratung und Therapie“ die Dokumentation einer Wissenschaftlichen Jahrestagung zum Verhältnis von Erziehungsberatung und Migration publiziert. Sie wurde allen Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern und den Beratungsstellen für Migranten sowie Familienbildungsstätten zur Verfügung gestellt.

Armut und Erziehungsberatung

Die Auseinandersetzung mit der materiellen Lage der Kinder und Jugendlichen

hat im Elften Kinder- und Jugendbericht einen hohen Stellenwert. Auch Erziehungsberatungsstellen sehen sich mit der Armutproblematik konfrontiert, insbesondere bei den stark vertretenen allein Erziehenden, einer Gruppe, die von Verarmung besonders betroffen ist. Da die Kinder- und Jugendhilfestatistik zur Institutionellen Beratung die Einkommenssituation nicht erfasst, ist eine Quantifizierung des Anteils von Armut betroffener Kinder bisher nicht möglich. Die *bke* führt zur Zeit eine Erhebung zum Thema „Armut und Erziehungsberatung“ durch. In diesem durch das BMFSFJ geförderten Projekt sollen sowohl die Inanspruchnahme der Erziehungsberatung durch von materieller Armut betroffene Kinder und Jugendliche als auch hierauf bezogene spezifische Arbeitsweisen der Erziehungsberatungsstellen untersucht werden. Eine Publikation der Ergebnisse wird im nächsten Jahr erfolgen.

Qualität in der Jugendhilfe

Jugendhilfeangebote müssen fachlich qualifiziert und bürgerfreundlich gestaltet werden, der Wettbewerb unterschiedlicher Anbieter bedarf einer fachlichen Regulierung. Mit der Forderung nach einem *fachlich regulierten Qualitätswettbewerb* grenzt sich der Elfte Kinder- und Jugendbericht ausdrücklich von einem durch Qualitätsverfall begleiteten, allein preisgesteuerten Wettbewerb ab. Vom öffentlichen Träger wird gefordert, die qualitativ hochwertige und bedarfsgerechte Erbringung von Jugendhilfeleistungen zu sichern und zu steuern. Hierzu macht der Bericht interessante Verfahrensvorschläge, die der Zweigliedrigkeit des Jugendamtes und der Bedeutung des Jugendhilfeausschusses Rechnung tragen („Öffentliches Interesse-Bekundungsverfahren“, S. 256ff).

Freie und öffentliche Träger

Die *bke* ist allerdings der Auffassung, dass die Einengung der Tätigkeit des Jugendamtes auf Steuerung der Leistungserbringung und hoheitliche Aufgaben zu kurz greift: Die Vielfalt der Wertorientierungen, die § 3 i.V.m. § 5 KJHG sicherstellen soll, schließt ein weltanschaulich neutrales Angebot ein. Eben deshalb werden Leistungen der

Jugendhilfe von Trägern der freien *und* der öffentlichen Jugendhilfe erbracht (§ 3 Abs. 2 KJHG).

Werden Leistungen von freien Trägern erbracht, sind angemessene Finanzierungsformen zu entwickeln. Im Rahmen des Jugendhilfeplanungsprojekts der *bke* in Offenbach wurde dazu ein Modell entwickelt, das entsprechend der Empfehlung von AGJ und Deutschem Städtetag (1995) Kostenerstattung (§ 77 KJHG) und Förderung (§ 74 KJHG) miteinander verbindet.

Verantwortungsebenen

Mit Sorge betrachtet die *bke* die in manchen Bundesländern bestehenden Deregulierungstendenzen, die die Ausgestaltung der Erziehungshilfen weitgehend kommunaler Entscheidung überlassen. Der Wegfall von Landesregelungen erleichtert eine kurzfristig angelegte kommunale Sparpolitik und erschwert die Bemühungen der örtlichen Jugendhilfe, die Qualität des Angebots auch in finanziell angespannter Lage zu sichern. In diesem Zusammenhang sind die Ausführungen des Elften Kinder- und Jugendberichts zur qualitätssteuernden Funktion der Landesjugendämter (S. 260) nachdrücklich zu begrüßen. Auch die Stellungnahme der Bundesregierung und die parlamentarischen Beratungen würdigen die bewährte Struktur der Jugendhilfe: Eigenständige, in Verwaltung und Jugendhilfeausschuss gegliederte Jugendämter stellen sowohl auf Landesebene als auch in den Kommunen unverzichtbare Strukturmerkmale wirksamer Jugendhilfe dar und bieten eine gute Grundlage für deren Weiterentwicklung.

Viele Kommunen haben allerdings große Schwierigkeiten, die zur Erbringung qualitativ ausreichender Jugendhilfeleistungen notwendigen Kosten zu tragen. Bund und Länder sind daher aufgefordert, durch eine verbesserte finanzielle Ausstattung der Kommunen dafür Sorge zu tragen, dass die öffentlichen Träger der Jugendhilfe ihrer Verpflichtung, durch eine bedarfsgerechte soziale Infrastruktur das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, besser nachkommen können.

Qualitätsprodukt Erziehungsberatung

Die pessimistische Einschätzung, dass die Qualitätsentwicklung in der Kinder-

und Jugendhilfe „im Grunde noch am Anfang steht“ (S. 81), kann allerdings – zumindest für den Bereich der Erziehungsberatung – nicht geteilt werden. In einem durch das Bundesministerium geförderten Projekt hat die *bke* detailliert Merkmale der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Erziehungsberatung beschrieben (QS 22). Auf dieser Basis hat die *bke* das Gütesiegel „Geprüfte Qualität“ entwickelt, das die zentralen Qualitätsmerkmale aufnimmt und als „Fachliche Standards“ der Arbeit auszeichnet. Mit dem Erwerb des Gütesiegels wird nach innen ein Qualitätsprozess ausgelöst, in dem die Fachkräfte sich der Qualität ihrer Arbeit vergewissern; nach außen dokumentiert es die Einhaltung dieser Qualitätsstandards. Das *bke*-Gütesiegel kann deshalb die Grundlage für einen fachlich regulierten Wettbewerb auf der örtlichen Ebene bilden.

Erziehungsberatungsstellen führen oftmals eigene Evaluationsuntersuchungen durch, die jedoch meist nur in ihren Jahresberichten publiziert werden. Die *bke* hat auf der Basis vorliegender Erfahrungen im Rahmen ihrer Jugendhilfeplanungsstudie einen Nachbefragungsbogen für Ratsuchende entwickelt, der sowohl die Zufriedenheit der Ratsuchenden mit der Leistungserbringung als auch den Effekt der durchgeführten Maßnahmen erfasst.

Für Erziehungsberatungsstellen ist somit festzuhalten, dass sie für einen Qualitätswettbewerb gut vorbereitet sind. Qualitativ hochwertige Angebote werden sich in einem fachlich regulierten Wettbewerb durchsetzen können, denn Effektivität der Leistungen setzt ihre Qualität voraus.

Fürth, den 5. Juli 2002

Literatur

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): *Elfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundeskongress für Erziehungsberatung (2001). *Jugendhilfeplanung für Erziehungs- und Familienberatung*. Ergebnisse aus dem Modellprojekt im Landkreis Offenbach. Fürth.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999): *Qualitätsprodukt Erziehungsberatung*. QS 22 - Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn

Konsens über Qualität öffentlich vertreten

Rede zur Verleihung des *bke*-Gütesiegels an die Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche des Landkreises Aachen

Sehr geehrter Herr Landrat, sehr geehrter Herr Lanser, liebe Kolleginnen und Kollegen der Beratungsstelle, meine Damen und Herren,

Sie sind heute hier aus einem besonderen Anlass zusammengekommen, zur Verleihung des Gütesiegels der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung. Dies ist nicht nur ein besonderer Augenblick für die Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche des Landkreises Aachen; es ist vielmehr auch ein besonderer Anlass für die deutsche Erziehungsberatung insgesamt. Denn nur wenige Beratungsstellen haben es Ihnen bisher gleichgetan.

Mit der Einführung des Gütesiegels *Geprüfte Qualität* hat die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung auf fachpolitische Entwicklungen reagiert, die die neunziger Jahre (des letzten Jahrhunderts) gekennzeichnet haben. Ich will einige davon kurz benennen:

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ist die Verantwortung des örtlichen öffentlichen Trägers der Jugendhilfe gestärkt worden. Diese Kommunalisierung der Jugendhilfe hat mancherorts dazu geführt, dass die Richtlinien für die Förderung der Erziehungs- und Familienberatung, die ja zentrale Qualitätsanforderungen an diese Leistung enthalten, flexibilisiert oder ganz außer Kraft gesetzt wurden.

Zeitlich parallel zur Einführung des neuen Gesetzes der Jugendhilfe hat sich die Debatte um eine Neue Steuerung der Kommunalverwaltung und damit auch der Jugendhilfe entwickelt. Dabei waren die ersten Modelle neuer Steue-

rung noch von einem Übergewicht der Quantifizierung, nämlich der Datenerfassung, geprägt. Sie haben damit indirekt die Aufmerksamkeit auf eine Leerstelle

schen Sozialleistungen fand: In der Krankenversicherung, der Pflegeversicherung und in der Sozialhilfe wurden Regelungen zur Qualität der Leistung



Herr Lanser, Herr Menne und Herr Landrat Meulenbelt

dieses Ansatzes gelenkt: nämlich auf Qualität der Leistung.

Wirtschaftliches Handeln, das die Neue Steuerung sich zum Vorbild nahm, ist nicht auf Gesichtspunkte der Kosten- und Leistungsrechnung zu reduzieren. Vielmehr hat sich über einige Jahrzehnte hin von Japan über die USA ein Diskurs zur Qualitätssicherung herausgebildet, der in den neunziger Jahren seinen Weg auch in die Gesetzgebung zu den deut-

aufgenommen. Einen vorläufigen Abschluss bildeten dann die Vorschriften zu den Vereinbarungen über Leistungsangebote, Entgelte und Qualitätsentwicklung in der stationären und teilstationären Jugendhilfe im Jahr 1998.

Fachliche Standards erfüllt

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung hat diese Entwicklungen aufge-

nommen und in detaillierter Weise Qualitätsmerkmale der Leistung Erziehungs- und Familienberatung formuliert, die den fachlichen Konsens wie er in Landesrichtlinien ausgedrückt ist, verknüpft mit innovativen Erwartungen an die Beratungsfachkräfte.

Wenn nun mit dem Gütesiegel *Geprüfte Qualität* die zugrunde liegenden fachlichen Standards auch nach außen erkennbar gemacht werden, so hat die *bke* derzeit in der Jugendhilfe bei der Qualitätsdebatte eine Vorreiterfunktion inne. Und ich freue mich, dass ich heute

der Beratungsstelle, die als erste diesen Weg mitgegangen ist, das Gütesiegel überreichen kann. (Da wir im Rahmen der Entwicklung dieses Zertifikats der damals mitarbeitenden Beratungsstelle ebenfalls das Siegel verleihen konnten, trägt das Gütesiegel der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche des Landkreises Aachen die Nummer 2.)

Klarer politischer Wille

Meine Damen und Herren, lieber Herr Lanser, die Qualität unserer Arbeit ist

sicher und zuallererst eine Aufgabe und Herausforderung für diejenigen, die diese Arbeit tun, also die Beratungsfachkräfte. Aber Sie könnten diese Aufgabe nicht erfüllen, jedenfalls nicht in der für als erforderlich anzusehenden Qualität, wenn Sie sich nicht der Rückendeckung des Trägers Ihrer Einrichtung sicher sein könnten. Deshalb will ich besonders hervorheben, dass die Antragstellung und damit der Auftrag, das Gütesiegel *Geprüfte Qualität* zu erwerben, Teil einer Zielvereinbarung war, die Sie als Leiter der Beratungsstelle mit dem Lei-

Ein spannender Weg

Eine weitere Beratungsstelle wurde mit dem bke-Gütesiegel ausgezeichnet. Urte Schink beschreibt für das Team der Einrichtung des Landkreises Aachen den Weg dorthin:

Als am 15. Mai 2002 Klaus Menne, der Geschäftsführer der *bke*, die Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche des Kreises Aachen mit dem Gütesiegel „Geprüfte Qualität“ (dem mit der Nummer 0002) auszeichnet, liegt hinter dem Team ein spannender Weg. Seine einzelnen Etappen lassen sich, mit großem Respekt für die Urheberschaft, den Überschriften der Artikel zuordnen, die seit 1999 zum Thema „Gütesiegel“ in den *Informationen für Erziehungsberatungsstellen* erschienen sind.

„Gütesiegel kommt“ (2/99)

Es beginnt, wie es sich gehört, im Team, als einer der Kollegen berichtet, was er über das neue Projekt der *bke* gelesen hat – und damit die Diskussion in Gang setzt: Was bedeutet ein solches Gütezeichen? Macht es Sinn, diese Qualitätsauszeichnung anzustreben? Ist es „zeitgemäß“, sich einer Überprüfung von fachlichen Standards zu stellen, wenn der Trend eher zur Erfassung des „Zählbaren“ geht (oder zur diffusen Flexibilisierung)? Wie hoch ist das Risiko beim Betreten von Neuland?

Der Teamprozess ist intensiv: es gibt Erfahrung damit, sich Herausforderungen zu stellen; die anonymen Ratsuchendenbefragungen der letzten Jahre sind ein Beispiel. Das Leitbild

des Kreises Aachen, vor allem aber das der Beratungsstelle – seine Entwicklung ist noch nicht lange her – verpflichtet dazu, den Prozess der Qualitätssicherung und -kontrolle nicht abreißen zu lassen. Also: Team und Leiter der Beratungsstelle sind bereit und entschlossen.

„Geprüfte Qualität“ (3/99)

Dem Entschluss folgt die Arbeit: Nach dem „Grünen Licht“ des Kreises Aachen als dem Träger der Beratungsstelle geht es an die Prüfung der Qualität, zunächst durch das Team selbst: der umfangreiche Anforderungskatalog der *bke* wird gesichtet und mit der Realität der Beratungsstelle verglichen.

Wieder das Gespräch im Team: Wo „passen“ Anspruch und Wirklichkeit bereits, welche Aspekte müssen deutlicher werden, welche Ideen gibt es für die Darstellung der geforderten Informationen? Und die Erkenntnis, wie viel Arbeit darin steckt, auch nur einen kleinen Punkt der Kriterien darzustellen – neben den Alltagsaufgaben, versteht sich, denn die Arbeit der Beratungsstelle muss weiterlaufen.

„Realitätsgerechte Generalprobe“ (1/00)

Niemand im Team hat geglaubt, dass es nur eine Formsache ist, aber trotzdem beeindruckt das unerbittlich-kritische Nachhaken der *bke*-Gütesiegel-Kommission. „Realitätsgerecht“ (wie im richtigen Leben) löst dieses Vorgehen ambivalente Gefühle aus: Der Sorge, dass Einsatzbereitschaft und fachliche Errungenschaften möglicherweise nicht aus-

reichend gewürdigt werden, steht das Bewusstsein gegenüber, dass das Bestehen vor dieser Expertenkommission wirklich etwas bedeutet.

„Vielfältige Effekte“ (3/00)

Sommer 2001: Schon vor der endgültigen Entscheidung der Kommission im Herbst ist deutlich geworden, dass dieser ganze Prozess viel mehr umfasst, als den Erwerb einer Plakette. Die freiwillige Verpflichtung zur Selbstreflexion, zum Beleuchten und Infragestellen scheinbar alt vertrauter Sachverhalte, die Diskussion im Team über unterschiedliche Sichtweisen, die Bewältigung kleiner, aber hartnäckiger technischer Probleme – all dies liefert Denkanstöße für einen lebendigen Prozess, „vielfältige Effekte“, die nicht zuletzt in das intensive (und angenehm kollegiale) Prüfungsgespräch einmünden, das die *bke*-Kommissionsmitglieder mit dem Team führen.

„Fundierte fachliche Arbeit ausgezeichnet“ (1/02)

Zwischen der Zuerkennung des Gütesiegels „Geprüfte Qualität“ und seiner Verleihung liegt nicht nur eine Menge Zeit, sondern auch die noch einmal abgewendete Gefahr des Wegfalls der Landeszuschüsse. Aber jetzt ist es soweit: Mai 2002 – in Anwesenheit von Vertretern aus Politik und Verwaltung, von Kollegen und Kooperationspartnern wird das Gütesiegel verliehen: Anerkennung für den zurückgelegten Weg, Verpflichtung für die Zukunft.

ter des Jugendamtes geschlossen haben. Die Verwaltung des Landkreises Aachen hat damit deutlich gemacht, dass sie nicht nur Erziehungsberatung allgemein als Leistung vorhalten will, sondern dass diese Leistung auf der Grundlage der *Fachlichen Standards für Beratungsstellen für Kinder, Jugendliche und Eltern* erbracht werden soll. Dies genau ist der Sinn des Gütesiegels: nicht nur auszudrücken, was die Fachkräfte über ihre Arbeit denken, sondern den Konsens von Fachkräften und Träger der Beratungsstelle über die Qualität der Leistung auszudrücken und diesen Konsens öffentlich nach außen zu vertreten. Auch der Landkreis Aachen befindet sich damit in einer Vorreiterposition, für die ich Sie, Herr Landrat, zum einen beglückwünschen möchte, für die ich mich aber ebenso sehr auch bedanken möchte, weil das Ziel des Gütesiegels nur mit dem klaren politischen Willen, den Sie gezeigt haben, erreicht werden kann.

Zum Wohle der betroffenen Kinder

Dabei möchte ich unterstreichen, dass den Beratungsdiensten der Jugendhilfe mit der Kindschaftsrechtsreform eine hohe Verantwortung übertragen worden ist, als der Gesetzgeber an die Stelle

einer richterlichen Entscheidung über das Sorgerecht für die Kinder von Eltern, die sich scheiden lassen, die Unterstützung dieser Eltern durch Beratung gesetzt hat. Das Wohl der Kinder, über das die staatliche Gemeinschaft zu wachen hat, soll durch Beratung gewährleistet werden. Wie dringlich dies ist, habe ich erst kürzlich wieder erkennen müssen, in einem Projekt zur Jugendhilfeplanung in dem sich zeigte, dass Minderjährige in Heimunterbringung zwar höheren sozialen Belastungen ausgesetzt sind als der Durchschnitt ihrer Altersgenossen (bei 15 % war ein Elternteil arbeitslos, bei 31 % bezog ein Elternteil Sozialhilfe); aber bei 80 % lebten die leiblichen Eltern bereits zum Zeitpunkt der Heimunterbringung nicht mehr zusammen. D.h. die Fremdunterbringungen standen mit der prekären Elternbeziehung in einem weit engeren Zusammenhang als die sozialen Belastungen, die wir derzeit als Indikator für Bedarf an Erziehungshilfen diskutieren.

Die Beratungsstelle, die ja Teil des Kreisjugendamtes ist, nimmt diesen Beratungsauftrag aktiv wahr und arbeitet zu Fragen der Trennung und Scheidung eng mit dem Kreisjugendamt zusammen. Sie interveniert damit entsprechend der Kindschaftsrechtsreform zum Wohle der betroffenen Kinder und wird durch diese Arbeit so mancher Fremd-

platzierung, die ansonsten zu erwarten wäre, entgegen wirken können.

Durch frühzeitige Intervention, wie sie für Beratung kennzeichnend ist, wird nicht nur den betroffenen Kindern und Familien notwendige Unterstützung gegeben und im gelingenden Fall auch künftiges Leid vermieden. Es zeigt sich auch, dass frühe Hilfe die ökonomische Hilfe ist und langfristig finanzielle Belastungen für die Gebietskörperschaft in Grenzen hält. Wirksam kann frühe Hilfe allerdings nur sein, wenn sie nicht trotz scheinbar kleiner Probleme, sondern gerade wegen der ersten auftretenden Schwierigkeiten, die in ihren Folgen nur schwer abschätzbar sind, auf hohem fachlichen Qualitätsniveau erbracht wird.

Damit schließt sich der Kreis: von der Wirtschaft zu lernen heißt nicht bloß quantifizieren zu lernen. Nicht die preisgünstigste Hilfe ist eine wirtschaftliche Hilfe, sondern diejenige, die langfristig wirksam ist. Qualität ist die Voraussetzung solcher Wirksamkeit. Ich freue mich, dass der Landkreis Aachen auf die Qualität seiner Leistungen setzt und darf Ihnen, lieber Herr Lanser, jetzt das *bke-Gütesiegel* in der Form eines Signets und als Urkunde überreichen. Herzlichen Glückwunsch!

Klaus Menne, bke

Impressum

Herausgeber:

Bundeskonferenz für
Erziehungsberatung e.V. (*bke*)
Herrnstraße 53, 90763 Fürth,
Tel: (09 11) 9 77 14-14
Fax: (09 11) 74 54 97
eMail: bke@bke.de
Internet: <http://www.bke.de>

Redaktion:

Klaus Menne, Herbert Schilling,
Edelgard Golias

Gestaltungskonzept: WMS&S Fürth
Druck: Druckerei Walbinger, Nürnberg

Die Informationen für Erziehungsberatungsstellen erscheinen jährlich mit drei Heften.

Diese Publikation ist mit Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Bezugspreis:

Einzelheft: 5,- Euro
im Jahresabonnement 10,- Euro,
zzgl. Porto
ISSN 1434-078X

bke-Stellungnahme und *bke*-Hinweis:

In der Rubrik *bke-Stellungnahme* äußert sich die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (*bke*) zu Fragen von grundsätzlicher Bedeutung für das Gebiet der Erziehungs- und Familienberatung.

In der Rubrik *bke-Hinweis* gibt die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (*bke*) Anregungen zur praktischen Gestaltung der Arbeit in den Erziehungs- und Familienberatungsstellen. Die Texte in beiden Rubriken sind durch Beschluss des Verbandes autorisiert.

EB-Forum: Im EB-Forum werden Beiträge veröffentlicht, in denen Autoren ein Thema der Erziehungs- und Familienberatung aus eigener Sicht behandeln. Diese und andere namentlich gezeichneten Beiträge geben nicht unbedingt die Auffassung der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung oder der Redaktion wieder.

Manuskripte: Die Einsendung von Manuskripten wird an die Adresse der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung erbeten. Über eine Veröffentlichung entscheidet die Redaktion. Zurücksendung erfolgt nur, wenn Porto beigefügt ist.

Nachdruck: Der Nachdruck von *bke*-Stellungnahmen und *bke*-Hinweisen ist unter Angabe der Quelle erwünscht. Der Nachdruck von Autorenbeiträgen bedarf der Zustimmung der Redaktion.

Mythos Niedrigschwelligkeit

Von Albert Esser und Andreas Zimmer

Unter Niedrigschwelligkeit von Beratung verstehen wir den einfachen, frühzeitigen und nicht begrenzten Zugang zur Beratung. Entgegen der heute bisweilen ausufernd gebrauchten Ausdeutung des Begriffes ist dabei festzuhalten, dass Niedrigschwelligkeit zunächst lediglich eine Zugangsmethode beschreibt, mittels der institutionelle Hemmschwellen abgebaut werden sollen, durch die ein Beratungssuchender davon abgehalten wird, eine Beratung aufzusuchen. D.h. der Begriff ist nicht inhaltlich bestimmt, sondern formal. Gerade in Hinsicht auf tabuisierte Problemthemen oder Themen mit Strafverfolgungskonsequenzen (z.B. sexueller Missbrauch) sollten die strukturellen Hindernisse methodisch aus dem Weg geräumt werden, die Individuen daran hindern, ihre Selbstexplorations- und Selbstreflexionsfähigkeit assistiert von Beratung auszuüben. Im Bereich der Beratungsdienste wurde das Konzept der Niedrigschwelligkeit zunächst seitens der Suchtberatung entwickelt.

Niedrigschwelligkeit als methodischer Ansatz

Dem widerspricht nicht, dass die Begründer der Psychotherapie, vor allem der Psychoanalyse und der humanistischen Psychotherapien relativ hohe Anforderungen vor Beginn einer Maßnahme gesetzt haben, wie z.B. die Forderung an den Klienten zur freiwilligen und regelmäßigen Teilnahme sowie eine hohe Selbstexplorations- und

Selbstreflexionsfähigkeit etc.. Denn damit sind nicht strukturelle, sondern individuelle Bedingungen angesprochen, die über die mögliche Wirksamkeit von Beratungsleistungen entscheiden. Anders gesagt: Beratung ist kein „sozialpsychologischer Teriak“, kein Allheilmittel. Beratung kann nur bei Menschen

sozio-ökologischer, sozio-topographischer, sozio-kultureller oder sozio-ökonomischer Art, minimiert werden können.

Niedrigschwelligkeit wird nun seit einigen Jahren insbesondere von der öffentlichen Jugendhilfe immer wieder als Forderung an Beratung aufgestellt,

Beratung ist kein „sozialpsychologischer Teriak“, kein Allheilmittel.

sinnvoll ansetzen, deren psychische und psychosozialen Probleme in Familie, in der Ehe und Partnerschaft oder in der Erziehung eine klare Indikation für eine fachlich fundierte ambulante sozialpsychologische Beratung zeigen. Und diese Indikation kann nur fachlich und klientenzentriert gestellt werden.

Und als Methode muss natürlich auch Niedrigschwelligkeit der empirischen Überprüfung unterliegen, d.h. den Nachweis erbringen, dass der gewünschte Effekt von ihr erbracht und strukturelle Hemmschwellen, seien sie

allerdings ohne bisher diesen Nachweis zu erbringen. In den letzten Jahren entstand dabei die Gefahr, dass man teilweise unreflektiert und voreilig auf die Forderung nach Niedrigschwelligkeit eingeht, Beratung sozusagen grenzenlos wird und damit die Fachlichkeit ein großes Stück verloren geht. Vielfach werden Angebote und Hilfsprojekte, in denen sich v.a. gesellschaftliche Trends widerspiegeln, ad hoc und ohne empirische Prüfung der Bedarfs- und Auftragslage auf dem psychosozialen Markt feilgeboten. Beratungsangebote stehen

dann in der Gefahr voreilig zu adaptieren. Und damit hält die Input-Orientierung sozusagen durch die Hintertür wieder Einzug in die Beratung.

Offensichtlich ist diese Ausweitung

in dieser Aussage enthaltene Phänomen sozial Gemachtes ist, und er unterschlägt auch die unterschwellige Zielsetzung dieser sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Hess,H., 1986: 28). Seine

„Was-wäre-Wenn“-Frage immer mit dem verhüteten „Happy-End“ schließt „...dann wäre es gut gegangen“. So kommuniziert auch manche Diskussion von Niedrigschwelligkeit den Eindruck, als wäre jedes Problem zu bewältigen gewesen, wenn es nur unmittelbar Beraterisch-therapeutisch beackert worden wäre.

Der wichtige Rang, der den Selbstheilungskräften von Menschen beizumessen ist, wie die Erkenntnisse der vergleichenden Therapieforschung eindeutig belegen, indem sie diese als die wichtigsten Prognosefaktoren für einen erfolgreichen Veränderungsprozess darstellen, geht dabei verloren. Diese Wirkung ist vom Beraterischen Selbstverständnis her zumindest fragwürdig. Der Mythos Niedrigschwelligkeit zeigt dem potentiellen Klienten nämlich an: Nur professionelle Hilfe hilft. Damit wird dieser von Verantwortung entlastet, was ihn aber zugleich von der vitalen Quelle abschneidet, ohne die ein Veränderungsprozess nicht in Fluss kommt.

Beratung steht damit in der Gefahr zu einer Pathogenese sozial auffälligen Verhaltens zu führen. Denn sie verstärkt die Pathologisierung vor allem solchen Klientels, das oft aus desolaten ökonomischen Gründen im gesellschaftlichen Wettbewerb unterliegt und leidet.

Der zweite Aspekt ist, dass Niedrig-

Es entstand die Gefahr, dass man teilweise unreflektiert und voreilig auf die Forderung nach Niedrigschwelligkeit eingeht.

durch den methodischen Charakter von Niedrigschwelligkeit nicht gedeckt. Es ist festzustellen, dass eine Verquickung von sozialpolitischen Forderungen und Beraterisch/therapeutischer Indikationsstellung die Niedrigschwelligkeit des Beratungsangebotes anscheinend zum unhinterfragten Mythos erhoben hat. Wie ist dieser Trend aber zu erklären?

Niedrigschwelligkeit als Mythos

Zunächst einige Begriffsklärungen. Mythen als symbolische Sinnwelten organisieren die „Welt der Gewissheit“ (Berger,P./Luckmann,T., 1986), deren Charakter mit Attributen wie „natürlich“ oder „selbstverständlich“ gekennzeichnet ist und die sich damit als unhinterfragbar der Nachfrage entzieht. Mythen reduzieren so Komplexität. Vielfach ist dargestellt worden, dass ihre zu beobachtende Renaissance damit zu tun hat, dass sie in unübersichtlichen Situationen attraktiv wirken, weil sie bestimmte Muster als unausweichlich und naturgegeben vorstellen und so die Verhaltensmöglichkeiten so weit eingrenzen, dass dem handelnden Individuum eine Wahl erleichtert wird. Dabei verheimlicht der Mythos, „dass seine Aussage und das

narrative Dimension wirkt sogar gerade deshalb handlungsleitend, weil sie undurchschaubar ist. Bezogen auf die Niedrigschwelligkeit als Mythos, stellt sich damit die Frage, welche orientierende Botschaft wird hier kommuniziert und aus welchen Quellen schöpft das verborgene Konstrukt.

Der erstere Aspekt ist logischerweise leicht zu erkennen. Die Botschaft greift den klassischen Tun-Ergehen-Zusam-

menhang auf, der alltagsgeläufig in Sätzen zu finden ist wie „wenn ich nur...“, „hätte ich nur...“, „warum bin ich nicht auf die Idee gekommen“, wobei die

schwelligkeit der Sozialpolitik und der öffentlichen Jugendhilfe ein einfach handhabbares Instrument zur Prüfung vorhandener Beratungsangebote liefert.

Der Mythos Niedrigschwelligkeit zeigt dem potentiellen Klienten nämlich an: Nur professionelle Hilfe hilft.

Und welche unterschwelligen Werte und Normen liegen dieser Bewertung zugrunde? Sieht man genauer hin, ent-

zeigt sich die Tendenz, dass formale Fragen gegenüber inhaltlichen Diskussionen bevorzugt werden, weil sie of-

rien und Haltungen an eine Gruppe von Klienten anzupassen, die oft gekennzeichnet ist durch wenig Hoffnung auf Veränderung, mangelnde Selbstwirksamkeitsüberzeugung (1999) und entsprechend geringere Beratungsmotivation, d.h. für die Beratung wenig hilfreiches Instrumentarium zur Verfügung stellt.

Es zeigt sich die Tendenz, dass formale Fragen gegenüber inhaltlichen Diskussionen bevorzugt werden.

deckt man durchaus „alten Wein in neuen Schläuchen“. Denn parallel zur Thematisierung der Niedrigschwelligkeit ist die ordnungspolitische Thematisierung von sozialen Problemen wieder gewichtiger geworden. Damit ergibt sich der paradoxe Effekt, dass Jugendämter in ihrer Praxis immer mehr Abstand davon nehmen, sogenannte hoheitliche Funktionen wahrzunehmen, d.h. unmittelbare Eingriffe in Familienkonstellationen frühzeitig ohne Zustimmung der Probanden vorzunehmen. Seines ureigenen Ortes entkleidet bleibt aber die dahinter stehende Formel „man muss rechtzeitig die Dinge in Ordnung bringen“ wirksam und scheint sich in manchen sozialpolitischen Diskussionen in das Gewand der Niedrigschwelligkeit zu hüllen und den alten ordnungspolitischen Ansatz subliminal unter der Aufmerksamkeitsschwelle in die Konzeption von Beratungsdiensten einzuschmuggeln.

Niedrigschwelligkeit als sozial-politisches Instrumentarium

Angesichts der schweren Steuerbarkeit der vorhandenen sozialen Sicherungssysteme, die andererseits aufgrund eskalierender Problemsituationen umso dringlicher ist um der Menschen willen,

fenbar einfacher steuerbar scheinen. So wird politisch viel über die Methode Qualitätsentwicklung gestritten, statt über die Frage, welche Qualitäten (Inhalte) notwendig sind, obwohl Qualität ein Beziehungsbegriff ist, der bestimmt wird durch die Tatsache, dass ein Mensch erhält, was ihm wohlfeil ist. Oder über sozialräumliche Orientierung, statt über die Frage, wie eine Kommunität zum sozialen Raum wird. Und so wird Niedrigschwelligkeit zu einer Frage,

Niedrigschwelligkeit und Beratungsstellen

In der Beratungslandschaft ist seit einigen Jahren der Trend deutlich, auf die Botschaft des Mythos Niederschwelligkeit sehr schnell einzugehen und sich damit unbewusst von den Wurzeln psychotherapeutischer Ansprüche zu distanzieren. Diese Tendenz hat zum einen den positiven Effekt gebracht, dass die Beratungslandschaft in Bewegung gekommen und aus ihrem Nischendasein entrückt ist. Oft geschieht dies mit einer Rasanz, die sogar bei der öffentlichen Jugendhilfe auf Überraschung stößt. Den Beraterinnen und Beratern muss aber andererseits auch bewusst werden, dass sie ihr eigenes Anspruchsniveau herabsetzen und sich damit ein großes Stück von den Grundannahmen psychotherapeutischen Selbstverständnisses entfernen.

Und so wird Niedrigschwelligkeit zu einer Frage, über die sich vortrefflich diskutieren lässt.

über die sich vortrefflich diskutieren lässt, anstatt zu thematisieren, was denn für Menschen notwendig ist. Damit wird dem Versuch Vorschub geleistet, beraterisch-therapeutische Theo-

Wir beobachten die Entwicklung, auf die Forderung nach Niedrigschwelligkeit mehr einzugehen, vor allem seitdem die Beratung in freier Trägerschaft in zunehmender finanzieller Abhängigkeit von

der öffentlichen Jugendhilfe steht. Daher ist Beratung in der Gefahr, allzu schnell das sozial-psychologische Beratungsverständnis zugunsten eines sozialpolitischen und eventuell auch marktorientierten aufzugeben.

Es soll hier nicht um eine Abgrenzung von psychologischer Beratung und öffentlicher Jugendhilfe gehen. Wir favorisieren aber eindeutig eine differenziertere und fachlich fundierte Forderung nach Niedrigschwelligkeit von Beratung.

Selbstkritisch kann festgestellt werden, dass Beraterinnen und Berater der

Übernehmen wir nicht allzu voreilig Verantwortung der öffentlichen Jugendhilfe, deren Beratungsangebot von der Bevölkerung ganz und gar nicht als niedrigschwellig angesehen wird?

Fazit

Wenn wir unreflektiert auf die Forderung nach Niedrigschwelligkeit eingehen, verlieren wir an Fachlichkeit zugunsten sozialpolitischer Schwerpunktsetzung. Je mehr die Beratung zur käuflichen Ware für die öffentliche Jugendhilfe wird, um

so stärker sind wir Beraterinnen und Berater gefordert, uns der Forderung nach Niedrigschwelligkeit vor allem professionell zu stellen, das heißt, mit fachlichen Argumenten differenzierter die Niedrigschwelligkeit zu betrachten. Es kann nicht sein, dass Niedrigschwelligkeit als allgemeines Qualitätsmerkmal von Beratung gilt und zum Maßstab eines guten Beratungsangebotes erhoben wird.

Wir sollten offensiv auch die Nachteile von Niedrigschwelligkeit erörtern, in der in letzter Konsequenz gesellschaftliche Verhältnisse zementiert – weil delegiert – werden. Ebenso darf weder übersehen werden, dass Niedrigschwelligkeit die Beratung zur Beliebigkeit degradiert, wenn sie zum selbstverständlichen Merkmal und damit zum Mythos von Beratung erhoben wird und dass niedrigschwellige Beratung auch zur Schwelle für Menschen werden kann, die Beratung in einem geschützten Raum und abseits der alltäglichen Lebensbezüge aufsuchen möchten. Vor allem aber muss die Gefahr gesehen werden, dass eine zu niedrigschwellige Beratung den Selbstregulierungskräften des Menschen keine Chancen lässt und damit z.B. konzeptionell mit Lösungsorientierung und Ressourcenorientierung in Widerspruch gerät.

Deshalb plädieren wir für eine fachlich differenzierte Betrachtung von Niedrigschwelligkeit und gegen eine allzu oft unreflektierte Übernahme sozialpolitischer Kriterien als Qualitätsmerkmale von Beratung.

Albrecht Esser, Dr. rer.nat, Diplom-Psychologe, ist Leiter der Lebensberatungsstelle des Bistums Trier in Koblenz

Andreas Zimmer, Diplompädagoge und promovierter Theologe, ist Fachreferent für die integrierten Erziehungs-, Ehe-Familien- und Lebensberatungsstellen im Bischöflichen Generalvikariat Trier

Wir favorisieren eine differenziertere und fachlich fundierte Forderung nach Niedrigschwelligkeit von Beratung.

Gefahr unterliegen, in Anbetracht geringer werdender Finanzausstattung, voreilig sozialpolitische Forderungen zu übernehmen und all denen auch Beratung anzubieten, die sie als die Sorgenkinder der öffentlichen Jugendhilfe sehen, um ein mehr an Anerkennung durch die öffentliche Jugendhilfe zu gewinnen.

Die öffentliche Jugendhilfe ist unser vorrangiger Zuschussgeber, der von uns auch schlicht Versorgungsleistungen in einem bestimmten Umfang und bestimmter Qualität fordert. Machen wir uns nichts vor: wir stehen vor einer Falle. Betrachten wir nicht allzu oft Menschen von vornherein als beratungsbedürftige Objekte therapeutischer Begierde, nur weil wir dem Diktat der Niedrigschwelligkeit unterliegen und belegen wollen, dass wir auf die Forderungen der öffentlichen Jugendhilfe eingegangen sind?!

so stärker sind wir Beraterinnen und Berater gefordert, uns der Forderung nach Niedrigschwelligkeit vor allem professionell zu stellen, das heißt, mit fachlichen Argumenten differenzierter die Niedrigschwelligkeit zu betrachten. Es kann nicht sein, dass Niedrigschwelligkeit als allgemeines Qualitätsmerkmal von Beratung gilt und zum Maßstab eines guten Beratungsangebotes erhoben wird.

Wir sollten offensiv auch die Nachteile von Niedrigschwelligkeit erörtern, in der in letzter Konsequenz gesellschaftliche Verhältnisse zementiert – weil delegiert – werden. Ebenso darf weder übersehen werden, dass Niedrigschwelligkeit die Beratung zur Beliebigkeit degradiert, wenn sie zum selbstverständlichen Merkmal und damit zum Mythos von Beratung erhoben wird und dass niedrigschwellige Beratung auch zur Schwelle für Menschen werden kann, die Beratung

Literatur

- Bayrisches Landesjugendamt (2002). Erziehungsberatung; www.blja.bayern.de
- Berger, P.L./Luckmann, T.(1989): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit, Frankfurt.
- Conen, M.L. (1999). „Unfreiwilligkeit“ – ein Lösungsverhalten. Zwangskontexte und systemische Therapie und Beratung. In Familiendynamik 3, S. 282 – 297.
- Edelman, M. (1976): Politik als Ritual, Frankfurt.
- Hess, H.: Kriminalität als Alltagsmythos, in: Kriminologisches Journal 1.Beiheft 1986,S. 24 – 44.
- Hubble, M.A. et al. (Hg.). (2001). So wirkt Psychotherapie. Empirische Ergebnisse und praktische Folgen. Verlag modernes Lernen, Dortmund.
- Machann, G. & Rosemeier, C.-P. (1997). Welche Anforderungen stellen Vernachlässigungsfamilien an Helfer und Hilfesysteme? In: Jugendhilfe 35, S. 101 – 110.
- Schneider, W.: Drogenmythen in Drogenhilfe, Drogenforschung und Drogenpolitik <http://www.indro-online.de/mythen.htm>.

Was kann Schule leisten?

Überlegungen zur Prävention von Schulleistungsproblemen¹

Von Gerd Bohlen

In der vor kurzem veröffentlichten Pisa-Studie (vergl. Baumert u. a. 2001) wurden eklatante Leistungsmängel bei deutschen Schülern aufgedeckt. So ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, deren mathematische Fähigkeiten über das Rechnen auf Grundschulniveau nicht hinausreichen und die daher der Risikogruppe zuzuordnen sind, in Deutschland ungewöhnlich

turwissenschaftlichen Bereich ist der Anteil der Kinder, die über die erste Kompetenzstufe des nominellen Wissens nicht hinaus kommen, höher als der Durchschnitt. Ferner wird im Land der Dichter und Denker nur noch ungenug gelesen; dies geben 42 Prozent aller befragten 15-Jährigen an, womit Deutschland von keinem anderen Land übertroffen wird. Geradezu erschreckend

Diese Zahlen decken sich mit einer starken Zunahme der Inanspruchnahme von Erziehungsberatung als Jugendhilfeleistung. Bundesweit ist die Zahl der beendeten Beratungen von 197.955 im Jahr 1993 auf 254.585 im Jahr 1998 gestiegen. Dies entspricht einer Zunahme von 28,6 Prozent (Menne 2001). Der Bedarf für diese Hilfen ist auch danach stetig gewachsen. Im Jahr 2000 wurden bereits 274.600 Beratungen gezählt. Bezogen auf die Gruppe Minderjähriger wurden 1993 111 Beratungen je 10.000 und 1998 schon 146 Beratungen je 10.000 unter 18-jährige geleistet (Menne 2001, S. 112). Bei den Anmeldeanlässen entfallen im Jahre 1993 32,1 % auf allgemeine Entwicklungsauffälligkeiten und 25,5 % Schulprobleme (Menne 1996), also Symptome, die darauf hindeuten, dass die Kinder ihre Entwicklungsaufgaben, u. a. auch im Leistungsbereich nicht angemessen bewältigen. In der örtlichen Beratungsstelle des Autors beträgt der prozentuale Anteil der Schulleistungsprobleme in den letzten Jahren sogar zwischen 35 und 48 % der Anmeldungen. Im Vergleich zu den Zahlen Mitte der 80er Jahre kommt es zu einer Zunahme, die mehr als das Doppelte umfasst. Dies betrifft natürlich zuallererst die Kinder mit den Lern- und Leistungsproblemen, die, wie nachfolgend kurz ausgeführt wird, mit verschiedenen entwicklungspsychologisch bedeutsamen negativen Folgen konfrontiert werden. Ferner beinhaltet

hoch. Die Naturwissenschaftsleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler liegen ebenfalls unterhalb des Durchschnitts der OECD-Staaten. Auch im na-

ist allerdings, dass der Anteil der 15-jährigen Schüler, die zurückgestellt werden oder die Klasse wiederholen mussten, 36 Prozent beträgt (Tillmann und Meier 2001, S. 472). Damit hat mindestens ein Drittel der in Deutschland erfassten Schülerinnen und Schüler eine Schullaufbahn hinter sich, die durch Misserfolgserlebnisse gekennzeichnet ist.

¹ Dieser Beitrag wurde in leicht veränderter Form im internen Jahresbericht 2001 der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern des Landkreises Auerich für den Jugendhilfeausschuss vorgestellt.

dies aber auch die Tendenz, dass bestimmte gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklungen verstärkt in der Jugendhilfe aufgefangen werden müssen und zu einem erhöhten personellen und fi-

rungssituationen selbst, aber auch durch den sozialen Vergleich mit ihrer Bezugsgruppe, also der Klasse geprägt. Da sie in der Regel leistungsbezogen im unteren Viertel der Klasse zu finden

mer weniger motivierten und zielgerichteten Handlungen in den misserfolgsbesetzten Bereichen und statt dessen zur Entwicklung von Vermeidungsstrategien führt (Klauer und Lauth 1997).

Da auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit der Kinder und ihrem sozialen Status festzustellen ist (vergl. Petillon 1991), geraten vor allem leistungsschwächere Kinder vermehrt ins soziale Abseits. Sie haben seltener einen engen Freund in der Klasse, und ihre Freundschaften sind oft durch eine geringere Nähe gekennzeichnet. Lernbeeinträchtigte Kinder scheinen zudem weniger auf andere zuzugehen, sich seltener ihren Freunden anzuvertrauen und Hilfen der Freunde in Anspruch zu nehmen (Gasteiger-Klicpera u. a. 2001).

Angesichts dieser Auswirkungen überrascht es nicht, dass leistungsschwache Schüler von deutlichen emotionalen Belastungen berichten, welche auch von Eltern und Lehrern bestätigt werden (Gasteiger-Klicpera und Klicpera 2001). Oft verfestigt sich zudem ihre negative Rolle, denn wenn sich Lehrer ein Urteil über das Leistungsvermögen schwacher Kinder gebildet haben, ist es für diese Kinder schwer, den Lehrer bei einem positiven Trend zu überzeugen, weil diese zunächst dazu neigen, die

Bestimmte gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklungen müssen verstärkt in der Jugendhilfe aufgefangen werden.

nanziellen Aufwand führen. Im Folgenden werden deshalb einige wichtige Bedingungsfaktoren aus der Sicht eines Erziehungsberaters genannt, die für diese Steigerung der Zahlen im Bereich der Erziehungsberatung verantwortlich sind und Wünsche an die Schule formuliert, die zu einer Trendwende beitragen können.

Zur Situation von leistungsschwachen Kindern und ihren Eltern

Die Auswirkungen von nicht bewältigten Leistungsproblemen sind vielfältig. Um eine längere Darstellung zu vermeiden, erfolgt nur eine stichpunktartige Zusammenstellung der wichtigsten Auswirkungen:

Die meisten Kinder treten mit einem außerordentlich günstigen Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit in die Schule ein. Im Laufe der Schulzeit wird dieses optimistisch getönte Selbstkonzept zunehmend realistischer (Schrader u. a. 1997). Während leistungsstärkere Kinder ihr Fähigkeitsselbstbild eher beibehalten können, müssen leistungsschwächere ein starkes Absinken ihres Selbstbildes hinnehmen (Pekrun und Fend 1991; Ahrbeck u. a. 1997). Bei ihnen ist die Entwicklung zu einem realistischen Fähigkeitsselbstbild sehr stark von den nicht bewältigten Anforderungssituationen selbst, aber auch durch den sozialen Vergleich mit ihrer Bezugsgruppe, also der Klasse geprägt. Da sie in der Regel leistungsbezogen im unteren Viertel der Klasse zu finden

sind, fällt der soziale Vergleich in der Regel schlecht aus. Wie stark die Bezugsgruppe sich auswirkt, zeigt sich z. B. daran, dass Sonderschüler sich sehr viel besser beurteilen als Hauptschüler mit vergleichbarem Intelligenzquotienten (vergl. Reber u. a. 1997). Neben der Klasse spielen aber auch die Reaktionen von Eltern und Lehrern eine entscheidende Rolle (Fuhrer u. a. 1995; Helmke 1998).

Leistungsschwache Kinder zeichnen sich durch selbstabwertende Überzeugungen aus und glauben kaum, dass sie komplexere Leistungs- und Lernauf-

gaben lösen können. Vielmehr sind sie eher der Meinung, dass Lernleistungen außerhalb ihrer Kontrolle liegen. Sie neigen folglich zu selbstabwertenden Zuschreibungen, was wiederum die Aneignung des angemessenen Gebrauches von Strategien beeinträchtigt. Damit eröffnet sich ein Teufelskreis, der zu im-

Ursache bei erwartungswidriger Leistungssteigerung nicht im Schüler, sondern in äußeren Umständen zu suchen (Sander 1997).

Insbesondere die Leistung eines Schülers beeinflusst nicht nur seine Anerkennung durch Lehrer, Eltern und Mitschüler in hohem Maße, sondern sie ist

Die meisten Kinder treten mit einem außerordentlich günstigen Selbstkonzept der eigenen Leistungsfähigkeit in die Schule ein.

auch das dominante schulische Thema zwischen Eltern und Schülern sowie zwischen Lehrern und Eltern. Fast immer werden zudem die Beziehungen zwischen allen Beteiligten durch schlechte

neigen ihrerseits dazu, wenn sie die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen, ihnen negatives Feedback zu geben und Druck auszuüben.

Eltern, die Probleme mit ihren Kin-

Nachhilfe, in Grundschulen 17 % (Kramer und Werner 1998). Allein in Nordrhein-Westfalen geben Eltern pro Jahr 400 Millionen DM für Nachhilfe aus, in der BRD geschätzt 4,5 Milliarden (a. a. O.). Über 80 Prozent des Nachhilfeunterrichts entfallen dabei auf die Kernfächer Mathematik, Englisch und Deutsch.

Fast immer werden zudem die Beziehungen zwischen allen Beteiligten durch schlechte Schulleistungen belastet.

Schulleistungen belastet² und in Mitleidenschaft gezogen (Ulich 1989).

Dies gilt insbesondere für die Bearbeitung häuslicher Aufgaben. Sie sind neben den Schulnoten der zentrale Bereich, an dem sich Konflikte zwischen Eltern und Kindern entzünden können (Hofer 1992). Dies gilt für leistungsschwache Kinder in besonderem Maße. Sie zeigen nach Angaben der Eltern nämlich gegenüber Hausaufgaben deut-

dem haben, schreiben sich weniger Kompetenzen in der Handhabung von Erziehungsproblemen zu und haben auch ein geringeres Selbstwertgefühl als die Eltern von unauffälligen Kindern (Anastopoulos u. a. 1992; Mash, und Johnston 1983). Insbesondere Mütter hyperaktiver Kinder berichten über mehr psychische Probleme und erzielen höhere Depressionswerte als die Mütter von „normalen“ Kindern (Cunningham u. a.

Die Eltern neigen ihrerseits dazu, wenn sie die Schwierigkeiten ihrer Kinder wahrnehmen, ihnen negatives Feedback zu geben.

lich mehr Unmut und sind auch schwerer zu motivieren, überhaupt mit Hausaufgaben zu beginnen. Auch dauert die Bearbeitung deutlich länger (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 2000). Die Eltern

1988). Sie geben sich oft die Schuld für das Leistungsveragen ihres Kindes und geben schließlich auf.

Ein oft gewählter Ausweg ist neben der Suche nach Lösungen im Rahmen der Jugendhilfe, z. B. über die Milderung von Teilleistungsproblemen nach § 35a KJHG, die Etablierung von Nachhilfe für das Kind. 29 Prozent der Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen erhalten aktuell

Erschwerende Bedingungen zur Bewältigung von Leistungsproblemen von Kindern in der Familie

Bezogen auf das Bedingungsgeflecht, welches auf Seiten der Familie Leistungsprobleme begünstigt, werden zwei Aspekte herausgehoben, die im Rahmen der Erziehungsberatung besonders hervorstechen.

Strukturelle Veränderungen in der Familie

Die Familien sind deutlich kleiner und pluralistischer geworden. Während um 1900 durchschnittlich jede Frau noch 4 Kinder hatte, gebären die 1960 geborenen Frauen 1,63 Kinder (im Osten 1,77, im Westen 1,57). Trotz der Reduzierung der Kinderzahl und der Technisierung ist die Entlastung der Mutter durch höhere Anforderungen an Beaufsichtigung und unmittelbare Beschäftigung mit den Kindern wieder aufgehoben worden (vergl. Wilk 1997). Auch bezogen auf die Integration von Arbeit bzw. Beruf in das Familienleben sind Frauen im Vergleich zu Männern viel stärker gefordert, weil sie in ihrer freien Zeit viel mehr als Männer für Hausarbeit und Kindererziehung zuständig sind (Hoff 1998). Aufgrund des auf ihnen lastenden Druckes entwickeln insbesondere Mütter bei Erziehungsproblemen starke Schuldgefühle.

Die Kinder erhalten seit den frühen 70er Jahren eine immer zentralere Stellung. Dies verstärkt sich dadurch, dass immer mehr Eltern ihren Kindern die Funktion geben, Bedürfnisbefriedigung zu gewähren, Freude zu machen und Lebenssinn zu stiften. Damit kommt es jedoch gleichzeitig zur Reduzierung des Eigenwertes der Paarbeziehung durch Reduzierung der individuellen Hand-

² In einer repräsentativen Studie an 1700 Jugendlichen aus Realschulen und Gymnasien berichteten selbst in dieser Altersstufe 54 % der Befragten von einer Verschlechterung der Beziehungen zwischen ihnen und ihren Eltern durch schlechte Leistungen (Hurrelmann u. a. 1988).

lungsspielräume der Eltern. Während beispielsweise 1950 57 % der befragten Eltern nach Geburt des ersten Kindes angeben, weniger als Paar auszugehen, sind dies 1980 bereits 83 % der Eltern (vergl. Schütze 1988).

Kinder sind mehr als früher mit schwierigen Bewältigungsaufgaben im Alltag konfrontiert. Durch die Zunahme von Trennung, Scheidung und Wiederverheiratung behalten sie nicht mehr selbstverständlich ihre leiblichen Eltern als soziale Eltern. Sie sind zunehmend mit neuerlichen Partnerfindungen ihrer leiblichen Väter und Mütter konfrontiert „und müssen die relativ ‚reife‘ Kompetenz aufbringen, sich aus Intimbindungen zu lösen, neue einzugehen und mit ‚erweiterten Verwandtschaftssystemen‘ zurechtzukommen“ (Münchmeier 2001, S. 123). Besonders in der Trennungsphase benötigen Kinder eine längere Anpassungszeit, um die Trennung der Eltern emotional zu verarbeiten. Nach Trennungen der Eltern empfinden die Kinder Gefühle von Zorn, Ablehnung und Feindseligkeit gegenüber beiden Eltern und äußern dies auch oft (Beelmann und Schmidt-Denter 1991). Ob diese Bewältigung positiv gelingt, hängt in dieser Situation u. a. der Kooperationsfähigkeit der getrennt lebenden Eltern und von Unterstützungssystemen, wie die Verfügbarkeit von Großeltern ab. Dementsprechend überrascht es nicht, dass Grundschulkindern aus ge-

Kinder sind mehr als früher mit schwierigen Bewältigungsaufgaben im Alltag konfrontiert.

schiedenen Ehen im Vergleich von Kindern aus vollständigen Familien von Lehrern z. B. ungünstiger im Hinblick auf Leistung, Sozialverhalten, emotionale Befindlichkeit oder Gesundheit beur-

teilt werden (Bossong 1995).

Positiv ist laut jüngster Shellstudie 2000 (zitiert nach Münchmeier 2001, S. 131) sicherlich die Verbesserung der Beziehungen zwischen Jugendlichen und

ihren Eltern. Sie erleben mehrheitlich ihre Eltern als Partner, die sich viel Mühe geben, sie zu unterstützen und zu beraten – und dies auf längere Zeit als früher. Ihre Verselbständigung geschieht nicht im Konflikt, sondern geradezu in Absprache mit den Eltern.

Gravierender Wertewandel in der Familie in Richtung von Selbstentfaltungswerten

Es hat seit Mitte der sechziger Jahre ein massiver „Wertwandlungsschub“ (Klages 1984) eingesetzt. Die Bewertung von „vielseitigem Wissen“ und „Urteilsfähigkeit“ hat zwischen 1958 und 1979 um 30 Prozentpunkte zugenommen, die

Bewertung von „Selbstständigkeit“ und „sicheres Selbstbewusstsein“ um 10 Prozent. Dagegen sind „Ordnung und Disziplin“ um 30 Prozent zurückgegangen, „gute Umgangsformen“ um 20 Pro-

zent, „Achtung vor den Mitmenschen“ um 25 Prozent. Die Aufwertung von „Selbstständigkeit“ ist nach Brezinka (1986) positiv zu bewerten, aber bei gleichzeitiger Abwertung von „Achtung

vor den Mitmenschen“ kann sie auch als Zunahme von Rücksichtslosigkeit interpretiert werden.

Bis in die sechziger Jahre waren individuelle Wertorientierungen vorherrschend, die unter den Stichworten „Selbstzwang und Selbstkontrolle“ oder „Pflicht- und Akzeptanzwerte“ zusammengefasst werden können. Dazu gehören nach Brezinka (1986) hauptsächlich folgende moralische Güter: Disziplin, Gehorsam, Leistung, Ordnung, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß, Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit, Enthaltbarkeit. Ungefähr zwischen 1965 und 1975 ist ein Rückgang in der Wertschätzung dieser Tugenden³ und gleichzeitig ein Anstieg der sogenannten „Selbstentfaltungswerte“ erfolgt. Damit sind Güter gemeint, die keine Tugenden sind, die der Mensch sich selbst abverlangt, sondern die aus Forderungen und Ansprüchen an andere bestehen. In dieser Kategorie werden drei Gruppen von geistigen Gütern zusammengefasst:

- Güter „idealistischer Gesellschaftskritik“ wie Emanzipation von Autoritäten, Gleichbehandlung, Gleichheit, Demokratie, Partizipation und Auto-

³ Eine vergleichbare Entwicklung findet in Entwicklungsländern nicht statt. Hier tragen die Kinder sehr viel mehr Verantwortung für die Familie (Oerter 1998).

- nomie des Einzelnen
- Güter des „Hedonismus“ wie Genuss, Abenteuer, Spannung, Abwechslung und Ausleben emotionaler Bedürfnisse;
- Güter des „Individualismus“ wie Kreativität, Spontaneität, Selbstverwirklichung, Ungebundenheit, Eigenständigkeit (Brezinka 1986, S. 117).

Mithelfen im gemeinsamen Familienhaushalt oder das Erledigen von Hausaufgaben. Besonders letztere Situation gilt als ökologische Schlüsselsituation (Trudewind und Husarek 1979), denn Hausaufgaben stellen vor allem in den ersten Schuljahren einen Kristallisationspunkt des Eindringens des Systems

nur über Ordnung, Disziplin und Selbstkontrolle erwerben“ (Brezinka 1986, S. 121). Zum anderen ist es sicherlich auch ein Reflex auf die zahlreichen Misserfolgserlebnisse, die in der Beratungsstelle vorgestellte Kinder bereits erlebt haben und die zumeist zu einem nachhaltigen Vermeidungsverhalten führen.

Noelle-Neumann konstatiert auf einer wertkonservativen Argumentationslinie das rasche Absinken von bürgerlichen Tugenden.

Noelle-Neumann (1978; zitiert nach Brezinka 1986, S. 118) konstatiert in diesem Zusammenhang auf einer wertkonservativen Argumentationslinie das rasche Absinken von bürgerlichen Tugenden, die 250 Jahre gepflegt worden sind. Sie zählt dazu die hohe Bewertung von Arbeit und Leistung, die Überzeugung, dass Anstrengung sich lohnt, die Bejahung des Wettbewerbs, Sparsamkeit als Fähigkeit, kurzfristige Befriedigung zugunsten langfristiger zurückzustellen. Statt dessen vollzieht sich eine Anpassung an entgegengesetzte Haltungen: Arbeitsunlust, Ausweichen vor Anstrengung, auch der Anstrengung des Risikos, statt langfristiger Zielspannung unmittelbare Befriedigung, Egalitätsstreben, Zweifel an der Gerechtigkeit der Belohnungen, sowie Zweifel an der Möglichkeit, durch Anstrengung den eigenen Status zu verbessern.

Das von Noelle-Neumann skizzierte Bild des Ausweichens vor Anstrengung und dem grundsätzlichen Zweifel an der Möglichkeit durch Anstrengung den eigenen Status zu verbessern⁴ gilt für viele in der Erziehungsberatung vorgestellte Kinder. In vielen Gesprächen geht es um Selbstverständlichkeiten wie das

Schule in die familiäre Situation dar. „Das Kind ist Familienmitglied und Schüler zugleich. Die Eltern begegnen ihrem Kind in dessen Rolle als Schüler, der den Anforderungen, die von außen kommen, gerecht zu werden versucht“ (Hofer 1992, S. 189f.). Die immer wieder festgestellten Probleme in der Bearbeitung der Hausaufgaben (z. B. Innerhofer u. a. 1978; Eisert 1987; Döpfner u. a. 1994) sind zum einen auf den oben beschriebenen Wertewandel zurückzuführen.

Mit den Veränderungen der Werte zur Erziehung hat auch die Schule einen deutlichen Wandel durchgemacht.

ren, der die Fähigkeit zur Selbstdisziplin und Selbstkontrolle nicht systematisch vorlebt, lehrt und fordert und statt dessen auf Selbstentfaltung und Selbstständigkeit setzt. Selbstständigkeit ist aber ohne Selbstdisziplin nicht zu erreichen. „Wissen und Können lassen sich

Die Bedingungen von Schülern mit Schulleistungsproblemen in der Schule

Veränderungen in den pädagogischen Unterrichtsmodellen

Mit den Veränderungen der Werte zur Erziehung hat auch die Schule, vor allem die Pädagogik an den Grundschulen nicht zuletzt wegen der z. B. im Vergleich zu Gymnasiallehrern deutlich stärkeren Innovationsfreudigkeit der Grundschullehrer einen deutlichen Wandel durchgemacht. Diese Veränderungen betreffen vor allem die Rollen des Lehrers und der Schüler und den damit verbundenen Unterrichtsmethoden. Ähnlich wie die Veränderung zwischen Eltern und Kindern, die zu einem relativen Machtverlust und einem relativen Machtgewinn der Kinder geführt hat, wird eine ungleiche Rollenverteilung zwischen Lehrer und Schüler aus traditionellen Ansätzen für problematisch

gehalten.

Eine beispielhafte und auch jedem einleuchtende Kritik am traditionellen Rollenverständnis zwischen Lehrern und Schülern lautet: „Da den Lernern eine weitgehend rezeptive Rolle zugeordnet wird, ist mit einer Reduktion der Eigen-

⁴ Dieser Zweifel wird von Bandura (1997) in der Klinischen Psychologie konzeptionell mit fehlender Selbstwirksamkeit erfasst.

initiative und Selbstverantwortung zu rechnen. Außerdem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lernende zunehmend demotiviert und allenfalls extrinsisch motiviert fühlen. Mangelndes Interesse und unzureichende intrinsische Motivation führen zu Unlust, Disziplinproblemen und Leistungsverweigerungen“ (Reinmann-Rothmeier und Mandel 2001, S. 613). Deshalb wird vielfach eine Rolle des Lehrers als Moderator angestrebt, der die Kinder bei der Realisierung ihrer Lernziele unterstützt bzw. ihnen gewissermaßen „Werkzeuge“ zur Problembearbeitung zur Verfügung stellt.

Dem Schüler kommt in dieser Konzeption eine sehr aktive Rolle zu. Angestrebt wird selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen, d. h. die Schüler arbeiten selbstbestimmt und überwachen mehr oder weniger eigenständig den Lernprozess. Diese Fähigkeit wird neben der Fähigkeit zur Kooperation im

das entsprechende Vorwissen nicht verfügen, um die notwendigen Handlungs- und Lernstrategien anzuwenden. Deshalb ist mit der Gefahr des Schereneffektes zu rechnen (Reinmann-Rothmeier

ser erklären, aber auch, dass die Schüler mehr Gelegenheit erhalten, Gelerntes zu wiederholen und anzuwenden, zum Beispiel durch mehr Hausaufgaben. Weitere Forderungen der Eltern gehen in

Die Leistungsstarken nehmen sich gezielt die für sie notwendigen Informationen für den Lernfortschritt.

und Mandel 2001). Die Leistungsstarken nehmen sich gezielt die für sie notwendigen Informationen für den Lernfortschritt, während die Leistungsschwachen ohne gezielte Unterweisung dazu

die Richtung von mehr Beratung, stärkerer Berücksichtigung des Begabungsprofils und größerem Angebot an individueller Förderung. So sollten sich die Lehrer mehr Zeit nehmen, um auch denen zu helfen, die bei einem schnellen Tempo nicht zurechtkommen. Im Unterricht sollte mehr Rücksicht auf stille oder schüchterne Kinder genommen werden, die sonst nur durch ihre schriftlichen Arbeiten zu besseren Noten gelangen könnten (Kramer und Werner 1998, S. 48ff.).

Besonders leistungsschwache Kinder werden von dieser an sich guten Zielsetzung des selbstgesteuerten Lernens überfordert.

Erwerbsprozess als Schlüsselqualifikation aufgefasst (Krapp und Weidenmann 1999). „Die Fähigkeit und lebenslange Bereitschaft zu selbstständigem Handeln und Lernen wird als eine immer wichtigere Voraussetzung für das Zurechtfinden in einer sich schnell wandelnden, pluralistischen Informationsgesellschaft angesehen“ (Wild u. a. 2001, S. 211).

Es gibt jedoch Hinweise, dass besonders leistungsschwache Kinder von dieser an sich guten Zielsetzung des selbstgesteuerten Lernens überfordert werden, da sie über viele Lernvoraussetzungen, wie eine gute Motivation, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und

nicht imstande sind. Die Ursache liegt zum Beispiel in einem Mangel an gelernten Selbststeuerungsmöglichkeiten in der Familie (Reinmann-Rothmeier und Mandel 2001, S. 640), aber auch in vielen Aufmerksamkeitsdefiziten bei Kindern, vor allem wenn sie mit hyperaktiven Tendenzen gekoppelt sind.

Die mit dieser Unterrichtsform verbundenen Probleme scheinen auch von den Eltern registriert zu werden, denn viele Eltern wünschen sich, wie eine groß angelegte Befragung von Eltern (N = 14417) ergab, von der Schule ein häufigeres Üben und Wiederholen des durchgenommenen Schulstoffes. Eltern wollen, dass die Lehrer mehr und bes-

Probleme in der Unterrichtsversorgung

Eine zentrale Bedingung zum Erzielen guter Lernergebnisse für möglichst viele Kinder ist zunächst eine ausreichende Unterrichtsversorgung. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland im Hinblick auf die durchschnittliche Anzahl an Schulstunden (à 60 Minuten) pro Schuljahr, den Zeitaufwand für Hausaufgaben und die Anteile der 15-Jährigen mit regelmäßigem außerschulischem Unterricht angeht, im Mittelfeld. Mit 909 Stunden pro Schuljahr liegt Deutschland um 42 Stunden unter dem Mittelwert der OECD-Länder; das sind, in Schulstunden (à 45 Minuten) umgerechnet, ca. zwei Unterrichtswochen (Schümer 2001, S. 416). Eine Bewertung im Hinblick auf die Zunahme von Schulleistungsproblemen ist aufgrund dieses recht groben Maßes recht schwierig, da Aussagen über die genauen Lernbedin-

gungen darin nicht enthalten sind. So ist sicherlich von Bedeutung, wie hoch die aktive Lernzeit des einzelnen Schülers ist, in welcher er aktiv und auf-

stungsdefizite in dem Maße, wie ihnen Vorkenntnisse fehlen, die für das Weiterschreiten im Unterrichtsprozess vorausgesetzt werden. Insofern benachtei-

und altersentsprechenden Selbstwirksamkeit zu kommen (Bandura 1997) und sie aufgrund von erstmaligen Kompetenzerfahrungen in ein „Flow-Erleben“ (Csikszentmihalyi 1992) zu bringen.

Eine fundierte Binnendifferenzierung ist nach Auffassung vieler Lehrer in kleineren Klassen sehr viel besser durchzuführen.

merksam mit lehrstoffrelevanten Tätigkeiten beschäftigt ist (vergl. Helmke und Weinert 1997). Zudem spielt die Größe und Zusammensetzung der Klassen eine wichtige Rolle. Eine fundierte Binnendifferenzierung ist nach Auffassung vieler Lehrer in kleineren Klassen sehr viel besser durchzuführen. Allerdings nutzen Lehrer die Möglichkeiten in kleineren Klassen nicht aus (Helmke und Weinert 1997, S. 95). Speziell für leistungsschwache Kinder ist auch der Umfang von Förderunterricht relevant, der bei einer allgemeinen mangelhaften Unterrichtsversorgung erfahrungsgemäß zuerst gestrichen wird. Dennoch sollten Defizite in der quantitativen Unterrichtsversorgung nicht den Blick auf Mängel in der qualitativen Gestaltung des Unterrichts verstellen.

Dies betrifft zum einen Einflüsse des Unterrichtsstils. Schwächere Schüler haben – ob durch soziokulturelle Vernachlässigung oder organische Hirnleistungs-fehlfunktionen verursacht – geringere Möglichkeiten gehabt, ihre kognitiven Voraussetzungen zu verbessern und adäquate Lernerfahrungen zu machen. Man kann davon ausgehen, dass die jeweils vorangehenden Lehr-Lernprozesse auf die folgenden vorbereiten und damit die notwendigen Voraussetzungen für das weitere Lernen schaffen. Fehlen diese Voraussetzungen, ergeben sich Schwierigkeiten bei den folgenden Lernschritten (Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001). Somit steigen ihre Lei-

ligt ein schnell vorgehender und undifferenzierter Unterricht schwächere Schüler mehr als Leistungsstarke, die sich selbst eher ihre Lernbasis aneignen oder Mängel ausgleichen können. (Ahrbeck u. a. 1997). Um so wichtiger ist die Qualität des Förderunterrichts, da leistungsschwache Schüler hier in einer Kleingruppe bedarfsorientiert gefördert werden können. Förderunterricht erfolgt jedoch oft an den Randstunden und die eingesetzten Methoden werden auf das Leistungsprofil der einzelnen Schüler bezogen wenig gezielt eingesetzt. So besteht die Gefahr, dass der

Erschwernisse in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern

In der deutschsprachigen pädagogischen Literatur wird das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern einheitlich kritisch und als deutlich verbesserungswürdig bezeichnet (Innerhofer u. a. 1978; Hofer 1992; Krumm 1996; Wild 2001b). Im Folgenden werden einige zentrale Problem-punkte benannt.

Wichtige Befragungsergebnisse zur Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit fasst Krumm (1996) zusammen: 79 % der befragten Eltern möchten gerne mehr Kontakt zum Lehrer; 70 % möchte gerne, dass der Lehrer ihnen zeigt, wie sie ihren Kindern zu Hause beim Lernen helfen können. Die befragten Lehrer berichteten von einem guten Verhältnis zu den Eltern. Die Kontakte sind jedoch eher kurz. Das letzte Gespräch mit den Eltern, so gaben die Lehrer an, fand vor 7 Wochen statt und dauerte bei 41 % nicht länger als 10 Minuten und bei wei-

Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern wird einheitlich kritisch und als deutlich verbesserungswürdig bezeichnet.

Förderunterricht nicht nur schulorganisatorisch „stiefkindhaft“ behandelt wird, sondern sich auch inhaltlich und bei der Motivation der eingesetzten Lehrer Probleme offenbaren. Zu selten wird darin die schöne und dankbare Aufgabe gesehen, leistungsschwachen Kindern die Möglichkeit zu geben, zu einer höheren

teren 33 % 11 – 15 Minuten. Krumm (1996, S. 129f.) fasst das Verständnis von Lehrern zur Elternarbeit wie folgt

⁵ Elternarbeit ist im Lehrplan nicht enthalten und gehört somit nicht zum Pflichtsoll. Aufgrund dieser organisatorischen Vorgabe kann Elternarbeit als Mehrarbeit empfunden werden (Hess und Müller 1985).

zusammen: „Sie wollen durch ‚Elternarbeit‘ entlastet und nicht zusätzlich belastet werden⁵“.

Die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern ist u. a. dadurch schwierig, weil sie zu unterschiedlichen Auffassungen über die Rolle des Lehrers und zu verschiedenen Ursachenzuschreibungen für Schulleistungen kommen. Lehrer sehen im Elternhaus⁶ eine unveränderbare Einflussgröße für die schulischen Leistungen. Eltern dagegen sehen die Qualität des Unterrichts im Vordergrund und möchten von den Lehrern Anregungen dafür erhalten, was sie zur Verbesserung der Leistungen beitragen können (Hofer 1992, S. 188f.).

Nicht zuletzt deshalb tendieren Lehrer wie Eltern gleichermaßen dazu, den anderen abzuwerten (zu nörgeln, kritisieren, beschuldigen etc.) (Krumm 1996, S. 132).

Als „Koppelungerschwernisse“ auf Seiten der Schule werden u. a. die geringe Berücksichtigung der Elternarbeit in Ausbildung und der konzeptionellen Ausrichtung von Schule, die einseitige Ausrichtung von Schule auf kognitives Lernen sowie Unsicherheit in der Elternarbeit bei Lehrern genannt (Hess und Müller 1985, S. 234).

Auf Seiten der Eltern sind negative eigene Schulerfahrungen oder auch Ängste bzw. Ohnmachtsgefühle erschwerende Faktoren (Hess und Müller 1985, S. 234).

Insbesondere im Konfliktfall, also bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten kommt es darauf an, nicht Konkurrenz und wechselseitige Schuldzuweisungen zu schüren (vergl. Osterhold und Eckardt 1985), sondern die Kooperation im Sinne des Schülers aufrecht zu erhalten. Dies erfordert in der Praxis ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft und Reflexionsvermögen auch von den Eltern, weil es sehr schnell zu Koalitionsbildungen kommt (vergl. Ulich 1989). Wenn sich der Lehrer in dieser Situation wenig einfülsam, überwiegend negativ beschreibend verhält, trägt er oft unbewusst dazu bei, dass die Eltern sich schützend vor ihr Kind stellen, was in

der Regel nicht zu einer Verbesserung der Schwierigkeiten des Kindes führt.

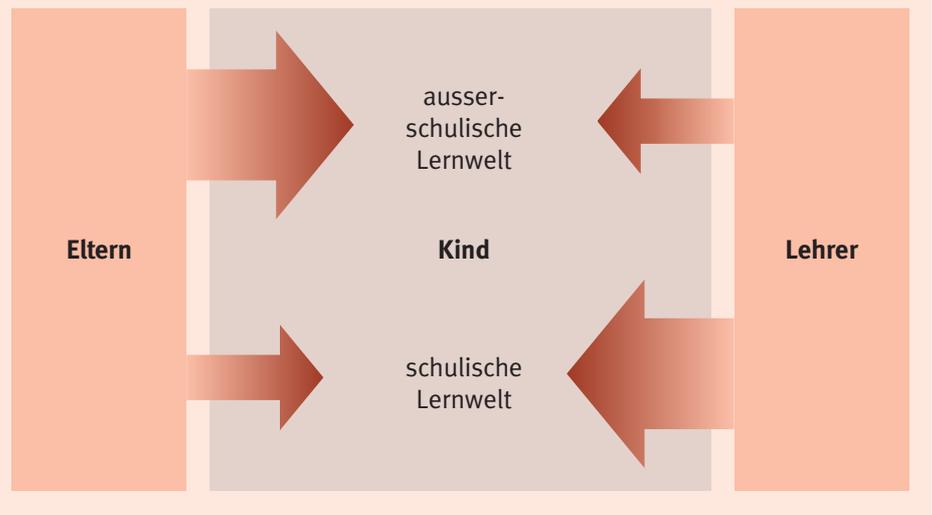
Empfehlungen zur Verbesserung der Situation leistungsschwacher Schüler

Was können Eltern bis zum Eintritt in die Schule für ihre Kinder tun?

Die Verminderung und Milderung von Schulleistungsproblemen beginnt vor der Schulzeit. Dies bedeutet, dass zunächst die Eltern dafür sensibilisiert werden sollten, dass die Art der Anregung, die sie ihrem Kind bieten und der

„Der große Einfluss der Eltern auf das Lernen ihrer Kinder wird schnell verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass in den Jahren vor Schuleintritt ganz überwiegend die Eltern die Lernbedingungen verantworten und in diesen ersten Lebensjahren Grundlegendes und auch außerordentlich viel gelernt wird ... wie z. B. die Sprache ... oder grundlegende Einstellungen und Motivationen“ (Krumm 1996, S. 122). Es bedeutet aber auch, dass bei festgestellten Entwicklungsverzögerungen notwendige pädagogische Fördermaßnahmen, wie Frühförderung oder Psychomotorik bzw. die von Ärzten zu verordnenden not-

Vermuteter Relativer Einfluss von Eltern und Lehrern auf die außerschulische und schulische Lebenswelt des Kindes nach Krumm



Umgang, den sie mit ihrem Kind pflegen, mit für die Schullaufbahn von Bedeutung ist. Bereits ab dem fünften Lebensjahr lässt sich der spätere Schulerfolg zuversichtlich aus dem Verhalten des Kindes ableiten (Spangler 1999). Die Eingangsvoraussetzungen des Kindes sagen den späteren Schulerfolg sogar zweimal besser voraus als die Leistungen des Lehrers z. B. über eine gute Unterrichtsqualität (Weinert und Helmke 1987). In der Modellvorstellung (Abb. Nr. 1) zu den Einflussfaktoren von Krumm (1996) wird der Einfluss der Eltern, aber auch der der Lehrer veranschaulicht.

wendigen therapeutischen Maßnahmen wie Krankengymnastik, Ergotherapie oder Psychotherapie nicht aus Kostengründen eingeschränkt werden dürfen. Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang ganzheitliche Diagnostik- und Förderkonzepte, die gleichzeitig die Schwelle zur Inanspruchnahme von sozialen Einrichtungen senken (Bohlen 1996).

Welcher Unterrichtsstil hilft leistungsschwächeren Kindern am meisten?

Aufgrund des starken Interesses vieler Grundschullehrer (vergl. Einsiedler 1997) haben neuere Unterrichtskonzepte zum offenen Unterricht und Freiarbeit flä-

⁶ In 90% der Fälle werden von Lehrern im Elternhaus die Ursachen gesucht, in 50% sogar ausschließlich (vergl. Tiedemann u.a. 1981, S. 331).

chendeckend Einzug in die Grundschulen gehalten. Bezogen auf die Lernergebnisse bleiben diese Unterrichtskonzepte jedoch hinter lehrerzentrierten Lehrmethoden zurück (vergl. Rheinberg u. a. 2001, S. 300).

Helmke und Weinert (1997, S. 135f.) fassen die diesbezüglichen einheitlichen Forschungsergebnisse prägnant zusammen: „Wenn es das pädagogische Ziel ist, alle Schüler einer Klasse so gut wie möglich zu fördern und hohe Durchschnittsleistungen mit geringen interindividuellen Varianzen zu erzielen, so hat sich ein Unterrichtsverfahren bewährt, das auf den ersten Blick im Widerspruch zu reformpädagogischen Idealen steht. Es handelt sich um die Methode der Direkten Instruktion. Sie ist zwar – im Widerspruch zu manchen kritischen Einwänden – das Gegenteil eines bornierten Paukunterrichts, doch wird das Lernen der Schüler in der Tat sehr stark durch den Lehrer gesteuert. Er gibt die Ziele vor; zerlegt den Unterrichtsstoff in kleine, überschaubare Einheiten; vermittelt das notwendige Wissen; stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, so dass der jeweils antwortende Schüler die richtige Lösung mit großer Wahrscheinlichkeit finden kann; er sorgt für ausreichende Übung; kombiniert in zweckmäßiger Weise Klassen-, Gruppen- und Individualarbeit; kontrolliert beständig die Lernfortschritte der einzelnen Kinder und hilft in

(wie Mathematik, Naturwissenschaften) ist wissenschaftlich abgesichert“. Eine groß angelegte Studie ergab die größ-

dass Kinder darüber hinaus um so besser motiviert sind, je eher Lehrer ein über den Unterricht hinausweisendes

Kinder sind darüber hinaus um so besser motiviert, je eher Lehrer ein über den Unterricht hinausweisendes persönliches Interesse an ihnen signalisieren.

ten Differenzen zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lehrern in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen (Weinert und Helmke 1996, S. 230).

Eine vierjährige Längsschnittstudie mit mehr als 1200 Grundschulern zeigte zudem, dass die Schüler unterstützender Kontrolle gute mathematische Leistungen erzielen, eine positive Einstellung zum Lernen entwickeln, im Unterricht aktiv mitarbeiten und vergleichsweise wenig Prüfungsangst haben. Unter autoritärer Kontrolle des Lehrenden sind die Befunde genau gegenläufig. Die schädliche Wirkung über-

persönliches Interesse an ihnen signalisieren (Wild 2001a, S. 491).

Kinder mit Problemen in der Selbststeuerung und Selbstkontrolle brauchen darüber hinaus feste und klar gegliederte Unterrichtsstrukturen und –abläufe, um sich zu orientieren. Mit ihnen sollten auch einfache manuelle Tätigkeiten eingeübt und automatisiert werden, z. B. wie der Ranzen gepackt wird oder wie die Ordnung im Federetui ist. Auch ist es hilfreich, dass es feste Mappen oder Hefte für bestimmte Fächer oder Tätigkeiten gibt, auf die alle Schüler ohne Ausnahme aufgrund einer festen Regel zurückgreifen können. Je weniger „innere Ordnung“ ein Kind in sich hat, um so mehr „äußere Ordnung“ ist notwendig. Deshalb sind auch das Einhalten von Rändern und das Eintragen des Datums zu Beginn Arbeitsabläufe, die ihnen aber auch den Eltern eine Orientierung über den bearbeiteten Lernstoff geben.

Die schädliche Wirkung überzogener Kontrolle lässt sich auch in der Hausaufgaben-situation zwischen Eltern und ihren Kindern nachweisen.

möglichst unauffälliger Art bei der Vermeidung oder Überwindung von Lernschwierigkeiten. Die Wirksamkeit dieses Verfahrens, insbesondere für jüngere Schüler und für Schulfächer mit ausgeprägtem hierarchischem Lernzielaufbau

zogener Kontrolle lässt sich auch in der Hausaufgaben-situation zwischen Eltern und ihren Kindern nachweisen (Trudewind und Wegge 1989).

Wie wichtig zudem der Beziehungsaspekt ist, lässt sich daran erkennen,

Was sollte bei der individuellen Förderung für leistungsschwache Kinder berücksichtigt werden?

Bei leistungsschwächeren Schülern ist ferner das diagnostische Wissen des Lehrers um den aktuellen Lernstand gefragt (Ahrbeck u. a. 1997). Dies wird bereits im Runderlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 26. 6. 1979 zur Förderung lese- und recht-schreibschwacher Kinder empfohlen. Dort heißt es: „Fördermaßnahmen haben größere Aussichten auf Erfolg, wenn die Ursachen der Lernschwierigkeiten erkannt sind. Die bloße Feststel-

lung des Ausmaßes von Versagen, z. B. durch normorientierte Tests, reicht nicht aus... Der Lehrer muss sich ein möglichst genaues Bild über den sprachlichen, kognitiven, emotional-sozialen und motorischen Entwicklungsstand sowie über die Sinnestüchtigkeit des einzelnen Schülers verschaffen“ (1979, S.

10er-Übergängen. Erst durch die Fähigkeit wird aufgrund der eingeschränkten menschlichen Informationsverarbeitungskapazität Aufmerksamkeit für die im Moment wichtigen Prozesse frei (z. B. für die Sinnentnahme beim Text, wenn das „technische Lesen“ ohne Probleme möglich ist). In diesem Sinne

der Kooperation ergeben sich bei schwachen Kindern. „Wenn Lehrer die ihnen anvertrauten Kinder optimal fördern wollen, dann müssen sie sich besonders bei lernschwachen oder langsamen Kindern mehr zuständig fühlen, statt die Ursachen für die schwachen Schulleistungen in internen Kind-Bedingungen zu sehen. ... Sie müssen die Eltern primär an der Lösung pädagogischer Aufgaben beteiligen und sich mehr um deren pädagogische Nöte kümmern“ (Krumm 1996, S. 134).

Hilfestellung von Lehrern brauchen die Eltern in mindestens folgenden Punkten: Aufgrund unserer Erfahrung ist von einer generellen Verunsicherung bei Eltern auszugehen, weil es immer weniger eindeutige Verhaltensregeln gibt. Dies betrifft zum Beispiel die Bearbeitung der Hausaufgaben; galt früher die Regel „erst die Arbeit und dann das Vergnügen“ wissen heutzutage viele Eltern nicht, wann Hausaufgaben am besten zu erledigen sind und auch in welchem Maße sie Unterstützung geben sollen. Es sollte darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Hilfe von Eltern notwendig ist und dass auch die Eltern aktiv mit dem Kind lesen. Dies muss nicht immer einen Lerncharakter haben, sondern kann auch im Rahmen eines Zubettgehenrituals geschehen. Es ist,

Ohne diese guten diagnostischen Fähigkeiten bleiben auch Lehrer mit vergleichsweise guten Fähigkeiten erfolglos.

183). Dazu gehört auch das Erkennen von falschen Lernstrategien, zu denen Kinder aufgrund ihrer geringeren Verarbeitungskapazität oft neigen (Schrader 1997). So lernen leseschwache Kinder die gelesenen Texte z. B. oft auswendig und erst spät merkt jemand, dass das betreffende Kind gar nicht lesen kann.

Ohne diese guten diagnostischen Fähigkeiten bleiben auch Lehrer mit vergleichsweise guten Fähigkeiten zur Instruierung von Schülern erfolglos (Weinert und Helmke 1995, S. 139). Es kommt also entscheidend darauf an, seinen Lernstand zu kennen und daran angelehnt Förderung und individuelle, möglichst selbstwertstärkende Rückmeldung über den Lernfortschritt zu geben. Zu bedenken ist insbesondere, dass leistungsschwächere Kinder mehr Zeit, aber auch viel mehr Übung brauchen, um Intelligenzdefizite, Aufmerksamkeitsdefizite und Teilleistungsprobleme auszugleichen. Deshalb sind intensive Arbeitsphasen, also des üben Lernens im Bereich des Erwerbs der Rechen-, Lese- und Rechtschreibfähigkeiten notwendig, um die Basisfähigkeiten so zu „automatisieren“, dass sie als Subroutinen weitgehend ohne bewusste kognitive Kontrolle zur Verfügung stehen (vergl. Anderson 1996). Dies gilt z. B. im Rechnen für das 1 x 1 oder das Addieren und Subtrahieren von Zahlen mit

sollte pädagogisches und psychologisches Grundlagenwissen, das mehr von den bei Schülern notwendigen Lernprozessen ausgeht, in das pädagogische Handeln einfließen.

Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern gestärkt werden?

Generell gilt: Eltern und Lehrer erziehen ein und dasselbe Kind, und je mehr sie an einem Strang ziehen, desto erfolgrei-

cher werden beide sein (Krumm 1996). Vor allem in den ersten Grundschuljahren sollte eine enge Kooperation zwischen Eltern und Lehrern angestrebt werden, da die Kinder sehr große Anpassungsleistungen erbringen müssen, sehr viel Neues lernen und sich bereits hier negative „Schulkarrieren“ entwickeln können. Besondere Anforderungen

Vor allem in den ersten Grundschuljahren sollte eine enge Kooperation zwischen Eltern und Lehrern angestrebt werden.

wie die Pisa-Studie zeigt, auch angesichts der vielfältigen medialen Möglichkeiten notwendig, dass Eltern aktiv an einer „Kultur“ des Lesens in der Familie arbeiten. Dazu gehört auch das Erleben, dass das Lesen belohnend ist und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht (Artelt u. a. 2001, S. 133).

In der Erziehungsberatung kann zu-

dem immer wieder beobachtet werden, dass viele Eltern die falsche Unterstützung geben, z. B. indem sie beim gemeinsamen Lesen nicht die Laute sprechen, sondern von Buchstaben ausgehen. Es kommt sogar vor, dass Eltern ihren Kindern, die ein bestimmtes Wort nicht erlesen können, als Hilfestellung einen semantischen Hinweis geben (z. B. „denke an das Tier mit den langen Ohren für ‚Kaninchen‘“), statt beim direkten Erlesen des Wortes behilflich zu sein. Ein Kind im ersten Schuljahr stellt dies vor zusätzliche Probleme.

Reibungsverluste gibt es auch im Hinblick auf Basisfertigkeiten, die erst die Voraussetzung für das Lernen schaffen. Dies betrifft z. B. die Frage, welche Materialien angeschafft werden, wo die Hausaufgaben eingetragen werden oder welche Hefte für welche Gelegenheiten benutzt werden. Ein möglichst klares System schafft Berechenbarkeit, Klarheit und auch Planungssicherheit.

Es sollte besonders in den ersten Schuljahren, in denen die Kinder sehr viel Neues lernen, versucht werden, die Eltern stark einzubeziehen, um individuell angepasst die für die „Automatisierung“ notwendigen Trainingseffekte zu erzielen. Ein Beispiel für eine gute Form der Kooperation, die Eltern Einblick in die Lernsituation in der Schule bietet und auch gleichzeitig Verständnis für die vielfältigen Aufgaben der Lehrer schafft, ist die Hinzuziehung von sogenannten „Lesemüttern“, die die Lehrkraft zusätzlich unterstützen, indem die Mütter in bestimmten Stunden mit kleinen Gruppen von Kindern lesen und ihnen so den nötigen Trainingseffekt verschaffen.

Wenn sich Lernschwierigkeiten abzeichnen, sollte der Lehrer so früh wie möglich die Eltern einbeziehen. Nicht nur der Förderunterricht sollte quantitativ ausreichend und gezielt stattfinden, sondern auch die Eltern sollten in die Förderung einbezogen werden. Im LRS-Erlass des Kultusministeriums in Niedersachsen (1979, S. 184) wird folgendes Vorgehen für notwendig gehalten: „Die Erziehungsberechtigten von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sollen über Erscheinungsformen und Ursachen der Schwierigkeiten und die Möglichkeit, sie

zu überwinden, informiert werden. Ihnen sind Hinweise auf die jeweils angewandte Lese- und Rechtschreibmethode auf die besonderen Lehr- und Lernmittel, auf häusliche Übungsmöglichkeiten, geeignete Fördermaterialien, Motivationshilfen und Leistungsanforderungen zu geben. Die Erziehungsberechtigten sind über schulische Fördermaßnahmen und deren Verlauf frühzeitig zu unterrichten. Im Einzelfall sollten ihnen Empfehlungen für ärztliche und psychologische Untersuchungen gegeben werden.“ Aus der Perspektive der Erziehungsberatung ist eine in dieser Weise angeregte, über eine längere Zeit andauernde regelmäßige Zusammenarbeit mit leistungsschwachen Schülern und deren Eltern notwendig. Es ist z. B. hilfreich, wenn in regelmäßigen Abständen Zusammenkünfte stattfinden, in denen aufbauend auf den Leistungsstand des Kindes für die jeweils nächste Zeit auch die durch die Eltern durchgeführte Förderung geplant und abgestimmt wird. Ein solches Vorgehen, das für die Einbeziehung weiterer professioneller Helfer wie Ergo- und Lerntherapeuten oder Erziehungsberater offen sein sollte, ist in der Jugendhilfe in den Hilfeplangesprächen nach § 36 KJHG seit langem üblich und hat sich bewährt.

Eine in dieser Weise vorgenommene Systematisierung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern entspricht im Vorgehen einem lebensweltorientierten Erziehungsberatungskonzept. Es wäre zu erwarten, dass dadurch in der Zusammenarbeit mit ebenfalls kooperativen Eltern ein Teil der Probleme am Entstehungsort direkt gelöst oder entscheidend gemildert werden kann und eine Klärung in einem externen beraterrisch/therapeutischen Setting, welches immer auch die Gefahr von Etikettierung und Stigmatisierung beinhaltet, überflüssig ist.

Gerd Bohlen, Diplom-Psychologe ist Leiter der Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern des Landkreises Aurich

Literatur

Ahrbeck, B., Bleidick, U. und Schuck, K. D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äußeren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des*

Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Göttingen. Hogrefe. 739 - 770.

Anastopoulos, A. D., Guevremont, D. C., Shelton, T. L. und DuPaul, G. J. (1992): Parenting stress among families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 20. 503 - 520.

Anderson, J. R. (1996): *Kognitive Psychologie*. Heidelberg. Spektrum Akad. Verlag.

Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. und Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. und Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske und Budrich. 9 - 137.

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York. Freeman.

Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. und Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske und Budrich.

Beelmann, W. und Schmidt-Denter, U. (1991): Kindliches Erleben sozial-emotionaler Beziehungen und Unterstützungssysteme in Ein-Eltern-Familien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 38. 180 - 189.

Bohlen, G. (1996): Das Früherkennungsteam – ein Modell für institutionsübergreifende Zusammenarbeit in der Diagnostik von Entwicklungsverzögerungen im ländlichen Raum. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 45. 25 - 28.

Bossong, B. (1995): Lehrerurteile über Scheidungskinder in der Grundschule: Defizite und Reaktionen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 42. 270 - 277.

Brezinka, W. (1986): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. München. Ernst Reinhardt.

Csikszentmihalyi, M. (1992): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. 4. Auflage. Stuttgart. Klett-Cotta.

Cunningham, C. E., Bennes, B. B. und Siegel, L. S. (1988): Family functioning, time allocation, and parental depression in the families of normal and ADHD children. *Journal of Clinical Child Psychology*. 17. 169 - 177.

Döpfner, M., Schürmann, S. und Lehmkuhl, G. (1994): *Hausaufgabenprobleme? Diagnostik und Therapie von Verhaltens- und Interaktionsstörungen bei der Durchführung der Hausaufgaben*. Kindheit und Entwicklung. 3. 227 - 237.

Einsiedler, W. (1997): *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturüberblick*. In: Weinert, F. E. und Helmke, A. (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim. Beltz PVU. 225 - 240.

Eisert, H. G. (1987): *Die Hausaufgabensituation als Ansatzpunkt für Verbesserungen in der Mutter-Kind-Interaktion*. In: Speck, O., Peterander, F., Innerhofer, P. (Hrsg.). *Kindertherapie*. München. Reinhardt. 252 - 260.

Fuhrer, U. Kaiser, F. und Hangartner, U. (1995): *Wie Kinder und Jugendliche ihr Selbstkonzept kultivieren: Die Bedeutung von Dingen, Orten und Personen*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 42. 57 - 64.

Gasteiger-Klicpera, B. und Klicpera, C. (2001): *Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten*. *Heilpädagogische Forschung*. 27. 2 - 14.

- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C. und Hippler, K. (2001): Soziale Anpassungsschwierigkeiten bei lernbehinderten Schülern und Schülern mit speziellen Lernbeeinträchtigungen - Eine Literaturübersicht. *Heilpädagogische Forschung*. 27. 73 - 87.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim. Beltz PVU. 115 - 132.
- Helmke, A. und Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Göttingen. Hogrefe. 71 - 176.
- Hess, T. und Mueller A. (1985): Möglichkeiten und Grenzen systemorientierter Arbeit in der Schulpsychologie. *Zeitschrift für systemische Therapie*. 3. 230 - 241.
- Hofer, M. (1992): Die Familie mit Schulkindern. In: Hofer, M., Klein-Allermann, E. und Noack, P. (Hrsg.). *Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen. Hogrefe. 171 - 193.
- Hoff, E.-H. (1998): Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 423 - 438.
- Hundsals, A. (2000): Qualität in der Erziehungsberatung - Aktuelle Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 49. 747 - 764.
- Hurrelmann, K., Holler, B. und Nordlohne, E. (1988): Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogik*. 34. 25 - 44.
- Innerhofer, P., Haisch, W., Saal, E., Seus-Seberich, E. und Warnke, A. (1978): Hausaufgabenprobleme. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*. 7. 256 - 294.
- Klages, H. (1984): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognosen. Frankfurt. Campus.
- Klauer, K. J. und Lauth, G. W. (1997): Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Göttingen. Hogrefe. 701 - 738.
- Klicpera, C. und Gasteiger-Klicpera, B. (2000): Zusammenarbeit Eltern-Schule und Hausaufgaben-situation in Familien mit lese- und rechtschreibschwachen Kindern. *Heilpädagogische Forschung*. 26. 93 - 104
- Kramer, W. und Werner, D. (1998): *Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht*. Köln. Deutscher Instituts-Verlag.
- Krapp, A. und Weidenmann, B. (1999): Entwicklungsförderliche Gestaltung von Lernprozessen - Beiträge der Pädagogischen Psychologie. In: Sonntag, K. (Hrsg.). *Personalentwicklung in Organisationen*. 2. Auflage. Göttingen. Hogrefe. 77 - 98.
- Krumm, V. (1996): Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In: Leschinsky, A. (Hrsg.). *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim. Beltz. 119 - 137.
- Kultusministerium des Landes Niedersachsen (1979): *Erlass des Kultusministeriums vom 26. 6. 1979 - 30 - 31631 - 24/79 - Gültl 152/219*. SVBl 7/79. 182 - 185
- Mash, E. J. und Johnston, C. (1983): Parental perceptions of child behavior problems, parenting self-esteem, and mothers' reported stress in younger and older hyperactive and normal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 51. 86 - 99.
- Münchmeier, R. (2001): Aufwachsen unter veränderten Bedingungen - Zum Strukturwandel von Kindheit und Jugend. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 50. 119 - 134.
- Menne, K. (1996): *Erziehungsberatung 1993*. Ratsuchende und Einrichtungen. In: Menne, K., Cremer, H. und Hundsals, A. (Hrsg.). *Jahrbuch für Erziehungsberatung*. Bd. II. 1996. München. Juventa. 223 - 240.
- Menne, K. (2001): Wer wird eigentlich beraten? In: Th. Rauschenbach/M. Schilling (Hg.): *Kinder- und Jugendhilfereport 1*. Münster, S. 97-116.
- Noelle-Neumann, E. (1978): *Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft*. Zürich. Interfrom.
- Oerter, R. (1998): *Kultur, Ökologie und Entwicklung*. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 84 - 127.
- Osterhold, G. und Eckardt, W. (1985): *Schulschwierigkeiten - Auffällige Kinder und Jugendliche zwischen Elternhaus und Schule*. *Zeitschrift für systemische Therapie*. 3. 203 - 208.
- Pekrun, R. und Fend, H. (1991): *Schlussfolgerungen und offene Fragen: Ein Resümee*. In: Pekrun, R. und Fend, H. (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart. Enke. 325 - 332.
- Petillon, H. (1991): *Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit*. In: Pekrun, R. und Fend, H. (Hrsg.). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart. Enke. 183 - 200.
- Reber, R., Niemeyer, M. und Flammer, A. (1997): *Kontrollüberzeugungen bei Haupt- und Realschülern: Evidenz für die Verwendung individueller Bezugsnormen bei Schülern*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11. 187 - 193.
- Reinmann-Rothmeier, G. und Mandel, H. (2001): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A. und Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. München. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Beltz. 601 - 646.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. und Weidenmann, B. (2001): *Die Erziehenden und Lehrenden*. In: Weidenmann, B. und Krapp, A. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. München. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Beltz. 271 - 356.
- Sander, E. (1997): *Das Stereotyp des schlechten Schülers. Literaturüberblick*. In: Weinert, F. E. und Helmke, A. (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim. Beltz PVU. 261 - 268.
- Schrader, F.-W. (1997): *Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht*. In: Weinert, F. E. (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie. Bd. 3. Göttingen. Hogrefe. 659 - 700.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. und Dotzler, H. (1997): *Zielkonflikte in der Grundschule. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt*. In: Weinert, F. E. und Helmke, A. (Hrsg.). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim. Beltz PVU. 299 - 316.
- Schümer, G. (2001): *Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich*. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. und Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske und Budrich. 411 - 427.
- Schütze, Y. (1988): *Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit*. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.). *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart. Enke. 95 - 114.
- Spangler, G. (1999): *Leistung, Motivation und Stress in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter*. In: Jerusalem, M. und Pekrun, R. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe. 127 - 146.
- Tiedemann, J., Langer, M., Schmidt, R. und Timm, T. (1981): *Sozial-emotionales Schülerverhalten und elterliche Erziehungsmuster*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 13. 331 - 340.
- Tillmann, K.-J. und Meier, U. (2001): *Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland*. In: Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. und Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen. Leske und Budrich. 468 - 509.
- Trudewind, C. und Husarek, B. (1979): *Mutter-Kind Interaktion bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter - Analyse einer ökologischen Schlüsselsituation*. In: Walter, H. und Oerter, R. (Hrsg.). *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle*. Donauwörth. Auer. 229 - 246.
- Trudewind, C. und Wegge, J. (1989): *Anregung - Instruktion - Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer*. *Unterrichtswissenschaft*. 17. 133 - 155.
- Ulich, K. (1989): *Schule als Familienproblem? Frankfurt a. M. Athenäum*.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1987): *Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder? Bild der Wissenschaft Heft 24*. 62 - 73.
- Weinert, F. E. und Helmke, A. (1995): *Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective*. *Educational Psychologist*. 30. 135 - 142.
- Weinert, F. E. und Helmke, A. (1996): *Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. Weinheim. Beltz. 223 - 234.
- Weinert, F.E./Helmke, A.: *Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder? In: Bild der Wissenschaft Heft 24 (1987), S. 62-73*.
- Wild, E. (2001a): *Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 47. 481 - 499.
- Wild, E. (2001b): *Wider den „geteilten Lerner“*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 47. 455 - 459.
- Wild, E., Hofer, M. und Pekrun, R. (2001): *Psychologie des Lerner*. In: Weidenmann, B. und Krapp, A. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. München. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Beltz. 207 - 270.
- Wilk, L. (1997): *Koordination von Zeit, Organisation von Alltag und Verknüpfung individueller Biographien als familiale Gestaltungsaufgaben*. In: Vaskovics, L. A. (Hrsg.). *Familienleitbilder und Familienrealitäten*. Opladen. Leske und Budrich. 229 - 247.

Das *bke*-Kursprogramm 2003

Vorankündigung

Thema	Referent	von	bis
Lösungsorientierte analytisch-systemische Familientherapie Curriculum: Teil I	Heck	17. 2.	21. 2.
Supervision und Teamentwicklung Curriculum: Teil IV	Bleckwedel, Witte	17. 3.	21. 3.
Ressourcenorientierte Arbeit mit Paaren	Lützner-Lay	17. 3.	21. 3.
Einführung in die Kinderverhaltenstherapie Teil II	Borg-Laufs	27. 3.	29. 3.
Kreative Kindertherapie	Vogt	3. 4.	4. 4.
Videogestützte Beratung und Therapie in der Eltern-Kind-Beziehung	Downing		Mai
Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung	Figdor	5. 5.	9. 5.
Arbeit mit rechenschwachen Kindern	Jerabek	5. 5.	9. 5.
Arbeit mit Kindergruppen und Elterngruppen bei Trennung und Scheidung	Trautwein	5. 5.	9. 5.
Integrative Entwicklungsberatung Curriculum: Teil I	Kaufmann, NN	5. 5.	9. 5.
Sag dem Konflikt, dass ich komme – Teambezogenes Konfliktmanagement	Reuser	12. 5.	14. 5.
Gewaltprävention in Kindertagesstätten	Müller Franz-Werner	14. 5.	16. 5.
Elternschule: Konzept und Organisation für Vorträge und Seminare beispielhaft zum Thema „Konsequenz“	Liebenow	19. 5.	21. 5.
Diagnostik, Beratung, Therapie bei hyperkinetischen Störungen von Kindern	Rademacher, Walter	26. 5.	28. 5.
Weiterbildung für Sekretärinnen Curriculum: Teil I	Imelmann, Oxen, Schlossarek, Weber	2. 6.	6. 6.
Die Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie	Suess, Ziegenhain	2. 6.	6. 6.
Supervision und Teamentwicklung Curriculum: Teil I	Bleckwedel, Witte		September
Lösungsorientierte analytisch-systemische Familientherapie Curriculum: Teil II	Heck	1. 9.	5. 9.
Videogestützte Beratung und Therapie in der Eltern-Kind-Beziehung	Downing		September
Interkulturalität als Regelkompetenz von Erziehungsberatungsstellen	Deniz, Demmer-Gaite	29. 9.	30. 9.
Vom Konflikt zur Zusammenarbeit: Faires Streiten – Kreative Konfliktlösung	Pflüger	29. 9.	2. 10.
Mediative Elemente in der Beratung	Kramp, Normann-Kossak	1. 10.	4. 10.
Bindung als sichere Basis	Scheuerer-Englisch	1. 10.	3. 10.
Persönlichkeitsstörung, Trauma und Traumabehandlung	Fiedler	6. 10.	10. 10.
Therapeutische Arbeit mit Kindern	Nobach, Kaup	6. 10.	10. 10.

Zentrale Weiterbildung



Thema	Referent	von	bis
Focusing Einführung	Schirmer	6. 10.	10. 10.
Traumabehandlung bei Kindern	Naumann-Lenzen	9. 10.	11. 10.
Beraterische und therapeutische Hilfen nach sexueller Traumatisierung Teil I	Garbe	13. 10.	17. 10.
Psychodrama mit Kindern	Aichinger, Reisinger	20. 10.	24. 10.
Psychoanalytische Arbeit mit Jugendlichen	Figdor	5. 11.	7. 11.
Weiterbildung für Sekretärinnen, Curriculum: Teil I	Imelmann, Oxen, Schlossarek, Weber	10. 11.	14. 11.
Integrative Entwicklungsberatung Curriculum: Teil II	Kaufmann, NN	10. 11.	14. 11.
Kinder in Krisensituationen	Jaede	17. 11.	21. 11.
Psychodrama in der Einzelberatung	Banerjea	17. 11.	21. 11.
Netzwerkarbeit mit Multiproblemfamilien	Schwärzler, Kühnl	27. 11.	29. 11.
Armut und Erziehungsberatung	Nitsch	angefragt	
Neuropsychologie für Erziehungsberater	Fimm	angefragt	
Integrative (Gestalt-)Therapie und Beratung mit Kindern und Jugendlichen Teil I	Rahm	angefragt	
Integrative (Gestalt-)Therapie und Beratung mit Kindern und Jugendlichen Teil II	Rahm	angefragt	
Erziehungsberatung für junge Familien mit kleinen Kindern	Fries	angefragt	
Einmalberatung	Märtens	angefragt	
Beratungsarbeit mit Eltern in neu zusammengesetzten Familien/Stieffamilien	Koschorke	angefragt	
Adoleszenz	Streck-Fischer	angefragt	
Diagnose und Indikation	Werkstattgespräch	noch offen	

Beachten Sie bitte:

Da es noch zu aktuellen Programmänderungen kommen kann, sind Anmeldungen zu Kursen im Weiterbildungsprogramm der *bke* 2003 erst nach Erscheinen des Programmheftes im Oktober 2002 möglich!

Bildung – die vergessene Tradition

Voraussetzung für mehr Chancengleichheit und Partizipation
Zwischenbericht der Arbeitsgruppe „Bildung“ der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET)

Das Thema Bildung wird zurzeit – forciert u.a. durch die Pisa-Studie, das Forum Bildung und die Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums – verstärkt diskutiert.

Auch der 11. Kinder- und Jugendbericht nimmt Bezug auf die Bedeutung von Bildung als Grundlage für Chancengleichheit: „Vielfach lässt sich nämlich an die Förderung der Bildung überhaupt nur denken, wenn die schlimmsten Notlagen und Benachteiligungen überwun-

Ausbildungszertifikaten verengten Bildungsbegriff aufzunehmen, sondern sich mit der vernachlässigten Dimension dessen, was Bildung im humanistischen Sinne meint, zu beschäftigen. Bildung ist immer in erster Linie Selbstbildung, daher ergebnisoffen und dementsprechend nicht zertifizierbar.

Bildung ist Persönlichkeitsbildung

Bildung ist Persönlichkeitsbildung, *das meint* die Entfaltung aller persönlichen

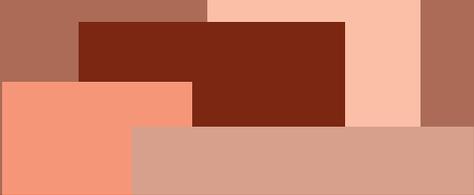
die umgebende Welt zu betrachten und zu formen, um sich neue Erfahrungshorizonte zu erschließen.

Insbesondere in einer von Veränderung geprägten Gesellschaft mit pluralen Lebensformen erhält Bildung als Prozess der individuellen, aktiven Gestaltung von Lebensbezügen eine erhebliche Bedeutung auch für den Bereich der Hilfen zur Erziehung. Nicht zuletzt die Pisa-Studie belegte eindeutig, dass Bildung eine unabdingbare Grundlage für soziale Teilnahme und Teilhabe ist: Zum einen ist Bildung Grundlage hierfür, weil sie die Entwicklung einer reflektierten und reflexiven Haltung des einzelnen ermöglicht, der erst dann den eigenen Standpunkt in ein größeres Ganzes einordnen kann. Dieses stellt eine Grundvoraussetzung dar, um in einer demokratischen Gesellschaft „gemeinschaftsfähig“ zu leben, in der zunehmend die regelhaft verbürgten Gewissheiten schwinden.

Darüber hinaus begründet Bildung in diesem Sinne die Chance, erfolgreiche Bildungsabschlüsse zu erreichen und eröffnet damit Zugänge zur Teilnahme und Teilhabe am („ersten“) Arbeitsmarkt. Dieses ist ein nach wie vor wichtiger Aspekt, um gesellschaftliche Anerkennung und persönliche Bestätigung zu erfahren.

Vor diesem Hintergrund sieht der AFET die Notwendigkeit, die Aufgabe der Initiierung von Bildungsprozessen

Dokumentation



den werden können. Dennoch darf man nicht außer acht lassen, dass gerade in Notlagen Bildung wichtig wird, dass Benachteiligungen, die aus Notlagen resultieren, und die Notlagen selbst überwunden werden müssen. Chancengleichheit beginnt gerade hier“ (2002, S. 163).

Für den Aufgabenbereich der Hilfen zur Erziehung ist es wichtig, nicht allein den auf Schule, bzw. den Erwerb von

Anlagen und damit die Entwicklung von Identität.

Voraussetzung dazu ist die Anregung aller Kräfte, d.h. die Anregung der kognitiv-sprachlichen, sozial-emotionalen, körperbezogenen und ästhetischen Kräfte des Menschen.

Auf diesem Fundament baut die Entwicklung der Fähigkeit auf, sich die Welt selbstbestimmt aneignen zu können, d.h. aktiv handelnd und gestaltend

stärker ins *Bewusstsein* der Hilfen zur Erziehung zu rücken: denn Bildungsarbeit findet in den Hilfen zur Erziehung – als Förderung der Persönlichkeit – bereits statt, ohne als solche benannt zu werden.

Hierbei geht es um die

- Vorgabe von biographisch relevanten Themen (kognitiv-sprachlich, sozial-emotional, körperbezogen, ästhetisch), mit denen sich die Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen können,
- Weiterführung dieser für die Kinder und Jugendlichen relevanten Themen,
- Gestaltung von Räumen und um die Schaffung einer bildungsförderlichen Atmosphäre, die zur Auseinandersetzung anregt; hierüber werden Selbstwirksamkeitserfahrungen und soziale Anerkennung vermittelt.

Jugendhilfe muss stärker dazu beitragen, dass

- das *Recht jedes Kindes und Jugendlichen auf Förderung und Entwicklung* zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gewährleistet wird (§ 1 KJHG). Die Hilfen zur Erziehung müssen Angebote machen, die Bildung als aktiven und eigenständigen Prozess fördern und die Verschränkung von Erziehung und Bildung verdeutlichen, denn jeder Mensch ist bildungsfähig.
- *Eltern* eine passgenaue Hilfestellung angeboten wird, um ihre Bildungsbedürfnisse („Wie erreiche ich das Beste für mein Kind“) und Partizipationswünsche umzusetzen. Hilfe zur Erziehung bedeutet in diesem Zusammenhang zunächst die Berücksichtigung und Anerkennung der elterlichen Ressourcen, um den Eltern die Chance zu geben, den Anforderungen von Bildung und Erziehung gerecht werden zu können. Im Rahmen der Hilfeplanung und der zu gewährleistenden Partizipationsformen muss mitgedacht werden, welche Atmosphäre erforderlich ist und welche Kompetenzen vorhanden sind, bzw. welche Kompetenzen u.U. erst be-

wusst gemacht und gefördert werden müssen, um die avisierten Ziele zu erreichen.

Dazu müssen die *pädagogischen Fachkräfte* in der Lage sein, diese Bildungsprozesse zu fördern, sie als „eigenwillige“ Prozesse zu verstehen und in die Arbeit zu integrieren. Die hierfür notwendigen Voraussetzungen beinhalten sowohl eine persönliche als auch eine strukturelle Dimension, die sich wechselseitig beeinflussen.

Persönliche Voraussetzung

Bildung fördern kann nur, wer sich selbst in einem Bildungsprozess sieht. Pädagogische Fachkräfte müssen (z.B. auch im *Hilfeplangespräch*) die Beobachtungs- und Beurteilungsgabe sowie die Sensibilität besitzen, um die Ressourcen der am Hilfeprozess beteiligten Personen zu erkennen, darauf einzugehen und sie für alle Beteiligten befriedigend ein- und umsetzen zu können. Die eigenen Vorstellungen vom Guten und Richtigen dürfen nicht ein zu großes Übergewicht gegenüber den Hilfewünschen der Eltern, Kinder und Jugendlichen erhalten. Die Grundannahme: „Jeder Mensch ist bildungsfähig“ muss sich in der Haltung der pädagogischen Fachkräfte wiederfinden.

Strukturelle Voraussetzung

Bildungsprozesse benötigen Zeit und Raum. Es muss in das Bewusstsein der Fachkräfte treten (und treten dürfen), dass eine längere Beschäftigung mit Kindern oder Jugendlichen im Einzelkontakt oder in einer überschaubaren Gruppe grundlegende Voraussetzung ist, um Bildungsprozesse überhaupt anstoßen zu können. Zuwendung und die Vermittlung von Wertschätzung ist nur glaubwürdig, wenn die Fachkräfte sich Zeit nehmen (können) für ein Kind, ohne gleichzeitig zu denken (oder denken zu müssen), diese Beschäftigung sei ein Annex ihrer eigentlichen Tätigkeit, die dann „liegenbleibt“. Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, die in einer „anregungsarmen“ Umgebung aufgewachsen sind, vermitteln sich maßgeblich über die Person der Pädagogin,

bzw. des Pädagogen, d.h. sie hängen von der jeweiligen Beziehungsqualität ab (und damit u.a. von Vertrauen, Respekt, Akzeptanz, gegenseitiger Wertschätzung, Zugewandtheit, Authentizität, Kontinuität, Verlässlichkeit).

Aber: Jugendhilfe hat immer nur einen mittelbaren Zugriff auf die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen und Strukturen. Hier braucht es gesamtgesellschaftlich eine andere, ganzheitlichere Sichtweise von und auf Personen.

Zweites Aber: Die Hilfen zur Erziehung besitzen bereits einen Spielraum in diesen gesellschaftlichen Strukturen und ein Bewusstsein vom respekt- und würdevollen Umgang mit Menschen. Der von uns definierte Bildungsbegriff schließt hier direkt an. Die Jugendhilfe muss nicht ein anderes Menschenbild implementieren, sondern kann sich auf ihre pädagogische Tradition besinnen und auf die Intentionen ihrer gesetzlichen Grundlage (KJHG) beziehen.

Viele andere gesellschaftliche Bereiche könnten daher von den Erfahrungen der in der Jugendhilfe tätigen pädagogischen Fachkräfte profitieren. Jugendhilfe muss von sich heraus ihre Präsenz in der Öffentlichkeit erhöhen, der Gesellschaft die Themen aktiv zumuten und sich selbstbewusster, effektiver und nachdrücklicher diesbezüglich auch in politische Prozesse einmischen.

Zu diesem Thema hat der AFET-Vorstand Ende 2001 eine Ad-hoc-Arbeitsgruppe „Bildung“ eingesetzt. Den vorliegenden Bericht der Arbeitsgruppe hat der Vorstand auf seiner Sitzung am 6. 5. 2002 in Hildesheim diskutiert und – vor dem Hintergrund der aktuellen und grundsätzlichen Bedeutung des Themas – als Zwischenbericht verabschiedet. Der AFET-Ad-hoc-Ausschuss wird sich mit diesem Thema weiterhin befassen und für die Praxis der Hilfen zur Erziehung relevante Konkretisierungen vornehmen.

Hildesheim, 6. 5. 2002
AFET – Der Vorstand

Anspruchsvolle Vorstellungen

Elternbefragung zur idealen Beratungsstelle*
Von Julia Schneewind

Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen – Eltern brauchen dafür manchmal einen Navigator. Eine Befragung (Sommer 2001) von über 100 Eltern aus Berlin und Brandenburg mit Kindern im Alter zwischen 0 und 3 Jahren zum Thema Elternberatung und -bildung hat ergeben, dass junge Eltern konkrete Vorstellungen haben, wie ein solcher Navigator aussehen könnte.

Die Eltern wurden zu folgenden Themen befragt:

- Welche Themen sind für Eltern wichtig (Curriculum für Elternbildung)?
- Welche Quellen nutzen Eltern zur Information?
- Wie steht es mit der Bereitschaft, Geld für Information und Beratung auszugeben?
- Wie sieht die „Ideale Beratungsstelle“ für Eltern aus?

Sehr wichtig fanden die Eltern die Themen Ernährung, Medizin und Krankheiten, Sprachentwicklung, Schlägen, Grenzen, Qualität von Kindertageseinrichtungen, motorische und emotionale Entwicklung, Intelligenzentwicklung. Als wichtige Themen wurden Schreiben, Stillen, Körperpflege, Trotzphase, Spielen, Tagesrhythmus, Höflichkeitserziehung, Geschwister, Babysitter, musikalische und künstlerische Erziehung, Sauberkeitserziehung und rechtliche Themen genannt.

Eltern informieren sich über Themen, die das Kind betreffen, am häufigsten bei ihrem Partner und ihren eigenen El-

tern, bei Freunden mit Kindern und beim Kinderarzt, sowie in Büchern und den Elternbriefen des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) e.V..

Lange Öffnungszeiten

Die befragten Eltern haben anspruchsvolle Vorstellungen bezüglich einer Elternberatung. Die Beratungsstellen sollten von 8-21 Uhr geöffnet oder am besten 24 Stunden erreichbar sein, Notdienst und Öffnung am Wochenende anbieten. Öffnungszeiten sollen an den Bedürfnissen berufstätiger Eltern orientiert sein und berücksichtigen, dass Eltern zeitlich nicht flexibel sind.

Ein Drittel der Eltern ist der Meinung, der Staat müsse für die Kosten der Beratung aufkommen, die verbleibenden zwei Drittel würden zwischen 2,20 und 50 Euro für Beratungsgespräche ausgeben. Ein sehr findiger Vater hatte gar die Idee, einen Beratungsservice einzurichten, den Eltern über die Telefonrechnung bezahlen.

Kompetenz und Erfahrung

Als Berater(innen) rangieren Diplompsychologen und -pädagogen an der Spitze. Ein wichtiges Kriterium war darüber hinaus kompetent und verständnisvoll „erfahren“ bzw. „selbst Mutter oder Vater“ zu sein. Ideal wäre ein interdisziplinäres und multilinguales Team.

Gewünscht wurden mehrere Hilfen unter einem Dach, gebündelte Informationen. Die Beratungsstelle sollte Kinderbetreuung beinhalten und könnte an

eine KiTa angeschlossen sein, ein Elterncafé sowie einen Secondhand-Laden beherbergen. Weitere Wünsche: mit dem Kinderwagen gut erreichbar, Wickel- und Stillraum, eine ruhige Sitzecke für Eltern und eine Spielecke für Kinder.

Kurze Wartezeiten

Eltern wünschen sich „wenig Bürokratie“, kurze Wartezeiten, eine telefonische Beratung für Krisenfälle, Hausbesuche. Sie können sich auch Beratung in Alltagssituationen (z.B. auf dem Spielplatz), von Eltern für Eltern oder eine Hotline zu bestimmten Themenkomplexen vorstellen. Darüber hinaus wurde die Einbindung älterer Menschen als Quasi-Großeltern, sowie eine Infothek mit Büchern, Infomaterial, einem Veranstaltungskalender und Empfehlungslisten hilfreicher Literatur von den befragten Eltern angeregt. Diskretion und Anonymität sind Eltern ebenfalls wichtig. Sie möchten als kompetente Partner ernst und wahrgenommen werden, um Mut zu bekommen, ihre neue Situation zu meistern.

Die „Ideale Beratungsstelle“ wäre für den Großteil der befragten Eltern ein familienfreundliches, interdisziplinäres und multikulturelles Familienzentrum, mit prä- und postnatalen Angeboten.

Die ausführliche Befragung kann unter julia.schneewind@web.de angefordert werden.

Julia Schneewind, Diplom-Pädagogin, ist Mitarbeiterin der Deutschen Liga für das Kind

* Erstveröffentlichung in: Frühe Kindheit, Heft 2/02.

Beratung im Internet dauerhaft anbieten

Zweites Online-Projekt der bke startet

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung führt seit September 2000 mit Förderung des Freistaates Bayern das Modellprojekt *Sorgenchat und Online-Beratung im Internet* durch. Von Seiten der Ratsuchenden besteht eine immense Nachfrage zu Themen der Erziehungs- und Familienberatung. Bei ständig steigender Tendenz können die Angebote bke-sorgenchat.de und bke-elternberatung.de monatlich bereits mehr als 10.000 Besucher verzeichnen. Die hohe Akzeptanz, die die Beratungsangebote bei Jugendlichen und bei Eltern erfahren, lassen es als zwingend erscheinen, Erziehungs- und Familienberatung im Internet dauerhaft anzubieten und nach fachlichen Gesichtspunkten fortzuentwickeln.

Erziehungs- und Familienberatung kann nach den bisher vorliegenden Erfahrungen im Medium Internet fachlich qualifiziert und wirksam angeboten werden:

- Allgemein gilt, dass Klientengruppen, die nach eigenem Bekunden eine Beratungsstelle oder sonstige Hilfeinrichtungen nicht, oder noch nicht, aufsuchen würden, ein Beratungsangebot im Internet wahrnehmen.
- Insbesondere Jugendliche, die örtliche Beratungsstellen eher wenig in Anspruch nehmen, werden bei seelisch schwer belastenden Situationen im Internet erreicht. Die gilt vor allem für Mädchen und junge Frauen.
- Eltern erhalten durch Beratung im Internet eine frühzeitigere (beinahe

in die Problemsituation hineinwirkende) Unterstützung bei der Erziehung und in familialen Krisen.

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung hat nun eine Folgeprojekt *Beratung für Jugendliche und Eltern im Netz*



- Internetberatung ist, insbesondere bei Eltern, in der Lage, die dargestellten Probleme effektiv und z.T. sogar in kürzerer Frist als bei einer face-to-face-Beratung zu bearbeiten.
- Im Medium des Internets kann, vor allem mit Jugendlichen, sukzessive die Motivation entwickelt werden, eine örtliche Hilfeeinrichtung aufzusuchen.
- Die frühzeitige Unterstützung von Eltern und damit die Stärkung ihrer Erziehungskompetenz sowie die Unterstützung von Jugendlichen, deren Probleme sich zu chronifizieren drohen, kann langfristig zur Senkung ansonsten in der Jugendhilfe und auch andernorts entstehender Kosten beitragen.

konzipiert, das von mehreren Bundesländern und dem Bund gemeinsam finanziert werden soll. Das Projekt hat unter anderem folgende Ziele:

Offenhaltung des Leistungsangebotes

Erstes Ziel ist es, das bereits geschaffene Angebot bis zur Entscheidung über eine langfristige Lösung offen zu halten. Damit wird zum einen gewährleistet, dass die belasteten Jugendlichen und Eltern eine Hilfe erhalten, die sie auch annehmen, zum anderen wird gewährleistet, dass die bisher gewonnenen Erfahrungen und die Bekanntheit unter den Nutzern in ein langfristiges Beratungsangebot im Internet eingebracht

werden und erneute Entwicklungs- und Aufbauarbeiten erspart werden können.

Ständig steigende Nachfrage

Die Inanspruchnahme des bisherigen Beratungsangebots der *bke* steigt ständig. Die *bke* hat deshalb im Rahmen der individuellen Beratung per E-mail eine Kontingenzierung der Anfragen einführen müssen. Das Eingabefenster der E-mail-Beratung ist seit August 2001 nur noch an zwei Tagen in der Woche geöffnet. Ein Beratungsangebot, das für eine möglichst frühzeitige Intervention zur Verfügung stehen soll und in knapper Frist (max. 48 Stunden) fachlich fundierte Antworten bereitstellt, muss kontinuierlich geöffnet sein. Deshalb ist es erforderlich, die Zahl der Beraterinnen und Berater deutlich zu erhöhen. Dies ist in einem erheblichen Umfang und auf längere Dauer nur möglich, wenn die örtlichen Erziehungs- und Familienberatungsstellen einbezogen werden.

Bedarf besser abdecken

Im Projekt "Beratung von Jugendlichen und Eltern im Netz" werden für Jugendliche und für Eltern zwei getrennte Websites betrieben. Auf ihnen stehen jeweils ein öffentliches Diskussionsforum, ein regelmäßiger Chat und eine vertrauliche E-mail-Beratung zur Verfügung. Alle Angebote werden von Fachkräften der Erziehungs- und Familienberatung moderiert bzw. erbracht. Diese Leistungen sollen in der neuen Projektphase in moderat erhöhtem Umfang angeboten werden, um den Bedarf besser als bislang möglich abdecken zu können.

Die bisher gemachten Erfahrungen legen eine kontinuierliche fachliche Weiterentwicklung des Internet-Beratungsangebots nahe.

Beratung in der Muttersprache

Probleme in der eigenen Identitätsfindung bei Jugendlichen ebenso wie Fragen des familialen Zusammenlebens in der Familie und bei der Erziehung sind eng mit der vertrauten eigenen Muttersprache verbunden. Ihrer Thematisie-

rung in der Sprache eines Gastlandes sind Grenzen gesetzt. Die *bke* beabsichtigt daher, auch die Möglichkeit einer muttersprachlichen Beratung, insbesondere in Türkisch, zu schaffen.

Begleitung von Eltern schwieriger Jugendlicher

Nach den bisher gemachten Erfahrungen liegt ein Schwerpunkt der Anfragen von Eltern bei Problemen, die sie mit ihren jugendlichen Kindern haben. Der hohe Grad der Verzweiflung, der in den Problemlagen der Jugendlichen selbst zum Ausdruck kommt, hat sein Pendant in dem mangelnden Verständnis der Eltern gegenüber ihren erwachsen werdenden Kindern. Dabei ist die Situation zwischen Eltern und Jugendlichen häufig von Sprach- und Beziehungslosigkeit gekennzeichnet. Eine geeignete örtliche Hilfe steht ihnen nach den Berichten der Eltern oft nicht zur Verfügung. Deshalb soll für diejenigen Eltern, die den Kontakt zu ihren jugendlichen Kindern verloren haben, aber wieder aufbauen möchten, eine beratende Begleitung angeboten werden, bei der eine Fachkraft über einen längeren Zeitraum als Ansprechpartner zur Verfügung steht und Möglichkeiten der Kontaktaufnahme individuell entwickelt.

Beratungsarchiv

Problemlagen von Eltern wie von Jugendlichen haben – so individuell sie jeweils sind – dennoch Gemeinsamkeiten. Deshalb kann eine erste Unterstützung und Hilfe bereits dadurch geleistet werden, dass die Ratsuchenden typische Problemkonstellationen und die auf sie zutreffenden Antworten für sich nachlesen. Deshalb soll ein Beratungsarchiv geschaffen werden.

Integration der örtlichen Beratungsstellen

Die Leistung Erziehungs- und Familienberatung kann im Internet im erforderlichen Umfang nicht allein von nebenamtlich tätigen Fachkräften erbracht werden. Deshalb müssen die örtlichen

Beratungsstellen in die Leistungserbringung einbezogen werden; langfristig kann sie möglicherweise auch ganz auf die Beratungsstellen übergehen. Im Rahmen des neuen Projekts sollen die Voraussetzungen für die Beteiligung von örtlichen Beratungsstellen geschaffen werden.

Im Rahmen des ersten Modellprojekts sind umfangreiche Erfahrungen zu Themen der Erziehungs- und Familienberatung im Internet gesammelt worden. Bisher wurden in den Diskussionsforen mehr als 10.000 Einträge gepostet. Es fanden ca. 150 Jugend-Chats mit insgesamt über 3.000 Chat-Teilnehmern und über 50 Eltern-Chats mit insgesamt über 350 Chat-Teilnehmern statt. Individuelle Anfragen per E-mail wurden im Jugendbereich über 2.500 mal beantwortet, bei den Eltern etwa 1.000 mal.

Die Gruppe der mitwirkenden Fachkräfte hat ein Konzept erarbeitet, nach dem sie die Besonderheiten einer Internetberatung im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung adressaten- und medienbezogen darstellen. Der Bericht wird voraussichtlich 160 Seiten umfassen. Er soll als Buch in der Reihe *Materialien zur Beratung* erscheinen und allen Erziehungs- und Familienberatungsstellen kostenlos zugänglich gemacht werden, um sie für diese neue fachliche Aufgabenstellung zu sensibilisieren.

Perspektiven

Das Beratungsangebot der *bke* soll ab Juli 2003 mit dem Projekt "Psychologische und sozialpädagogische Beratung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im Internet" von Beratung und Lebenshilfe e.V. zusammenwachsen (vgl. *Informationen für Erziehungsberatungsstellen*, Heft 1/02). Intendiert ist ein zentrales Portal der Erziehungs- und Familienberatung.

Beratungsstellen, die daran interessiert sind, sich im Verlauf des Jahres 2003 an dem Angebot einer Beratung im Internet zu beteiligen, werden gebeten, Kontakt mit der Geschäftsstelle der *bke* aufzunehmen.

Respekt vor dem Rebellen

Haim Omer, Arist von Schlippe (2002)

Autorität ohne Gewalt

Coaching für Eltern von Kindern mit Verhaltensproblemen.

„Elterliche Präsenz“ als systemisches Konzept.

Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Gewalt gibt es nicht nur in der einen, seit einiger Zeit viel diskutierten Richtung von Eltern ihren Kindern gegenüber, sondern auch in der anderen Richtung, von Kindern gegenüber ihren Eltern. Anscheinend verlieren manche Eltern zunehmend an Autorität, ihre Kinder jedoch gewinnen an Einfluss und dominieren sogar ganze Familien.

Berater von Erziehern strapazieren häufig die – zuweilen predigtartige – Formel vom „anwesend sein mit allen Sinnen“, „wirklich da sein“, „präsent sein“. „Elterliche Präsenz – das neue Konzept in der Erziehungsberatung“ – heißt es in der Verlagsankündigung des Buches „Autorität ohne Gewalt“ von Haim Omer und Arist von Schlippe. Ist das Konzept wirklich neu? Natürlich ist das Wissen und Handeln darum, einfach da zu sein und Präsenz zu zeigen, weder neu, noch als Konzept bzw. Herangehensweise an Entwicklung (zuweilen Erziehung genannt) ernsthaft in Frage gestellt gewesen. Das trifft umso mehr zu, seit strikt antiautoritäre Konzepte als gescheitert betrachtet werden müssen.

An dieser Stelle eine kurze Anmerkung zum Thema Erziehung: Wie die Geschichte ja immer wieder bewiesen hat, sind alle Extreme zu hinterfragen. Wie wir heute wissen, scheiterten ja beide Extremkonzepte, das der sogenannten autoritären Erziehung, aber auch das der strikt antiautoritären.

Unbestritten ist, dass Kinder Grenzen brauchen – egal von welcher theoretischen Richtung wir uns dem Thema Entwicklung annähern. Wenn sie sie nicht bekommen, fordern sie sie ein, ja provozieren sie, und wenn sie sie auch dann noch nicht gesetzt und vermittelt bekommen, werden sie orientierungslos und unsicher.

abhanden gekommen ist (oder im Einzelfall u. U. noch nie da gewesen ist) – auch die Erwachsenen, und ganz speziell die Erziehenden sind davon betroffen.

Die von den Autoren des vorliegenden Buches vermittelte Botschaft ist ein Rat für Eltern. Das Buch selbst ist, wie mir scheint, weniger ein Elternratgeber (auch wenn es anders angekündigt ist),



Orientierung und Halt

Grenzen rein pädagogisch betrachtet, heißt ja in der Praxis leider viel zu oft eher einfache Disziplinierung mit dem pädagogischen Zeigefinger. Grenzen psychologisch betrachtet, heißt jedoch, Orientierung und Halt zu geben. Dies erscheint um so geforderter, je weniger es die Gesellschaft selbst annehmbar zu tun in der Lage ist.

Nicht nur wir als Fachleute wissen, dass nicht nur Kindern heute Sicherheit

sondern eher ein Buch für Fachleute, die mit Eltern arbeiten. Und die auf jeder Seite vermittelte Botschaft lautet: Präsenz – Präsenz – Präsenz! Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, um folgende Ziele zu erreichen:

- Hilflosigkeit von Eltern überwinden,
- Gewalteskalation zwischen Eltern und Kindern verhindern,
- absurden Forderungen von Kindern entkommen.

Es geht um Wiedererlangen von Ent-

scheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz, wobei das vorgestellte Konzept nicht als ein neues pädagogisches gehandelt wird, sondern eher eine therapeutische Heuristik darstellt, einen möglichen Kompass für das Finden von Interventionsstrategien für gestörte Eltern-Kind-Interaktionen.

Aussichtslose Fälle

Das Buch lebt dabei von Anschaulichkeit – auch in Form von Fallvignetten. Es bietet kein wissenschaftlich fundiertes und evaluiertes Konzept, was dem Ganzen aber keinen Abbruch tut. Wer das Buch liest, nimmt es dem Autor Haim Omer durchaus ab, Praktiker zu sein. Er, der an der Universität von Tel Aviv als Professor für Psychologie lehrt, arbeitet auch live mit Familien, und zwar mit Familien, bei denen sich die Gewaltspirale weit gedreht hat, die als „aussichtslose Fälle“ bewertet werden, wo „nichts mehr geht“. Diese Familien haben einen fortgeschrittenen Punkt der Eskalationsdynamik erreicht.

Interessant sind Haim Omers Thesen über Eskalation zwischen Eltern und Kindern zur Vorbeugung von Gewalttätigkeit. Diese bilden die Grundlage für das Konzept elterlicher Autorität. Dabei geht es darum, keine Macht auszuüben, sondern Präsenz zu zeigen bzw. zu leben; es geht um gewaltlosen Widerstand. Als wichtige und praktikable Interventionsmethoden werden z. B. das so genannte Sit-in, die gewaltfreie Einschränkung, die so genannte „Bärumar-mung“ u. a. m. beschrieben.

Optimistisch und einfühlsam

Das 214-seitige Buch ist nach etwas zu viel Einleitung (mehrere Vorworte) in 10 Kapitel untergliedert. Das Buch ist optimistisch und einfühlsam geschrieben von zwei – offensichtlich sehr präsenten – Autoren.

Im ersten Kapitel „*Einführung: Die elterliche Stimme*“ geht es um das Wiederfinden der elterlichen Stimme. Gemeint sind Eltern, die an den Rand der Familie geraten sind, die ihre Präsenz verloren haben. Coaching wird hier im wahren und ursprünglichen Wortsinn verstanden, Personen darin zu unterstützen, „ihren Job gut zu tun“ – und

der „Elternjob“ ist, wie wir alle wissen, ein Full-Time-Job. Ganz klar und eindeutig machen die Autoren immer wieder deutlich, dass es um elterliche Unterstützung und nicht (Ab-) Wertung und Schuldzuweisung geht.

Im zweiten Kapitel „*Was ist unter elterlicher Präsenz zu verstehen?*“ wird das Konzept der elterlichen Präsenz genauer definiert. Betont wird ein Anspruch der Autoren, dass man sich aus ihrer Sicht einer dreifachen Herausforderung stellen muss: auf der praktischen Ebene (ermöglichen einfacher Anweisungen, die schnelle Entscheidungen unter emotionalen Druck zulassen), auf der konzeptionellen Ebene (Brücke zwischen verschiedenen erprobten therapeutischen Ansätzen) und auf einer ethisch annehmbaren Ebene (Beförderung einer Form von Autorität, die deutlich von Gewalt und Willkür abgegrenzt ist).

Es werden drei Aspekte elterlicher Präsenz unterschieden:

- die Fähigkeit, wirksame Handlungen auszuführen,
- ein Bewusstsein für ein eigenes moralisches und persönliches Selbstvertrauen,
- das Gefühl, dass die eigenen Anstrengungen von anderen eher unterstützt als vereitelt werden.

Das dritte Kapitel „*Elterliche Präsenz und gewaltfreier Widerstand*“ führt in Anlehnung an die Philosophie Gandhis in die Überlegungen zum gewaltlosen Widerstand ein. Die Definition von Gewalt erscheint problematisch – wahrscheinlich legen die Autoren deshalb eine weiter gefasste Arbeitsdefinition zugrunde: „Wenn jemand körperlich oder seelisch verletzt wird – also durch einen physischen Angriff oder durch Entwertung und Demütigung – dann sprechen wir von Gewalt“ (S. 66 f.).

Wichtige Begriffe in diesem Kapitel sind: gewaltfreier Widerstand, elterliche Präsenz schaffen, gemeinsame Sprache finden und Kooperation ermöglichen. Beschrieben wird z. B. auch die Technik der „Bärumar-mung“ – dies in Anlehnung an, aber auch Abgrenzung von Prekops Festhalte-Ansatz.

Einigkeit besteht darin, dass sowohl die allgemeine Erfahrung als auch mittlerweile die Forschung bestätigt, Feindseligkeit erzeugt Feindseligkeit und

Nachgiebigkeit neue Forderungen. In fünf Thesen wird dies von Haim Omer weitergeführt und die Eskalation zwischen Eltern und Kindern analysiert. Sie sind zwar gewiss nicht neu, aber in dieser vielleicht erstmals so zusammengetragenen und -gefassten Form kompakt, gut nachvollziehbar sowie höchst bri-sant und wirklich aktuell.

Multi-System-Ansatz

Das vierte Kapitel „*Elterliche Präsenz als schulübergreifendes Konzept*“ analysiert die elterliche Präsenz aus der Perspektive verhaltenstheoretischer, systemischer und tiefenpsychologisch-humanistischer Ansätze. Dabei geht es um die Frage nach Koordination der Zusammenarbeit verschiedener Fachleute bzw. Helfer. Somit wird das Konzept als Multi-System-Ansatz gefasst, das in ihm eine gemeinsame Sprache entwickelt zur Optimierung der interdisziplinären Kooperation.

Kapitel fünf „*Für Handeln gibt es keinen Ersatz – Coaching für Eltern*“ beschreibt, wie Eltern die Fähigkeit zu handeln zurückgewinnen können. Dabei werden körperlicher Präsenz und territorialer Abgrenzung genauso große Bedeutung beigemessen wie z. B. auch dem Zeitfaktor oder dem Aspekt der Transparenz (Information und Aufsicht). Es geht außerdem um angemessene Worte von Eltern zu ihren Kindern und die Dimension Belohnung und Bestrafung sowie um die Bekämpfung von Furcht und elterlichen Ängsten. Mehrfach wird von „konstruktivem Trauma“ gesprochen. Es wird als Grundsatz immer wieder eine Einstellung der Berater den Eltern gegenüber betont, die geprägt ist von Achtung und Respekt – aber auch davon, beherzt zu intervenieren (die Präsenz des Helfers als Paradigma).

Im Kapitel sechs „*Ein Gespräch*“ wird der Leser eingeladen, an einem anschaulichen Fallbeispiel (vom Autor selbst) über die Rolle von klaren und direkten Botschaften nachzudenken.

Das siebente Kapitel „*Systemische Präsenz*“ behandelt positive und negative Einflüsse Dritter auf die Elternpräsenz wie z. B. Ehepartner, Schule, erweiterte Familie und gleichaltrige Peers. Es geht um das Erkennen und „Stopfen

systemischer Lecks“, wie z. B. elterliches Alleinsein, Mangel an Unterstützung, Ehekonflikte, gegenseitige Schuldzuweisung, Hass, Eltern-Schule-Peers-Interfaces und um Netze der Präsenz.

Kapitel acht „*Persönliche Präsenz: Eine eigene Stimme haben*“ beschreibt den Verlust und die Wiedererlangung der persönlichen Stimme eines Elternteils als individuelles menschliches Wesen. Psychopathologische Glaubenssätze werden aufgedeckt und psychodynamische Entwicklungslinien gezeichnet (z. B. Mitleid – Schuld – Ängstlichkeit). Hierbei vertritt Omer auch ganz unkonventionelle Herangehensweisen in Krisensituationen; so spricht er z. B. von konstruktiver Ungerechtigkeit oder konstruktiver Verzweiflung (bzw. Verzweiflungsarbeit) – gut ist, was hilfreich ist...

Im Kapitel neun „*Flexible Autorität*“ sind die typischen Symptome eines Teufelskreises zusammengefasst, es werden Situationen von gelähmtem Stillstand und ihrer Auflösung beschrieben.

Im letzten Kapitel schließlich „*Die Einbeziehung des Kindes in den Beratungsprozess der Eltern*“ werden einige Vorgehensweisen angeboten, wie das Kind in die Therapie mit einbezogen werden kann, ohne die Eltern zu schwächen.

Dialogisches Konzept

Omer macht zum Schluss explizit darauf aufmerksam, dass sich die Wirkungsweise elterlicher Präsenz abhebt von der Wirkung nackter Gewalt, ihr Ziel ist niemals die bedingungslose Kapitulation des Kindes. Er versteht es als dialogisches Konzept, was deutlich wird im Ausdruck des „Respekts vor dem Rebell“ – es geht nicht um einen Machtkampf, sondern um ein Wiedergeraderücken von aus dem Lot geratenen Eltern-Kind-Beziehungen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der Fokus im Buch darin liegt, Eltern Verantwortung zurückzugeben. Es ist auch ein Appell an die Präsenz des Beraters von Eltern (gemeinhin auch Erziehungsberater genannt...). Mein Fazit also: für einen Elternratgeber weniger – dafür aber für einen Beraterratgeber sehr empfehlenswert – eine gute und kompakte „Präsenz-Abhandlung“ für die EB-Bibliothek!

Norbert Wagner

Aktuelles für die EB-Bibliothek

Bei den hier vorgestellten Büchern handelt es sich um Titel, die bei Recherchen in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen aufgefallen sind. Daneben werden Veröffentlichungen aufgeführt, auf die die Redaktion von Verlagen oder Autoren besonders hingewiesen wurde.

Aichinger, A.; Holl, W. (2002): **Kinder-Psychodrama**. In der Familien- und Einzeltherapie, im Kindergarten und in der Schule. Mainz: Grünewald.

Birtsch, V.; Münstermann, K.; Trede, W. (Hrsg.) (2001): **Handbuch Erziehungshilfen**. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum.

Bovensiepen, G.; Hopf, H.; Molitor, G. (Hrsg.): **Unruhige und unaufmerksame Kinder**. Psychoanalyse des hyperkinetischen Syndroms. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Butterwege, C.; Klundt, M. (2002): **Kinderarmut und Generationengerechtigkeit**. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich.

Deegener, G. (2002): **Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen**. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen: Hogrefe.

Diez, H.; Krabbe, H.; Thomsen, S. (2002): **Familien-Mediation und Kinder**. Grundlagen – Methoden – Techniken. Bonn: Bundesanzeiger.

Ebhardt, A. (2002): **Fröhliche Wege aus der Dyskalkulie**. Kindern mit Rechenschwäche erfolgreich helfen. Dortmund: vml borgmann publishing.

Fegert, J. M. (Hrsg.) (2001): **Umgang mit sexuellem Missbrauch**. Institutionelle und individuelle Reaktionen. Münster: Votum.

Fries, M. (2002): **Unser Baby schreit Tag und Nacht**. Hilfen für erschöpfte Eltern. München: Reinhardt.

Goetze, H. (2002): **Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie**. Göttingen: Hogrefe.

Guggenbühl, A. (2002): **Schule im Halbchaos**. Was muss sich ändern – was können wir tun? Freiburg: Herder.

Hurry, A. (2002): **Psychoanalyse und Entwicklungsförderung von Kindern**. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Juul, Jesper (2002): **Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familie stark**. Düsseldorf: Walter.

Katz-Bernstein, N.; Subellok, K. (2002): **Gruppentherapie mit stottern den Kindern und Jugendlichen**. Konzepte für die sprachtherapeutische Praxis. München: Reinhardt.

Kindler, H. (2002): **Väter und Kinder**. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und sozioemotionale Entwicklung von Kindern. Weinheim: Juventa.

Korczak, D. (2001): **Überschuldung in Deutschland zwischen 1988 und 1999**. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Schriftenreihe Band 198. Stuttgart: Kohlhammer.

Lehmkuhl, U. (Hrsg.) (2002): **Seelische Krankheit im Kindes- und Jugendalter – Wege zur Heilung**. XXVII. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Berlin, 3.-6. April 2002. Die Abstracts. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Liebenow, H. (2002): **Taschengeld & Co. So lernt Ihr Kind sparen und ausgeben**. München: Reinhardt.

Liebich, D. (2002): **Tauziehen um die Elternliebe**. Warum Geschwister miteinander rivalisieren. Freiburg: Herder.

Müller, M. (2002): **Gehirn-gerechte Rechtschreibstrategien**. Trainingsmanual für Beratungsstellen, Lerntherapeuten und FörderlehrerInnen. Mainz: Grünewald.

Otto, H.-U.; Thiersch, H. (2001): **Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik**. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Mitteilungen

Trauma und Traumafolgen: Kinderschutzforum

Unter dem Titel *Trauma und Traumafolgen - ein Thema für die Jugendhilfe* veranstaltet die Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren vom 25. 9. bis zum 27. 9. 2002 in Düsseldorf das 4. Kinderschutzforum.

In den letzten Jahren sind wesentliche neue Erkenntnisse über die Auswirkungen und die Behandlung psychischer Traumata erarbeitet worden. Vor diesem Hintergrund gewinnt auch die Arbeit mit traumatisierten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in den Institutionen und Einrichtungen der Jugendhilfe an Bedeutung. Es entstehen neue Anforderungen an die MitarbeiterInnen sowie an organisatorische und fachliche Rahmenbedingungen, um adäquate Hilfen anzubieten. Allerdings zeigt die tägliche Praxis die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Jugendhilfe und klinischen Behandlungsangeboten, die bisher zu wenig entwickelt ist.

Informationen:

Die Kinderschutz-Zentren

Spichernstraße 55

50672 Köln

Fon (02 21) 5 69 75-3

Fax (02 21) 5 69 75-50

E-Mail: die@kinderschutz-zentren.org

Internet: www.kinderschutz-zentren.org

Jugendhilfe als soziale Dienstleistung: Materialienband

Der Materialienband *Jugendhilfe als soziale Dienstleistung – Chancen und Probleme praktischen Handelns*, herausgegeben vom Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V., dokumentiert die gleichnamige Tagung, die im November 2000 in Berlin durchgeführt wurde. Der Band befasst sich mit einer

Reihe von Fragen, die sich bei der praktischen Umsetzung der Dienstleistungsorientierung ergeben. Lässt sich überhaupt von sozialer Dienstleistung sprechen, wo Fachkräfte der Jugendhilfe Kindern, Jugendlichen und erziehungsschwachen Familien in zugespitzten Problemlagen begegnen? Kann sich öffentliche Erziehung in den Dienst eines Individuums stellen oder muss sie sich nicht vielmehr an überindividuellen Zielen und Intentionen orientieren?

Der Materialienband kann gegen eine Unkostenbeteiligung zuzüglich der Versandkosten bezogen werden bei:

Sozialpädagogisches Institut

im SOS-Kinderdorf e.V.

Renatastraße 77

80639 München

Fon (089) 12 60 64 53

Fax (089) 12 60 64 17

E-Mail: teuber.spi@sos-kinderdorf.de

Internet: www.sos-kinderdorf.de/spi

Gender Mainstreaming: Broschüre und Website

Das Heft der Bundesregierung *Gender Mainstreaming* informiert ebenso wie die Website der Bundesregierung www.gender-mainstreaming.net übersichtlich über das „Gender-Mainstreaming-Prinzip“ und die Umsetzungsstrategie der Bundesregierung für Gender Mainstreaming.

Die Broschüre und die Website geben Antworten auf die Fragen: Was ist Gender Mainstreaming? Wie ist die Situation von Frauen und Männern im Alltag? Wie wird Gender Mainstreaming praktisch umgesetzt? Welche Verfahren und Instrumente gibt es dafür? Was macht die Bundesregierung? Auf der Website stellt die Bundesregierung ihre Modellprojekte zur Anwendung des Gender-Mainstreaming-Prinzips vor.

Links führen zu Informationen über die Pilotprojekte der Ministerien.

Die Broschüre ist erhältlich über die Broschürenstelle des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Postfach 20 15 51

53145 Bonn

Fon: (01 80) 5 329 329

E-Mail: broschuerenstelle@bmfsfj.bund.de

Fachtagung Suchtprävention

Vom 10. bis 11. Oktober 2002 findet in Berlin, im Ernst-Reuter-Haus, die Fachtagung *Vorbildliche Strategien kommunaler Suchtprävention* statt, die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, dem deutschen Institut für Urbanistik und dem Verein für Kommunalwissenschaften e.V. veranstaltet wird.

Informationen bei der:

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

Straße des 17. Juni 112

10623 Berlin

Fon: (030) 39 00 11 36

Fax: (030) 39 00 11 46

E-Mail: agf@vfk.de

Internet: www.vfk.de/agfj

Aus der Mitte der Gesellschaft

Die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) vorgelegte CD-ROM *Aus der Mitte der Gesellschaft* enthält eine Übersicht über Erklärungsansätze zu rechtsradikalen Strömungen in Deutschland seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Anhand von ausgewählten Studien und Textbeispielen wird dargelegt, dass rechtsextremistische Orientierungen vorrangig aus der so genannten Mitte der Gesellschaft kommen. Rechtsorientierte, gewaltbereite Jugendliche können also nicht als „Problemgruppe“ ausgegrenzt werden, sondern stehen immer im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und Tendenzen.

Die CD-ROM ist gedacht für LehrerInnen und MultiplikatorInnen, die sich und anderen einen Überblick über Erklärungsansätze des Rechtsradikalismus verschaffen möchten.

Die CD-ROM entstand im Rahmen eines Projektes *Jugend für Toleranz und*

Demokratie, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde.

Die CD-ROM und die dazugehörige Arbeitshilfe MDA 16 sind kostenlos erhältlich bei der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V.
Mühlendamm 3
10178 Berlin
Fax: (030) 40 04 03 33
E-Mail: material@bag-jugendschutz.de.

Neuer Ratgeber für Selbstständige mit Kindern

„Wie kann ich Beruf und Familie miteinander in Einklang bringen?“ ist eine der Fragen, die Mütter und immer stärker auch Väter beschäftigt. Frauen und Männer wollen heute beide einen Beruf ausüben und Zeit für die Familie haben. Das gilt auch für Selbstständige. Rund 1,01 Millionen Frauen sind als Selbstständige tätig. Eine besondere Bedeutung kommt der Gruppe der mitarbeitenden Unternehmerfrauen zu. In rund 85 Prozent der 850.000 Handwerksbetriebe bundesweit ist eine Unternehmerfrau „die Seele des Betriebs“, ohne deren Arbeit viele Betriebe nicht existieren könnten.

In dem jetzt erschienen Ratgeber des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend *Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit – Ratgeber für Selbstständige und mitarbeitende Familienangehörige* werden Fragen rund um die gesetzlichen Rahmenbedingungen von Erziehungsgeld und Elternzeit beantwortet. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Anregungen und Tipps zur Alltagsorganisation und langfristigen Lebensplanung beider Partner im selbstständigen Mittelstand.

Die kostenlose Broschüre kann auf der Homepage des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter www.bmfsfj.de oder telefonisch unter (0180) 5 329 329 bestellt werden.

Frühe Eltern-Kind-Beziehung: Fachtagung

Unter dem Titel *Mit Stolpern – Regulationsstörungen und Krisen in der frühen Eltern-Kind-Beziehung* findet am 23. No-

vember 2002 an der Universität Dortmund eine Fachtagung statt. Als Referenten treten auf: Prof. Dr. Dieter Wolke, Dr. Gerhard Suess, Dr. Tamara Jacubeit und Prof. Dr. Lilian Fried. Die Gruppe Emscherblut steuert Improvisationstheater zum Tagungsthema bei. Die Fachtagung wird gemeinsam veranstaltet von der Ärztlichen Beratungsstelle Dortmund und vom Sozialpädiatrischen Zentrum Dortmund.

Informationen:
Fon (02 31) 13 00 98 1 und
(02 31) 502 09 60
Internet: www.aeb-dortmund.de

Sexueller Missbrauch: Broschüre

Wenn Eltern vermuten müssen, dass ihr Kind Opfer von sexueller Gewalt geworden ist, so sind die meisten von ihnen zutiefst erschüttert. Von heute auf morgen ist alles anders. In solchen Situationen stellen sich den Erwachsenen brisante Fragen rund um das Thema sexuelle Kindesmisshandlung. Die Mitarbeiter der Kontaktstelle „Gewalt gegen Kinder“ des Ortsverbandes Ulm/Neu-Ulm e.V. haben in letzter Zeit vermehrt die Erfahrung gemacht, dass Eltern häufiger eine Anzeige der Täter in Betracht ziehen. Deshalb hat Claudia Weissinger-Sonntag, die als ehemalige Mitarbeiterin der Beratungsstelle Mädchen und junge Frauen während eines Strafverfahrens beraten hat, das aktuelle Wissen zu diesem Thema in einer Broschüre übersichtlich und verständlich zusammengetragen. Sie enthält wichtige Informationen über sexuellen Missbrauch, darüber, wie Eltern ihre Kinder nach einem solchen Erlebnis unterstützend zur Seite stehen können und welche Institutionen ihnen dabei Hilfestellung geben können. Außerdem geht die Autorin ausführlich und nachvollziehbar auf den Ablauf und rechtliche Bestimmungen eines Ermittlungs- und Strafverfahrens ein.

Die Broschüre *Das Strafverfahren wegen sexuellem Missbrauch* ist erhältlich bei:

Psychologische Beratungsstelle des Kinderschutzbundes
Wielandstraße 52
89073 Ulm
Fon (07 31) 2 80 42
Fax (07 31) 921 78 54
E-Mail: Kinderschutz.ulm@t-online.de

Bundesforum Familie: Beratungsergebnisse

Unter dem Titel *Familie und Medien – vernetzte Familie. Chancen fördern, Teilhabe sichern, Risiken vermeiden*, sind die Beratungsergebnisse des Bundesforums Familie 2000 – 2002 in Form einer 96-seitigen Broschüre erschienen.

Die Broschüre ist erhältlich beim Bundesforum Familie
Geschäftsstelle
Celsiusstraße 112
53125 Bonn
Fon (02 28) 25 84 64
Fax (02 28) 25 41 79
Internet: www.bundesforum-familie.de.

Stichwort: Erziehung

Erziehung ist heute ein allgemein diskutiertes Thema. Zeitungen analysieren die Praxis heutiger Eltern und Ratgeber empfehlen, wie mit Kindern allgemein oder bei Problemsituationen umgegangen werden sollte.

Erziehungsberatungsstellen haben eine breite praktische Erfahrung, welche Schwierigkeiten im Erziehungsalltag auftreten und eine hohe Kompetenz zur intervenierenden Veränderung. Auf dieser Basis sind Erziehungsberatungsstellen oft auch präventiv tätig, sie geben Eltern in Vorträgen, Seminaren u.a. Anregungen wie sie Erziehung für ihr Kind förderlich gestalten können.

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung möchte einen Überblick gewinnen, wie Erziehungsberater das Thema Erziehung oder Aspekte davon für Eltern aufbereiten, und welche Grundüberzeugungen diese Arbeit tragen. Die *bke* bittet deshalb darum, Manuskripte oder didaktisches Material, mit dem gearbeitet wird, an die Geschäftsstelle der *bke* zu schicken.

Es ist auch daran gedacht, eine Informationsbörse zum Stichwort: „Erziehungsberatung“ einzurichten. Bitte merken Sie deshalb, ob ein Text (Material) gegebenenfalls weitergegeben werden darf.

Weiterbildung zum Erziehungs- und Familienberater (bke)



Die fachliche Arbeit in der Erziehungs- und Familienberatung setzt Fähigkeiten voraus, die durch Grundstudien der unterschiedlichen Fachrichtungen allein nicht ausgebildet werden können. Die Fachkräfte müssen zusätzlich mit für diese Aufgabe geeigneten „methodischen Ansätzen“ vertraut sein (§ 28 SGB VIII).

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung legt erstmals ein systematisches Weiterbildungskonzept für den Erwerb von

Grundkompetenzen im Bereich der Erziehungs- und Familienberatung vor, das den aktuellen Erfordernissen der Arbeit entspricht und auch den Anliegen von Qualitätssicherung gerecht wird. Es vermittelt eine Qualifikation in Familienberatung und -therapie. Das Curriculum ist eine Zusatzqualifikation entsprechend § 28 SGB VIII und wird von der bke als äquivalent zu therapeutischen Ausbildungen betrachtet.

In der Weiterbildung wird den TeilnehmerInnen das für

das Fachgebiet notwendige Fachwissen und die erforderliche Handlungskompetenz vermittelt. Sie werden in die Nutzung der Ressourcen des multidisziplinären Fachteams für die Beratungsarbeit eingeführt und mit der Vernetzungsstruktur in der Jugendhilfe vertraut gemacht. Die TeilnehmerInnen erwerben die Fähigkeit zu einer kontinuierlichen Qualitätsreflexion ihrer Arbeit. Mit Abschluss des Curriculums haben die TeilnehmerInnen gelernt, das Instrument der Supervision

für ihre fachliche Arbeit zu nutzen.

Das Curriculum ist in fünf Hauptthemenbereichen angelegt, die den aktuellen Stand der Weiterbildungserfordernisse wiedergeben:

- Theoretisch-methodisches Handwerkszeug in Theorie und Praxis
- Familientherapeutische Grundqualifikation
- Institutionelle Aspekte
- Sozial-ökologische Perspektiven
- Qualitätsmanagement

Informationen zu dieser Weiterbildung können angefordert werden bei der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e.V. (bke)
Herrnstr. 53
90763 Fürth
Telefon (09 11) 9 77 14 11
Telefax (09 11) 74 54 97
E-Mail: zw@bke.de