

PÄDAGOGIK

Herausgegeben vom



HEUTE

Januar – Juni 2015 • 66. Jahrgang | Ausgabe 1, 2015

Ein persönliches Wort der Herausgeberin

Psalm 23 (Der Herr ist mein Hirte)

Der Herr gibt mir für meine Arbeit das Tempo an,
ich brauche nicht zu hetzen.
Er gibt mir immer wieder einen Augenblick der Stille,
eine Atempause, in der ich zu mir komme.

Er stellt mir Bilder vor die Seele,
die mich sammeln und mir Gelassenheit geben.

Oft lässt er mir mühelos etwas gelingen,
und es überrascht mich selbst,
wie zuversichtlich ich sein kann.
Ich merke: Wenn man sich diesem Herrn anvertraut,
bleibt das Herz ruhig.

Obwohl ich zu viel Arbeit habe,
brauche ich doch den Frieden nicht zu verlieren.
Er ist in jeder Stunde da und in allen Dingen,
und so verliert alles andere sein bedrohliches Gesicht.

Oft, mitten im Gedränge, gibt er mir ein Erlebnis,
das mir Mut macht.
Das ist, als ob mir einer eine Erfrischung reichte,
und dann ist der Friede da und eine tiefe Geborgenheit.
Ich spüre, wie meine Kraft dabei wächst,
wie ich ausgeglichen werde und mir mein Tagwerk gelingt.

Herr, es ist einfach schön zu wissen,
dass ich Dir auf der Spur bin und dass ich, jetzt und immer,
bei Dir zuhause bin.

Amen

*Neufassung der Japanerin Toki Miyaschina
aus dem Gebetsheft "In IHM sein"*

Liebe Leserinnen und Leser,

"Der Herr ist mein Hirte" ist wohl einer der bekanntesten Psalmen der Bibel. Die Japanerin Toki Miyaschina hat diesen Psalm auf ihre Art und Weise interpretiert, nachgedichtet. Sie trifft dabei den Punkt der Hektik des 21. Jahrhunderts. Im Internet wird es auch als Gebet für "unruhige Geister" beschrieben.

Stefan Leister, Mitglied im geschäftsführenden Vorstand unseres Bundesverbandes katholischer Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfe, brachte dies als Impuls in unsere kürzlich stattgefundenen Vorstandssitzung des BVkE in Potsdam ein.

Ein Moment zum Innehalten... für mich auch weiterführende Gedanken in Richtung Dialog der Religionen, der Kulturen.

Was bedeutet dieser Aspekt des interreligiösen Dialoges für uns in unserer täglichen Arbeit?

Heute stellt sich uns diese Frage angesichts des religiösen Pluralismus und der Begegnung mit anderen Kulturen, die die Arbeit mit der Gruppe der Flüchtlinge zwangsläufig mit sich bringt, noch drängender. Die Bereitschaft, den Anderen oder das Andere kennenlernen zu wollen sind m.E. nach Grundlage für Verständigung, Respekt, Abbau von Vorurteilen und Ängsten. Und wenn ich die Interpretation von Toki Miyaschina lese, sind wir trotz unterschiedlicher Kulturkreise einander manchmal näher als wir zunächst vermuten.

Weitere Impulse möchten wir Ihnen nun auch wieder mit dieser Ausgabe unserer Verbandszeitschrift geben.

Mit dem Titel "Fünf Fragen an...eröffnen wir eine nächste neue Rubrik in unserer Zeitschrift.

Hier ist angedacht, kleine Interviews zu aktuellen sozialpolitischen Themen durchzuführen.

Sie halten mit "**Pädagogik Heute**", die erste veränderte Ausgabe in den Händen. Letztes Jahr haben wir im Auftrag unseres Vorstandes ein Redaktionsteam gebildet und eine Befragung zum Pädagogischen Rundbrief getätigt.

Es wurden ca. 180 Abonnenten angeschrieben und wir erhielten davon ca. 70 Rückmeldungen. Auf der Basis dieser Rückmeldungen hat sich folgendes Ergebnis herauskristallisiert:

- Es besteht ein relativ hohes Interesse bei den Abonnenten „**Pädagogik Heute**“ als digitale Version zu erhalten (60% + 7% neutral).
- Die optische Aufmachung von „Pädagogik Heute“ sollte attraktiver gestaltet werden, gleichzeitig der schlichte Stil beibehalten werden (ca. 68%).
- Der Aufbau und die Themenauswahl wurden zu 75% positiv bewertet.
- Als die drei interessantesten Themenfelder wurden von den Lesern **sozialpolitische Themen, sozial und berufsethische Themen und Berichte über bzw. Darstellung von Einrichtungen** bewertet.

Herzlichen Dank Ihnen allen, insbesondere auch meinen Redaktionsteamkollegen Herrn Schrötter und Herrn Wallner, für diese Unterstützung. Ebenso möchte ich mich ganz herzlich bei den Autorinnen und Autoren für die Beiträge dieser Ausgabe bedanken.

Beiträge, die unsere Diskussionen aufzeigen, sowohl auf Bundes als auch auf Landesebene, wissenschaftliche Erkenntnisse, Fragestellungen und ein sich auf den Weg machen.

Ihnen allen eine gute Zeit,
bis zum nächsten Mal.

Herzliche Grüße,
P. Rummel

Inhalt

Die ethischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit <i>Thomas Schumacher</i>	4
Die inklusive „Große Lösung“ – bald schon Realität oder auf die lange Bank geschoben ? <i>Marianne Schmidle</i>	14
Fünf Fragen an MDirig Burkard Rappl, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration <i>Petra Rummel in Kooperation mit Norbert Witt</i>	18
LVkE Exkursion vom 19.03.–21.03.2015 nach Berlin	21
Besuch des Early Excellence Centers und der Senatsverwaltung	21
Vortrag über das EEC <i>Ute Kolb</i>	23
Heilpädagogische Tagesstätten der Jugendhilfe im Wandel ? <i>Eckart Wolfrum</i>	28
Kindgerechte Sorge um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge <i>Otto Schittler</i>	29
„25 Jahre SGB VIII – Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015“	30
Ankündigung: Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2016 – Theorie und Wissenschaftspreis	31

Die ethischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit

Thomas Schumacher

Vorbemerkung

Die hier erstellte Skizze zu den ethischen Grundlagen pädagogischen Arbeitens zielt auf die professionellen Handlungskontexte. Pädagogische Arbeit findet freilich auch durch Eltern und feste Bezugspersonen von Kindern statt, und es ist zu wünschen, dass hier Liebe und Intuition das entsprechende Handeln maßgeblich bestimmen und nicht irgendein Konzept oder eine Theorie. Professionelles Berufshandeln aber kann auf beides nicht verzichten. Es greift dort, wo Elternhandeln endet. Im besten Fall geschieht das als Erweiterung elterlicher Erziehungsarbeit; im äußersten Fall kompensiert es Elternversagen. Das bedeutet in jedem Fall eine hohe Bezogenheit auf die Eltern zugewiesene, erzieherische Verantwortung. Aber es bedeutet auch, dass erzieherische Verantwortung **anders** wahrgenommen wird. Zuletzt so, dass Rechenschaft gefordert ist, wo sich Personen von außerhalb des Familiensystems um Betreuung und Erziehung kümmern. Eltern und nahestehenden Verwandten kann unterstellt werden, dass sie aufgrund natürlicher Impulse kindliches Wohlergehen anstreben. Wo das nicht gegeben ist, gehen wir von Ausnahmen aus. Professionelles Erziehungshandeln, das solche Ausnahmesituationen aufnimmt, aber Erziehung über das in der Familie Leistbare hinaus auch klar erweitert, folgt einem öffentlichen Auftrag. Wünschenswert bleibt, dass auch darauf wertschätzende und liebevolle Zuwendung gesetzt ist; doch es ist entscheidend, dass sich Professionelle der Grundlagen bewusst sind, die sie im beruflichen Handeln auf Kindeswohl und individuelle Förderung verpflichten.

1. Vom ethischen Selbstverständnis pädagogischen Arbeitens

Pädagogisches Handeln richtet sich auf Menschen. Es ist ein Handeln der Anleitung, der Führung, der Bestätigung und der Mündigung. Man kann sagen, dass es sich, ganz gleich, in welchem Kontext es geschieht, ganz darauf konzentriert, den Menschen zu sich selber zu führen. Man mag hier noch unterscheiden und Wert darauf legen, dass Pädagogik auch – und das an vorderer Stelle – soziale Lebensfähigkeit und soziale Verantwortungsbereitschaft im Blick hat. Genau besehen aber führt auch das Anliegen der sozialen Integration nichts anderes als die individuelle Bedürfnislage vor Augen: Niemand ist in einen sozialen Kontext angemessen eingeschlossen, der nicht für sich ein seinen Möglichkeiten entsprechendes Maß an Eigenständigkeit erworben hat. Und das heißt: Wer Menschen pädagogisch in soziale Anspruchsstrukturen hineinleiten will, muss vom Einzelnen ausgehen und dafür Sorge tragen, dass dieser als Akteur und nicht als Spielball ins Kraftfeld der sozialen Erwartungen gelangt.

Es ist gute Tradition in der Pädagogik, den persönlichen Reifeprozess des Menschen ins Zentrum zu rücken. Die Position, der Zustimmung heute sicher ist, wurde seit den Zeiten JeanJacques Rousseaus immer wieder markiert. Programmatischen Ausdruck findet sie entschieden bei Max Stirner (1806-1856), der pädagogisches Verständnis wie folgt pointiert (Stirner, 1997, S. 33):

„So laufen denn die Radien aller Erziehungen in dem einen Mittelpunkte zusammen, welcher Persönlichkeit heißt.“

Stirner ist ein Freigeist.¹ Er stellt sich in seinem pädagogischen Anliegen ganz an die Seite des Kindes und verortet die Motoren, die pädagogisches Handeln voranbringen, nirgendwo anders als in dessen Persönlichkeit. Das wird deutlich, wenn er weiter notiert (ebd., S. 34 f.):

„Die kindliche Eigenwilligkeit und Ungezogenheit hat so gut ihr Recht als die kindliche Wißbegierde.“ und entsprechend fordert (ebd., S. 35):

„Man erdrücke seinen Stolz nicht, seinen Freimut.“

¹ Der Hegelschüler Max Stirner (eigentlich Johann Caspar Schmidt) war Interpret eines entschiedenen Individualismus. In seiner Schrift *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus von 1842* tritt er für ein konstruktives und an der Realität ausgerichtetes Zusammenspiel von Schule und Leben ein.

Stirners Impuls wendet sich gegen eine Pädagogik, die auf Disziplin und Gehorsam setzt. Den Menschen erziehen zu wollen, kann, wie Stirner unterstreicht, nur bedeuten, authentisch und dabei für statt gegen den Menschen zu arbeiten (ebd.):

„Man ist sehr schwach, wenn man die Autorität zu Hilfe rufen muß, und sündigt, wenn man glaubt, den Frechen zu bessern, sobald man aus ihm einen Furchtsamen macht.“

Das ethische Selbstverständnis pädagogischen Arbeitens, das hier zum Ausdruck kommt, teilen wir. Es entspricht der per Gesetz Eltern auferlegten Verpflichtung, ihr Erziehungshandeln ganz am Reifungsprozess ihres Kindes auszurichten (§ 1631, Abs. 2 BGB):

„Bei der Pflege und Erziehung berücksichtigen die Eltern die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewusstem Handeln. Sie besprechen mit dem Kind, soweit es nach dessen Entwicklungsstand angezeigt ist, Fragen der elterlichen Sorge und streben Einvernehmen an.“

Das hier formulierte Prinzip muss auch als Kernpunkt jeder pädagogischen Arbeit angesehen werden, die über Elternhandeln hinausreicht (vgl. Schumacher, 1998). Zugleich kommt in ihm der vertragliche Wille der Gesellschaft zum Ausdruck, anders gerichtete Erziehungslinien nicht weiter gelten zu lassen. Zieht man eine weitere Bestimmung des Zivilrechts mit heran, die einschüchterndes Verhalten in der Erziehung verbietet, wird deutlich, wie klar zuletzt Max Stirners Position im gesellschaftlichen Willen heute Niederschlag findet (§ 1631, Abs. 2 BGB):

„Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

Nun ist nicht davon auszugehen, dass pädagogisches Handeln seine normativen Bezugspunkte per gesetzliche Verordnung erlangt. Vielmehr folgt die gesetzliche Regelung den Erkenntnissen pädagogischer Wissenschaft. Anders hätte sie keine Begründung, wäre willkürlich und damit nicht haltbar. Pädagogik heute antizipiert eine „Bestimmung des Menschen zur Freiheit“ (Kunze, 2012, S. 191 f.). Als Zielpunkt für die Erziehung zeigt sich dabei der Ansatz, dazu beizutragen, dass „der Einzelne ... Gründe für die Wahl seines Selbstkonzeptes nicht einfach nur übernimmt“, sondern in die Lage gebracht wird, sie aus „persönlichen Überzeugungen“ ziehen zu können (ebd., S. 196 f.). Nichts anderes kommt im Gesetz zur elterlichen Sorge zum Ausdruck.

So verstanden, ist Erziehungshandeln ganz darauf ausgerichtet, im Menschen das zu entfalten, was ihn als Menschen ausmacht. Das ist der eigentliche ethische Kern der modernen Pädagogik. Nochmals in Worte von Max Stirner gefasst, geht es darum, den Menschen darin zu unterstützen, seinen „Beruf als Mensch“ auszuüben (Stirner, 1997, S. 29). Pädagogische Ethik folgt der Intention, das im Menschen entfaltungswürdig Angelegte Geltung erlangen zu lassen. Keine andere Grundlage kann es auch in der weiterhin offen geführten „AnlageUmweltDebatte“ (Kunze, 2012, S. 129) geben; denn auch dort, wo nicht Anlage, sondern eine Gestaltungserwartung Pädagogik orientiert, bleibt die Gestaltungsfähigkeit des Menschen entscheidende Grundlage. So oder so ist pädagogisches Handeln „dann aber auch nötig“ (ebd.).

Zum ethischen Selbstverständnis der Pädagogik gehört, dass sie dem Menschen nicht als Option, sondern als Notwendigkeit erwächst. In der Weise aber, wie sie von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus als unverzichtbar erscheint, tritt auch die Verantwortung hervor, die pädagogischem Handeln zuzuordnen ist. Der Sorge, dieser Verantwortung möglicherweise nicht gerecht zu werden – und, so weit ich sehe, nicht etwa falsch verstandener Pädagogik –, sind die Irrwege geschuldet, die in den Zeiten immer wieder beschritten wurden, die schon Stirners Kritik herausforderten, die noch bis weit ins 20. Jahrhundert und in die Nachkriegszeit hinein greifbar sind und die allesamt vom Ansinnen getragen waren, Erziehung über autoritäre Strukturen wirksam werden zu lassen. Die Einsicht aber, die seither gewachsen ist, ist die, dass nicht autoritäre Maßnahmen, sondern allein Überzeugungskraft die großen Erziehungsziele: Mündigkeit und selbstverantworteten Lebensvollzug, erreichen lässt. Hier

treten auch Instrumente wie Appell und Sanktion zurück; nach vorne rücken Motivationselemente, die sich aus Authentizität und Vorbild speisen. Hinzu kommt ein geklärter Blick auf die legitime Bedürfnis und Anspruchssituation des Menschen.

2. Quellen für die pädagogische Ethik

Das oben skizzierte, ethische Grundmodell geht für die Pädagogik davon aus, dass erzieherisches Handeln im Dienst der Persönlichkeitsbildung steht. In ihm wirkt die Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche ein **Recht** darauf haben, zu eigenständigen Charakteren reifen zu dürfen, und dass Eltern und anderen, die den Erziehungsprozess mitgestalten, die **Pflicht** zukommt, solche Entwicklung an erster Stelle zu unterstützen. So bezugsreich die Linien pädagogischer Ethik auch anzulegen sind (vgl. Prange, 2010; Kesselring 2014): hier nehmen sie sämtlich ihren Anfang, und hier laufen sie, wenn man auf Kernziele erzieherischen Handelns schaut, auch wieder zusammen. So kann es, gesellschaftlich gesehen, keinen Zweifel geben, dass uns heute die Vorstellung vertraut und wichtig ist, Kinder zu kreativen Geistern heranzubilden. Verfehlungen der Pädagogik wiegen – das zeigt nicht zuletzt die Debatte um grenzüberschreitendes, autoritäres Erziehungshandeln in Heimeinrichtungen in den 1950er und 1960er Jahren – dort besonders schwer, wo Kinder in ihrer Entwicklung gehemmt oder zurückgeworfen werden.

Überblickt man die vergangenen 50 Jahre, wird deutlich, dass sich das pädagogische Bewusstsein in Deutschland geweitet hat. Das reicht auch und besonders in die Familien hinein. Professionelle Erziehung – staatlich verordneter Beistand – fußt heute nicht zuletzt auf dem Anspruch, elterliches Erziehungsverhalten anhand diverser erzieherischer Verfehlungsszenarien zu überprüfen. Nimmt die Öffentlichkeit hier vor allem die Gefahrenabwehr bei einschlägigen Verletzungen des Kindeswohls wahr, reicht der Ansatz professioneller Erziehungshilfe doch viel tiefer und weiß um seinen **pädagogischen** Auftrag. In der Familie und im öffentlichen Raum geht es, ethisch gesehen, um ein Erziehungsverständnis, das Kinder nicht bedrängt und das doch der Verantwortung gerecht, über wertschätzende und partnerschaftliche Handlungsmodelle selbstbestimmte Lebenssituationen zu ermöglichen.

Solche Modelle – das ist ein zentraler Aspekt – konterkarieren die Erfahrung, dass Kinder Grenzen brauchen, nicht, sondern führen zu einem angemessenen Umgang mit ihr. Nicht ein aus Machtphantasien gespeistes, autoritäres und maßregelndes Verhalten, das vor allem Gehorsam einfordert und allzeit zur Sanktion bereit ist, vermittelt die Grenzen, die Kinder brauchen. Allenfalls zeigt es solche Grenzen auf, die Kinder **überscheitern** sollten. Grenzen aber, die Kindern auf ihrem Weg ins Leben **helfen**, vermag nur jemand zu vermitteln, der Kinder ernst nimmt, der authentisch agiert und der in der Lage ist, plausibel Auskunft über sein Erziehungshandeln zu geben. Das ist, genau besehen, ein hoher Anspruch; aber es ist genau der Anspruch, der als Kern dort, wo sich moderne Pädagogik konstituiert, angelegt ist.

Im **Vollzug** sind, wenn man so will, drei Schritte erkennbar, die den modernen pädagogischen Ansatz entfalten helfen. Der erste Schritt wird zur Zeit der Aufklärung gesetzt. JeanJacques Rousseau (1712-1778) liefert für die Betrachtung mit seiner 1762 erschienenen Schrift *Émile ou De l'éducation* (dt. Emil oder Über die Erziehung) eine Grundlage, die sich in den Augen späterer Reformpädagogen als die „Entdeckung der Kindheit“ darstellt. Man muss die Programmatik dieser Reformpädagogik sehen, um die Interpretation richtig einzuordnen (vgl. Hinweise bei Benner, 1999, S. 5). Aber Rousseaus Eintreten für die Sache des Kindes ist so klar, dass mit ihm die Forderung, Kindern adäquaten Entwicklungsraum zuzubilligen, ganz zu recht verbunden wird. Den zweiten Schritt vollziehen diejenigen, die den Impuls Rousseaus aufnehmen und weiterspinnen. Zu nennen ist, pars pro toto, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), der daraus pädagogische Praxis gewinnt. Ein Mitstreiter, Joachim Heinrich Campe (1746-1818), sieht in diesen Ansätzen gar Anlass, das 18. Jahrhundert zum „pädagogischen Jahrhundert“ zu erklären. Aber auch die Philosophie wird auf das pädagogische Anliegen aufmerksam. Die Entschlossenheit, mit der es aus der philosophischen Grundansicht zum Individuum abgeleitet wird, haben bereits die hier zitierten Statements von Max Stirner deutlich gemacht. Das ist insofern bemerkenswert, als es den eigentlichen Bezugspunkt für die pädagogische Ethik transportiert. Er ist der Anstoß für eine nun entscheidende Anstrengung, den dritten Schritt, moderne Pädagogik in den Fokus allgemeiner Aufmerksamkeit zu rücken. Den Akzent setzt Ellen Key (1849-1926), die in einer Publikation von 1900

an das Motiv vom **pädagogischen Jahrhundert** anknüpft und für das 20. Jahrhundert nun das „Jahrhundert des Kindes“ ausruft (vgl. Key, 2010).²

In der **Grundlegung** folgen die Linien der Pädagogik in der Neuzeit einem philosophischen Gedanken. Im Kern ist das die Überzeugung, dass ein Mensch – **jeder** Mensch – als ein einzigartiges Individuum gesehen werden muss. Der Anspruch ist, auch wenn er zeitgemäß erscheint, hoch. Er dynamisiert die Pädagogik. Die Forderung geht dahin, Einzigartigkeit auch schon im Kind zu sehen. Wir können davon ausgehen, dass hier ein Kernpunkt und ein Streitpunkt in der Pädagogik gleichermaßen benannt ist. Kernpunkt deswegen, weil pädagogischem Handeln kaum ein anderer Sinn beigemessen werden kann als der, Kinder zu dem werden zu lassen, was an Menschsein – an eigener Qualität – in ihnen angelegt ist. Streitpunkt deswegen, weil die Auffassung Teil der Pädagogik ist, Erziehung auf das Potenzial im Kind auszurichten, „ein würdiges und tüchtiges Mitglied der Gesellschaft“ zu werden (dazu Prange, 2010, S. 108). Weiter oben war schon zu sehen, dass sich diese Auffassung, wo sie das Anliegen der sozialen Integration im Blick hat, nicht allzu weit von einer pädagogischen Arbeit, die auf Bildung von Eigenständigkeit zielt, entfernt. Doch Nähe hin oder her – die Entzweiung ist deutlich: hier das pädagogische Streben zum Menschen; dort der Wunsch, den Menschen in das soziale Gefüge einzupassen. Geht es im ersten Fall darum, Verwirklichungschancen zu generieren, so weist der zweite Fall den Weg der Beschränkung und Anpassung.

Der Hinweis von Klaus Prange auf „unterschiedliche pädagogische Verantwortungen“ (ebd., S. 103) ist richtig. Aber er führt nicht davon weg, dass solche Verantwortungen nur von einer gemeinsamen Grundlage her verständlich werden. Albert Scherr reduziert die Ambivalenz der Bezüge auf ihre Bipolarität, die er als „einander wechselseitig bedingende Aspekte eines unauflösbaren Zusammenhangs“ versteht (Scherr, 2013, S. 27). Zusammen seien sie **eins**, nämlich „unhintergebar Ausgangspunkt pädagogischer Theorie“ (ebd.). Und doch lässt sich zeigen, dass beide Anliegen: die Absicht, Kinder zu Eigensinnigkeit zu führen, wie auch, sie in soziale Erwartungen einzupassen, ein und demselben ethischen Grundbezug folgen. So liegen Aufgabe und Verantwortung der Pädagogik darin, in den Dienst des Menschen, der als „Zögling“ Adressat des Handelns wird, zu treten.

Die Pädagogik zeigt sich darin als Wissenschaft. Sie versteht sich nicht als Instrument für eine Ideologie oder ein System, dem sie Ziele erreichen hilft – auch wenn politische Systeme dazu neigen, Inhalte von Erziehung und Bildung mitzubestimmen. Das Selbstverständnis der Pädagogik aber ist auf den Menschen gerichtet, der als Individuum begegnet und der sein Leben in sozialen Strukturen organisiert. Der Ansatz, in solche Strukturen einzupassen, trägt, wenn er pädagogisch gedacht ist, also nur dort, wo er das Wohl des Zöglings befördert. So liegt der Bezug von Pädagogik auf Praxis darin, den Menschen in sozialen Strukturen zu sehen. Dabei gilt es, die entsprechenden Rahmenbedingungen – die gesellschaftliche Wirklichkeit – zu erfassen, sie aber in einen Bezug zum eigenen wissenschaftlichen Grundimpuls zu setzen und von dort her kritisch zu bewerten. Den Grundimpuls gewinnt die Pädagogik auf der Basis ihrer Theorie. Entscheidend ist dabei, das Argument zu sehen, das sie den Menschen als Individuum begreifen lässt.

Dieses Argument geht moderner Pädagogik voraus. Zugleich steht es für eine Position, die, geistesgeschichtlich gesehen, in Abkehr zu einem Denken in Kategorien der Religion gesetzt ist. Pädagogik, die im Zeitalter der Aufklärung auf den Weg kommt, begreift den Menschen nicht im Kontext jener Geschöpflichkeit, in den ihn das christliche Mittelalter gestellt sah, sondern aus der Einsicht heraus, dass das, was einen Menschen ausmacht, vom Menschen selber ausgeht. Es ist wichtig, diesen Ansatzpunkt freizulegen, wenn es um die ethische Grundlegung pädagogischer Arbeit geht. Das gilt besonders dort, wo in diese Ethik weiß, dass sie auch von Momenten des christlichen Menschenbilds mitgetragen wird.

Besagter Ansatzpunkt aber liegt in der erstmals von René Descartes (1596-1650) vorgetragenen Einsicht, dass die einzig sichere Erkenntnis, die dem Menschen möglich ist, und die einzige **Gewissheit**,

² Ellen Keys Schrift ist ein Zeitzeugnis. In ihr findet sozialdarwinistischer Zeitgeist Niederschlag, auf den sie sich in der Absicht, einen neuen Menschen in den Blick zu nehmen, durchaus bezieht (vgl. Key, 2010, S. 51). Der Tenor der Schrift aber ist ein anderer: Key markiert einen Ansatz, der Rousseaus „Programm der Individualität“ aufnimmt, es für das anbrechende 20. Jahrhundert aber umfassend, und das meint auch auf Mädchen und Frauen bezogen, weiterdenkt (ebd., S. 189 f.).

die er erhalten kann, darin besteht, dass er **existiert**. Es ist die Formel des „Ich denke, also bin ich“, des **Cogito ergo sum**, die der Gewissheit Ausdruck verleiht. Auf sie reduziert sich die Skepsis eines Menschen, der sich im Leben ständig in Situationen erlebt, die nicht klar sind, und der zuletzt für sich nicht ausschließen kann, dass die Welt, wie er sie sieht, ganz von seiner eigenen Vorstellung: von seinen Wünschen, seinen Deutungen, seinen Ängsten und Vorurteilen bestimmt ist. Aller Zweifel und alle Verunsicherung aber enden dort, wo ein Mensch sich selbst als Träger seines Zweifels und seiner Irritation erfährt. Die Herausforderung, zu halbwegs tragfähiger Erkenntnis zu gelangen, ist groß; aber alle Suche nach Orientierung, die ein Mensch unternimmt, kann sich darauf stützen, dass ihr Grund und ihr Ziel der Suchende selber ist.

Descartes **enttäuscht** hier idealistisches Denken. Vor allem zeigt er auf, wie wenig Substanz in Zusagen und Versprechungen der Wissenschaft liegt. Sein philosophischer Ansatz ist als Mahnung zu verstehen, das Potenzial zu Täuschung und Irreführung im menschlichen Verstand zu sehen und den existenziell begründeten Anspruch auf Vorbehalt und Skepsis und auf solide gewonnenes Wissen dageganzustellen. Genau an diesem Punkt setzt das Programm der Aufklärung an. Die Pädagogik, die ihm folgt, reicht auf die Erwartung des Menschen zurück, als Einzelner Beachtung zu finden. Entscheidend ist dabei zu sehen, dass diese Erwartung nach wissenschaftlicher Maßgabe zurecht besteht. Der von Descartes eingebrachte Akzent setzt Individualität als unbedingtes Prinzip. Er führt damit den neuzeitlichen Menschen herauf und legt den Grund, den Menschen fortan als an Autonomiestreben gebundenes Individuum zu begreifen.

Für die Pädagogik ergeben sich daraus zwei zentrale Einsichten. Die erste: Individualität und Persönlichkeit – das Leben des Einzelnen – bilden die eigentliche Quelle für die pädagogische Ethik. Was immer pädagogisch unternommen wird – es bleibt in der Grundverantwortung verankert, Adressaten erzieherischen Handelns Hilfestellung zu bieten, um in ein selbstbestimmtes Leben zu gelangen. Die zweite: Das soziale Leben des Menschen ist aus dieser Grundverantwortung abgeleitet. Es folgt keiner eigenen Gesetzmäßigkeit, sondern ganz dem Anliegen, Zusammenleben so zu regeln, dass in ihm selbstbestimmtes menschliches Leben so umfassend wie möglich erreicht werden kann. Auf der einen Seite bedeutet das Beschränkung individueller Willkür dort, wo sie andere in ihrem Selbstbestimmungsrecht beeinträchtigt; auf der anderen Seite entsteht die Pflicht der Gemeinschaft, den Einzelnen in seinem legitimen Autonomieanspruch zu unterstützen.

Das Erziehungsanliegen gelangt hier zur Auflösung vermeintlicher Bipolarität. Unhintergebarer Ausgangspunkt pädagogischer Theorie – so wäre der oben zitierte Ansatz von Albert Scherr zu präzisieren – ist einzig und allein der Mensch als Individuum. Wenn sich Pädagogik auf Gesellschaft bezogen weiß, so zu keinem anderen Zweck als den, Menschen für die ihnen dort zukommende Verantwortung fit zu machen. Wo erzieherischem Handeln daher die Aufgabe angetragen wird, den Menschen in das soziale Gefüge einzupassen, kann es dieses Ziel eigentlich nur im Rahmen einer ganz aus der Idee menschlicher Individualität abgeleiteten Praxis angehen. Vorsicht ist geboten. Soziale Strukturen sind kein Selbstzweck, dem sich Menschen unterordnen müssen; es gilt, den Menschen durch Erziehung und Bildung die Kompetenz zu vermitteln, seine sozialen Angelegenheiten zu gestalten.

Wenn man also die oben angesprochene vermeintliche Entzweiung des pädagogischen Anliegens sieht, so löst sie sich jetzt auf. Ein Ansatz, der Pädagogik auf soziale Passung hin ausgerichtet sieht, hat das Richtige im Blick; aber er erfährt Legitimation und Begründung aus der Sorge um den Menschen. Pädagogik denkt vom Individuum her und entfaltet daraus eine **Praxis**, die den Einzelnen in seinen Bedarfen wahrnimmt und ihn so begleitet, dass er sie in dem sozialen Rahmen, in den er einbezogen ist, angemessen regulieren kann. Für das **Jahrhundert des Kindes** geht schon Ellen Key von eben diesem Zusammenhang aus. Sie hält fest (Key, 2010, S. 131):

„... der einzig richtige Ausgangspunkt bei der Erziehung eines Kindes zu einem sozialen Menschen ist, es als einen solchen zu behandeln, während man gleichzeitig den Mut des Kindes stärkt, ein individueller Mensch zu werden.“

So ist deutlich: Das Interesse der Pädagogik an der sozialen Einbindung des Menschen ist vom Interesse

am individuellen Menschen angeleitet. Dieses ist der Ausgangspunkt, jenes der Zielhorizont. Das Ziel aber wird ohne das Herkommen nicht erreicht. Das nachfolgende Schema zeigt für die Entfaltung der pädagogischen **Idee** nochmals das Zusammenspiel:



3. Bezugspunkte und Ansprüche

Die Quellen der pädagogischen Ethik erschließen sich über die Ideen der Aufklärung und deren Grundlagen. Sicherlich lassen sich Bezugspunkte noch weiter zurückverfolgen, über die Vorstellung vom Menschen im christlichen Mittelalter bis zu den systematischen Betrachtungen zu Charakter und Tugend in der römischen und in der griechischen Antike. Erziehung ist ein Thema in der Geistesgeschichte von Anfang an. Zu den pädagogischen Lehren gehören seit Menschengedenken die Aufmerksamkeit für die grundlegenden Qualitäten des menschlichen Daseins und die Sensibilität für den in Schicksal und überfordernde Erwartung verstrickten Menschen. Erstere wird in der Antike geschärft – etwa durch Platons Überlegungen zum Guten und zur Gerechtigkeit oder durch Epiktets Aphorismen zur Moral –; Letztere findet ihre Pointe in der christlichen Lehre vom **fehlbaren** Menschen, der Zuwendung und Liebe braucht, um die ihm durch das Leben – sein Leben – gestellte Aufgabe bewältigen zu können. Das spannt, historisch gesehen, einen weiten Rahmen. Und doch stammt der entscheidende Impuls, der Pädagogik als Wissenschaft begründet und ethisch ausrichtet, aus der Weichenstellung, die den abendländischen Menschen in die Neuzeit führt.

Den Menschen im Mittelalter leitete das pädagogische Anliegen in den Glauben und in die Religion. Dort war es eins mit dem von Gott her gedachten Anspruch an menschliche Lebensführung. In der Welt der Antike wiederum verschmolz pädagogisches mit philosophischem Denken. Dessen Anspruch, Mensch und Welt von Grund auf zu verstehen, band jedes Anliegen mit ein, Orientierung ins Leben hinein zu geben. Zu Beginn der Neuzeit aber war die Lage eine andere. Der Anspruch auf Wahrheit, in der Antike angestoßen und im Mittelalter zugespitzt, griff dort nicht mehr, wo als des Menschen einzige Wahrheit die seiner eigenen Existenz zu zeigen war. Descartes' **Cogito ergo sum** distanzierte, wie oben schon zu sehen war, die durch Theologie und Philosophie verkündeten Programme und gründete sie neu auf den nicht hintergehbaren Anspruch eines Menschen, sein Leben selbst zu führen. Genau das ist entscheidend: Philosophische und theologische Bezugspunkte gehen in der modernen Pädagogik nicht verloren; aber sie sind dort reine Formelemente für die Intention, einen Menschen darin zu unterstützen, dass er seinen Weg in die Welt – und in die soziale Welt – hinein findet.

Wenn daher Fragen der Gerechtigkeit und der Menschenwürde als zentrale Anliegen der Pädagogik aufscheinen (vgl. Kesselring, 2014, S. 31 ff.), so nicht in der Weise, wie antike Philosophie Gerechtigkeit gedacht und mittelalterliche Theologie Gottebenbildlichkeit verkündet hat. Vielmehr begegnen sie ganz in der Umsetzung einer Handlungsperspektive, die „die Anerkennung der Individuen als Subjekte, als selbstbewusstseins- und selbstbestimmungsfähige Personen“ (Scherr, 2013, S. 40) anstrebt. Darin ist zweierlei angelegt: zum einen die Möglichkeit, eine pädagogische Grundperspektive anzugeben und deren ethische Implikationen auszuloten; zum andern der Weg in einen offenen Diskurs zu ethischen Bezugspunkten, in dem auch ein „Streit über Wertvorstellungen“ (Prange, 2010, S.117) angemessen Raum erhält.

Die genannten ethischen Anliegen erscheinen freilich kaum verhandelbar. Eine Pädagogik, die nicht auf gerechte Verhältnisse aus ist und der die Würde ihrer Adressaten gleichgültig ist, lehnen wir ab. Klar ist aber auch, dass erzieherisches Handeln in der Neuzeit und bis in unsere Tage hinein vielfach ungerecht und respektlos angelegt war. Es mag sein, dass darin ein erzieherisches Ideal missachtet wurde; doch können wir auch davon ausgehen, dass genau dieses Ideal über die Zeiten hinweg erst

einmal gefunden und formuliert werden musste. Wenn wir sehen, dass pädagogische Akzente, die uns heute wichtig sind, bis vor noch nicht allzu langer Zeit weniger Beachtung fanden; und wenn wir, gerade in Deutschland, auch registrieren, wie Erziehung nicht zuletzt die Begehrlichkeiten einer Ideologie weckt: dann zeigt das die Dringlichkeit, die Bezugspunkte pädagogischer Ethik unmissverständlich zu klären und in einem wissenschaftlichen Fundament zu befestigen.

Viel zu lange ging man in der Pädagogik – und mehr noch in der gesellschaftlichen Praxis von Erziehung – davon aus, den Einsatz von Gewalt zur Disziplinierung vertreten zu können. War man sich der Gefahr unangemessener Übertreibung dabei auch bewusst, so doch immer gepaart mit der Bereitschaft, die Nähe zum Abgrund der Kindesmisshandlung zu ignorieren. Dabei ist die Perspektive, Kinder in der Erziehung zurückhaltend und wertschätzend zu führen, nicht neu. Sie gehört, wenn man so will, mit zu den Gründungsimpulsen der modernen Pädagogik. Der Grundbezug ist und bleibt der nach Freiheit und Selbstbestimmung strebende Mensch. Werte müssen in diesem Grundbezug befestigt werden. Gerechtigkeit und Menschenwürde gehören ohne Zweifel mit dazu.

4. Grenzen und Perspektiven

Die Situation der Pädagogik ist die, dass ein konkreter Wertebestand in ihr erst einmal nicht niedergelegt ist. Einzig der Anspruch, den Menschen als Individuum zu sehen, wird als Bezugspunkt konkret fassbar. Aber so, wie oben gezeigt, können daraus die entscheidenden Kriterien gewonnen werden. Das geschieht nach zwei Seiten hin: zum einen – und womöglich zum ersten – dorthin, wo klar wird, dass Menschen im sozialen Rahmen nicht zum Funktionieren, sondern zu Selbstvertrauen und Lebensfreude vorangebracht werden sollen; zum andern in Richtung eines Werteanpruchs, der aus dem Grundwert menschlicher Individualität folgt. So können Akzente gesetzt werden, aber es ist auch deutlich geworden, dass es durchaus nicht um Selbstverständliches geht. Vielmehr muss eine Leitperspektive für das pädagogische Handeln in einem Selbstvergewisserungs- und Klärungsprozess erarbeitet werden. Im zweiten Schritt muss sie als Praxis entfaltet und behauptet werden.

Bei diesem Vorgehen zeigen sich naturgemäß Grenzen. Es sind dies zum einen die Grenzen, denen jede Position im wissenschaftlichen Diskurs unterliegt. Eine Position tritt als Theorie auf und trifft auf eine Gegenposition, die auch als Theorie auftritt. Im günstigen Fall setzt sich die Position mit der größeren Überzeugungskraft durch. Möglich ist aber auch, dass mehrere Positionen nebeneinander das wissenschaftliche Geschehen bestimmen. Und last not least kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich eine Position durchsetzt, die zwar nicht über bessere Argumente, aber über eine größere Attraktivität verfügt. Hier zeigt sich eine weitere Grenze: Wissenschaftliche Arbeit wird von Interessen mitbestimmt. Das kann ein konstruktiver Faktor sein, der einen sinnvollen Forschungsimpuls setzt; vielfach aber wird Theoriearbeit auch von Machtdynamiken überlagert. In besonderer Weise treffen die Humanwissenschaften auf solches Kräftespiel.

Für die Pädagogik und ihre Ethik ist davon auszugehen, dass es die eine, wahre Position nicht gibt. Das Ringen im Verlauf der letzten Jahrhunderte um passende Akzente ist dieser Ausgangslage geschuldet. Pädagogik als Wissenschaft gesehen, die auf Praxis zielt, ist immer auch ein Instrument, das öffentliche Leben zu gestalten. Auf diese Weise prägt dort gesehener **Gestaltungsbedarf** wissenschaftliches Geschehen auch stets mit. Was darin aber, weil es das Spiel der Gedanken bindet, als Grenze begegnet, schafft zugleich Perspektive. Wenn die Pädagogik gegebenen Gestaltungsbedarf selbst analysiert, kann sie Begehrlichkeiten auffangen und so lenken, dass **ihre** Ziele erreicht werden. Auf diese Ziele hin orientiert der pädagogische Basisimpuls, den Menschen als Individuum zu sehen. Wir haben oben gesehen, dass das ein Ausgangspunkt ist, der in der Hinwendung zu einer Idee erreicht wird. Die Hinwendung wird von der Entscheidung getragen, sich für Fragen der Erziehung und zur Klärung der Zielpunkte menschlicher Entwicklung ebenso von der Plausibilität jener philosophischen Position, die das Zeitalter der europäischen Aufklärung heraufführte, leiten zu lassen.

In dieser Entscheidung liegt ein starkes Argument. Sie antizipiert den Anspruch eines Menschen gleich welchen Alters, ganzheitlich wahrgenommen und wertschätzend und bedarfsgerecht unterstützt zu werden. Das ist genau der Anspruch, von dem her sich heute – etwas anderes würde niemand be-

haupten wollen – auch das gesellschaftliche Zusammenleben bestimmt. Und es ist ein Anspruch, wie ihn mutmaßlich jeder Einzelne auch für sich selbst definiert. Damit steht die Pädagogik eng am Menschen. Die persönliche Haltung, die ein adäquates, ethisch qualifiziertes Erziehungshandeln absichert, ist hier ebenfalls grundgelegt. Sie ist zwar nicht das einzige Kriterium für eine ethisch akzentuierte pädagogische Praxis, und sie muss reflektiert und geschult werden; aber sie lässt sich leicht im eigenen Selbstverständnis verankern. Dort findet sie Resonanz in einer Weise, die erklärt, warum Akteure im Erziehungsprozess häufig **intuitiv** das Richtige tun. Der Zugang ist nicht falsch, und entsprechend ist es wichtig, Fachkräfte – und Eltern – in solcher Haltung zu bestätigen und zu bestärken. Sie **leben** das Argument, das die Pädagogik anstößt und trägt.

Für ein professionelles Erziehungshandeln freilich gilt es sicherzustellen, dass Akteure zu den gewünschten Haltungen und Wertebezügen finden. Wenn sich diese hier und da von selbst einstellen, ist das erfreulich; aber es bleibt wichtig, Haltung und Wertebezug als Bausteine von Handlungskompetenz ins Bewusstsein zu führen. Das ist Aufgabe pädagogischer Theoriearbeit. Erst das Wissen um die ethische Ausrichtung – um Verantwortung und um Grenzen in der Erziehung – stiftet professionelle Handlungsfähigkeit. Die Arbeit am ethischen Konzept aber hat einen zentralen Ansatzpunkt: Das ist die Einsicht, dass „das Richtige“ in der Pädagogik, sei es nun gefühlt oder gewusst, als **Position** zu begreifen – und zu vertreten ist. Die Position – das macht ihre Stärke aus – kann auf eine zustimmungsfähige Idee zurückgeführt werden. Darüber hinaus trägt diese Idee das moderne Menschenverständnis, so dass die Position, die ihr folgt, selbst als eine Art Allgemeingut aufscheint. Genau darin aber wird deutlich, dass wir es bei der eine Aura von Universalismus verbreitenden Ausrichtung der Pädagogik an dem nach Freiheit strebenden, individuellen Menschen letztlich mit einem Kulturprodukt zu tun haben.

Damit wird nun die letzte bedeutende Grenze im Blick auf eine pädagogische Leitperspektive sichtbar. Wir müssen davon ausgehen, dass Menschen in anderen Kulturbezügen und anderen geistesgeschichtlichen Traditionen zu anderen pädagogischen Positionen gelangen und darin, wissenschaftlich gesehen, nicht zu tadeln sind. Westliches Wissenschaftsverständnis eignet sich nicht als Instrument, Positionen, die auf anderer Grundlage – als Wirkung einer **anderen Idee** – formuliert werden, zu zensieren*. Pädagogik muss sich hier auf zweierlei einstellen:

1. Sie kann nicht davon ausgehen, dass ihr ethischer Ausgangspunkt, wie wohl sie ihn für ihre eigene Praxis benennen muss, global gesehen überall gleiche Überzeugungskraft entfaltet. Er hat den Status einer Theorie, die in dem Wissen, dass jeder Wahrheitsanspruch unausweichlich in die Ideologie führt, **Gültigkeit** anstrebt. Dazu setzt er auf die Kraft der Suggestion, und das heißt, dass alles, was zählt, die Argumente sind, mit dem der eigene Ausgangspunkt befestigt und vorgetragen wird. Das bedeutet auch, dass die Pädagogik in den globalen Wettbewerb der Konzepte eintreten muss. Dort muss sie zwar davon Abstand nehmen, eigene Bezugspunkte für absolut zu setzen; aber sie kann genau das auch von anderen Ansatzpunkten verlangen. Ziel ist nicht Dominanz; vielmehr gilt es, methodisch gesehen, argumentative Überzeugungskraft im Kontext kultureller Glaubwürdigkeit zu entfalten. Zuletzt geht es darum, Grundkoordinaten pädagogischen Handelns plausibel als transkulturelle Muster zu formulieren.
2. Pädagogik muss ihre Praxis darauf abstellen, anders akzentuierte Zugänge zu pädagogischem Verständnis kultursensibel wahrzunehmen und angemessen zu berücksichtigen. Das meint nicht, die eigene Position aufzugeben. Es bedeutet vielmehr, diese eigene Position in ihrem wissenschaftlichen Anspruch und nicht weniger in ihrer kulturellen Glaubwürdigkeit zu kennen, um sie in einen interkulturellen Handlungskontext profiliert einbringen zu können. Ziel ist hier die Entscheidung für wünschenswertes Erziehungsverhalten. Aber der Weg dorthin führt über eine interkulturelle Verständigung, die dialogbereit ist, sich bemüht, relevante Interessen zu berücksichtigen, und, so weit das möglich ist, auf autoritäre Mittel verzichtet. Dreh und Angelpunkt bleibt der eigene

* Aus meiner Sicht lässt sich die von Alfred Holzbrecher arrangierte Antagonie von Kulturuniversalismus und Kulturrelativismus (vgl. Holzbrecher, 2013, S. 171 ff.), die er für die Pädagogik dadurch aufzubrechen sucht, dass er ihr die „Gestaltung von ambivalenten und sich ständig verändernden Handlungsstrukturen“ zuweist (ebd., S. 172), vollkommen auflösen. Dazu muss man lediglich anerkennen, dass Kultur per se Ausdruck von Perspektivität ist.

Zugang, d. h. die Position, Menschen in pädagogischen Kontexten wertschätzend und partnerschaftlich zu begegnen. Davon rückt niemand ab, der öffentlich Erziehungsarbeit leistet, Bedarfe entsprechend erhebt und dann mit den Adressaten offen ins Gespräch tritt.

Pädagogisches Handeln, das den Menschen im Blick hat, hat Ansprüche an die Lebensgestaltung im Kleinen und im Großen. Den kleinen Rahmen zieht das alltagsbezogene Handeln. Hier begegnen Menschen **leibhaftig**; hier gilt es, Interessen zu sehen und zu wägen; hier braucht es die Klarheit der ethischen Position und den Willen und die Kompetenz, sie umzusetzen. Den großen Rahmen liefert die Menschheit. Pädagogik strebt in ihrem Handeln nach einem Ideal von menschlichem Leben. Sie bezieht ihre Ideen auf diesen Anspruch, aber sie weiß auch, dass sie ihn ohne ein Verständnis für kulturelle Kontexte nicht voranbringen kann. Hier gilt es, die eigene Position in ihrer kulturellen Bezogenheit zu begreifen; und hier braucht es die Bereitschaft, auf solcher Grundlage tragfähige, gemeinsame Wege zu sondieren und zu gestalten. Theorie und Praxis der Pädagogik treffen sich, wo es gelingt, den Menschen in sozialen Strukturen als Individuum wahrzunehmen, und wo der Mensch als Einzelner dazu geführt wird, in sich die sozialen Anliegen der Menschheit zu erkennen.

Literatur:

- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. Aufl. Wiesbaden.
- Benner, Dietrich (1999): Der Begriff moderner Kindheit und Erziehung bei Rousseau, im Philanthropismus und in der deutschen Klassik, in: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 1, S. 1-18.
- Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit, Düsseldorf.
- Fischer, Wolfgang / Löwisch, Dieter-Jürgen (1989): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart, Darmstadt.
- Hof, Christiane / Meuth, Miriam / Walther, Andreas (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe, Weinheim-Basel.
- Holzbrecher, Alfred (2013): Anerkennung und interkulturelle Pädagogik, in: Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, hg. v. B. Hafeneger u. a., Schwalbach/Ts., S. 168-176.
- Horster, Detlef / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2005): Pädagogik und Ethik, Wiesbaden.
- Kesselring, Thomas (2014): Ethik und Erziehung, Darmstadt.
- Key, Ellen (2010): Das Jahrhundert des Kindes, Neuenkirchen.
- Kunze, Axel Bernd (2012): Freiheit im Denken und Handeln. Eine pädagogisch-ethische und sozialetische Grundlegung des Rechts auf Bildung, Bielefeld.
- Liebel, Manfred (2015): Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation, Weinheim-Basel.
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1995): Einführung in pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen, Darmstadt.
- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns, Paderborn.
- Rethmann, Albert-Peter (2001): Selbstbestimmung, Fremdbestimmung, Menschenwürde. Auskünfte christlicher Ethik, Regensburg.
- Scherr, Albert (2013): Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe, in: Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, hg. v. B. Hafeneger u. a., Schwalbach/Ts., S. 26-44.
- Schumacher, Thomas (1998): Niemand zwingt zum Guten Kinder mit der Ruten. Grundlagen für Aggressionsverständnis und Aggressionslösung in der stationären Jugendhilfe, Frankfurt a. M.
- Schumacher, Thomas (2008): Werte und Gesellschaft, in: Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe 19, S. 374-378.
- Stirner, Max (1997): Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder Der Humanismus und Realismus, Dornach.

Zum Autor:

Thomas Schumacher, Jg.1959, Dr. phil., ist Professor für Philosophie in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Ethik in der Sozialen Arbeit und das Profil Sozialer Arbeit als Wissenschaft und Profession.

Des Weiteren ist er Mitglied der Ethikkommission der DBSH
Diese Gruppe hat 2014 die jetzt im Druck vorliegende neue Fassung der DBSH Berufsethik erarbeitet.
<https://www.dbsh.de/beruf/berufsethik/ethik-kommission.html>



In drei Schritten werden die Grundlagen, die praktischen Zusammenhänge und die wissenschaftlichen Implikationen in ihrem jeweiligen Kontext skizziert und zu einem Ganzen zusammengeführt. Die Akzentuierung gibt Anregung auch für die berufliche Fort- und Weiterbildung.

Thomas Schumacher
Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit
Reihe: Grundlagentexte Soziale Berufe
2013, 268 Seiten
broschiert
€ 21,95
ISBN 978-3-7799-1963-6

Aus dem Inhalt:

- Grundwissen Ethik**
Ausgangspunkt Soziale Arbeit
Ethik als Wissenschaft und Konzept
Ethik und Werte
Zugänge
Menschenbild(er)
Das ethische Urteil in der Sozialen Arbeit
Zusammenfassung und Überblick
 - Anhaltspunkte ethischer Praxis**
Normatives Handeln in der Sozialen Arbeit
Ethische Positionen
Werte(bezüge) in der Sozialen Arbeit
Fallbezogenes Handeln
Die Idee Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession
Berufsethik
Zusammenfassung und Überblick
 - Die Ethik Sozialer Arbeit als Konzept**
Perspektiven der Ethik in der Sozialen Arbeit
Die Rahmung durch Gesellschaft und Kultur
Der ethische Horizont in der Sozialen Arbeit
Ethik, Profession und Wissenschaft
Grundverständnis Autonomie
Ethik als Führungsaufgabe
Zusammenfassung und Überblick
- Nachwort: Die Ethik Sozialer Arbeit als Bestimmunggrundlage der Profession

Der Autor:

Thomas Schumacher, Jg. 1959, Dr. phil., ist Professor für Philosophie in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Ethik in der Sozialen Arbeit und das Profil Sozialer Arbeit als Wissenschaft und Profession.



Bestellcoupon

Ich/wir bestellen von Beltz Juventa

Expl. Thomas Schumacher
Lehrbuch der Ethik in der Sozialen Arbeit
€ 21,95; ISBN 978-3-7799-1963-6

Bitte senden Sie mir regelmäßig Informationen über neue Beltz Juventa-Bücher per E-Mail

Meine Anschrift:

.....
.....

E-Mail:

X

Datum/Unterschrift



Bitte richten Sie Ihre Bestellung an
RWA, Rhenus Medien Logistik GmbH & Co. KG
Justus-von-Liebig-Str. 1
86899 Landberg am Lech
Tel. 08191/97000-622
Fax: 08191/97000-405
E-Mail: bestellung@beltz.de



Die inklusive „Große Lösung“ – bald schon Realität oder auf die lange Bank geschoben ?

Marianne Schmidle

In Deutschland war es lange Zeit (meist) unhinterfragte und gutgemeinte Tradition, dass behinderte Kinder und Jugendliche in Sondersystemen untergebracht werden: in spezialisierten heilpädagogischen Kindertageseinrichtungen, in Sondergruppen von Kitas, in Förderschulen, in spezialisierten Klassen in Regelschulen sowie in Heimen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch Deutschland im Jahr 2009 hat mit ihrem Leitbild der inklusiven Gesellschaft¹ die bis dato eher vereinzelt integrativen und inklusiven pädagogischen Ansätze gestärkt und das gemeinsame Spielen, Leben und Lernen als Rechtsanspruch für alle Kinder und Jugendliche auf die politische Agenda gesetzt. Allerdings folgen die Setzungen der Rechtsnormen noch nicht stringent dem inklusiven Gedanken, zunehmende Selbstbestimmung im Aufwachsen zu ermöglichen, Teilhabe zu verwirklichen und Gleichstellung und allgemeine Menschenrechte durchzusetzen. Die vorgenannten Sondersysteme gibt es bis heute und wir haben in unserer Gesellschaft den Streit darum, ob es sinnvoll ist, weiterhin in diese Systeme zu investieren oder ob es nicht viel sinnvoller sei, generell nur in inklusive Systeme zu investieren. Es gibt auf vielen Ebenen Entwicklungsbedarfe. Die sogenannte „Große Lösung“ ist nur ein Mosaikstein in der notwendigen Systemänderung, allerdings ein wesentlicher.

Zum Hintergrund:

Die Leistungen für nichtbehinderte Kinder- und Jugendliche auf der einen Seite bzw. für behinderte Kinder und Jugendliche auf der anderen Seite sind in zwei unterschiedlichen Rechtskreisen geregelt, nämlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) bzw. im Sozialhilfegesetz (SGB XII). Daraus ergeben sich diverse Schnittstellenproblematiken und ganz konkret für behinderte Kinder, Jugendliche und deren Eltern Probleme bei der Leistungsgewährung. Es gibt Zuständigkeitsstreitigkeiten zwischen Jugendämtern bzw. Sozialämtern, die sich die Fallverantwortung gegenseitig zuschieben, daraus ergeben sich wiederum Leistungsverzögerungen. Die Fachwelt will, dass die Leistungen für Kinder- und Jugendliche - unabhängig ob ihre Einschränkungen und Funktionsstörungen nach heutiger Gesetzeslage mit dem Merkmal „Behindert“ versehen werden – künftig aus einer Hand und damit dem Rechtskreis des SGB VIII gewährt werden.

Diese derzeitige Rechtslage und aktuellen Organisationsstrukturen konterkarieren das durch die Behindertenrechtskonvention in Deutschland seit 2009 verbrieftes Recht auf Inklusion, das Recht auf gemeinsames Aufwachsen, Spielen und Lernen mit allen anderen Kindern und Jugendlichen. Die sogenannte „Große Lösung“ könnte DAS gesetzliche Instrument sein, die Weichen neu zu stellen, Segregation durch die derzeitige Notwendigkeit der Differenzierung zwischen erzieherischem und behinderungsbedingtem Bedarf abzubauen.

Mit der „Großen Lösung“, also der leistungsrechtlichen Zusammenführung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung im Sozialgesetzbuch VIII, verbindet die Fachwelt bereits seit in Kraft treten des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Jahr 1990/91 das Anliegen, das gemeinsame Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen und Schnittstellen zu beseitigen. Eine von den zuständigen Ministerien beauftragte Arbeitsgruppe hat im Jahr 2013 in ihrem Abschlussbericht vorgeschlagen, einen neuen Leistungstypus „Hilfe zur Entwicklung und Teilhabe“ im SGB VIII einzuführen, mit dem für alle Kinder, unabhängig vom dem (nicht eindeutigen Merkmal)

¹ Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geht davon aus, dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt und dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern. Damit ist die Unterscheidung zwischen „behindert“ und „nicht behindert“ relativiert. Mit der UN-BRK verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten dazu, alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Umsetzung der im Übereinkommen anerkannten Rechte zu treffen. (UN BRK: http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile)

einer Behinderung passgenaue Hilfen aus einer Hand angeboten werden sollen. Die Arbeitsgruppe hat erste Umsetzungsvorschläge formuliert und offene und zu klärende Fragen formuliert.²

Warten auf die Große Lösung = Warten auf Godot?

In dem Stück von Samuel Becket „Warten auf Godot“ warten die Hauptfiguren auf Godot, der bis zum Schluss nicht kommt – es bleibt im Unklaren, ob es ihn überhaupt gibt. Ob das „Warten auf die Große Lösung“ dasselbe Ende nimmt?

Nach dieser Dramaturgie sieht es derzeit nicht aus: Denn erstmalig gibt es auf der Ebene der beiden verantwortlichen Ministerien, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (u.a. zuständig für den Rechtskreis SGB VIII) - und dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales (u.a. zuständig für den Rechtskreis SGB XII) - den deutlichen Willen, noch im Jahr 2015 einen Gesetzentwurf vorzulegen. Die zuständigen Ministerinnen Nahles (Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Soziales) und Schwesig (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) sind sich einig: Sie wollen die Weichenstellung herbeiführen und sie wollen Verschiebebahnhöfe abbauen.

Zudem gibt es weiteren Rückenwind für die Große Lösung: Praxis, Wissenschaft, Politik und gesellschaftliche Gruppen sind sich weitgehend einig. Zuletzt hat im Januar 2015 im Arbeitsministerium eine hochrangige Arbeitsgruppe die Große Lösung im Kontext des Bundesteilhabegesetzes diskutiert. Die Mehrheit der Teilnehmer(innen), Vertreter(inn) von Wohlfahrtsverbänden, sowie die als Expert(inn)en geladenen Kinder- und Jugendhilfe-Vertreter(innen) aus der Wissenschaft und die Behindertenselbstorganisationen sprachen sich für eine „Große Lösung“ im SGB VIII aus.

Einige kritische Stimmen, seitens des Deutschen Landkreistages und seitens der überörtlichen Träger der Sozialhilfe, weisen auf eine Reihe von Schwierigkeiten hin, die aus ihrer Sicht gegen eine Umsetzung sprechen: So würde die Große Lösung bedeuten, dass verwaltungsgeprägtes Personal aus dem Rechtskreis des SGB XII in das System der Kinder- und Jugendhilfe transferiert werden müsste, also von den Sozialämtern in die Kinder- und Jugendämter. Zwei unterschiedliche Kulturen (Verwaltung versus Soziale Arbeit) würden scheinbar unversöhnlich aufeinandertreffen und müssten miteinander zurechtkommen. Und nicht zuletzt gibt es machtpolitische Interessen, da Sozialämter die Zielgruppe (Kinder- und Jugendliche mit Behinderung) abgeben und auch personell schrumpfen würden. Gleichzeitig gibt es auf der Seite der Jugendämter, insbesondere der Kleinstjugendämter Ängste vor Überforderung durch notwendige Umstrukturierung und Personalqualifizierungsbedarfe.

Es gibt auch grundsätzliche Bedenken, dass der Systemwandel, den eine Große Lösung mit sich bringen würde, eine Überforderung bedeuten könnte. Zumal zugleich die Reformen des Bundesteilhabegesetzes und im SGB VIII die Weiterentwicklung der „Hilfen zur Erziehung“ §27 ff SGBIIX auf der Agenda stehen.

Derzeit klärt das Ministerium die offenen Fragen

Damit das komplexe Projekt „Große Lösung“ umgesetzt werden kann, so der Stand der Diskussion im Mai 2015, werden im federführenden Jugendministerium in diesen Monaten unter Hochdruck eine Reihe von offenen Fragen geklärt und Expertisen ausgewertet, z.B.

- Wie hoch wären die Kosten für die Systemumstellung?
- Wie wäre die Frage der Kostenheranziehung zu regeln, ohne dass Eltern von behinderten Kindern durch die Gesetzesnovelle schlechter gestellt würden?
- Wie wäre mit dem Begriff der „Wesentlichkeit von Behinderung“ aus den bestehenden Regelungen

² Bericht von der durch die ASMK und JFMK eingesetzten Arbeitsgruppe "Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung", 5. März 2013
[https://www.jfmk.de/pub2013/TOP_5.5_Bericht_AG_zur_Inklusion_\(mit_Anlagen\).pdf](https://www.jfmk.de/pub2013/TOP_5.5_Bericht_AG_zur_Inklusion_(mit_Anlagen).pdf)

der Eingliederungshilfe weiterhin im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu verfahren?

- Sollten Kinder- und Jugendliche künftig einen eigenen Rechtsanspruch auf Entwicklung und Teilhabe erhalten und wie könnte der Anspruch der Eltern auf Unterstützung und Hilfen Bestand haben?
- Wie könnte die Zuständigkeitsverlagerung vom überörtlichen Sozialhilfeträger auf den örtlichen Jugendhilfeträger gestaltet werden?
- Wie wäre mit dem Qualifizierungsbedarf der Jugendämter zu Fragen von Behinderung und Teilhabe umzugehen und wie würden die Mitarbeiter(innen) aus der Sozialhilfe qualifiziert werden?

Was würde Große Lösung für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe bedeuten?

Da die Konturen der Großen Lösung noch unscharf sind, lässt sich aktuell nur mutmaßen, wie sich die Große Lösung auf die Kinder- und Jugendhilfe auswirken würde:

- Neue Zielgruppen, nämlich rund 148.000 Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen und deren Personensorgeberechtigte kämen in den Verantwortungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe. Daraus ergeben sich neue Herausforderungen für das Angebotsspektrum, die Prozesse, Kooperationen und für entsprechende Fachlichkeit und Qualifizierung,
- Die Große Lösung, die das gesamte SGB VIII einem Paradigmenwechsel unterzieht und der neue Hilfetypus „Hilfen zur Entwicklung und Teilhabe“ würde neue Herausforderungen an die Angebotsvielfalt der Träger stellen
- Das Trägerspektrum und Einrichtungsspektrum würde erweitert
- In den Jugendämtern gäbe es neue Ansprechpartner (ggf. aus den Sozialämtern)
- Die Subjektstärkung des Kindes/ der Jugendlichen würde in diesem Prozess gestärkt werden
- Die beteiligungs- und personenorientierte Planung müsste durch den breiteren Umfang der Hilfeleistungen inhaltlich weiterentwickelt werden
- die Prozesse hin zu einer Veränderung von Kultur und Haltungen in den Jugendämtern müssten und über den Behindertenbereich noch einmal in anderer Weise beteiligungsorientierten Jugendhilfeplanungsprozessen.
- Träger der freien Jugendhilfe müssten zusammen mit Jugendämtern und Jugendhilfeausschüssen neue Konzepte entwickeln, die einerseits die notwendige Spezifik der Hilfen für die jeweiligen Gruppen von jungen Menschen mit ihren je individuellen Behinderungen erhalten, andererseits in den neuen Konzepten den Inklusionsgedanken stärker zur Geltung bringen.

Ausblick

Die Große Lösung wäre ein wichtiger Beitrag zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, sie würde zu klareren Rahmenbedingungen und zu mehr Rechtssicherheit für Kinder und Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern beitragen. Die Gesetzesnovelle könnte der Umsetzung einer inklusiven Gesellschaft einen deutlichen Schub versetzen, wenn sie das gesamte Kinder- und Jugendhilfegesetz als inklusives Gesetz neu aufsetzt und wenn sie Inklusion für alle Leistungsfelder (Kinder-

tagesbetreuung, Jugendsozialarbeit, Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung etc.) durchbustabieren.³

Wenn allerdings die beiden Ministerien zu dem Schluss kommen, dass sie die Große Lösung nicht umsetzen können, weil für sie andere komplexe Gesetzesreformen (das „Bundesteilhabegesetz“ und die „Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung“) prioritär auf der Tagesordnung sind, dann gilt es weiterhin, den Gesetzgeber an seine Pflicht zur Schaffung von inklusiven Rahmenbedingungen zu erinnern. Gleichzeitig ist auf allen Ebenen Inklusion als Leitidee und Grundprinzip auch der Kinder- und Jugendhilfe zu verwirklichen. Die Umsetzung der Inklusionsziele wird nicht erreicht, wenn sich allein das System der Behindertenhilfe und damit das Spezial- oder Sondersystem verändert. Verändern oder gar von Grund auf erneuern müssen sich insbesondere die Regelsysteme.

Sozial- und Bildungssektor müssen wie alle anderen Bereiche auch ihre möglichen Beiträge leisten, das Menschenrecht auf gemeinsame Bildung, Erziehung und Betreuung umzusetzen: Konzepte für zugängliche und barrierefreie Angebote für Alle von Anfang an (z.B. in der Bildungskette von der Kindertageseinrichtung, über die Schule bis zum Übergang von Schule zu Beruf) sind zu entwickeln. Dazu müssen Fortbildungen angeboten, Ressourcen zur Verfügung gestellt, Strukturen inklusiv ausgerichtet sowie Kooperationen geknüpft werden. Daran müssen sich alle Dienste und Einrichtungen beteiligen, unabhängig davon, ob sie aus der Tradition der Regelsysteme oder der Fördersysteme kommen.

Marianne Schmidle
20.05.2015

Zur Autorin:

Marianne Schmidle

Referentin Deutscher Caritasverband e.V.
Abteilung Soziales und Gesundheit
Referat Kinder, Jugend, Familie, Generationen

Karlstraße 40
79104 Freiburg
Tel.: (0761) 200-222
Fax: (0761) 200-634

Marianne.Schmidle@caritas.de

³ Vgl. Leistungsrechtliche Zusammenführung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung im Sozialgesetzbuch VIII. Eckpunkte des Deutschen Caritasverbandes (DCV) zur sogenannten „Großen Lösung“
<http://www.caritas.de/fuerprofis/presse/stellungnahmen/07-10-2014-eckpunkte-zur-sogenannten-grossen-loesung>

Fünf Fragen an MDirig Burkard Rappl, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration



LVkE: Im Koalitionsvertrag für die 18. Legislaturperiode haben sich CDU, CSU und SPD darauf verständigt, die Eingliederungshilfe und deren Leistungen für behinderte Menschen, zu einem zukunftsweisenden, modernen Teilhaberecht weiter zu entwickeln.

Sie, Herr Rappl, haben der dazu installierten Arbeitsgruppe auf Bundesebene „Arbeitsgruppe Bundesteilhabegesetz“ angehört. Inhalt war u.a. Reformthemen und Ziele, mögliche Widersprüche zu skizzieren und Kompromisse zu finden. Dieses Projekt wird als eines der wichtigsten sozialpolitischen Prozesse dieser Legislaturperiode beschrieben.

Wenn ein solcher Prozess begonnen wird, ist die Annahme die, dass alle Beteiligten mit positiven Vorstellungen und einem realistischen Blick auf Erfolgchancen heran gehen.

Herr Rappl, welche Vorstellungen hatten Sie zu Beginn? Was war eine Ihrer Zentralen Kernforderungen?

Antwort Herr Rappl:

Die Bayerische Staatsregierung setzt sich von Anfang an für die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe und die Schaffung eines Bundesteilhabegesetzes ein. Die Bundesratsentschließung zur Schaffung eines Bundesteilhabegesetzes im Jahr 2013 kam auf Initiative Bayerns zustande. Im Koalitionsvertrag ist nun die Weiterentwicklung der Eingliederungshilfe als zentrales sozialpolitisches Projekt für diese Legislaturperiode verankert.

Im Zentrum der Reform der Eingliederungshilfe stehen dabei für uns vor allem die Stärkung der selbstbestimmten Lebensführung der Menschen mit Behinderung und eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Gleichzeitig wollen wir die Kommunen entlasten, damit diese die Eingliederungshilfe weiterhin schultern können. Der Bund muss hier auch finanzielle Verantwortung für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Teilhabe von Menschen mit Behinderung übernehmen.

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist die rechtliche Grundlage und Beschreibung der Aufgabe der Inklusion zugleich: Sie macht Zielvorgaben für die zentralen Lebensbereiche wie zum Beispiel Wohnen, Bildung und Gesundheit. Ein Bundesteilhabegesetz muss sich den Herausforderungen in diesen Bereichen annehmen.

LVkE: Ein Ziel dieses Prozesses ist, die Eingliederungshilfe zu modernisieren.

Was ist Ihr Verständnis von Modernisierung? Wie kann die Umsetzung in die Praxis gelingen?

Antwort Herr Rappl:

Modernisieren heißt für uns zum einen, die Teilhabeleistungen für Menschen mit Behinderung aus dem bisherigen „Fürsorgesystem“ der Sozialhilfe herauszuführen. Das bedeutet vor allem, dass ein Bundesteilhabegesetz entscheidende Verbesserungen für die Menschen mit Behinderungen beim Einkommens- und Vermögenseinsatz bringen muss. Heute müssen viele Menschen mit Behinderung und ihre Angehörigen ihr Einkommen und Vermögen für Leistungen der Eingliederungshilfe einsetzen. Der geringe Schonbetrag lässt ein Ansparen für Rücklagen, Urlaube etc. zumeist nicht zu. Weil auch Ehe- und

Lebenspartner mithergezogen werden können, verzichten viele Menschen mit Behinderung darauf, in einer Partnerschaft zusammen zu leben oder zu heiraten. Hier müssen wir ansetzen. Einkommen und Vermögen sollten aus meiner Sicht bei der Gewährung von Leistungen zur Teilhabe künftig soweit wie möglich unberücksichtigt bleiben.

Zum anderen geht es um einen Paradigmenwechsel hin zur Personenzentrierung: Die Teilhabeleistungen sollen sich künftig nicht mehr an der Wohnform – ambulant und stationär – orientieren, sondern den Menschen mit Behinderung mehr Selbstbestimmung ermöglichen, damit sie ihr Leben besser nach ihren Vorstellungen gestalten können. Das fängt beim Thema Wohnen an und durchzieht alle Lebensbereiche: Familie, Freunde, Arbeit, Freizeit und vor allem auch Partnerschaft.

Dieser Systemwechsel braucht Zeit; Menschen mit Behinderung, Leistungserbringer und Kostenträger müssen sich darauf einstellen können. Bedarfsfeststellung, Leistungsgewährung und Beratungsstrukturen müssen das abbilden können. Das geht nicht von heute auf morgen. Damit das in der Praxis funktioniert, brauchen wir angemessene Übergangsfristen.

Gleichzeitig müssen wir darauf achten, dass wir die gewachsenen Strukturen, die in Bayern zum Wohl der Menschen mit Behinderung sehr gut zusammenarbeiten, durch ein Bundesteilhabegesetz nicht einfach „über Bord werfen“. Dies gilt zum Beispiel für die Werkstätten für behinderte Menschen und ihre Fachausschüsse, aber auch für unsere Frühförderstellen.

Es muss daher auch in Zukunft möglich sein, dass die Länder und vor allem die Partner vor Ort – Leistungsanbieter und Kostenträger – Gestaltungsspielräume haben, damit sie auf regionale Besonderheiten eingehen, eigene Akzente setzen und eigene Modelle entwickeln können. Ein Bundesteilhabegesetz sollte daher nur dort einen bundesrechtlichen Rahmen vorgeben, wo eine bundeseinheitliche Regelung dringend erforderlich ist, um große Leistungsunterschiede in den Ländern zu vermeiden, beispielsweise beim Behinderungsbegriff und bei den Anspruchsvoraussetzungen. Im Übrigen muss die nähere Ausgestaltung und Umsetzung des Teilhaberechts aber in den Ländern erfolgen können.

LVkE: Es geht immer wieder in der Diskussion um „selbstbestimmtes Leben“- Anspruch und Realitäten driften hier in der Praxis oftmals auseinander.

Bsp.: die Gewährung von Leistungen nach der Besonderheit des Einzelfalles, das Wunsch und Wahlrecht nach §9 SGB XII, kann durch den Kostenvorbehalt in §13 SGB XII ausgehebelt werden. An dieser Stelle steht den Leistungsträgern ein Ermessensspielraum zur Verfügung. Was ist, wenn ein behinderter Mensch lieber in eine ambulante Wohnform statt in eine stationäre möchte, dies aber mit Mehrkosten verbunden ist?

Wo sehen Sie Ansatzpunkte der Optimierung, d.h. Anspruch und Realität einander näher zu bringen?

Antwort Herr Rappl:

Ein neues Teilhaberecht muss weiterhin den individuelle Unterstützungs- und Förderbedarf des jeweiligen Menschen mit Behinderung als Ausgangspunkt haben. Mit flexibleren Lösungen losgelöst von der Anbindung an die Begrifflichkeiten stationär und ambulant sollen bestehende Angebote zur Deckung dieses individuellen Bedarfs besser miteinander kombinierbar werden. Die bisherigen an die stationäre Unterbringung anknüpfenden Leistungspakete sollen wegfallen. Der Einzelne soll vielmehr aus den Angeboten in den unterschiedlichen Leistungsbereichen (z. B. Wohnen, Versorgung, soziale Teilhabe, Teilhabe am Arbeitsleben) besser auswählen können, was für seinen Bedarf passgenau ist. Das stärkt die Selbstbestimmung. Gleichzeitig wird die Eingliederungshilfe auch effizienter. Wichtig ist, dass entsprechende Angebote zur Verfügung stehen. Wir müssen hier an die bisherigen Entwicklungen einer ambulanten Angebotsstruktur anknüpfen. Leistungsanbieter und Kostenträger werden hier weiter eng zusammenarbeiten.

LVkE: Aktuell sind in der Eingliederungshilfe in den §§ 54 Abs.1 SGB XII Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung als Rechtsanspruch beschrieben. Es wird diskutiert, diese Leistungen zukünftig über die Bildungsgesetze der Länder neu zu gestalten. Dies bedeutet von der Zuständigkeit her einen Wechsel und den Verzicht auf individuelle Leistungsansprüche.

Wie bewerten Sie diese Entwicklung, wo sehen Sie Risiken, wo auch Chancen?

Antwort Herr Rappl:

Grundsätzlich gilt: Je mehr Barrierefreiheit verwirklicht wird, desto weniger individuelle Unterstützungsleistungen für Menschen mit Behinderung sind erforderlich. Dies gilt auch für die Schule. Je inklusiver die Schulen arbeiten, desto weniger flankierende Eingliederungshilfeleistungen sind notwendig.

Wir müssen daher die Inklusion in den Schulen weiter vorantreiben und dort die Rahmenbedingungen verbessern. Die Umsetzung der Inklusion ist jedoch ein Prozess, der Zeit beansprucht. Daher ist es wichtig, dass es weiterhin individuelle Unterstützungsleistungen für junge Menschen mit Behinderung gibt. Ein individueller Rechtsanspruch auf diese Hilfen muss auch in Zukunft fest verankert bleiben.

Daher verfolgt der in der Arbeitsgruppe Bundesteilhabegesetz diskutierte Vorschlag zur Verlagerung der vollen Verantwortung für inklusive Bildung von jungen Menschen mit Behinderung in den Bildungsbereich zwar einen guten Gedanken, aber wir dürfen die jungen Menschen nicht jetzt schon in einem „Hau-Ruck-Verfahren“ dem Bildungsbereich überantworten, der dafür heute nicht aufgestellt ist. Ein Bundesteilhabegesetz sollte daher weiter Hilfen zur Ausbildung für jungen Menschen zur Verfügung stellen.

LVkE: Eine letzte Frage – offen ist weiterhin der Punkt „Große Lösung-ja/nein...“ und wenn ja, in welchen Gesetzen sollen diese Leistungen künftig verortet werden?

Wie geht es hier weiter – wie ist Ihre Einschätzung?

Antwort Herr Rappl:

Im Interesse von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern sollen die Schnittstellen zur Jugendhilfe so geklärt werden, dass eine Leistungserbringung aus einer Hand so weit wie möglich umsetzbar wird. Dieses Ziel ist auch im Koalitionsvertrag von CDU, CSU und SPD klar formuliert.

Das Bayerische Sozialministerium sieht die „Große Lösung SGB VIII“, also die Zusammenführung der Eingliederungshilfeleistungen für alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderung im Jugendhilferecht grundsätzlich als zu verfolgendes Ziel an. Allerdings müssen noch viele grundlegende Vorfragen struktureller und inhaltlicher Art geklärt werden. Aber auch organisatorische, finanzielle und personelle Fragen sind noch offen. Da die Jugendämter i.d.R. bereits heute mit zu den größten Verwaltungseinheiten innerhalb der Kommunen gehören und bereits ein umfassendes Aufgabenspektrum haben, müssen die Voraussetzung der Zusammenführung der Leistungen bei den Jugendämtern im Vorfeld umfassend geklärt werden, damit es zu keinen Leistungsverschlechterungen für die Kinder und Jugendliche mit Behinderung kommt.

Aus unserer Sicht muss das Bundesfamilienministerium nunmehr einen Dialogprozess anstoßen, um diese Fragen mit allen betroffenen Akteuren im Konsens zu lösen. Die Klärung dieser Vorfragen darf jedoch die Schaffung eines Bundesteilhabegesetzes nicht verzögern.

Schriftliches Interview vom 22.06.2015, geführt von:

Petra Rummel, Geschäftsführung LVkE

in Kooperation mit **Norbert Witt**, Geschäftsführung LAG Förderschulen in Kath. Trägerschaft

LVkE Exkursion vom 19.03.–21.03.2015 nach Berlin

Besuch des Early Excellence Centers und der Senatsverwaltung

KURZINPUT: Early Excellence Centres wurden in den 1990er Jahren in England gegründet, um frühkindliche Erziehung, Bildung und Betreuung mit dem Aspekt der sozialen Unterstützung, gesellschaftlichen Integration und Erwachsenenbildung zu verbinden. Diese sollte den Bildungsstandard erhöhen, Jungen und Mädchen mehr Möglichkeiten eröffnen, Familien unterstützen, soziale Ausgrenzung vermindern, die Gesundheit im Land stärken und Kinderarmut bekämpfen.

Der Name EEC soll vermitteln, dass jedes Kind das Potential zu exzellenten Leistungen hat, es stark und kraftvoll ist und verbunden mit Erwachsenen und anderen Kindern gesehen wird: Dadurch wird ein positiver, stärkenorientierter Blick auf die Jungen und Mädchen deutlich.

Fachpolitisch beschreibt der Early-Excellence-Ansatz eine Strategie der Verknüpfung von Praxis, Ausbildung und Forschung mit der These, dass Neuerungen nur dann nachhaltig sind, wenn Entwicklungen an einem Punkt im Zusammenhang mit einer Qualitätsverbesserung des gesamten Frühpädagogik-Feldes gesehen werden.

Zum Besuch der Senatsverwaltung Berlin:

Bei einem Besuch der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin erfuhren wir weitere aktuelle Informationen aus erster Hand zur Situation der Jugendhilfe in Berlin, lernten örtliche Finanzierungsmodelle ambulanter Hilfen kennen und konnten mit den Beteiligten über die Zukunft und Weiterentwicklung der Erziehungshilfen diskutieren.

Hilfen zur Erziehung in Berlin

- ca. 21.000 Hilfen (ca. 418 Mio. €)
- ... davon ca. 6200 stationäre Hilfen in Einrichtungen
- ... davon ca. 800 Hilfen für seelisch Behinderte mit teilweise komplexem Hilfebedarf
-
- ca. 55% der stationären Hilfen in Einrichtungen werden für die Altersgruppe 12 Jahre bis 18 Jahre geleistet

Angebote der Hilfen zur Erziehung in Berlin

- Rahmenbedingungen gem. BRVJug (Trägerverträge)
- ca. 1200 stat. HzE Leistungsangebote durch ca. 115 Träger
- breite Angebotsdifferenzierung
 - 11 verschiedene Ausprägungen stat. Hilfen gem. § 34, 35a SGB VIII
 - Differenzierung in jeweils unterschiedlicher Betreuungsdichte: geringe Betreuungsdichte – Regelleistung – Intensiveleistung
 - ca. 40 flexible Angebote für individuelle teilw. sehr komplexe Bedarfe
- Angebotsentwicklung
- Kooperationsverbünde

Winfried Flemming
Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Wissenschaft



Hilfeblöcke

ambulante Hilfen	teilstationäre Hilfen	stationäre Hilfen in Einrichtungen
§ 35a Ambulante Psychotherapie	§ 27 teilstationäre Hilfe zur Erziehung	§ 27 stationäre Hilfe zur Erziehung
§ 35a Integrative Lerntherapie	§ 32 Tagesgruppe	§ 34 Betreutes Jugendwohnen (WG-BEW-BWV)
§ 27 Abs. 3 Ambulante Psychotherapie	§ 32 S. 2 Teilstationäre Familienpflege	§ 34 Erziehungsstellen
§ 27 Familientherapie – ambulant	§ 35a Teilstationäre Eingliederungshilfe	§ 34 Erziehungswohngruppen
§ 27 ambulante Hilfe zur Erziehung	Hilfen in Vollzeitpflege	
§ 29 Soziale Gruppenarbeit		§ 34 Schichtdienstgruppe
§ 30 Erziehungsbeistand / Betreuungshelfer		§ 34 Wohngruppen mit alt. inwohnender Betreuung
§ 31 Sozialpädagogische Familienhilfe	Hilfen in Vollzeitpflege	
§ 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung - ambulant	§ 33 befristete Vollzeitpflege (vorm. Kurzpflege)	§ 34 Familienanaloge (Gruppen) Angebote
§ 35a sonst. ambulante Hilfen	§ 33 Vollzeitpflege (vorm. Dauerpflege)	§ 34 Gruppenangebote Heim
	§ 33 Vollzeitpflege mit erweitertem Förderbedarf (vorm. Heilpädagogische Pflege)	§ 34 Gruppenangebote Wohngemeinschaft
Quelle: SenBJW III D 12		§ 34 Individualangebote
	§ 33 Krisenpflege durch Pflegepersonen	§ 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung - stationär
	§ 35a Eingliederungshilfe in Vollzeitpflege	§ 35 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung - stationär (ISE) (Altverträge)
		§ 35a stationäre Eingliederungshilfe

Winfried Flemming
Senatsverwaltung für Bildung,
Jugend und Wissenschaft



Herzlichen Dank an Herrn Flemming und Frau Bräutigam, die den Exkursionsteilnehmern einen wertvollen Einblick in die Geschichte des Ortes der Senatsverwaltung und einen Überblick über die Hilfen zur Erziehung gegeben haben.

Ansprechpartner:

Winfried Flemming

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
Bernhard-Weiß-Straße 6, 10178 Berlin
Telefon: (030) 90227-5571
Telefax: (030) 90227-5037
Email: winfried.flemming@senbjw.berlin.de

Vortrag über das EEC

Ute Kolb

**„Engagiertheit ist der Antrieb und die Freude
am Entdecken und Erforschen.“**
(Ferre Laevers 1997)

Early Excellence Center

im Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin
Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße
Schillerstraße 61/62
10627 Berlin

Tel. 030 – 324 80 02

E-Mail: schiller@pfh-berlin.de

Ansprechpartner: Frau Sommerfeld

Im Jahr 2000 entwickelte das Pestalozzi-Fröbel-Haus, inspiriert durch das englische Regierungsprogramm, Early Excellence zu einem eigenen pädagogischen Ansatz: dem Berliner Modell. Die Kernideen von Early Excellence sind jedoch bereits von Anfang an in der Tradition des PFH verankert: Seit seiner Gründung im Jahr 1874 stehen eine ganzheitliche Elementarbildung, die Berücksichtigung der Individualität und der familiären Hintergründe eines jeden Kindes sowie das Lernen im Spiel im Mittelpunkt der pädagogischen Konzeption des PFH.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), der neben Friedrich Fröbel der geistige Vater der Pädagogik des Pestalozzi-Fröbel-Hauses ist, lehrte die „Bildung mit Kopf, Herz und Hand“, wobei der Kopf für den Intellekt steht, das Herz für Werte und die Hand für praktische Fähigkeiten. Sein Ziel war es, „den Menschen zu stärken“ und ihn dahin zu bewegen, „sich selbst helfen zu können“. Besondere Aufmerksamkeit richtete er dabei auf die Elementarbildung der Kinder, die schon vor der Schule in der Zusammenarbeit mit der Familie beginnen sollte.

Friedrich Fröbel (1782-1852) wurde als „Erfinder“ des Kindergartens bekannt: dort sollte sich ein Kind im Einklang mit der Natur frei entfalten und sich selbsttätig in einer dem Alter des Kindes angemessenen Umgebung bilden. Für Fröbel war der Kindergarten ein Bildungsort, und zwar ausdrücklich für alle Kinder – unabhängig von der gesellschaftlichen Schicht, der sie angehörten. Zur pädagogischen Wissensvermittlung entwickelte Fröbel Spiel- und Lernmaterialien, die bis heute anerkannt sind. Wichtig war Fröbel auch die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern, insbesondere der Mutter, die er als „erste und beste Lehrerin“ ansah.

Die Arbeit nach dem Early-Excellence-Ansatz bedeutet für das Pestalozzi-Fröbel-Haus also die Weiterentwicklung einer bewährten Tradition und eines pädagogischen Konzeptes, das sich konstant an den aktuellen Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien ausrichtet.

DAS BERLINER MODELL

Heute ist das Pestalozzi-Fröbel-Haus ein Modellprojekt des Landes Berlin und beschäftigt rund 450 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bezirken Tempelhof-Schöneberg, Friedrichshain-Kreuzberg und Charlottenburg-Wilmersdorf.

Einen hohen Stellenwert im PFH haben nach wie vor und heute mehr denn je der internationale Austausch und das Knüpfen von Netzwerken zwischen Fachkolleginnen und Fachkollegen. So haben Studierende des PFH die Möglichkeit, einen Teil ihrer Ausbildung im Rahmen des „Leonardo da

Vinci“-Programms im Ausland zu absolvieren, um auf diese Weise ihre Fremdsprachenkenntnisse und ihre interkulturellen Kompetenzen zu verbessern und ihren Erfahrungshorizont zu erweitern. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des PFH können sich im Rahmen der Early-Excellence-Initiative u.a. bei Studienreisen nach England fortbilden. So besuchten Pädagoginnen und Pädagogen des PFH in den letzten Jahren Kindergärten, Familienzentren und Schulen in London, Birmingham und Corby und sammelten dort Anregungen für ihre eigene Arbeit. Umgekehrt sind Interessierte aus ganz Deutschland und aus dem Ausland auch im PFH willkommen: Insgesamt 13 PFH-Einrichtungen haben sich für Fachbesuche geöffnet und informieren in Konsultationen regelmäßig über ihre Arbeit nach dem Early-Excellence-Ansatz. Allein in den letzten drei Jahren besuchten rund 2.000 Pädagogen/innen, Wissenschaftler/innen und Erzieher/innen in Ausbildung das PFH, um sich ein Bild über die dortige Arbeit zu machen.

Zum PFH gehören:

1. Eine Fachschule für Sozialpädagogik – Schule mit europäischem Profil
2. Eine Fachoberschule für Gesundheit und Soziales
3. Elf Kitas
4. Sechs Ganztagsbereiche für Grundschulkindern
5. Vier Familienzentren sowie Familienberatungsstellen
6. Werkpädagogische Klassen an Schulen und Projekte an Grund- und Sekundarschulen
7. Projekte der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der schulbezogenen Jugendsozialarbeit und der erzieherischen Hilfen

LEITLINIEN

DER POSITIVE BLICK AUF DAS KIND

Im Mittelpunkt des Early Excellence Ansatzes steht das Kind mit seinen individuellen Stärken. Jedes Kind ist einzigartig, jedes Kind hat Kompetenzen. Das klingt selbstverständlich und ist doch neu: erst der konsequente „positive Blick“ auf das Kind löst die defizitäre und leistungsorientierte Sichtweise in der pädagogischen Praxis ab. Das pädagogische Handeln orientiert sich an den kindlichen Bildungsprozessen. Bildung ist eine individuelle Leistung des Kindes. Kinder sind die Akteure ihrer Entwicklung und zeigen, wo ihre Stärken sind, wo sie Unterstützung, Anregungen oder Freiräume brauchen, um Neues auszuprobieren und Bekanntes zu vertiefen. Erziehung wird daher als Aufgabe definiert, die Bildungsprozesse des Kindes zu erkennen und es individuell auf hohem Niveau zu fördern. Die Fähigkeiten aller Kinder werden systematisch beobachtet und dokumentiert und mit den Eltern besprochen - denn sie sind in den ersten Jahren die wichtigsten Erziehungsexperten für ihre Kinder. Die neue Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen bezieht die Eltern gleichberechtigt in die Diskussion über die Entwicklung ihres Kindes und in die gezielte individuelle Förderung mit ein. Die integrierte Familienarbeit wird hier mit Bildungs- und Beratungsangeboten für Eltern verknüpft. Dabei geht es auch darum, Familien von außen frühzeitig zu integrieren. Pädagogische Einrichtungen werden so zu einem Treffpunkt für die ganze Familie und öffnen sich in den Sozialraum. Kooperationen mit benachbarten Einrichtungen und Projekten entstehen.

OFFENE ARBEIT

Offene Arbeit bedeutet, die Kita als einen Ort zu verstehen und zu gestalten, der Kindern ein Erfahrung- und Erprobungsfeld bietet, das sie zur Entfaltung ihrer Kompetenzen benötigen:

- ✓ Ich-Kompetenzen
- ✓ Sozial-Kompetenzen
- ✓ Sach-Kompetenzen
- ✓ Lernmethodische Kompetenzen

BEZUGSERZIEHER SYSTEM

BEOBSACHTUNG UND DOKUMENTATION

Beobachtung bedeutet Beachtung. Alle Kinder und Schüler/innen haben das Recht darauf, in den Blick genommen zu werden. Dafür geeignete Verfahren der Beobachtung und ihrer Dokumentation zu erarbeiten ist Aufgabe in allen Arbeitsfeldern.

Jede Woche werden zwei Kinder von allen ErzieherInnen in einer Abteilung beobachtet.

- Die ErzieherIn beginnt die Beobachtung, wenn sich das Kind in einer selbst gewählten Aktivität befindet.
- Die Beobachtungen werden in einen Beobachtungsbogen eingetragen.

Dokumentationsformen:

- Entwicklungsordner
- Foto- und Videoaufnahmen
- Situationsbücher
- Präsentationsmappen
- Fotocollagen

INDIVIDUELLE FORDERUNG

Nur wer das einzelne Kind genau kennt, über seine Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen Bescheid weiß, kann es fördern, unterstützen und begleiten. Dies gilt für Erzieher/innen in Kitas ebenso wie für Pädagogen/innen in Schulen oder Familienzentren.

ZUSAMMENARBEIT MIT ELTERN

Eltern sind die ersten und wichtigsten Erzieher ihrer Kinder. Sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und sie einzubeziehen in die Bildungsprozesse ihrer Kinder ist Grundlage jeder erfolgreichen pädagogischen Arbeit.

Eltern, denen die Fähigkeiten, Talente und Stärken ihrer Kinder differenziert und anschaulich vermittelt werden, werden selbst zu Forschern und Förderern der Entwicklung ihres Kindes. Diese veränderte Haltung führt dazu, dass Eltern mehr positive Energie in den Erziehungsprozess einbringen und die Entwicklung ihres Kindes besser verstehen. Auf der anderen Seite entwickeln auch Erzieherinnen und Erzieher eine neue, positive Sichtweise auf das Engagement und die Kompetenz der Eltern im Erziehungsprozess ihres Kindes. Eltern und Erzieher profitieren voneinander.

- Regelmäßiger und intensiver Austausch mit Eltern über Bildungsprozesse ihrer Kinder
- Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenssituationen und Bedürfnisse von Eltern
- Beobachtungs- und Dokumentationsergebnisse als Grundlage für die Zusammenarbeit
- Entwicklungsgespräch mit Eltern ein- bis zweimal jährlich

„Eltern sind alle unterschiedlich und das heißt für uns, dass wir ständig auf der Suche sind, Mittel und Wege zu finden, um Eltern mit einzubeziehen. Jedes Kind hat das Recht, dass sich seine Eltern an seiner Erziehung beteiligen, und die Erzieher haben die Pflicht, die Möglichkeiten zu suchen und die Wege zu finden, damit Eltern sich beteiligen können.“ (Whalley)

SCHAFFUNG EINER FAMILIENFREUNDLICHEN INFRASTRUKTUR

Early-Excellence-Einrichtungen tragen bei zum Aufbau einer familienfreundlichen Infrastruktur im Stadtteil. Nur wer sich im Stadtteil auskennt und gut vernetzt ist, kann Eltern auch kompetent an die

richtigen Stellen verweisen oder selbst Angebote für Eltern initiieren. Eigeninitiativen von Eltern werden nach Kräften unterstützt.

Die „PÄDAGOGISCHEN STRATEGIEN“

1. Warten und Beobachten in respektvoller Distanz.
2. An frühere Erfahrungen und Erlebnisse des Kindes anknüpfen.
3. Zuwendung durch physische Nähe und Mimik und damit Bestätigung des Kindes.
4. Das Kind ermutigen, zu wählen und selber zu entscheiden.
5. Das Kind unterstützen, angemessene Risiken einzugehen.
6. Das Kind ermutigen, etwas zu tun, was den Erwachsenen im Ablauf selbst unklar ist. Das Kind bei diesem Experiment begleiten.
7. Wissen, dass die Haltung und Einstellung des Erwachsenen das Kind beeinflussen.
8. Der Erwachsene zeigt, dass er und das Kind im Lernen Partner sind.

DAS SPIEL

„Spielen bedeutet lernen. Kinder lernen im Spiel zu handeln, zu fühlen, zu denken und nachzudenken. Spielen ist der, Beruf des Kindes.“

Die Kinder können entscheiden

wo

was

mit wem

wie lange sie spielen.

Von der Kindertagesstätte zum FAMILIENZENTRUM

Die Interessen und Bedürfnisse der Familien stehen bei der Gestaltung der Angebote im angegliederten Familienzentrum im Mittelpunkt. Zu den Angeboten gehören etwa Baby- und Krabbelgruppen, Flohmärkte, Elterninitiativgruppen sowie Entspannungs-, Kreativ- und Gestaltungsangebote für Eltern, das offene Familiencafé, der Elterntreff, der „Freie Samstag für Eltern“ und das Sonntagsfrühstück. Außerdem werden Elternbildungsprogramme zur Unterstützung in der Erziehung angeboten. Themen sind unter anderem „Starke Eltern – starke Kinder“ vom Deutschen Kinderschutzbund oder „Gewaltfreies Erziehen“. Familien können die Räume auch für private Geburtstags- und Familienfeste nutzen.

Besonders hervorzuheben ist hier das Programm „FUN“ (Familie und Nachbarschaft).

Die WIRKUNG von Early Excellence

... aus der Sicht von Erzieherinnen des PFH

Die Neugier der Kinder ist durch den EEC-Ansatz größer geworden. Kinder zeigen ein früheres Interesse an Schrift, Sprache, Zahlen oder Naturwissenschaften. Wir geben den Kindern Zutrauen in ihre Handlungen und vertrauen ihnen auch. Das macht sie stark. Die Kinder fühlen sich angenommen von uns, ernst genommen, alles in allem wahrgenommen – so wie sie sind!

Durch die regelmäßigen Beobachtungen und Dokumentationen sehe ich die Stärken und Fähigkeiten der Kinder viel klarer, ich kann besser ihre Entwicklungsschritte erkennen.

Eltern schätzen es sehr, wenn jede Erzieherin in der Lage ist, etwas zu ihrem Kind zu sagen. Dies verstärkt das Gefühl der Eltern, dass ihr Kind von allen gesehen wird und nicht in der Gruppe untergeht.

Die Kinder bewegen sich relativ unabhängig von uns Erzieherinnen und gestalten von Anfang an „allein“ ihren Alltag. Sie wählen aus, was sie tun, mit wem und wann. Dies führt zu einer starken Selbstständigkeit.

Kinder fühlen sich bei uns wohl. Sie lernen, für sich zu sorgen, sich für ihre Interessen einzusetzen und sind in sozialen Kontakten viel einfühlsamer und offener.

Unsere Zusammenarbeit mit den Eltern ist intensiver geworden. Wir bekommen dadurch auch einen Einblick in das Familienleben und können viel mehr Verständnis für bestimmte Situationen entwickeln.

... aus Sicht der Eltern und Lehrer

Die meisten von uns waren überrascht von der intensiven und einfühlsamen Aufnahme unserer Kinder durch die jeweilige Bezugserzieherin. Innerhalb kurzer Zeit entwickelte sich ein Vertrauensverhältnis, das durch die tägliche Aufmerksamkeit der Erzieher gegenüber den Kindern, das Beisammensein in der Storytime-Gruppe und insbesondere in Konfliktfällen immer wieder gestärkt wurde. Durch die regelmäßigen Elterngespräche bekamen wir – sogar in Form von filmischer Dokumentation – einen Eindruck vom aktuellen Entwicklungsstand unserer Kinder. Wir konnten unsere Erziehungsprobleme erörtern und bekamen immer eine hilfreiche Beratung, oft auch eine andere Perspektive vermittelt.

Die Kinder zeichneten sich vor allem aus durch ihre Selbstständigkeit in der gesamten Organisation (Ordnung der Materialien, Ankleiden und Umziehen beim Sport und Schwimmen sowie beim Gang in die Pause).

Sie waren emotional deutlich stabiler als Kinder, die aus kleinen, oft altershomogenen Gruppen kamen.

Sie konnten sich ohne Probleme in die Arbeitsweisen der Schule einfinden und zeichneten sich aus durch eine große Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit ungeachtet dessen, was andere Kinder rechts und links neben ihnen gerade erledigten.

Darüber hinaus sind sie sehr kommunikativ und können ihre Bedürfnisse klar mitteilen.

... aus Sicht der Wissenschaft

Kinder werden durch die Gestaltung der Räume und durch die Auswahl von Materialien **zu Erkundungen und zu ausdauerndem, fantasievollem Spiel aufgefordert**.

Durch die individuell fördernden Angebote erhalten die Kinder bestmöglich gestaltete Lernsituationen. Kinder erhalten häufiger Gelegenheiten, Herausforderungen, die sich ihnen im Alltag stellen, eigenständig zu meistern.

Kinder werden durch das Zutrauen der Pädagogen/innen ermutigt.

Die Dokumentationen der Erzieher/innen entfalten unmittelbar bildungsförderliche

Effekte, indem sie – insbesondere die Situationsbücher, aber auch die Entwicklungsordner – von den Kindern als Gesprächsanlässe und Reflexionsmedien genutzt werden.

Kinder erfahren durch die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern Kontinuität und Sicherheit.

Zur Autorin:

Ute Kolb

Leiterin HPT AKAD und Ambulante Dienste
Frère-Roger-Kinderzentrum gemeinnützige GmbH
Prälat-Bigelmaier-Straße 22
86154 Augsburg
Außenstelle im Univiertel
Fritz-Wendel-Str. 2
86159 Augsburg
Telefon: (0821) 59 79-130 /131
Telefax: (0821) 59 79-197
Email: KolbU@sanktelisabeth.de

Heilpädagogische Tagesstätten der Jugendhilfe im Wandel ?

Eckart Wolfrum

Eine fachlich hochwertige teilstationäre Unterstützung für Kinder, Jugendliche und ihre Familie im Focus aktueller Entwicklungen.

Heilpädagogische Tagesstätten sind seit vielen Jahren eine bewährte Maßnahme, um Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Verhaltensauffälligkeiten und weiteren Störungen und deren Familien zu unterstützen.

Systemisches Arbeiten und interdisziplinäre Teams fördern Kinder, Jugendliche, deren Mütter und Väter, damit ein Leben inmitten der Gesellschaft möglich ist. Wenn man so will, wirkt eine HPT paradox: dadurch, dass die Betroffenen in kleinen Gruppen, oft nicht im Sozialraum der Familien gelegen (also exkludiert sind), intensiv gefördert und begleitet werden, werden die Kinder und Jugendlichen befähigt, in ihrem Sozial- und Lebensraum wieder erfolgreich teilzunehmen (also inkludiert sind). Der intensive und geschützte Rahmen ermöglicht Wachstums- und Reifungsprozesse, die die Kinder und Jugendlichen sicherer, mit mehr Selbstvertrauen ehemals mislungene

Kommunikation erfolgreich meistern lassen. Die Gruppengrößen von sechs bis zehn Kindern geben einen klaren Rahmen, Halt und Sicherheit. Dazu werden die Eltern gezielt unterstützt, damit der Veränderungsprozess nachhaltig und längerfristig wirksam ist. Die Mitwirkung der Eltern an der Veränderung bringt Verlässlichkeit und Stabilität. Für diese Prozesse sind eine hohe Fachlichkeit in einem interdisziplinären Team und ausreichend Zeit (für die gesamte Maßnahme und im täglichen Arbeiten) unabdingbar.

Mit der Weiterentwicklung z.B. im Bereich der Ganztageschulen stellt sich die Frage, wie kann das hochwertige Angebot HPT möglicherweise auch in diesem Rahmen zur Verfügung stehen. Dazu sind noch viele Fragen zu beantworten, z.B. unter welchen Rahmenbedingungen eine heilpädagogische Tagesgruppe im Rahmen eines Ganztagesangebotes einer Schule stattfinden könnte.

Eine weitere Entwicklung wäre es, heilpädagogische Tagesgruppen im Rahmen eines Familienzentrums direkt neben anderen Standards der Betreuung und Förderung von Kindern in („Regel“-)Gruppen anzusiedeln. Hier könnten Synergieeffekte entstehen, die für alle Betroffenen Gewinn bringen. Oder ist es doch sinnvoller, den bewährten und sehr erfolgreichen Weg weiterzugehen ? Oder verschiedene Wege der Weiterentwicklung zu beschreiten. Das Bewährte neben dem Neuen ?

Die Heilpädagogischen Tagesstätten im Rahmen des LVkE wollen eine Weiterentwicklung aktiv mitgestalten. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass die erfolgreiche Wirkung von HPT` en eine sinnvolle fachliche Ausstattung und Fundierung braucht, in welchem „Rahmen“ auch immer diese Arbeit stattfindet.

Zum Autor:

Eckart Wolfrum

Leiter Caritas Heilpädagogische Tagesstätte

Krautgartenstraße 14

85241 Hebertshausen

Telefon: 08131/5 35 50

Fax: 08131/5 35 52

Email: hpt-hebertsh@caritasmuenchen.de

Kindgerechte Sorge um unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

Otto Schittler

Paul Krane-Neumann fragt, wie viele Fachleute, wo bei einer bundesweiten Verteilung von geflüchteten Minderjährigen das Kindeswohl bleibt? Damit etwas bleiben kann, muss es jedoch zunächst da sein.

Wer die Situationen an der Hauptzulaufroute von Salzburg über die A8 nach München, in den verantwortlichen Jugendämtern sowie den Einrichtungen kennt, weiß, dass das Kindeswohl sichernde Bedingungen mit Sicherheit nicht hinreichend gewährleistet werden können, wenn ...

- Erstaufnahmeeinrichtungen überfüllt sind,
- Jugendämter vom Zustrom rein zahlenmäßig völlig überfordert sind,
- angesichts eines gravierenden Fachkräftemangels mit vielen unbesetzten Stellen, hoher Krankenstand wegen dauernder Überlastung herrscht,
- Notquartiere (über-) belegt werden müssen,
- medizinische Versorgungseinrichtungen überlastet sind,
- Jugendhilfeeinrichtungen, die weit überwiegend, in bester humanitärer Absicht, aus dem Boden gestampft werden, aber nur selten mit genügend qualifiziertem Personal ausgestattet werden können.

Ganz zu schweigen von „ganz normaler“ fürsorglicher Erziehung, die geflüchtete junge Menschen genauso brauchen wie alle anderen Kinder und Jugendlichen, was natürlich Zuwendung, wertschätzende Beziehungsgestaltung, wohlwollende Auseinandersetzung und nötigenfalls Konfrontation bedeutet. Dies ist von genügend qualifizierten Fachkräften, mit Zeit, Räumen und Mitteln von Anfang an zu leisten, das heißt ab dem Clearingverfahren, und nicht erst nach unnötigem Hin und Her.

Es geht also nicht um eine Umverteilung von Kindern und Jugendlichen der Verteilung wegen, sondern zur Erfüllung des erzieherischen Bedarfes, mit der richtigen Art der Hilfe durch notwendige und wirksame Leistungen. Warum sollen die öffentliche und freie Jugendhilfe nicht, über die BRD verteilt, zügig die nötigen Leistungen in hinreichender Qualität schaffen können?

Die Verteilung der Kosten -des jetzigen wie auch des geplanten Verfahrens- ist letztlich eine politische Frage, deren Klärung nicht zu Lasten der Flüchtlinge gehen darf. Der Aufwand, überwiegend Personalkosten, der dafür bisher im Raum steht, mag für eine Art Notversorgung reichen. Wenn humanitäre Verantwortung nicht Grund genug für eine ausreichende Mittelausstattung ist, bemühen auch Sozialpolitiker und in der freien Wohlfahrt Tätige –die Wirtschaft sowieso– die „Investition ins Humankapital“ oder die Rettung aus der „Demografiefalle“. Um dies tatsächlich umzusetzen, ist allerdings ein Vielfaches von dem erforderlich, was derzeit zur Debatte steht. Wir verlangen ja von einem Flüchtling nicht weniger als von einem in der BRD in sozial, emotional und finanziell gesicherten Verhältnissen aufgewachsenen, schulisch gebildeten und beruflich ausgebildeten jungen Menschen, der seinen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten hat. Selbstredend kommt bei Flüchtlingskindern noch die Bewältigung kultureller, ethnischer und fluchtspezifischer Herausforderungen dazu.

Was für eine Milchmädchenrechnung, wenn wir glauben, dass dies für ein paar hundert Millionen Euro zu leisten ist. (West-) Deutschland hatte schon einmal geglaubt, damals mit „Gastarbeitern“, billig Probleme seines Arbeitsmarktes zu lösen. Reichlich spät wurde bemerkt, dass Menschen gekommen sind, um die man sich hätte besser kümmern sollen.

Daraus könnten wir lernen.

Zum Autor:

Otto Schittler

Heimleiter

Geschäftsführer Jugendwerk Birkeneck, Träger der ersten, 1992 gegründeten, Inobhutnahme- und Clearingstelle für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Bayern

„25 Jahre SGB VIII – Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015“

Das SGB VIII blickt auf eine wechselhafte Geschichte zurück und wurde bis zum heutigen Tage vierzigmal geändert – ein Zeichen dafür, dass auch Gesetze sich stets neuen Erkenntnissen und Strömungen anpassen müssen. Auf diese Weise ist das SGB VIII auch als Spiegel unserer Zeit zu betrachten.

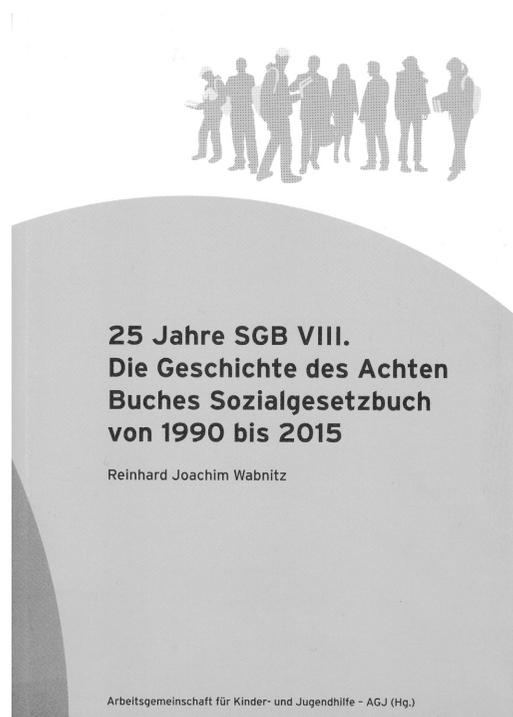
Das vorliegende Buch, verfasst von Reinhard Joachim Wabnitz und herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), bietet somit einen umfassenden und spannenden Überblick über ein Vierteljahrhundert gesetzlichen Wandels, der auf den sozialen Sektor maßgebende und spürbare Auswirkungen hatte.

Neben einer informativen Darstellung der Entwicklung vom Reichsjugendwohlfahrtsgesetz bis hin zum SGB VIII werden in der Folge auch entsprechende Grundsatz- und Strukturfragen auf Bundesebene durchleuchtet und die Fortentwicklung der wichtigsten Aufgabenfelder, der Organisation und der Verwaltungsverfahren im Kinder- und Jugendhilfesektor behandelt.

Abgeschlossen wird das Buch durch einen lesenswerten Ausblick auf die Zukunft des Kinder- und Jugendhilferechts.

Dem Autor ist mit „25 Jahre SGB VIII- Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015“ ist es gelungen, die komplexe Materie anschaulich und nachvollziehbar wiederzugeben und mit aktuellen Perspektiven und Gedankengängen zu kombinieren. Somit ist das Buch allen im Kinder- und Jugendsektor tätigen Fachkräften wärmstens zu empfehlen.

„25 Jahre SGB VIII – Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015“ ist unter anderem unter www.agj.de erhältlich.



Ankündigung: Deutscher Kinder- und Jugendhilfepreis 2016 – Theorie und Wissenschaftspreis

Mit der Ausschreibung des Praxispreises 2016 werden alle Organisationen, Verbände und Akteure der Hilfen zur Erziehung angesprochen, die mit ihrer Arbeit aufzeigen, in welcher Form sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung und somit auch zur Chancengerechtigkeit in unserer Gesellschaft leisten.

Ausgezeichnet werden sollen daran anknüpfend, fachtheoretische oder wissenschaftliche Arbeiten, die zu dem ausgeschriebenen Thema innovative Modelle, Konzepte bzw. Strategien der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe beschreiben und ihr auf diesem Weg neue Impulse geben.

Einsendeschluss ist der 31. August 2015.

Der Deutsche Kinder- und Jugendhilfepreis ist insgesamt mit 15.000 Euro dotiert. Pro Kategorie kann ein Preisgeld in Höhe von 4.000 Euro sowie ein Anerkennungsbetrag von 1.000 Euro vergeben werden.

Als Arbeiten kommen in Frage:

- Berichte, Konzepte, Projektbeschreibungen aus der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe,
- Arbeiten, die veranschaulichen, wie theoretische und wissenschaftliche Erkenntnisse in der Praxis der Jugendhilfe umgesetzt werden.

Die Ausarbeitungen in der Kategorie Praxispreis der Kinder- und Jugendhilfe können durch Medienprodukte verschiedener Art, wie beispielsweise Videofilme, Hörspiele, Ausstellungen, multimediale Präsentationen sowie Beiträge oder Präsentationen im Internet ergänzt werden. Die kinder- und jugendhilfefachlichen Intentionen der ergänzenden Medienprodukte müssen in einem beigefügten Konzept schriftlich erläutert werden.

INFORMATIONEN UND KONTAKT

Im Internet unter www.agj.de/djhp

Die Bewerbungsunterlagen finden Sie unter: www.agj.de/djhp_bewerbungsunterlagen

Oder wenden Sie sich an:

Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ

Sabine Kummetat

Mühlendamm 3, 10178 Berlin

Tel.: (030) 400 40 219

Fax: (030) 400 40 232

E-Mail: jugendhilfepreis@agj.de



Erscheinungsort: 80336 München, Lessingstr. 1

Telefon 089/54497-149, Fax: 089/54497-187

e-mail: info.lvke@caritas-bayern.de

Erscheinungsweise: halbjährlich

Verantwortlich: Petra Rummel

Geschäftsstelle des Landesverbands katholischer Einrichtungen
und Dienste der Erziehungshilfen in Bayern e.V. (LVkE)

Preis: jährl. 12,— Euro, Einzelheft 6,— Euro, zzgl. Porto-/Versandkosten

Konto: LIGA München 216 52 44, BLZ 750 903 00

Redaktionsteam: P. Rummel, A. Schrötter

Satz und grafische Gestaltung: Seitz & Zöbeley GmbH

Druck: Jugendwerk Birkeneck, Hallbergmoos

