

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Herausgegeben von Dr. Christa Neuberger

Dialog der Konzepte: Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in angrenzenden Hilfen

Dokumentation eines ExpertInnengesprächs am DJI vom 17. bis 18. Oktober 2005



Modellprogramm
Fortentwicklung des
Hilfeplanverfahrens

Neuberger, Christa (Hrsg.)

**Dialog der Konzepte:
Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII
und in angrenzenden Hilfen**

Dokumentation eines ExpertInnengesprächs
vom 17. bis 18. Oktober 2005

Die Weiterentwicklung des Hilfeplanverfahrens nach § 36 KJHG steht im Mittelpunkt eines Förderschwerpunktes des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

Den Kern des Förderschwerpunkts bildete ein Modellprojekt, das von November 2002 bis Juli 2005 an vier Praxisstandorten auf der Basis eigener Analysen neue Praxisformen erprobte. Ziel war es vor allem die Zusammenarbeit zwischen Jugendämtern und freien Trägern bei der Erstellung von Hilfeplänen, ihrer praktischen Umsetzung, ihrer Überprüfung und der Beendigung der Hilfen zu verbessern. Das Modellprojekt war an der Universität Koblenz, Seminar Pädagogik, unter der Leitung von Prof. Dr. Christian Schrapper angesiedelt und wurde in Kooperation mit Start gGmbH (gemeinnützige Beratungsgesellschaft mbH), ISM Mainz (Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.) und dem SPI München (Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V.) durchgeführt.

Eine Arbeitsstelle, die von Juli 2002 bis Juli 2007 in der Abteilung "Jugend und Jugendhilfe" am Deutschen Jugendinstitut e.V. in München angesiedelt ist, ist für die Weiterentwicklung der Fachdiskussion und der Praxis des Hilfeplanverfahrens nach § 36 SGB VIII zuständig. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich des Programm- und Wissensmanagements – das heißt in der Konzipierung von Fachveranstaltungen, der Beratung und Fachöffentlichkeitsarbeit sowie in projektbezogenen Fachpublikationen.

© 2006 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens
Dr. Christa Neuberger
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-315
Fax: +49 (0)89 62306-162
E-Mail: neuberger@dji.de

Weitere Informationen:
www.dji.de/hpv
www.hilfeplanverfahren.de

Umschlagentwurf: Konzept 139, München
Gesamtherstellung: Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Empirische, theoretische und rechtliche Dimensionen in der Hilfeplanung

- 1 Standards der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII – eine Zwischenbilanz 7**
- 2 Hilfe als Interaktionsprozess: Konturen einer (überfälligen) Theorie der Hilfe 38**
- 3 Änderungen im Kinder- und Jugendhilferecht und zukünftige Herausforderungen für die Hilfeplanung 52**

Hilfeplanung und Hartz IV

- 4 Integrationsplanung im beschäftigungsorientierten Fallmanagement 67**
- 5 Hilfeplanung im interdisziplinären Vergleich – am Beispiel der Beschäftigungsplanung 78**

Hilfeplanung und Schule

- 6 Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung 96**
- 7 Individuelle Förder- und Hilfeplanung als multiprofessionelle Herausforderung aus dem Blickwinkel von Schule 102**

Hilfeplanung und Kinder- und Jugendpsychiatrie

- 8 Diagnostik und Therapieplanung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und ihre Einbeziehung in das Hilfeplanverfahren nach SGB VIII 116**

Anhang 128

Einleitung

Das Instrument der *individuellen Hilfeplanung* findet nicht nur in der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII, sondern zunehmend – wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen – in anderen Arbeitsfeldern Anwendung, so zum Beispiel in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, im gesamten Rehabilitationsbereich, in Schule und Ausbildung, im Jugendstrafvollzug und seit der Einführung von Hartz IV im Bereich der Arbeitsvermittlung. Die zunehmende Verbreitung der individuellen Hilfeplanung auch in Feldern außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe ist zweifelsohne eine Erfolgsgeschichte, allerdings eine mit unbeabsichtigten Nebenwirkungen: Sie führt nämlich unter Umständen dazu, dass Hilfe für Kinder und Jugendliche, die zeitgleich von mehreren Hilfesystemen geleistet wird, unterschiedlichen Planungslogiken und Hilfeplänen unterliegt, ohne dass es jemals zu einer Abstimmung zwischen diesen Systemen kommt.

Wie kann die Zusammenarbeit an den Schnittstellen zu Partnern außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe am besten, also zum Wohle der Klienten, organisiert werden? Das Deutsche Jugendinstitut hat dieses Thema aufgegriffen und Ende 2005 im Rahmen des vom BMFSFJ geförderten Modellprogramms „Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ ein ExpertInnengespräch mit dem Titel „Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in angrenzenden Hilfen“ durchgeführt. Ziel der Veranstaltung war, den dringend notwendigen Dialog zwischen verschiedenen Hilfekonzepten/-verfahren in unterschiedlichen Arbeitsfeldern in Gang zu bringen.¹ Die Beiträge der Referenten und Referentinnen sind in dieser Fachtagsdokumentation zusammengetragen:

Einführend referierte Prof. Dr. Christian Schrapper (Universität Koblenz-Landau) aus den Ergebnissen des Modellprojektes „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“ zu den aktuellen Standards der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. Prof. Dr. Werner Schefold (Universität der Bundeswehr München) entwarf Konturen einer Theorie der Hilfe, die einen theoretischen Rahmen für

¹ Auch in den vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. neu veröffentlichten „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII“ (Mai 2006) werden wichtige Eckpunkte zum Thema Zusammenarbeit der Jugendhilfe im Rahmen der Hilfeplanung mit anderen Institutionen ausführlich beschrieben und konkrete Anregungen für eine gelingende Kooperation gegeben (vgl. www.deutscher-verein.de).

die weitere Diskussion über verschiedene Hilfearten hinweg setzte. Dr. Heike Schmid (BMFSFJ) griff in ihrem Beitrag die rechtlichen Entwicklungen und Änderungen im Kinder- und Jugendhilferecht auf und ging der Frage nach, welche neuen Herausforderungen sich daraus für die Hilfeplanung stellen.

Nach diesen empirisch, theoretisch und rechtlich fundierten Rahmungen der Diskussion im Kontext der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII wurde die Perspektive um drei ausgewählte Arbeitsbereiche, die Arbeitsvermittlung, die Schule und die Kinder- und Jugendpsychiatrie, erweitert und gefragt, welche Strategien, Konzepte, Verfahren und Planungsinstrumente es dort gibt und wie sich das Zusammenwirken mit der Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII gestaltet.

Im Bereich der *Arbeitsvermittlung* stellte Rolf Schumacher (Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg) die Integrationsplanung im beschäftigungsorientierten Fallmanagement vor, Dr. Florian Straus (Institut für Praxisforschung und Projektberatung, München) thematisierte die Integrationspläne im Rahmen des Fallmanagements des SGB II und die individuelle Förderplanung in der berufsbezogenen Jugendhilfe.

Im Arbeitsbereich der *Schule* wurde von Erich Weigl (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus) die sonderpädagogische Förderung und von Ilka Knaack (Jean-Piaget-Oberschule, Berlin) die individuelle Förder- und Hilfeplanung in einer eng mit der Jugendhilfe kooperierenden Hauptschule beschrieben.

Dr. med. Ulrich Rüth (Heckscher Klinik des Bezirks Oberbayern) stellte schließlich im Feld der *Kinder- und Jugendpsychiatrie* die Diagnostik und die Therapieplanung und ihre Einbeziehung in das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII vor.

Dr. Christa Neuberger

Empirische, theoretische und rechtliche Dimensionen in der Hilfeplanung

Christian Schrapper / Silke Pies

1 Standards der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII – eine Zwischenbilanz

Hilfeplanung umschreibt einen Beratungs-, Aushandlungs- und Planungsprozess, in dem Personensorgeberechtigte, also Eltern oder Personen, die an ihrer Stelle für einen jungen Menschen verantwortlich sind, in umfassender Weise beraten werden. Alle Beteiligten – Helfer, Personensorgeberechtigte und Kinder – sollen in diesem Prozess gemeinsam eine Verständigung darüber erreichen, ob und gegebenenfalls welche Hilfeleistungen geeignet und notwendig sind, die Entwicklung des Kindes zu fördern. Die wesentlichen Voraussetzungen und das Ergebnis dieses Aushandlungsprozesses werden abschließend in einem Hilfeplan schriftlich dokumentiert.

Trotz aller anfänglichen Bedenken haben sich knapp fünfzehn Jahre nach Verabschiedung des Achten Buches des Sozialgesetzbuches (SGB VIII), dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Hilfeplanprozesse als die zentralen Orte der Entwicklung, Begründung und Vereinbarung von Hilfeleistungen gemäß § 27 ff. KJHG durchgesetzt. Egal ob Eltern, Kinder oder Fachleute in Jugendämtern und Einrichtungen – wer eine Hilfe zur Erziehung will, kommt an der Hilfeplanung nicht vorbei. Zur Strukturierung und Umsetzung dieses Schlüsselprozesses gibt es rechtliche Vorgaben und Rahmungen, insbesondere im § 36 SGB VIII. Doch die konkrete Anwendung dieser Verfahrensvorschriften muss in der Spannung von „Steuerungsverantwortung des öffentlichen Trägers“, transparentem, partizipativem und respektvollem Kontakt mit jungen Menschen und Eltern sowie einer aufgabenbezogenen und partnerschaftlichen Kooperation mit dem zumeist freien Träger der Jugendhilfe geklärt und ausgestaltet werden. Verschärft werden diese Anforderungen an die Steuerungsqualitäten des Jugendamtes und seiner Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen noch durch die neuen Paragraphen des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK), § 10a (Verhältnis zu anderen Leistungen und Verpflichtungen) und § 36a (Steuerungsverantwortung und Selbstbeschaffung). Nicht zufällig haben daher in der Fachdebatte zum Thema Hilfeplanung Fra-

gen nach der Verständigung über fachliche Grundlagen und Regeln sowie über notwendige Kompetenzen der Fachkräfte und angemessene Methoden der Umsetzung auch mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Dabei rückten – neben den Potentialen einer beteiligungsorientierten Hilfeplanung – zunehmend die Kontrolle und Evaluation von Hilfeprozessen und die Kriterien und Verfahren für die Beurteilung ihrer Wirkungen in den Blick.

Anliegen und Aufgabe dieses Beitrages ist eine zusammenfassende Vorstellung der Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe – auch als Grundlage für eine Diskussion mit anderen Arbeitsfeldern und Arbeitsbereichen im weiteren Verlauf dieses Fachtages – sowie eine „Zwischenbilanz“ nach nunmehr beinahe 15 Jahren Erfahrung mit der Hilfeplanung in Praxis und Forschung. Zunächst wird daher die grundsätzliche Programmatik des Konzeptes umrissen (was soll alles mit Hilfeplanung erledigt werden?). Im zweiten Teil werden erkennbare Vereinbarungen, Erkenntnisse, möglicherweise auch Standards, die „zu guter Hilfeplanung gehören“, skizziert. Im letzten Teil beschäftigen wir uns, insbesondere auf der Grundlage von Befunden und Erträgen des Modellprojektes „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“, mit der Frage, unter welchen Voraussetzungen Hilfeplanung denn gut gelingen kann, und ziehen abschließend „eine Zwischenbilanz nach 15 Jahren“.

1.1 Hilfeplanung gemäß § 36 KJHG – Rahmen und Auftrag für Verstehen und Entscheiden in der Jugendhilfe

Im § 36 des KJHG werden unter der Überschrift „Mitwirkung, Hilfeplan“ die gesetzlichen Anforderungen an ein Verfahren definiert, nach dessen Grundsätzen darüber entschieden wird, ob ein Anspruch auf eine Hilfe zur Erziehung gemäß § 27 KJHG und 35a SGB VIII vorliegt. Der rechtliche und fachliche Auftrag für die zentralen Arbeitsprozesse der Gewährung einer Hilfe zur Erziehung wird in § 36 mit folgenden Merkmalen und Funktionen näher bestimmt:

- Es ist ein Verfahren zur Prüfung, Konkretisierung und Vereinbarung sozialrechtlicher Leistungsansprüche
- Da keine materielle Normierung möglich ist, wird eine Verfahrensweise vorgeschrieben nach dem Motto: Das richtige Verfahren führt zum richtigen Ergebnis

- „Mitwirkung von Eltern und Kindern“ und „Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte“ sind dabei die zentralen Verfahrens-Elemente
- Nur vereinbarte Aufträge bieten Aussicht auf Erfolg, daher ist mehr Aushandlung als Expertendiagnose gefordert; letztere bleibt aber, insbesondere im Kontext der Kinderschutzaufgaben (siehe auch der neue § 8a SGB VIII) bedeutsam
- Gefordert wird, einen Planungsprozess durch regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung zu gestalten sowie
- Auftragsklärung und Kontrolle in dem schwierigen Dreiecksverhältnis von leistungsberechtigten Bürgern, Leistung gewährendem öffentlichen Träger und Leistung durchführender Einrichtung (meist ein freier Träger) auszutarieren

Schon hier wird deutlich, dass es „die Hilfeplanung in sich hat“. Denn dieser Arbeitsprozess lässt sich weder auf ein administratives Verfahren der Rechtsanwendung begrenzen noch auf Aspekte sozialpädagogischer Methoden-anwendung reduzieren. Hilfeplanung ist vielmehr ein komplexer und komplizierter Arbeitsvorgang, der sich immer deutlicher als ein zentraler Schlüsselprozess der Gestaltung sozialstaatlicher Aufgaben für junge Menschen und ihre Eltern herauskristallisiert, in dem mindestens fünf Aufgaben zu bearbeiten sind, die jede für sich die beteiligten Fachkräfte und zuständigen Organisationen schon vor große Herausforderungen stellen kann. Diese Aufgaben können zusammenfassend umschrieben werden als:

- Kontakt herstellen, Situationen erfassen, Ressourcen erschließen und Risiken für das Kindeswohl erkennen
- Situationsdeutungen, Entwicklungsprognosen und Problemeinschätzungen erarbeiten und vermitteln
- Sozialrechtliche Leistungsansprüche prüfen und gewähren oder ablehnen
- Förderungs- und Hilfekonzepte abstimmen, umsetzen und sowohl im Blick auf ihre ordnungsgemäße Umsetzung kontrollieren als auch ihre Wirksamkeit evaluieren
- Arbeitsbündnisse und Geschäftsbeziehungen stiften, begleiten und kontrollieren

1.1.1 Hilfeplanung als Verfahren zur Konkretisierung eines Rechtsanspruches

Hilfen zur Erziehung sind Sozialleistungen für Personensorgeberechtigte (in der Regel Eltern), die sich in Situationen befinden, in denen sie die Versorgung und Erziehung ihrer Kinder ohne ausreichende Unterstützung und Hilfe nicht mehr angemessen gewährleisten können. Können die Personensorgeberechtig-

ten also eine dem „Wohl des Kindes entsprechende Erziehung“ nicht mehr alleine gewährleisten, haben sie einen Anspruch auf Unterstützungs- und Hilfeleistungen, sofern diese für die Entwicklung und Förderung der Kinder und Jugendlichen geeignet und notwendig sind. Wurden diese gesetzlich bestimmten Voraussetzungen nach den Verfahrensregeln des § 36 KJHG geprüft und als gegeben anerkannt, so ist aus ihrer Anfrage ein individueller Rechtsanspruch geworden, der im Streitfall gerichtlich überprüfbar und einklagbar ist (vgl. zum Folgenden ausführlicher auch Pies und Schrapper 2004).

Da für die komplexen Vorgänge der Erziehung und Förderung von jungen Menschen solche Anspruchsvoraussetzungen und daraus folgende Leistungen nicht für jeden denkbaren Einzelfall im Gesetz konkret geregelt werden können, hat der Gesetzgeber mit dem § 36 KJHG „nur“ das Verfahren der Prüfung und Entscheidungsfindung geregelt. Ausgangspunkt für die Feststellung eines Rechtsanspruchs auf eine Hilfe zur Erziehung ist ein von den Leistungsberechtigten (den Personensorgeberechtigten) formulierter Hilfebedarf. Allerdings sind im Gesetz keine formalen Bedingungen einer Antragstellung oder Ähnliches vorgeschrieben. Es reicht also aus, wenn Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des zuständigen Jugendamtes von Situationen Kenntnis bekommen, aus denen ein Verlangen nach Hilfe erkennbar ist, auch ohne dass dieses ausgesprochen wird.

Allerdings müssen Personensorgeberechtigte und Kinder/Jugendliche bei der Prüfung der Leistungsvoraussetzung mitwirken, das heißt notwendige Auskünfte geben, an Gesprächen über mögliche Hilfen teilnehmen und auch an der Erstellung eines Hilfeplanes mitarbeiten (§ 60 SGB I). Nur bei Gefährdung des Kindeswohls und/oder Gefahr im Verzug darf das zuständige Jugendamt auch ohne die ausdrückliche Zustimmung der Personensorgeberechtigten tätig werden. Werden dabei Hilfen erforderlich und Eltern stimmen nicht zu, verhindern gar die notwendigen Hilfen oder gefährden aktiv das Wohl des Kindes, so muss ein Familiengericht vom Jugendamt angerufen werden.

Kinder und Jugendliche haben zwar keinen eigenen Rechtsanspruch auf eine Hilfe zur Erziehung, aber sie können sich in allen sie betreffenden Angelegenheiten auch direkt an das Jugendamt wenden und dort ohne Wissen ihrer Eltern beraten werden (§ 8 Abs. 3 KJHG). Für Kinder und Jugendliche, die eine Hilfe zur Erziehung benötigen, ist aber noch wichtiger, dass sie im hier besprochenen Verfahren der Prüfung und Konkretisierung von Leistungen eigenständige Verfahrensbeteiligte sind. Sie müssen genauso wie ihre Eltern/Personensorgeberechtigten an der Hilfeplanung beteiligt werden und in

einer für sie verständlichen und zumutbaren Weise mitwirken können. Nach den auch für das KJHG geltenden Verfahrensvorschriften des Zehnten Buches des SGB haben Eltern und junge Menschen das Recht, Personen ihres Vertrauens als Beistand während des Hilfeplanungsprozesses hinzuzuziehen oder sich durch einen Bevollmächtigten vertreten zu lassen (§ 13 SGB X).

1.1.2 Zentrale Elemente des Hilfeplanungsprozesses

In den Vorschriften des § 36 KJHG werden die einzelnen Verfahrensanforderungen genannt, durch die der Gesetzgeber die fachliche Qualität dieser Beratungs-, Prüfungs- und Entscheidungsprozedur sicherstellen will:

- Frühzeitige und umfassende Beratung der Personensorgeberechtigten und des Kindes/Jugendlichen
- Beratung und Entscheidungsfindung im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte
- Einbeziehung der Personensorgeberechtigten und der Kinder/Jugendlichen in den Prozess der Erarbeitung des Hilfeplans
- Kontinuität der Hilfeplanung durch regelmäßige Überprüfung und Fortschreibung
- sowie die Dokumentation im Hilfeplan

Bereits die Überschrift des § 36 KJHG „Mitwirkung, Hilfeplan“ verdeutlicht, dass dem Gesetzgeber besonders an der aktiven Beteiligung von Eltern und Kindern bei der Vorbereitung und Durchführung von Hilfen zur Erziehung gelegen ist. Durch die umfassende und frühzeitige Beteiligung der Betroffenen soll die Akzeptanz der Hilfeangebote erhöht werden, da die Wirkung der Hilfe entscheidend von der Bereitschaft der Eltern und Kinder abhängt, sich auf die Einmischung und Unterstützung der Fachkräfte einzulassen.

Der Schwierigkeit einer qualifizierten Beratung und Entscheidung über eine im Einzelfall geeignete und notwendige Hilfe entspricht der Gesetzgeber durch die Verpflichtung zu einem verbindlichen „Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte“. Immer dann, wenn eine Hilfe voraussichtlich für längere Zeit (in der Regel länger als drei Monate) zu leisten ist, sollen Kollegen die zuständige Fachkraft bei ihrer Entscheidung verbindlich beraten. Diese kollegiale Beratung ist nicht mit kollektiver Entscheidung zu verwechseln, allerdings als verbindliches Verfahrenselement auch nicht als folgenlose Beratung zu bagatellisieren. Da es keine allgemein gültigen und objektiv prüfbar Maßstäbe für geeignete und notwendige Hilfen gibt, soll durch diese verbindliche Form kollegialer Beratung zum einen die erforderliche fachliche Reflexion und Unter-

stützung ermöglicht, zum anderen die Kontrolle von stets subjektiven Einschätzungen und Prognosen sichergestellt werden. So kann die erforderliche fachliche Prüfung und rechtliche Absicherung oft folgenreicher Entscheidungen gewährleistet werden.

Hilfeplanung muss als kontinuierlicher Prozess verstanden werden, der einer ständigen Reflexion und gegebenenfalls auch Revision getroffener Entscheidungen bedarf. Es muss regelmäßig geprüft werden, ob die Hilfe weiterhin geeignet und notwendig ist.

Zur Sicherung der Ergebnisse der Hilfeplanung (Art, Ziel und Dauer der Hilfe) sollen diese in Form eines Hilfeplans dokumentiert werden. Dieser Hilfeplan bildet die Grundlage für die weitere Ausgestaltung der Hilfe. Der Hilfeplan ist somit einerseits ein Instrument der Koordinierung und Kontrolle innerhalb des Jugendamtes, andererseits der Abstimmung zwischen Jugendamt und durchführendem Dienst, zum Dritten aber auch ein Dokument für Eltern und Kinder, in dem ihre Vorstellungen ebenso wie die vereinbarten Leistungen festgehalten werden. Dieser Hilfeplan ist allein noch kein rechtsfähiger Verwaltungsakt, erst mit dem zugehörigen Bewilligungsbescheid können gewährte oder abgelehnte Leistungen nach Widerspruch vor einem Verwaltungsgericht angefochten werden.

1.1.3 Zu Entwicklungslinien und dem aktuellen Stand der Hilfeplanung

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, wie komplex und widersprüchlich, aber auch wie anspruchsvoll und bedeutsam sich Hilfeplanung als ein zentraler Arbeitsprozess bei der Gewährung von „Hilfen zur Erziehung“ knapp 15 Jahre nach Einführung darstellt. In den Diskussionen um die Verabschiedung des KJHG Ende der 80er-Jahre spielten diese Vorschriften zu "Mitwirkung, Hilfeplan" kaum eine Rolle. Gestritten wurde vielmehr über eigenständige Antragsrechte junger Menschen, über die Autonomie freier Träger oder über verbindliche Ausstattungsverpflichtungen an die Adresse des öffentlichen Trägers. Im Rückblick allerdings sind für die Jugendhilfepraxis der 90er-Jahre wesentliche Entwicklungsanstöße von den Verfahrensvorschriften gerade des § 36 KJHG ausgegangen. Vor allem die administrative Gestaltung der Hilfepläne war ein wichtiges Thema der behördlichen Aneignung des "neuen KJHG" in der ersten Hälfte der 90er-Jahre. Zahlreiche Empfehlungen, fachliche Weisungen und Arbeitshilfen sollten vor allem für eine formal korrekte administrative Anwendung der Regelungen des § 36 KJHG Sorge tragen. Ein

Meilenstein waren hier sicherlich die „Empfehlungen des Deutschen Vereins zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG“ von 1994. Bis heute bleibt allerdings eine einerseits methodisch kompetente und andererseits an den Ressourcen von Kindern und Familien sowie an Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der Kommunen und Träger orientierte Hilfeplanung das zentrale Entwicklungsthema der einzelfallbezogenen Arbeitsbereiche der Jugendhilfe.

Reinhard Wiesner hat jüngst in einem Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Konzeption des § 36 KJHG (vgl. Wiesner 2005) anschaulich nachgezeichnet, wie sich aus den Vorstellungen eher „bürokratischer Planung der Siebziger- und Achtzigerjahre“ über den „Gedanken der zeit- und zielgerichteten Intervention“ vor allem im Anschluss an die Arbeiten von Ludwig Salgo zur Problematik der Vermittlung von Pflegekindern (vgl. Salgo 1987) und zuletzt die „Debatten um die Steuerung personenbezogener sozialer Dienstleistungen“ die heutige Sicht auf die Hilfeplanung als dem zentralen Arbeits- und Steuerungsprozess auch in jugendhilferechtlicher Perspektive entwickelt hat. Wiesner kommt dabei zu dem ermutigenden Ergebnis: „Hilfeplanung und Hilfesteuerung sind heute notwendige Instrumente zur weiteren Qualifizierung der Jugendhilfe und ihres fachlichen Potentials, gleichzeitig aber auch Werkzeuge, um die Fachlichkeit sozialpädagogischen Handelns gegenüber Politik und Gesellschaft darzustellen.“ Und er stellt durchaus selbstbewusst für die Jugendhilfe fest: „Das Hilfeplanverfahren der Kinder- und Jugendhilfe ist zum Vorbild für Planungsprozesse in der Sozialhilfe und Arbeitsverwaltung geworden.“ (Wiesner 2005, 25).

Johannes Münder betont dagegen in Auseinandersetzung mit aktueller verwaltungsgerichtlicher Rechtsprechung zur so genannten Selbstbeschaffung – also dem Versuch „genervter“ Eltern auch ohne Hilfeplanung Jugendhilfeleistungen für ihre Kinder zu erzwingen – die besondere Bedeutung der materiellen Ergebnisse: „Die Frage, ob rechtlich Ansprüche auf erzieherische Hilfen bestehen, richten sich allein nach dem materiellen Recht und nicht danach, ob die (formellen) Verfahrensvorschriften eingehalten werden. Insofern ist das Hilfeplanverfahren sozialpädagogisch zwar von erheblicher Bedeutung, rechtlich aber nicht zwingend notwendig.“ (Münder 2005, 39).

Die sich hier andeutende Kontroverse um die leitende Perspektive für sozialstaatliche Entscheidungsprozeduren – zugespitzt: sozialpädagogisch vs. juristisch – ist nicht neu. Der Streit um die "richtige" Fallbeurteilung ist so alt wie die öffentliche Erziehung (Schrapper 1987). Welche Maßstäbe sollen gelten – theologische, strafrechtliche, medizinische, pädagogische, psychologische – und welche Profession hat dabei die beherrschenden Deutungskompetenzen?

Schien der Streit noch in den 70er-Jahren zu Gunsten der psychologisch-psychiatrischen Variante psychosozialer Diagnosen entschieden (niedersächsischer Kultusminister 1976), so hat sich in den 80er-Jahren zunehmend (sozial-)pädagogischer Widerstand formiert (zum Beispiel Birtsch und Blandow 1979; Rauschenbach u.a. 1993; Uhlendorff 1997; Jakob und v. Wensierski 1997; Lüders 1999; Ader u.a. 2001). Diese Wiederbelebung originär pädagogischer Deutungskompetenz geriet nun umso heftiger in Widerspruch zu den traditionell behaupteten Deutungskompetenzen anderer Professionen: einerseits der medizinisch-psychologischen Diagnostik (vgl. dazu Merchel 1998; Peters 1999) und andererseits der juristischen Rechtsauslegung (zum Beispiel Maas 1997; Mrozyński 1999). Und durch das KJHG wurde dieser Streit neu angefacht. Es sind eben in der Mehrzahl sozialpädagogische Fachkräfte, die in Jugendämtern und sozialen Diensten im Rahmen der Hilfeplanung Fälle verstehen und bearbeiten müssen und dabei zunehmend selbstbewusster die dazu erforderlichen Kompetenzen behaupten. Auch ist das Bewusstsein dafür deutlich gewachsen, wie folgenreich und bedeutsam diese Fallbearbeitung ist, geht es doch um umfangreiche sozialstaatliche Leistungen und viel Geld.

In einem aktuellen Beitrag von Heinz Messmer finden sich Verlauf und Ertrag der programmatischen Diskussionen ebenso wie der empirischen Forschungsarbeiten gut zusammengefasst und analytisch unter dem Stichwort „Hilfeplanung als reflexives Modernisierungskonzept“ aufbereitet. Mit der Formel von der „reflexiven Prozess- und Entscheidungskomplexität als Herausforderung einer innovativen Sozialarbeitspraxis“ (2004, 87) bringt er dabei auch Anforderungen und Gestaltungsraum für die Weiterentwicklung der Hilfeplanung auf den Punkt. Als daran unmittelbar anschließend kann die Dokumentation einer Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V. vom November 2004 zum Thema „Hilfeplanung – reine Formsache?“ gelesen werden (SPI 2005). Hier finden sich neben den oben genannten Beiträgen von Reinhard Wiesner und Johannes Münder Aufsätze zu den meisten der aktuellen Diskussionslinien zum Thema Hilfeplanung, die selbstredend nicht als eine „reine Formsache“ angesehen wird, aber schnell dazu verkommen könne.

Dieser Überblick zum aktuellen Diskussions- und Forschungsstand wäre nicht vollständig ohne Hinweise auf die Arbeiten von Christa Neuberger, Ulrike Urban, Heike Schmid und Sabine Ader (vgl. auch Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens 2005, 11 ff.):

- Unter dem Titel „Fallarbeit im Kontext flexibler Hilfen zur Erziehung“ hat Christa Neuberger 2004 ihre Befunde aus Forschungs- und Beratungsprojekten in München veröffentlicht, die sie größtenteils in Zu-

sammenarbeit mit Werner Schefold in den letzten Jahren bearbeitet hat. Neuberger erschließt auf empirischer Basis die zentralen Kernelemente der sozialpädagogischen Fallarbeit in flexiblen Hilfen zur Erziehung. Ihre Analysen und Überlegungen zum Stellenwert sozialpädagogischer Fallarbeit münden in der Einschätzung, „Voraussetzung für die Weiterentwicklung und Implementierung reflexiver Methoden in der Praxis ist, dass die Qualifizierung personen- und arbeitsfeldbezogen strukturiert ist“ (Neuberger 2004, 190)

- Auf der empirischen Grundlage von zehn leitfadengestützten, narrativen Interviews mit erfahrenen sozialpädagogischen Fachkräften in verschiedenen Jugendämtern einer deutschen Großstadt hat Ulrike Urban vor allem die Ambivalenzen und Widersprüche sowohl der Hilfeplanung selbst als auch der beruflichen Selbstkonzepte und Handlungsvollzüge herausgearbeitet (Urban 2004). Für sie bedeutet Hilfeplanung „Hilfe und Kontrolle – vom ersten Moment an (...). Sozialpädagogische Fachlichkeit zeichnet sich durch einen begründeten, reflektierten und kontrollierten Umgang mit diesem Widerspruch aus.“ (Urban 2005, 239)
- Ebenfalls 2004 erschienen ist die juristische Promotionsarbeit von Heike Schmid. Untersucht werden in einem spannenden Vergleich mit den zum Teil deutlich anders akzentuierten Programmen und Prozessen in Großbritannien am Beispiel der Hilfeplanung die Möglichkeiten und Grenzen einer „Verhaltenssteuerung durch Recht“ (Salgo in Schmid 2004, V) mit dem Ergebnis: „Die Realisierung einer den gesetzlichen Vorgaben und ihrer Intentionen entsprechenden Planungspraxis erfordert von den mit der Hilfeplanung betrauten Fachkräften eine Orientierung am fachlich-beratenden Handlungsmuster, Normenvorstellungen, die sowohl den Subjektstatus der Betroffenen als auch die Teamberatung (...) anerkennen, umfassende Kompetenzen in den Bereichen der Gesprächsführung (...) und Fallanalyse sowie Kenntnisse methodischer Verfahrensweisen produktiver Gruppenarbeit.“ Auch das Fazit aus dieser Einschätzung unterscheidet sich nicht von dem der SozialpädagogInnen: „Angesichts dieser immensen Anforderungen, die die Umsetzung der Hilfeplanung in der Praxis an die Fachkräfte stellt, ist der Bedarf an Fortbildung in hohem Maße gegeben“ (325)
- Sabine Ader hat in ihren Untersuchungen zu den „Wahrnehmungs-, Deutungs- und Interventionsprozessen Sozialer Dienste im Rahmen der Hilfeplanung in der Kinder- und Jugendhilfe“ einen nochmals etwas anderen Fokus gewählt. Ausgehend von der Begleitung der ASD-Fachkräfte in einem westdeutschen Großstadt-Jugendamt bei der Hilfeplanung in „besonders schwierigen Fällen“ hat sie vor allem versucht herauszuarbeiten, wie die für Hilfeentscheidungen entscheidenden Einschätzungen der Lebenssituation, Problembelastungen und Hilfeperspektiven konkret zustande kommen. Auch hier liegen die zentralen Befunde auf der Linie der vorgenannten Untersuchungen: Verständigung über notwendige fachliche Standards, verbindliche Entwicklung von habituell und methodisch entwickeltem diagnostischem Fallverste-

hen und nicht zuletzt die institutionelle Absicherung solcher komplexen und sensiblen Arbeitskompetenzen und -prozesse lauten die Entwicklungshinweise. Und auch der Verweis auf an der Weiterentwicklung sozialpädagogischer Arbeitsprozesse interessierter sozialpädagogischer Forschung fehlt nicht (Ader 2006)

1.1.4 Hilfeplanung: Komplexe Anforderungen, vielfältige Praxis und große Entwicklungsbedarfe – ein erstes Resümee

Betrachtet man diese aktuellen Untersuchungen zur Hilfeplanung in der Zusammenschau, ist vor allem beeindruckend, wie über ganz unterschiedliche empirische Zugänge und Methoden im Kern weitgehend übereinstimmende Befunde und Empfehlungen zustandekommen, die sich auch durch die Befunde des Modellprojektes „Hilfeplanung als Kontraktmanagement“ (2005) bestätigen: Hilfeplanung hat sich als zentraler Schlüsselprozess der Jugendhilfe etabliert, der in seiner Komplexität, Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit der Anforderungen nicht einseitig aufgelöst, sondern balancierend ausgestaltet werden muss. Die Praxis der Hilfeplanung in deutschen Jugendämtern ist vielfältig und dabei besser und schlechter als ihr Ruf zugleich. Und ohne erhebliche Anstrengungen der Weiterentwicklung und Qualifizierung wird „die“ Hilfeplanung den an sie gesetzten Anforderungen – Eltern und Kindern gerade in belastenden Lebenslagen zuverlässige und effektive Unterstützung anzubieten, die ihnen ein Leben in Würde und mit Perspektive ermöglicht – weder unter sozial- und familienpolitischen, noch unter sozialpädagogisch-fachlichen und auch nicht unter sozial- und rechtsstaatlichen Gesichtspunkten gerecht. Insgesamt bleibt damit für die Einschätzung der Hilfeplanung 15 Jahre nach Inkrafttreten des KJHG festzuhalten:

- Hilfeplanung ist komplex und kompliziert, es soll (zu?)viel zugleich erledigt werden, zum Beispiel: Diagnose und Aushandlung, Anspruchsbegründung und Budgetkontrolle, Beteiligung und Leistungsprüfung, Fallbezug und Feldentwicklung
- Die Bedeutung der Hilfeplanung für die Gestaltung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung ist unstrittig, wenn auch die Verfahren und Methoden immer noch entwicklungsbedürftig sind, vor allem aber eine zuverlässige Absicherung von Konzepten und Strukturen in den Institutionen immer noch prekär ist
- Operationalisierte Ziele werden häufig nur unzureichend formuliert; aber nur klare Handlungsaufträge lassen sich auch zuverlässig kontrollieren – eine unverzichtbare Voraussetzung jeder Wirksamkeits- und Qualitätskontrolle

- Nicht zuletzt ist die systematische Beteiligung und Mitwirkung von Kindern und Eltern immer noch eine deutliche Schwachstelle, auch oder gerade wenn soviel über Partizipation gesprochen wird
- Kompetenzen und Strukturen, die Hilfeplanungsprozesse gelingen lassen, sind in hohem Maße an die Verständigung der handelnden Personen gebunden und daher eher „flüchtig“; sie müssen immer wieder neu entwickelt, verhandelt und begründet werden. Ob es mit der Hilfeplanung „klappt“, so eine häufig gehörte Erfahrung, hängt vor allem davon ab, welche Menschen in welcher konkreten Situation zusammentreffen. Die hohe Personenabhängigkeit ist Stärke und Schwäche dieser Verständigung und Aushandlungsprozeduren zugleich, ein qualifiziertes sozialpädagogisches Fallverstehen als Kernkompetenz der prozessbeteiligten Profis vielfach noch unterentwickelt
- Die Fortentwicklung der Hilfeplanung braucht eine Kultur und Struktur der Verständigung zwischen öffentlichen und freien Trägern, um diesen Schlüsselprozess auf Grundlage fachlich vereinbarter Standards wirkungsorientiert bearbeiten zu können
- Reflexion und Evaluation bieten grundlegende Potentiale für Lern-, Entwicklungs- und Verständigungsprozesse bei der Fortentwicklung der Hilfeplanung

Festzuhalten bleibt bei aller berechtigten Kritik aber auch: Das Konzept Hilfeplanung ist nicht nur zu einem Schlüsselprozess moderner Jugendhilfe geworden, seine Entwicklung ist auch eine „Erfolgsgeschichte“ im Prozess einer „reflexiven Modernisierung“ (Messmer) sozialer Arbeit. Der schwierige Spagat zwischen den vielfach disparaten Vorstellungen sozialpädagogischer Fachlichkeit, rechtsstaatlicher Verbindlichkeit und sozialpolitischer Wirksamkeit, die in den konkreten Hilfeplanungsprozessen wie unter einem Brennglas aufeinander prallen, ist zwar lange nicht ausgestanden oder abschließend gelungen. Die skizzierten Debatten und vor allem die aktuellen Forschungsbefunde lassen aber deutlich erkennen, welche enormen Anstrengungen in Praxis und Theorie der Jugendhilfe unternommen wurden, die geforderte Balance produktiv aufzunehmen, auszugestalten und manchmal auch nur geduldig auszuhalten. Ein Hinweis auf den Erfolg solcher Bemühungen ist auch das unübersehbare Interesse anderer Arbeitsfelder und Disziplinen am Konzept Hilfeplanung, so zum Beispiel in der Zusammenführung von Sozialhilfe und Arbeitsförderung oder im Rehabilitations- und Gesundheitsbereich.

1.2 Konzeptionelle Standards gelingender Hilfeplanprozesse

Die bisherigen Veröffentlichungen und Empfehlungen zur Umsetzung der Hilfeplanung lassen sich grob in drei Etappen unterscheiden: In der ersten Phase seit Inkrafttreten des KJHG 1991 bis in die Mitte der 90er-Jahre ging es vor allem darum, administrative Fragen einer korrekten Anwendung der neuen Rechtsvorschriften zu klären: Wer sollte für was zuständig sein, welche Arbeitsabläufe und formale Ausgestaltung erfordert eine korrekte Hilfeplanung im Amt (vgl. zum Beispiel ISA 1994; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1994; Landesjugendamt Hessen 1994; Landschaftsverband Rheinland 1993; Landesjugendamt Westfalen-Lippe 1996)? In der zweiten Hälfte der 90er standen dann eher skeptische Reflexionen im Vordergrund (vgl. etwa Schwabe 1996; Petermann und Schmidt 1995) und in den letzten Jahren werden mehr und mehr Vorschläge zu sozialpädagogischen Standards und Qualitätskriterien für die methodische Gestaltung der Hilfeplanung angeboten (vgl. Faltermeier 2000; Merchel 2002; Freie und Hansestadt Hamburg 2001; Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1996; Kinder haben Rechte e.V. 2000).

Auch nach knapp 15 Jahren Praxis sind Standards guter Hilfeplanung allerdings immer noch keine einfache Angelegenheit: Einerseits stellen schon die rechtlichen Vorgaben hohe Anforderungen an die methodischen Fähigkeiten der Fachkräfte im ASD und andererseits wird diese Praxis, wie oben gezeigt, durch eine Fülle struktureller Spannungsfelder geprägt. Hilfeplanung ist also ein schwieriges und anspruchsvolles Verfahren (vgl. etwa Merchel 2002). Hinzu kommt, dass wie bei allen komplexen Arbeitsprozessen die Vorgabe und Kontrolle von Verfahrensregeln allein noch kein Garant für die Verfahrensqualität oder gar für „gute“ Ergebnisse sind. Solche Regeln und Vereinbarungen erhalten ihren Sinn „erst durch die entsprechende innere Einstellung der beteiligten Fachkräfte und durch die Kompetenz, die Verfahrensregeln entsprechend ihrem Sinngehalt ausgestalten zu können.“ (Merkel 2002, 106). Doch selbst dann, wenn neben der Einhaltung von Standards und Verfahrensregelungen auch die innere Haltung und Einstellung der Fachkräfte stimmig ist, bleibt das Hilfeplanverfahren, wie Mathias Schwabe treffend formuliert, „ein vertracktes, dilemma-geplagtes und voraussetzungsreiches Unternehmen, das zu seinem Gelingen auf viele günstige Rahmenbedingungen, hohe Gesprächsführungskompetenzen und immer auch auf eine Portion Glück angewiesen ist“ (Schwabe zitiert nach Merchel 2002, 105).

Nichtsdestotrotz wollen wir im Folgenden versuchen, solche organisatorischen Rahmenbedingungen und methodischen Kompetenzen zu skizzieren, die helfen können, die Qualität sozialpädagogischer Arbeitsprozesse im Rahmen der Hilfeplanung zu sichern.

1.2.1 Was kennzeichnet „gute“ Hilfeplanung?

Zu klären ist zuerst, was genau eine qualitativ „gute“ Hilfeplanung ausmacht? Je nach Partei und Perspektive stehen für die Bewertung eines Hilfeplanverfahrens mindestens drei unterschiedliche Kriterien im Mittelpunkt: So bedeutet „gute“ Hilfeplanung (1) für Adressaten, dass sie verstanden werden und verständlich erklärt bekommen, was passieren soll und zudem Hilfeleistungen erhalten, die ihnen auch „nützen“, (2) von Seiten des Gemeinwesens und der „Steuerbürger“, dass zu legitimierbaren Kosten ausreichend Normalität gesichert und zuverlässige Nothilfe geleistet wird und (3) für die sozialpädagogische Profession in zuverlässigen und belastbaren Arbeitsbezügen nach den „Regeln der Kunst“ arbeiten zu können und zur Legitimation der professionellen Beauftragung und Bearbeitung beizutragen. Ein erster Standard für gute Hilfeplanung wird daher sicherstellen müssen, dass diese im konkreten Fall zum Teil widersprüchlichen und konkurrierenden Erwartungen und Ziele nachvollziehbar herausgearbeitet, verhandelt und im günstigen Falle für alle Beteiligten akzeptabel ausbalanciert werden können (vgl. dazu ausführlicher Schrappner 1998a).

Aspekte und Maßstäbe, nach denen differenzierter beurteilt werden kann, wie die konkreten Hilfeplanungsverfahren und Arbeitsweisen vor Ort einzuschätzen sind, können sein:

- Die Zeit vom Falleingang bis zur ersten kollegialen Fallberatung und -kontrolle
- Die Qualität der Fallberatung und sozialpädagogischen Diagnostik
- Formen und Qualität der Beteiligung von Kindern und Eltern
- Der Grad der institutionellen Integration von fachlichen und finanziellen Entscheidungskriterien und -kompetenzen
- Die Regelmäßigkeit der Reflexion von Hilfeverläufen, auch in der rückwirkenden Auswertung und im Sinne eines fachlichen Controllings

Insgesamt geht es darum, neben den real eingeleiteten Hilfeprozessen auch einzuschätzen, wie akzeptiert und verbindlich die für die eigene Organisation

formulierten Konzepte und Handlungsanweisungen in den realen Arbeitsprozessen tatsächlich werden.² Nach den genannten Kriterien sollten Mitarbeiter und Führungskräfte bei öffentlichen und freien Trägern die Tragfähigkeit und Gestaltungsmacht ihrer Hilfeplanphilosophie und -verfahren regelmäßig evaluieren, ein zweiter fachlicher Standard (vgl. IKO-Netz 2003; von Spiegel 2001).

1.2.2 Kernaufgaben der Hilfeplanung: Entscheidungen vorbereiten, umsetzen, kontrollieren

In der konkreten Ausgestaltung der Arbeitsprozesse der Hilfeplanung haben die sozialpädagogischen Fachkräfte vor allem sach- und situationsgerechte Entscheidungen vorzubereiten. Hierzu müssen notwendige Fakten und Beobachtungen, verfügbare und zugleich erlaubte Informationen sowie als solche ausdrücklich kenntlich gemachte Bewertungen dieser Fakten durch die Beteiligten selbst, systematisch und möglichst vollständig gesammelt und nachvollziehbar strukturiert dokumentiert werden. Anschließend müssen diese Informationen, Fakten und Einschätzungen so aufbereitet, interpretiert und bewertet werden, dass erkennbar wird, welche Lebensumstände, Beziehungserfahrungen und Handlungspotentiale für eine gelingende Versorgung und Erziehung von Kindern bedeutsam sind, egal ob förderlich, hinderlich oder bedrohlich. Der so „verstandene“ individuelle Bedarf an Entlastung, Unterstützung, Hilfe oder Krisenintervention muss mit den konkret verfügbaren oder beschaffbaren Ressourcen konfrontiert werden, um zu einem sowohl ausreichenden wie realistischen, weil mit allen Beteiligten abgestimmten, ausgehandelten und realisierbaren Handlungskonzept zu kommen. Diese Aufgaben der Vorbereitung, Umsetzung und Kontrolle sachgerechter, das heißt der Situation und den Vorstellungen der Kinder und Eltern ebenso wie den rechtlichen Vorgaben und faktischen Möglichkeiten entsprechender Leistungen der Hilfen zur Erziehung erfordern von den Fachkräften insbesondere Kompetenzen für (1) Verstehens-, (2) Prüfungs- und (3) Verhandlungsleistungen:

- (1) Lebenssituationen von Kindern und Eltern zu verstehen, also Hinweise und Fakten, Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und zu bewerten, gehört im Rahmen des Hilfeplanverfahrens ebenso zur täglichen Praxis sozialpädagogischer Fachkräfte, wie die Beurteilung von Möglichkeiten und Grenzen unterstützender, entlastender und/oder schützender Interventionen. Zu beurteilen sind in der Regel mehrdeu-

² vgl. dazu Klatetzki's Begriff der „praktischen Ideologie“ (Klatetzki 1998; Hansbauer und Schnurr 2002)

tige, komplexe und ungewisse Situationen und Prozesse, in denen es keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und kaum wissenschaftlich gesicherte und allseits anerkannte Regeln und Maßstäbe gibt, die helfen könnten, die vielfältigen Eindrücke, Einschätzungen und Gegebenheiten zuverlässig zu strukturieren. Daher müssen methodisches Handeln und organisatorische Gestaltung der Hilfeplanprozesse dieser Ungewissheit und Komplexität in besonderer Weise gerecht werden. Sozialpädagogische Verstehens- und Beurteilungsprozesse sind keine abstrakten Leistungen der Verdichtung von Informationen, beispielsweise durch einen systematischen Abgleich mit der Normalität wie die meisten psychologischen Testverfahren, sondern im Kern eine „hermeneutische“ Anstrengung der schrittweisen Annäherung an die Lebenswelten und Problemsichten anderer Menschen (vgl. dazu zum Beispiel Mollenhauer und Uhlendorff 1972). Interpretationen und Deutungen sind einerseits unumgänglich, andererseits aber auch stets geprägt durch Subjektivität und Einseitigkeit. Verstehen ist abhängig von den individuellen Grundhaltungen, Wahrnehmungen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Fachkräfte, denn Menschen verstehen nur, was sie erlebt haben oder sich vorstellen können. Jede sozialpädagogische Deutung und Beurteilung ist auf ein solches „Nachfühlen können“ der Fachkräfte angewiesen, sonst bleibt es „eine im Kern unverstandene, weil technische Abbildung einer sozialen Situation“ (Schrapper und Thiesmeier 2004, 119). Für die verantwortlichen Fachkräfte bedeutet dies emotionale Anstrengung und teilweise auch Zumutung, denn Perspektivübernahme und Identifikation gelingen nicht ohne Mit-Fühlen und dazu gehört meist auch Mit-Leiden. Die Fähigkeit, sich vorstellen zu können, wie es einem anderen Menschen geht, ist der Kern aller sozialpädagogischen Verstehensanstrebungen. Hierbei gilt es die Balance zu halten zwischen zu großer Nähe oder aber Distanz sowie zwischen respektvollem Mitgefühl und konfrontativem Eindringen. Darüber hinaus gilt es, diesen „subjektiven Faktor“ systematisch, das heißt methodisch kontrolliert und strukturell abgesichert, zu reflektieren. Hinzukommen muss in jedem Fall die Selbstreflexion des Helfersystems, denn ein Fall ist immer mehr als eine Biografie. Dazu gehört sowohl ein Bewusstsein, dass Helfer und Helferinnen „vielfach sehr wirkungsmächtig, aber oft auch unverstanden in ihren Systemen und mit den Systemen der Klienten verstrickt“ (Schrapper und Thiesmeier 2004, 120) sind, als auch die Reflexion über solche Verstrickungen (dazu aktuell Ader 2006)

- (2) Bei ihren Aufgaben der Prüfung und Gewährung von Sozialleistungen bewegt sich die öffentliche Verwaltung in einem Spannungsfeld latenter und manifester Widersprüche: Ihre konstitutionelle Abhängigkeit von gesetzlichen Regeln und politischen Direktiven bindet die öffentliche Verwaltung an Gestaltungsvorgaben in der Regel demokratisch legitimierter Entscheidungsgremien. Dies erzeugt einerseits Legitimation für konkretes Handeln und bringt andererseits Organisationen wie Personen in Konflikte bei sachlich oder persönlich begründeten Hand-

lungsalternativen (vgl. beispielsweise Mayer 1979). Die öffentliche Verwaltung als dritte Gewalt im modernen Rechtsstaat kann daher nur schwer andere objektive Maßstäbe für den „Erfolg“ ihrer Tätigkeit akzeptieren, als die nachprüfbare Rechtmäßigkeit ihrer Aufgabenerledigung. Zwar hat der Gesetzgeber neben der klassischen konditionalen Programmierung zunehmend eine finale Programmierung seiner Vorschriften eingeführt, aber der Erfolg der geforderten Zielerreichung bleibt überwiegend an einer formal korrekten Aufgabenerfüllung ausgerichtet (vgl. beispielsweise Mörsberger und Restemeier 1997). Auf der Ebene der handelnden Personen entstehen aus dem historisch gewachsenen Ideal der Personen-Unabhängigkeit der Amtsführung erhebliche Probleme in der Akzeptanz personengebundener Fach-Autorität. Sowohl durch die institutionellen Auswahlmechanismen der Beförderung und Stellenbesetzung nach Laufbahn und formaler Sachkompetenz als auch durch die „gebrochene“ sachbezogene Erfolgsorientierung kann sich anerkannte persönliche und sachliche Autorität nur schwer entwickeln und durchsetzen. Nach unserer Einschätzung bestehen so insgesamt Gefahren nicht sanktionierter Beliebigkeit von Arbeitsprozessen, unkontrollierter Zufälligkeit von Arbeitsergebnissen und einem Mangel an qualifizierter Führung. Qualitätsstandards für die administrativen Leistungen der Prüfung und Gewährung hätten daher sicherzustellen, wie verantwortliches Handeln verbindlich gefordert werden kann. Verantwortlich Handeln heißt gerade in komplexen Verwaltungsverfahren wie der Hilfeplanung vor allem, in Sach- und Zielkonflikten die Interessengegensätze, strittigen Positionen und möglichen Handlungsspielräume für alle verständlich herauszuarbeiten, um dann ebenso aufgabenbezogen-korrekt wie ergebnisorientiert-pragmatisch mögliche Lösungen zu erarbeiten, Kompromisse zu finden und umzusetzen. Hierfür sind fundierte Rechtskenntnisse und regelgeleitetes administratives Handeln wichtige Voraussetzungen, reichen aber alleine bei weitem nicht aus. Erforderlich ist darüber hinaus auf allen Ebenen die persönliche Kompetenz zu professioneller Konflikt- und Aushandlungsfähigkeit. Diese Kompetenz ist vor allem bei Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Leitungsfunktion gefragt, wenn neben die fachlichen Anforderungen des „Sachgebietes“ mehr und mehr Führungs- und Managementaufgaben treten, die auch in der Verwaltungs-Organisation die Fähigkeit fordern, zielbezogen und ergebnisorientiert Kompromisse zu erarbeiten (vgl. Schrapper 1998b)

- (3) „Hilfeplanung“ ist ein Schlüsselprozess für die Kooperation von öffentlichen und freien Trägern geworden. Davon, ob und wie in dieser Kooperation zuverlässige und transparente Arbeitsbündnisse zwischen den leistungsberechtigten Eltern und ihren Kindern auf der einen, den zur Gewährleistung verpflichteten Jugendämtern auf der zweiten und den die Leistungen der Hilfe zur Erziehung realisierenden Diensten und Einrichtungen auf der dritten Seite zu Stande kommen, hängt der pädagogische wie finanzielle „Erfolg“ einer Hilfe zur Erziehung wesentlich ab. Dieses „Zustandekommen“ ist ein Vorgang der wechselsei-

tigen Annäherung an Erwartungen, Ziele und Leistungen, also als eine durch Perspektiv-Übernahme und Suche nach akzeptablen Kompromissen geprägte Verhandlung. Zwar ist über den gesetzlichen Handlungsauftrag der Kinder und Jugendhilfe grundsätzlich nicht zu verhandeln, doch dieser prinzipielle Handlungsauftrag ist nichts ohne die situative Konkretisierung für den einzelnen Fall. Situationsdeutungen und Hilfeerwartungen von Eltern und Kindern ebenso wie von Fachkräften und ihren Institutionen beeinflussen wesentlich, was als öffentlicher Hilfeauftrag herausgearbeitet werden kann. Weiterhin ist zu bedenken, dass sich mit Jugendamt und Einrichtung nicht einfach Auftraggeber und Auftragnehmer gegenüberstehen, vielmehr sind beide beides, wenn auch in unterschiedlichen Rollen. Zu verhandeln sind immer Aufträge, die in erheblichem Umfang der Ko-Produktion aller Beteiligten bedürfen, von Eltern und Kindern ebenso wie von Jugendamt und Einrichtung. Damit diese Verhandlungen gelingen können, ist zweierlei notwendig: Einerseits eine kommunikative Kompetenz und institutionelle Bereitschaft, tatsächlich zu verhandeln und nicht nur zu beauftragen oder zu legitimieren. Hier haben Mitarbeiter wie Organisationen öffentlicher und freier Träger nach unserer Erfahrung noch viel Entwicklungsbedarf, um in dem immer konfliktgeladenen Spagat zwischen korrekter Rechtsanwendung, realer Finanzknappheit und moralischer Hilfebegründung den gangbaren Weg zu finden und durchzuhalten. Damit dies überhaupt möglich wird, sind andererseits geklärte Rahmenbedingungen und sicherere Verfahren unverzichtbar. Wie im einzelnen Fall geht es auch auf der strukturellen Ebene um einen Spagat, hier zwischen Planungssicherheit auf der einen und einem transparenten Wettbewerb auf der anderen Seite. Ob die Regelungen der novellierten §§ 78 a-g KJHG mit der Trias von Leistungsbeschreibungen, Qualitätsentwicklungsvereinbarungen und Entgeltregelungen (vgl. Kröger 1999) oder die Vorstellungen des 11. Kinder- und Jugendberichts zum fachlich geregelten Qualitätswettbewerb weiterführend sind, muss sich noch erweisen. Sicher ist aber, dass der Schlüsselprozess „Hilfeplanung“ hier der Ergänzung und Fundierung durch den Schlüsselprozess „Jugendhilfeplanung“ bedarf, damit nicht im Einzelfall ausgetragen werden muss, was strukturell zu klären ist (vgl. Schrapper 2003)

1.2.3 Zusammenfassung zentraler Standards und Rahmenbedingungen

Erforderliche Rahmenbedingungen und fachliche Standards, die in den Organisationen und Arbeitsweisen diese Anforderungen an die Qualität sozialpädagogischer Arbeitsprozesse der Hilfeplanung sichern helfen, sind unseres Erachtens (vgl. auch Pies und Schrapper 2003):

- Tragfähige Arbeitsbezüge – also arbeitsfähige Teams mit geregelter Leitung nach innen, mit klaren Zuständigkeiten und in belastbaren Kooperationen nach außen (Jugendhilfeplanung) sowie einer überleg-

ten Arbeitsverteilung und der Möglichkeit zur Vertiefung fachlicher Schwerpunkte

- Eine zugewandte und reflexive Beziehungsgestaltung – was voraussetzt, dass Fachkräfte in der Lage sind, sowohl über die eigene Person und Biografie als auch die der Klienten zu reflektieren und dass sie in der Kommunikation geübt und fähig sind, die Balance von Nähe und Distanz kontrolliert zu halten
- Eine fundierte Diagnostik und ein Fallverstehen – wozu ausreichendes und aktuelles theoretisches Wissen, eine geübte Methodik sowie gepflegte Identifikation und Intuition nötig sind
- Transparente Verantwortung und verbindliche Entscheidungen – dies beinhaltet klare Zuständigkeiten mit den dazu gehörigen Kompetenzen, begrenzte Aufgaben, ausreichende Unterstützung, zuverlässiger Schutz und nicht zuletzt eine funktionierende fachliche und institutionelle Kontrolle
- Verbindliche Dokumentation, zuverlässige Reflexion und kritische Evaluation – durch brauchbare, das heißt sowohl differenzierte als auch einfache Instrumente, die eine regelmäßige Auswertung und Rückmeldung ermöglichen, nach der gegebenenfalls notwendige Änderungen zeitnah folgen können

1.3 Wie kann gute Hilfeplanung gelingen?

Voraussetzungen für gemeinsam gestaltete Entwicklungsprozesse als Bedingung für eine Kultur der Verständigung

Trotz aller Entwicklungsarbeiten, formulierter Standards und Empfehlungen, vielerlei Beispielen gelingender Praxis ist eine häufige Erfahrung, dass diese vielfach in der Praxis gar nicht erst eingeführt oder aber bereits erarbeitete und eingeführte Qualitäten der Hilfeplanung in finanziellen Drucksituationen und unter hohen Arbeitsbelastungen nicht mehr durchgehalten werden. Und dies, obwohl die Erfahrung immer wieder zeigt, dass sich „billige Schnellhilfen“ und verkürzte Beratungs- und Diagnoseprozesse in der Regel durch hohe Folgekosten und wiederholte Beschäftigung mit einem „schwierig“ gewordenen Fall „rächen“ (vgl. zum Beispiel Ader und Schraper 2002). Wie ist aber dann zu erklären, dass Menschen und Organisationen, gerade wenn es besonders notwendig wäre, weil Zeit und Geld knapp werden, die „guten Vorsätze“ und Konzepte einer qualifizierten Hilfeplanung „über Bord werfen“ (müssen)? Wenn hier vorgestellt werden soll, was Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Modellprojekt für „die Zeit danach“ und für „den Rest der Fachwelt“ bringen könnten, müssen wir Antworten auf diese Frage versuchen.

Wenn Systeme unter Druck geraten, ziehen sie sich auf grundlegende Funktions-Mechanismen zurück.

Komplexe soziale Systeme unterscheiden sich von trivialen dadurch, dass sie ihre Funktionen nicht am dominanten Systemzweck „Überleben“ ausrichten, sondern „sinngesteuert“ sind, so lehrt es die Systemtheorie. Gemeint ist damit, dass insbesondere in Konflikten und bedrohlichen Situationen einfache Systeme, etwa Tiere, instinktgesteuerten Reiz-Reaktions-Schemata folgten, um in erster Linie das Überleben der Art zu sichern, während komplexe soziale Systeme wie Menschen und Organisationen in der Lage seien, die Vielfalt der Umweltbedingungen (Komplexität) und der eigenen Handlungsoptionen (Kontingenz) reflektiert und selbstgesteuert zu verarbeiten (vgl. zum Beispiel Wilke 1993, 37ff.).

In scheinbarem Gegensatz zur Theorie komplexer sozialer Systeme, zu denen Jugendämter und Kommunalverwaltungen sicher ebenso zählen wie Jugendhilfeträger, wird immer wieder berichtet, dass auch hier in „Knappheitskonflikten“ mit Rückzug auf grundlegende und tief verankerte Handlungsmuster reagiert wird. In der Gewährung von Sozial- und Jugendhilfeleistungen sind solche Handlungsmuster nach unserer Beobachtung vor allem von einer „Besinnung auf gesicherte Autoritäten“ geprägt, etwa auf die Autorität der Führung (beispielsweise der Landrat zeichnet kostenträchtige Entscheidungen ab), externe Autoritäten (zum Beispiel der Psychiater muss die Heimerziehung anordnen), die Autorität strafrechtlich sanktionierter Amtspflichten (in der Not geht Kinderschutz vor) oder die Autorität des Marktes (in Zeiten knapper Kassen entscheidet der Preis).

Gemeinsames Muster: die Reduktion von Komplexität

Statt, wie in allen qualifizierten Hilfeplanprozessen vorgeschlagen, zuerst die Komplexität der Problemwahrnehmungen und Hilfealternativen reflexiv zu erweitern, um sie danach in strukturierten Aushandlungsprozeduren und in Partizipation oder besser Ko-Produktion aller Beteiligten wieder kontrolliert zu reduzieren, ist unter Druck offenbar der Rückgriff auf traditionsreiche Muster administrativer Gewährungspraxis erfolgversprechender. Das Gemeinsame der oben skizzierten „Besinnung auf Autoritäten“ ist, dass an die Stelle komplexer Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien einfache Reiz-Reaktions-Muster treten. Etwas vornehmer – und in der System-Logik öffentlicher Verwaltung ausgedrückt – heißt dies: Die immer schwer zu handhabende finale Program-

mierung, das heißt ziel- und ergebnisorientiertes Verwaltungshandeln, wird wieder durch konditionale Normenanwendung ersetzt, das heißt, formale Rechtmäßigkeit wird zum wesentlichen Entscheidungskriterium (vgl. Schrapper 2001, 5f.). Hiermit korrespondieren konditionale Einschätzungsprozeduren nach dem Motto: „Was muss ich tun, wenn...“, wie sie vor allem in Kinderschutzfällen immer wieder empfohlen werden (vgl. aktuell Deutscher Städtetag 2003; DJI i.E.).

Bündnisse und Beziehungen als Gegenstrategien?

Wenn auch die Organisationen kommunaler Jugendhilfe – Jugendamt wie freie Träger – in der „Not“ eher zu den einfachen Strategien durch „Autoritäten gesicherter“ Entscheidungsverfahren zurückgreifen, was bleibt dann für eine qualifizierende Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens zu tun? Nicht nur in den (immer kürzeren) „Schönwetterperioden“ kollegial und kommunal auskömmlicher Arbeitsbedingungen soll sich Hilfeplanung als ein Schlüsselprozess ebenso rationaler wie partizipativer Sozialleistungsgewährung bewähren, sondern gerade in Zeiten schwieriger Arbeitsbedingungen und knapper Ressourcen – so die Erwartung an die Ergebnisse auch aus diesem Modell.

Hilfeplanung ist komplex und kompliziert, daran muss immer wieder erinnert werden. Gerade in den skizzierten „Knappheitskonflikten“ um Geld und Zeit werden die grundlegend unterschiedlichen Rationalitäten erkennbar, an denen sich die Akteure und ihre Organisationen zu orientieren suchen. Schon für sich genommen, sind diese widersprüchlich genug:

- Nach der Legitimations-Rationalität sozialpolitischer Maßnahmen ist sozialstaatliches Handeln zwischen den Polen formaler Rechtmäßigkeit, individueller Unterstützung und gesellschaftspolitischer Legitimität öffentlicher Leistungen zu balancieren
- Die Steuerungs-Rationalität professioneller Beurteilung, Intervention und Evaluation verlangt einerseits nach zielgerichteten und methodisch reflektierten Arbeitsabläufen und andererseits nach offenen Prozessen der Verständigung und Ko-Produktion
- Die System-Rationalität von Hilfe- und Geschäftsbeziehungen wiederum ist sowohl am „Eigennutz“ der Beteiligten ausgerichtet als auch an den wechselseitigen Wünschen nach Wertschätzung und Zugehörigkeit

Wie kann nun ernsthaft erwartet werden, dass in konkreten Hilfeplanungsprozessen diese Komplexität sowohl reflexiv erweitert – das heißt in ihren Facetten und Auswirkungen in den Blick genommen und eingeschätzt – als auch kontrolliert reduziert – das heißt vor allem in geteilte Auffassungen und reali-

sierbare Handlungsoptionen „runtergebrochen“ – werden kann? Eine professionelle Bearbeitung von Komplexität erfordert „Handwerkszeug“ und „Haltung“ (Scheffold), so die nicht neue, aber immer wieder bedeutsame Erfahrung der Befunde aus dem Bundesmodellprojekt:

- Mit „Handwerkszeug“ sind vor allem gesicherte Strukturen, zuverlässige Verfahren und professionelle Methoden gemeint. Hierzu lassen sich, wie oben beschrieben, Standards gelingender Hilfeplanung formulieren, die beispielsweise angeben, welche Themen mit welchen Instrumenten grundsätzlich wie gut zu bearbeiten wären
- Mit „Haltung“ sind die weniger greifbaren, aber nicht weniger wirksamen Orientierungen der verantwortlichen Akteure gemeint, vor allem ein respektvoller Blick auf die Menschen, ihre Ideen und Praxis, die Bereitschaft zu Begegnung und Dialog und eine Vorstellung vom „gelingenden Alltag“ (Thiersch) insbesondere für Kinder und Familien in belasteten Lebenslagen. Vor allem die Ausprägung solcher Haltungen und ihre Einbettung in die örtlichen Kulturen bestimmen darüber, ob im konkreten Falle das Handwerkszeug für alle Beteiligten produktiv eingesetzt werden kann

Also: „Erst die Mischung macht´s“. Daher sind am einen Ort entwickelte „Handwerkszeuge“ zwar „technisch“ übertragbar, aber keine Gewähr, dass die dazugehörigen und für den Erfolg zwingend erforderlichen „Haltungen“ mittransportiert werden, sind diese doch zu unverwechselbar an die jeweiligen Menschen, ihre Beziehungen und Traditionen gebunden. Und auch die „Handwerkszeuge“ selbst, also Arbeitsinstrumente und -abläufe, Vorlagen und methodische Regularien, sind kaum „eins zu eins“ übertragbar, zu sehr ist ihr sinnvoller Einsatz an die konkreten Bedingungen der Entwicklung und des Ortes gebunden.

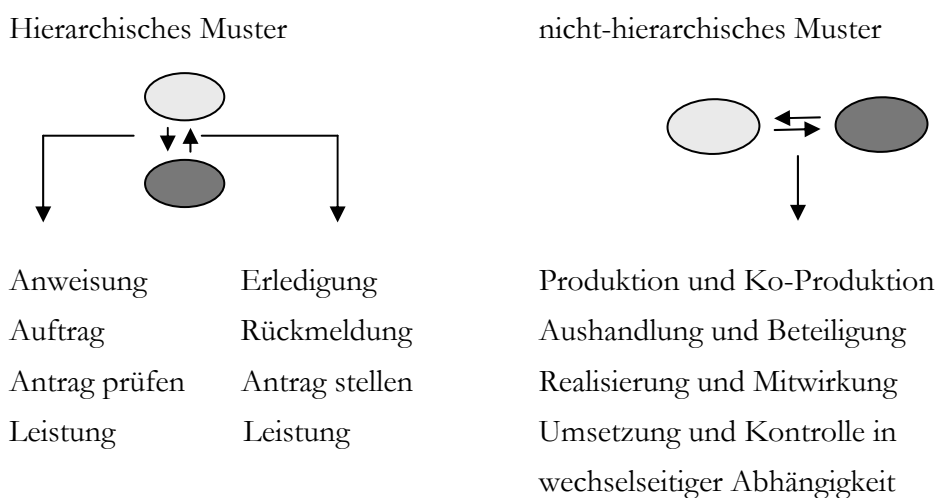
Also doch nur ein Modell mehr in einer langen Reihe, das für die unmittelbar Beteiligten etwas „gebracht“, sonst aber kaum zu übertragbaren Erkenntnissen geführt hat? Nein! Modellhaft und übertragbar sind die Prozesse der Entwicklung und Gestaltung von Beziehungen, Konzepten und Organisationen, mit denen wir in diesem Projekt gearbeitet haben. Aber warum?

Hilfeplanung muss in widersprüchlichen Beziehungsmustern realisiert werden

Hilfeplanung ist sowohl ein administrativer Prozess, in dem vor allem Fragen der Prüfung, Gewährung und Kontrolle sozialleistungsrechtlicher Ansprüche bearbeitet werden müssen, als auch ein sozialpädagogischer Prozess der Beziehungsaufnahme und Gestaltung mit dem Ziel der produktiven Gestaltung von

Entlastung, Unterstützung und Hilfe für Erwachsene und Kinder und nicht zuletzt ein Geschäftsprozess, in dem zwischen Jugendämtern und Einrichtungen Aufträge vereinbart und Leistungen ausgetauscht werden. Untersucht man die Beziehungsstrukturen, die im skizzierten Aufgabenspektrum der Hilfeplanung prägend sind, so werden zwei grundlegend unterschiedliche Muster deutlich:

Abbildung 1: Beziehungsmuster im Rahmen der Hilfeplanung



In jeder Hilfeplanung sind beide oben genannten Grundmuster von Arbeitsbeziehungen prägend. Daher entsteht immer wieder großer Bedarf, sich zu vergewissern und zu verständigen, was konkret und grundsätzlich ist. Im klassischen Organisationsverständnis gilt solche kommunikative Vergewisserung als ein Anzeiger für schlechte Organisation, denn klare Anweisungen macht „Reden“ überflüssig. Wenn aber Vergewisserung und Verständigung nicht ermöglicht und zielgerichtet gestaltet werden, drohen der Organisation entweder die Erstarrung in Regeln oder die Selbstaflösung durch Beliebigkeit. Mit dieser organisationstheoretischen Begründung wird verständlich, dass nur solche Hilfeplanvereinbarungen die Chance haben, in einer Organisation wirkungsvoll zu werden, die (1) ausreichend durch Vergewisserung und Verständigung „getragen“ sind, (2) mit Autorität durchgesetzt und kontrolliert werden und (3) deren Beachtung sich für alle Beteiligten lohnt.

Und genau das ist die wesentliche und übertragbare Erfahrung aus unseren Modellprojekten, zusammengefasst in den **vier Faktoren gelingender Hilfeplanung**:

- (1) Tragfähige Organisationen: Aufbau, Verfahren, Konzepte, Ressourcen

- (2) Geklärte Strukturen und Regeln für Kooperation und Partizipation im Sozialleistungs-Dreieck
- (3) Qualifikation und Belastbarkeit des Personals: Handwerkszeug und Haltung
- (4) Kultur der Verständigung durch gemeinsame Prozesse der Entwicklung und Vereinbarung der Faktoren 1 - 3

Die ersten drei Faktoren sind die notwendigen Voraussetzungen, der vierte Faktor aber erst ist die hinreichende Bedingung, dass diese Voraussetzungen auch positiv zur Geltung gebracht werden können.

1.3.1 Was benötigen Organisationen öffentlicher und freier Träger der Jugendhilfe, um gelingende Hilfeplanung zu gestalten?

Wenn die „Handwerkszeuge“ der Strukturen, Verfahren und Methoden also unverwechselbar an Personen und Traditionen gebunden und damit nur schwer bis kaum übertragbar sind, gewinnen die gemeinsamen Arbeitsprozesse der Entwicklung, Erprobung und Bewertung solcher Instrumente und Prozeduren erheblich an Bedeutung. Vor allem scheint die persönliche Begegnung handelnder Menschen und ihr Verständnis dafür, „wie der andere denkt“, ausschlaggebend. Für modellhaft und übertragbar halten wir daher vor allem die Erfahrungen mit der Gestaltung von Prozessen der Konzeptentwicklung und Organisationsgestaltung in unserem Bundesmodellprojekt. Nach unseren Befunden scheinen für solche Prozesse insbesondere wichtig:

- **(1) Klarheit der Rahmungen und Vorgaben:** Entwicklungsprozesse werden bei aller positiven Konnotation von den betroffenen Menschen auch als Veränderungen begriffen, die Befürchtungen wecken und Ängste mobilisieren. Gerade in der öffentlichen Verwaltung kann kaum ein Mitarbeiter nicht aus persönlicher Erfahrung über problematische und belastende, manchmal auch verletzende und Resignation hinterlassende „Umstrukturierungen“ und „Reformen“ berichten. Ein immer wieder genannter Grund für dabei produzierte Enttäuschungen ist, dass Rahmenbedingungen wie Zeit und Ressourcen, aber auch nicht veränderbare Strukturen und Abläufe zu Beginn nicht deutlich und unmissverständlich benannt und abgesteckt wurden. So kann jeder seine Hoffnungen und Befürchtungen auf die kommenden Prozesse projizieren und wird an diesen individuellen Erwartungen auch wesentlich die Erfolge oder Misserfolge der Projekte beurteilen
- (2) Frühzeitig **Transparenz der Absichten und Abläufe** herzustellen, gehört in die gleiche Kategorie der Forderungen nach einer produktiven Gestaltung von Entwicklungsprozessen, die für die Beteiligten Einsatz und Risiken einschätzbar machen sollen und Angst, die lähmt, verringern helfen, gleichzeitig aber die Vorsicht fördern, „gut aufzupas-

sen“. Nur wenn Menschen Risiken und Erträge von Veränderungen, die in jeder Entwicklung stecken, für sich positiv bilanzieren können, kann vernünftigerweise eine aktive Mitarbeit und zielstrebigem Einsatz erwartet werden. Alles andere wäre letztlich das Einfordern von blankem Pflichtgefühl, mit dem häufig beobachtbaren Ergebnis der Resignation und Abwertung selbst durchaus positiv erreichter Entwicklungserfolge

- (3) Auch die **Anschlussfähigkeit der Veränderungen** an die bisherige Praxis deutlich heraus zu arbeiten, gehört dazu. Jeder Entwicklungsprozess hat eine Vorgeschichte und danach geht's auch weiter. Diese Anschlüsse müssen nicht nur sicherstellen, dass „der Betrieb weitergeht“, sie sichern auch unverzichtbare Kompetenz und Erfahrung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und verhindern, dass die bisherige Praxis als schlecht und untauglich abgewertet werden muss
- (4) Zusammengefasst ist also eine für alle Beteiligten **erkennbare Wertschätzung bisheriger Bemühungen, Erfahrungen und Kompetenzen** notwendiger Ausgangspunkt und Fundament jedes produktiven Innovationsprozesses. Nur auf dieser Basis können dann kritische Analyse und Projektion von Veränderungszielen als Aufbruch und Motivation zur Anstrengung und nicht als Abbruch und Kränkung bewertet werden. Nicht nur auf dem Tennisplatz werden, frei nach Boris Becker, 2/3 des Matches im Kopf und im Bauch entschieden. Gerade Entwicklungsprozesse in differenzierten Organisationen mit komplexen Aufgaben, wie sie Jugendhilfe und Hilfeplanung zweifellos sind, werden wesentlich in den Köpfen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erfolgreich oder nicht
- (5) **Balance von zeitlicher Befristung und dauerhafter Notwendigkeit von Veränderung**, also ein zirkuläres statt lineares Prozessverständnis, bedeutet, dass Entwicklungsprojekte befristet und überschaubar formuliert und umgesetzt werden müssen und gleichzeitig immer wieder klar wird, dass der Abschluss des einen Entwicklungsprojektes gleichzeitig der Startschuss für das folgende Vorhaben ist. Solange soziale Systeme nicht „tot“ sind, müssen sie sich verändern, dies gilt auch und gerade für die Organisationen der öffentlichen Verwaltung, obwohl der Volksmund gerne Gegenteiliges vom Behördenapparat behauptet. Empirisch allerdings gibt es kaum einen Arbeitsbereich, der sich in den letzten 100 Jahren mit so häufigen und vor allem tief greifenden Veränderungsanforderungen konfrontiert sah, wie die öffentliche, insbesondere die kommunale Verwaltung (vgl. Schrapper 2001)
- (6) Mit der **Balance von „mutigem“ Handeln und reflexiver Vergewisserung** meine ich, dass in der Gestaltung und Verantwortung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen sowohl ein deutlicher Antrieb, anspruchsvolle Vorgaben und durchaus visionäre Ziele notwendig, aber gleichzeitig Phasen und Orte der Besinnung und Bilanz, der reflexiven Vergewisserung unverzichtbar sind. Hier geht es einer-

seits um den eher technischen Aspekt der neudeutsch Controlling genannten Überprüfung von Zielerreichung und Mitteleinsatz, also im Kern der Bearbeitung der Fragen: Sind wir noch auf dem richtigen Weg zum Ziel und können wir es schaffen, dort anzukommen? Andererseits geht es immer wieder um die reflektierte Gestaltung von Ungewissheit, und damit auch der immer latenten Angst, ob denn die versuchten Änderungen wirklich zu einem besseren Ende führen können. Blinder Eifer und Durchhalteparolen sind hier ebenso schädlich wie übermäßiges Zaudern. Vor allem von den Führungskräften wird erwartet, dass sie sowohl entschieden und überzeugt „voranschreiten“ als auch sensibel mit Bedenken, Störungen und Beeinträchtigungen umgehen können – nicht selten eine Quadratur des Kreises

- (7) Und „last but not least“ sind immer wieder **„auskömmliche“ Ressourcen** als wesentliche Bedingung für erfolgreiche Entwicklungsprozesse zu betonen. Ziele und Arbeitsweisen, die, so fachlich fortschrittlich und so förderlich sie für Kinder und Familien auch sein mögen, von der gegebenen Ausgangslage und mit den verfügbaren Mitteln nicht erfolgreich bearbeitet werden können, bleiben nicht nur unerreicht, sie sind schädlich und verschlechtern die Qualität der Organisationen für Klienten und Mitarbeiter erheblich. Zurück bleiben Organisationen und Mitarbeiter, die nach aller Erfahrung schlechter arbeiten als vorher und die erschöpft und „ausgepowert“ sind, für dann umso dringlicher notwendige Entwicklungsprozesse oft auf lange Zeit „verbrannt“. Eine verantwortliche und kompetente Abschätzung, ob die gewollten Entwicklungen aktuell und mit den zu mobilisierenden Mitteln an Geld, Arbeitseinsatz und Zeit mit ausreichender Chance auf Erfolg zu realisieren sind, gehört daher zu den bedeutsamsten Aufgaben jeder Leitung, bei der sie sich gut und vor allem frühzeitig beraten lassen sollte
- (8) **Modellprojekte und externe Beratung** können für die skizzierte Prozess-Logik von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen wichtige Funktionen übernehmen, die Risiken zu vermindern und die Komplexität zu reduzieren. Zum einen schaffen Modellprojekte einen Rahmen an Anforderungen und Ressourcen, der neben allen neuen Belastungen auch zeitliche Begrenzung, zusätzliche Mittel und geteilte Verantwortungen ermöglicht. Zum anderen hat die verstärkte Aufmerksamkeit und Präsentation in Modellprojekten nicht zu unterschätzende mobilisierende Effekte. Und zuletzt können im Rahmen von Modellen mit Hilfe externer Autorität und Neutralität interne Konflikte leichter und produktiver ausgetragen werden (dazu auch Schrappner 1998b)

Nun gibt es zwar reichhaltige Literatur und auch etliche Ratgeber zur Organisationsentwicklung und lernenden Organisationen, aber in der kommunalen Verwaltung und insbesondere dem Feld der Kooperation zwischen Jugendämtern und Einrichtungen und Trägern der zumeist freien Jugendhilfe ist eine

solche Praxis der Organisationsgestaltung doch noch vielfach fremd (dazu ausführlicher mit zahlreichen Hinweisen Schrapper 2001).

1.4 Fazit und Zwischenbilanz nach 15 Jahren Hilfeplanung

Zusammenfassend können nach 15 Jahren Hilfeplanung als Zwischenbilanz insbesondere die folgenden Aspekte festgehalten werden:

1. Hilfeplanung gemäß § 36 SGB VIII in der Kinder- und Jugendhilfe ist trotz aller Probleme und „Pannen“ eindeutig eine „Erfolgsgeschichte“, aber kein „Selbstläufer“.

2. Das Verhältnis von grundsätzlichem Rahmen, Gestaltungsraum vor Ort und konkretem Fall ist immer spannungsvoll und prekär: Der konkrete Fall braucht grundsätzliche Rahmung, doch nicht alles lässt sich grundsätzlich rahmen; auch ein Gestaltungsraum ist notwendig, doch dieser Gestaltungsraum kann nicht beliebig sein, sondern muss kontrolliert und überprüft werden.

3. Zwei Balanceakte fordern daher Theorie und Praxis der Hilfeplanung immer wieder heraus: die Balance der Erweiterung und Reduktion von Komplexität einerseits sowie Kontingenz und Verbindlichkeit der Handlungsoptionen andererseits. Beides kann nur in geregelten und akzeptierten Prozeduren gelingen.

4. Grundvoraussetzungen für eine gelingende Praxis sind darüber hinaus:

- Auskömmliche (und das heißt nicht: üppige) Ressourcen aller Beteiligten, die es offenbar immer wieder zu (be)schaffen und zu sichern gilt
- Die Qualifizierung und Entwicklung von Personen und Organisationen muss in den Blick genommen und miteinander verknüpft werden
- Modell- und Forschungsprojekte produktiv nutzen, zum Beispiel als Anschlag, Ideengeber, Anlässe für Reflexionen und Evaluation etc.

(5) Zentrale Arbeitsprozesse für geregelte und akzeptierte Prozeduren sind die Trias von:

- Kontrakte managen, das heißt als eine Bedingung gelingender Hilfeplanung eine Basis verbindlicher, auch vertraglicher Vereinbarungen und Regularien zu organisieren, die vor allem Mitteleinsatz und Zielerreichung in eine für alle Beteiligten gewinnversprechende Balance und Bilanz bringen. Dies gilt für Kinder und Eltern ebenso wie für Fachkräfte, Geschäftsführer, Jugendamtsleiter und Kämmerer
- Tragfähige Arbeitsbündnisse stiften soll dagegen betonen, dass für eine Hilfeplanung, in der Prozesse menschlicher Lebensgestaltung unterstützt und angeregt werden sollen, ein solches eher rationales Prozess-

verständnis zudem aufgehoben werden muss in einem emotional „aufgeladenen“ Erleben von respektvollem Interesse und zuversichtlicher Gemeinsamkeit. Kontrakte können und müssen gemanagt werden, aber entscheidend für den Erfolg sind Arbeitsbündnisse, die jenseits aller rationalen Problemanalyse und Zielvereinbarung die Scham für das Versagen oder die Ängste vor dem Scheitern ebenso fühlbar und in besonderen „Glücksmomenten“ auch besprechbar werden lassen, wie die Freude über einen gelungenen Kontakt und die Zuversicht, dass es „schon irgendwie klappen wird“. Hierzu müssen Verbündete gesucht und Bündnisse geschmiedet werden, zwischen Fachkräften in Ämtern und Diensten ebenso wie mit Mädchen und Jungen oder Müttern und Vätern

- „Beziehungen pflegen“ will schließlich nochmals darauf hinweisen, dass das Gelingen so skizzierter Hilfeplanungen nicht auf ein technisch reduziertes Management von Planungsprozeduren verkürzt werden kann, wenn diese erfolgreich sein wollen. Damit aber die hier als zu stiftende Arbeitsbündnisse benannte „andere Seite“ gelingen kann, sind auch die Profis vor Ort darauf angewiesen, ihre Beziehungen zu pflegen. Damit sind nun gerade keine Betriebsfeierlichkeiten oder Ähnliches gemeint, sondern ein ebenso sorgsamer wie reflektierter Umgang mit Begegnung und Austausch. Vor allem Orte gemeinsamer Verständigung und Weiterentwicklung in „fachlichen“ Fragen zwischen den Fachkräften öffentlicher und freier Träger wie etwa Fachtage oder Fortbildungen sind dazu geeignet

Literatur:

- Ader, Sabine und Schrapper, Christian und Thiesmeier, Monika (Hrsg.) (2001). Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis. Münster
- Ader, Sabine und Schrapper, Christian (2002). Wie aus Kindern in Schwierigkeiten „schwierige Fälle“ werden – Erfahrungen und Befunde aus einem neuen Forschungsprojekt zu einem alten Thema. In: Forum Erziehungshilfen. Heft 1/2002, 27-34
- Ader, Sabine (2006). Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim und München
- Birtsch, Vera und Blandow, Jürgen (Hrsg.) (1979). Pädagogik. Therapie. Spezialistentum. Beiträge zur IGfH-Jahrestagung 1979. Frankfurt/M.
- Deutscher Städtetag (2003). Strafrechtliche Relevanz sozialarbeiterischen Handelns. Köln
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.) (1996). Hilfeplanung konkret. Praktische und fachpolitische Handlungsstrategien zur

- Qualitätssicherung in der Jugendhilfe (Schriften allgemeinen Inhalts Bd. 34).
Frankfurt/M.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (1994). Empfehlung zur
Hilfeplanung gem. § 36 KJHG. In: NDV 9/1994, 317-326
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (i.E.). Handbuch Kindeswohlgefährdung
nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München i.E.
(unter www.dji.de herunterladbar)
- Faltermeier, Josef (2000). Hilfeplanung: Interaktionsrahmen und professionelle
Standards. In: SOS-Dialog. München, 4-10
- Freie und Hansestadt Hamburg und Amt für Jugend (Hrsg.) (2001). Arbeitshil-
fe zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG/SGB VIII. Münster
- Hansbauer, Peter und Schnurr, Stefan (2002). Riskante Entscheidungen in der
Sozialpädagogik. Ein Versuch zur Operationalisierung des pädagogischen
Takts am Beispiel der „Straßenkinder“-Problematik. In: ZfE 1/2002, 73-94
- IKO-Netz Vergleichsring (2003). Jugendhilfe in großen Großstädten – Hilfe
zur Erziehung, Abschlussbericht 2002, Köln
- ISA (2004). Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung. Münster
- Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen v. (Hrsg.) (1997). Rekonstruktive Sozi-
alpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in
Forschung und Praxis. Weinheim/ München
- Kinder haben Rechte e.V., Münster (Hrsg.) (2000). Qualität durch Beteiligung
in der Hilfeplanung (§ 36 KJHG). In: Forum Erziehungshilfen, 6/2000,
291-292
- Klatetzki, Thomas (1998). Qualitäten der Organisation. In: Joachim Merchel
(Hrsg.). Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkei-
ten. Münster, 61-75
- Kröger, Rainer (Hrsg.) (1999). Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in
der Jugendhilfe. Neuwied
- Landesjugendamt Hessen (Hrsg.) (1994). Fachliche Empfehlungen zu § 36
KJHG (Mitwirkung/Hilfeplan) und § 37 Abs. 1 KJHG. Wiesbaden
- Landesjugendamt Westfalen-Lippe (1996). Hilfeplanverfahren gemäß § 36
KJHG. Münster
- Landschaftsverband Rheinland, Landesjugendamt (Hrsg.) (1993). Empfehlun-
gen zum Hilfeplanverfahren gemäß § 36 KJHG. Köln
- Lüders, Christian (1999). Das Programm der rekonstruktiven Sozialpädagogik.
In: ZfPäd, 39. Beiheft, 203-222

- Maas, Udo (1997). Das missverstandene KJHG. Privatisierung der öffentlichen Jugendhilfe als „Neue Fachlichkeit“: Kein Auftrag, keine Verantwortung – keine Kompetenz? In *ZfJ* 3/1997, 70-76
- Mayer, Gerolf (1979). Warum ist die Zusammenarbeit zwischen Verwaltungsbeamten und Sozialarbeitern häufig so mühsam? In: *Deutsche Verwaltungspraxis*, 4/1979, 72-78
- Merchel, Joachim (1998). Qualifizierung von Handlungskompetenzen, Verfahren und Organisationsstrukturen als Ansatzpunkt zum sparsamen Umgang mit Ressourcen. In: Christian Schraper (Hrsg.): *Qualität und Kosten im ASD*. Münster 108-143
- Merchel, Joachim (2002). Qualität im Hilfeplanverfahren. In: ISA e.V. (Hrsg.). *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit*. Münster, 101-121
- Messmer, Heinz (2004). Hilfeplanung. In: *SLR* 1/2004, 73-93
- Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens (Hrsg.) (2005). *Innovation durch Kooperation. Anforderungen und Perspektiven qualifizierter Hilfeplanung in der Zusammenarbeit freier und öffentlicher Träger der Jugendhilfe*. München
- Mollenhauer, Klaus und Uhlendorff, Uwe (1972). *Sozialpädagogische Diagnosen*. Weinheim/ München
- Mörsberger, Thomas und Restemeier, Jürgen (Hrsg.) (1997). *Helfen mit Risiko. Zur Pflichtenstellung des Jugendamtes bei Kindesvernachlässigung. Dokumentation eines Strafverfahrens gegen eine Sozialarbeiterin in Osnabrück*. Neuwied
- Mrozynski, Peter (1999). Die Feststellung des erzieherischen Bedarfs bei den Hilfen zur Erziehung als materiell- und verfahrensrechtliches Problem. In: *ZfJ* 12/1999, 467-475
- Münder, Johannes (2005). Notwendig oder entbehrlich? Die rechtliche Bedeutung des Hilfeplanverfahrens. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.). *Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation 4 der SPI-Schriftenreihe*. München, 27-43
- Neuberger, Christa (2004). *Fallarbeit im Kontext flexibler Hilfen zur Erziehung*. Wiesbaden
- Niedersächsischer Kultusminister (1976). Richtlinie für die Erstellung psychosozialer Diagnosen (PSD). Runderlass vom 26.8.1976. In: *Niedersächsisches Ministerialblatt* Nr. 71, 1681
- Petermann, Franz und Schmidt, M.H. (Hrsg.) (1995). *Der Hilfeplan nach § 36 KJHG: eine empirische Studie über Vorgehen und Kriterien seiner Erstellung*. 2. Aufl., Freiburg

- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1999). Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/M.
- Pies, Silke und Schrapper, Christian (2003). Fachlichkeit im Hilfeplanprozess. Fachliche Standards und Qualitätsentwicklung als Element professioneller Identität. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.). Aktuelle Anforderungen an einen Allgemeinen Sozialen Dienst. Dokumentation einer Fachtagung. Berlin, 27-51
- Pies, Silke und Schrapper, Christian (2004). Hilfeplanung. In: Fegert, Jörg M. und Schrapper, Christian (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim/München, 101-110
- Rauschenbach, Thomas und Ortmann, Friedrich und Karstens, Marie-Eleonore (Hrsg.) (1993). Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München
- Schmid, Heike (2004). Die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. Frankfurt/M.
- Schrapper, Christian und Thiesmeier, Monika (2004). Wie in Gruppen Fälle gut verstanden werden können. Teamorientierte Diagnose- und Beratungsprozesse am Beispiel sozialpädagogischer Fallarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Velmerig, Carl Otto und Schattenhofer, Karl und Schrapper, Christian (Hrsg.). Teamarbeit. Weinheim und München, 118-132
- Schrapper, Christian (1987). Konzepte und Zuständigkeiten sozialpädagogischer Entscheidungen im Jugendamt – eine historische Skizze. In: Schrapper und Sengling, Dieter und Wickenbrock, Wilfried (Hrsg.). Welche Hilfe ist die richtige? Frankfurt/M., 5-56.
- Schrapper, Christian (2001). „... und sie bewegt sich doch!?“ Die öffentliche Verwaltung als Feld für Beratung, Organisationsentwicklung und Supervision. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation. Heft 2/2001, 3-7
- Schrapper, Christian (1998a). „Gute Arbeit machen“ oder „die Arbeit gut machen“? Entwicklung und Gewährleistung von Qualitätsvorstellungen für die Arbeit im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). In: Merchel, Joachim (Hrsg.). Qualität in der Jugendhilfe. Münster, 286-310
- Schrapper, Christian (Hrsg.) (1998b). Qualität und Kosten im ASD. Konzepte zur Planung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung durch kommunale soziale Dienste. Münster
- Schrapper, Christian (2003). Schlüsselprozesse und Grundlagen einer Qualitätsentwicklung im Dialog – Thesen zum Stand und zur Weiterentwicklung der Qualitätsentwicklung zwischen freier und öffentlicher Kinder- und Ju-

- gendhilfe im Feld der Hilfen zur Erziehung. Impulsvortrag auf der Fachtagung des BVkE am 14./15.3.2001 in Bonn. Freiburg
- Schwabe, Mathias (1996). Das Hilfeplangespräch nach § 36 KJHG. Eine „bescheidene Übung“ zwischen ideologischer Überfrachtung und strukturellen Widersprüchen. In: Forum Erziehungshilfe 4/1996, 164-172
- Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.) (2005). Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation 4 der SPI-Schriftenreihe. München
- Spiegel, Hiltrud von (2001). Expertise: Methodische Hilfen für die Gestaltung und Evaluation des Prozesses der Zielfindung und Zielformulierung im Hilfeplanverfahren. München
- Uhlendorff, Uwe (1997). Sozialpädagogische Diagnose III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Diagnoseverfahren für die Hilfeplanung. Weinheim/München
- Urban, Ulrike (2004). Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Weinheim/ München
- Wiesner, Reinhard (2005). Das Hilfeplanverfahren als Steuerungsinstrument. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.). Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation 4 der SPI-Schriftenreihe. München, 8-26
- Wilke, Helmut (1993). Systemtheorie (Band 1). 4. Auflage. Stuttgart/Jena

2 Hilfe als Interaktionsprozess: Konturen einer (überfälligen) Theorie der Hilfe

2.1 Der sozialpolitische und sozialpädagogische Rahmen

In der Sozialpolitik drängen sich in den letzten Jahren Formen der Leistungserbringung in den Vordergrund, deren Kern darin besteht, dass finanzielle Mittel, Qualifizierungsangebote und anderes in persönlicher Interaktion zwischen Fachkräften und Adressaten an die Frau oder an den Mann gebracht werden sollen. Als Beispiele lassen sich hier nennen:

- Der Hilfeplan im Bereich des SGB VIII, § 36, um mit der wohl ältesten und zugleich am stärksten entwickelten und erprobten Form solcher Hilfen zu beginnen (vgl. zum Beispiel Urban 2005)
- Der Maßnahmenplan im Bereich der auf den Sozialraum orientierten Sozialen Arbeit, wie er zum Beispiel in den Sozialbürgerhäusern Münchens, die unterschiedliche Hilfen in einer Sozialregion unter einem Dach anbieten erstellt wird
- Die Dienstleistungen im Bereich des ALG II, die aus ihrem Ansatz des Forderns und Förderns eine breite Palette von Fallarbeit und Fallmanagement anstreben
- die im SGB XII konzipierten Leistungsabsprachen und Förderpläne
- eine Praxis des Fallmanagements, welche sich in Formen eines neuen institutionellen Lernens in der Schule zeigt. Ein interessantes Beispiel für diesen sich stark entwickelnden Bereich ist beispielsweise das Instrument des Förder- und Entwicklungsplans in dem Projekt „Coole Schule“ des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge
- Formen des Krisenmanagements, welche im Rahmen der Bewältigung von akzidentiellen Krisen entstehen, etwa Gewalttaten, Unfälle, Katastrophen, die massive psychosoziale Belastungen bei den Beteiligten hervorbringen können

Diese Verfahren und Modelle sind im Hinblick auf die gesetzlichen Grundlagen, die Rahmenbedingungen, Adressaten, das Fachpersonal, die Praktiken der Ämter sehr verschieden und unterschiedlich entwickelt; sie sind im Hinblick auf das, was im Grunde geschieht, gleich: nämlich durch Kommunikation, durch, wie auch immer, ausgehandelte Vereinbarungen die Lage von Adressaten zu verbessern und zu helfen.

Verfahren sind eine immer wichtiger werdende Arbeitsform der Sozialpolitik. Sie sind doppelt begründet:

- einmal in der zunehmenden Differenzierung von Bedarfslagen von Adressaten, die individuelle Leistungspakete und -vereinbarungen erfordern; gleichwohl gibt es in dieser Differenzierung einen gemeinsamen Sockel „standardisierter“ Ressourcenlücken, etwa im Fehlen geeigneter Erwerbsarbeit

und

- andererseits in dem Desiderat der sozialstaatlichen Ämter und Agenturen, Träger und Teams, die Ressourcen, die ihnen für Hilfen zur Verfügung stehen, zielgenau, erfolgsorientiert und mit kontrollierbaren Effekten zu platzieren und zu gestalten; dazu sind Verständigungen und Vereinbarungen mit den Empfängern notwendig

Verfahren bringen Personen nicht nur als typisierte Adressatinnen und Adressaten, sondern auch als konkrete Interaktionspartner, als Menschen ins Geschehen. Sie schaffen damit Möglichkeiten und Zwänge, politische Programme und Biografien, Verwaltungen und Lebenswelten zu verbinden.

Auch etablierte Verfahren wie das Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII ändern sich. Dazu ein Beispiel: Hilfen zur Erziehung ist bis vor wenigen Jahren in den Formen des KJHG, § 28 bis 35 a angeboten worden. Die Festlegung von „Art und Umfang der Maßnahmen“ nach relativ standardisierten Vorgaben an Hilfen stand dabei im Mittelpunkt der fachlichen Arbeit.

Die neuerliche, reflexive Modernisierung der Hilfen zur Erziehung, gekennzeichnet durch Leitideen wie Orientierung am einzelnen Bedarf, Flexibilisierung, Ressourcenorientierung und Sozialraumorientierung, wie sie etwa in München am Beispiel der Entwicklung der ambulanten Erziehungshilfen durchgeführt wurde (vgl. Schefold u.a. 2001; Neuberger 2004), haben nun Hilfen zur Erziehung geöffnet. Die Hilfen gehen weg von den Maßnahmen, wie sie im SGB VIII aufgeführt sind, hin zu individuellen Hilfearrangements, die stark an den fallbezogenen genau zu ermittelnden und auszuhandelnden Bedarf, an Ressourcen, an den Möglichkeiten des jeweiligen Sozialraums orientiert sind. Hilfen werden entgrenzt; als „Maßanzug“ verstanden;

Also: nicht mehr sechs Stunden pro Woche SPFH für ein Jahr, sondern: für den Sohn eine Gruppe, vielleicht ein Kletterkurs, für die Mutter eine bezahlbare Putzhilfe, Kontakt zu anderen Müttern in der Region, stetige, aber auch begrenzte Begleitung durch die Fachkraft.

In solchermaßen entgrenzten Hilfen tritt das „Helfen“ als sozialpolitisches Ziel und als Handlungsform der Fachkräfte umso deutlicher in den Vordergrund, je mehr sich die Ausgangslagen differenzieren und Hilfen unter den Anspruch der Effektivität und, darüber hinaus, Nachhaltigkeit geraten.

2.2 Ist Hilfe als solche ein fachliches Thema?

Mein Zugang zu diesem Feld, den ich hier verfolgen will, liegt darin, dass ich alle diese Modelle und Verfahren als Hilfeprozesse sehe. Das mag banal erscheinen, wird doch fast alles, was Soziale Arbeit macht, irgendwie immer auch als Hilfe verstanden. Hilfe ist ein Alltagsbegriff und doch auch ein sehr theoriehaltiges Konzept, das es in sich hat.

Es ist sehr bemerkenswert, dass es in der Sozialen Arbeit kaum eine ausgearbeitete Hilfetheorie gibt, ähnlich wie es Theorien der Beratung, des Erziehens, des Lehrens etc. gibt. Wenn man bei Google das Stichwort „Hilfetheorie“ eingibt, kommen zehn Nennungen, bei „Beratungstheorie“ kommen immerhin schon 865, bei „Erziehungstheorie“ 9 910 und bei Bildungstheorie sind es 123 000 Treffer.

Hilfe führt als theoretisch diskutiertes Konzept ein sehr stiefmütterliches Dasein: Die durchaus beachtliche Diskursgeschichte in der Sozialpädagogik, die sich mit Namen wie Alice Salomon oder Hans Scherpner verbindet, ist in den letzten Jahrzehnten nicht wesentlich weitergekommen. Systemtheorie (Hilfe als Funktionssystem moderner, funktional differenzierter Gesellschaften bei Baecker 1994 u.v.m.) und Dienstleistungstheorie haben den Hilfebegriff genutzt, freilich wichtige Fragestellungen eher überblendet oder gar ausgeblendet als bearbeitet.

In der praxisorientierten Forschung lag und liegt das Thema freilich unübersehbar da. Dazu ein Beispiel: Ein Team des Lehrgebiets Sozialpädagogik an der Fakultät für Pädagogik, Universität der Bundeswehr München, hat 1997 eine wissenschaftliche Evaluation des ersten Hilfeplanmodells der Landeshauptstadt München durchgeführt. Methodisch geschah dies über autobiografisch-narrative und episodisch-narrative Interviews mit Eltern (vgl. Schefold u.a. 1998). Die Mütter – fast ausschließlich Mütter stellten sich für die Interviews zur Verfügung – erzählten ihre Geschichten mit den Hilfen zur Erziehung; dies sehr ausführlich, detailliert, sehr persönlich, nach ihren Relevanzsetzungen. Einige markante, in den an das Forschungsprojekt anschließenden Veranstaltungen mit den Fachkräften immer wieder beachtete und diskutierte Ergebnisse seien hier kurz angeführt:

- Mütter haben eigene Erfahrungen mit Hilfe, mit helfenden Instanzen und Personen, die ihre Haltungen zum aktuellen Hilfeplangeschehen beeinflussen
- Mütter haben ihre individuellen Konzepte davon, was Hilfe ist, ihre Eigentheorien von Hilfe

- Mütter haben für ihre Kinder im konkreten Fall eigene, „subjektive Hilfepläne“

Solche Ergebnisse sind in der Hilfeplanforschung vor allem durch rekonstruktive Verfahren vielfältig ermittelt worden, sie sind wichtig, bleiben freilich immer eher deskriptiv, auf den einzelnen Fall bezogen.

2.3 Konturen einer Hilfetheorie

Meines Erachtens kann hier eine analytische Rekonstruktion von Hilfeprozessen, die zu Definitionen, zu Kategorien führt und empirisch gesättigt ist, weiterführen. Hilfe soll dabei als ein normativ-analytisches Modell verstanden werden, das wissenschaftlich durch sich wechselseitig befruchtende Forschung und Theoriearbeit zu differenzieren ist. Auf dieser Grundlage kann es gelingen, ein Modell von Hilfeprozessen zu entwickeln, das wie ein Skript Akteure in Hilfeprozessen darauf aufmerksam machen kann, was in Hilfeprozessen alles geschieht, welche Folgen dies hat und wie bei „Gebern“ und „Empfängern“ Wissen und Reflexivität erzeugt werden kann, die allen Beteiligten ermöglichen, Hilfe zusammen besser zu gestalten.

Dazu einige Elemente, eine größere Arbeit wird voraussichtlich 2006 veröffentlicht werden (Scheffold 2005):

Die Grundidee liegt darin, Hilfe als eine besondere Handlungsform und Interaktionsform zu betrachten, so wie Beratung, Erziehung, Bildung und andere schon längst in Praxis und Theorie gehandelt werden. Für eine Theorie der Hilfe oder des Helfens ist damit zwischen der Ebene Sozialstruktur und Person, mit denen sich sozialpädagogische Theorien ausgiebig befassen, eine mittlere Ebene anvisiert, in denen es um Interaktion geht.

Wichtig ist zu sehen, dass Hilfe als Interaktionsprozess sowohl in „archaischen“ wie auch in „modernen“ Formen der Hilfe (vgl. Luhmann 1973) abläuft, auch in verschiedener Weise. Hilfe ist, wenn einer bei einem Unglück spontan einer Betroffenen helfen will und wenn eine Fachkraft in einer Form institutioneller Hilfe, zum Beispiel bei Hilfeplänen nach § 36 KJHG, handelt.

Hilfe muss immer auch durch soziales Handeln und Interaktion auf den Weg gebracht werden und wird dadurch soziale Wirklichkeit; allein auf dem Papier, per Gesetz gibt es keine Hilfe.

Ein Hilfeplanmodell, sei es noch so differenziert ausformuliert, macht alleine noch keinen Hilfeprozess. Solche Prozesse sind nicht nach Schemata abzu-

arbeiten; der „Überschuss“ an je fallbezogenen individuellen, unvorhersehbaren, emergenten Geschehnissen und Sachverhalten, an interferierenden Ereignissen und Nebenwirkungen in einem Hilfeprozess erfordert professionelles Handeln, das von Ideen, Modellen und Kompetenzen lebt.

Fachkräfte, die helfen wollen, brauchen sicher ihre Rahmenbedingungen, sie müssen aber auch imstande sein, Hilfeprozesse interaktiv zu gestalten.

Dies Handeln steht nicht im Gegensatz zu Strukturen, wie sie Hilfeprogramme in Gesetzen und Modellen darstellen. Hilfe bedeutet, das Richtige in den dafür richtigen Rahmenbedingungen tun zu können. Dabei hat die Interaktionsebene immer auch Rückwirkungen auf die Strukturebene, auf die Rahmenbedingungen. Sozialwissenschaftlich gesehen ist dies unter anderem in der Tradition des symbolischen Interaktionismus ausgearbeitet.

2.3.1 Was ist Hilfe?

Hilfe umfasst:

- das zur Verfügung stellen von etwas – Gegenstände, Wissen, Zuwendung etc. – was für einen Akteur als nützlich für dessen Vorhaben eingeschätzt werden kann, kurz Ressourcen
- das zur Verfügung stellen von Ressourcen bezieht sich auf eine Situation zweier Akteure und die gleichsam dahinter liegenden Lebenslagen oder Institutionen
- der eine, der ein Vorhaben hat, ein Ziel verfolgt, dies Vorhaben aber allein nicht durchführen kann – auf Hilfe angewiesen ist
- der andere, der bereit ist, Ressourcen jenseits von klaren Tauschgrundlagen, also Kauf, Vertrag und anderes, zur Verfügung zu stellen
- Hilfe umfasst zudem einen Interaktionsprozess, an dem mindestens zwei Akteure beteiligt sind, ein soziales Geschehen, das in sozialen Beziehungen abläuft, die eine eigene soziale Struktur haben
- Dieser Interaktionsprozess hat einen Ablauf, er reicht von der Kommunikation über die Ausgangssituation (beispielsweise über die Hilfsbedürftigkeit einer Person) über die Ratifizierung der Hilfe durch den Helfer und die Prozessierung der Hilfe bis hin zur Kommunikation über den Erfolg des Projektes

Hilfe umfasst also ein Vorhaben, das sich über kurze wie längere Zeit erstrecken kann, Phasen ausbildet, mehrere Ressourcen transferiert, ein „Projekt“, das immer Sinnbezüge ausweist, dem Hilfeempfänger nützen soll; es ist ein auf normatives Vorgaben bezogenes Handeln.

Hilfe hat so immanente Strukturprobleme, die aus der Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Ungleichheit der Akteure resultieren: Die Akteure sind ungleich

in ihrer sozialen Verortung, ihrem Status, ihren Handlungsmöglichkeiten und Interessen und müssen doch zumindest minimal gemeinsame Ziele, ein gemeinsames Verständnis für das jeweilige, konkrete Hilfeprojekt ausbilden.

Hilfeprozesse haben so ihre eigenen, immanenten Risiken des Scheiterns, zum Beispiel interaktionsstrukturelle Risiken, ihre „Sollbruchstellen“.

Für die analytische Rekonstruktion von Hilfeprozessen tun sich drei Ebenen auf, die voneinander zu unterscheiden sind:

- der Sachbezug eröffnet den Blick auf die Ziele, vor allem die Mittel oder, wie ich sage, die Ressourcen
- der Sozialbezug eröffnet den Blick auf die institutionelle Rahmung und die sozialen Beziehungen, die sich darin entwickeln
- der Zeitbezug eröffnet den Blick auf die Prozesshaftigkeit von Hilfen: Sie beginnen, haben ihre eigene Dynamik und enden. Hilfeprozesse sind emergent: Was interaktiv geschieht, hat eine eigene Qualität, die eigene Wirklichkeiten schafft

Um dies in einer Definition zusammenzufassen:

Hilfe sind Handlungen, Interaktionen, in denen ein Akteur (Person, Gruppe, Institution), der ein Ziel verfolgt, ein Handlungsprojekt realisieren will, dies aber wegen Ressourcenmangels nicht kann, Ressourcen, sprich Werte, Güter oder Dienstleistungen (ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital; Recht, Geld, Liebe, Sinn) von einem anderen Akteur (Person, Gruppe, Institution), im sozialen Rahmen asymmetrischer sozialer Verpflichtungen (zum Beispiel jenseits eines klaren Tauschaktes), auf der Grundlage der sozialen Vereinbarung eines (minimalen) Konsenses über die Ziele oder das Projekt erhält, sodass sowohl der empfangende als auch der gebende Akteur eigene Interessen durch das Gelingen des Projektes realisieren können.

2.3.2 Grundprobleme von Hilfeprozessen

Hilfeprozesse können scheitern; dies ist etwa im Bereich der Hilfen zur Erziehung eine alltägliche Erfahrung. Dies kann an allen Grundelementen dieses Prozesses, an den Akteuren, den Zielen, den konkreten Projekten, den Ressourcen, der Kooperation liegen. Voraussetzungen gelingender Hilfeprozesse sind nicht gegeben, sie können nicht hergestellt werden oder gehen, wie etwa ein Konsens über Ziele, im Verlauf eines Prozesses verloren. Scheitern ist in allen Phasen eines Hilfeprozesses möglich.

Das Kernproblem von Hilfe liegt meines Erachtens darin, dass Hilfe als Prozess zwei widersprüchliche Strukturmomente hat. Ich will dies illustrieren.

Ein Hilfeempfänger – nennen wir ihn B – will eigene Interessen realisieren, kann aber nicht, da ihm Ressourcen fehlen. Der Helfer – nennen wir ihn A – stellt ihm Ressourcen zur Verfügung, ohne dass ein klarer Tausch vorläge. A will helfen, ob nun dieses Motiv institutionell-professionell und/oder persönlich begründet ist; er will dafür – persönlich oder gleichsam stellvertretend für den Sozialstaat – auch eigene Ziele erreichen. A greift in die Autonomie von B ein, in dem er hilft, er beteiligt sich an dem „Projekt“, zum Beispiel an der Zielformulierung, beeinflusst den Ablauf des Projektes. B will eigentlich autonom handeln, kann aber nicht; er verliert Autonomie, Selbstbestimmung, das Problem von Abgrenzung und Kooperation entsteht.

A kann nun aber seine Ziele auch nicht allein erreichen, den Erfolg seiner Ressourcenvergabe garantieren, er ist auf Kooperation, Verständigung und anderes angewiesen.

Diese Problemkonstellation betrifft den Typ einer ressourcenzentrierten Hilfe, sie kompliziert sich im Fall einer projektzentrierten oder personenzentrierten Hilfe, wenn A und B erst ein Projekt entwickeln müssen: Die Hilfe beginnt dann schon bei der Lösung der Frage, was denn überhaupt B tun soll oder gar damit, dass B alleine die Notwendigkeit, überhaupt zu handeln, sein Problem zu sehen, gar nicht einsieht. (Scheffold 2005).

Hilfe verschränkt Akteure im Zustandebringen einer Handlung, eines Projektes, Vorhabens, und dies erfordert Kommunikation, Kooperation, pragmatischen Konsens.

Die Akteure interagieren, kommunizieren, kooperieren in Abhängigkeit voneinander;

diese Abhängigkeit beruht auf Differenzen, auf Diversität in der Ausgangslage, in Interessen, Strategien, in Rollen im Hilfeprozess.

Die konfliktträchtigen Strukturmomente von Hilfeprozessen zeigen sich:

- in Gemeinsamkeiten und Differenzen im Hinblick auf die Interessen und Ziele an einem möglichen Projekt
- in der Gleichheit und Ungleichheit der Lagen und Positionen
- in Differenzen im Hinblick auf die Ressourcen und deren Verfügbarkeit
- in der Dialektik von Vereinbarkeit und Unvereinbarkeit der Strategien
- in der Symmetrie und Asymmetrie der sozialen Beziehungen und anderem

Hilfe stellt sich so gesehen als ein gemeinsames Projekt mindestens zweier Akteure dar, das in einem Interaktionsprozess auf der Grundlage ungleicher

und gleicher sozialer Lagen und Interessen und asymmetrischer Beziehungen kooperativ und kommunikativ realisiert werden will. Hilfe als Interaktionsprozess setzt eine Fülle von Kommunikations- und Koordinationsaufgaben voraus. Es muss strukturiert sein, ausgehandelt werden:

- ob B Hilfe will, wenn ja, was, von wem, unter welchen Bedingungen
- ob B Hilfe bekommen kann und wenn ja, auf welcher sozialen und kulturellen Grundlage
- ob A helfen will oder kann, also die Hilfeerwartung von B akzeptiert; damit steht das „Projekt“, das B mit Hilfe realisieren will, in seinen unterschiedlichen Teilen beziehungsweise Phasen (Ziele, Mittel etc.) zur Diskussion
- was B denn benötigt, was also die zu transferierende Ressource ist
- ob und wie die Beteiligung von A an B's Vorhaben gestaltet wird, gegebenenfalls beschränkt wird
- wie B die Asymmetrie des Hilfe Empfangens ausgleichen kann
- welche Folgen die Transaktion für die Beziehung von A und B hat usw.

2.4 Einige Beispiele aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung

Hier ist nicht der Ort, um die immer wieder vorkommenden und möglichen Komplikationen eines Hilfeprozesses systematisch zu entfalten. Ich möchte einige Probleme von Hilfeprozessen aus dem Bereich der Hilfen zur Erziehung herausgreifen und sie als Probleme von Hilfeprozessen kurz diskutieren.

2.4.1 Wenn institutionell Hilfe angesagt ist, kommt es überhaupt zu Hilfeprozessen?

Hilfe beruht auf einem Minimalkonsens zwischen den Beteiligten. Erzwungene Hilfen stellen Grenzfälle von Hilfeprozessen dar, die der besonderen Diskussion bedürfen (vergleiche Kähler 2005). Minimalkonsens ist nicht nur durch Beteiligungsrechte am Hilfeprozess und am Hilfeplanverfahren begründet; die Frage der Beteiligung ist ja juristisch eingehend erörtert worden.

Aus hilfetheoretischer Sicht lässt sich sagen, dass eine gewisse Übereinstimmung in den Zielen und über den Ablauf von Hilfeprozessen für gelingende Hilfe konstitutiv ist. Dieser Minimalkonsens liegt jeder Kooperation zugrunde, auch wenn er nicht immer formuliert oder vereinbart ist. Anspruchsberechtigte müssen ihr Hilfeprojekt haben oder zu einem kommen

wollen und können. Ohne diese Perspektive kann man sich Hilfe schwer vorstellen. Anspruchsberechtigte haben, wie eine Studie von 1998 zeigt (vergleiche Schefold u.a. 1998), ihre „subjektiven Pläne“, die in Richtung von Handlungsprojekten gehen. Sie umfassen Ziele, Ressourcenanforderungen, Vorstellungen über den Ablauf, das Ergebnis der Hilfe.

Im Bereich der Hilfen zur Erziehung nach §33 SGB VIII findet sich der Sachverhalt, dass Herkunftseltern, wenn ihr Kind fremd untergebracht, in Dauerpflegschaft ist, zwar einen Anspruch auf Hilfen haben und umgekehrt die Kinder- und Jugendhilfe zur Beratung und Unterstützung der Eltern verpflichtet ist, es Eltern aber oft nicht möglich ist, sich mit Fachkräften auf ein gemeinsames Hilfeprojekt einzulassen. Herkunftseltern sehen die Herausnahme der Kinder aus der eigenen Familie entgegen aller fachlichen Indikation als massiven Eingriff in das eigene Leben, als Bedrohung des eigenen Lebensentwurfs (vergleiche Faltermeier 2000, Faltermeier u.a. 2003). Ihre Erfahrungen mit den Ämtern und Fachkräften sind schlimm, wie soll da Kooperation möglich sein? Wenn sich Herkunftseltern vom Jugendamt betrogen fühlen, ist als Grundlage jeder Hilfe zunächst das Herstellen einer „helfenden Beziehung“ notwendig. Dies erfordert einen aufwändigen Interaktionsprozess, in dem Fachkräfte den Adressaten Chancen eröffnen müssen, durch eigene biografische Arbeit soviel Verständnis für das Handeln der Ämter und soviel Gemeinsamkeit in den Zukunft eröffnenden Perspektiven zu entwickeln, dass der Minimalkonsens für ein Hilfeprojekt erreicht wird. Sonst werden Hilfen zur „strukturellen Irritation“, wie dies die Systemtheorie sieht, Hilfe wird dann kontingent.

2.4.2 Sollbruchstellen: Übergang der Führung in der Interaktion; Einigung über die Kommunikation im Hilfeprozess

Helfen, Hilfe hat alltagssprachlich sehr unterschiedliche Bedeutungen: Die einfache Höflichkeitsformel „Kann ich Ihnen helfen“ mag wirklich meinen, dass man jemanden über die Straße helfen will, aber auch, dass man jemanden als auffällig oder störend sieht und diesen Zustand beseitigt haben will. Im Spruch „Dem werden wir schon helfen“ wird Hilfe dann vollends zur Kontrolle oder Sanktion.

Im öffentlichen Sprachgebrauch hat Hilfe über die Jahrzehnte eine bemerkenswerte Änderung der Wortbedeutung erfahren. Jugendwohlfahrt heißt seit 1990 Jugendhilfe; der Sozialstaat nennt seine Interventionsprogramme immer öfter Hilfe, wie die Entwicklung des SGB zeigt.

Es ist daher fast schon seltsam, davon auszugehen, dass Hilfe etwas anderes ist als Kontrolle; der viel beschworene Zusammenhang von Hilfe und Kontrolle verlangt, nebenbei bemerkt, einer gründlicheren Rekonstruktion als ihm bisher im sozialpädagogischen Diskurs zugekommen ist. Hilfe bedeutet keineswegs, dass die Empfänger die Kontrolle über ihre Angelegenheiten teilweise oder ganz abgeben; eigentlich kommt die Führung in einem Hilfeprozess der/dem zu, welche/r ein Projekt verfolgt, aber dafür nicht die Ressourcen hat.

Dies gilt für den Typus einer ressourcenzentrierten Hilfe; projekt- und personenzentrierte Hilfen haben jedoch selbst unter den aktuellen Vorgaben von Ressourcenorientierung oft das Übergewicht.

Übergänge in der Regie eines Hilfeprozesses von Adressaten auf das Fachteam oder die Fachkraft finden sich in vielen Fallgeschichten. Sie geschehen oft fast unmerklich, weit entfernt von den richterlichen Aussetzungen von Person-Sorgerechten. Jenseits jeder Klientenidealisierung ist in den Fallentwicklungen sorgsam darauf zu achten, dass die Führung in den Fall- und Hilfeprozessen immer wieder zum Anspruchsberechtigten kommen kann. Dies ist ein zentrales Desiderat gelingender Hilfeprozesse.

2.4.3 Emergenz durch Interaktion: In Hilfeprozessen taucht immer etwas Neues auf

Hilfeprozesse sind interaktiv. Interaktivität scheint mir die wesentliche Eigenschaft dieser Prozesse zu sein. Damit ist Emergenz verbunden. Wenn Hilfe in Form von Wissen, Ratschlägen, aber auch banalen Gegenständen gegeben wird, bringt die Aneignung dieser Ressourcen seitens der Empfänger oft Sachverhalte an die Oberfläche, die vorher nicht bewusst waren. Die Empfänger können sich Wissen nicht aneignen, weil dazu beispielsweise anderes Wissen oder kognitive Strukturen fehlen, sie können einen Gegenstand nicht nutzen, weil dazu andere Gegenstände fehlen. Ein Beispiel: Der Versuch der Fachkräfte einer teilstationären Einrichtung, die Ernährung ihrer Kinder in einem städtischen Verfügungsblock durch gemeinsames Kochen (lernen) nachhaltig zu bessern, brachte zutage, dass die Küchenausstattung der Familien dafür nicht geeignet war. Die Nutzung einer Ressource setzt oft die Verfügung über andere Ressourcen voraus. Diese Zusammenhänge entfalten sich in Hilfeprozessen.

Entwicklung über Interaktivität läuft dem strategischen, zumal dem strategisch-betriebswirtschaftlichen Denken und Planen entgegen. Hilfen, so B. Müller in seinem schönen Buch „Sozialpädagogisches Können“, sollten in der Se-

quenz von Anamnese – Diagnose – Intervention – Evaluation ablaufen. Das ist oft nicht so, kann nicht so sein. Ein Beispiel aus einem Evaluationsprojekt über „Gute Praktiken“ bei ambulanten Erziehungshilfen (Schefold/Neuberger 2002): Auf die Frage nach dem wirklich „hilfreichen Tun“, das Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen im Rückblick auf Fälle identifiziert haben, sind oft banale Dinge genannt worden: Sich um die Kinder einer sehr belasteten Familie nachmittags gezielt kümmern und so den Eltern Gelegenheit schaffen, wieder mal was zusammen, für sich zu tun, miteinander reden... Diese Hilfe geschieht nicht am Anfang und kann am Anfang oft auch nicht abgeklärt und erarbeitet werden, sondern entwickelt sich in einem emergenten Prozess.

2.4.4 Hilfe als Interaktionsprozess verbindet strategische und kommunikative Handlungen

Hilfen erfordern eine stetige, für die Geschehnisse und für die Absichten der Beteiligten offene Kommunikation. Die Kommunikation über den Hilfeprozess kann sich, in aufsteigender Komplexität, auf die Ressourcen, die Mängel-lagen, die Handlungsentwürfe von A und B, das Projekt, den Projektverlauf, die Interaktion, die Akteure selbst und ihre Binnenstrukturen (Personen, soziale Systeme bis hin zu Nationen) beziehen.

Dabei gibt es unterschiedliche Definitionshoheiten: B ist Experte für seine Mängellage, A über seine Ressourcen; A und B über Handlungsentwürfe, das Hilfeprojekt, beide über den Projektverlauf, beide jeweils über sich als Akteure. Jeder Übergriff auf den anderen, vor allem auf die Adressaten als Personen, bringt eine neue Stufe von Komplexität. Hilfeprozesse, die nicht nur Transaktionsprozesse von Ressourcen, sondern auch noch Lernprozesse mit Aussicht auf Erfolg sein wollen, die Entwicklung eines Hilfeprozesses in Richtung Selbständerung, erfordern eigene Arrangements. Die traditionelle Feststellung, dass Hilfe immer Hilfe zur Selbsthilfe sein soll, wirkt im Lichte neuerer Arbeiten zu Voraussetzungen des Lernens Erwachsener naiv (Weis 2005). Konzepte und Modelle fallorientierter Erwachsenenbildung zeigen, dass Lernen möglich wird, wenn es als eigener subjektbezogener Prozess ernst genommen und kooperativ gestaltet wird. Für professionelle Soziale Arbeit tun sich hier neue Herausforderungen und Chancen auf.

2.4.5 Möglichkeiten, Schnelligkeiten, Strukturvoraussetzungen von Transfer: Ressourcen in Hilfeprozessen

Hilfen transferieren Ressourcen. Das unterscheidet sie von anderer Interaktion und Kommunikation, auch von Beratung. Dort kann auch Wissen, ein guter Hinweis oder Rat transferiert werden, der für Beteiligte sich als hilfreich erweisen kann, aber die Interaktion steht nicht unter diesem Sinnzusammenhang.

Ressourcen erweitern den Blick auf die Situation, in denen Hilfeprozesse stattfinden. Sie nehmen eine eigene Dimension der Situation beziehungsweise des Prozesses auf.

Was heißt nun aber „Ressourcen? Eine Hilfetheorie kann unterschiedliche Ressourcenkonzepte integrieren; so zum Beispiel die Kapitaltheorie Bourdieus. Dies scheint mir angesichts der erwünschten Offenheit einer solchen Theorie wünschenswert. In unserer Forschung hat sich eine Typologie von Ressourcen bewährt, die vier Ressourcenarten ausdifferenziert: Macht/Recht, Geld, Zuwendung und Wissen/Sinn. Sie beruht auf Arbeiten zum Problem der intersystemischen Tauschmedien beziehungsweise der Kommunikationsmedien von Parsons und Luhmann (Schefold 2005).

Ressourcenkonzepte sollten hinreichend abstrakt sein, um unterschiedliche Ressourcen voneinander abgrenzen, und einen Eindruck wiedergeben, wie unterschiedlich Ressourcen – wie etwa Geld oder Sinndeutungen in Hilfeprozessen – entdeckt, mobilisiert und transferiert werden können. Ressourcen sind so zu definieren, dass der Zusammenhang erhalten bleibt, dass sie zugleich Mittel für individuelles Handeln, Produkte sozialer Systeme und Dimensionen von Ungleichheit sind. Das Geld im Portemonnaie und die Geldwirtschaft des digitalen Kapitalismus hängen zusammen.

Ressourcen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verankerung, Personabhängigkeit, Objektivierbarkeit, sozialen Zugänglichkeit, Mobilisierbarkeit, Substituierbarkeit und Transferierbarkeit; sie können unterschiedlich angeeignet werden. So ist zum Beispiel die Verfügbarkeit von Ressourcen im Vordergrund der Aufmerksamkeit, weit weniger dagegen ihre Transferierbarkeit.

Ressourcen sind sehr unterschiedlich im Bezug auf ihre Transferierbarkeit, ihre Aneignungsfähigkeit. Ein Beispiel (aus: Faltermeier 2000, Faltermeier u. a. 2003): Der Fall einer Familie, die ihre Kinder abgeben muss; woran fehlt es dieser Familie, zugleich eine Multiproblemfamilie wie eine Multibedarfsfamilie? Es fehlt an Einkommen, an einer Dreizimmerwohnung, an Wissen über den Umgang mit Kindern, an Sinngebung für die mühsame Lebensphase der El-

ternschaft, an Persönlichkeitseigenschaften wie Emotionskontrolle und manchem mehr. Wie sind solche Ressourcen transferierbar? Geld kann gegebenenfalls schnell transferierbar sein, weniger die Fähigkeit, selbst Einkommen zu erzeugen. Der Zugang zu einer Wohnung beruht auf Rechten, die freilich auf dem lokalen Wohnungsmarkt, über die Möglichkeiten der kommunalen Wohnungshilfe durchgesetzt werden müssen. Wissen über den Umgang mit Kindern könnte in geeigneten Formen transferiert werden, sicher nicht als Ratgeberbuch; persönliche Haltungen haben ihre biografische Wurzeln; wie können verfestigte Verhaltensweisen aufgeweicht werden, etwa durch eine Therapie?

Ressourcen haben ihre eigenen Relationen zu Personen. Die Aneignung von Ressourcen und ihre Vernutzung in Handlungen sind immer an die Person und ihre Geschichte, ihre Struktur und die aktuelle Situation gebunden. Hilfe reicht in diese Umsetzung hinein, will sie erfolgreich sein.

2.5 Zum praktischen Nutzen einer Hilfetheorie

Ich sehe den praktischen Nutzen einer Hilfetheorie darin, dass Fachkräfte sich in Hilfeprozessen – und wann wollen sie nicht helfen? – dessen stärker bewusst werden, was sie tun und was sie tun können. Dies könnte sich in der Praxis so niederschlagen, dass zusätzlich zu den Reflexions- und Fortbildungsformen der Traditionen von Fallarbeit beispielsweise in der Fallsupervision auch Hilfeprozesse nach § 36 SGB VIII als Hilfeprozesse analysiert und reflektiert werden und damit das Wissen um das Hilfeschehen erweitert wird und zugleich neue Optionen für Hilfe aufgetan werden.

Die Reflexion der Abläufe lässt sich in eine Reihe von Fragen auffächern – um nur das hier Gesagte aufzunehmen:

- Sind Hilfen ressourcen-, projekt- oder personenzentriert zu sehen?
- Gibt es bei all den Ungleichheiten einen Minimalkonsens für eine Hilfe?
- Sind die Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressaten so, dass eine Kooperation möglich und wahrscheinlich ist oder wird?
- Welche Ressourcen fehlen, wie steht es um deren Verfügbarkeit oder Transferierbarkeit?

Neben den anderen, vielfältigen Inhalten professioneller Kompetenz sollte es meines Erachtens in Zeiten, in denen Hilfeprozesse zugleich von alten Formen der Hilfe, wie sie in den §§ 28 bis 35a des Kinder- und Jugendhilfegesetzes festgehalten sind, entgrenzt werden und als „Maßanzüge“ ausgehandelt

und gestaltet werden, eine Kompetenz in Hilfe geben, ein Wissen um Hilfe-
prozesse und die Fähigkeit, dieses Wissen in der Planung, interaktiven Durch-
führung und Reflexion von Hilfeprozessen einzusetzen. Es ist auch in der So-
zialen Arbeit von großem Vorteil zu wissen, was man tut, zumal die Anforde-
rungen an die Arbeit hinsichtlich Effektivität und Effizienz steigen und die
Komplexität der Vorgänge nicht abnimmt.

Literatur:

- Baecker, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft, in: Zeitschrift
für Soziologie, 1994, Jg. 23, Heft 2, S. 93-110
- Faltermeier, J.: Verwirkte Elternschaft, Münster 2000
- Faltermeier, J./Glinka, H.-J./Scheffold, W.: Eltern ohne Kinder. Wissenschaft-
liche Befunde und praktische Vorschläge rund um die Fremdunterbringung
von Kindern. Verlag Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge,
Frankfurt a. M. 2003
- Luhmann, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen,
in: ders.: Soziologische Aufklärung 2, Opladen 1982, S. 134-149
- Müller, B.: Hilfe, in: Krefz, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Handwörterbuch Soziale
Arbeit, 2005
- Neuberger, C.: Fallarbeit im Kontext flexibler Hilfen zur Erziehung. Sozialpä-
dagogische Analysen und Perspektiven, Wiesbaden 2004
- Scheffold, W./Glinka, H.-J./Neuberger, C./Tiemann, F.: Hilfeplanverfahren
und Elternbeteiligung, Frankfurt a. M. 1998
- Scheffold, W./Neuberger, C.: „Gute Praxis“ bei ambulanten Erziehungshilfen.
Abschlussbericht für den Werkauftrag des Stadtjugendamtes München, Juli
2002
- Scheffold, W.: Grundlagen einer Hilfetheorie. Ms., Neubiberg 2005
- Urban, U.: Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpäda-
gogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung, Weinheim und Mün-
chen 2004
- Weis, Michael: Lernen im Modus der Selbstverständigung, Münster/New
York/München/Berlin 2005

3 Änderungen im Kinder- und Jugendhilferecht und zukünftige Herausforderungen für die Hilfeplanung

Das Gesetzgebungsverfahren zu TAG und KICK

Im Jahr 2005 wurde das Kinder- und Jugendhilferecht gleichsam 'generalüberholt'; zum einen durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG), zum anderen durch das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK) – zwei Gesetze, die ursprünglich eines waren im Regierungsentwurf zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (BT-Dr. 15/3676).

Dieser Gesetzentwurf erforderte wegen seiner zahlreichen verfahrensrechtlichen Regelungen gemäß Art. 84 Abs. 1 GG die Zustimmung des Bundesrates. Dieser hatte allerdings bereits im ersten Durchgang signalisiert, dass er die Zustimmung verweigern oder sie zumindest von erheblichen Veränderungen in einem Vermittlungsverfahren abhängig machen werde. Um die Realisierung des politischen Ziels, nämlich des Ausbaus der Tagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren, weiter voranzutreiben, haben sich die damaligen Regierungsfractionen dazu entschlossen, all jene Regelungen abzuspalten, die nicht der Zustimmung des Bundesrates bedurften. Der entsprechenden Empfehlung des federführenden Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend folgend hat der Deutsche Bundestag mit den Stimmen der Koalitionsmehrheit aus SPD und Grünen sowie der PDS am 28. Oktober 2004 diesen ersten Teil des Gesetzes in zweiter und dritter Lesung verabschiedet. Er ist als „Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung für Kinder – Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)“ am 1. Januar 2005 in Kraft getreten.

Die Beratungen zum zweiten zustimmungspflichtigen Teil wurden Anfang des Jahres 2005 fortgesetzt. Die Regierungsfractionen legten hierzu im federführenden Bundestagsausschuss einen umfangreichen Änderungsantrag (Ausschuss-Dr. Nr. 15(12)444) vor, der neben den zustimmungspflichtigen Regelungen zur Tagesbetreuung (§§ 22 ff. SGB VIII) und der Neukonzeption der Erlaubnis zur Kindertagespflege (§ 43 SGB VIII) insbesondere die Initiative des Bundesrates zur Änderung des SGB VIII (BR-Dr. 504/04), mit der der Integrationsgedanke in der Kinder- und Jugendhilfe stärker zum Tragen kommen sollte, in §§ 45 ff. SGB VIII aufgriff. Der zweite Teil ist in der Fassung

des Änderungsantrags nach Verabschiedung durch den Deutschen Bundestag am 3. Juni 2005 und überraschender einstimmiger Zustimmung des Bundesrates am 8. Juli 2005 mit dem Titel „Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK“ am 1. Oktober 2005 in Kraft getreten.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des KICK

Für die Hilfeplanung relevant ist nur das KICK. Die Regelungen des KICK lassen sich folgenden inhaltlichen Schwerpunkten zuordnen:

- Stärkung der fachlichen und wirtschaftlichen Steuerungskompetenz des Jugendamtes
- Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen bei Gefahren für ihr Wohl
- Weiterentwicklung der Regelungen zum Sozialdatenschutz
- Neuordnung der Kostenheranziehung
- Neuordnung der Kinder- und Jugendhilfestatistik

Die Bedeutung des KICK für die Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII

Bevor ich die aus meiner Sicht für die Hilfeplanung relevanten Regelungsbereiche beleuchte, möchte ich die These vorwegnehmen, dass die Bedeutung des KICK für die Hilfeplanung darin besteht, die geltenden rechtlichen Vorgaben zur Hilfeplanung in § 36 SGB VIII klarzustellen, die bestehenden Anforderungen an die Hilfeplanung zu betonen und anerkannten Planungsstandards Nachdruck zu verleihen.

Letztendlich wird durch das KICK die zentrale Bedeutung der Hilfeplanung für das Hilfeschehen im Sinne einer zeit- und zielgerichteten Intervention verdeutlicht: Hilfeplanung ist das zentrale Steuerungsinstrument intervenierenden Handelns des Staates zur Vermeidung, Begrenzung und Abwendung einer Kindeswohlgefährdung.

3.1 Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamtes

Als für die Hilfeplanung relevant fällt zuerst die im KICK vorgesehene Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamtes ins Auge.

Zu diesem Regelungsbereich gehören:

- die Stärkung des Entscheidungsprimats des Jugendamtes und die Begrenzung der Selbstbeschaffung in § 36a SGB VIII
- die Konkretisierung der Leistungsvoraussetzungen sowie der Funktion der ärztlichen Stellungnahme in § 35a SGB VIII sowie
- die Rückführung von Auslandsmaßnahmen auf Ausnahmefälle in §§ 27, 36 und 78b SGB VIII

3.1.1 Stärkung des Entscheidungsprimats des Jugendamtes in § 36a

Zentrale Norm zur Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamtes ist der neue § 36a SGB VIII.

3.1.1.1 Hintergrund

Hintergrund für die Einführung dieser Vorschrift war die im Widerspruch zur Systematik des SGB VIII stehende Degradierung des Jugendamtes zur bloßen „Zahlstelle“ für von dritter Seite angeordnete oder selbst beschaffte Leistungen. Das SGB VIII weist dem Jugendamt die Funktion eines Leistungsträgers zu, der die Kosten einer Leistung grundsätzlich nur dann trägt, wenn er selbst vorab auf der Grundlage des SGB VIII und dem darin vorgesehenen Verfahren über die Eignung und Notwendigkeit der Hilfe entschieden hat.

3.1.1.2 Grundsatz des Entscheidungsprimats (§ 36a Abs. 1 1. Halbsatz SGB VIII)

Um der dem Jugendamt – auch durch das Bundesverwaltungsgericht (BVerwG ZfJ 2001, 310) – zugewiesenen Funktion als Leistungsträger praktische Geltung zu verschaffen, wird in § 36a Abs. 1 SGB VIII der Grundsatz des Entscheidungsprimats des Jugendamtes formuliert:

„Der Träger der öffentlichen Jugendhilfe trägt grundsätzlich nur dann die Kosten der Hilfe, wenn sie auf der Grundlage seiner Entscheidung nach Maßgabe des Hilfeplans unter Beachtung des Wunsch- und Wahlrechts erbracht wird.“

Worin besteht nun die Bedeutung dieser klarstellenden Regelung für die Hilfeplanung? Erstens unterstreicht der in § 36a Abs. 1 SGB VIII formulierte Grundsatz, dass eine Hilfestellung ohne Durchführung der Hilfeplanung unter Beachtung der Vorgaben des § 36 SGB VIII und damit ohne Erstellung eines Hilfeplans bei längerfristigen Hilfen (§ 36 Abs. 2 SGB VIII) nicht rechtmäßig ist. Das Hilfeplanungsverfahren kann grundsätzlich nicht umgangen

werden. § 36 SGB VIII stellt eine besondere Verfahrensvorschrift dar. Werden deren Vorgaben nicht eingehalten, liegt ein Verstoß gegen Verfahrensrecht vor.

Weiterhin bringt die Formulierung des Entscheidungsprimats zum Ausdruck, dass die zentrale Funktion der Hilfeplanung darin besteht, den Anspruch auf Hilfe zur Erziehung zu konkretisieren und die Ausgestaltung der Hilfe festzulegen. Der Hilfeplan als Ergebnis der Hilfeplanung ist das Begründungssurrogat des Hilfe zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII gewährenden Bewilligungsbescheides und zugleich Richtschnur für die Durchführung der konkreten Hilfeleistung. Im Hilfeplan wird das Tatbestandsmerkmal „erzieherischer Bedarf“ durch Darstellung tatsächlicher Feststellungen aus Sicht aller Beteiligten sowie deren sozialpädagogische und rechtliche Bewertung ausgefüllt. Der Hilfeplan enthält Ausführungen zur Eignung und Notwendigkeit der Hilfe auf der Grundlage des erzieherischen Bedarfs. Er beschreibt den Umfang der Hilfe und die konkrete Gestaltung der Hilfe, formuliert das Hilfeziel und ihre zeitliche Veranschlagung ebenso wie Zwischenziele mit Zeitvorgaben sowie das Programm beziehungsweise die Strategie zu deren Erreichung. Der Hilfeplan ist rechtlich als Nebenbestimmung zum Hilfe bewilligenden Verwaltungsakt einzuordnen. Er bewirkt die Anpassung des dieses Verwaltungsaktes an die besonderen Gegebenheiten des Einzelfalles.

Der Grundsatz des Entscheidungsprimats stellt drittens klar, dass im Rahmen des sozialrechtlichen Dreiecksverhältnisses „Jugendamt – Leistungsberechtigter – Leistungserbringer“ stets das Grundverhältnis zwischen dem öffentlichen Träger und dem Hilfeberechtigten bestimmend ist. Der Gesamtzweck der Hilfe wird in diesem Verhältnis festgelegt und im Hilfeplan fixiert. Hierbei ist der Leistungserbringer zu beteiligen. Der Hilfeplan ist also das zentrale Koordinierungsinstrument im jugendhilferechtlichen Beziehungsgefüge.

3.1.1.3 Stärkung des Jugendamtes gegenüber Familien- und Jugendgericht (§ 36a Abs. 1 2. Halbsatz SGB VIII)

§ 36a Abs. 1 2. Halbsatz SGB VIII stellt klar, dass der Grundsatz des Entscheidungsprimats des Jugendamtes auch gegenüber Familien- und Jugendgericht gilt. Hierdurch wird auch implizit geregelt, dass weder Familiengericht noch Jugendrichter gegenüber dem Jugendamt Hilfen anordnen dürfen. Das Jugendamt wird also durch den Grundsatz des Entscheidungsprimats gegenüber Familien- und Jugendgericht gestärkt. Seine Funktion und die der Gerichte werden klargestellt.

Verantwortungsgemeinschaft von Familiengericht und Jugendamt für das Kindeswohl

Der zentralen Bedeutung des Hilfeplans für die Realisierung der Verantwortungsgemeinschaft zwischen Jugendamt und Familiengericht wird durch die im KICK vorgenommene Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamts Nachdruck verliehen.

§ 36a Abs. 1 SGB VIII stellt die Funktionen von Familiengericht und Jugendamt im Kontext von Kindeswohlgefährdungen klar: Das Familiengericht ist auf die Klärung der personensorgerichtlichen Zuständigkeit begrenzt. Das Jugendamt entscheidet über die Gewährung von Hilfe zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII. Beide befinden sich in einer „Verantwortungsgemeinschaft“ für das Kindeswohl.

Das Familiengericht trifft die sorgerechtliche Entscheidung, die dazu dient, dem Kind oder dem Jugendlichen Hilfe zur Erziehung zu gewähren. Diese gerichtliche Entscheidung muss verhältnismäßig und erforderlich sein, das heißt, sie muss geeignet sein, die Kindeswohlgefährdung abzuwenden, und den geringstmöglichen Eingriff in das Elternrecht darstellen. Die Maßnahme des Familiengerichts kann nur dann geeignet sein, wenn sie der geplanten jugendhilferechtlichen Intervention gerecht wird und der Konzeption des SGB VIII Rechnung trägt. Als infolge der gerichtlichen Maßnahme einzuleitende Hilfe wird regelmäßig eine Fremdunterbringung des Kindes oder Jugendlichen (§§ 33 oder 34 SGB VIII) im Raum stehen, weil ein Verbleib des Kindes im Elternhaus zur Abwehr der Gefährdung nicht für geeignet erachtet wird. Die Abwägung der Verhältnismäßigkeit wird dann durch das Gebot des § 1666a BGB erweitert. Das Familiengericht darf die betreffende Maßnahme nur ergreifen, wenn der für das Kindeswohl bestehenden Gefahr nicht auf andere Weise, auch nicht mittels öffentlicher Hilfen, begegnet werden kann. Bei der Prüfung der Eignung der Maßnahme hat es weiterhin zu prüfen, ob diese die Situation des Kindes objektiv verbessert. Hierfür bedarf es umfassender Informationen über erreichbare und gebotene Hilfemöglichkeiten für das Kind. Dies beinhaltet nach § 1666a Abs. 1 BGB auch eine eingehende Prüfung und genaue Festlegung von Möglichkeiten und Modalitäten einer Refunktionalisierung der Herkunftsfamilie. Bei dieser Prüfung ist das Familiengericht auf die Kooperation mit dem Jugendamt angewiesen.

Das Jugendamt äußert sich insbesondere zu den aktiven und passiven Verhaltensweisen der Eltern, zu Anlass und Ursachen des elterlichen Verhaltens in ihrer Persönlichkeit und im sozialen Umfeld, zum Zustand und Verhalten des

Kindes im Hinblick auf das in § 1 SGB VIII formulierte Erziehungsziel einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unter Berücksichtigung von Alter, Anlagen und Erziehungsbedingungen, zur Fähigkeit und Bereitschaft der Eltern, die Gefährdung des Kindeswohls abzuwenden sowie zur verhaltenswissenschaftlichen Bewertung im Hinblick auf den rechtlichen Gefährdungstypus.

Das Jugendamt informiert das Familiengericht über angebotene und erbrachte Leistungen, erzieherische und soziale Gesichtspunkte der Entwicklung des Kindes sowie weitere Möglichkeiten der Hilfe.

Anhand dieser Aufgabenbeschreibung wird schon deutlich: Der Hilfeplan muss dem Gericht vorgelegt werden. Er enthält die wesentlichen Informationen über angebotene und erbrachte Leistungen. Er belegt, warum zur Abwendung der Gefahr öffentliche Hilfen nicht oder nicht mehr ausreichen und ein Entzug der Personensorge notwendig ist. Darüber hinaus zeigt er den Rahmen für den Umfang der sorgerechtlichen Befugnisse auf, die den Eltern zu entziehen sind, und gibt die zeitliche Dimensionierung der Intervention vor, an der sich auch das gerichtliche Überprüfungsverfahren (§ 1696 BGB) zu orientieren hat.

Zwang zur Kooperation zwischen Jugendrichter und Jugendamt

Der Jugendrichter kann den Jugendlichen verpflichten, Hilfe zur Erziehung in Form der Erziehungsbeistandschaft oder in einer Einrichtung über Tag und Nacht oder in einer sonstigen betreuten Wohnform in Anspruch zu nehmen (§ 12 JGG). Er kann auch Weisungen nach § 10 JGG erteilen, die den Jugendlichen zur Inanspruchnahme von Jugendhilfe verpflichten (beispielsweise Betreuungsweisung nach § 30 SGB VIII, sozialer Trainingskurs als soziale Gruppenarbeit nach § 29 SGB VIII).

Es hat keinen Sinn, einen Jugendlichen zur Inanspruchnahme von Hilfe zu verpflichten, wenn das Jugendamt nicht bereit ist, diese zu gewähren (oder auch die Personensorgeberechtigten als Leistungsberechtigte eine Inanspruchnahme ablehnen). Das Jugendamt muss daher frühzeitig prüfen, ob Jugendhilfeleistungen in Betracht kommen (vgl. § 52 Abs. 2 Satz 1 SGB VIII). Die frühzeitige Prüfung muss dem Jugendamt den notwendigen zeitlichen Spielraum verschaffen, um im Hinblick auf eine zu erwartende richterliche Anordnung, die den Jugendlichen zur Inanspruchnahme von Jugendhilfe verpflichtet, das Hilfeplanungsverfahren in Gang zu setzen und das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte sicherzustellen. Nur wenn das Jugendamt diesen Zeitraum nutzt, ist

es in der Lage, dem Jugendrichter im Rahmen der Anhörung eine fachlich begründete Perspektive für eine geeignete und notwendige Hilfe zur Erziehung aufzuzeigen.

3.1.1.4 Sicherstellung der Niedrigschwelligkeit ambulanter Hilfen (§ 36a Abs. 2 SGB VIII)

Unabhängig vom Grundsatz des Entscheidungsprimats des Jugendamtes muss der öffentliche Träger in der Regel die unmittelbare Inanspruchnahme ambulanter Hilfen zulassen (§ 36a Abs. 2 SGB VIII). Das Jugendamt nimmt seine Steuerungsverantwortung hier durch Vereinbarungen mit dem Leistungserbringer wahr, in denen es die Voraussetzungen der Leistungserbringung, die Ausgestaltung der Leistungserbringung sowie die Kostenübernahme regelt.

Aus der Zulässigkeit der unmittelbaren Inanspruchnahme folgt nicht, dass bei ambulanten Hilfen keine Hilfeplanung durchgeführt werden muss. Das Erfordernis der Hilfeplanung und der Hilfeplanerstellung bei Hilfen, die voraussichtlich für längere Zeit zu leisten sind (§ 36 Abs. 2 SGB VIII), gilt selbstverständlich auch hier.

Die mit den Leistungserbringern abzuschließenden Vereinbarungen müssen folglich regeln, wann das Jugendamt einzuschalten und das Hilfeplanungsverfahren einzuleiten ist. Dies ist nicht zuletzt deswegen geboten, weil der Leistungsberechtigte bei längerfristigen Hilfen einen Anspruch auf Durchführung der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII hat und die vom KJHG intendierte Praxis der geplanten, zeit- und zielgerichteten Intervention nicht unterlaufen werden darf.

3.1.1.5 Zulässigkeit der Selbstbeschaffung (§ 36a Abs. 3 SGB VIII)

§ 36a Abs. 3 SGB VIII regelt die Ausnahmefälle, in denen Selbstbeschaffung zulässig ist und das Jugendamt die Kosten der Hilfe zu übernehmen hat.

Selbstbeschaffung ist zulässig, wenn:

- der Leistungsberechtigte den Träger der öffentlichen Jugendhilfe vor der Selbstbeschaffung über den Hilfebedarf in Kenntnis gesetzt hat
- die Voraussetzungen für die Gewährung der Hilfe vorlagen und
- die Bedarfsdeckung keinen zeitlichen Aufschub duldete bis zur Entscheidung des Jugendamtes über die Hilfestellung oder bis zur Entscheidung über ein Rechtsmittel nach einer zu Unrecht abgelehnten Leistung

§ 36a SGB VIII stellt demnach nicht nur klar, dass der Hilfeplan Bestandteil der Hilfeentscheidung ist und eine Hilfestellung ohne Hilfeplan grundsätzlich nicht rechtmäßig sein kann. Die in § 36a Abs. 3 SGB VIII geregelte Zulässigkeit der Selbstbeschaffung macht darüber hinaus deutlich, dass das Jugendamt die Hilfeentscheidung und -gewährung nicht mit der Begründung hinauszögern kann, dass zunächst die Hilfeplanung durchzuführen und ein Hilfeplan zu erstellen sei. Da das Jugendamt verpflichtet ist, die Kosten für eine Leistung zu tragen, deren Unaufschiebbarkeit eine Selbstbeschaffung zulässig macht, wird der Zeitfaktor bezüglich der Einleitung und Durchführung des Hilfeplanungsverfahrens betont. Das Jugendamt gerät insoweit unter einen gewissen Zeitdruck.

3.1.2 Stärkung der Entscheidungsverantwortung des Jugendamtes im Rahmen von § 35a SGB VIII

Die zweite Komponente, mit der der Gesetzgeber die Steuerungskompetenz des Jugendamtes gestärkt hat, besteht in der Betonung seiner Entscheidungsverantwortung im Rahmen von § 35a SGB VIII. Das KICK enthält klarstellende Regelungen im Hinblick auf die Funktion von Jugendamt und Arzt/Psychotherapeut bei der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung:

In § 35a Abs. 1a SGB VIII wird nunmehr explizit geregelt, dass die Stellungnahme des Arztes beziehungsweise Psychotherapeuten nicht die Entscheidung der Fachkräfte im Jugendamt über Eignung und Notwendigkeit der Eingliederungshilfe vorwegnehmen darf, sondern sich im Wesentlichen auf die Feststellung bezieht, ob die seelische Gesundheit des Kindes oder Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für sein Lebensalter typischen Zustand abweicht (§ 35a Abs. 1 S. 1 Nr. 1 SGB VIII).

Das Jugendamt entscheidet, ob aufgrund der vom Arzt/Psychotherapeuten festgestellten seelischen Störung eine Beeinträchtigung der Teilhabe des Kindes in der spezifischen Lebenssituation droht oder schon gegeben ist. Diese Einschätzung sowie die Stellungnahme des Arztes beziehungsweise Psychotherapeuten sind die Grundlage für die ebenfalls vom Jugendamt gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen und dessen Eltern vorzunehmende Auswahl der geeigneten und notwendigen Hilfeform.

Worin besteht hier die Relevanz für die Hilfeplanung?

Im Rahmen der Hilfeplanung muss durch das Jugendamt eine eigenständige Diagnose zur Teilhabebeeinträchtigung – abgegrenzt von der Stellungnahme des Arztes/Psychotherapeuten – erfolgen, die im Hilfeplan dokumentiert wird.

Diese Feststellung der Teilhabebeeinträchtigung ist Grundlage für die unter Beteiligung des Kindes/Jugendlichen und seiner Eltern vorzunehmende Auswahl der Hilfeform, die ebenfalls im Hilfeplan zu dokumentieren ist.

§ 36 Abs. 3 SGB VIII stellt klar, dass der Arzt oder Psychotherapeut, der eine Stellungnahme nach § 35a Abs. 1a SGB VIII abgegeben hat, an der Aufstellung und Überprüfung des Hilfeplanes sowie bei der Durchführung der Hilfe in der Regel (“soll”) zu beteiligen ist. Die Aufgabe des Arztes oder Psychotherapeuten im Rahmen der Hilfeplanung besteht darin, sich in diesen Entscheidungsprozess einzubringen und durch Hinweise und Empfehlungen darauf hinzuwirken, dass bei der Auswahl der Hilfe dem von ihm festgestellten Störungsbild Rechnung getragen wird.

3.1.3 Begrenzung von Auslandsmaßnahmen (§ 27 Abs. 2 Satz 3 SGB VIII)

Die dritte Komponente der Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamtes liegt in der Begrenzung von Auslandsmaßnahmen. Eine Hilfe darf nur dann im Ausland erbracht werden, wenn dies nach Maßgabe der Hilfeplanung zur Erreichung des Hilfeziels im Einzelfall erforderlich ist und ein Arzt oder Psychotherapeut ausschließt, dass seitens des jungen Menschen eine seelische Störung mit Krankheitswert vorliegt (vgl. § 36 Abs. 3 SGB VIII).

Durch die Einschränkung der Hilfeerbringung im Ausland werden Standards der Hilfeplanung betont sowie der Bedeutung der Hilfeplanung für das Hilfeschehen Nachdruck verliehen. Eine Auslandsmaßnahme ist nur dann zulässig, wenn im Rahmen der Hilfeplanung mittels einer qualifizierten Diagnose unter Beteiligung der Betroffenen und im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte ein erzieherischer Bedarf festgestellt wird, dem nur durch eine Hilfeerbringung im Ausland entsprochen werden kann. Der Hilfeplan muss diese Bedarfsfeststellung ebenso dokumentieren wie das Ziel der Hilfe und die entwickelte Strategie zu dessen Erreichung. Nur wenn sich aus dieser Dokumentation schlüssig ergibt, dass eine Hilfe, die ausschließlich im Inland erbracht wird, vor dem Hintergrund der gegebenen Bedarfslage mit Blick auf das angestrebte Ziel weder notwendig noch geeignet ist, darf eine Auslandsmaßnahme erfolgen. Diese im Hilfeplan niedergelegte Legitimation der Hilfeerbringung im Ausland muss durch eine regelmäßige Überprüfung des Hilfeplans auf seine

fortbestehende Tragfähigkeit hin im Rahmen seiner Fortschreibung bestätigt werden. Die Überprüfungsfristen sind angesichts der eingeschränkten Kontrollmöglichkeiten bei Auslandsmaßnahmen und deren gesetzlich festgeschriebenen Ausnahmecharakter grundsätzlich kurz zu bemessen.

3.2 Konkretisierung des Schutzauftrages (§ 8a SGB VIII)

Von Bedeutung für die Hilfeplanung ist auch die im KICK vorgenommene Konkretisierung des Schutzauftrags der Jugendhilfe bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII).

3.2.1 Hintergründe der Einführung des § 8a SGB VIII

Während das Jugendwohlfahrtsgesetz eher eingriffs- und ordnungsrechtlich orientiert war und deshalb den reaktiven Eingriff des Staates in die elterliche Erziehungsverantwortung bei der Gefährdung des Kindeswohls in den Vordergrund gestellt hat, ist das SGB VIII in erster Linie als Leistungsrecht konzipiert, das eine Mitwirkung von Betroffenen und Beteiligten als konstruktiv betrachtet und teilweise einen subjektiv-öffentlichen Anspruch gegenüber dem öffentlichen Träger garantiert. Damit wurde der präventive beziehungsweise Familien unterstützende und ergänzende Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe betont. Durch die so genannte Dienstleistungsdebatte ist dieser sozialleistungsrechtliche Ansatz weiter ausgebaut worden und hat den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe tendenziell aus dem Blick geraten lassen.

Die allgemein gehaltene Zielbestimmung in § 1 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII, Jugendhilfe soll „Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen“, konnte Unsicherheiten im Hinblick auf die konkrete Pflichtenstellung der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Kindeswohlgefährdungen nicht beseitigen. Ihre Aufgabenstellung war deshalb offen für unterschiedliche Interpretationen nicht nur seitens der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch der (Straf-)Gerichte und der Medien. Jugendämtern und ihren Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern wurde häufig vorgeworfen, entweder zu früh oder zu spät zu handeln.

Mit dem Ziel, den Kinderschutz durch mehr Handlungssicherheit für die Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe zu verbessern und es nicht den Straf- und Zivilgerichten zu überlassen, den Schutzauftrag der Kinder- und Jugend-

hilfe zu definieren und zu konkretisieren, trifft nunmehr § 8a SGB VIII konkrete Aussagen im Hinblick auf fachliche Grundsätze und Verfahrensweisen im Kontext von Kindeswohlgefährdungen.

3.2.2 Verfassungsrechtliche Vorgaben

Grundlage der Konkretisierung des Schutzauftrags in § 8a SGB VIII sind die verfassungsrechtlichen Vorgaben des Art. 6 Abs. 2 GG:

Art. 6 Abs. 2 GG stellt eine Balance zwischen dem Recht des Kindes auf Erziehung, dem Recht und der Pflicht der Eltern, ihr Kind zu erziehen, und der Pflicht des Staates her, über die private Erziehung des Kindes zu wachen.

Das Kind ist, wie die UN-Konvention über die Rechte der Kinder vom 20. November 1980 und zuvor das Bundesverfassungsgericht herausgestellt haben, Grundrechtsträger. Es ist ein Wesen mit eigener Menschenwürde (Art. 1 Abs. 1 Satz 1 GG), dem eigenen Recht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit im Sinne von Art. 2 Abs. 1 GG sowie dem Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 Abs. 2 Satz 1 GG).

Da das Grundgesetz die Würde des Menschen in den Mittelpunkt seines Wertesystems stellt, kann es bei der Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen prinzipiell niemandem Rechte an der Person eines anderen verleihen, die nicht zugleich pflichtgebunden sind und die Menschenwürde des anderen respektieren.

So gewährt das Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG keine Freiheit im Sinne einer Selbstbestimmung der Eltern. Das Elternrecht stellt vielmehr ein fremdnütziges Grundrecht dar, das zum Wohle des Kindes ausgeübt wird. Das Bundesverfassungsgericht hält aus diesem Grund die Bezeichnung „Elternverantwortung“ für treffender (vgl. BVerfGE 29, 24, 119 ff.; 59, 360 ff.).

Das staatliche Wächteramt (Art. 6 Abs. 2 Satz 2 GG) besteht darin, die Einhaltung der Grenzen, die das Kindeswohl dem Elternrecht setzt und die Erfüllung der Elternpflichten zu überprüfen und notfalls einzugreifen, um das Kind davor zu bewahren, dass seine Entwicklung Schaden nimmt. „Notfalls“ heißt, dass der Staat hierbei den Grundsatz der Subsidiarität und den Grundsatz der Verhältnismäßigkeit zu beachten hat. Das bedeutet, dass die Elternverantwortung grundsätzlich wiederherzustellen beziehungsweise herzustellen ist und ein Eingriff in das Elternrecht geeignet und erforderlich sein muss.

Aus verfassungsrechtlicher Sicht lässt sich der Schutzauftrag demnach folgendermaßen umschreiben:

- Der Staat ist zunächst verpflichtet, die Eltern an ihre Elternverantwortung zu erinnern und sie zu unterstützen
- Erweist sich die Herstellung oder Wiederherstellung eines verantwortungsgerechten Verhaltens der Eltern als unmöglich, das heißt sind die Eltern nicht bereit oder in der Lage, durch die Annahme von Hilfe eine Kindeswohlgefährdung abzuwenden, muss der Staat Entscheidungen zum Schutz des Kindeswohls auch unabhängig vom Willen der Eltern treffen beziehungsweise selbst die Verantwortung für die Erziehung des Kindes übernehmen

3.2.3 Ausgestaltung des Schutzauftrags in § 8a SGB VIII

Werden dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Kindeswohls bekannt, muss es im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte das Gefährdungsrisiko abschätzen. Bei dieser Risikoabschätzung sind die Eltern und das Kind/der Jugendliche einzubeziehen, wenn dies den wirksamen Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage stellt. Das Jugendamt muss Hilfen anbieten, wenn es diese zur Abwendung der Gefährdung für geeignet und notwendig hält.

§ 8a Abs. 2 SGB VIII bezieht auch Einrichtungen und Dienste, die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe erbringen, in den Schutzauftrag ein. Der öffentliche Träger muss durch Vereinbarungen mit Trägern von Einrichtungen und Diensten sicherstellen, dass auch diese bei gewichtigen Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung eine Risikoabschätzung vornehmen und hierbei eine insofern erfahrene Fachkraft hinzuziehen. Weiterhin muss sichergestellt werden, dass die Fachkräfte der Einrichtungen und Dienste bei den Personensorgeberechtigten auf eine Inanspruchnahme von Hilfen hinwirken und, wenn diese Hilfen nicht ausreichend erscheinen, um die Gefährdung abzuwenden, das Jugendamt informieren.

§ 8a Abs. 3 SGB VIII enthält den „alten“ § 50 Abs. 3 SGB VIII, also die Pflicht des Jugendamtes zur Anrufung des Familiengerichts, wenn es dessen Tätigwerden für erforderlich hält. Darüber hinaus wird klargestellt, dass dies auch gilt, wenn die Personensorgeberechtigten nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Risikoabschätzung mitzuwirken. Kann bei einer dringenden Gefahr die Entscheidung des Gerichts nicht abgewartet werden, muss das Jugendamt das Kind beziehungsweise den Jugendlichen in Obhut nehmen.

Schließlich enthält § 8a Abs. 4 SGB VIII die Verpflichtung des Jugendamtes, bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme anderer Leistungsträger, Einrichtungen der Gesundheitshilfe oder der Polizei hinzuwirken

und bei Gefahr im Verzug und fehlender Mitwirkungsbereitschaft der Personensorgeberechtigten diese Stellen selbst einzuschalten.

Betrachtet man diese neue Vorschrift „§ 8a“ aus der Perspektive der Hilfeplanung, ergeben sich grundsätzlich zwei Varianten:

- Variante 1: Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung werden in einem laufenden Hilfeprozess bekannt

Hier läuft in der Regel ein Hilfeplanungsverfahren, das als „Warnsystem“ fungiert. Denn im Rahmen der Hilfeplanfortschreibung ist die Rückkopplung mit dem Leistungserbringer gleichsam institutionalisiert. Man kann deshalb von einem höheren Verpflichtungsgrad bezüglich der Informationsgewinnung des Jugendamtes sprechen als in den Fällen, in denen noch kein Hilfeprozess im Gang ist. Im laufenden Hilfeprozess bedeutet Risikoabschätzung entweder die Beurteilung einer „Schwellenüberschreitung“ von der Nichtgewährleistung einer dem Kindeswohl entsprechenden Erziehung (vgl. § 27 Abs. 1 SGB VIII) hin zu einer Kindeswohlgefährdung oder die Feststellung, dass die gewährte Hilfe nicht ausreicht, eine bereits konstatierte Kindeswohlgefährdung abzuwenden. Im Rahmen der Hilfeplanung muss deshalb geprüft werden, ob die Kindeswohlgefährdung durch eine andere Hilfeform abgewendet werden kann oder die Einschaltung des Familiengerichts erforderlich erscheint.

- Variante 2: Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung werden „in anderen Kontexten“ bekannt, das heißt, das Jugendamt hatte mit der betreffenden Familie bislang „nichts zu tun“

Hier muss die Gewichtigkeit der Anhaltspunkte im Rahmen einer ersten Einschätzung beurteilt werden. Das bedeutet, dass Hinweisen auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung nachzugehen ist. Unabdingbar sind daher klare Verfahrensvorgaben und Aufgabenzuweisungen. Die Risikoabschätzung ist möglicherweise der erste Schritt der Hilfeplanung. Gegebenenfalls sollte der Träger an der Hilfeplanung beteiligt werden, bei dem die Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung bekannt wurden.

3.2.4 Bedeutung des § 8a SGB VIII für die Hilfeplanung

Bei der Konkretisierung des Schutzauftrags der Kinder- und Jugendhilfe setzt der Gesetzgeber ebenso wie bei der Konkretisierung des Rechtsanspruchs auf Hilfe zur Erziehung auf das „richtige Verfahren“. Wie § 36 SGB VIII im Hinblick auf die Hilfeentscheidung formuliert § 8a im Hinblick auf die Wahrnehmung des Schutzauftrags Verfahrensgrundsätze.

§ 8a SGB VIII verlangt die Partizipation der Betroffenen und das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte und betont damit, dass auch im Kontext von Kindeswohlgefährdungen diese zentralen Grundsätze der Hilfeplanung zum Tragen kommen.

§ 8a SGB VIII verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen Hilfe und Eingriff: Die Vorschrift stellt durch das Erfordernis der Partizipation und der Verpflichtung, Hilfen anzubieten beziehungsweise auf deren Inanspruchnahme hinzuwirken, klar, dass die Kinder- und Jugendhilfe auch bei der Wahrnehmung der Aufgabe „Schutz“ im Hilfeauftrag bleibt. Zugleich wird betont, dass das Jugendamt das Familiengericht anzurufen hat, wenn die Personensorgeberechtigten zur Mitwirkung nicht bereit oder in der Lage sind. Bei Einschaltung des Familiengerichts ist, wenn dies während eines laufenden Hilfeprozesses erfolgt, der Hilfeplan vorzulegen, der sowohl die Risikoabschätzung als auch die fehlende Mitwirkung der Personensorgeberechtigten dokumentiert. Hier dient dann die Einschaltung des Familiengerichts dazu, geeignete und frühzeitige Hilfezugänge zu ermöglichen und auch das Jugendamt insofern zu entlasten.

Künftige Herausforderungen für die Hilfeplanung

Durch das KICK wird bestehenden Anforderungen an die Hilfeplanung Nachdruck verliehen. Die künftigen Herausforderungen der Hilfeplanung bestehen demnach im Grunde darin, die Realisierung 'alter' Anforderungen an die Hilfeplanung voranzutreiben und weiterzuentwickeln. Hier einige 'Schlaglichter':

- Die Stärkung der Steuerungsverantwortung des Jugendamtes verdeutlicht, dass es grundsätzlich keine Hilfeentscheidung ohne Hilfeplan geben darf. Zugleich wird das Jugendamt durch die Zulässigkeit der Selbstbeschaffung bei Unaufschiebbarkeit der Bedarfsdeckung im Hinblick auf die Erstellung des Hilfeplans unter Zeitdruck gesetzt. Eine zeitnahe Erstellung des Hilfeplans macht wiederum eine frühzeitige Überprüfung des Hilfeplans zu Beginn des Hilfeprozesses unerlässlich, um die Tragfähigkeit seiner Annahmen und die Eignung der gewählten Hilfe abzuklären und eventuell Modifikationen vorzunehmen
- Durch die Klarstellung, dass weder Familien- noch Jugendgericht gegenüber dem Jugendamt Hilfen anordnen dürfen, wird der 'Zwang' zur Kooperation zwischen den Gerichten und dem Jugendamt betont. Zentrales Koordinierungsinstrument ist hierbei der Hilfeplan. Mit dem 'Zwang' zur Kooperation sind daher Anforderungen an die Hilfeplanvorlage bei Gericht und den Inhalt des Dokuments Hilfeplan verbunden, weil die Gerichte auf die im Hilfeplan enthaltenen Informationen angewiesen sind
- Die Hilfeplanung ist von zentraler Bedeutung für die Realisierung der Verantwortungsgemeinschaft zwischen Jugendamt und Familiengericht. Dem wird durch die im KICK vorgenommene Stärkung der Steuerungskompetenz des Jugendamts Nachdruck verliehen. Diese Verantwortungsgemeinschaft bleibt auch nach der Entscheidung des

Familiengerichts bestehen. Das Familiengericht gibt mit seiner sorgerechtlichen Entscheidung die Verantwortung für den betreffenden Fall nicht gänzlich aus der Hand. Durch seine Überprüfungspflicht nach § 1696 Abs. 3 BGB bleibt es weiter in das Interventionsgeschehen involviert. Die Überprüfungseinleitung und -fristsetzung muss sich an den Zeitperspektiven des Hilfeplans und seiner Überprüfung orientieren. Allerdings kann eine Anpassung der gerichtlichen Regulation an den Verlauf des Hilfesgeschehens nur dann sinnvoll erfolgen, wenn zwischen Gericht und Jugendamt ein Informationsaustausch stattfindet. Denn vor allem Änderungen eines Hilfeplans können die Eignung einer bestehenden richterlichen Maßnahme in Frage stellen

- Aus der Konkretisierung des Schutzauftrags beziehungsweise der in § 8a SGB VIII geforderten Risikoabschätzung ergeben sich Anforderungen an die Entwicklung diagnostischer Verfahren
- Soll die Hilfeplanung als 'Warnsystem' im laufenden Hilfeprozess dienen, muss sie schutzbezogen ausgestaltet sein
- Beteiligung und Kooperation gerade im Kontext von Kindeswohlgefährdungen brauchen entsprechende Rahmenbedingungen
- Werden andere Kinderschutzeinrichtungen im Sinne von § 8a Abs. 4 SGB VIII hinzugezogen, sind diese an der Hilfeplanung zu beteiligen
- Mit diesen Kinderschutzeinrichtungen sind Kooperationsbeziehungen zu institutionalisieren

Abschließend ist zu konstatieren, dass der Gesetzgeber dem Verfahren im Rahmen des Hilfe- und des Schutzauftrags einen hohen Stellenwert einräumt. Eine effektive und effiziente Wahrnehmung des Hilfe- und Schutzauftrags setzt daher die Beachtung von fachlichen Standards im Rahmen der vorgegebenen Verfahren voraus, über die es sich immer wieder zu verständigen gilt und die immer wieder einer Überprüfung zu unterziehen sind – auch mit Blick auf die Frage, ob die im Gesetz geregelten Verfahrensgrundsätze ausreichen, um die Wahrnehmung des Hilfe- und Schutzauftrags der Kinder- und Jugendhilfe sicherzustellen, oder ob weitere Konkretisierungen durch den Gesetzgeber erforderlich sind.

Hilfeplanung und Hartz IV

Julia Bartel, Kristin Degener, Johanna Poetzsch und Rolf Schumacher

4 Integrationsplanung im beschäftigungsorientierten Fallmanagement

4.1 Beschäftigungsorientiertes Fallmanagement (bFM) im SGB II – originäre Aufgaben und Ziele

Mit Inkrafttreten des Zweiten Sozialgesetzbuches (SGB II) zum 1. Januar 2005 wurden in Deutschland Arbeitslosen- und Sozialhilfe zusammengelegt. Mit diesem Schritt sollte der so genannte Drehtüreffekt beseitigt werden und eine Betreuung erwerbsfähiger Hilfebedürftiger aus einer Hand garantiert werden. Menschen sollten nicht mehr zwischen zwei Systemen hin- und herpendeln, sondern nach einheitlichen Maßstäben betreut und beraten werden.

Inhaltlich treten mit der Zusammenlegung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe sowohl die Sicherung des Lebensunterhalts als auch die Integration in den Arbeitsmarkt in den Vordergrund. § 1 Abs. 1 S. 4 SGB II legt in diesem Zusammenhang fest: „Die Leistungen der Grundsicherung sind insbesondere darauf auszurichten, dass [...] durch eine Erwerbstätigkeit Hilfebedürftigkeit vermieden oder beseitigt, die Dauer der Hilfebedürftigkeit verkürzt oder der Umfang der Hilfebedürftigkeit verringert wird“.

Das Gesetz hält die Ziele auf einer abstrakten Ebene fest. Eine angemessene Operationalisierung erreicht man durch die Definition von „Unterzielen“. Hier setzt das beschäftigungsorientierte Fallmanagement (bFM) mit dem Zweck an, Erwerbsfähigkeit herzustellen beziehungsweise zu erhalten. Vermittlungshemmnisse, die Betroffene an der Aufnahme einer Arbeit hindern, sollen beseitigt werden, um so eine (Wieder-)Annäherung an den Arbeitsmarkt zu gewährleisten.

Das bFM richtet sich somit an diejenigen erwerbsfähigen Hilfebedürftigen, bei denen aufgrund mehrerer (schwerwiegender) Defizite und multipler Problemlagen eine erfolgreiche Integration in den ersten Arbeitsmarkt bisher un-

möglich war. Leitprinzip im bFM ist das „Fördern und Fordern“³: Eine Vielzahl an Förderinstrumenten unterstützt die Eingliederungsbemühungen des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen [„Fördern“]. Kann der Kunde allerdings nicht glaubhaft nachweisen, dass er sich aktiv bemüht, eine Arbeit zu finden, fehlt seine Mitwirkung. Seine Grundsicherungsleistungen werden dann gekürzt [„Fordern“]. Die derzeitigen Regelungen zu den Möglichkeiten einer Sanktion sehen neben einer Staffelung der Leistungskürzung bei den erwachsenen Hilfebedürftigen die direkte Absenkung des Regelsatzes auf Null bei Jugendlichen vor.⁴

4.2 Gesetzliche Grundlagen – Definition und Verständnis des bFM

Ziel des SGB II ist die erfolgreiche Integration erwerbsfähiger Hilfebedürftiger in den (ersten) Arbeitsmarkt beziehungsweise die Verringerung ihrer Hilfebedürftigkeit. Als Erfolg ist in diesem Kontext bereits das Erzielen von Integrationsfortschritten zu werten. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Annäherung an den Arbeitsmarkt gefördert wird, indem etwa Schulden des Hilfebedürftigen mit Hilfe der Schuldnerberatung strukturiert abgebaut werden.

Die Träger der Grundsicherung unterstützen erwerbsfähige Hilfebedürftige im Rahmen ihrer gesetzlich definierten Möglichkeiten: Nach § 4 SGB II erstrecken sich die Leistungen für Arbeitsuchende auf „Dienstleistungen, insbesondere Information, Beratung“ einerseits sowie passive Geldleistungen andererseits. § 14 SGB II verweist in Verbindung mit § 4 SGB II auf den „persönlichen Ansprechpartner“, der für die umfassende Unterstützung des Hilfebedürftigen verantwortlich ist: „Die Agentur für Arbeit soll einen persönlichen Ansprechpartner für jeden erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und die mit ihm in einer Bedarfsgemeinschaft Lebenden benennen.“⁵

Beim Fallmanager handelt es sich um eine spezifische Ausprägung des persönlichen Ansprechpartners. Zwar wird er nicht explizit im Gesetzestext zum SGB II genannt. Dennoch verweist die Gesetzesbegründung des SGB II auf

³ Der Begriff des „Förderns und Forderns“ wird in der Vermittlungsarbeit im Kontext des SGB III ebenfalls verwendet.

⁴ vgl. § 31 SGB II.

⁵ siehe § 14 S. 2 SGB II.

die Tätigkeit eines „Fallmanagers“⁶. Dabei wird eine Betreuungsrelation von 1:75 als angemessen betrachtet. Im Rahmen des bFM umfasst die spezielle Funktion des Fallmanagers:

- Fördern eines Vertrauensverhältnisses zwischen dem Erwerbsfähigen und dem Mitarbeiter des Trägers der Grundsicherung
- Effiziente Betreuung des Erwerbsfähigen
- Deutliche Verbesserung der individuellen Lage der erwerbsfähigen Hilfebedürftigen/Bedarfsgemeinschaften durch intensive Fallarbeit
- Herstellen der Vermittlungsfähigkeit

Der Prozess des Fallmanagements ist am eigenständigen Ziel der nachhaltigen Integration des Hilfebedürftigen in den (im Idealfall ersten) Arbeitsmarkt ausgerichtet. Es handelt sich dabei um einen kooperativen Prozess, in dem Dienstleistungen und Eingliederungsangebote mit dem Einverständnis der Betroffenen geplant werden.

Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Fallmanager und erwerbsfähigem Hilfebedürftigen planen beide gemeinsam den Weg hin zur Integration über Angebote und Dienstleistungen. Dies können zum Beispiel soziale und arbeitsmarktorientierte Hilfen sein. Der Fallmanager implementiert die einzelnen Schritte, koordiniert und überwacht den gesamten Prozess, das heißt, er ist für die systematische Fallsteuerung verantwortlich. Dies beinhaltet auch, dass er Integrationsfortschritte dokumentiert und auswertet, inwieweit der erwerbsfähige Hilfebedürftige (Arbeits-)Marktnähe (wieder) gewonnen hat. An diese Ergebnisse wird die weitere Beratungsdienstleistung inklusive der Angebote angepasst.

Für eine erfolgreiche Integrationsarbeit erstrecken sich die Kompetenzen des Fallmanagers unter anderen auf die strukturierte, methodische Erfassung der individuellen Ressourcen des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und seiner multiplen Problemlagen, die ihn bisher an der Aufnahme einer Beschäftigung gehindert haben. Dies erfordert eine individuelle Beratung und ganzheitliche Betreuung durch den Fallmanager sowie die aktive Mitarbeit des Kunden, die vom Fallmanager klar eingefordert werden kann („Mitwirkung“/„Aktivierung“). Die Bundesagentur für Arbeit gewährleistet in diesem Zusammenhang, dass

⁶ vgl. Deutscher Bundestag – 15. Wahlperiode; Drucksache 15/1516, S. 43ff.

Fachkräfte im beschäftigungsorientierten Fallmanagement entsprechend geschult sind.⁷

4.3 Ablauf und Integrationsplanung bFM

bFM gliedert sich in verschiedene Prozessphasen:

- Herstellen eines Arbeitsbündnisses
- Assessment: Erhebung notwendiger Daten
- Integrationsplanung
- Eingliederungsvereinbarung
- Leistungssteuerung
- Ergebnissicherung/Controlling

In den ersten beiden Prozessphasen werden gemeinsam Ziele erarbeitet. Basis ist das so genannte Assessment, in dem der Fallmanager alle notwendigen integrationsbezogenen Informationen beim Kunden erhebt. Ergebnis ist eine Situationsanalyse, die die Erwartungen des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen und seine Ressourcen offen legt. Von hier aus leitet der Fallmanager weitere Hypothesen über die individuellen Chancen auf eine Integration des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen in den Arbeitsmarkt ab.

Je nach Situation entwickeln Fallmanager und erwerbsfähiger Hilfebedürftiger kurz-, mittel- oder auch langfristige Ziele. Die Beratungsdienstleistung ist somit individuell und beschäftigungsorientiert auf den Betroffenen zugeschnitten. Im nächsten Schritt – der Integrationsplanung – legen beide das weitere Vorgehen fest. Die Planung der einzelnen Hilfsangebote stützt sich auf folgende Punkte:

- **Aktionsplan** mit möglichen Integrationsmaßnahmen, Eingliederungsleistungen oder auch sonstigen Hilfen
- Aktives Einschalten eines **Netzwerks** aus verschiedenen Hilfeträgern für eine optimale Unterstützungsleistung (vgl. § 16 Abs. 2 SGB II)
- **Zeitrahmen** zur wirkungsvollen Nachhaltung festgelegter (Teil-)Ziele, auch wenn sie möglicherweise nicht direkt beziehungsweise unmittelbar auf die Integration in den Arbeitsmarkt zielen

⁷ Bisher sind bundesweit insgesamt 4470 Fachkräfte im beschäftigungsorientierten Fallmanagement geschult worden (Stand 15.12.2005). Von diesen sind 2658 Mitarbeiter der BA, aus den Kommunen kamen 1812 Mitarbeiter.

- Klar abgegrenzte **Verantwortlichkeiten** für eine konstruktive Zusammenarbeit; es besteht auf allen Seiten (Fallmanager, erwerbsfähiger Hilfebedürftiger, Dritte) volle Transparenz, wer welche Leistung in welchem Umfang erbringt
- Festgelegte **Erfolgsparameter** definieren klar, wann die vereinbarten Ziele erreicht wurden. Die Ursachen der Nichterreichung sind gerade in Bezug auf Sanktionen umfassend zu klären
- Erfolgsparameter erfordern eine **Kontrolle** zur Nachhaltung des Umsetzungsstandes. Nur so werden „unterwegs“ Ziellanpassungen oder Kurskorrekturen möglich

Als weiteren Schritt sieht das Gesetz in § 15 SGB II den Abschluss einer Eingliederungsvereinbarung vor. Dort werden alle Leistungen festgeschrieben, die zur Eingliederung des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen erforderlich sind.⁸ Weiterer Inhalt sind die Eigenbemühungen, die der erwerbsfähige Hilfebedürftige nachweisen muss. Damit entsteht ein verbindlicher (öffentlich-rechtlicher) Vertrag.

Das entstandene Vertragsverhältnis definiert die Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit: Bei allen Schritten wird der Hilfebedürftige beteiligt. Nur dies gewährleistet ausreichende Transparenz und Ganzheitlichkeit und vermeidet Überforderungen einzelner Akteure. Ziele sind so zu stecken, dass sie sowohl motivierend als auch realistisch – also erreichbar – sind. Andernfalls ist ein einseitiger Vertragsbruch programmiert.

4.4 Jugendliche als spezielle Zielgruppe im SGB II

Junge Menschen unter 25 Jahren stellen nach dem SGB II eine besondere Zielgruppe dar. Für sie besteht eine striktere Förderpflicht. § 3 Abs. 2 SGB II verpflichtet die Träger der Grundsicherung, diesen Personenkreis unverzüglich in eine Ausbildung, Arbeit oder Arbeitsgelegenheit zu vermitteln. Vor diesem Anspruch tritt die im SGB VIII geregelte Jugendhilfe zurück, denn gegenüber dem Ziel der Integration eines jugendlichen Hilfebedürftigen in das Erwerbsleben sind die Leistungen nach den Regelungen der Jugendsozialarbeit nach-

⁸ vgl. § 15 Abs. 1 S. 1 SGB II: Die Agentur für Arbeit soll im Einvernehmen mit dem kommunalen Träger mit jedem erwerbsfähigen Hilfebedürftigen die für seine Eingliederung erforderlichen Leistungen vereinbaren (Eingliederungsvereinbarung).

rangig.⁹ Dies stärkt die Grundidee eines umfassenden Förderns nach dem SGB II und damit die Verantwortung der Träger der Grundsicherung.

In der Zusammenarbeit stellt die Personengruppe der unter 25-Jährigen eine besondere Herausforderung für die persönlichen Ansprechpartner beziehungsweise Fallmanager dar, denn das Gesetz setzt in seiner aktuellen Fassung klare Fehlanreize: So gibt es Ausbildungsberufe im dualen System, bei denen die Ausbildungsvergütung selbst im Falle einer Kofinanzierung über Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) immer noch unterhalb des Regelsatzes des Arbeitslosengeldes II inklusive des Mietkostenzuschusses liegt. Wenn betroffene Jugendliche eine Ausbildung aufnehmen, bedeutet dies für sie eine finanzielle Schlechterstellung. Es besteht daher der Anreiz, eine Integration in Ausbildung aktiv zu verhindern oder sogar zu verweigern.¹⁰ Da gerade mangelnde Qualifikation zur Verfestigung von Arbeitslosigkeit beiträgt, wirkt sich dieser Fehlanreiz langfristig gesamtwirtschaftlich dramatisch aus.¹¹

Zwar besteht die Möglichkeit, fehlende Mitwirkung im Falle der Verweigerung einer Ausbildung zu sanktionieren. Allerdings zeigt die Praxiserfahrung, dass die im SGB II festgelegten Sanktionsinstrumente in ihrer Handhabung zu undifferenziert sind und dem persönlichen Ansprechpartner beziehungsweise dem Fallmanager zu wenig Spielraum lassen. Der Koalitionsvertrag sieht daher in diesem Bereich eine Gesetzesänderung vor.¹² Mit der Umsetzung dieser Änderung ist davon auszugehen, dass hier eine verbesserte Akzeptanz sowie Nachverfolgung eintritt.

4.5 Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Integrations- und Hilfeplanung

Die Integrationsplanung im beschäftigungsorientierten Fallmanagement zielt auf die Eingliederung in Arbeit. Der Abbau sozialer Problematiken ist nur insofern Teil der Hilfestellung, als sie Bestandteil der „Vermittlungshemmnisse“

⁹ vgl. § 10 Abs. 2 SGB VIII.

¹⁰ Gleiches gilt für schulische Ausbildungs- oder Studiengänge, wenn sie durch BAföG gefördert werden.

¹¹ Die Koalitionspartner haben den Handlungsbedarf erkannt und im Koalitionsvertrag entsprechende Änderungen angekündigt; vgl. Koalitionsvertrag, Rz. 1361 – 1364. Eine Volltextversion des Vertrages ist im Internet unter http://www.cdu.de/doc/pdf/05_11_11_Koalitionsvertrag.pdf oder http://www.spd.de/servlet/PB/show/1589444/111105_Koalitionsvertrag.pdf abrufbar (Stand: 5. Januar 2006).

¹² vgl. Koalitionsvertrag, Rz. 1395 – 1398.

sind. Hebel für die Zielerreichung im Rahmen der Integrationsplanung ist beispielsweise der bereits angesprochene Abschluss einer Eingliederungsvereinbarung,¹³ der bei fehlender Mitwirkung per Verwaltungsakt verordnet werden kann.¹⁴ Eine strukturierte Datenerhebung („Assessment“) erfolgt in diesem Sinne nur unter dem Aspekt der Eingliederung in Arbeit, das heißt, sie ist zum Teil nicht so umfassend wie bei der Hilfeplanung nach dem SGB VIII.¹⁵

4.5.1 Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII

Die Hilfeplanung setzt einen anderen Schwerpunkt: die Gestaltung von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche. In der Regel erfolgt hierzu eine umfassende Datenerhebung bei gleichzeitig höherem Grad an Freiwilligkeit. Es gibt zum Beispiel keine Möglichkeit, die Mitwirkung wie bei der Eingliederungsvereinbarung per Verwaltungsakt zu erzwingen. Hier zeigt sich ein grundlegender Unterschied zwischen SGB II und SGB VIII in Hinblick auf das jeweilige Ziel: Vorrangiges Ziel des SGB II ist die Vermittlung in Arbeit und damit die Verhinderung/Beendigung/Verringerung materieller Hilfebedürftigkeit. Das SGB VIII verfolgt das Ziel der (ganzheitlichen) Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und den Ausgleich von Benachteiligungen junger Menschen sowie deren soziale Integration.

4.5.2 Gemeinsamkeiten von Integrations- und Hilfeplanung

Die Hilfeplanung kann als historische Basis der Integrationsplanung gesehen werden. Beide haben inhaltlich individuelle Hilfe im Fokus und sind an größtmöglicher Transparenz ausgerichtet. Sowohl bei der Integrations- als auch bei der Hilfeplanung geht ein individuelles Beratungsgespräch mit einer geordneten Datenerhebung voraus. Auf dieser Basis erfolgt eine (professionelle) Planung und Realisierung von Hilfen und Maßnahmen. Über den gesamten Prozess gesehen, gestaltet sich beides dynamisch, da beide Planungen ständig fortgeschrieben werden.

Sowohl im SGB II als auch im SGB VIII steht der Netzwerkgedanke im Vordergrund, da nur durch die Bündelung von Kompetenzen ein effizientes

¹³ vgl. Abschnitt 3.

¹⁴ vgl. § 15 Abs. 1 S. 6 SGB II: Kommt die Eingliederungsvereinbarung nicht zustande, sollen die Regelungen nach Satz 2 durch Verwaltungsakt erfolgen.

¹⁵ Generell gilt, dass eine Drittverwendung der im Prozess erhobenen Daten nicht erfolgt.

Wirken möglich ist. Sowohl der Hilfe- als auch der Integrationsplanung liegt eine Steuerung zu Grunde: Steuerungsrelevante, integrationsbezogene Daten begründen, ob Integrationsmaßnahmen überhaupt notwendig sind, welche Inhalte vermittelt werden und wie lang sie dauern sollten.

4.6 Schnittstellen und Kooperationsmöglichkeiten im Rahmen der Rechtskreise SGB II und SGB VIII

4.6.1 Schnittstellen zwischen SGB II und SGB VIII

Junge Menschen ohne Arbeit fallen in vielen Fällen sowohl unter den Anwendungsbereich des SGB II als auch unter den des SGB VIII. Das Verhältnis der verschiedenen Rechtskreise ist von Vor- und Nachrangigkeiten in der Leistungserbringung gekennzeichnet. Die Abgrenzung der Aufgaben der Leistungsträger im SGB II beziehungsweise SGB VIII bestimmt sich sowohl nach dem Zuschnitt der Personengruppen als auch nach dem jeweiligen gesetzlichen Auftrag und dessen Ziel.

Anspruchsberechtigt nach dem SGB II sind alle erwerbsfähigen Hilfebedürftigen zwischen 15 und 65 Jahren. Dies gilt unabhängig von der „Arbeitsmarktnähe“ und einer vorherigen Beschäftigung. Ziel ist, ein Leben unabhängig von der Grundsicherung zu fördern und erwerbsfähige Hilfebedürftige bei der Aufnahme oder Beibehaltung einer Erwerbstätigkeit zu unterstützen. Nach § 3 Abs.1 SGB II können Leistungen zur Eingliederung in Arbeit erbracht werden, soweit sie zur Vermeidung oder Beseitigung, Verkürzung oder Verminderung der Hilfebedürftigkeit für die Eingliederung erforderlich sind. Auch die nach § 16 Abs. 2 SGB II möglichen ergänzenden Leistungen können nur erbracht werden, wenn sie für die Eingliederung des erwerbsfähigen Hilfebedürftigen in das Erwerbsleben erforderlich sind.

Die Jugendhilfe im SGB VIII dagegen soll dazu beitragen, dass junge Menschen ihr Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit wahrnehmen können. Hierzu stehen Instrumente zur individuellen und sozialen Förderung der Entwicklung zur Verfügung sowie zur Vermeidung beziehungsweise zum Abbau von Benachteiligungen (§ 1 Abs.1 und 3 SGB VIII). Als Beispiel eröffnet § 13 Abs. 1 SGB VIII die Möglichkeit, jungen Menschen mit sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen sozialpädagogische Hil-

fen anzubieten, um eine schulische und berufliche Ausbildung zu fördern und damit wiederum die Eingliederung in die Arbeitswelt positiv zu beeinflussen.¹⁶

Die Schnittstelle zwischen den Rechtskreisen SGB II und SGB VIII wird durch § 10 Abs. 2 SGB VIII geregelt. Dieser bestimmt das Verhältnis der Leistungen nach SGB II und SGB VIII: „Die Leistungen nach diesem Buch gehen Leistungen nach dem Zwölften und dem Zweiten Buch vor.“ Eine Ausnahme bildet allerdings § 13 SGB VIII zur Jugendsozialarbeit – für diese Leistungen gilt der Vorrang gegenüber dem Zweiten Buch nicht.¹⁷

Darüber hinaus beinhaltet das SGB II eine umfassende Förderpflicht der Träger der Grundsicherung. Ihre Aufgabe ist, mit den entsprechenden Förderinstrumenten die Hilfebedürftigen umfassend bei der Eingliederung in Arbeit zu beraten und zu unterstützen. Dabei stehen speziell „sonstige weitere Leistungen“ zur Verfügung, um alle Hilfemaßnahmen anbieten zu können, die individuell sinnvoll sind und auf die vor Ort beziehungsweise zeitnah zurückgegriffen werden kann.

4.6.2 Originäre Aufgaben der Jugendsozialarbeit

Steht der Ausgleich sozialer Benachteiligungen im Vordergrund oder auch die soziale Integration beziehungsweise die Festigung der Lebensverhältnisse des jungen Menschen, ist die Jugendsozialarbeit nach dem SGB VIII einschlägig – unabhängig davon, ob gleichzeitig Leistungen nach dem SGB II bezogen werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Jugendsozialarbeit immer eintritt, wenn der vorrangig verpflichtete Leistungsträger seine Verantwortung nicht ausfüllt. Entscheidend ist das vorrangige Ziel der Hilfemaßnahme.

Weiterhin stellt sich die Frage des Vorrangs dann nicht, wenn die anspruchsberechtigten Personenkreise nicht deckungsgleich sind. Eine originäre Verpflichtung des Jugendhilfeträgers (bei Vorliegen der Anspruchsberechtigung) besteht daher bei jungen Menschen, die nicht leistungsberechtigt nach den Vorschriften des SGB II sind, weil sie:

¹⁶ Soziale Benachteiligungen beinhalten gesellschaftliche Faktoren und Bedingungen, die die Chancen auf gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft mindern. Man spricht von sozialer Benachteiligung, wenn eine altersgemäße soziale Integration nicht mindestens durchschnittlich gelungen ist. Individuelle Beeinträchtigungen dagegen bezeichnen psychische, physische und sonstige individuelle Bedingungen, die sich chancenverringern auswirken. Sie betreffen zum Beispiel junge Menschen in erschwelter Lebenslage, deren Entwicklung durch Probleme, Behinderung oder Störung gefährdet und deren Erziehung und Ausbildung deshalb beeinträchtigt ist.

¹⁷ vgl. § 13 Abs. 4 SGB VIII: Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.

- unter 15 Jahre alt sind und nicht in einer Bedarfsgemeinschaft leben
- weder erwerbsfähig noch hilfebedürftig sind oder
- aus dem Anwendungsbereich des SGB II ausgeschlossen sind¹⁸

4.6.3 Kooperationsmöglichkeiten

Für eine optimale Ausnutzung der jeweiligen Instrumente und ein optimales Ergebnis in Bezug auf die Integration in den Arbeitsmarkt müssen Träger der Grundsicherung und Jugendhilfeträger ihre Tätigkeitsfelder und Vorgehensweisen in einer festen Zusammenarbeit abstimmen. Auch von der Anlage der Gesetze her ist dies so gewollt: § 18 Abs. 1 SGB II verpflichtet die Agenturen für Arbeit zur Zusammenarbeit mit den Akteuren des örtlichen Arbeitsmarktes. Hierzu gehören etwa Gemeinden, Kreise und Bezirke, Träger der freien Wohlfahrtspflege, Vertreter der Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Gleiches gilt für die kommunalen Träger und die zugelassenen kommunalen Träger. Die öffentlichen Jugendhilfeträger ihrerseits werden mit § 81 SGB VIII ebenfalls zur Kooperation aufgerufen.

Das Erfordernis zur Kooperation schlägt sich weiterhin in der Vorschrift nieder, dass für die Leistungserbringung zur Eingliederung in Arbeit die zuständigen Träger keine eigenen Einrichtungen und Dienste schaffen, sondern auf vorhandene Strukturen zurückgreifen sollen.¹⁹ Nur so können beispielsweise Doppelarbeiten oder auch eine gegenläufige Planung oder ein doppelter Leistungsbezug vermieden werden.

Schlüssel für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind der Aufbau von Netzwerken und Kooperationen vor Ort zwischen den Trägern der Grundsicherung und denen der Jugendhilfe. Erhält ein Jugendlicher Leistungen nach beiden Gesetzen, sollte ein Austausch zwischen den Beteiligten erfolgen beziehungsweise ermöglicht werden. Zwar sind die geltenden Datenschutzbestimmungen eine restringierende Komponente, dennoch sollte allen Beteiligten klar sein, dass eine Zusammenarbeit ohne gegenseitigen Informationsaustausch nur suboptimal sein kann. Zusätzlich bietet die Kooperation zwischen Trägern der Jugendhilfe, Trägern der Grundsicherung und Agenturen für Arbeit die Möglichkeit, dass alle Partner von den Erfahrungen und Kompetenzen der jeweils anderen profitieren.

¹⁸ Dies ist derzeit zum Beispiel der Fall, wenn Jugendliche länger als sechs Monate in einer stationären Einrichtung untergebracht sind, Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz beziehen oder als Ausländer keine Arbeitsgenehmigung erhalten können.

¹⁹ vgl. § 17 Abs.1 SGB II.

Ergebnis kann zum Beispiel die Entwicklung einer beruflichen Entscheidung bei Jugendlichen im Rahmen einer Berufsorientierung sein, die Förderung anerkannter Schul- und Ausbildungsabschlüsse sowie die Förderung von Teilqualifikationen als ausbau- und anschlussfähige Grundlagen für eine weitere berufliche Entwicklung. So lässt sich bei den Betroffenen Motivation schaffen oder aufrechterhalten, wenn sich Erfolge durch absolvierte Maßnahmen einstellen. Letztlich kann ein so genannter „Drop-out“ in arbeitsmarktferne Subsysteme und prekäre Lebenslagen vermieden werden.

4.7 Resümee

Das SGB II verpflichtet die Grundsicherungsträger zu einer umfassenden Beschäftigungsförderung. Gleichzeitig beauftragt das SGB VIII die Jugendhilfeträger mit der Ausgestaltung von Hilfen zur Erziehung und Eingliederungshilfen (unter anderem für seelisch behinderte Jugendliche). Bei Kunden aus beiden Rechtskreisen werden aufgrund der vielfältigen Schnittstellen beste Ergebnisse nur durch Kooperation erreicht. Integrations- und Hilfeplanung sollten daher ständig aufeinander abgestimmt werden.

5 Hilfeplanung im interdisziplinären Vergleich – am Beispiel der Beschäftigungsplanung

5.1 Einleitung

Unterschiedliche Formen der Hilfeplanung im Übergang zum Beschäftigungssektor (erster, zweiter Arbeitsmarkt) sind Gegenstand der folgenden Ausführungen. Den Hintergrund bildet eine Expertise im Rahmen des Modellprogramms zur Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens. Ziel dieser Expertise ist ein Vergleich von „Plänen“ aus verschiedenen Feldern. Im Einzelnen handelt es sich um:

- Förder- und Betreuungspläne in der Frühförderung
- Erziehungs- und Hilfepläne im Bereich der stationären Heimerziehung und des Jugendstrafvollzugs
- Hilfepläne in der Psychiatrie (im Rahmen der Implementierung des personenzentrierten Ansatzes)
- Individuelle Förderpläne in der berufsbezogenen Jugendhilfe (BBJH)
- Integrationspläne, im Rahmen des Fallmanagements (in der Folge von Hartz IV)

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf zwei der oben dargestellten „Hilfepläne“. Sowohl bei den Integrationsplänen im Rahmen des Fallmanagements des SGB II als auch bei der individuellen Förderplanung in der BBJH geht es:

- um einen, auf ein bestimmtes Klientel (die Arbeitsverwaltung spricht hier von „Kunden“) ausgerichteten Prozess mit dem Ziel der Beseitigung der Hilfebedürftigkeit möglichst durch eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt
- um einen kooperativen Aushandlungsprozess zwischen Fallverantwortlichen und Klientel, bei dem vorhandene individuelle Ressourcen und multiple Problemlagen des Klientels methodisch erfasst, gemeinsam Versorgungsangebote und Dienstleistungen geplant werden. Diese werden von den Fallverantwortlichen implementiert, koordiniert, überwacht und evaluiert (siehe auch Bohrke-Petrovic 2004)

Der Ausgangspunkt beider Entwicklungen ähnelt der Problembeschreibung vor der Einführung des Hilfeplans nach §36 SGB VIII: Ein meist sehr komplexes, individuelles Problemfeld des jeweiligen Klientels muss von zuständi-

gen Personen in ein ebenfalls komplexes und keineswegs einfach aufgebautes Hilfesystem übersetzt werden. Dieser Übersetzungsprozess wies vor der Entwicklung der Integrationspläne die bekannten Probleme auf. Er wurde von den Zuständigen „sehr individuell“ gehandhabt und war nur „teilweise transparent“. Zudem war die Rolle und Beteiligung der Betroffenen wenig bis nicht geregelt. Ziel der folgenden Überlegungen ist es, den aktuellen Stand beider Planungsverfahren aufzuzeigen und vor dem Hintergrund der Hilfeplanentwicklung des §36 SGB VIII zu diskutieren.

5.2 Integrationsplanung am Beispiel des Fallmanagements in der ArGe

5.2.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Integrationsplanung und Hilfeplanverfahren nach §36 SGB VIII

Die Idee einer Integrationsplanung hat einen mehrjährigen Hintergrund, bei dem auch die Erfahrungen des Hilfeplans nach §36 SGB VIII eine wichtige Rolle gespielt haben. Wie im Beitrag von Rolf Schumacher (2005) deutlich wird, gibt es einige wesentliche Gemeinsamkeiten der Integrationsplanung und der Hilfeplanung:

- Beide Planungsarten dienen dazu, die Form der Hilfe individuell zu gestalten
- Die Hilfe entsteht auf der Grundlage eines vorangegangenen individuellen Beratungsgesprächs, einer abgesicherten und geordneten Datenerhebung und Dateninterpretation
- Fallmanager wie auch Fallverantwortliche im Hilfeplanverfahren führen die Hilfen nicht selbst durch, sondern steuern und koordinieren den Hilfeplanprozess
- Auch das Problempotential der Planung enthält Gemeinsamkeiten (von einer zu engmaschigen Planung bis hin zur fehlenden Bereitschaft der Kunden die Vereinbarung zu unterzeichnen)

Daneben gibt es natürlich auch Unterschiede, die sich zum einen aus der unterschiedlichen gesetzlichen Verankerung, aber auch aus bestimmten Rahmenbedingungen erklären. Letztere betreffen Altersgruppen und Lebenslagen ebenso wie ein anderes Verhältnis von Freiwilligkeit und Sanktionen sowie die Art der rechtlichen Vereinbarung, die Fallmanager und Klientel eingehen.

5.2.2 Programm und Realität der Integrationsplanung

Mit der Realisierung der im SGB II formulierten Vorgaben beginnt die Umsetzung des von Schumacher skizzierten Idealtyps der Integrationsplanung in die Praxis. Diese Umsetzung steht unter dem „Ein-Druck“ der Implementierung des Gesamtsystems „Hartz IV“. Wie die Recherchen zur Praxis der Integrationspläne zeigen, ergibt sich folgendes Bild (Stand Oktober 2005):

- Von einer Integrationsplanung im ursprünglichen Sinn kann man nur in ersten Ansätzen sprechen
- Vielfach wird die Eingliederungsvereinbarung mit der Integrationsplanung gleichgesetzt
- Es gibt viele Probleme, die einer Implementierung des Idealtyps, wie Rolf Schumacher in seinem Beitrag ihn skizziert hat, derzeit entgegenstehen
- Diese Probleme sind in ihren Hintergründen größtenteils nachvollziehbar
- Dennoch gibt es die Sorge: Werden die Probleme gelöst oder lösen die Probleme die Idee der Integrationsplanung auf?

Dabei zeigt sich, dass Integrationsplanung im Rahmen eines beschäftigungsorientierten Fallmanagements auch eine Frage des praktizierten Verständnisses von Case-Management ist beziehungsweise sein wird. Auf diese Befundlage möchte ich im Weiteren näher eingehen. Zunächst sollen die aktuellen Problemlagen differenzierter beschrieben werden.

5.2.3 Sieben aktuelle Problemfelder und Herausforderungen

Es sind vor allem sieben, unterschiedlich gelagerte Probleme, die zu dem aktuell unbefriedigenden Status der Integrationsplanung beitragen:

1. **Enttäuschte Erwartungen.** Die Systemumstellung (Sozialhilfeklientel wird zu Kunden der ArGen) führt zu einer doppelten Erwartungsenttäuschung. Zum einen finden primär auf Fragen der beruflichen Integration vorbereitete Fallmanager ein Klientel vor, bei dem Fragen der beruflichen Integration durch das vorhandene Multiproblemgeflecht zunächst nachrangig sind. Bevor diese Personen für den Arbeitsmarkt motiviert und vermittlungsfähig werden, braucht es eine Reihe anderer Veränderungsprozesse. Bewerbungstrainings und andere direkt auf die berufliche Integration abzielende Maßnahmen kommen oft zu früh oder gehen angesichts der individuellen Problemlage des Klientels ins Leere. Zum anderen finden Sozialhilfekunden nun Ansprechpartner vor, die von ihrem Auftrag her zu Recht sagen, dass sie für Fragen „wo man einen Kleiderzuschuss“ oder einen „Zuschuss für eine neue Waschmaschine bekommt“ nicht zuständig sind. Dies führt auf beiden Seiten zu enttäuschten Erwartungen.

2. **„Unzureichende“ Qualifikation der Fallmanager.** In kurzer Zeit musste in nahezu allen ArGen eine ausreichende Zahl an Fallmanagern eingestellt werden. Diese kommen aus zum Teil sehr unterschiedlichen Berufsfeldern. Die klassischen Quellen (Personen, die im ehemaligen Arbeitsamt für Vermittlung beziehungsweise Beratung zuständig waren und Personen, die in Sozialämtern als Sachbearbeiter und Sachbearbeiterinnen für Sozialhilfe zuständig waren) reichten nicht aus. Von vornherein war klar, dass die Fallmanager für ihre neue Aufgabe geschult werden mussten. Es wurde auch eine konzeptionell sehr differenzierte Qualifikationsmaßnahme entwickelt (siehe Borke-Petrovic 2004), die jedoch aufgrund von Zeit- und Geldproblemen „nicht“ angewandt werden konnte. Stattdessen gab es vor Ort jeweils stark abgespeckte Varianten, in denen zudem die gerade geschulten Personen zu Multiplikatoren für neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wurden (ein Experte spricht in diesem Zusammenhang von einer „Potenzierung des Mangels“).

3. **Die Anamnese: mehr Screening als Tiefenprofiling.** Die Idee einer aktivierenden Anamnese, in der Informationen, Daten und Eindrücke zur Person/Bedarfsgemeinschaft erhoben werden, die schließlich den/die Fallmanager/in in die Lage versetzen, Ressourcen und Kompetenzen mit Fehlentwicklungen oder/und Blockierungen im Sinne eines Tiefenprofilings in Bezug zu setzen, musste angesichts der Qualifizierungsproblematik und der fehlenden Anamneseinstrumente scheitern. Die befragten Experten sehen in der aktuell vorgenommenen Anamnese eher ein einfaches (weitgehend auf berufsbiografische Aspekte beschränktes) Screening, denn das angestrebte und notwendige Tiefenprofiling.

4. **Der Datenschutz: „Das was ich brauche, darf ich nicht erheben“.** Diese Aussage eines Fallmanagers bezieht sich auf die expliziten Einwände des Bundesdatenschutzbeauftragten. Dieser hatte kritisiert, dass aufgrund des SGB II keine Legitimation besteht Personendaten zu erheben, die wesentlich über berufliche Angaben hinausgehen. Wenn diese Sichtweise sich durchsetzt, wären den Fallmanagern die Hände gebunden genau jene Daten zu erheben (persönliche, familiäre Probleme), die einer arbeitsmarktbezogenen Integration der Zielgruppe des SGB II vorrangig entgegenstehen.

5. **Die Software – dank VerBIS ein bald gelöstes Problem?** Starke Kritik wurde auch an der unzureichenden Unterstützung der Fallmanager und Fallmanagerinnen durch die vorhandene Software geübt. Vernünftige, auf dem Markt erhältliche, Tools wurden, so die Einschätzung, nicht genutzt. Stattdessen wurde auf eine „eigene, letztlich weniger geeignete Software in der Bundesagentur zurückgegriffen.“ (ein Experte). Es wurde die Hoffnung formuliert, dass das Programm VerBIS, das bis Juli 2006 eingeführt werden soll, die EDV-Probleme beseitigt.

6. **Die Eingliederungsvereinbarung:** ein differenziertes Instrument des Kontraktmanagements oder bloße Rechtsfolgenbelehrung? Das einzige nach außen bislang sichtbare Instrument im Rahmen der Integrationsplanung ist die so genannte Eingliederungsvereinbarung. Von Kooperationspartnern der ArGen wurde diese in den Experteninterviews oft mit der „Integrationsplanung“ gleichgesetzt. Vergleicht man die Eingliederungsvereinbarung etwa mit der Hilfeplanvereinbarung, so fällt auf, dass sich der größte Teil der Ausführungen nicht auf die gemeinsam ausgehandelten Eingliederungsschritte und deren Begründung bezieht, sondern auf die Erläuterung der Rechtsfolgen bei Nichterfüllen durch den Hilfebedürftigen.

7. **Die Doppelrolle der Fallmanager:** „beraten und sanktionieren“. Die Eingliederungsvereinbarung verdeutlicht exemplarisch, dass die Fallmanager und Fallmanagerinnen einen klaren Auftrag gegenüber ihrem Klientel haben, auch jene Sanktionen deutlich zu machen, die eintreten, wenn der/die Hilfebedürftige die Maßnahme verweigert beziehungsweise nicht im vereinbarten Sinne nutzt. Die Schilderungen aus der bisherigen Praxis zeigen, dass das Thema „Sanktionen“ derzeit durchaus einen beachtlichen Teil der Kommunikation mit den Hilfebedürftigen bestimmt.

Einige der oben genannten Probleme sind nicht grundsätzlicher Art, sondern vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Integrationsplanung und ihre Instrumente sehr schnell eingeführt werden mussten und zugleich auf eine Organisationsstruktur (ARGE) trafen, die ebenfalls gerade neu geschaffen wurde. In diesem Sinne kann man die optimistische Einschätzung „Dieses Jahr war zum Üben, nächstes Jahr kommt die professionelle Handhabung“ (S.Bohrke-Petrovic, in einem Expertengespräch) verstehen. Ob sich dann jedoch alle der oben genannten Probleme sukzessiv in professionell gemanagte Lösungen überführen lassen, wird stark davon abhängen, wie es gelingt mit dem fachlich und organisatorischen Spannungsfeld von Fordern und Fördern und dessen Rahmenbedingungen umzugehen. Dies soll im folgenden Abschnitt genauer analysiert werden.

5.2.4 Fallmanagement im organisatorischen Spannungsfeld von „fördern/beraten und fordern/sanktionieren“

In der Begründung zum SGB II wird das Fallmanagement als der prozessuale Kern der Integrationsplanung gesehen (zitiert nach Reis 2005, 1). Fallmanagement im Sinne von Case-Management stellt nicht eine „Person als Fall“ in den Mittelpunkt, sondern das, „was der Fall ist“ (Wendt 2004). Ähnlich wie im §36 des SGB VIII besteht die Hauptaufgabe des Fallverantwortlichen (hier Fallmanagers/in) nicht in einer konkreten, durch ihn zu erbringenden Einzelfallhilfe, sondern in der Steuerung von Hilfeangeboten, die von Dritten erbracht werden. Reis (2005) verweist in seiner Analyse zu Anspruch und Wirklichkeit des Fallmanagements darauf, dass dies voraussetzt, dass durch geeignete Verfahren erkennbar wird, was der eigentliche Bedarf ist. Dies erfordert ein Zusammenspiel von Assessment, Planung und Steuerung, das ein für die Beteiligten neues Anforderungsprofil ergibt. Er nennt mit Rückgriff auf amerikanische Untersuchungen fünf Erfolgsfaktoren für die Ausgestaltung des Fallmanagements:

- „Mit der Einführung des Case-Managements muss der Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum der Mitarbeiter deutlich ausgedehnt werden.“

Die „Fallverantwortung“ der Case-Manager muss sich organisationsintern in entsprechenden Entscheidungskompetenzen niederschlagen.

- Der Autonomiegewinn muss flankiert und stabilisiert werden durch die Vermittlung einer den Aufgaben entsprechenden Qualifikation
- Den Mitarbeitern müssen Partizipationsmöglichkeiten bei der konkreten Ausgestaltung von Planungsprozessen eingeräumt werden – von der Bildung von Qualitätszirkeln bis hin zu ihrer Einbeziehung in die oberste Steuerungsebene der einzelnen Projekte
- Die hohe Handlungskompetenz der Fallmanager muss abgestützt werden durch professionelle Formen fachlicher Unterstützung, zum Beispiel Coaching, Supervision und kollegiale Fallberatung
- Die Organisationsstrukturen der Ämter müssen an die neuen Aufgaben angepasst werden. So ist es notwendig, klar die Aufnahmekriterien ins Fallmanagement zu bestimmen und die Schnittstelle „Zugang“ eindeutig zu gestalten. Auch müssen die Erfolgskriterien für alle Akteure transparent sein. Die Vorgesetzten müssen in der Lage sein, den Prozess des Fallmanagements zu verstehen und müssen ihre Bewertungskriterien für die Einschätzung der Mitarbeiter an den Zielen des Fallmanagements ausrichten
- Je interessierter die Leitungsebene an der Etablierung neuer Strukturen ist, ohne unnötigen Druck zu erzeugen, umso ertragreicher ist die Handlungsautonomie für die Gesamtorganisation
- Effektiveres Fallmanagement benötigt funktionierende Angebotsnetze. Das bedeutet, dass qualitativ und quantitativ ausreichende Hilfeangebote existieren müssen beziehungsweise ein Modus institutionalisiert ist, um die entsprechenden Angebote – wenn sie denn fehlen – rasch aufzubauen. Hierzu bedarf es einerseits eines Überblicks über die Angebote (zum Beispiel Angebotsdatenbank), gleichzeitig aber auch geeigneter Steuerungsformen (Kontraktmanagement)
- Um den Gesamtprozess des Fallmanagements zu steuern, ist ein funktionierendes Controlling auf EDV-Basis unerlässlich.“ (Reis, 2005, 2f)

Wie oben schon genannt, können die meisten dieser Faktoren derzeit nicht als gegeben angenommen werden. Reis (ebda.) sieht hier allerdings keineswegs nur Übergangsprobleme, sondern auch strukturelle Mängel. So erfordert beispielsweise die Identifikation von Problemen im Assessment eine vertrauensvolle Atmosphäre und Offenheit dessen, was geplant wird. Zwei Probleme behindern jedoch derzeit eine ausreichend tragfähige Vertrauensbasis zwischen Fallmanager und Klientel.

Erstes Problem ist, wie oben schon dargestellt, ein zu früh ansetzendes und zu schnell schematisierendes Assessmentverfahren. Nur wenn es gelingt, die individuelle Problemsituation der „Multiproblemfälle“ der SGB-II-Kundschaft zu verstehen, das heißt im Sinne eines Tiefenprofilings bearbeitbar zu machen,

lassen sich Erfolg versprechende Hilfeangebote ermitteln und suchen. Dies ist zum einen eine Frage der Instrumente, stärker noch aber eine Frage der Qualifikation. Kann diese Qualifikation nicht erworben werden beziehungsweise ist sie aufgrund der heterogenen Ausgangsberufe der Fallmanager nicht vorhanden, droht ein reduziertes Vorgehen. Man erhebt das, wofür man sich kompetent fühlt und „übersieht“ das, wofür man nicht qualifiziert wurde. Dies ist nicht das Problem bestimmter Berufsgruppen. Vereinfacht gesagt: Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen haben keine Kompetenz für Beschäftigungspolitik, anderen Berufsgruppen fehlt die Kompetenz für beziehungsweise Erfahrungen mit sozialen Fragen und Problemstellungen. Hinzu kommt, dass sich Fallmanager „häufig in ungesicherten, nicht abschließend definierten Handlungsfeldern bewegen. Sie steuern sehr komplexe und dynamische, häufig konflikthafte soziale Prozesse.“ (Bohrke-Petrovic 2004)

Zum Zweiten existiert die Befürchtung des Klientels, dass derjenige, der mich berät, mich gegebenenfalls auch bestraft. Fördern und Fordern kann als Beratungskonzept funktionieren, wenn es aber in der gleichen Person zur Kombination von Beratung und Sanktion kommt, sind Vorbehalte und Rückzüge seitens der Klienten unvermeidlich. Spätestens nach der ersten Sanktionierung wird das Vertrauen „sich mit seinen Problemen dem/der Fallmanager/in zu öffnen“ in ein „strategisches Verhältnis begrenzter Informationen und Wahrheiten“ verändern.

Reis sieht zudem noch eine drohende Verwechslung von Instrument und Ziel. Die Arbeitsgelegenheiten nach §16, Abs3 SGB II sind ein Instrument unter mehreren. Sie sind nicht Selbstzweck beziehungsweise eigentliche Zielgröße, die von den Fallmanagern und Fallmanagerinnen gefüllt werden müssen. Die Arbeitsgelegenheiten sollen flankiert von weiteren, dem jeweils individuellen Fall angepassten Angeboten begleitet werden. „Vielerorts hat sich die Praxis im Umgang mit Arbeitsgelegenheiten soweit verselbstständigt, dass diese zum Selbstzweck, zum Ziel lokaler Arbeitsmarktpolitik geworden zu sein scheinen.“(Reis 2005, 4). Auch die Aussagen der von mir interviewten Anbieter von Hilfen bestätigen diese Erfahrung vor allem für Großstädte. Nicht wenige können in ihren Beschäftigungs-GmbHs derzeit ausschließlich so genannte Ein-Euro-Jobber einsetzen.

5.2.5 Zwischenfazit: Fehlstart mit Chancen

Die Implementierung der Integrationsplanung im Rahmen des SGB II gleicht einem gigantischen, zentralistischen Feldexperiment. Etwas überspitzt kann

man sagen, dass der Einführungsprozess das Gegenteil der „föderalen“, langsamen Entwicklung des Hilfeplans im SGB VIII verkörpert. Hier hatten sich über viele Jahre hinweg und in großer Ungleichzeitigkeit in den einzelnen Kommunen und Landkreisen deutlich unterschiedliche Modelle der Hilfeplanung entwickelt. Auch heute noch ist die Praxis der Hilfeplanung vielfältig (AutorInnenkollektiv, 2005, 23). Zwar haben sich einige übergreifende Qualitätsstandards entwickelt, aber die Ausgestaltung variiert noch immer stark von Kommune zu Kommune beziehungsweise zwischen den Landkreisen.²⁰

Ein Vergleich der beiden Planungsverfahren ist schon deshalb derzeit nur sehr eingeschränkt möglich.²¹ Dennoch zeigen sich einige Gemeinsamkeiten. So gibt es strukturell eine große Ähnlichkeit mit dem Hilfeplanverfahren nach §36 SGB VIII, vor allem was das Leistungsdreieck zwischen Planverantwortlichen, dem Klientel und anderen Einrichtungen, die die Maßnahmen durchführen, betrifft. Auch die vier Faktoren gelingender Hilfeplanung (Schrapper 2005) scheinen übertragbar:

- Es braucht eine tragfähige Organisation
- Notwendig sind geklärte Strukturen und Regeln für Kooperation und Partizipation im Leistungsdreieck
- Wichtig sind die Qualifikation und die Belastbarkeit des Personals
- Vieles funktioniert nur dann, wenn es eine gemeinsame Kultur und Struktur der Verständigung gibt

Momentan sieht vieles nach einem fulminanten Fehlstart der Integrationsplanung im Rahmen des SGB II aus. Keiner der oben genannten Faktoren gelingender Hilfeplanung wie auch die von Reis aufgestellten Erfolgsfaktoren für die Ausgestaltung eines erfolgreichen Fallmanagements können als erreicht gelten. Vieles (vor allem der Qualifikationsprozess der Fallmanager und Fallmanagerinnen) lief völlig anders als ursprünglich erwartet. Angesichts der Problemvielfalt spricht Bohrke-Petrovic (2005) von einem „Arge(n) Dschungel“.

Dennoch wäre es vorschnell, von einem Scheitern zu sprechen. Noch kann man die Prognose wagen, dass trotz des schwierigen Beginns sich letztlich ein normaler Prozess der Etablierung und Annäherung an die ursprünglichen Zielvorgaben einstellen wird. Auch das Hilfeplanverfahren nach §36 SGB VIII

²⁰ Allerdings muss man auch bei der von oben gesteuerten Einführung der Integrationsplanung sehen, dass sich in den ArGen zum Teil sehr unterschiedliche Entwicklungen vollziehen.

²¹ In dem Abschlussbericht der Expertise findet sich eine ausführlichere Fassung des Vergleichs.

wurde erst mit den Jahren den fachlichen Vorgaben und Erwartungen der Initiatoren und den im SGB VIII formulierten rechtlichen Standards gerecht. Die Schlüsselstelle für eine Normalisierung nach dem Fehlstart liegt meines Erachtens in der Frage der Qualifikation und Belastbarkeit der Fallmanager sowie in der prozessualen Qualität des Verfahrens (Balance von Fördern und Fordern).

5.3 Integrationsplanung am Beispiel der Förderplanung in der berufsbezogenen Jugendhilfe (BBJH)

Die berufsbezogene Jugendhilfe (in anderen Kontexten wird auch von arbeitsbezogener Jugendsozialarbeit oder von Jugendberufshilfe gesprochen) versucht seit dem Entstehen der Jugendarbeitslosigkeit als Massenphänomen entsprechende Beratungs-, Beschäftigungs- und Ausbildungsangebote zu entwickeln. In Bayern ist die Grundlage das so genannte integrierte Angebot, das unterschiedliche Förderangebote inhaltlich und personell verknüpft (Höfer/ Straus 1993, S154ff.). Im Rahmen dieser konzeptionellen Entwicklung wurde eine individuelle, auf die spezifischen Bedürfnisse des Klientels ausgerichtete Förderplanung immer wichtiger und hat bereits in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu ersten Ausformungen geführt.

Mit dem Beginn der Qualitätsoffensive der BBJH, die vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen seit 2000 gefördert wurde, kam es zu einem Professionalisierungsschub in dreifacher Hinsicht:

- Zum Ersten wurde die Förderplanung als Schlüsselprozess definiert und über extern begleitete Qualitätsmanagementprozesse fachlich weiterentwickelt. Die dort entwickelten Standards wurden zudem für alle Einrichtungen per Internet zugänglich gemacht
- Zum Zweiten wurde in einem einrichtungsübergreifenden Projekt eine geeignete Softwareunterstützung des Förderplans in ihrem Anforderungsprofil entwickelt und dann in eine begrenzte Ausschreibung übersetzt. An deren Ende gab es eine konkrete Softwarelösung (und -betreuung) für die BBJH-Einrichtungen in Bayern
- Zum Dritten wurde ein eigener Qualitätsstandard (BBJH-Gütesiegel) definiert, der den Bewertungsrahmen für ein eigenes Audit- und Zertifizierungsverfahren bildet. Eines der 25 Bewertungskriterien des Gütesiegels thematisiert Entwicklungs- und Zielstandards der Förderplanung

Im Folgenden soll die Umsetzung dieses Standards am Beispiel einer Einrichtung näher skizziert werden.

5.3.1 Was soll Integrationsplanung in einem Integrationsbetrieb der BBJH leisten? – Zielsetzungen der Förderplanung am Beispiel der Werkstatt X

Das im Weiteren vorgestellte Förderplanverfahren ist als einrichtungsinterne Variante der Hilfe- und Integrationsplanung zu sehen. Es ist das entscheidende Schlüsselinstrument, mit dem in dieser Werkstatt (mit unterschiedlichen Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten) Anpassungs- und Förderprozesse zwischen Jugendlichen, Einrichtung und Arbeitsmarkt erreicht werden. Die einrichtungsinternen Rahmenbedingungen beziehungsweise Qualitätsstandards (Beispiel Werkstatt X) zu diesem Verfahren lauten:²²

- „Mit jedem jungen Menschen, der in der „Jungen Arbeit“ an einer Qualifizierungs- oder Ausbildungsmaßnahme teilnimmt, wird auf der Grundlage individueller Förderplanung gearbeitet
- Der individuelle Förderplan basiert auf lösungs- und ressourcenorientierten Grundsätzen
- Der individuelle Förderplan ist ein partizipatives und für alle Beteiligten transparentes Instrument
- Zu festgelegten Zeitpunkten finden Förderplangespräche statt. Je nach Maßnahmephase haben die Förderplangespräche eine spezifische Ausrichtung
- Am Förderplangespräch nehmen jeweils der Jugendliche, der zuständige Handwerker (Meister oder Anleiter) und Sozialpädagoge teil
- Alle drei beteiligten Seiten geben Rückmeldung über die bisherigen Erfahrungen und vereinbaren gemeinsam Ziele für die nächste Zeit
- Die Förderplangespräche und Zielvereinbarungen werden schriftlich dokumentiert
- Die Dokumentation ist allen Beteiligten zugänglich.“

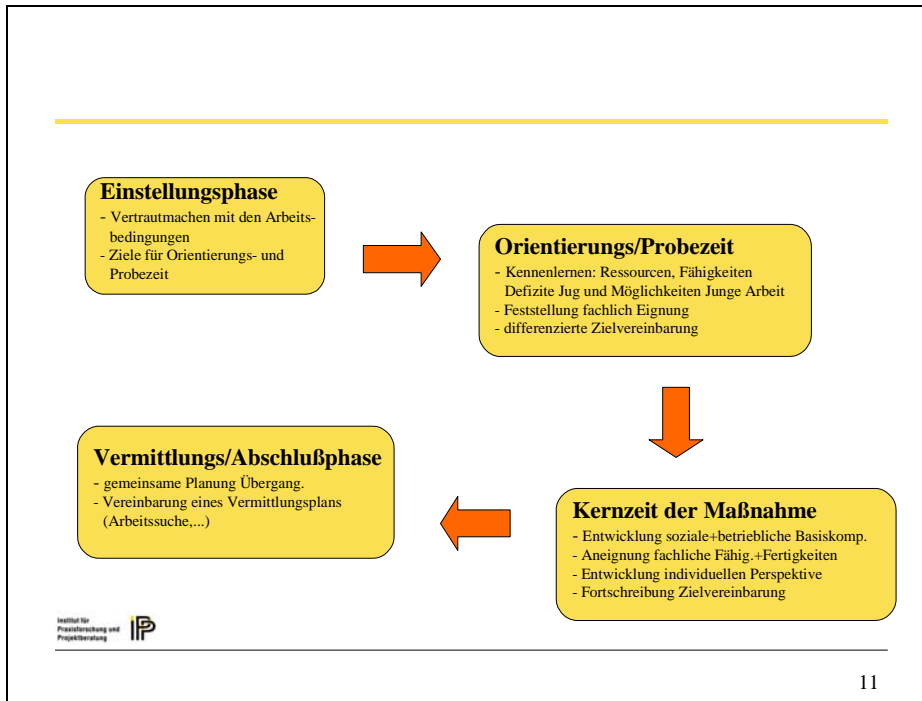
5.3.2 Förderplanung in der BBJH: Prozessablauf

Die folgende Beschreibung orientiert sich an der Darstellung der Werkstatt X auf der Basis der im Rahmen der Qualitätssicherung vorgenommenen Entwicklung und Evaluation des Förderplans. Insgesamt gibt es vier Phasen der

²² Alle hier skizzierten Materialien entstammen dem Qualitätshandbuch der Einrichtung beziehungsweise wurden mir von der Einrichtung zusätzlich zur Verfügung gestellt.

Beschäftigung eines Jugendlichen, zu der mindestens ein Förderplangespräch stattfindet.

Abbildung 1: Vier Phasen der Förderplanung – Beispiel Werkstatt X



Das Förderplangespräch selbst beginnt (mit Ausnahme des ersten) mit einer Rückmelderrunde. Zum Einstieg wird eine positive Rückmeldung gewählt, um die Gesprächssituation zu öffnen. Der Sozialpädagoge, der Handwerker und der junge Mensch geben dabei jeweils Rückmeldung über die Erfahrungen der vergangenen Förderphase, über die erlebte Entwicklung und über die Umsetzung der getroffenen Zielvereinbarung.

Im nächsten Schritt werden die bisherigen Zielvereinbarungen modifiziert, neue Ziele vereinbart und die einzelnen Schritte konkretisiert, die zur Erreichung des Ziels notwendig sind. Es wird benannt, was jede Seite zur Zielerreichung beiträgt. Abschluss des Förderplangesprächs ist ein positiver Ausblick auf die nächste Zeit (in der Regel drei Monate).

5.3.3 Förderplanung in der BBJH: Bewertungsgrundlagen am Beispiel Zielvereinbarung

Im Förderplan werden dabei eine Reihe von Instrumenten genutzt, die eigens dafür entwickelt wurden (Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen) oder die be-

reits existierten (beispielsweise Qualifizierungs- und Ausbildungsrahmenplan, Innungsbeurteilungen) und im Rahmen der individuellen Förderplanung nun mit einbezogen werden:

- Aufnahmebogen
- Eignungstests
- Probearbeitsbeurteilung
- Bewertungsbogen für Übungsarbeiten
- Anwesenheitsliste
- Wochenberichte
- Qualifizierungs- und Ausbildungsrahmenplan
- Protokolle der Abteilungsbesprechungen
- Beratungsdokumentation
- Selbst- und Fremdeinschätzungsbogen
- Praktikumsbeurteilungen
- Schulbeurteilungen
- Innungsbeurteilungen
- Comp.ASS (Software)

Diese Vielzahl an Bewertungsinstrumenten ermöglicht zu verschiedenen Zeiten eine relativ umfangreiche und differenzierte Einschätzung der Situation des Jugendlichen in der Einrichtung und einen Bezug zu den Arbeitsmarktanforderungen.

Eine zentrale Funktion in der gesamten Förderplanung hat die aufgrund des Förderplangesprächs erstellte Zielvereinbarung. Sie bildet die Klammer zum Alltag und zum folgenden Förderplangespräch. In ihr enthalten sind die zentralen Erfolgskriterien, die für die Phase zwischen den Gesprächen zugleich die Rahmenbedingungen für die Arbeitssituation bilden. Das folgende Beispiel einer Zielvereinbarung zeigt, dass für viele Jugendliche dieser Einrichtung und der BBJH generell weniger konkrete handwerkliche Fragen das zentrale Problem darstellen, als die, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten begleitenden, allgemeinen (extrafunktionalen) Verhaltensweisen beziehungsweise Softskills.

Zielvereinbarung

Zwischen: YYY und: Junge Arbeit / Sozialpädagoge XXX vom:
22.8.05

Als Folge des Gespräches am 22.8.05 wird vereinbart, die folgenden Ziele zu erreichen:

YYY soll sauber, gut und gründlich arbeiten, auch wenn es länger dauert. Er soll auch von sich aus immer wieder nachfragen, wenn er sich unsicher ist. YYY soll bei einem Arbeitsauftrag darüber nachdenken, ob er es schaffen kann und wenn er Zweifel hat, dem/der Anleiter/in sagen, dass er es probiert, aber vielleicht nicht schaffen wird.

YYY soll bei seinem Arbeitsauftrag bleiben und die anderen ihre Aufträge durchführen lassen, ohne sich einzumischen.

YYY soll beim nächsten Auftrag dabei sein, bei dem tapeziert wird. Davor soll er die Grundkenntnisse des Tapezierens in der Werkstatt zusammen mit Herrn XXX lernen.

Es soll in den nächsten zwei Wochen ein weiteres Gespräch mit Herrn XXX geben, in dem die Zukunftsperspektive und die persönlichen Ziele und Wünsche von YYY sowie das weitere Vorgehen besprochen werden.

Alle Anleiter und Anleiterinnen der Malerabteilung erhalten diese Zielvereinbarung als Kopie. Das Erreichen der Ziele wird in den wöchentlichen Besprechungen der Abteilung mit den Jugendlichen und den regelmäßigen Förderplangesprächen überprüft.

Ich habe die Zielvereinbarung gelesen, habe die Zielvereinbarung verstanden und bin damit einverstanden:

durchgesprachen und ausgehändigd:

(Jugendlicher)

(Soz.päd)

Die Integration in den Arbeitsmarkt erfordert einen Entwicklungsprozess, in dem diese so genannten extrafunktionalen Fähigkeiten in Kopplung mit bestimmten handwerklichen Fertigkeiten und Arbeitsroutinen erlernt werden. Dabei ist es wichtig, dass der Jugendliche diesen Prozess als von ihm mit bestimmbar erfährt und Fortschritte auch mit dem eigenen Handeln und der Zielerreichung zusammen erlebt.

5.3.4 Beschäftigungsplanung als Lernprozess

Dieser Lernprozess, der über eine systematische Integrationsplanung möglich wird, findet aber keineswegs nur beim Klientel statt. Insgesamt lassen sich Lernprozesse auf zwei Ebenen konstatieren:

Ebene 1: Lernprozesse, die mit und durch den Förderplan in der konkreten Interaktion der Beteiligten stattfinden.

- Hohe Transparenz und Kontinuität. Alle Beteiligten wissen, worum es geht, die Ziele entwickeln sich über mehrere Förderplangespräche
- Bewertungsroutinen werden erfahrbar
- Die Beschäftigungs- und Ausbildungszeit wird so als Lernprozess für Jugendliche besser durchschaubar. Die Lernerfahrung wird in eine andere Routine gegossen, als die Jugendlichen sie bislang kennen gelernt haben (pointiert formuliert bestand diese Erfahrung zumeist entweder in einer schlechten Benotung in der Schule oder/und als Defizitkritik/Standpauke im Arbeitsleben)
- Soziale und betriebliche Fachkompetenzen zählen (und die Jugendlichen erfahren, dass diese nicht getrennt gesehen werden)
- Es gibt eine beiderseitige Zielvereinbarung. Gerade Jugendliche haben solche Gespräche früher oftmals als einseitige Vereinbarung beziehungsweise auch als „Strafgericht“ bewertet. Deutlicher als in der Vergangenheit ist nun auch der Teil, den die Einrichtung selbst nach einem Förderplangespräch zu leisten hat

Ebene 2: Lernprozesse bei der Entwicklung des Förderplans und Effekte für die Organisation

- Es entsteht eine neue Qualität der Kooperation zwischen den verantwortlichen Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen und den Handwerkern (Meister/innen - Anleiter/innen)
- Stellenwert von positiven Rückmeldungen
- Jugendliche werden aktiv beteiligt
- Verbindlichkeit und Rhythmus sind geregelt und transparent
- EDV-basierte Förderplanung sinnvoll und notwendig

- Qualitätsentwicklung und daraus fachliche Weiterentwicklung der Förderplanung

5.3.5 Zwischenfazit – ein hoher Entwicklungsstand

Diese Standards können in der Praxis der Handhabung des Förderplans durchaus als gesichert gelten. Dies gilt besonders für das entwickelte Kontraktmanagement (Verknüpfung von Gesprächsroutinen und schriftlicher Vereinbarung). Fortschritte zeigen sich auch in der Kultur der Verständigung zwischen zwei sehr unterschiedlich sozialisierten Berufsgruppen (Sozialpädagogen und Fachanleiter). Hier hat sich schrittweise eine gleichberechtigte Zusammenarbeit entwickelt, die eine echte interdisziplinäre beziehungsweise sogar transdisziplinäre Zusammenarbeit²³ begründet. Natürlich gibt es auch Bereiche, in denen die Praxis der Handhabung noch weit(er) von den Zielen entfernt ist. Dies gilt am stärksten für das Ziel, aus den gesammelten Förderplänen systematische Rückschlüsse für die Weiterentwicklung der Maßnahme zu treffen. Dies gelingt (ähnlich wie beim Hilfeplan nach §36 SGB VIII) bislang allenfalls punktuell. Auch erfüllt die EDV-basierte Umsetzung und Begleitung – trotz des aufwendigen, BBJH-fokussierten Auswahl- und Adaptionprozesses – noch immer nicht alle geweckten Erwartungen. Drittens ist die Einbeziehung und Aktivierung der Jugendlichen ein Prozess, der noch mehr Sicherheit auf beiden Seiten braucht.²⁴ Vor allem muss er auch von den Jugendlichen als Chance gesehen und genutzt werden. Hier zeigt sich, dass auch ein ausgefeiltes Verfahren zunächst auf einen hartnäckigen Erfahrungshintergrund bei den Jugendlichen stößt, der von wenigen Beteiligungsmöglichkeiten und einer starken Defizitorientierung bestimmt war.

5.4 Diskussion

Im Mittelpunkt der Überlegungen standen zwei Varianten einer beschäftigungsorientierten Integrationsplanung. Die eine regelt im Rahmen des SGB II die Integration von Personen aus dem ehemaligen Sozialhilfe- und Arbeitslosenhilfebezug in den Arbeitsmarkt. Hier organisiert die Integrationsplanung

²³ Das Konzept der Transdisziplinarität beschreibt Formen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, in der über Synergieeffekte eine neue gemeinsame Handlungsidentität und -strategie erkennbar wird (vgl. Goll 1996).

²⁴ Hier gab es bereits einige Verbesserungen aus dem QM-Prozess (siehe Anlagen 3).

ähnlich wie im Hilfeplan nach §36 SGB VIII das Leistungsdreieck zwischen Fallverantwortlichen, Kunden und Leistungserbringer. Die langjährigen Erfahrungen mit dem Hilfeplanverfahren nach §36 SGB VIII wurden in der Entstehung des Konzepts Integrationsplanung im SHB II integriert. Dies hat zu einer Reihe von Gemeinsamkeiten in Struktur und Ablauf der Planungsschritte geführt. Analysiert man jedoch die aktuelle Umsetzung, so klafft zwischen Anspruch und Wirklichkeit des Fallmanagements eine große Lücke. Dies gilt auch, wenn man die im Hilfeplanverfahren nach §36 SGB VIII erreichten Standards des Kontraktmanagements und der Kultur der Verständigung zwischen den verschiedenen Beteiligten sieht. Ein großer Teil der dafür verantwortlichen Probleme sind den besonderen „Eil-Umständen“ der Implementierung im Rahmen von Hartz IV geschuldet. In den Interviews wurde immer wieder auch die Sorge geäußert, dass die Massivität der Probleme zur Folge haben könnte, dass weniger die Probleme gelöst werden als vielmehr umgekehrt die Probleme die Idee der Integrationsplanung auflösen. Noch erscheinen solche Sorgen angesichts der Implementierungsfehler zwar verständlich, aber auch als übertrieben. Man kann die Hoffnung haben, dass nach einer Übergangsphase sich die Praxis dem entworfenen Idealtypus einer Integrationsplanung zu nähern beginnt. Ein Teil der Probleme betreffen aber auch die schwierige Balance von Fordern und Fördern, in dem der/die Fallmanager/in eng gekoppelt als Berater/Vermittler und zugleich als Person agiert, die Sanktionen verhängt. Hier gibt es eine Parallele zur Entwicklung der Hilfeplanung nach §36 SGB VIII. Auch hier wird von einem Prozess gesprochen, der „komplex, mehrdeutig und widersprüchlich ist und bei dem die Aufgabe darin besteht, diese Mehrdeutigkeiten und Widersprüche balancierend auszugestalten“ (AutorInnenkollektiv 2005, 23). Entscheidend ist hier die Qualität der fachlichen Verständigungs-, Aushandlungs- und Bewertungsprozesse zwischen den Beteiligten, die diese Mehrdeutigkeiten und Widersprüche erkennbar macht und durch ein differenziertes Kontraktmanagement nicht einseitig zugunsten eines der Beteiligten auflöst.

Weniger strukturell bedingt, zugleich aber ebenso zentral für eine positive Prognose der weiteren Entwicklung der Integrationsplanung des SGBII ist die Frage, wie das aktuelle Qualifikationsproblem gelöst werden kann. Angesichts der komplexen Materie erscheint eine Nachqualifikation der „zu schnell und zu kurz“ geschulten Fallmanager und Fallmanagerinnen unumgänglich.

Die zweite hier diskutierte Variante einer beschäftigungsorientierten Förderplanung agiert im Bereich der gesetzlichen Regelungen von SGBII und SGB VIII. Der Förderplan der berufsbezogenen Jugendhilfe zielt auf eine be-

schäftigungs- beziehungsweise ausbildungsbezogene Integration in den Arbeitsmarkt und die dazu notwendigen Fördermaßnahmen in einer Einrichtung der BBJH. Auch der Förderplan ist ein Instrument, um individuelle Bedarfslagen mit dem vorhandenen Angebotsspektrum und den Zielen und der Motivation des Klientels in ein sinnvolles Passungs- und Lernverhältnis zu bringen. Anders aber als bei der beschäftigungsorientierten Integrationsplanung des SGBII und der Hilfeplanung des SGB VIII fallen hier Fallverantwortung und Leistungserbringer zusammen. Dies erleichtert die Kultur der Verständigung und die Verbindlichkeit von Vereinbarungen. Allerdings muss man in diesem Bereich sehen, dass sich erst allmählich ein gemeinsames inhaltliches und methodisches Verständnis unterschiedlicher Berufsgruppen entwickelt hat. Auch für die Förderplanung in der BBJH gilt wie für den Hilfeplan, dass ein zentraler Erfolgsfaktor eben in dieser Kultur der Verständigung liegt.

Auch innerhalb der Förderplanung in der BBJH gibt es eine Vielfalt an Umsetzungsvarianten. Zwei Entwicklungen erscheinen bemerkenswert:

- Im Rahmen der Qualitätsoffensive kam es zu einem definierten, einrichtungsübergreifenden Qualitätsstandard, der interne und externe Benchmarkingprozesse erlaubt und damit den Diskurs fachlicher Weiterentwicklung erleichtert
- Die Förderplanung wird auch als Lernprozess für Einrichtung wie Jugendliche erfahrbar und erlaubt zumindest in Teilen die für beschäftigungsorientierte Integrationsplanungen so wichtige Balance von Fordern und Fördern

Literatur:

AutorInnenkollektiv (2005): Ein Bundesmodellprojekt zur Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens - Ausgangslage, Fragestellung und zusammenfassende Befunde in: Modellprogramm zur Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens: Innovation durch Kooperation. (unveröffentlichter Bericht)

Bohrke-Petrovic Siglinde (2004): Fallmanagement in der Arbeitsgemeinschaft (ArGe), On-Line Text Loccum 23.11.2004, www.loccum.de/aktuell/arbeitsmarkt/arbeit.htm

Bohrke-Petrovic Siglinde (2005). Arbeitsmarktpolitik im ARGEn, On-Line Text Loccum 23.11.2004, www.loccum.de/aktuell/arbeitsmarkt/arbeit.htm

Goll, Herbert (1996) Transdisziplinarität. In: Opp, G., Freytag A., Budnik I. (Hrsg.): Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. Edition SZH/SPC, Luzern, 164-174

- Höfer, Renate, Straus, Florian (1993): Von Beginn an ohne Chance? – Benachteiligte Jugendliche und Integrationshilfen der BBJH. München: Profil Vlg.
- Landesarbeitsgemeinschaft der Jugendsozialarbeit (2005): BBJH Qualitätsoffensive. <http://www.lagjsa-bayern.de/pages/qualof.html>
- Reis, Claus (2005). Anspruch und Wirklichkeit des Fallmanagements. On-Line Texte der Evangelischen Akademie Bad-Boll / www.ev-akademie-boll.de, www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/650405-Reis.pdf
- Schrappner, Christian (2005). Standards der Hilfeplanung nach §36 – eine Zwischenbilanz, ExpertInnengespräch 18.10.2005 in München, DJI
- Schumacher, Rolf (2005). Integrationsplanung im Beschäftigungsorientierten Fallmanagement. ExpertInnengespräch 18.10.2005 in München, DJI
- Wendt, Wolf Rainer (2004) Case Management der Zukunft, Münster 29.1.2004

Hilfeplanung und Schule

Erich Weigl

6 Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Aufgrund der besonderen Bedeutung einer frühzeitigen und adäquaten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten im Bereich der Emotionalität und Soziabilität sollen im Folgenden die wesentlichen Aufgabenfelder und Organisationsstrukturen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgezeigt werden.

Es ist dringend geboten, dass für eine steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit diesem Förderschwerpunkt ein intensives Förderangebot bereitgestellt wird, um die Vielfalt der Störungen bewältigen zu können. Ein passgenaues Spektrum an Förderangeboten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung muss weiterhin Priorität haben. Im Sinne einer Prävention und Intervention als auch einer möglichen Integration durch Kooperation sind Kinder und Jugendliche mit diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt nach Möglichkeit an der allgemeinen Schule zu unterrichten und zu fördern.

Das Zusammenwirken mit den verschiedenen Fachdiensten und Institutionen bis hin zu den Eltern ist dabei ein verpflichtender Auftrag sonderpädagogischer Professionalität.

Sowohl die Struktur der Förderangebote als auch den inhaltlichen Aspekt sonderpädagogischer Förderung gilt es dabei stets weiter zu entwickeln.

6.1 Organisationsstrukturen der verschiedenen Förderangebote

6.1.1 Schulhausinterne Erziehungshilfe (SE)

Eine Lehrkraft, die im Kollegium anerkannt, geschätzt und aufgeschlossen für erzieherische Problemsituationen ist, wird im eigenen Schulhaus damit beauftragt, Ansprechpartner für einzelne Schüler in schwierigen erzieherischen Si-

tuationen zu sein. Sie wird dabei gegebenenfalls durch eine Lehrkraft des mobilen sonderpädagogischen Dienstes (MSD) unterstützt.

Aufgabenfelder der SE sind: Krisenintervention für Schüler, Angebote (angesiedelt im Freizeitbereich) zur Kleingruppenarbeit, Einzelgespräche mit Kollegen, Unterstützung der Lehrkräfte bei der Elternarbeit, in Kooperation mit der Schulleitung Anwalt für die Erziehungsarbeit der Schule (konkretisiert in pädagogischen Konferenzen), enge Zusammenarbeit mit den Beratungsdiensten innerhalb und außerhalb der Schule und mit den mobilen sonderpädagogischen Diensten der Förderschulen. Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung der Anforderungen der SE werden im Rahmen von Fortbildungen und durch kontinuierliche Praxisberatung erworben.

Schulsozialarbeit (Jugendsozialarbeit an Schulen)

Im sozialen Bezugssystem Schule wird frühzeitig deutlich, welche emotionalen und sozialen Defizite Kinder und Jugendliche haben, die aus familiären Belastungsfaktoren herrühren. In enger Zusammenarbeit mit den Jugendämtern versuchen die Schulsozialarbeiter, die Systeme Familie und Schule so umzustrukturieren, dass Belastungsfaktoren abgebaut werden. Sozialpädagogische Arbeitsweisen, wie soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und systemische Elternarbeit, helfen Konflikte zu lösen, bieten Erprobungsfelder für soziales Lernen und befähigen, soziale Anforderungen in Schule und Arbeitswelt zu bestehen.

6.1.2 Mobile sonderpädagogische Hilfe (msH) und schulvorbereitende Einrichtungen

In Zusammenarbeit mit den Frühförderstellen können Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowohl mit dem Instrumentarium der mobilen sonderpädagogischen Hilfe als auch der Förderung innerhalb der schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) rechtzeitig gefördert werden. In Anbetracht dessen, dass im Schuljahr 2005/2006 9829 Kinder durch die mobile sonderpädagogische Hilfe im Rahmen der Familie beziehungsweise im Kindergarten, 7951 Kinder in Zusammenarbeit mit den Frühförderstellen und insgesamt 8639 Kinder in den schulvorbereitenden Einrichtungen gefördert werden, wird deutlich, dass im Sinne der präventiven Arbeit eine ganzheitliche Sichtweise die Basis für eine adäquate Förderung der Kinder darstellt.

6.1.3 Mobile sonderpädagogische Dienste (MSD)

Dieses Instrumentarium, welches bereits auf eine langjährige Tradition verweisen kann, unterstützt und fördert im Schuljahr 2005/2006 17230 Kinder und Jugendliche im Unterricht der allgemeinen Schule. Nach Aussagen der Koordinatoren der MSD spielt in diesem Förderkonzept der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine dominierende Rolle. Die Förderschwerpunkte Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung sind in ihrer Interdependenz stets adäquat zu gewichten.

In Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des MSD soll über die Genese von Verhaltensstörungen und ihre systemischen Bedingtheiten informiert, Erzieher- und Lehrerverhalten analysiert und Verhaltensalternativen entwickelt werden. Ziel ist es, einer Vielzahl von Lehrkräften durch Praxisreflexion und Information Handlungskompetenz für die Bewältigung von schwierigen Erziehungssituationen zu vermitteln. Das bedeutet, dass Lehrkräfte befähigt werden, Beziehungsstörungen wahrzunehmen und Strategien für den Aufbau von förderlichen Beziehungen zu erwerben.

Die Fortbildungskurse sind schulartübergreifend von der Regierung zu organisieren. Referenten sind Sonderschullehrkräfte der Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik.

Sowohl in der mobilen sonderpädagogischen Hilfe als auch in den mobilen sonderpädagogischen Diensten haben folgende Bereiche eine zentrale Bedeutung:

- Diagnostik
- Beratung
- Förderung
- Unterricht
- Kooperation
- Koordination
- Fortbildung

Diese Aufgabenfelder sind je nach Bedarf zu gewichten. Es ist von zwingender Notwendigkeit, dass sich Sonderpädagogik in diesen Feldern bewährt und inhaltlich weiterentwickelt.

Diagnostik: ELDIB
Beratung
Unterricht und Förderung
Fortbildung

Das hier beschriebene gestufte Konzept basiert auf folgenden Prinzipien:

- Beziehungsaufbau ermöglichen, wo Beziehungen gestört sind (Lehrerverhalten)
- Individuelle, frühe und vernetzte Förderung vor der Überweisung in eine Förder- beziehungsweise Sondereinrichtung
- Niederschwellige Interventionen in dem Feld, in dem Störungen auftreten
- Temporäre Überweisung in eine Förder- beziehungsweise Sondereinrichtung (Fremdplatzierungen), wo Symptomträger, Mitschüler und Lehrkräfte „am Ende“ sind.

6.1.4 Förderung innerhalb der Förderschulen beziehungsweise sonderpädagogischen Förderzentren

Erziehung ist die Hauptaufgabe pädagogischen Wirkens gerade in den Förderschulen. Deshalb ist es von größter Bedeutung, sich stets dieser Herausforderung auch im Hinblick auf die Förderung von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu widmen. Innerhalb der einzelnen Schule ist dringend gefordert, sich der eigenen Kompetenzen in diesem Förderschwerpunkt bewusst zu sein und die eigenen Kräfte zu bündeln beziehungsweise in Kooperation mit den verschiedenen Fachdiensten bis hin zur Jugendhilfe Förderkonzepte anzubieten. Gerade das Konzept des sonderpädagogischen Förderzentrums beinhaltet eine Verflechtung der Förderschwerpunkte Sprache, Lernen und vor allem emotionale und soziale Entwicklung. Eine Professionalisierung innerhalb der Förderschwerpunkte und deren Verzahnung ist voranzutreiben. Dazu ist es erforderlich, die bestehenden Strukturen stets zu reflektieren und zu optimieren.

6.1.5 Die Förderung innerhalb der Schule zur Erziehungshilfe

Die Schule zur Erziehungshilfe stellt ein adäquates Förderangebot im Bereich emotionale und soziale Entwicklung dar. Verschiedene Konzeptionen innerhalb der Schulen zur Erziehungshilfe zeigen, dass diese regional unterschiedlich entwickelt und gestaltet wurden. Diese Konzeptionen werden kontinuier-

lich im Auftrag des Staatsministeriums durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zusammengeführt und im Hinblick auf eine innovative Weiterentwicklung den einzelnen Schulen zur Verfügung gestellt.

6.2 Erziehungs-Kompetenz-Teams (E-Teams)

Seit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden in allen Regierungsbezirken sogenannte Erziehungskompetenz-Teams (E-Teams) eingesetzt. Diese E-Teams entwickeln zukunftsorientierte Modelle zur Förderung von Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen.

Bausteine der Kompetenzentwicklung sind unter anderem:

- Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten und Förderung
- Fortbildungen zum Thema Präventions- und Interventionsstrategien
- Aufzeigen von Möglichkeiten eines differenzierten und individualisierenden, schülernahen Unterrichts
- Schulung der Beratungskompetenz für Lehrkräfte besonders in Krisensituationen

6.3 Inhaltliche Aspekte sonderpädagogischer Förderung im Bereich des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung

Als besonders bedeutend wird der ELDiB, der entwicklungstherapeutische Lernziel-Diagnose-Bogen von M. Wood-Bergson gesehen. Im Hinblick auf die Notwendigkeit eines entwicklungstherapeutischen Unterrichts gerade für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist darauf hinzuwirken, dass Diagnose und Förderung in diesem Sinne vorangetrieben werden.

Innerhalb der Schule zur Erziehungshilfe ist darauf zu achten, dass zum Zweck einer Bündelung der Kompetenzen zur Förderung der Kinder und Jugendlichen eine enge Verzahnung zwischen den Einrichtungen Schule und heilpädagogischer Tagesstätte stattfindet.

Ein besonderer Schwerpunkt der Schule zur Erziehungshilfe bildet die Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachdiensten bis hin zur Jugendhilfe. Hier ist

es dringend geboten, in Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen die Kooperation mit den verschiedenen Einrichtungen auszubauen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist besonders intensiv zu betreiben. Verschiedene Konzeptionen, wie Elterntrainingsprogramme, Beratungsgespräche und weitere effiziente Formen, sind anzubieten.

Generell gilt es, folgendes Ziel anzuvisieren: Die Förderschule muss stets prüfen, ob nicht in Kooperation mit der allgemeinen Schule eine sonderpädagogische Förderung an der allgemeinen Schule stattfinden kann.

In Zusammenarbeit mit den Regierungen, dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (ALP) wird das Staatsministerium für Unterricht und Kultus den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als einen wesentlichen Baustein sonderpädagogischer Förderung weiterhin in den Vordergrund rücken.

7 Individuelle Förder- und Hilfeplanung als multiprofessionelle Herausforderung aus dem Blickwinkel von Schule

7.1 Darstellung der Begriffsbeziehung

Der Begriff „individuelle Hilfeplanung“ stellt einen Terminus dar, der eigentlich nur im Bereich der Jugendhilfe als Arbeitsbegriff genutzt wird.

In unserer Region, ich arbeite an einer Hauptschule im Berliner Stadtteil Marzahn-Hellersdorf, spielt die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe bei der individuellen Hilfeplanung seit vielen Jahren eine wichtige Rolle und erfasst in ihrer Bedeutung für die Kinder und Jugendlichen einen wichtigen Lebens- und Lernraum – die Schule. Dafür ist nicht zuletzt das besondere Profil der Schule verantwortlich, die mit einem Integrationsschwerpunkt und Kooperationsprojekten für schuldistanzierte und psychisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche (vgl. §§ 27, 32, 35a KJHG, SGB VIII) an der Schnittstelle Jugendhilfe – Schule aufwarten kann. Der multiprofessionelle Aspekt in der Abstimmung und Beteiligung der einzelnen Fachkräfte bei der individuellen Hilfe- und Förderplanung – auf diese besondere Herausforderung gehe ich später noch ein.

Neu für uns in Berlin ist, dass eine Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten an der sonderpädagogischen Förderung in der Schule einerseits und den Verantwortlichen der Hilfeplanung im Bereich der Jugendhilfe andererseits gesetzlich als Auftrag formuliert ist. Dieses ist wahrscheinlich der schul- und jugendpolitischen Entwicklung in Berlin geschuldet: In den vergangenen Jahren gab es immer wieder Fachtagungen, Arbeitskreise und Konferenzen zu diesen Themenschwerpunkten. Fachleute aus den einzelnen Bereichen, Institutionen und Fachdiensten setzten sich zusammen, diskutierten und stellten fest: Wir haben eine gemeinsame (Fall-)Verantwortung für diese Kinder und Jugendlichen, die zum „Jugendhilfefall“ geworden sind und gleichzeitig oft „Schulversager“ sind. Im Sinne der Nutzung von Ressourcen, ob nun finanzieller oder materieller, personeller oder sächlicher Art, müssen wir einfach über unseren eigenen „Tellerrand“ (im Sinne von Institution) hinausschauen, müssen Überlegungen anstellen, wie wir Fachkräfte, Kompetenzen und finanzielle Ressourcen miteinander verbinden können. Als ein Resultat davon kann man sicherlich die nachfolgend genauer beschriebenen gesetzlichen Änderungen betrachten:

Im neuen Schulgesetz von Berlin (Fassung vom 1. August 2005) ist der Auftrag zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule allgemein gesetzlich verstärkt worden. Er bezieht sich sowohl auf inhaltliche, organisatorische als auch schularten- und gremienbezogene Kooperation. Wie bereits erläutert, erkannte man auf der politischen Ebene die Notwendigkeit, beide Sozialisationsinstanzen – Jugendhilfe und Schule – systematisch zusammenzuführen und ein „Zweckbündnis“ durch Kooperation auf verschiedenen Ebenen zu bilden. Ein Zweckbündnis deshalb, weil es bedeutungsvoll ist, dass durch Bündelung der Ressourcen beider Instanzen für ein/en Kind/Jugendlichen beziehungsweise Schüler mit einem komplexen Hilfe-/Förderbedarf alle Maßnahmen „wie aus einer Hand“ geschnitten erscheinen sollen. „Individuelle Förderplanung“ als Arbeitsbegriff schulischer Förderung und Unterstützung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfährt damit ganz pragmatisch eine rechtliche Erweiterung um den schon oben genannten Aspekt der Zusammenarbeit.

Im Folgenden seien die rechtlichen Grundlagen in Berlin kurz dargestellt:

Abbildung 1: Gesetzliche Grundlagen der Förderplanung

Schulgesetz für das Land Berlin Fassung vom 01.08. 2005 Abschnitt V, § 36	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung Fassung vom 19.01.2005
Anspruch auf besonderer Förderung im Rahmen schulischer Bildung, Erziehung und Betreuung...	§ 2, Abs. 1 Recht auf eine ihrer persönlichen Begabung und ihrem persönlichen Leistungsvermögen entsprechende schulische Bildung und Erziehung.
Enge Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen der sonderpädagogischen Förderung in der Schule und der Jugendhilfe.	...hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung ermöglichen.
Bei der Erstellung von Förderplänen arbeiten die Lehrkräfte für Sonderpädagogik und die der allgemeinen Schule sowie andere Fachkräfte zusammen.	§3, Abs. 2 Die Lehrer haben für die Schüler individuelle Förderpläne zu entwickeln und halbjährlich fortzuschreiben.
Grundlage der sonderpädagogischen Förderung sind individuelle Förderpläne, die regelmäßig fortzuschreiben sind.	Hinzuziehung entsprechender Fachkräfte möglich und, je nach Alter, Beteiligung der Schüler. Teil VIII, § 38, 39 Anspruch auf Nachteilsausgleich zur Herstellung der Chancengleichheit

(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Schulgesetz für das Land Berlin. Berlin, Fassung vom 1. August 2005.)

Dabei muss nochmals eindeutig festgehalten werden, dass für beide Institutionen aufgrund der Haushaltssituation in Berlin die Zeiten, in denen die Maßnahmen der schulischen und sozialen Unterstützung parallel angeboten werden konnten, endgültig vorbei sind. Unter fachlichen und finanziellen Gesichtspunkten ist es als Chance zu begreifen: Ressourcen zu bündeln, Hilfen flexibel zu gestalten und zielgerichtet und konzeptionell in Abstimmung mit individuellen Maßnahmen zu bringen, das bedeutet Kostenreduktion und Integration des jungen Menschen in gesellschaftliche Lern- und Lebenszusammenhänge. Damit stellt die individuelle Förder- und Hilfeplanung – und damit beziehe ich mich auf den Titel meines Vortrages – eine multiprofessionelle Herausforderung an alle am Prozess Beteiligten aus den Bereichen der Jugendhilfe und Schule dar.

7.2 Prinzipien der individuellen Förderplanung im Bereich Schule

Grundlage der individuellen Förderplanung ist das vom Sonderpädagogen erstellte Fördergutachten oder auch die Kind-Umfeld-Diagnose. Anhand einer prozessorientierten Beobachtung, Diagnostik und Diagnoseerhebung werden zum einen individuelle Fähigkeiten, Interessen und Handlungsstrategien erfasst und zum anderen Aussagen über den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstand und die individuellen Bedürfnissen des Schülers getroffen. Hieraus wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestimmt, der sich konkret auf einen bestimmten Förderbereich bezieht.

Die Bereiche können sein:

- Sprache
- Lernen
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Autismus
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Geistige Entwicklung.

Um dem individuellen Förderbedarf des Schülers gerecht zu werden, spezifiziert der Sonderpädagoge in seinem Gutachten einzelne Förderschwerpunkte, die eine genaue Planung der individualisierten Ziele und Maßnahmen in der

Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit ermöglichen (Förderplanung) und zudem realisierbare Ansatzpunkte für die konkrete Unterrichtsplanung darstellen.

Im Zusammenhang mit diesen getroffenen Aussagen steht auch die Bestimmung beziehungsweise Empfehlung des Lernortes, die ebenfalls Bestandteil des Gutachtens ist. Damit trägt der Sonderpädagoge eine brisante fachliche Verantwortung im Sinne einer Empfehlung zur weiteren Schullaufbahn des Schülers. Dabei wird von einer gleichberechtigten Vielfalt unterschiedlicher Lernorte – Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht an der allgemeinen Schule – ausgegangen, die nach Möglichkeit die gleichen Entwicklungs- und Unterstützungschancen bieten sollen.

Die Förderung als komplexer Handlungsprozess setzt eine Arbeitsteilung und Abstimmung der Beteiligten voraus. Dabei soll der verantwortliche Klassenlehrer bei der Förderplanung mit den Fachlehrern, dem Sonderpädagogen, den Eltern und anderen Fachkräften zusammenarbeiten (vgl. Abbildung 1 „Gesetzliche Grundlagen“). Der Sonderpädagoge unterstützt und berät in diesem Prozess der Aufstellung und Gewichtung einzelner Förderaspekte in Abhängigkeit von den individuellen Förderbedürfnissen des Schülers. Dabei berücksichtigt er die organisatorischen, personellen und materiellen Bedingungen an der jeweiligen Schule.

Im Bereich des gemeinsamen Unterrichts (Integration) in der Sekundarstufe I werden – auch in Abhängigkeit vom Alter und der persönlichen Reife – die Schüler mit in ihre Förderplanung einbezogen (Beispiel für einen Förderplan nach diesem Vorgehen bei Abbildung 4).

Mit den genannten rechtlichen Festlegungen sind gleichzeitig bestimmte Anforderungen an die Kompetenz der Lehrer und des Sonderpädagogen verbunden:

- Pädagogische Handlungskompetenz und fachliche Flexibilität
- Hohe Bereitschaft, das „Störungsbild“ des Schülers zu akzeptieren und sich mit den einhergehenden Besonderheiten auseinander zu setzen
- Starke persönliche Zuwendung und emotionale Annahme, die zum Teil als sehr belastend empfunden werden kann (... wie die Praxis an den Schulen zeigt!)
- Bereitschaft zur Teamarbeit (Team-Teaching) und zur konstruktiven „Auseinandersetzung“ mit allen unterrichtenden Fachlehrern
- Fähigkeit zur Zurücknahme eigener Vorstellungen, um dem Schüler Raum zur Selbstverwirklichung zu lassen

- Beobachtungsfähigkeit zur Reflexion kleinster Entwicklungen im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten des Arbeits- und Sozialverhaltens

Dabei sollen die für den oder die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geplanten individuellen Ziele und Inhalte in Vorhaben für die gesamte Klasse eingebettet sein, um eine Stigmatisierung und Zuschreibung einer „Sonderrolle“ zu vermeiden (vgl. Berndt-Schmidt u.a. 1995: 323ff.).

In diesem komplexen Gefüge an fachlichen und persönlichen Erwartungen sowie rechtlichen Ansprüchen an den Lehrer im gemeinsamen Unterricht sind aber die Voraussetzungen bei den Schülern mit Förderbedarf sehr unterschiedlich:

Abbildung 2: Ausgangssituation der Förderplanung (Förderschwerpunkte)



(Quelle: eigene Darstellung)

Ausgangspunkt der Förderplanung ist die Biografie des Schülers, seine Interessen und individuellen Stärken, sein familiäres Umfeld und sein spezielles Förderbedürfnis. Unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Sichtweise werden in Bezug auf den individuellen Förderbedarf (Sprache, Lernen, geistige Entwicklung und anderes) einzelne Förderschwerpunkte (siehe obige Darstellung) ausgewählt, zu denen spezielle Förderziele aufgestellt werden. Hierbei sollen natürlich lerngegenstandsbezogene und emotionale beziehungsweise motivationale Aspekte der Förderung miteinander verbunden sein.

Die Gesamtheit der individuellen Förderziele und das Erreichen dieser müssen

- Unter realistischer Erfolgserwartung stehen
- Die aktive Einbeziehung des Schülers beinhalten
- Die Umsetzbarkeit im Unterricht berücksichtigen (methodisch-didaktisch, inhaltlich, organisatorisch)
- In der Zone der nächsten Entwicklung liegen und
- Ressourcen im gesellschaftlichen und familiären Umfeld einbeziehen

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben nach § 38 der „Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung“ (vgl. Sen. BJS, VO Sonderpädagogische Förderung, § 38) Anspruch auf Nachteilsausgleich zur Herstellung der Chancengleichheit. Dieser Anspruch bezieht sich sowohl auf die Bereitstellung besonderer Unterrichts- und Lernmittel als auch auf die Veränderung organisatorischer Bedingungen im Unterricht zur Förderung der Entwicklungschancen. Die zu treffenden Maßnahmen beziehen sich in ihrer Art und ihrem Ausmaß auf das individuelle Störungsbild, die Krankheit oder Art der Behinderung des Schülers. Sie werden vom Sonderpädagogen im Gutachten empfohlen und vom Schulleiter im Einzelnen je nach Möglichkeiten an der Schule festgelegt. Dieser rechtliche Aspekt ist in der Förderplanung sehr wesentlich, da hierdurch ganz spezielle und individuelle Bedingungen geschaffen werden, die als Eingliederungshilfen zur Integration des Schülers betrachtet werden können. Das kann in der Praxis auch heißen, dass die Beurteilung in Form von Zensuren für einen bestimmten Zeitraum ausgesetzt wird, da sie für den individuellen Entwicklungsprozess des Schülers eher hinderlich sind, weil hierüber nur negative, dem Selbstwertgefühl des Schülers schadende Rückmeldungen gegeben werden und sie keine Motivation für Förderprozesse schaffen. Gerade im Bereich der Legasthenie (Lese-Rechtschreib-Schwäche) ist es deutlich, dass hier Kinder im Fach Deutsch oder angrenzenden Fächern eine Entlastung durch Aussetzen der Zensur benötigen.

7.3 Bedeutung und praktische Relevanz von Förderplänen im schulischen Bereich

Der Förderplan für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt ein Arbeitsinstrument sowohl für die Lehrer als natürlich auch für die Sonderpädagogen und andere Beteiligte insgesamt dar. Er ist die Grundlage sonderpäda-

gogischer Förderung, ob nun an der allgemeinen Schule im gemeinsamen Unterricht oder an den Sonderschulen.

In Berlin gilt fast an allen Schulen, dass diese Pläne halbjährlich geschrieben beziehungsweise fortgeschrieben werden. Dabei ist der Rahmen (Umfang und Form) nicht festgelegt und damit der jeweiligen Schule, den Lehrern überlassen, ob sie dies in Form einer Tabelle, eines Textes oder Ähnlichem tun. In der sonderpädagogischen Fachliteratur werden Leitfäden oder Strukturierungshilfen für Förder- und Entwicklungspläne vorgestellt, die sicherlich hilfreich für den Sonderpädagogen sind, aber dem „normalen“ Lehrer (ohne fachliche Qualifikation beziehungsweise Erfahrung auf sonderpädagogischem Gebiet) wenig Anregungen und Praktikabilität bieten. Erfahrungsgemäß scheuen viele Lehrer vor der (Erst-)Erstellung von Förderplänen zurück und sind auf die Beratung und Unterstützung durch den Sonderpädagogen angewiesen. Oft gestellte Fragen durch Lehrer, die Förderpläne erstellen sollen, sind:

- Wie soll ein Förderplan überhaupt aussehen?
- Muss ich diesen Plan allein schreiben?
- Ist so ein Plan nicht nur Papier oder inwiefern hilft er mir / dem Schüler?
- Was heißt das jetzt ganz konkret für meine unterrichtliche Arbeit mit dem Schüler?
- Wozu schreibe ich den Förderplan überhaupt?

Darauf gibt es eine Reihe von Antworten, die sich auf die praktische Bedeutung des Förderplans beziehen. Einerseits bekommen die Schulen für jeden einzelnen Schüler mit Förderbedarf, den sie integrieren, zusätzliche Stunden angerechnet, deren Anzahl sich nach dem jeweiligen Förderschwerpunkt richtet. Damit ist der äußere schulpolitische Rahmen gegeben, die die zu schaffenden organisatorischen und unterrichtlichen Bedingungen erleichtern sollen und eine Individualisierung der Unterrichtsinhalte und –ziele im gemeinsamen Unterricht ermöglichen (zum Beispiel durch Team-Teaching). Und so stellt der Förderplan, in dem sich die zuvor genannten Aspekte der Individualisierung von Förderzielen und Fördermaßnahmen widerspiegeln, ein Mittel zur Evaluierung der sonderpädagogischen Förderung dar: Anhand des Verlaufs und der Ergebnisse der Förderung werden Erfolge der Förderung bewertet, Förderziele modifiziert und neu formuliert (Zone der nächsten Entwicklung). Durch den Förderplan zeigen die Lehrer, dass sie nachweislich mit dem Schüler intensive Förderarbeit geleistet haben und damit die bereitgestellten Stunden sinnvoll eingesetzt wurden.

Andererseits soll der Förderplan den Schüler mit Förderbedarf in seinem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess unterstützen, um den Übergang in die Arbeitswelt und eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen.

7.4 Aufbau und Struktur von Förderplänen am Beispiel der Arbeit im gemeinsamen Unterricht an den Oberschulen in Marzahn- Hellersdorf

Die Ambulanzlehrer (Sonderpädagogen) für die Sekundarstufe I in der Region Marzahn-Hellersdorf bieten den Lehrern an den Oberschulen individuelle Beratung und Unterstützung bei der Erstellung der Förderpläne an. Beim Aufbau von Förderplänen hat sich in der Praxis folgende inhaltliche Gliederung als hilfreich erwiesen:

- Darstellung der spezifischen Förderbereiche und Förderziele
- Beschreibung der Ausgangslage (Ist-Zustand) auf Seiten des Schülers
- Beschreibung des fachbezogenen Kompetenzniveaus und der Interessen und Neigungen
- Darstellung der Fördermethoden (Maßnahmen) und Fördermaterialien
- Fachbezogen
- Lernhandlungs- und personenorientiert
- Einbeziehung des häuslichen Umfeldes
- Einbeziehung anderer Dienste und Einrichtungen
- Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten
- Terminplanung/Zeitschema.

Die Form der Gestaltung des Förderplans bleibt, wie schon eingangs gesagt, dem jeweils verantwortlichen Lehrer überlassen, jedoch hat sich in der Praxis folgende Tabellenform als von den Lehrern meistgenutzt erwiesen:

Abbildung 3: Beispiel für einen Förderplan (Raster) für einen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Raster-Förderpläne I

Förderplanung für..... Klasse..... Schule.....

Ausgangslage im Förderbereich	Zielstellung bis.....	Maßnahmen	Verantwortlicher	Ergebnis/ Zwischenauswertungen
I.....				
II.....				
III.....				
IV..... ...				

(Quelle: eigene Darstellung)

Nachfolgend ist ein Beispiel für einen Förderplan dargestellt, der unter der aktiven Beteiligung des Schülers mit Förderbedarf erstellt wird.

Abbildung 4: Beispiel für Förderplan (Raster) unter Beteiligung des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Raster-Förderpläne II

Individueller Entwicklungsplan

Name: _____ geb. am: _____

Was ich besonders gut kann (Fähigkeiten):
 Was ich weniger gut kann (Schwierigkeiten):
 Wo ich noch Unterstützung brauche:

Entwicklungsprotokoll

Datum: _____

Grobziel: _____ Was will ich erreichen?
 Feinziel: _____ Was will ich deshalb verändern?
 Fördermaßnahme: _____ Wie/ durch wen will ich unterstützt werden?

Auswertung der Fördermaßnahme

Datum: _____

Erfolg der Fördermaßnahme:
 Grobziel: _____
 Feinziel: _____
 Fördermaßnahme: _____

(Quelle: eigene Darstellung)

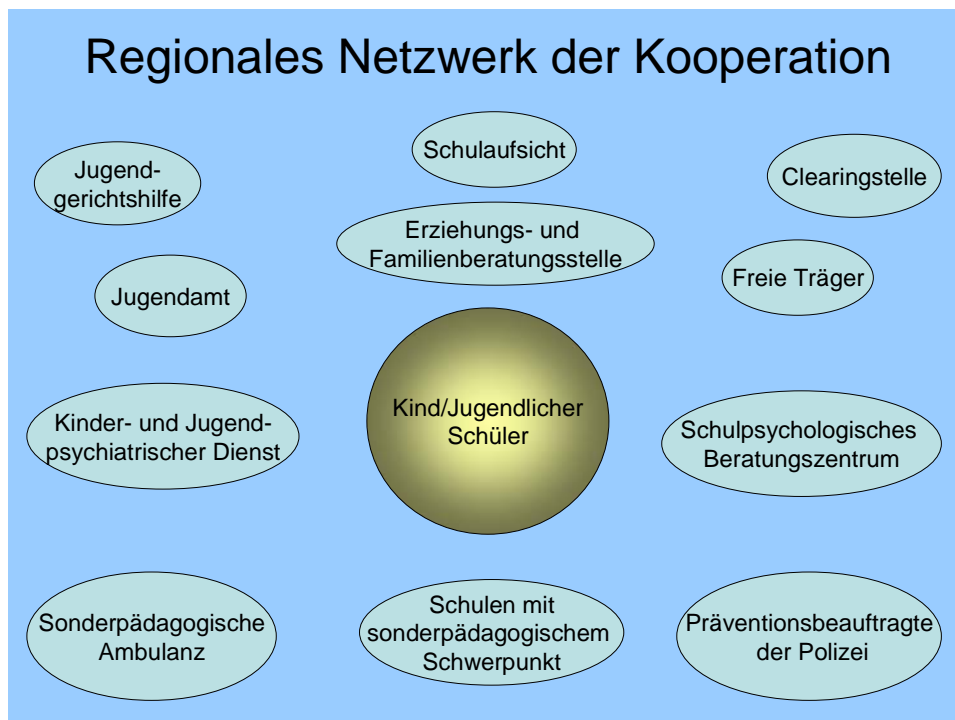
7.5 Gemeinsame Hilfe- und Förderplanung am Beispiel der Kooperationsprojekte an der Jean-Piaget-Schule (Hauptschule)

Die Jean-Piaget-Schule ist eine Hauptschule und liegt in der Region Marzahn-Hellersdorf, einem der sozialen Brennpunkte Berlins. Dort leben rund 140 000 Einwohner vorrangig in Neubauwohnungen. In diesem Bezirk ist kaum Industrie angesiedelt. Dienstleistungen, Einkaufs- und Kulturzentren wurden erst in den letzten Jahren ausgebaut. Die Jean-Piaget-Schule befindet sich inmitten mehrgeschossiger Neubauten. Gegenwärtig besuchen 386 Schüler in 24 Klassen, Kleinklassen und Projekten die Schule.

Eine intensive und langfristige Kooperation der Schule mit der Jugendhilfe, den freien Trägern und anderen nichtschulischen Einrichtungen besteht seit mindestens sieben Jahren. Dies wurde als notwendig und wichtig erkannt, um die jeweils vorhandenen Ressourcen und Hilfemöglichkeiten auf allen Seiten zu bündeln und damit effektiv einzusetzen.

Es entstand eine besondere Form der Kooperationsstruktur: In Form von Projekten für schuldistanzierte und lerngestörte Kinder und Jugendliche sieht sie ein ganzheitliches Angebot von Unterricht in einer Kleinklasse mit sozialpädagogischen Handlungsfeldern vor. Die Jean-Piaget-Schule wurde als Kooperationspartner ausgewählt, da sie bereits ein besonderes Schulprofil im Sinne der Vernetzung von Hilfen zur Förderung aufwies (siehe Abbildung 5) und durch den Schwerpunkt der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf schon über besondere organisatorische und inhaltliche Strukturen verfügte.

Abbildung 5: Netzwerk der Jean-Piaget-Schule in Berlin, Marzahn-Hellersdorf



(Quelle: eigene Darstellung)

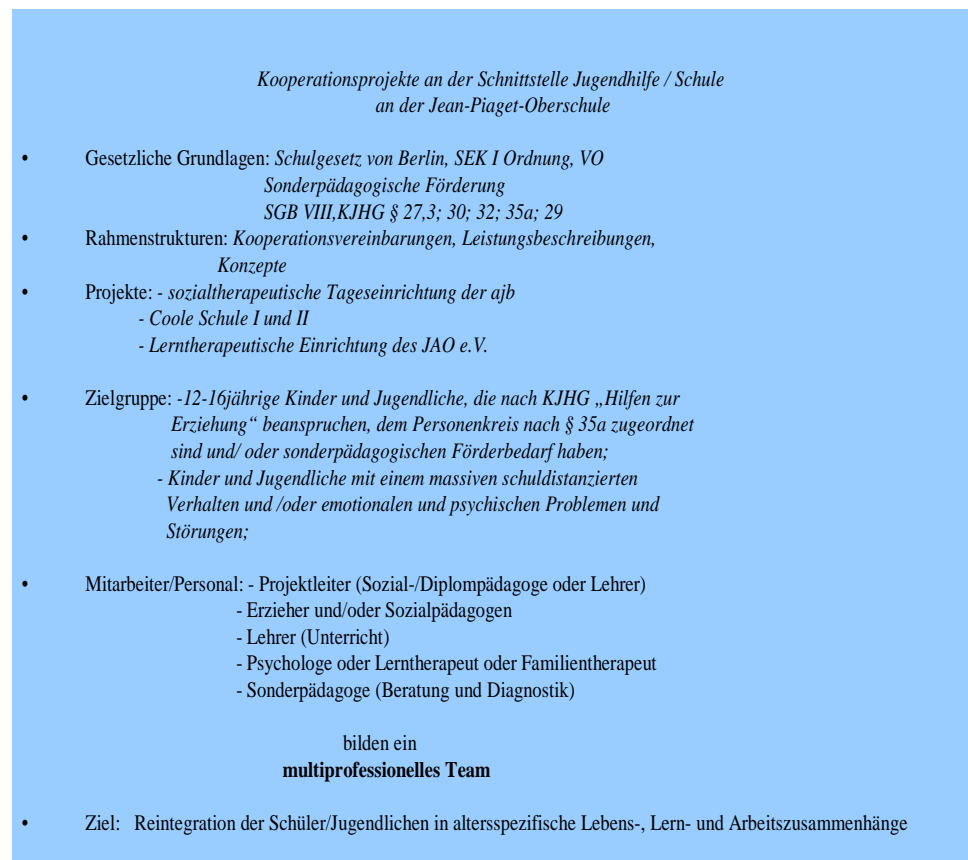
Es gibt derzeit folgende Projekte an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule:

- Sozialtherapeutische Tageseinrichtung der ajb
- Coole Schule I mit Tandem BQG
- Coole Schule II mit Tandem BQG
- Lerntherapeutische Gruppe mit JAO e.V.

Die Schüler in den Projekten sind alle schulpflichtig und haben Anspruch auf Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 KJHG oder sie gehören zum Personenkreis nach § 35a KJHG und haben damit Anspruch auf Eingliederungshilfen. Sie kommen aus der ganzen Region Marzahn-Hellersdorf und sind Schüler von Grund-, Gesamt-, Haupt- und Realschulen und Gymnasien gewesen.

In Kurzform sind in der folgenden Übersicht rechtliche Grundlagen, personelle Ausstattung, Rahmenstruktur und die Zielgruppe beschrieben:

Abbildung 6: Schema zur Darstellung der Kooperationsbedingungen



(Quelle: eigene Darstellung)

In der langjährigen Zusammenarbeit innerhalb der Projekte wurden Verfahrensschritte in der gemeinsamen Förder- und Hilfeplanung erarbeitet, die fortlaufend modifiziert, evaluiert und den sich verändernden Bedingungen angepasst werden. Diese sind in Form von Konzepten, Kooperationsvereinbarungen und Verfahren schriftlich festgelegt und stellen damit auch ein Qualitätsmerkmal der Kooperation dar:

Verfahrensschritte in der gemeinsamen Förder- und Hilfeplanung:

1. Einschätzung und Abklärung der Situation und der Bedürfnisse
 - Fallvorstellung durch den Sozialarbeiter mit Unterlagen
 - Klar formulierter Auftrag – Eignung der Maßnahme
 - Absprache zwischen Einrichtung (des freien Trägers) und Schule
2. Vereinbarung von Zielen und einem Förder- und Hilfeplan zur Zielerreichung
 - Vorstellungsgespräch mit allen an der Hilfe Beteiligten

- Verständigen über individuelle Erwartungen und Vorstellungen, Ausichten werden gegeben (Ziele, Perspektiven)

3. Durchführung des gemeinsam geplanten und vereinbarten Vorgehens

- Gewöhnung an eine Tages- und Wochenstruktur
- Elemente schulischen Lernens, praktische Tätigkeiten, Einzel- und Gruppenarbeit, Freizeitangebote, soziale Trainings
- Reintegration in altersspezifische Lern-, Lebens- und Arbeitszusammenhänge

4. Kontrolle und Überwachung sowie Steuerung des Handelns und der Ziele, angepasst

- An die aktuelle Situation
- Dokumentation des Hilfe- und Entwicklungsprozesses (Entwicklungsbericht)
- Regelmäßige Hilfekonferenzen, Supervisionen
- Wöchentliche Fallbesprechungen, Teamsitzungen
- Steuerungsgremium, Kooperationsrunden

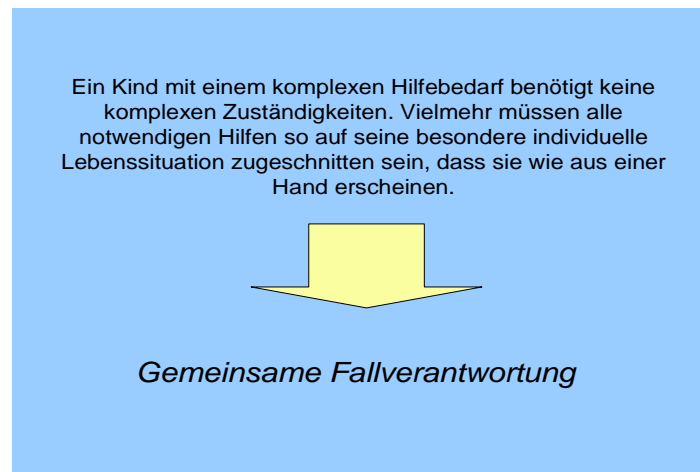
5. Bewertung, Beurteilung und Auswertung der Wirkung des Verfahrens

- „Reintegrationsquote“
- Überarbeiten einzelner Kooperationsinhalte und Anpassung an Entwicklungen und Veränderungen
- Qualitätsmanagement (Arbeitskreis)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Kooperationspartner Schule und Jugendhilfe durch die ständige Offenheit, Gesprächsbereitschaft und „Neugier auf den Anderen“ (in seiner Professionalität) einen entscheidenden Beitrag zur Erziehung und Stabilisierung der von ihnen betreuten Jugendlichen leisten. Hier haben beide Institutionen erkannt, was in einer Handreichung der zuständigen Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport in Berlin im Jahr 2003 als wichtige Leitlinie der Kooperation formuliert wurde: „Ganzheitliche und gemeinsame Fallverantwortung und abgestimmtes zeitgleiches Handeln in den Hilfesystemen sind die Voraussetzung für eine lösungsorientierte Hilfeplanung und gelingende Hilfeplanentscheidung.“

Die folgende Übersicht veranschaulicht diesen Leitsatz:

Abbildung 7: Der gemeinsame Fall



(Quelle: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin 2003)

Literatur:

- Berndt-Schmidt, Karin/Diehm, Ralph/Lackmann, Rita/Müller, Peter: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderbereiche, Förderschwerpunkte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7 (1995), S. 323 ff.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Bonn: 8. Auflage 1997.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Schulgesetz vom Land Berlin. Berlin. Fassung vom 01.08.2005.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz: Kooperation von Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe und Schule. Berlin: 2003, S. 35
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport: Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung, Berlin: Fassung vom 19.01.2005.

Hilfeplanung und Kinder- und Jugendpsychiatrie

Dr. med. Ulrich Rütth

8 Diagnostik und Therapieplanung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und ihre Einbeziehung in das Hilfeplanverfahren nach SGB VIII

8.1 Grundlagen von Diagnostik und Therapieplanung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Diagnostik und Therapieplanung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie basieren auf Operationalisierungen, die unterschiedliche Bereiche umfassen. Es handelt sich dabei einerseits um die Klassifikation von Störungsbildern, also die Beschreibung von Störungen, und andererseits um die zugehörigen diagnostischen wie therapeutischen Maßnahmen.

Die Klassifikation von Störungsbildern geschieht anhand der Internationalen Klassifikation der Krankheiten der Welt-Gesundheitsorganisation ICD 10 (WHO 1993), beziehungsweise im wissenschaftlichen Bereich nach dem Diagnostic Scientific Manual DSM IV (APA 1996). In der Kinder- und Jugendpsychiatrie wird im deutschsprachigen Raum zusätzlich das multiaxiale Klassifikationssystem MAS (Remschmidt, Schmidt, Poustka 2001) mit seinen sechs Achsen verwendet.

Die beim Verdacht auf eine klassifizierbare Störung angezeigten diagnostischen Maßnahmen sind in den Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie beschrieben (DGKJPP 2003). In den gleichen Leitlinien finden sich auch die jeweiligen therapeutischen Vorgaben, wobei diese im Sinne einer evidenzbasierten Medizin kontinuierlich dem aktuellen Forschungsstand angepasst werden.

Die bei spezifischem Störungsverdacht anzuwendende Diagnostik ist die Grundlage für die bei jedem einzelnen Patienten individuell vorzuschlagenden therapeutischen Handlungsentwürfe im Sinn einer multimodalen, multiprofessionellen ärztlich geleiteten Intervention. Zudem ist die durchgeführte Diagnostik die Grundlage für einen Aushandlungsprozess gemeinsam mit unseren Patienten, deren Familien sowie dem psychosozialen Umfeld einschließlich der Hilfsangebote der Jugendhilfe. In diesem Aushandlungsprozess wird über die

dann tatsächlich umzusetzenden therapeutischen Handlungsentwürfe sowie die angezeigten weiteren Maßnahmen entschieden.

8.2 Differenzierte Diagnostik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Differenzierte Diagnostik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie stützt sich auf drei Säulen: der umfassenden Erhebung der Vorgeschichte (Anamnese), der Einholung spezifischer Befunde sowie der Einbeziehung von Verhaltensbeobachtungen als einer besonderen Form der Befunderhebung (vgl. zum Beispiel Döpfner u.a.. 2002; Resch u.a.. 2004).

8.2.1 Anamnese (Vorgeschichte)

Die eingehende Erhebung der Vorgeschichte geschieht primär über die Eltern und bei jugendlichen Patienten auch über diese selbst. Informationen aus der Vorgeschichte können allerdings auch unterschiedlichsten anderen Quellen entstammen, die durchaus weitreichend genutzt werden sollten, wie zum Beispiel frühere Schulzeugnisse, Berichte aus Kliniken und von Kuraufenthalten sowie Angaben Dritter wie dem Jugendamt oder von Verwandten. Im Rahmen der Anamneseerhebung richtet sich das Augenmerk auf die Lebensgeschichte des Patienten und seiner Familie, seine Entwicklung und früheren Erkrankungen, die aktuelle Lebenssituation und die zum Zeitpunkt der Vorstellung beobachtete Symptomatik. Ein wesentlicher Aspekt der Erhebung der Vorgeschichte sind auch psychiatrische wie medizinische Erkrankungen von Bezugspersonen, wobei Berichte der jeweils behandelnden Kollegen durchaus erbeten werden sollten. Schließlich wird im Rahmen der Erhebung der Vorgeschichte versucht, sowohl Ressourcen wie auch Problemfelder im sozialen Kontext in ihrer jeweiligen Gewichtung zu erfassen. Zu einzelnen Störungsbildern liegen Fremd- und Selbstbeurteilungsfragebögen vor²⁵, welche eine Eingrenzung spezieller Störungen über den Weg eines schriftlichen, strukturierten Interviews ermöglichen.

²⁵ Zum Beispiel Selbst- und Fremdbeurteilungsbögen HKS (SBB-HKS, FBB-HKS)

8.2.2 Spezifische Befunderhebung

Die Erhebung von spezifischen Befunden umfasst zunächst den psychiatrischen und damit vorrangig psychopathologischen Befund. Hier gilt es, den aktuellen „Querschnitt“, also die jetzt beobachtbaren beziehungsweise für den aktuellen Zeitpunkt erfragbaren Phänomene zusammenzufassen. Der aktuelle psychiatrische Befund ist zusätzlich mit Hilfe einer umfassenden Anamneseerhebung auch mit dem zeitlichen „Längsschnitt“, also dem Verlauf und der Entwicklung einzelner Auffälligkeiten zu vergleichen. Dieser Längsschnittverlauf muss gegebenenfalls mit lebensgeschichtlichen Daten, also möglichen Auslösern der Symptomatik, in Zusammenhang gesetzt werden können.

Neben dem psychiatrischen Befund gehört zur eingehenden Diagnostik die körperlich-neurologische Untersuchung, die Erfassung eventuell vorliegender somatisch-körperlicher Erkrankungen und hier verständlicherweise insbesondere neuropsychiatrischer oder psychosomatischer Störungsbilder, wie zum Beispiel einer Anfallserkrankung.

Auf der Ebene psychologischer Untersuchungen ist die differenzierte Erfassung der Intelligenzausstattung²⁶ sowie bei entsprechendem Verdacht die Verifizierung von Teilleistungsstörungen²⁷ sinnvoll und notwendig. Mit Hilfe geeigneter Testinstrumente wie Fragebogenverfahren²⁸ oder auch projektiver Testuntersuchungen²⁹ ist eine Aussage über die Persönlichkeit des Jugendlichen und seine Ressourcen, aber auch zu Problembereichen wie der sozialen Interaktionsfähigkeit oder der Frustrationstoleranz möglich.

Differenzierte Interaktionsbeobachtungen können bei einem Verdacht auf Probleme der elterlichen Erziehungskompetenz weitreichende Rückschlüsse auf vorliegende Ressourcen oder Problembereiche im Erziehungsstil der Eltern zulassen, ergänzt durch Fragebögen zum Erziehungsverhalten der Eltern.³⁰

²⁶ Sprachfreie Testuntersuchungen wie zum Beispiel der CFT ermöglichen eine Aussage zur Grundintelligenz; differenzierte Instrumente wie KAB-C, HAWIK, HAWIE, AID geben Auskunft über ein vorhandenes Leistungsprofil

²⁷ Testuntersuchungen zur Erfassung von Lese-Rechtschreib-Störungen, Rechenstörungen oder aber spezifischer anderer Störungen wie Sprachentwicklungsproblemen oder auch motorischer Entwicklungsverzögerungen

²⁸ Zum Beispiel Persönlichkeitsfragebogen für Kinder- und Jugendliche (PFK 9-14), der Fragebogen für Jugendliche (YSR), Angstfragebogen für Schüler (AFS)

²⁹ Rosenzweig-Picture-Frustration-Test zur Klärung des Umgangs mit Frustrationen, Thematischer Gestaltungstest (TGT), Satzergänzungstest, Scenotest

³⁰ Erziehungsstil-Inventar

8.2.3 Verhaltensbeobachtungen

Verhaltensbeobachtungen, auch durch Dritte und insbesondere auf der pädagogischen Ebene sowohl zu Hause wie in der Schule, in der Tagesbetreuung oder in einer stationären Jugendhilfemaßnahme lassen gegebenenfalls weitreichende Schlüsse in Richtung eines vorliegenden pädagogischen Bedarfs zu. Eine teil- oder vollstationäre kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik kann die durch Dritte berichteten Verhaltensbeobachtungen bestätigen beziehungsweise komplettieren. Mittels Beobachtungsbögen kann hier eine strukturierte Erfassung von Symptomen stattfinden.³¹

8.3 Klassifikation

Im Rahmen der Integration der unterschiedlichsten Informationen und Befunde geschieht nach der eingehenden Diagnostik dann die klassifikatorische Einordnung auf der Basis der multiaxialen kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik MAS auf deren sechs Achsen.

Achse I MAS erfasst das eigentliche psychiatrische Störungsbild wie etwa eine hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens (ICD10: F90.1) oder eine paranoide Schizophrenie (ICD10: F20.0).

Auf Achse II MAS werden Teilleistungs- und Entwicklungsstörungen kodiert, wie zum Beispiel Störungen der Sprachentwicklung (ICD10: F80.x) oder Störungen der schulischen Fertigkeiten (ICD10: F81.x), wobei die mit x bezeichnete vierte Stelle bei jeweiliger Belegung mit den vorhandenen Unterkategorien (für gewöhnlich 1 bis 9) eine Differenzierung der jeweiligen Teilleistungsstörung erlaubt.

Achse III MAS erfasst das Intelligenzniveau des Kindes oder Jugendlichen im Spektrum von geistiger Behinderung, Lernbehinderung, Normalbegabung, überdurchschnittlicher bis weit überdurchschnittlicher Intelligenz. Anzumerken ist hierzu, dass die geistige Behinderung im Erwachsenenbereich unter der Gruppe ICD10: F7 gefasst wird. Lediglich bei geistiger Behinderung mit gleichzeitiger, psychiatrisch relevanter Verhaltensstörung (ICD10: F70.1) würde eine geistige Behinderung auch auf Achse I der Klassifikation nach MAS erscheinen.

³¹ zum Beispiel Conners-Bögen zur operationalisierten und strukturierten Erfassung einer hyperkinetischen Störung oder Beobachtungsbögen zur Erfassung von Tic-Störungen

Auf Achse IV MAS werden körperliche Krankheiten genannt, unabhängig davon, ob sie eine Relevanz für die psychiatrische Problematik haben oder nicht. Zu bedenken ist dabei aber, dass chronische körperliche Erkrankungen einen erheblichen Betreuungs- und Förderaufwand nach sich ziehen und so wesentlich die Lebenssituation eines Minderjährigen wie seiner Familie bestimmen und belasten können.

Achse V MAS beschreibt in differenzierter Weise psychosoziale Belastungsfaktoren, die von feindlicher Ablehnung des Kindes durch seine Bezugspersonen über Störungen der familiären Interaktion und fehlender erzieherischer Steuerung, sexuellem Missbrauch innerhalb oder außerhalb der Familie, psychiatrischen Erkrankungen der Eltern bis hin zu Störungen der schulischen Integration sowie Heimunterbringung aufgrund des Störungsbildes des Minderjährigen reichen.

Achse VI MAS dient einer Globaleinschätzung des psychosozialen Funktionsniveaus und soll hierbei insbesondere die Notwendigkeit intensiverer pädagogischer beziehungsweise pflegerischer Betreuung benennen.

8.4 Die Beurteilung des Interventions- und Hilfebedarfs

Die Beurteilung des Interventions- und Hilfebedarfs für einen Jugendlichen und seine Familie geschieht unter Beachtung differenzierter Ebenen, die jeweils mit den genannten Achsen der multiaxialen kinder- und jugendpsychiatrischen Klassifikation korrelieren.

Im Vordergrund des Interventions- und Hilfebedarfs steht die psychiatrische Problematik, gefasst in den Achsen I, II und III MAS. Vorhandene psychosoziale Problembereiche beim Patienten und im Umfeld werden direkt, Ressourcen indirekt über die Achsen V und VI erfasst.

Weitergehende Problembereiche liegen unter anderem dann vor, wenn bei einer psychiatrischen Störung zugleich eine schwächer ausgeprägte Begabung festzustellen ist, welche die kognitive Verhaltenssteuerung verringert (Belegung von Achse I und III MAS); diese Problembereiche reichen bei besonderem pädagogischen Bedarf (Belegungen auf Achse I, III, V und VI) in die Jugendhilfe und deren Angebote hinein.

Psychosoziale Faktoren wie Aspekte der Familie (hier insbesondere Achse V, inklusive psychischer Störungen in der Familie) sowie der Schule (hier relevant Achsen I, II, III und V) gehen in der Zusammenschau des Interventions-

und Hilfebedarfs mit ein. Zusätzlich ist in diesem Zusammenhang das Lebensumfeld (beschrieben auf Achse V) sowie eine eventuelle zusätzliche körperliche Erkrankung oder Behinderung (Achse IV) zu bedenken.

Die tatsächliche Annahme von konkret angebotenen Interventionen durch den Patienten wie seiner Familie ist mit abhängig von ihren Problembereichen, die jeweils beschrieben sind auf den Achsen I, III, V und VI als psychiatrische Problematik im engeren Sinn, als kognitive Ausstattung oder psychosoziale Rahmenbedingungen sowie als psychosoziales Funktionsniveau.

Im Rahmen der Therapieplanung ist der Zeittakt der unterschiedlichen Interventionen und Hilfen zu bedenken, die ja selbst auf den unterschiedlichen Achsen eingreifen, je nachdem, ob sie die psychiatrische Störung selbst betreffen, die Verhaltenssteuerung oder die psychosozialen Rahmenbedingungen. Bei der differenzierten Beurteilung des Interventions- und Hilfebedarfs sind Entscheidungen notwendig, ob beziehungsweise wann spezifische Maßnahmen anderer Hilfesysteme einsetzen sollen – gemeint sind hier nicht nur die sicherlich im Vordergrund stehenden Maßnahmen der Jugendhilfe, sondern auch die Angebote der Suchthilfe (für unsere Patienten wie deren Eltern), spezielle psychiatrische Hilfen für Bezugspersonen oder auch Therapieangebote nahe gelegener Fächer wie zum Beispiel psychosomatisch-stationärer Interventionen in einer Adipositas-Klinik.

8.5 Integration unterschiedlicher Maßnahmen im Rahmen der Therapieplanung

Im Rahmen der Therapieplanung sind von kinder- und jugendpsychiatrischer Seite unterschiedliche Interventionen auch von außerhalb des medizinischen Systems einzubeziehen und in einen angemessenen Zeittakt mit dem Interventionsplan zu bringen. Es handelt sich bei den möglichen Hilfen um die psychiatrischen Interventionen beim Indexpatienten im engeren Sinne, wie Pharmakotherapie beziehungsweise teil- und vollstationäre Therapie. Daneben sind psychotherapeutische Interventionen ambulant beziehungsweise teil- und vollstationär, letztere durchaus auch im Rahmen stationärer Jugendhilfenangebote zu bedenken. Familientherapie, Übungsbehandlungen (Ergotherapie, Sprachtherapie), schulische Maßnahmen und Maßnahmen der beruflichen Förderung sind gleichfalls in die Therapieplanung einzubeziehen. Für Bezugspersonen sind Angebote der Erwachsenenpsychiatrie oder psychotherapeutische Maßnahmen im Einzelfall vorzuschlagen und deren Annahme wie Wirksamkeit zu

bewerten. Schließlich muss geprüft werden, ob Maßnahmen der Jugendhilfe im ambulanten Bereich, wie etwa eine ambulante Erziehungshilfe oder spezifische Fördermaßnahmen bei Teilleistungsstörungen, oder aber teil- oder vollstationäre Angebote der Jugendhilfe sinnvoll wären. Insgesamt geschieht die Integration der unterschiedlichen Maßnahmen durch eine Vernetzung im ambulanten Bereich; im stationären Bereich erfolgt die Integration durch die ärztlich geleitete, multimodale Therapieplanung mit Einbeziehung der Hilfsangebote von außerhalb des medizinischen Systems.

Die Therapieplanung im engeren Sinn umfasst unterschiedliche Leistungserbringer und dabei Kostenträger (siehe hierzu Tabelle 1). Es muss im jeweiligen Einzelfall ein Aushandlungsprozess über die Behandlung und Interventionen sowohl mit dem Patienten, seinem Umfeld und hier insbesondere den Eltern sowie den Kostenträgern, hier besonders der Jugendhilfe, durchgeführt werden. Im Rahmen dieses Aushandlungsprozesses fallen Entscheidungen über Pharmakotherapie sowie die übrigen Maßnahmen der Psychotherapie, der Übungsbehandlung sowie der Jugendhilfe, wobei bei allen Dreien die Motivation der Patienten, die Erreichbarkeit und die Verfügbarkeit beachtet werden müssen.

8.6 Verlaufsbeurteilung

Die Beurteilung des Interventions- und Hilfebedarfs geschieht im Rahmen eines Regelkreismodells über eine angepasste, wiederholte und problem- sowie symptomfokussierte Diagnostik. Im Rahmen dieser Überprüfungs-Diagnostik wird der Interventionserfolg evaluiert und die spezifischen therapeutischen Interventionen gegebenenfalls im Zeittakt angepasst. Es ist hierbei ja auch zu bedenken, dass Entwicklungsprozesse und Therapieerfolge nicht in jedem Fall sicher voneinander zu unterscheiden sind und Therapieplanung und Evaluationsdiagnostik umso mehr dem beobachteten Verlauf angepasst werden müssen.

8.7 Einfügung in den Hilfeplan nach SGB VIII

Auf Seiten der einbezogenen Helfer finden sich Problemfelder dergestalt, dass eine gewünschte stationäre Diagnostik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie immer wieder ohne Absprachen in einen Hilfeplan aufgenommen wird, ohne

dass eine entsprechende Indikationsstellung auf medizinischer Ebene erfolgt wäre. Es besteht sowohl für den stationären wie den ambulanten Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie auf Seiten der Mitarbeiter der Jugendhilfe leider immer wieder eine nicht ausreichende Kenntnis der spezifischen diagnostischen wie therapeutischen Möglichkeiten, aber auch ein geringes Wissen über die Grenzen der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Hier machen sich dann fehlende Vorabsprachen und eine unzureichende Vernetzung um so mehr bemerkbar, da nur über eine Aushandlung der erwogenen Maßnahmen Probleme bei der Umsetzung im jeweils anderen Hilfesystem vermieden werden können.

Wenn man die Seite der Hilfeempfänger betrachtet, so ist zu bedenken, dass die Notwendigkeit der Teilhabe am Aushandlungsprozess über die sinnvollen Hilfen – mit den hier verständlichen Ambivalenzen und Zögerlichkeiten – aus fachlicher Sicht zum Teil zu einer zu späten Hilfestellung führt. Es ist hier durchaus zu diskutieren, ob die ausschließliche Freiwilligkeit der Jugendhilfeangebote dazu führt, dass ein Zugang zu Hilfen nur dann rechtzeitig erfolgt, wenn im familiären System ausreichende Ressourcen vorliegen, um die Notwendigkeit dieser Hilfen zu sehen und diese auch anzunehmen. Hilfen werden also möglicherweise nur dann rechtzeitig gesucht, wenn das subjektive Störungsverständnis dem der professionellen Helfer ähnlich ist.

Im Rahmen der Einbeziehung in den Hilfeplan machen Kinder- und Jugendpsychiater immer wieder die Erfahrung, dass ihre spezielle Fachlichkeit zu wenig beachtet wird. Vorschläge der Kinder- und Jugendpsychiatrie werden von Seiten der Jugendhilfe aus Budget- und Kostengründen abgelehnt. Hier kann es sogar soweit kommen, dass mittels gesonderter Kontrollorgane der Jugendämter, den Fachkräften der Jugendhilfe, Maßnahmen, die im Rahmen des Hilfeplans bereits befürwortet waren, von höherer Stelle „einkassiert“ und damit quasi verboten werden.

Die Neufassung des § 35a gibt der kinder- und jugendpsychiatrischen Fachlichkeit zu wenig Stellenwert, da inzwischen Gutachten durch Psychotherapeuten oder durch Ärzte mit „Erfahrungen“ erstellt werden dürfen. Beide Berufsgruppen können keine fachlich gesicherte Besetzung aller sechs Achsen der MAS leisten, zumal sie keine ausreichende Kenntnis der spezifischen Dimensionen gerade genuin kinder- und jugendpsychiatrischer Störungsbilder besitzen. Zudem ist es letztlich der Kinder- und Jugendpsychiatrie vorbehalten, die Bedeutung der Umgebungsfaktoren einschließlich der psychiatrischen Problematik der Bezugspersonen und der vorhandenen Interventionsmöglichkeiten im Sinne der Integration in das Hilfeplanverfahren zu erfassen.

Langfristig ist zu bedenken, inwieweit ein Spannungsfeld zwischen spezifischer Fachlichkeit auf der einen Seite und Machtgefügen auf der anderen Seite die Hilfeplanung bestimmen wird und hierbei die Einbeziehung spezifischer Diagnostik und Therapieplanung seitens der Kinder- und Jugendpsychiatrie beeinflusst. Es ist die Frage zu stellen, inwieweit Ausgaben für Kontrollorgane in den Jugendämtern wirklich zu Einsparungen führen werden, Einsparungen, die auch im Falle einer Einbeziehung anderer Hilfesysteme zu insgesamt niedrigeren Kosten führen. Zu beobachten ist, dass fachfremd Hilfeprozesse beeinflusst werden. Wenn wie geschehen bei vorgeschlagener stationärer Unterbringung in der Jugendhilfe der örtliche Landrat die Familien zu sich ins Amt bittet, um die Annahme der stationären Jugendhilfe zu vermeiden, muss dies als hinterfragungswürdige Leitungsentscheidung angesehen werden. Befremdlich wirkt es, wenn bei anstehenden Fremdunterbringungen Minderjährige im zuständigen Jugendhilfeausschuss des Kreisrats persönlich erscheinen müssen. Nahezu simpel wirkt dagegen die Tatsache, dass bei vorhandenen Budgetierungen angezeigte und fachlich befürwortete Jugendhilfemaßnahmen – weil eben kein Geld vorhanden ist – über Monate auf sich warten lassen, es sei denn, Gefahr im Verzug fordert die Garantienpflicht des jeweiligen Jugendamtes heraus.

Zusammenfassend kann die spezifische kinder- und jugendpsychiatrische Diagnostik wie Therapieplanung nur dann sinnvoll und einzelfallgerecht in die Jugendhilfeplanung einbezogen werden, wenn die Hilfeplanung von sozialpädagogischer Fachlichkeit geprägt ist und nicht politisch zu verantwortenden finanziellen Verwaltungsakten untergeordnet wird.

Tabelle 1: Leistungserbringer und Kostenträger bei unterschiedlichen Interventionen I

	Leistungserbringer	Kostenträger
Psychiatrische Intervention <ul style="list-style-type: none"> • Ärztliche Beratung • Pharmakotherapie • Beratung anderer Leistungserbringer 	<ul style="list-style-type: none"> • Facharzt KJP 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenkassen
Sonstige medizinische Intervention <ul style="list-style-type: none"> • Behandlung körperlicher Erkrankungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Facharzt Organmedizin 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenkassen
Individuelle Psychotherapie (Regelleistungspsychotherapie)	<ul style="list-style-type: none"> • Facharzt KJP • Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut • Psychologischer Psychotherapeut • Facharzt Psychotherapeutische Medizin 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenkassen
Übungsbehandlung <ul style="list-style-type: none"> • Ergotherapie • Sprachtherapie • Mototherapie • Legasthenietherapie 	<ul style="list-style-type: none"> • Ergotherapeut • Logopädie • Mototherapeut/ Ergotherapeut • Legasthenietherapeut/ Psychologen/Lehrer 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenkassen • Krankenkassen/Jugendhilfe • Krankenkasse/ Jugendhilfe • Jugendhilfe/Schule
Psychiatrische/Therapeutische Interventionen für Familie <ul style="list-style-type: none"> • Psychiatrische Behandlung der Bezugspersonen • Behandlung süchtige Bezugsperson • Familientherapie 	<ul style="list-style-type: none"> • Psychiater • Psychiater/ Suchtberater/ Suchtklinik • Familientherapeut 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankenkasse • Krankenkasse/ Öff. Hand/ Rentenversicherungsträger • Jugendhilfe

	Leistungserbringer	Kostenträger
Beeinflussung des Umfelds (Kind) <ul style="list-style-type: none"> • Tagesbetreuung • Sozialpädagogische Einzelmaßnahmen • Fremdunterbringung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kiga, Hort, HPT • Freie Träger • Freie Träger 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendhilfe/BSHG • Jugendhilfe/ Jugendhilfe/medizinische Rehabilitation
Beeinflussung des Umfelds (familiäres System) <ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsberatung, Erziehungsbeistandschaft, ambulante Erziehungshilfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratungsstellen/ Jugendämter/ freie Träger 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendhilfe
Schulische Maßnahmen <ul style="list-style-type: none"> • Definition der Schulart • Beschulung/Sonderbeschulung 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulberatung/ Schulpsychologie/ KJP-Diagnostik • Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulbehörden/ Krankenkasse • Schulbehörde
Maßnahmen der beruflichen Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Förderlehrgänge • AA-Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsamt/Jugendhilfe • Arbeitsamt

Literatur:

- APA (1996): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen (DSM-IV). Göttingen: Hogrefe
- DGKJPP (Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie), Hrsg (2003): Leitlinien zur Diagnostik und Therapie von psychischen Störungen im Säuglings-, Kindes- und Jugendalter. 2. Aufl., Köln: Deutscher Ärzte Verlag
Siehe auch: <http://www.awmf-online.de/>
- Döpfner M., Lehmkuhl G., Petermann F., Scheithauer H. (2002): Diagnostik psychischer Störungen. In: Petermann F Hrsg (2002): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und –psychotherapie. Göttingen: Hogrefe: S. 95-130
- Remschmidt H., Schmidt M., Poustka F.(2001): Multiaxiales Klassifikations-schema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO. Bern: Huber
- Resch F., Fegert J.M., Buchmann J. (2004): Grundzüge der Diagnostik. In: Eggers C., Fegert J.M., Resch F., Hrsg (2004): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. Berlin: Springer:109-144
- WHO (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Bern: Huber Kapitel V der ICD 10 unter <http://www.psychotherapie.de/psychodiagnostik/icd-10/> oder Gesamt-ICD-10 unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/ls-icdhtml.htm>

Anhang

Tagungsprogramm für das ExpertInnengespräch
„Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in angrenzenden Hilfen
- zwischen Fallverantwortung und fachlicher Spezialisierung“
vom 17.-18. Oktober 2005 am DJI München

17. Oktober 2005

13.30 - 14.00 Uhr	Stehempfang mit kleinem Imbiss
14.00 - 14.30 Uhr	Begrüßung, Vorstellung des Programms, Organisatorisches
14.30 - 15.15 Uhr	Vortrag von Prof. Dr. Christian Schrapper (Universität Koblenz-Landau) „Standards der Hilfeplanung nach § 36 SGB VI-II – eine Zwischenbilanz“
15.15 - 16.00 Uhr	Diskussion
16.00 - 16.45 Uhr	Vortrag von Prof. Dr. Schefold (Universität der Bundeswehr München) „Hilfe als Interaktionsprozess: Konturen einer (überfälligen) Theorie der Hilfe“
16.45 - 17.30 Uhr	Diskussion
17.30 - 18.00 Uhr	Kaffeepause
18.00 - 18.45 Uhr	Vortrag von Dr. Heike Schmid (BMFSFJ Berlin) „Änderungen im Kinder- und Jugendhilferecht und zukünftige Herausforderungen für die Hilfeplanung“

18.45 - 19.30 Uhr

Diskussion

ab 20.00 Uhr

Gemeinsames Abendessen

18. Oktober 2005

9.00 - 9.30 Uhr

Vortrag von Rolf Schumacher, Leiter Team
Eingliederungsleistungen I (Fallmanagement,
betreute Vermittlung) der Bundesagentur für
Arbeit, Nürnberg

„Integrationsplanung im beschäftigungsorien-
tierten Fallmanagement

9.30 - 10.00 Uhr

Vortrag von Dr. Florian Straus

(Institut für Praxisforschung und Projektbera-
tung, München)

„Ergebnisse der Expertise zur „Hilfeplanung im
interdisziplinären Vergleich am Beispiel von
Hartz IV“ (Arbeitstitel)

10.00 - 10.30 Uhr

Diskussion zu Hilfeplanung und Hartz IV

10.30 - 11.00 Uhr

Kaffeepause

11.00 - 11.30 Uhr

Vortrag von Erich Weigl

(Bayerisches Staatsministerium für Unterricht
und Kultus, München)

„Die Vielfalt schulischer Förderung von Kin-
dern und Jugendlichen mit sonderpädagogi-
schem Förderbedarf in Bayern“

11.30 - 12.00 Uhr

Vortrag von Ilka Knaack

(Jean-Piaget-Oberschule, Berlin)

	<p>„Individuelle Förder- und Hilfeplanung als multiprofessionelle Herausforderung aus dem Blickwinkel von Schule“ (Arbeitstitel)</p>
12.00 - 12.30 Uhr	Diskussion zu Hilfeplanung und Schule
12.30 - 13.30 Uhr	Mittagessen
13.30 - 14.00 Uhr	<p>Vortrag von Dr. Ulrich Rüth (Oberarzt Kinder- und Jugendpsychiatrie/Heckscher Klinik, München)</p> <p>„Diagnostik und Therapieplanung in der Kinder und Jugendpsychiatrie und deren Einbeziehung in die Hilfeplanungen nach § 36 SGB VIII“ (Arbeitstitel)</p>
14.00 - 15.30 Uhr	<p>Abschlussdiskussion</p> <p>„Bilanz und weitere Perspektiven: Welche Herausforderungen stellen sich der Kinder- und Jugendhilfe bzgl. der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII?“</p>
Ende 15.30 Uhr	

Liste der Teilnehmer und Teilnehmerinnen am ExpertInnengespräch

ELISABETH BERRES

Sozialreferat, Allgemeiner Sozialdienst, Außenstelle Nord 1-42
Winzererstr. 47
80797 München

HERBERT BLÜML

Deutsches Jugendinstitut e.V. Abteilung Familie und Familienpolitik
Nockherstr. 2
81541 München

RUDOLF GASTEIGER

AG kath. Einrichtungen u. Dienste der Erziehungshilfe und der
Jugendsozialarbeit in der Erzdiözese München u. Freising
Adlzreiterstr. 22
80337 München

NICOLA GRAGERT

Deutsches Jugendinstitut e.V. Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Nockherstr. 2
81541 München

DR. BIRGIT HEIN

Universität Lüneburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Institut für Sozialpädagogik
21332 Lüneburg

HANS HILLMEIER

Bayerisches Landesjugendamt, Sachgebiet Hilfen zur Erziehung
Winzererstr. 9
80797 München

MONIKA KAPPEL

Beratungsdienste der AWO München gGmbH,
Migration und Interkulturelle Arbeit
Goethestr. 53
80336 München

IRMA KLAUSCH

Jugendamt Nürnberg, Erzieherische Hilfen und Krisenhilfen
Dietzstr. 4
90317 Nürnberg

ILKA KNAACK

Jean-Piaget-Oberschule
Mittenwalder Str. 5
12629 Berlin

MICHAEL KÖHLER

Stadtjugendamt München, Abteilung Erziehungsangebote
Luitpoldstr. 3
80335 München

DR. CHRISTIAN LÜDERS
Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Nockherstr. 2
81541 München

MARTIN MERTENS
BuntStift e.V., Geschäftsführer
Holländische Str. 208
34127 Kassel

HEINZ MÜLLER
Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)
Kaiserstrasse 31
55116 Mainz

DR. CHRISTA NEUBERGER
Deutsches Jugendinstitut e.V., Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Nockherstr. 2
81541 München

SILKE PIES
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
Postfach 201602
56016 Koblenz

DR. ULRICH RÜTH
Heckscher-Klinik des Bezirks Oberbayern
Deisenhofenerstr. 28
81539 München

PROF. DR. WERNER SCHEFOLD
Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik
Werner-Heisenberg-Weg 39
85577 Neubiberg

DR. HEIKE SCHMID
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,
Referat Kinder- und Jugendhilfe
Alexanderplatz 6
10178 Berlin

MARC SCHMID
Universitätsklinikum Ulm
Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie
Heidenheimerstr. Str. 87
89075 Ulm

ELISABETH SCHMUTZ
Institut für sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)
Kaiserstrasse 31
55116 Mainz

ROLF SCHUMACHER
Bundesagentur für Arbeit Nürnberg, Team Eingliederungsleistungen I
(Fallmanagement, betreute Vermittlung)
Regensburger Str. 104
90478 Nürnberg

PROF. DR. CHRISTIAN SCHRAPPER
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
Seminar Pädagogik, E216
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz

PROF. DR. MECHTHILD SEITHE
Fachhochschule Jena,
Fachbereich Sozialwesen
Postfach 100314
7703 Jena

DR. WOLFGANG SIERWALD
Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
Renatastraße 77
80639 München

KARL SPÄTH
Diakonisches Werk der Evang. Kirche in Deutschland
Stafflenbergstr. 76
70010 Stuttgart

DR. FLORIAN STRAUS
Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP)
Ringseisstr. 8
80337 München

MARION STREHLER
Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.
Renatastraße 77
80639 München

KARIN TROSCHKEIT-GAJEWSKI
Start gemeinnützige Beratungsgesellschaft mbH Oranienburg
Lehnitzstraße 22
16515 Oranienburg

PROF. DR. ULRIKE URBAN
Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin
Andernacher Str. 12
10318 Berlin

ERICH WEIGL
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus
Salvatorstr. 2
80327 München

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49(0)89 62306-0
Fax: +49(0)89 62306-162
www.dji.de