

PROFI-LER Institut für professionelle Entwicklung

Horst E. Bertsch, Diplom-Psychologe, Supervisor und Kollegen
Mitglied im BDP und der DGTA



Sonnenhalde 25

74632 NEUENSTEIN-Eschelbach

Tel.: 07942-941200, Fax: 941202

<http://www.PROFI-LER.de>

2004

Systemische Ansätze in der stationären Jugendhilfe

Horst E. Bertsch und Herbert Böing:

In: Ritscher, Wolf (2004): *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit*.
Heidelberg (Carl-Auer-Systeme) im Druck

Inhalt:

1. Einleitung
2. Die Praxis der stationären Jugendhilfe
 - 2.1. Zum Kontext unserer Jugendhilfeeinrichtung
 - 2.2. Systemische Perspektiven in der stationären Jugendhilfe
 - 2.2.1. Rechtsverwirklichung durch die systemische Arbeit
 - 2.2.2. Lernziel Respekt
 - 2.2.3. Verantwortung
 - 2.2.4. Integrative Methodenvielfalt und Akzeptanz in der HelferInnenkultur
 - 2.2.5. Leitfragen für das professionelle Handeln und seine Evaluation
 - 2.2.6. Zielorientierung bei gleichzeitiger Reduktion von Komplexität des Hilfeprozesses: das Smart-Modell (nach Brandes 2002)
3. Drei Fallgeschichten
 - 3.1. familienorientierte, multiperspektivische und vernetzte systemischen Arbeit im Heim
 - 3.2. Kooperation zwischen Tagesgruppe, Schule, einem Jugendlichen und seiner Familie
 - 3.3. Die Anwendung des SMART-Modells
4. Ausblick
5. Literatur

1. Einleitung

„Behandle den Menschen nicht so, wie er sich verhält, sondern so, wie Gott ihn gemeint haben könnte“ (Dostojewsky).

„Das Tun des einen ist das Tun des anderen“ (Stierlin 1972) – diese systemische Weisheit gilt auch in der Jugendhilfe. Seit über achtzehn Jahren gestalten wir – die Verfasser - im psychologisch-pädagogischen Fachdienst einer Jugendhilfeeinrichtung dieses Tun mit. Für Fachleute in der Jugendhilfe nützt die systemische Basisidee, sich in die Perspektiven aller Mitglieder eines Systems (z.B. des Hilfesystems) zu versetzen, bzw. die anderen Mitglieder einzuladen, dies zu tun. So werden das eigene Handeln und seine Einflussmöglichkeiten im Kontext überprüft. Die Fachleute können mit Hilfe dieser Sichtweise ihre Einflussmöglichkeiten abschätzen, wichtige Informationen über einzelne Mitglieder des

Systems und die Systemgestalt gewinnen, sowie den weiteren Hilfeprozess planen. Es ist immer wieder beeindruckend, wie der Blick auf den Beziehungskontext einem zunächst unverständlichen personalen Problem Sinn und Funktion im Rahmen des Systems verleiht und neue Handlungsoptionen erschließt. Plötzlich bieten sich neue Lösungen; institutionelle, politische, persönliche Grenzen finden Beachtung; neue Beziehungen zu den AuftraggeberInnen und Kontrakte mit ihnen, sowie Achtung vor ihren Lebensläufen eröffnen sich uns. (zur Begrifflichkeit „AuftraggeberInnen, AdressatInnen, KlientInnen siehe Ritscher 2002) Langfristig verspricht diese Entwicklung eine gewandelte Identität der Fachleute und Organisationen. Aber auch Widerstände gegen diese Bewegung sind nützlich, weil sie einer Rückbesinnung auf Bewahrenswertes aus der Zeit vor dem systemic approach dienen.

2. Die Praxis der stationären Jugendhilfe

2.1. Zum Kontext unserer Jugendhilfeeinrichtung

Die St. Josefspflege in Muldingen/Jagst war und ist in der Zeit unserer Zugehörigkeit einem steten Wandel unterlegen. Die Zeit unserer maßgeblichen Mitgestaltung endete ca. 2000, so dass wir nicht zwangsläufig über aktuelle Standards berichten können.

Geschichtlich betrachtet besteht die Einrichtung seit 1854, als Stiftung des Bischofs Josef von Lipp „Kinderrettungsanstalt“ genannt. Die pädagogische Leitung und Verantwortung hatten bis 1976 die „Obermarchtaler Schwestern“. Von 1938 bis 1944 wurden alle Sinti und Roma Kinder aus Baden und Württemberg in die St. Josefspflege eingewiesen; 1944 wurden 39 von ihnen nach Auschwitz deportiert – es überlebten nur vier.

Heute führt ein Team aus dem pädagogischen Gesamtleiter, Fachbereichsleitung, Schulleitung und Verwaltungsleitung diese aus stationären, teilstationären, ambulanten und schulischen Angeboten bestehende Einrichtung. Ihr Träger ist immer noch die von Bischof v. Lipp gegründete eigenständige katholische Stiftung.

Seit den achtziger Jahren arbeiten in der Einrichtung neben Erziehern und Sozialpädagogen, auch FachdienstmitarbeiterInnen- PsychologInnen, HeilpädagogInnen, PädagogInnen und ein Konsiliararzt. Deren Aufgabenschwerpunkte verlagerten sich mit der Zeit von Begleitung der ErzieherInnenteams und der Langzeiteinzeltherapie der Kinder/Jugendlichen zu Supervision, Organisationsberatung, Fortbildung, Projektarbeiten und im Einzelfall angefragten Hilfen für die MitarbeiterInnen und Kinder/Jugendlichen. (Bertsch u. Bub1987). Dabei wurden schon früh systemische Konzepte berücksichtigt.

Aktuell betreut und begleitet die Einrichtung vollstationär rund sechzig, teilstationär, ambulant und in Sonderformen weitere fünfundvierzig Kinder/Jugendliche. Zur Einrichtung gehört seit langem eine nach dem Stifter benannte Bischof-von Lipp Schule für Erziehungshilfe, die auch Aussenklassen an einigen Regelschulen der Region anbietet.

2.2. Systemische Perspektiven in der stationären Jugendhilfe

2.2.1. Rechtsverwirklichung durch die systemische Arbeit

Soziale Arbeit in Jugendhilfeeinrichtungen umfasst heute meist den Großteil der Hilfepalette des im SGB VIII (KJHG) beschriebenen Repertoires in unterschiedlichen fallorientierten Ensembles. Die Hilfen sind im Gesetzestext so definiert, dass sie das Herkunftssystem berücksichtigen und eine Rückführung als erste Option anbieten müssen. Erst wenn dies nicht möglich ist, sollen Alternativen erarbeitet werden.

In der Praxis stößt die Umsetzung dieses Auftrages wegen institutioneller Veränderungsresistenz und der beruflichen Sozialisation von SozialarbeiterInnen (vgl. Hinte, 2001) immer wieder an Grenzen oder gar auf Widerstände. Dokumentiert wird dieses Faktum

in gezielten Evaluationen von Hilfeabbrüchen, die verdeutlichen, dass ein Hauptgrund der seltene Kontakt der HelferInnen zum Herkunftssystem ist. „Während frühe Abbrüche, also vor allem von einer erhöhten Beteiligung des Kindes gekennzeichnet sind, weisen spätere Abbrüche eher eine schlechtere Kooperation mit dem Kind auf. Beiden gemeinsam ist die nicht hinreichende Kooperation mit den Eltern.“ (Schneider 2002, S. 419)

Wenn aber der systemisch indizierte gesetzliche Auftrag ernst genommen und gelebt wird, entsteht eine echte Chance für die persönliche Entwicklung der AuftraggeberInnen **und** HelferInnen. Systemische Denk- und Handlungsansätze - als Beziehungsarbeit verstanden - können im Dialog Ressourcen benennen sowie für Veränderungsprozesse bei Kindern und in deren Umwelt motivieren und diese fördern.

Auch deshalb sollte der Konflikt zwischen SozialpädagogInnen und psychologischen TherapeutInnen zu Gunsten einer ganzheitlichen sozialen bzw. psychosozialen Arbeit (vgl. Ritscher 2002) aufgegeben werden. Der systemische Ansatz ist zunächst einmal eine Erkenntnisperspektive und eine die Unterschiedlichkeit in alltäglichen professionellen Beziehungen akzeptierende Werthaltung. Vor dem Hintergrund der in der Jugendhilfe notwendigen systemorientierten Maßnahmen, Verfahren und Methoden sollte deshalb zunächst die Frage nach der multiperspektivischen Werthaltung der HelferInnen in den Mittelpunkt gestellt werden. Die nötige Unterstützung unserer Kinder/Jugendlichen für ihre Lernprozesse, die aus dysfunktionalem, oft langfristig tradiertem Verhalten herausführen, benötigt berufsethische Diskurse und die Integration methodischer Ansätze außerhalb des „standartisierten“ Lehrbuchwissens. Die Praxis zeigt, dass ein integrativer Prozess im Alltag eine gegenseitige Bereicherung ist.

2.2.2. Lernziel Respekt

„Es gibt kein größeres Hindernis für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit als einen Erwachsenen, der mit seiner ganzen überlegenen Kraft gegen das Kind steht.“(Montessori 1988, S.21)

Wir brauchen für eine erfolgreiche Arbeit mit Kindern tragfähige Bündnisse mit ihnen. Dies wird für sie nicht nur in der alltäglichen Interaktion mit ihnen spürbar, sondern auch durch unsere Kommunikation mit ihren Herkunftssystemen. Für die Kinder bedeutet die Abwertung ihrer Familie auch eine Abwertung ihrer selbst. Dies muss beachtet und geachtet werden.

Dann sind hilfreiche Bündnisse auf der Basis von vorhandenen Ressourcen möglich.

Gelungene Kommunikation ist ein wichtiges Ziel der konkreten Sozialen Arbeit. Hierfür sind professionelle Kompetenzen, Werthaltungen und Methoden erforderlich. (vgl. Bertsch 1995)

Hier erweist sich das systemische Denken und Handeln als nützlich. Mit dessen Hilfe lässt sich eine professionell moderierte Lerngemeinschaft aus Herkunftssystem, Kind und HelferInnen herstellen. In diesem lernen und verändern sich auch die SozialarbeiterInnen.. Diese Form der Professionalisierung ist kein Plädoyer dafür, alles Bewährte über Bord zu werfen, sondern vielmehr eine Aufforderung, praxisgeprüfte und wirksame Verfahren zu integrieren und damit in einen neuen, für die Kinder heilsamen Kontext zu stellen.

In prozessorientierten Hilfeverläufen wird deutlich, dass das Kind nicht nur Symptomträger, sondern auch Seismograph für die Kommunikationsdynamik zwischen den Systemmitgliedern ist. Der auf den ersten Blick als „Guter“ erscheinende ist nicht immer der „Gute“; entsprechendes gilt für „den Bösen“. Dieses Dilemma von Schuldzuweisung und Festschreibung ist nur zu überwinden, wenn eine prozessorientierte Kommunikationskultur entwickelt werden kann, die sich durch folgende Qualitäten auszeichnet:

- guter Kontakt zwischen HelferInnen und KlientInnen
- vorsichtiger, unnötige Verletzungen vermeidender Umgang mit Tabus
- Rollenklarheit
- Auftragsklarheit

- kreative auch nonverbale Kommunikationsformen
- Konsensbildung
- Vertragsarbeit

2.2.3. Verantwortung

Das systemische Prinzip der Rekursivität (siehe Ritscher in diesem Band) verknüpft das Handeln im System mit der Verantwortung des handelnden Menschen dafür. Dass „Prinzip Verantwortung“ (Jonas 1984) ist nur denkbar und realisierbar im Kontext der Freiheit, zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu wählen. Die Verantwortung für das eigene Tun, verbunden mit der Gestaltung von Handlungsspielräumen, die eine Freiheit der Wahl zulassen, ist auch in der stationären Jugendhilfe, die ja durchaus Aspekte eines Zwangskontextes enthält, von größter Bedeutung.

2.2.4. Integrative Methodenvielfalt und Akzeptanz in der HelferInnenkultur

Wie die nachfolgenden Fallbeispiele Beispiele zeigen, beinhaltet der systemische Zugang zur sozialen Wirklichkeit eine Möglichkeit, Ressourcen zu erschließen, Machtfragen gezielt zu kanalisieren und Abwertungsmechanismen zu vermeiden. Bezugspunkte sind Integration und Ressourcenorientierung. Um eine solche Hilfeform im Alltag zu etablieren, benötigen wir eine Hilfekultur, die bei allen Beteiligten Akzeptanz findet. Das setzt voraus, dass sich die Professionellen als lernende Gemeinschaft begreifen. Dies wird von außen erkennbar durch regelmäßige Fallbesprechungen, Supervision, die gezielte Weiterentwicklung des Methodenrepertoires und dessen praxisnahe Vernetzung. Reflexive ressourcenorientierte Arbeitsformen sind nicht allein theoretisch vermittelbar, sondern müssen ihren Platz finden in einer wohlwollenden, achtsamen Kultur, die sich als Lernort mit Wechselwirksamkeit begreift. Hierin liegt eine Anforderung an die persönliche Haltung der Beteiligten. Die Verantwortung für diesen Prozess liegt bei den HelferInnen, die auf verschiedenen Ebenen für diese Kultur sorgen müssen. Sie tragen damit modellhaft zu deren Fortbestand, Wachstum und auch zur ihrer eigenen persönlichen Weiterentwicklung bei. In der Praxis zeigt sich, dass gelernte systemische Methoden nur in diesem Kontext wirksam werden können. Methoden, die im Rahmen einer oberflächlichen „Verliebtheit“ in ihre temporäre Wirksamkeit isoliert eingebracht werden, führen zu einem „Zauberlehrlingseffekt“. Kurzfristige Erfolge werden dann langfristig erkaufte mit der narzistischen Aufblähung des HelferInnenegos, das dann seine Dialogfähigkeit verliert. Dann wird nicht mehr auf die Perspektiven der Anderen, in diesem Fall die Kinder/Jugendlichen und ihre Familien geachtet, sondern nur noch auf den eigenen Erfolg und das eigene Prestige. Paradoxerweise verhindert dies Erfolge und führt letztlich zu Resignation und „burned out“. Die systemischen Methoden sind also nur „ergänzendes Beiwerk“ im klientInnenorientierten Hilfeprozess. (Sindt 2001) Sie sind dann hilfreich für die Dynamisierung von ins Stocken geratenen Prozessen. Häufiger Grund für solche Blockierungen ist die Vorliebe der HelferInnen, die Kommunikation ausschließlich auf der verbale Ebene zu belassen. Oft lassen sich Situationen durch den Wechsel der Kommunikationsebene „verflüssigen“ und die negative „Statik“ zugunsten einer Prozesshaftigkeit herauszunehmen. Auf der verbalen Ebene fühlen sich die AdressatInnen oft den HelferInnen unterlegen und übernehmen nicht die notwendige Expertenrolle für ihre Biographie und Ressourcen. An diesem Punkt ist ein gut beherrschtes, auch auf andere therapeutische Verfahren zurückgreifendes Methodenrepertoire hilfreich: Aufgaben („Hausaufgaben“) und Ordeals (Ritscher 2002), Aufstellungsarbeit (Isert u. Rentel, 2000), Seilarbeit (Nemetschek 2000), Wahrnehmungsfokusverschiebung durch Videohometraining (Siringhaus-Bünder und Bünder 2001), Future Pacing aus dem NLP (Weert 1993, Ötsch u. Stahl 1997), Lösungsorientierung (Durrant 1993), Selbstbeobachtungsaufgaben, Genogramm, Familienbrett, Rollenspiele und musiktherapeutischen Angebote (Bunt 1998).

Ziel ist die Suche nach Ressourcen für gelungene individuelle Veränderungsprozesse, die in die Lebenswelt der Klienten hineinwirken. Die Ergebnisse dieser Arbeit mit unterschiedlichen Methoden bieten eine Grundlage für die Hypothesenbildung, verweisen auf Ressourcen für die Problemlösung und gestatten es, dysfunktionale Lebenskonzepte zu verstören. Dann können Veränderungsziele dialogisch bestimmt und entsprechende Handlungspläne für den Alltag entwickelt werden. Dies ergibt eine „Landkarte“ für den Hilfeverlauf und dessen regelmäßige Kontrolle in Hilfeplan- und Beratungsgesprächen. Die Darstellung dieser Landkarte ermöglicht die nachfolgende Tabelle (vgl. Bertsch 1995); sie integriert die das Problem aufrechterhaltenden Bedingungen sowie Variablen der Veränderung auf allen Ebenen der Familie und des erweiterten Systems.

Systeme	Ziele	Aufgaben	Zeitziel Kontrollgespräch
Kind			
Mutter			
Vater			
wichtige Bezugspersonen aus dem Herkunftssystem			
peers			
HelferInnen Jugendamt			
Erweitertes Bezugssystem HelferInnen vollstationär			
Schule: LehrerInnen u. SchülerInnen			

Der Einsatz von Methoden ist immer an bestimmte Fragen gekoppelt:

- Welche Methoden sind in welcher Situation nötig, um Gefühle, Gedanken, Erinnerungen, Wünsche, Ängste im Hilfeprozess zu aktivieren, zu reflektieren und ggf. zu verändern?
- Was passt zu den Beteiligten? Wie lernen Sie am besten?
- Wie kann Stagnation zu Gunsten von Dynamik überwunden werden?
- Wie können erreichbare Ziele entwickelt werden?
- Wie können Ressourcen nachhaltig und kreativ genutzt werden?

In der Situation ist das Vertrauen der SozialarbeiterIn auf ihre Intuition ein wichtiges Element, da es neben der Umstrukturierung kognitiver Schemata auch die für den Hilfeprozess notwendige Emotionalität aktiviert. Ohne sie sind kein Pacing (Ötsch u. Stahl, 1993), keine Kreativität und damit keine neuen, ungewöhnlichen Lösungswege möglich.

2.2.5. Leitfragen für das professionelle Handeln und seine Evaluation

Bertsch hat für die Orientierung des professionellen Handelns und dessen Evaluation einige Leitfragen (das „4K4P-Modell“ vgl. Bertsch 1995) formuliert (Basis sind die o.g. Bedingungen für kooperative Lernprozesse in der pädagogischen Praxis):

- **Kontakt** : Wie gut bin ich an die AdressatInnen angekoppelt? Was haben sie für ein emotionales und kognitives Repertoire? Welche Bedeutungen geben sie ihren Handlungen?

- **Kontrakt** : Welche expliziten und impliziten Beziehungs- und Zielvereinbarungen gibt es mit der/den AuftraggeberIn(nen)?
- **Kontext** : Welche Dynamik herrscht im Umfeld? Wie ist die Bedeutungs- und Handlungswelt organisiert? Welche lösungsdienlichen und problemaufrechterhaltenden Bedingungen gibt es?
- **Kontent (Inhalt)**: Welche Themen werden im Unterstützungssystem besprochen und als Bezugspunkt der Interventionen definiert?
- **Prozess**: Wie lässt sich die aktuelle Struktur und Dynamik der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen AuftraggeberInnen und Professionellen beschreiben?
- **Parallelprozess**: welche Hypothesen und Beobachtungen habe ich über parallele oder analoge Vorgänge in den Bezugssystemen (Mikrosystem Familie und Mesosysteme – vgl. Ritscher 2002)?
- **Persönlicher Entwicklungsstand**: Welche Entwicklungsaufgaben stehen für die Mitglieder des AdressatInnensystems an, welche für die SozialarbeiterIn? Welche Aufgaben innerhalb des Unterstützungssystems können alle Mitglieder zum gegebenen Zeitpunkt und in der weiteren Zukunft verantwortungsvoll übernehmen? Wie kann die Fachkraft den Zauberlehrlingseffekt, also die Abspaltung des methodischen Instrumentarium von der durch Respekt, Interesse, Allparteilichkeit und Autonomisierung gekennzeichneten professionellen Haltung verhindern?
- **Plan für die Zukunft**: Welche Relevanz haben die aktuellen Handlungen im Unterstützungssystem für die nahe und mittlere Zukunft? Sind sie partizipativ, dialogisch und an die Sprache des AuftraggeberInnensystems angekoppelt? Können die AdressatInnen die in den gemeinsamen Gesprächen erarbeiteten Lösung im Alltag umsetzen, bzw. stoßen diese eigendynamische Lösungsprozess bei ihnen an?

2.2.6. Zielorientierung bei gleichzeitiger Reduktion von Komplexität des Hilfeprozesses: das Smart-Modell (nach Brandes 2002)

Das Smart-Modell erinnert die SozialarbeiterInnen daran, Zielsetzungen des Hilfeprozesses anschaulich, konkret und realistisch festzulegen. Die Fachkräfte werden ermuntert, Hilfeprozess und Interventionen im Hinblick auf Qualitätssicherung und –kontrolle gemeinsam mit den AdressatInnen/AuftraggeberInnen zu planen; diese werden zur aktiven Teilnahme am Hilfeprozess eingeladen, weil die im Kontext der SMART - Perspektiven ausgehandelten Zielsetzungen sich in ihren Werte- und Handlungshorizont integrieren lassen. S, M, R und T geben vier grundlegende Perspektiven des professionellen Handelns an:

- **S**pecific=spezifisch
- **M**easurable= messbar
- **A**ttainable = erreichbar
- **R**elevant + related = bedeutsam und bezogen
- **T**ime-based = zeitlich begrenzt
- **Specific** bezieht sich auf den auf den Einsatz von Methoden und Medien, die zur kognitiv-affektiven Landkarten des Systems und seiner Mitglieder passen. Z.B. müssen wir uns auf die Sprache einer Familie einstellen um Anschluss an sie zu finden; manchmal sind darstellende Methoden hilfreicher als verbale (siehe Ritscher in diesem Band) und „Hausaufgaben“ für die Familie müssen auch immer deren Zeit- und Finanzbudget berücksichtigen.
- **Measurable** macht darauf aufmerksam, dass sich die Ergebnisse von Hilfeprozessen einerseits durch die Veränderung von Merkmalen des Systems und seiner Mitglieder, andererseits durch den Grad der Zielerreichung darstellen lassen. Merkmale und Ziele lassen sich auch als Variablen und damit Messgrößen definieren; z.B. ist ein Fragebogen,

der die Zufriedenheit der AdressatInnen mit dem Hilfeprozess zu bestimmten Zeitpunkten erhebt, ein solches Messinstrument. Auch die systemischen Skalierungsfragen verdanken sich letztlich der Idee, dass Einschätzungen auch in Zahlen dargestellt werden können.

- Attainable verweist auf die Frage, ob die vorab festgelegten Ziele des Hilfeprozesses auch den Ressourcen des Unterstützungssystems (siehe Ritscher 2002) entsprechen und damit für die AuftraggeberInnen erreichbar sind. Hilfreich hierfür ist die gemeinsame (partizipative) Festlegung der Ziele, deren Differenzierung in Teilziele und ihnen zugeordnete Handlungsschritte sowie deren stete Überprüfung und evtl. Korrektur.
- Relevant and related bezieht sich auf die grundlegende Voraussetzung jeder nützlichen Intervention, dass sie – im doppelten Sinne – bedeutsam für die AdressatInnen des Unterstützungsangebotes ist: sie muss sich an wichtige Themen und Elemente des Systems ankoppeln und den Beziehungssinn aller Sprechakte und Verhaltensweisen der Systemmitglieder beleuchten. Related verweist neben dem o.g. Beziehungssinn auch auf die Notwendigkeit des „joining“ (Minuchin): nur im Rahmen einer tragfähigen Beziehung zwischen SozialarbeiterIn und AdressatInnen werden Interventionen zu einem Reflexions- und Veränderungsangebot für die AdressatInnen.
- Time-based stellt die Perspektive der zeitlichen Begrenzung einer Hilfe in den Mittelpunkt. Die SozialarbeiterInnen gehen dabei von der Leitidee aus, dass sich jede Hilfe direkt oder indirekt auf die Entwicklung von Ressourcen bezieht und zu lange Hilfeprozesse chronifizierte Abhängigkeiten fördern. Die Rollenassymmetrie von HelferIn und HilfeempfängerIn sollte deshalb von Anfang an durch „gemeinsames Handeln“ (Müller, B. 1993) dekonstruiert werden.

3. Drei Fallgeschichten

3.1. Familienorientierte, multiperspektivische und vernetzte systemischen Arbeit im Heim

A. wurde als Neunjähriger in unsere koedukative, vollstationäre Gruppe aufgenommen. Aufnahmegrund war A.'s Wunsch nicht mehr in seiner Familie zu leben. Dies äußerte er gegenüber den KollegInnen der Tagesgruppe, die ihn in seiner ca. 100 km entfernten Heimatstadt betreuten. Er wiederholte diese Bitte auch gegenüber der Mitarbeiterin des Jugendamtes. Alle an der Betreuung Beteiligten waren schon seit einiger Zeit der Meinung, dass ein teilstationäres Angebot A.'s Problemlage nicht mehr gerecht werden konnte. Er stahl häufig in Kaufhäusern, besuchte die Schule nicht regelmäßig, trieb sich in der Stadt herum und wurde des öfteren von der Polizei aufgegriffen. Die Eltern hatten zu dieser Zeit ständig Konflikte miteinander und waren in Schuldzuweisungen verstrickt. Er und seine beiden Brüder (vierzehn und acht Jahre alt) werden/wurden wahrscheinlich misshandelt. Der Verdacht wurde auch von A.'s Klassenlehrerin geäußert. Die Sozialarbeiterin des Jugendamtes schlug um eine zeitnahe Aufnahme in die vollstationäre Gruppe und eine Beschulung in der Förderschule für Erziehungshilfe vor. A. soll seine Eltern zunächst nicht besuchen. Die Gruppenerzieher baten A., sich mit Eigentumsdelikten zurückzuhalten, da er in der dörflichen Umgebung mit viel mehr Schwierigkeiten rechnen müsse, als in der eher anonymen Großstadt. Ein Erzieher stellte ihn bei einem Einkauf für die Gruppe den MitarbeiterInnen des im Dorf gelegenen Ladens vor. A. fiel danach nicht durch Diebstähle auf. Er zeigte sich im Gruppen- und Schulalltag angepasst und auffällig ruhig. Allerdings war er in Überforderungssituationen hin und wieder so verzweifelt, dass er fortlief und sich auch nicht durch Gefahrensituationen aufhalten ließ; z.B. überquerte er die Straße ohne auf den Verkehr zu achten und gefährdete damit sich selbst. Die Erwachsenen entschlossen sich, ihn in solchen Situationen festzuhalten und erst dann loszulassen, wenn er sich beruhigt hatte. Dies wurde mit A. so vereinbart und er konnte sich darauf einlassen. Gleichzeitig entschied

das Team, eine heilpädagogische Spieltherapie für A. einzuleiten. Zu dieser Zeit erklärte die Mutter, sie werde sich vom Vater trennen und eine eigene Wohnung beziehen. Sie wolle sich dann auch wieder um A. kümmern. Das Team zog den Fachdienst zur Vorbereitung eines Hilfeplangesprächs hinzu, das nach der Trennung stattfinden sollte. Beide Eltern nahmen daran teil. Der Vater sicherte zu, die momentanen Distanzierungswünsche von A. ihm gegenüber zu respektieren. Die Mutter wünschte sich mehr Kontakt und Besuche, was A. sehr freute. Sie fühlte sich nun in der Lage, mit A. die Wochenenden zu verbringen, da der Belastungsfaktor der Partnerkonflikte wegfiel. Die beiden anderen Geschwister wohnen bei der Mutter. Die ErzieherInnen und LehrerInnen berichteten, dass A. sich gut eingelebt habe und im sozialen wie schulischen Bereich Lernerfolge verzeichnete, die er weiter ausbauen könne. Allerdings berichtete A. auch, dass er manchmal Heimweh habe. Es wurde vereinbart, dass vor den Wochenendbesuchen bei der Mutter ihr Kontakt mit A. zunächst in der Einrichtung stattfinden solle, anschließend Tagesbesuche von A. in Begleitung von ErzieherInnen. Erst nach dieser Kontaktphase sollte ein Wochenendbesuch in der Verantwortung der Mutter gestaltet werden. Dieser Weg wurde im Hilfeplan festgeschrieben. Das ErzieherInnenteam forderte nach dem Hilfeplangespräch eine kontinuierliche Fallberatung beim Fachdienst an. In der ersten Sitzung wurden die diagnostischen Ergebnisse der Spieltherapie eingebracht und gemeinsam bewertet. Die Heilpädagogin empfahl, dass A. eine männliche Bezugsperson erhalten solle, die alltagsintegrativ über die Gruppenbetreuung hinaus konstant mit A. arbeiten und ihm Identifikationsmöglichkeiten bieten könne. Er benötige zur Bearbeitung seiner traumatischen Erlebnisse einen wohlwollend - konsequenten Partner. Diese Unterstützung sollte A. nach Abschluss der Spieltherapie angeboten werden. Der fallverantwortliche Kollege beantragte die Hilfe mit einem Umfang von vier Stunden pro Woche als zusätzliche Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (IZB) mit der Mutter zusammen beim Jugendamt. Dieses gewährte die Maßnahme. Zeitnah übernahm ein erfahrener Erzieher den Betreuungsauftrag. Der Fachdienstmitarbeiter richtete in der begleitenden Fallberatung die Aufmerksamkeit zunächst auf die Rollen- und Auftragsklarheit. Es wurde deutlich, dass erhöhte Betreuungsintensität nur im Verbund mit der Reflexion des Hilfeverlaufes, der beabsichtigten Interventionen und der Kooperation mit den anderen professionellen Teilen des Hilfesystems hilfreich ist. Der fallverantwortliche Erzieher übernahm die Kommunikation mit der Mutter und dem Jugendamt. Der Einzelbetreuer sollte dagegen eine stark anwaltliche Aufgabe für A. übernehmen. In den Fallbesprechungen, die in der Anfangsphase wöchentlich mit Team und Fachdienst gemeinsam stattfanden, wurden Ziele und Vereinbarungen prozessorientiert formuliert, modifiziert und die Arbeit mit der Mutter koordiniert. Sie zeigte sich sehr kooperativ und hielt sich an die Besuchsvereinbarungen; auch die begleiteten Besuche gelangen. Nach ca. einem Jahr wurde mit den Wochenendbesuchen begonnen. Die Mutter hatte die Möglichkeit, den fallverantwortlichen Erzieher anzurufen, wenn sie in Überforderungssituationen geriet. In Gesprächen, an denen sie, der Betreuer, der fallverantwortliche Erzieher und teilweise auch A. teilnahmen, und die stattfanden, wenn sie A. in die Einrichtung zurückbrachte, berichtete sie von Problemen, wenn sie A. Grenzen setzen wollte. Sie konnte sich in manchen Situationen einfach nicht durchsetzen. Diese Situationen wurden dann besprochen und nach Verhaltensalternativen gesucht. Als Ergebnis entstand eine neue Lernzielbeschreibung. Die Wochenendbesuche stellten sich als ertragreiches Lernfeld für A. und die Mutter heraus. In den Ferien wurden nach ca. eineinhalb Jahren verlängerte Wochenenden eingebaut. Es kam zu einer Eskalation. A. ließ sich nicht, wie vereinbart, von der Mutter in die Einrichtung zurückbringen. Er drohte aus dem Fenster zu springen, wenn er nicht daheim bleiben dürfe. Die Mutter informierte den Betreuer, der A. beruhigen und später mit in die Einrichtung nehmen konnte. Der Fachdienst moderierte ein Krisengespräch mit dem Team, der Mutter und dem Betreuer. Die Mutter wollte zunächst keine Wochenendbesuche mehr verantworten und machte wieder Besuche in der Einrichtung. A. äußerte immer wieder den Wunsch, bei der

Mutter zu leben. Im folgenden Hilfeplangespräch wurde mit der Mutter und ihm ein Ziel- und Zeitplan mit kleinen Schritten vereinbart. Die Mutter ließ sich mit der Zusage auf Unterstützung auch nach der Rückkehr von A. durch eine sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) auf den Plan ein. A. und seine Mutter arbeiteten kontinuierlich und engagiert an der Erreichung der Ziele. Nach insgesamt drei Jahren Betreuungszeit wurde eine Rückkehr in die Familie möglich. In der ersten Zeit danach hatte die Mutter wöchentliche Telefonkontakte mit dem fallverantwortlichen Erzieher. Der Familienhelfer übernahm die Begleitung und Unterstützung im Lebensfeld. Seit einem Jahr lebt A. jetzt schon bei seiner Mutter und seinen Geschwistern.

3.2. Kooperation zwischen Tagesgruppe, Schule, einem Jugendlichen und seiner Familie

Eine Kollegin der Tagesgruppe (TG) wandte sich an den Fachdienst, um die Arbeit mit dem 15jährigen Jugendlichen C. zu reflektieren, da eine Krise entstanden war.

C. lebt mit seiner Mutter zusammen, wird in der TG teilstationär betreut und besucht die Förderschule für Erziehungshilfe.

Die Mutter hat regelmäßigen Kontakt mit der Kollegin. Schwerpunkte sind die Kooperation der TG mit dem Herkunftssystem und Hilfestellungen für C. außerhalb der TG.

Die Mutter arbeitet engagiert mit und auch C. ist gut im Kontakt mit der Helferin.

Der Beratungsanlass sind drohende Sanktionen wegen sehr hoher Fehlzeiten in der Schule. C. wird morgens zwar rechtzeitig von der Mutter geweckt und steht dann auf, legt sich aber kurze Zeit später wieder hin. Mutter und Helferin entwickelten eine Palette von Interventionsformen, die aber keine Änderung ergaben. Mittlerweile erwartete C., dass ihn die Mutter oder die Helferin zur Schule fährt, um die Verspätungszeiten nicht ausufern zu lassen. Beide hatten sich darauf eingelassen, um die Situation zu entschärfen. Der Klassenlehrer hatte berichtet, dass C. im Unterricht gute Leistungen erbringe, aber der versäumte Stoff nicht nachgeholt werden könne, wenn er nicht am gesamten Unterricht teilnehme. Die Helferin und der Berater bildeten die Hypothese, dass C. die Verantwortung für seinen Schulbesuch an die Erwachsenen abgeben und diese sie angenommen hätten. Es sollte nun ein Weg gesucht werden, der ihm seine Verantwortung deutlich macht und eine Verhaltensänderung ermöglicht. Es wurde beschlossen ein Gespräch mit dem Klassenlehrer und der Schulleiterin zu führen, um ihre Hypothese vorzustellen und zu prüfen, welche Möglichkeiten von schulischer Seite noch mitgetragen würden.

In diesem Gespräch wurde deutlich, dass der Klassenlehrer mit C. weiterarbeiten möchte, aber nicht mehr bereit war, die Fehlzeiten hinzunehmen. Die Schulleiterin erklärte, dass ab einer bestimmten Anzahl von Fehlstunden das Schuljahr wiederholt werden müsse. Die Höhe dieser Zahl sei nicht festgeschrieben. Sie liege im Ermessen der Lehrerkonferenz und der Schulleitung. Bezüglich der ihm vorgetragenen Hypothese fragte der Klassenlehrer, was denn diese Hypothese im Schulalltag nütze. Dadurch würde C. auch nicht motiviert, pünktlich zum Unterricht zu kommen. Der Berater stellte die Frage in den Raum: „Was wäre, wenn C. unser Gespräch verfolgt hätte? Gäbe es für ihn einen Grund jetzt pünktlich zu kommen?“ Die Schulleiterin vermutete, C. könnte annehmen, er könne so handeln, wie bisher. Die Erwachsenen würden schon für ihn sorgen. Die Helferin fragte, ob es für die Fehlzeiten eine Überschreitungsgrenze gebe. Der Klassenlehrer und die Schulleiterin beschlossen daraufhin, das Problem in der nächsten Lehrerkonferenz, die in zwei Tagen stattfinden sollte, zu diskutieren. Ziel sei es, eine genaue Zahl der nicht zu überschreitenden Fehlstunden festzulegen. Die Helferin stimmte dem zu; mit C. sollte dann erst nach der LehrerInnenkonferenz gesprochen werden. Die Helferin sagte, ihr sei während des Gesprächs deutlich geworden, dass C. konkret mitgeteilt werden müsse, was er tun könne, um das Schuljahr erfolgreich zu beenden. Weiterhin müsse deutlich gemacht werden, dass die Verantwortung bei ihm allein liege. Er sei nicht überfordert pünktlich in die Schule zu

kommen. Das sei ihm früher auch schon gelungen. Die Mitarbeit im Unterricht sei ja nicht das Problem. Nach der LehrerInnenkonferenz wollte die Helferin dann ein gemeinsames Gespräch mit C., der Mutter, der Schulleiterin und dem Klassenlehrer führen. Über das heutige Gespräch wollte sie die Mutter sofort informieren.

Die Lehrerkonferenz legt eine Mindeststundenzahl für C. fest; sollte er diese bis Schuljahresende unterschreiten, müsse er das Schuljahr wiederholen. Außerdem solle er an freien Nachmittagen 100 der versäumten Schulstunden nachholen.

C. bekam am Tag darauf die Einladung zu dem Gespräch mit der Erwachsenenrunde. Er wurde gefragt, ob er daran interessiert sei, in die nächsthöhere Klasse versetzt zu werden. Er sagte, dass ihm das sehr wichtig sei. Er wolle so schnell wie möglich die Schule abschließen und eine Ausbildung beginnen. Ein weiteres Jahr Schule fände er schrecklich. Die Schulleiterin teilte ihm mit, dass er sehr nah daran sei, das Schuljahr wiederholen zu müssen. Es gäbe allerdings die Möglichkeit es zu schaffen, indem er die genannte Mindeststundenzahl am Unterricht teilnähme und 100 Stunden nachholte

Ob der Plan gelinge sei jetzt in seiner Verantwortung. Die Mutter und die Helferin machten deutlich, dass sie sich nicht mehr verantwortlich fühlten, ob und wann C. in die Schule komme. Er könne das regeln wie er wolle. Der Klassenlehrer sagte, er würde sich wünschen, dass C. pünktlich komme und so gut mitarbeite wie bisher. Er glaube, dass C. es schaffen könne.

C. kam nach diesem Gespräch zwar noch einige Male wenige Minuten zu spät, schaffte aber die anvisierte Stundenzahl und wurde versetzt.

3.3. Die Anwendung des SMART-Modells

B., ein vierzehnjähriger Junge verhielt sich auf einer vollstationären Wohngruppe immer wieder sexuell übergriffig gegenüber Buben. Mit Hilfe der Perspektiven des SMART-Modells konnten in der Fallbesprechung, an der die ErzieherInnen, der Fachdienst und B. teilnahmen, die entsprechenden Situationen beschrieben, sowie Ziele und Wege der Veränderung festgelegt werden.

- **S:** In welchen Situationen tritt das Verhalten auf, wo gibt es Ausnahmen, welches sind die Auslöser für das grenzverletzende Verhalten, wie reagieren die Opfer, wie die ErzieherInnen? Zur Systematisierung der Situationsbeschreibung erwies sich für uns die Verhaltens- und Bedingungsanalyse nach dem verhaltenstherapeutischen SORK-Modell als nützlich (siehe Schulte 1996). Als spezifisches Zielverhalten wurde festgelegt: B. lernt Grenzen von Anderen achten, hält sich nicht unangemessen in anderen Zimmern auf, kann seine eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und beherrschen, vertraut sich hinsichtlich seiner sexuellen Phantasien und Wünsche dem männlichem Bezugserzieher an, zeigt kein einschüchterndes Verhalten gegenüber früheren „Opfern“.
- **M:** Messbar sind
 - grenzenbeachtende Verhaltensweisen von B. in beobachtbaren Situationen, z.B., wenn er ein Nein akzeptiert; diese Situationen können in vivo in der Gruppe oder virtuelle im Rollenspiel beobachtet werden;
 - ob er nie bzw. wie oft er in den Zimmern der jüngeren Jungen anzutreffen ist;
 - dass er die Vereinbarung einhält, 2 mal wöchentlich mit dem Bezugserzieher über anfangs vorgegebene, später selbstgewählte Themen spricht;
 - dass er, wie der Erzieher auch, ein Begleitprotokollheft für die Gespräche führt.
- **A:** die Erreichbarkeit der Ziele wird gewährleistet, indem diese dem persönlichen Entwicklungsstand des Jungen, seinem sozialen Umfeld (die Heimgruppe und das Heim als Gesamtsystem) angepasst und vertraglich in einer für ihn nachvollziehbaren Sprache festgelegt werden (vgl. die 4K4P-Fragen). Das oberste Ziel war definiert als Bewältigung der durch die sexuelle Entwicklung natürlicherweise entstehenden

sexuellen Phantasien und Wünsche ohne Belästigung anderer Buben. Einige wichtige Teilziele wurden schon unter **M** dargestellt; ein weiteres wichtiges Teilziel war es, zu klären, ob sich seine sexuellen Wünsche mehr auf Mädchen oder Jungen richten und dass weder das eine noch das andere „unmoralisch“ ist.

- **R:** Die Ziele und Interventionen wurden im Hinblick auf soziale Situationen und das soziale Umfeld formuliert und zugleich ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Jugendlichen und seinem Bezugserzieher initiiert („related“). Gleichzeitig bezogen sich Ziele und Interventionen auf das z.Zt. wichtigste Entwicklungsthema des Jugendlichen, seine Sexualität und die damit verbundenen „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst nach Baacke 1998); in den Gesprächen mit dem Bezugserzieher ging es wesentlich um den Sinn seines grenzverletzenden Verhaltens, nämlich Antworten auf die Frage zu finden, ob er mehr an Jungen oder Mädchen interessiert sei, wie er trotz seiner Ängste mit diesen in Kontakt kommen und evtl. Enttäuschungen bewältigen könne.
- **T:** Die Interventionen wurden zeitlich strukturiert und befristet und sie sollten zu bestimmten Zeitpunkten überprüft werden. Die Vereinbarung über zwei Gespräche pro Woche zwischen dem Jugendlichen und seinem Bezugserzieher tragen zur zeitlichen Strukturierung des Lösungsweges bei. Auch wurde vertraglich festgelegt; dass am Ende jeder zweiten Woche ein kurzes Gespräch mit dem Fachdienst über die Ereignisse in der zurückliegenden Zeit geführt werden soll. Teil der Vereinbarung war auch, dass die sexuellen Übergriffe sofort aufzuhören haben, aber die Gespräche mit dem Erzieher solange fortgesetzt werden können, wie der Jugendliche es wünsche. Es wurde also ein Zeitrahmen für die Beendigung des auffälligen Verhaltens gesetzt („sofort“), zugleich die Beendigung der Intervention thematisiert, die Beendigung selbst aber in die Eigenverantwortung des Jugendlichen gelegt.

4. Ausblick

Die systemische Perspektive in der stationären und teilstationären Jugendhilfe ermöglicht es, den Blick zu erweitern und die Kinder/Jugendlichen als Teil größerer Systeme zu sehen, und ihr Verhalten als in diesen Kontexten sinnvoll zu verstehen. Diese Sichtweise ermöglicht auch eine Vielzahl neuer Handlungsoptionen, die sich vor allem auf die Arbeit mit dem Mikrosystem Kind + Familie und dem Mesosystem Kind + Familie + Heim (vgl. Ritscher 2002) beziehen. Damit erhöht sich die Erfolgchance für die Heimunterbringung von Kindern und Jugendlichen.

5. Literatur

Baacke, Dieter (1998): Die 6-12 jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters.
Weinheim u. Basel (Beltz)

Bertsch, Horst (1995): Orientierung in der Erziehung in Heim und Schule.
... (Weissenhof Verlag, Jens Kunow, Weinsberg)

- - u. BUB, Claudia (1987): Arbeitsschwerpunkte und deren Wandel in der Jugendhilfe.
Vortrag auf der BDP Jahrestagung

Brandes, Dieter (2002): Einfach managen. ... (Redline ueberreuter)

BUNT; Leslie (1998): Musiktherapie, Weinheim-Basel (.....)

Durrant, Michael (1993): Auf Stärken kannst du bauen.
London-New York (...)

Hinte, Wolfgang (2001): Wie verhalte ich mich „richtig“? SOZIALEXTRA Okt. 2001, S. ...

Isert, Bernd und Rentel, Klaus (2000): Wurzeln der Zukunft. Paderborn (...)

Jonas, Hans (1984): Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp)

- Montessori, Maria (1988): Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg und Wiesbaden (...)
- Müller, Burkhard (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur
multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. B. (Lambetus)
- Nemetschek, Peter. „Wenn ich mal groß bin“.
In: Holtz, ... et al (2000): Neugierig aufs großwerden. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme)
- Ötsch, Walter und Stahl, Thies (1997): Das Wörterbuch des NLP. Paderborn (...)
- Ritscher, Wolf (2002): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit.
Heidelberg (Carl-Auer-Systeme)
- Schulte, Dieter (1996): Therapieplanung. Göttingen (Hogrefe)
- Schmid, Bernd (1994 oder 1995): Wo ist der Wind, wenn er nicht weht.
Paderborn (...)
- Schneider, Karsten (2002):
In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend(Hrsg.):
Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin
- Sindt, Tatjana (2001): Systemisches Denken und Handeln im pädagogischen Alltag.
SOZIALEXTRA, Heft Okt. 2001
- Sirringhaus-Bünder, Annegret und Bünder, Peter (2001): Marte Meo: Entwicklungsfördernde
Dialoge. SOZIALEXTRA, Heft ..., Juni 2001
- Stierlin, Helm (1972): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen.
Frankfurt a. M. (Suhrkamp)
- Weerth, Rupprecht (1993): NLP und Imagination. Paderborn (...)