

SYSTEMISCHE KINDER- UND JUGENDHILFE

Wolf Ritscher (Hrsg.)
**Systemische Kinder-
und Jugendhilfe**
Anregungen für die Praxis



CARL-AUER

Carl-Auer



Ich widme dieses Buch all den Menschen, deren Unterstützung gerade in den sozial kälter werdenden Zeiten das Ziel sozialer Arbeit ist, und allen Kolleginnen, die sich ihr Engagement trotz zunehmend beschränkter Ressourcen bewahren.

Wolf Ritscher (Hrsg.)

Systemische Kinder- und Jugendhilfe

Anregungen für die Praxis

Online-Ausgabe 2011

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)	Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Friedrichshafen)	Dr. Wilhelm Rotthaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Bernhard Blanke (Hannover)	Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)	Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Alfter bei Bonn)	Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Dr. Barbara Heitger (Wien)	Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)	Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)	Prof. Dr. Fritz B. Simon (Witten/Herdecke)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)	Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Potsdam)	Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)	Karsten Trebesch (Berlin)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)	Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Friedbert Kröger (Schwäbisch Hall)	Prof. Dr. Sigrd Tschöpe-Scheffler (Köln)
Tom Levold (Köln)	Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Kurt Ludwig (Münster)	Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Dr. Burkhard Peter (München)	Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)	Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)	

Über alle Rechte der deutschen Ausgabe verfügt
Carl-Auer-Systeme Verlag und
Verlagsbuchhandlung GmbH; Heidelberg.
Umschlaggestaltung: Goebel/Riemer
Satz: Verlagsservice Josef Hegele, Dossenheim

Online-Ausgabe 2011
ISBN 978-3-89670-796-3
© 2005, 2011 Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren
und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie unseren Newsletter zu aktuellen Neuerscheinungen
und anderen Neuigkeiten abonnieren möchten, schicken Sie
einfach eine leere E-Mail an: carl-auer-info-on@carl-auer.de.

Carl-Auer Verlag
Häusserstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. o 62 21-64 38 o
Fax o 62 21-64 38 22
E-Mail: info@carl-auer.de

Inhalt

Zur Einführung	7
-----------------------------	---

Wolf Ritscher

1. Systemische Kinder- und Jugendhilfe – Eine Skizze	10
---	----

Beate Tenhaken

2. Ein netzwerk- und sozialraumorientiertes Verfahren der Einleitung von Hilfen zur Erziehung beim Jugendamt der Stadt Greven	45
--	----

Cornelia Jäger

3. Sozialräumliche Orientierung, Partizipation und Case Management in der Arbeit des ASD	61
---	----

Friedhelm Kron-Klees

4. Der Erstkontakt mit Klienten und Klientinnen im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe	84
---	----

Silvia Musch-Grau und Wolf Ritscher

5. Die systemisch-familiendynamische Mehrgenerationenperspektive zu Beginn des Hilfeprozesses	101
--	-----

Peter Ahrens, Eyke Baum, Monika Gessner, Annette Heyd, Elke Looft und Heike Richter

6. Sozialräumliche, integrierte und flexible Jugendhilfe im Gemeinwesen: Ein systemisches Konzept	126
--	-----

Horst E. Bertsch und Herbert Böing

7. Systemische Ansätze in der stationären Jugendhilfe	179
--	-----

Michaela Herchenhan und Sabine Heppel

8. Cleartalk – Ein systemisches Konzept für die Zusammenarbeit in sozialen Kontexten. Das Projekt Systemische Klärungsgespräche	195
--	-----

Ute Buggenthin

9. Sozialpädagogische Familienhilfe 217

Albrecht Reiner, Dorothea Scholz, Susanne Joos und Wolf Ritscher

10. Aufsuchende Familientherapie als ambulante Hilfe zur Erziehung 236

Gisal Wnuk-Gette, Werner P. E. Wnuk und Gerlinde Fischer

11. Die Familienorientierung als grundlegende Perspektive in einem kommunalen Jugendhilfenetzwerk 266

Franz Herrmann

12. Jugendhilfeplanung – Eine Methode zur Entwicklung »lernender« Organisationen und institutioneller Netzwerke . 282

Ludger Kühling und Angelika Schmidt

13. Wie werden Jugendhilfeeinrichtungen systemisch? Systemische Personal- und Systementwicklung in einer Jugendhilfeeinrichtung 297

Literatur 316

Index 324

Autorinnen und Autoren 333

Über den Herausgeber 336

Zur Einführung

In diesem Buch kommt die systemische Jugendhilfepraxis zu Wort. Ich möchte damit zeigen, dass die theoretisch ausgearbeiteten systemischen Perspektiven in der Praxis Sozialer Arbeit zu neuen, sie bereichernden Konzepten geführt haben. Insofern verstehe ich es auch als einen sinnvollen Anschluss an das ebenfalls im Carl-Auer-Systeme Verlag veröffentlichte Buch *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit*, in dem ich mich mit den theoretischen Voraussetzungen für die systemische Praxis auseinander gesetzt habe.

Ich habe die Kinder- und Jugendhilfe als Beispiel für die Darstellung der Transformation systemisch-theoretischer Modelle in die Praxis gewählt, weil in diesem Feld Sozialer Arbeit die Entwicklung für das alltägliche professionelle Handeln schon besonders weit vorangeschritten ist. Das hat natürlich etwas damit zu tun, dass es in der Kinder- und Jugendhilfe immer auch um Familien geht und die Familie in der Entwicklung von der Familien- zur Systemtherapie einen zentralen Platz behalten hat.

Im ersten Teil (Ritscher) wird ein systemisch-theoretischer Rahmen skizziert, der diese Praxis begründet, die Konzepte miteinander verbindet und ihnen eine gemeinsame Sprache zur Verfügung stellt.

Im zweiten Teil werden Konzepte der öffentlichen Jugendhilfe vorgestellt: Wie kann ein Jugendamt sich als Anlaufstelle für Rat suchende Menschen organisieren, Probleme benennen und dazu passende Hilfen bereitstellen? Stichworte sind hier: Die gemeinwesenorientierte Organisation der Jugendhilfe (Tenhaken); die Koordination der entsprechenden Unterstützungsprozesse durch partizipative und vernetzende Handlungsformen (Jäger); die Aufnahme des Kontakts mit den Adressatinnen (Kron-Klees) und das Konzept des mehrgenerationalen Fallverstehens (Musch-Grau u. Ritscher) als Ausgangspunkt der Hilfeplanung.

Im dritten Teil berichten Fachkräfte der Sozialen Arbeit über die Implementierung systemischen Denkens und systemischer Handlungskonzepte in den Hilfen zur Erziehung, für die das KJHG den legislativen Kontext darstellt. Ahrens et al. beschreiben sozialräumlich vernetzte, flexibel auf den Bedarf der Kinder und ihrer Familien abgestimmte Jugendhilfeangebote. Deren Integration und wechselseitig-

ge Abstimmung ist möglich, weil sie von einem Träger – sozusagen »aus einer Hand« – organisiert werden. Bertsch und Böing verweisen auf die Fruchtbarkeit des systemischen Denkens in der Heimerziehung. Herchenhan und Heppel machen uns mit einem neuen Verfahren zur Abklärung des Hilfebedarfs und der Auftragsfestlegung bekannt. Aus dem Beitrag von Buggenthien können wir einiges über die Sozialpädagogische Familienhilfe und ihre Verbreitung durch flankierende Angebote der Sozialen Gruppenarbeit, Erziehungsbeistandschaft und der Familientherapie erfahren. Die in den letzten Jahren sich in der Jugendhilfe sprunghaft ausbreitende Aufsuchende Familientherapie wird von Reiner et al. vorgestellt. Der dritte Teil wird durch einen Beitrag aus dem Wenger Mühle Centrum (Wnuk-Gette et al.) abgerundet, in dem der standartmäßige und kontinuierliche Einbezug der ganzen Familie – zumindest der Eltern – in den Hilfeprozess als grundlegende Perspektive herausgearbeitet wird.

Im vierten Teil erfahren wir etwas über Lernende Organisationen und Menschen im Jugendhilfebereich: Die Wissensvermehrung des Jugendamtes über den sozialen Raum durch Jugendhilfeplanung und die dabei durch Partizipationsprozesse stattfindende Veränderung der Jugendhilfenutzerinnen (Herrmann) und die Implementierung des systemischen Ansatzes in einer Jugendhilfeeinrichtung (Kühling).

Ich möchte meine persönliche Bilanz dieser Beiträge in fünf Punkten zusammenfassen:

1. In der Jugendhilfe wird besonders deutlich, dass Soziale Arbeit schon immer zentrale systemische Perspektiven verwendet, ohne sie in vielen Fällen – theoretisch – als solche zu benennen.
2. Die Familie bleibt weiterhin das wichtigste System der Sozialisation und Enkulturation, allerdings in den unterschiedlichsten Variationen. Der systemische Ansatz ermöglicht es, die Familie mit ihren Umweltsystemen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, was sich im konkreten Handeln als strukturstiftend und orientierungsfördernd erweist.
3. Sozialraum-, Alltags- und Lebensweltorientierung als wichtige Begriffe der Sozialen Arbeit sind problemlos mit dem Systemkonzept zu verbinden. Dadurch entsteht der Blick auf Netzwerke als Verbindungsmuster von Menschen, Einrichtungen, Institutionen, Räumen, Zeitperspektiven und Ideen. Das Jugendamt ist in den kommunalen Netzwerken der Jugendhilfe ein

zentraler Knoten – als Garant gesetzlicher Rechte und Pflichten, als Planungs- und Koordinierungsinstanz sowie als Träger der Bezirkssozialarbeit, die den ersten und meistens auch den längsten Kontakt mit den Menschen herstellt, die sich in chronischen oder akuten Krisen befinden und der Hilfe eines (hoffentlich) neutralen Dritten bedürfen. Die Beiträge dieses Buches zeigen, dass die Jugendämter sich seit Einführung des KJHG als lernende Organisationen erwiesen haben.

4. Das Sozialarbeitskonzept der Partizipation und die systemische Idee nicht instruierbarer und nichttrivialer Systeme haben in ihrer Kombination zu beeindruckenden Konzepten der Beteiligung von Jugendhilfeadressatinnen in allen Phasen des Hilfeprozesses geführt. Dass dies nicht nur ein notwendiges ethisches Postulat ist, sondern darüber hinaus ein Konzept, das Erfolge in der konkreten Arbeit wahrscheinlicher macht, zeigen einige Beiträge sehr deutlich.
5. Systemische Methoden und systemisches Denken passen gut in die tägliche Jugendhilfepraxis, weil es hier vor allem um Beziehungen und Kontextabhängigkeiten geht. Die Einführung dieser Gesichtspunkte in die traditionellen Hilfen zur Erziehung haben diese entwickelt, verändert und vielfältiger gemacht. Hier gibt es noch viel Potenzial für die Zukunft, und ich hoffe, dass die neoliberale Wende in Politik und Gesellschaft die seit Beginn der 1990er-Jahren entstanden Strukturen nicht zerstören oder ihre Weiterentwicklung verhindern wird. Aber das liegt auch an uns.

Ich verwende im Text in den meisten Fällen die weibliche Schreibweise, um u. a. darauf aufmerksam zu machen, dass zumindest die Mehrzahl der Jugendhilfefachkräfte weiblichen Geschlechts sind. Hinsichtlich der Nutzerinnen fehlt mir der Überblick. Wenn konkret Frauen und Männer gemeint sind, verwende ich möglichst die zusammengezogene Schreibweise mit Majuskel, also »NutzerInnen«. Wenn ein ganz konkreter Mensch gemeint ist, benutze ich die entsprechende Geschlechtsform.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren für ihre Mitarbeit bei diesem Projekt, aber auch allen Menschen, die durch ihren Kontakt zu Jugendhilfeeinrichtungen an der Entwicklung der vorgestellten systemischen Konzepte einen wichtigen Anteil haben.

1. Systemische Kinder- und Jugendhilfe – Eine Skizze

Wolf Ritscher

1. Kinder- und Jugendhilfe – Annäherung an einen Begriff

Der Begriff »Kinder- und Jugendhilfe« bezeichnet ein »ausdifferenziertes Teilsystem der Sozialen Arbeit« (Bock u. Seelmeyer 2001, S. 985), dessen Auftrag – Schutz und Förderung von Kindern und Jugendlichen – als staatliche Aufgabe in den gesellschaftlichen Sektoren von Politik und Kultur festgelegt wird.¹ Im Sinne der »Subsidiarität« müssen staatliche Institutionen zwar die entsprechenden Rahmenbedingungen für diesen Auftrag herstellen und sichern, seine inhaltliche Ausgestaltung kann aber an nichtstaatliche »freie Träger« übergeben werden. Insofern ist der öffentliche Charakter der Jugendhilfe zu betonen, was sich auch in der differenzierten juristischen Regulierung durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) zeigt. Dass die Sozialisation der Kinder in unserer Gesellschaft nicht mehr eine Privatangelegenheit der Familien ist, betonen Gesellschaft und Politik durch eine massive Bereitstellung von Finanzmitteln, Institutionen, Organisationen, Unterstützungskonzepten, professionellen Helferinnen und Hilfseinrichtungen.

Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges System innerhalb der Sozialen Arbeit umfasst:

- ein Arbeitsfeld und dieses Arbeitsfeld strukturierende Institutionen (z. B. Jugendamt), Organisationen (z. B. freie Träger) und Einrichtungen (z. B. Wohngruppen für Jugendliche), welche für die Realisierung des gesellschaftlichen und politischen Auftrags der Kinder- und Jugendhilfe zu sorgen haben;
- gesetzliche Vorgaben für die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung dieses Arbeitsfeldes durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz

¹ Ich verwende im Folgenden die Begriffe »Kinder- und Jugendhilfe«, »Jugendhilfe«, »Hilfen für Kinder«, »Hilfen für Kinder und Jugendliche« als gleichbedeutend, indem ich mich auf die Bedeutung von Kindern und Jugendlichen als nachkommende Generation innerhalb von Familien beziehe.

(KJHG), das BGB §§ 1626–1698b (elterliche Sorge), §§ 1666–1682 (Gefährdung des Kindeswohls, Entziehung der Personensorge), §§ 1671–1680 (elterliche Sorge nach Scheidung, Entziehung der elterlichen Sorge), §§ 1705–1711 (elterliche Sorge für nichteheliche Kinder), Artikel 6 des Grundgesetzes (Ehe – Familie – Kinder);

- die Beschreibung von Krisensituationen, die Jugendhilfemaßnahmen erforderlich machen, z. B. Familienauflösungen, soziale Auffälligkeiten, Misshandlung, Vernachlässigung, sexuelle Gewalt und den Zugang zu den davon betroffenen Menschen;
- Konzepte für das professionelle Handeln in diesem Arbeitsfeld und bei den oben genannten Krisensituationen, die Diagnose (s. Heiner 2001; Heiner 2004; Schrappner 2004), darauf Bezug nehmende Maßnahmen (z. B. in den Paragraphen 27 ff. des KJHG), Evaluation (s. Heiner 1994) und Leitlinien des Handelns (siehe Ritscher 2002a) betreffen;
- Theorien über Kindheit und Jugend als eigenständige und gesellschaftlich gesicherte Phasen des Lebenszyklus; dadurch kann die Jugendhilfe historische, soziologische und sozialpsychologische Beiträge über die Lebenslage ihrer Adressatinnen für die eigene Theoriebildung und Praxis nutzen.

Ein systemisches Konzept der Kinder- und Jugendhilfe soll mithilfe systemischer Basiskonzepte einen Rahmen schaffen, in dem ihre relevanten Institutionen, Organisationen, Arbeitsfelder als Systeme verstanden werden und der professionelle Bezug zu ihren Adressatinnen bzw. Auftraggeberinnen (zu diesen Begriffen siehe Ritscher 2002a) mit dazu passenden Verfahren und Methoden hergestellt wird. Dadurch – so wird unterstellt – entstehen weitere hilfreiche und nützliche Handlungsperspektiven für die Praxis der Kinder- und Jugendhilfe als ein Beitrag zu ihrer weiteren Entwicklung.

2. Systemische Perspektiven für die Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe lässt sich – wie die gesamte Soziale Arbeit (s. hierzu u. a. Hollstein-Brinkmann 1993; Kleve 2003a, b; Kraus 2002; Milowitz 1998; Pfeifer-Schaupp 1995; Ritscher 1991, 2002a, b) – auch im Rahmen einer systemischen Metatheorie konzeptualisieren. Anregungen für eine systemische Kinder- und Jugendhilfe gibt es schon seit längerer Zeit (z. B. Goldbrunner 1989; Liechti, Liechti-Darbellay u. Zbinden 1989; Kron-Klees 1994, 2001; Brandl-Nebehay u. Russinger 1995). Ich habe an anderer Stelle Komponenten eines sys-

temischen Modells sozialer Systeme dargestellt (Ritscher 2002a, 2004b), die in ihrer Gesamtheit als Dach der Sozialen Arbeit und damit auch der Kinder- und Jugendhilfe dienen können. Von diesen möchte ich hier nur einige darstellen.

2.1 Beziehung als Primum Movens

Für das Verständnis der sozial handelnden Personen ist nicht der Einzelne (der eine oder der andere) entscheidend, sondern die von ihnen hergestellte Beziehung: *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen* (Stierlin 1972). Auf unser Thema gewendet, heißt dies: Kinder sind immer als Teil ihrer primären Beziehungssysteme und ihrer Lebenswelt (s. Lippitz 1992) zu sehen. Das gilt sowohl für die Gestaltung ihres Alltages und der diesen unterstützenden Angebote (z. B. Kindergärten, Jugendtreffs, mobile Jugendhilfe) als auch für die Beschreibung von Entwicklungs- und Übergangskrisen und die hier bereitzustellenden »Hilfen zur Erziehung«. Alles Verhalten und alle Symptome bzw. Auffälligkeiten von Kindern sind als Beziehungsbotschaften und Ausdruck kommunikativer Verwicklungen zu lesen und auf die Systeme, in denen sie gezeigt werden, zu beziehen.

2.2 Das Beobachtungssystem als Einheit von Beobachterin und Beobachtetem

Alle systemischen Wahrnehmungen, Beschreibungen, Analysen und Erklärungen sind an die zirkuläre Beziehung zwischen der beobachteten bzw. beschreibenden Sozialarbeiterin und den von ihr beobachteten bzw. beschriebenen Menschen (z. B. einem »auffälligen« Kind), Tieren, Pflanzen usw. gebunden. Jede Wahrnehmung bzw. Beobachtung bzw. Beschreibung ist also ein Beziehungsereignis, innerhalb dessen die gewonnenen Informationen Sinn und Bedeutung gewinnen. Alle Informationen, die sie von den Eltern eines »auffälligen« Kindes erhält, sind an den Kontext des Gespräches gebunden:

- Ort – zu Hause wird die Familie anders über sich sprechen als in den Räumen des Jugendamtes;
- Person und Geschlecht – zu einer Sozialarbeiterin, die sich gleichzeitig als allein erziehende Mutter zu erkennen gibt, wird eine im Trennungsprozess befindliche Mutter vielleicht Vertrauen empfinden und ihre Überlastung darstellen können;
- Zeit – ein Reframing (s. Ritscher 2002 a, b) der Sozialarbeiterin kann den Eltern das Verhalten ihres Kindes verständlicher machen und in

der Folge zu einer positiveren Darstellung des Kindes durch die Eltern führen;

- Vorurteile – ein vorgängiges Aktenstudium kann zu einem Verlust der professionell notwendigen Neutralität führen und ein neues Hilfeersuchen der Familie in den gleichen Bürokratie- und Kommunikationssackgassen enden lassen wie die bisherigen Anläufe;
- Überweisungskontext – die Erwartungen der Familie, aber auch der Sozialarbeiterin beim Erstkontakt werden auch durch die Inanspruchnahme der Hilfe ratende Dritte beeinflusst; was erwartet der Kinderarzt von der Sozialarbeit, wenn er sagt, »das Problem ist psychisch oder familiär begründet, also gehen Sie mal zur Erziehungsberatungsstelle«, die Lehrerin, wenn Sie wegen Verhaltensauffälligkeiten in der Schule zum Kontakt mit dem Jugendamt rät, oder die Polizei, die ein beim Klauen erwishtes Kind dem Jugendamt zwecks weiterer Maßnahmen meldet?

2.3 Zirkularität

Alle Verhaltensweisen, Gedanken, Gefühle und physiologischen Prozesse von Mitgliedern eines Systems sind direkt und indirekt miteinander verknüpft und voneinander abhängig. Diese Verknüpfungen und Abhängigkeiten sind prima vista oft nicht zu bemerken, sondern eröffnen sich der Beobachterin, wenn sie die Muster und Feedbackschleifen »hinter« dem beobachtbaren Verhalten rekonstruiert. Ein bemerkenswert klares Beispiel hierfür finden wir – wie so oft – nicht der Wissenschaft, sondern in den Kreationen von Künstlerinnen – hier in einem Gedicht von Joachim Ringelnatz:

Aus meiner Kindheit

Vaterglückchen, Mutterschößchen,
Kinderstübchen, trautes Heim,
Knusperhexlein, Tantchen Röschens
Kuchen schmeckt wie Fliegenleim.

Wenn ich in die Stube speie,
Lacht mein Bruder wie ein Schwein.
Wenn er lacht, haut meine Schwester.
Wenn sie haut, weint Mütterlein.
Wenn die weint, muß Vater fluchen.
Wenn er flucht, trinkt Tante Wein.
Trinkt sie Wein, schenkt sie mir Kuchen:
Wenn ich Kuchen kriege, muß ich spein.

(Joachim Ringelnatz, aus dem Gedichtzyklus
Reisebriefe eines Artisten von 1927)

Ich denke, besser kann man die zirkulären Verknüpfungen von Mitgliedern eines Systems nicht beschreiben; Jugendhilfe hat es oft mit Familien zu tun, in denen sich solche Feedbackschleifen zu Teufelskreisen chronifiziert haben, in denen immer wieder das gleiche Verhalten auf der Basis eines festgefrorenen Beziehungsmusters gezeigt wird. Die ein solches Muster repräsentierenden »Symptome« können psychosomatischer Art sein wie beim kleinen Joachim oder sich in dissozialem Verhalten, Leistungsverweigerung in der Schule, Schulphobien, Drogenkonsum, psychiatrisch beschreibbaren Störungen usw. äußern.

2.4 Vernetzung, Netzwerke und sich daraus ergebende gesellschaftstheoretische Bezüge

Aus dem Prinzip der Zirkularität ergibt sich, dass alle Menschen in unterschiedliche soziale Netze eingebunden sind.

Diese Netze entstehen durch sich wiederholende Austauschbeziehungen zwischen:

- institutionell oder räumlich einander zugeordneten Personen (z. B. familiäre Netzwerke, Nachbarschaftsnetzwerke);
- Personen, die sich unter einer gemeinsamen Idee, einem gemeinsamen politischen Interesse, einer sozialen Verpflichtung zusammenfinden und ihre Handlungen koordinieren (z. B. Bürgerinneninitiativen, Menschenrechtsvereinigungen, Selbsthilfegruppen);
- Personen und Einrichtungen der gesellschaftlichen Infrastruktur (z. B. das Gemeinwesen oder die Kommune als Netzwerk);
- Menschen, die sich je nach Bedarf, Auftrag oder Lust unterschiedlicher Kommunikationsmedien bedienen und über die dafür notwendigen Technologie- und Wissensressourcen verfügen (z. B. kurzfristige soziale Kontakte in den Chatrooms des Internets, Transfers zwischen Banken und anderen Spekulantinnen in dem über Internetverbindungen funktionierenden globalisierten Finanzmarkt);
- interessierten Menschen, die von im Internet zirkulierenden Ideen, Theorien, Konzepten zum kurz- oder längerfristigen »Andocken« und »Den-Faden-Weiterspinnen« eingeladen werden (z. B. Internetdiskussionsforen zu bestimmten Themen aus Wissenschaft, Kultur, Politik).

Der Netzwerkbegriff eignet sich gut als Metapher für soziale Systeme: Knoten stehen für Personen, Organisationen, Einrichtungen, Ideen, Theorien; die zwischen ihnen gesponnen, weiterzuspinnenden, auf-

zulösenden oder gerade zum Spinnen, Weben, Wirken bereitgelegten Fäden, Schnüre oder Seile symbolisieren die Verbindungen und gleichzeitig die Wege bzw. Medien des informationellen Austausches.

Durch die Entstehung des Internets und die globalisierten Kommunikationsströme hat der Begriff des Netzwerkes eine noch größere Bedeutung erhalten: Die Welt wird zunehmend durch kurz-, mittel- und langfristige Netzwerke der Kommunikation, das heißt des Austausches und Transfers von Wissen, Daten, materiellen Produkten, Ideen, Bildern, der Ware Arbeitskraft, kriminellen Handlungen, Geldsummen, Terrorbotschaften, politischen Erklärungen usw. strukturiert und in Bewegung gehalten.

Durch den für die Jugendhilfe fruchtbar gemachten Netzwerk-begriff lässt sich eine Verbindung zwischen ihr und der Soziologie herstellen, und zwar durch die Bezugnahme auf das Konzept der Netzwerkgesellschaft, das Manuel Castells vorgelegt hat (2002 u. 2003, I–III). Er interpretiert die neu entstehende globale Informationsgesellschaft, den ihre ökonomische Basis bildenden informationellen Kapitalismus, die Entstehung neuer politischer Räume, die Bildung neuer kultureller Werte und die Prozesse der adaptiven oder oppositionellen Identitätsbildung als Repräsentationsformen und Konsequenzen neuer, globaler Netzwerke und der in ihnen pulsierenden Ströme.

Traditionelle Netzwerke bilden sich in Raum und Zeit, d. h., ihre Knoten sind lokal verankert, langfristig an Personen, Institutionen und Organisationen gebunden und verändern sich im Kontinuum der Zeit. In der Begrifflichkeit von Castells sind sie als »Raum der Orte« organisiert (2003a, S. 429 ff.). Die Familie wäre hierfür ein typisches Beispiel, die Gemeinde, in der wir »zu Hause« sind, oder ein Staat, der über Wahlen, Parlamente, Gesetze und Öffentlichkeit seine Bewohnerinnen zu Bürgerinnen und damit aktiven Teilen des Ganzen macht. Es geht immer um einen Ort, der sich in wichtigen Merkmalen von anderen Orten unterscheidet, mit dem mich eine gemeinsame Geschichte verbindet, dem ich mich zugehörig fühle oder den ich sogar als Heimat erlebe, der sich mit meinem Alltag verbindet, mit dem ich mich identifizieren kann und der dadurch zum Teil meiner Identität wird. Der »Raum der Orte« verheißt Kontinuität und Stabilität.

Im globalisierten Kapitalismus wird er von Netzwerken überlagert, in denen all dies in den Hintergrund tritt zugunsten des »Raumes der Ströme« (Castells 2003a, S. 431 ff., 466 ff.). In diesem geht es vorrangig um den Austausch von Informationen – unabhängig von den sie

gebenden oder empfangenden Personen. Ströme, in denen es letztlich um Geld, Profit, Macht, Prestige und effektive Platzierung der Arbeitskraft als möglichst billiger Ware geht.² Der Ort wird durch den Standort des Computers definiert, der Informationen sendet oder empfängt, nicht als soziokultureller Raum, der von konkreten Menschen gestaltet wird, die sich durch ihre je eigene Biografie von allen anderen unterscheiden. Im »Raum der Ströme« herrscht die »zeitlose Zeit«; – man lebt zwar in Stuttgart, via Internet aber ist man gleichzeitig mit verschiedenen Personen an verschiedenen Orten verbunden, so als ob man sich selbst dort befinden würde – eine gesellschaftlich geförderte Schizophrenie. Die Verbindung wird durch den Austausch von Informationen hergestellt; von wo sie kommen und wohin sie gehen, spielt primär keine Rolle. Wichtig ist nur die Verwertbarkeit der Informationen für den Zweck, den die Netzwerklogik vorgibt. Z. B. interessiert sich das weltweite Netzwerk der Börsenspekulanten nur für Informationen, durch die Geld zu mehr Geld wird. Die solche Informationen sendenden oder empfangenden Personen werden auf diese – von der Netzwerklogik vorgegebene – Funktion reduziert. Als Personen sind sie unwichtig, die Funktion allein zählt. Es könnten auch ganz andere Personen sein, und wenn der Zweck des Austausches erreicht ist oder sich die Informationen bestimmter Personen als wertlos erwiesen haben, werden sie abgeschaltet – dann ist der Faden gerissen. Man wird an die Analysen von Karl Marx – in diesem Fall an sein Konzept der Entfremdung – erinnert, und ich halte dies für immer noch sehr aktuell. Netzwerke vom Typus »Raum der Ströme« dominieren zunehmend die Ökonomie und über sie auch die anderen gesellschaftlichen Sektoren – Politik, Kultur und Wissenschaft. Sozialarbeit hat es häufig mit Menschen zu tun, die von diesen Netzwerken abgehängt werden, durch Arbeitslosigkeit, Armut, Behinderung, Bildungs- und Ausbildungsdefizite oder Schwierigkeiten im sozialen Kontakt. Sie können sich aber nicht mit guten Gefühlen auf den »Raum der Orte« zurückziehen, weil ihnen auch hierzu die Ressourcen fehlen. Der Zugang zu den öffentlichen Räumen des Gemeinwesens ist erschwert, weil das Geld fehlt, wegen der Scham über die eigene Benachteiligung, wegen mangelnder kommunikativer Kompetenz. Auch die Familie als Leit-symbol des privaten Raumes ist in ihrer Funktionsfähigkeit bedroht.

2 Der »informationelle Kapitalismus« (Castells 2003a, 1983 ff., 169 ff., 491 ff.) bestätigt in vieler Hinsicht – nicht in jeder – die Analyse des Kapitalismus durch Karl Marx.

Sie kann ihre Aufgabe als erster Ort der Sozialisation, Enkulturation und Identitätsbildung (zu diesen Begriffen siehe Ritscher 2004a, 2002a) nicht mehr ausfüllen – mit allen Konsequenzen für Eltern und Kinder.

An diesem Punkt öffnet sich das Feld der Kinder- und Jugendhilfe: Dieser Bereich soll den Familien helfen, ihre Funktionsfähigkeit zurückzugewinnen.

Dazu stehen unterschiedliche Handlungsformen bereit:

- Therapie, Beratung, Begleitung und andere Formen der ambulanten Unterstützung für die betreffenden Familien und ihre Mitglieder – z. B. Aufsuchende Familientherapie, Sozialpädagogische Familienhilfe, Intensive Sozialpädagogische Einzelhilfe, Erziehungsberatung.
- Familienergänzende Hilfen, die außerhalb des familiären Raumes angesiedelt sind, aber das Weiterbestehen der Familie voraussetzen – z. B. Tagesgruppen und soziale Gruppenarbeit.
- Kurz-, mittel- oder langfristige Unterbringung eines oder mehrerer Familienmitglieder außerhalb des familiären Raumes, mit dem (nicht immer erreichbaren) Ziel einer familiären Restrukturierung – z. B. Unterbringung eines Kindes in einer Pflegefamilie, einem Heim, der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder Unterbringung der Mutter (und eventuell ihrer Kinder) in einem Frauenhaus bzw. des Vaters in einem Männerhaus (das ist noch Zukunftsmusik).
- Die Bereitstellung solcher Einrichtungen und Plätze im Gemeinwesen und ihre Vernetzung zu einem kooperierenden System kommunaler Jugendhilfe.
- Beiträge zur kinder- und familienfreundlichen Gestaltung des Gemeinwesens als einem »Raum der Orte«, der durch Vertrautheit, Übersichtlichkeit, Treffpunkte, Bildungs- und Freizeitangebote zur Identifikation mit ihm und Bindung an ihn einlädt.

Uri Bronfenbrenner hat den hier angesprochenen gesellschaftlichen Kontext als Makrosystem gekennzeichnet, und ich habe an anderer Stelle versucht, dieses bei Bronfenbrenner nur auf den kulturellen Sektor der Gesellschaft bezogene Konzept um die Sektoren der Ökonomie, Politik und Wissenschaft bzw. Technologie zu erweitern (siehe Ritscher 2002a). Castells' soziologische Netzwerktheorie ermöglicht uns eine systemische Sicht auf die sich globalisierenden Gesellschaften und die daraus für sie entstehenden Konsequenzen. Er entdeckt die gemeinsame Struktur von Ökonomie, Politik, Kultur, Wissenschaft und neuen Technologien in der Etablierung globaler,

von Nationalstaaten, nationalen Volkswirtschaften und ethnischen Gruppen unabhängigen Netzwerken und in den in ihnen fließenden Informations- und Geldströmen.

Dieser Kontext ist in jedem Akt sozialer Arbeit mit zu bedenken – sowohl als Behinderungsfaktor wie auch als Ressource für die Entwicklung von Kindern und ihren Familien.

3. Kinder- und Jugendhilfe als eigenständiges System innerhalb der Sozialen Arbeit

3.1 Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und die ihm zugeordneten Institutionen, Dienste und Einrichtungen

Bei einem rein pragmatischen Vorgehen ließe sich Kinder- und Jugendhilfe allein durch die Beschreibung ihres Arbeitsfeldes als eigenes Teilsystem der Sozialen Arbeit definieren.

Die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe haben, ausgehend von den schon im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1923 vorgesehenen und auch im KJHG zwingend vorgeschriebenen kommunalen Jugendämtern, eine Vielzahl von Einrichtungen geschaffen, welche dieses Arbeitsfeld strukturieren. Leitidee ist das durch die Jugendhilfe sicherzustellende »Wohl des Kindes« (§ 1 Abs. 2 KJHG). Die meisten Jugendämter haben als Basisdienst für diese Aufgabe einen Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), manchmal auch Bezirkssozialdienst genannt, etabliert. Dieser ist als allzuständiger Sozialer Dienst über die Familiensozialarbeit hinaus die erste Kontaktstelle für alle sozialen Problemlagen der Menschen einer Kommune. Allerdings bleibt die Familiensozialarbeit im Bezirk trotz aller anderen Aufgaben³ der Kern der ASD-Arbeit. Die »Allzuständigkeit«, verbunden mit der

3 »Die Allzuständigkeit des ASD bringt eine kaum zu überblickende Vielzahl an Aufgaben. So sollen die Mitarbeiter formlose Betreuung, persönliche Hilfe, Schwangeren-, Erziehungs-, Partner-, Scheidungs- und Schuldnerberatung, Krisenintervention, Hilfe zur Erziehung, Gesundheits- und Krankenhilfe, Hilfe zur Pflege, Altenhilfe, wirtschaftliche Hilfe (Geldleistung, Sachleistung) und Integrationshilfen für besondere Gruppen (z. B. Behinderte, Ausländer, Randgruppen) leisten bzw. relevante Maßnahmen vermitteln, mit Familien-, Vormundschafts- und Jugendgerichten sowie vielen anderen Institutionen kooperieren. Dementsprechend nennt der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge [...] eine große Anzahl von Funktionen des ASD, u. a.: Verbindung aufnehmen, sich informieren (lassen), beraten, informieren, beteiligen, Situation erörtern, besprechen, anregen, Anträge an-/aufnehmen, begleiten, diagnostizieren, aktivieren, begutachten, planen, behandeln, mitwirken, entscheiden, vermitteln, koordinieren, auswerten, kontrollieren, die wirtschaftliche Lage prüfen, berichten und dokumentieren« (Textor 1994b, S. 10 f.).

bezirksbezogenen Organisation des ASD, hat Vorteile: »Die Sozialarbeiter kennen somit die Lebensverhältnisse, die Bedürfnisse, Interessen und vorherrschenden Probleme der Bürger, die wirtschaftliche Lage, die psychosoziale Infrastruktur und die Entwicklungstendenzen in ihrem Bezirk genau und können sinnvoll, zweckmäßig und rationell auf sie reagieren« (Textor 1994b, S. 11). Der Nachteil der »Allzuständigkeit« besteht in einer enormen Arbeitsbelastung, Mehrfachzuständigkeiten und Zuständigkeitskonflikten und der Gefahr eines »generalistischen Dilettantismus«. Auch die in dieser Struktur notwendige Etablierung von Spezialdiensten mit für diese Aufgaben zusätzlich qualifizierten Fachkräften (z. B. des Spezialdienstes Sozialpädagogische Familienhilfe mit systemisch ausgebildeten Sozialarbeiterinnen) hat Vor- und Nachteile. Der Vorteil der Spezialdienste ist die spezifische Kompetenz für die Aufgabenstellung und die Möglichkeit der Bezirkssozialarbeiterin, die solche Hilfen benötigenden Menschen mit gutem Gewissen an sie verweisen zu können. Der Nachteil ist eine mögliche Dequalifizierung des ASD, der für alle schwierigeren Fragen sofort einen zusätzlichen Dienst einschalten muss und in schwierigen Fällen bzw. Situationen allein nicht weiterkommt. Alles, was dann nach dem Erstkontakt mit dem Etikett Beratung, Therapie, Hilfen zur Erziehung versehen wird, geht in andere Verantwortlichkeiten über. Häufen sich solche Erfahrungen, in Kombination mit chronischer Überbelastung, schlechter Bezahlung, wenig Aufstiegsmöglichkeiten, ständigem Druck der Leitungsinstanzen hinsichtlich Kostenreduktion und mehr Arbeit in der gleichen Arbeitszeit, wird die Arbeitsmotivation und damit die Effizienz leiden. Ein Mittel gegen diese Frustration liegt in der Nutzung der ASD-Position als zentraler Stelle innerhalb des Hilfenetzwerkes der Kommune. Der ASD könnte über ein Konzept des systemischen Case Management sich selbstbewusst als koordinierender zentraler Knoten in diesem Netzwerk definieren (s. Jäger in diesem Band). Nötig sind dafür Kompetenzen in der sozialen und psychosozialen Diagnose (Heiner 2001, 2004), der systemischen Gesprächsführung, der Moderation von runden Tischen und Helferinnenkonferenzen sowie eine gute Kenntnis der kommunalen Infrastruktur. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Neustrukturierung der Sozialdienste, durch die der ASD mit Beratungseinrichtungen zu einem eigenen Hilfesystem verschmolzen und als zentraler Knoten eines Netzwerkes Sozialer Dienste im Stadtteil bzw. in einer Kommune definiert wird (siehe Musch-Grau u. Ritscher in diesem Band). Damit werden – ganz im Sin-

ne einer systemischen Perspektive – die unterschiedlichen Handlungsformen der Jugendhilfe auch organisatorisch miteinander verknüpft:

- die Feststellung materieller Bedarfe
- die Beschreibung psychosozialer Krisen
- Fallverstehen bzw. Diagnostik (Heiner 2001; Ritscher 2004b; Heiner 2004; Schrapper 2004) und damit verbundene Handlungsleitlinien bzw. Maßnahmen
- eventuell notwendige schnelle »Eingriffe« (hierzu Müller 1993) wie eine »Inobhutnahme«
- die Abklärung notwendiger »Hilfen zur Erziehung« und ihrer Anbieter
- Ziel- und Auftragsklärung, Hilfeplan, Evaluation der Maßnahmen
- Case Management und die Verknüpfung sozialarbeiterischer, pädagogischer und psychologischer Perspektiven.

Es wurde schon erwähnt, dass neben dem ASD bzw. diesen Beratungszentren und der für die Finanzierung der Hilfen zuständigen wirtschaftlichen Jugendhilfe dem Jugendamt noch spezielle Fachdienste zugeordnet sind, z. B. Pflegekinderdienst, Adoptionsvermittlung, Kindergartenberatung, kommunale Jugendpflege und Jugendgerichtshilfe. Manche Jugendämter bieten auch bestimmte »Hilfen zur Erziehung« nach § 27 ff. KJHG selbst an, z. B. die sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH). Neben dieser »öffentlichen Jugendhilfe« haben die freien Träger eine Vielzahl von Diensten etabliert, mit denen der Pflichtkatalog der »Hilfen zur Erziehung« und andere Unterstützungsangebote (z. B. Jugendtreffs, Tagesmütterverein, freie Kindergärten) in der Kommune abgedeckt werden können. Dem Jugendamt obliegt hier die Gesamt- und Planungsverantwortung, die u. a. anderem durch Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG, Stadtteilerunden, gemeinsame Fallberatungsgremien (siehe Tenhaken in diesem Band) gewährleistet wird.

Das Jugendamt hat in seinen zwei Bereichen – Verwaltung und Jugendhilfeausschuss – nach §§ 70 f. die Aufgaben der öffentlichen Jugendhilfe wahrzunehmen. Der Jugendhilfeausschuss setzt sich aus Vertreterinnen des Kommunalparlamentes, der freien Träger und anderen »in der Jugendhilfe erfahrenen« Personen zusammen. Er ist u. a. für die Beratung der Jugendhilfeplanung und damit die Feststellung von Infrastrukturbedarfen zuständig. In seine Beratungen fließen Konzepte der Jugendhilfeträger ein, und darüber hat die Soziale Arbeit eine Möglichkeit der Teilnahme an Bedarfserhebungen, Pla-

nung und Einrichtung bzw. Umgestaltung Sozialer Dienste. Hier zeigt sich, dass Soziale Arbeit immer auch eine politische Komponente hat, die von den Sozialarbeiterinnen gesehen und genutzt werden muss.

Die bisher erwähnten Dienste und Einrichtungen beziehen sich auf die kommunale Verwaltung und vor Ort befindliche Angebote. Zum Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gehören darüber hinaus auch überörtliche stationäre Einrichtungen wie Heime, Internate, Kinder- und Jugendpsychiatrien, aber auch das Landesjugendamt als überörtlicher öffentlicher Träger (siehe §§ 69 ff. KJHG). Gerade die Heime haben in den letzten Jahren ihr Angebot verändert und diversifiziert, um die u. a. aufgrund effektiver ambulanter Hilfen zurückgehende Zahl der Heimeinweisungen durch andere Dienste zu kompensieren. Viele Heime haben sich mit gemeindenahen Angeboten wie Tagesgruppen, Wohngruppen, Familienhilfe, Wochenpflege in das regionale Jugendhilfenetzwerk integriert und dieses wesentlich bereichert (siehe Bertsch u. Böing in diesem Band).

Unter einem systemischen Blickwinkel ist bei der Beschreibung des Arbeitsfeldes der Jugendhilfe vor allem die Vernetzung von Trägern, Einrichtungen und Dienst zu beachten.

Deren unterschiedliche Perspektiven, Wertorientierungen, Menschenbilder und Konzepte können für alle Mitglieder des Kinder- und Jugendhilfesystems eine große Bereicherung sein – wenn Unterschiede als entwicklungsfördernd verstanden und die notwendigen Kooperationen nach den Regeln der Transparenz, Gleichberechtigung und Fairness organisiert werden.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Frage, ob einzelne Einrichtungen die Entscheidung treffen, ihr Gesamtkonzept, ihre Sicht auf Probleme und den Einsatz von Methoden systemisch auszurichten. Dann scheint mir wichtig zu sein, dass dies keine diktatorische Entscheidung »von oben« oder einer Teilgruppe ist, sondern ein Konsens darüber erzielt werden kann und abweichende Positionen einen akzeptierten Platz erhalten (siehe Kühling in diesem Band). Wichtig wäre dann auch, dass die Einrichtungen die entsprechenden Fortbildungen zum Teil des Arbeitsauftrages machen, also die Kosten und Fortbildungstage übernehmen.

3.2 Gesetzliche Vorgaben der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein Bereich Sozialer Arbeit, dem durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII), Teile des Bür-

gerlichen Gesetzbuches (§§ 1626 ff., 1666 u. 1666a) und des Grundgesetzes (Artikel 6) ein klarer Rahmen zu Eigen ist (zu den entsprechenden Gesetzestexten siehe Stascheit 1994):

- Das Grundgesetz regelt im Artikel 6 das Erziehungsrecht, aber auch die Erziehungspflicht der Eltern, bestimmt Ehe und Familie als eine öffentlich zu schützende gesellschaftliche Institution und weist dem Staat das »Wächteramt« für den Schutz und das Wohl der Kinder zu.⁴
- Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) als achttes Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) bestimmt einerseits die formalen Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe: u. a. die Einrichtung eines kommunalen Jugendamtes und seine Beziehungen zu den freien Trägern (§§ 69 ff.) im Hinblick auf »Subsidiarität«, Kooperation und Vernetzung; Zwangsmaßnahmen wie die Inobhutnahme und andere Fremdunterbringungen (§§ 42 f., §§ 33 f.; Mitwirkungspflicht des Jugendamtes bei Familien- und Jugendgerichtsentscheidungen: §§ 50 ff.); das Wahl-, Mitsprache- und Beteiligungsrecht der Erziehungsberechtigten und der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen bei Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe (§§ 5, 8, 36) über die »Hilfen zur Erziehung«. Andererseits enthält es mit den »Hilfen zur Erziehung« (§§ 27–35), der Vorschrift zur Erstellung eines Hilfeplans (§ 36), den Paragraphen über die Rückkehrproption bei Fremdunterbringung (§§ 37), den spezifisch am Bedarf der Familie und der Kinder zu orientierenden Hilfen (§ 27), das Familiensystem als Bezugspunkte der Jugendhilfe. Darüber hinaus enthält es einen Katalog von inhaltlich bestimmten fachlichen Leistungen und allgemeinen Vorgaben, der den Standard der Sozialen Arbeit in diesem Bereich definiert.
- Die Paragraphen 1666 ff. des BGB regeln das Recht und die Pflicht des Staates, das Kindeswohl zu sichern, wenn nicht anders möglich, auch gegen den Willen der Betroffenen. In diesem Sinne ist das Jugendamt nach § 1 Abs. 2 KJHG mit der Ausübung des Wächteramtes hinsichtlich des Kindeswohls betraut.

Mit einer systemischen Brille entdeckt man in den Paragraphen des KJHG eine Vielzahl von Perspektiven, die aus einem Lehrbuch für die systemische Soziale Arbeit stammen könnten. Dieses Gesetz wurde 1990 in den neuen und 1991 in den alten Bundesländern eingeführt. Es ersetzte die Jugendwohlfahrt, die an der Grundidee eines autoritär

⁴ Es sei hier angemerkt, dass diese Vorschriften auch für im Geltungsbereich des Grundgesetzes lebende ausländische Familien gelten sollten, z. B. für Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylbewerberinnen, aber hier oft von den zuständigen Behörden mit zweierlei Maß gemessen wird.

und individuumzentriert intervenierenden Staates ausgerichtet war durch die Jugendhilfe als Angebot und Dienstleistung der öffentlichen Hand in der Zivilgesellschaft. Insofern wiederhole ich hier meine schon an anderer Stelle ausgeführte These (siehe Ritscher 2002a, S. 12 f.), dass Soziale Arbeit in ihren Grundzügen schon immer systemisch war – und im KJHG wurde diese Grundrichtung in ein juristisches Regelwerk gegossen.

Vor allem in den ersten Jahren nach der Einführung des KJHG wurde mancherorts seine »nicht mehr zeitgemäße« Familienorientierung kritisiert. Ein anderer Kritikpunkt war seine »Defizitorientierung«. Ich kann beiden Einwänden nicht folgen. Sicherlich geht das KJHG von der Idee der bürgerlichen Kernfamilie aus, in der beide (miteinander verheiratete) Elternteile mit ihren leiblichen Kindern zusammenleben, wobei den Eltern die materiellen wie kognitiv-emotionalen Ressourcen bzw. Kompetenzen für die Erziehung der Kinder unterstellt werden. Und es wird natürlich angenommen, dass bei gravierenden nicht angeborenen Auffälligkeiten der Kinder Defizite bezüglich dieser Ressourcen und Kompetenzen vorliegen. Solche Defizite lassen sich in den meisten Fällen auch nicht wegdiskutieren.

Entscheidend für eine hilfreiche Hilfe – oder auch hilfreiche Nichthilfe (siehe Kleve 2003a) – sind m. E. aber andere Perspektiven, die alle durch das KJHG gedeckt sind oder sogar explizit gefordert werden:

- Eine Sicht auf die Familie als System, in dem Symptome nicht durch die Einstellungen und Handlungen eines oder mehrerer Mitglieder (z. B. eines Elternteils oder des elterlichen Subsystems), sondern durch die kommunikativen Handlungen aller und ihre Verfestigung in problematischen Beziehungsmustern entstehen. Diese systemische Verschiebung von den Eltern zum Gesamtsystem, in dem einerseits Kinder nicht einfach als Opfer ihrer Eltern, sondern als aktive Teilnehmerinnen am Familienspiel gesehen werden und andererseits den Eltern zunächst ein prinzipielles Interesse am Wohlergehen ihrer Kinder unterstellt wird, entspricht dem Geist des KJHG, der sich in vielen Bestimmungen konkret nachvollziehen lässt, z. B. in den Paragraphen zum Mitwirkungsrecht der Eltern und Kinder (§§ 5, 8, 36) und der Pflicht, bei Fremdunterbringungen die Rückführung in die Familie (nicht zu den Eltern!) als Option zu beachten (§§ 37).
- Die aus den festgestellten Problemen abgeleiteten Maßnahmen müssen sich an der Gewinnung, Wiederentdeckung und Weiterentwicklung familiärer Ressourcen und Kompetenzen orientieren und sollen nicht als Bestrafungs- oder Erziehungsmaßnahmen missverstanden

werden. Aus systemischer Sicht lässt sich noch hinzufügen, dass in den Problemen meistens schon der Schlüssel zu einer »Lösung zweiter Ordnung« (Watzlawick, Weakland u. Fish 1974) enthalten ist.

- Jugendhilfe soll als öffentliches Angebot verstanden werden (§ 16), durch das Familien in aktuellen und chronischen Krisen unterstützt werden, sich in immer komplexeren Umwelten zurechtzufinden. Durch diese Angebots- und Dienstleistungsorientierung kann die Autonomie der Familien gegenüber den öffentlichen und privaten Trägern unterstützt werden.
- Familie lässt sich heute jenseits des bürgerlichen Leitbilds als eine Lebensgemeinschaft von Eltern und Kindern definieren, in der das Interesse der Eltern für ihre Paarbeziehung und das wechselseitige Beziehungsinteresse von Eltern und Kindern füreinander verknüpft sind. Die Eltern müssen ihren biologischen Status sozial einlösen und können auch ohne ihn als soziale Eltern Kinder verantwortlich erziehen. Das KJHG setzt keine Norm für die familiäre Lebensform, sondern orientiert sich am Hilfebedarf der Kinder und ihrer Familien bzw. primären Bezugssysteme.

3.3 Entwicklungs- und Übergangskrisen in Systemen – Wann ist Kinder- und Jugendhilfe erforderlich?

Jugendhilfe richtet sich zunächst auf Kinder und Jugendliche (manchmal auch junge Erwachsene – siehe §§ 41 u. 7, Abs. 3 KJHG), die durch aggressives oder delinquentes Sozialverhalten, Drogenmissbrauch, sozialen Rückzug in und/oder außerhalb der Familie, Verwahrlosung, Leistungsverweigerung, schwere Krankheiten, Behinderungen, psychiatrisch definierbare Störungen usw. der Umwelt ihr Leiden an sich und den anderen zeigen. Manchmal leiden nicht die Jugendlichen, sondern nur die Umwelt an ihnen, meistens aber beide Seiten an sich und aneinander.

Die systemisch orientierte Sozialarbeiterin wird die genannten Auffälligkeiten von vornherein als Teil eines über das Individuum hinausgehenden Problemzusammenhanges betrachten. Sie wird sofort die Frage nach den relevanten Umwelten des Kindes stellen oder, in der Begrifflichkeit des sozialökologischen Modells (siehe Ritscher 2002a) formuliert, nach seinem Platz und den Beziehungen in den Mikro- und Mesosystemen seiner Lebenswelt fragen.

Jugendhilfe kann bzw. – in Fällen der Kindeswohlgefährdung – muss aktiv werden, wenn:

- die betroffenen Eltern und/oder Kinder es selbst wünschen;
- Eltern und/oder Kinder durch Schule, Kindergarten, Nachbarn, Freunde, Ämter usw. auf die Möglichkeiten der Jugendhilfe aufmerksam gemacht bzw. durch mehr oder weniger großen Druck zum Erstkontakt gedrängt werden;
- wenn das Jugendamt auf Grund eigener Informationen bzw. die Informationen Dritter (siehe Kron-Klees in diesem Band) von einer gravierenden Notlage Kenntnis erhält.

Wie und durch welche Vermittlungsschritte der erste Kontakt zustande kommt, ist als »Überweisungskontext« ein wichtiger Bestandteil der diagnostischen Beschreibungen und Hypothesen. Der Überweisungskontext ist auch bei den ersten Interventionsschritten mit zu bedenken: Soll man zunächst die Beziehungen im Mikrosystem Kind + Familie in den Blick nehmen, oder muss man – im Falle einer Meldung oder Empfehlung durch Dritte – das Mesosystem sofort mit einbeziehen? Kron-Klees hat in seinem Beitrag anschaulich beschrieben, wie ein solcher Erstkontakt gestaltet und systemisch begründet werden kann.

Entscheidend für den ersten Kontakt und den sich eventuell anschließenden Hilfeprozess sind die Perspektiven der Sozialarbeiterin, unter denen sie Informationen aufnimmt, ordnet und in Hypothesen umformuliert.

- Die erste Perspektive wurde schon genannt: Ich schlage vor, einen systemischen Zugang zu den Problemen und sozialen Wirklichkeiten der Adressatinnen Sozialer Arbeit sowie zu der von den Fachkräften mit ihnen zusammen gestalteten Beziehungsrealität zu wählen. Diese Sichtweise verhindert einerseits die Individualisierung der Probleme; andererseits ermöglicht sie es, nicht nur ihre Entstehungsbedingungen differenzierter zu erfassen, sondern schon von Anfang an die ebenfalls in den Person-Umwelt-Beziehungen liegenden Ressourcen für eine Auflösung bzw. Milderung der Probleme in den Blick zu bekommen. In der Folge heißt das z. B., dass kein Kind als Schulphobikerin definiert wird, sondern dass ein Kind sich wegen Kränkungen durch seine Mitschülerinnen, einer unsicheren Bindung zur Lehrerin, einer suizidalen Mutter, eines abwesenden, aber psychisch bedeutsamen Vaters, eines behinderten Geschwisterkindes, aggressiver Anmache durch andere Jugendliche auf dem Schulweg, häuslicher Gewalt usw. entschieden hat, zwischen verschiedenen Möglichkeiten die des Fernbleibens von der Schule zu wählen. Dialektisch-systemisch ist das Fernbleiben des Kindes von der Schule zugleich ein Fernbleiben der Schule von dem Kind.

- Zweitens, auch darauf wurde schon hingewiesen, ermöglicht es die konstruktivistische Sicht auf Beziehungen im System, Aussagen über Verhalten, Gedanken, Gefühle, Beziehungsmuster, Ereignisse als Hypothesen zu formulieren; andere Hypothesen sind indessen für das Fallverstehen genauso willkommen und nicht weniger wertvoll. Außerdem wird immer der Beziehungskontext mit bedacht, in dem Wahrnehmungen von und Aussagen über Beziehungswirklichkeiten entstanden sind: Was heute im Jugendamt gesagt wurde, ist genauso sinnvoll wie das, was morgen an – möglicherweise Gegensätzlichem – im Wohnzimmer der Familie oder übermorgen in einem Gespräch zwischen Familienhelferin und Mutter auf dem Kinderspielplatz gesagt wird.
- Drittens schlage ich vor, die Probleme der betroffenen Kinder und ihrer Familien als Entwicklungs- oder Übergangskrisen⁵ mehrerer miteinander verbundener Systeme zu verstehen. Damit wird neben dem Beziehungsaspekt schon im Ansatz eine Zeitstruktur in die Beschreibung der Probleme eingeführt. Sie lenkt den Blick gleichermaßen auf deren Entstehungsprozess, gegenwärtigen Beziehungskontext und eine Zukunft, in der sie verabschiedet werden oder zumindest nicht mehr im Fokus der Aufmerksamkeit liegen. Das Konzept der Entwicklungs- und Übergangskrise ist eng mit dem der »Entwicklungsaufgaben« (Havighurst 1948 nach Baacke 2003) verknüpft. Jeder Mensch (der als eigenes psychisches System beschrieben werden kann) sieht sich in seiner Lebensspanne von Geburt bis zum Tod mit einer Vielzahl von Aufgaben konfrontiert, deren Lösung ihm neue Entwicklungsmöglichkeiten und damit auch neue Aufgaben eröffnet – an denen er wiederum »wachsen« kann. Eine solche Aufgabe ist es z. B., sich in der eigenen Geschlechtsrolle zu finden und sie möglicherweise auch gegen kulturelle Normen auszugestalten. Diese Ent-

5 Die Begriffe »Entwicklungskrise« und »Übergangskrise« beziehen sich beide auf die Idee des psychischen, körperlichen und beziehungsmaßigen Wachstums einzelner Menschen (Subjektsysteme) und ihrer Bezugssysteme. Wachstum als positive Kategorie bedeutet dabei: zunehmende innere Differenzierung durch neu entstehende Systemelemente (z. B. erweiterte kognitive Kompetenzen der Kinder, andere Erziehungsmethoden der Eltern, neue Regeln des Zusammenlebens) einschließlich ihrer Integration in die schon bestehenden Muster, Rollen und Regeln der Familie, die dadurch erweitert und verändert werden, und neuer Handlungsmöglichkeiten in den Mesosystemen, deren Teil die Familie ist. Es entsteht also ein zunehmend komplexeres Netzwerk, in das Familienmitglieder, Familie und familiäre Umwelt eingebunden sind. »Entwicklungskrise« fokussiert dabei mehr auf die diskontinuierliche Zunahme von Differenzierung und Integration in der Zeit, »Übergangskrise« auf die Transformation des Systems von einem Zustand in einen anderen bzw. von einer in die nächste Entwicklungsphase. Krise definiere ich in unserem Zusammenhang als biografisch hervorgehobene Situation in der Entwicklung, in der sich entscheidet, ob diese »einen günstigen oder ungünstigen Verlauf« nimmt (s. Steinebach 2000, S. 31). Insofern beinhaltet Krise Risiko und Chance zugleich (s. Capra 1983).

wicklungsaufgaben, von Havighurst noch sehr an die einzelne Person geknüpft, können auch im Kontext der primären Beziehungssysteme beschrieben werden. Eine familiäre Entwicklungsaufgabe besteht z. B. darin, die Grenzen zwischen den Subsystemen (Eltern, Kinder, Großeltern usw. – siehe Ritscher 2002a) entsprechend der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit der Kinder immer wieder neu zu bestimmen. Gelingt dies nicht, haben wir es im Sinne Bronfenbrenners mit einer Krise im Mikrosystem Kind + Familie zu tun. Dadurch eröffnen sich dem Blick zwei Richtungen:

- Wir können einerseits auf eine Entwicklungskrise des Subjektsystems Kind im Kontext seiner Familie achten. Sie entsteht durch die Interaktion zwischen seinem biosozialen Wachstum, den kulturellen Forderungen der Gesellschaft an die Kind- und Elternrollen, familiären Beziehungsmustern, Leitideen und den sich aus diesen Perspektiven ergebenden Entwicklungsaufgaben. Das Kind als Subjektsystem antwortet psychisch (kognitiv-affektiv – s. Ciompi 1982) und verhaltensmäßig auf diese Entwicklungsaufgaben durch eigene Bewältigungskonzepte, Selbstwirksamkeits-, Selbstwert- und Identitätszuschreibungen. Sind diese Antworten sowie die der Familie und anderer Mikrosysteme einigermaßen entwicklungsfördernd, wird das Kind die Entwicklungskrise als Chance nutzen und das ihr immanente Risiko bewältigen.
- Andererseits fällt der Blick auf die Übergangskrise der Familie im Kontext der kritischen Entwicklung des Kindes. Auch die Familie hat als Mikrosystem Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, welche durch die biosoziale Entwicklung der Familienmitglieder und die damit interagierenden Anforderungen der Umwelt entstehen. Auch die Familie entwickelt in diesem Zusammenhang als Mikrosystem eigene Bewältigungskonzepte, Selbstwirksamkeits-, Selbstwert- und Identitätszuschreibungen, die mit denen des Kindes problemlos oder problem erzeugend interagieren.

Das KJHG hat im zweiten Kapitel (Leistungen der Jugendhilfe) über den Katalog der präventiven Angebote im Bereich der Jugendarbeit, der Familienbildung und Elternbeziehung sowie der »Hilfen zur Erziehung« als Krisenbewältigungsangebote schon deutlich definiert, in welchen Situationen die Jugendhilfe tätig zu sein hat. Präventiv geht es darum, ein entwicklungsförderndes soziales Umfeld im Gemeinwesen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern zu gestalten, z. B. durch Jugendzentren, Kinderbetreuungseinrichtungen, Beratungsstellen. In den §§ 27–35a und 42 ff. sind mehr oder weniger deutlich die Problemlagen benannt, auf die sich die Hilfen bei akuten und chronischen

Notlagen richten: Partnerschaftskrisen der Eltern, Trennungs- und Scheidungssituationen, Probleme in den nachfolgenden Patchworkfamilien, gravierende Schwierigkeiten in der Bewältigung des familiären Alltags, Erziehungsprobleme, auffälliges Verhalten der Kinder in der Familie und dem sozialen Umfeld, Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen und psychiatrisch definierbare Störungen. Aber der von mir beschriebene systemische Rahmen bietet viele Möglichkeiten, diese Problemdefinitionen durch ein Reframing in eine ressourcen-, kompetenz- und entwicklungsorientierte Sicht der familiären Wirklichkeiten zu überführen. Diese kann Jugendhilfe gemeinsam mit ihren Adressatinnen bzw. Auftraggeberinnen herausarbeiten und nutzen.

4. Systemische Handlungs- und Organisationskonzepte im Arbeitsfeld der Jugendhilfe

Systemische Kinder- und Jugendhilfe erfordert ein an den primären Bezugssystemen der Kinder orientiertes Handeln, das materielle (z. B. Sozialhilfe), organisatorische (z. B. Hilfen zur Integration der Familie in das Gemeinwesen) und pädagogisch-therapeutische Hilfen (z. B. Tagesgruppe, Familientherapie) verknüpft. Deshalb ist in der überwiegenden Zahl der Kinder die Familie ihr erster Referenzpunkt. Um dieses aus öffentlicher Jugendhilfe und dem Mikrosystem Kind + Familie bestehende engere Hilfesystem gruppieren sich »Kontextsysteme«, die von Fall zu Fall Teil des erweiterten Hilfesystems werden können (siehe Wnuk-Gette u. Wnuk 1997, S. 85). Im Sinne Bronfenbrenners wären dies Mesosysteme, die schon vor Beginn des Hilfeprozesses bestanden (z. B. Kind + Familie + Schule), oder solche, die im Prozess der Hilfe eingerichtet wurden (z. B. Kind + Familie + Tagesgruppe). In diesem Zusammenhang ist besonders das Jugendamt wichtig. Es ist der gesetzlich vorgeschriebene Garant des Kindeswohl – das systemisch immer auch Eltern- und Familienwohl umfasst. In unserem Zusammenhang geht es wesentlich um Organisationsformen und Verfahrensregeln, die für die Mitarbeiterinnen des ASD »Pfade zwischen Beratung, Hilfe und Kontrolle« (Brandl-Nebehay u. Russinger 1995) eröffnen. Entsprechende Ansätze werden im zweiten Teil dieses Sammelbandes dargestellt. Weiter geht es um die systemische Zuspitzung der klassischen »Hilfen zur Erziehung« nach §§ 27 ff. KJHG (z. B. Sozialpädagogische Familienhilfe, Tagesgruppe, Heim-

unterbringung), neue und originär systemische Verfahren, die ebenfalls unter den §§ 27 ff. eingeordnet werden können, sowie eine systemische und sozialräumliche Orientierung der Jugendarbeit. Wie der dritte Teil dieses Sammelbandes zeigt, sind durch systemisch orientierte Praktikerinnen fruchtbare Entwicklungen in alle drei Richtungen angestoßen worden. Der vierte Teil des vorliegenden Sammelbandes verweist darauf, dass auch das Lernen von Organisationen und Menschen im Bereich der Jugendhilfe inzwischen von den systemischen Praktikerinnen entdeckt worden ist. Hier geht es um systemische Konzepte für die Organisationsentwicklung, die Jugendhilfebedarfsplanung und die Unterstützung der Mitarbeiterinnen durch Supervision und Selbstevaluation.

5. Kindheit und Jugend

5.1 Drei Grundlagentheorien zu Kindheit und Jugend

Philippe Ariès beschrieb den historischen Entwicklungsweg der Kindheit als einen zunehmenden Prozess der Ausgrenzung von Kindern, welche die »Hätschelperiode« (Ariès 1975, S. 46) hinter sich gelassen hatten, aus dem gemeinsamen Alltag mit den Erwachsenen. Dieser war im Feudalzeitalter (»ancien régime«) für alle Stände (Adel, Bauern und die in Zünften organisierten Handwerker) kulturelle Norm gewesen. Mit der Entwicklung des Bürgertums als eines zunächst wirtschaftlich und dann auch politisch immer bedeutender werdenden Standes (»tiers état«), der in diesem Zusammenhang auch immer stärker auf die kulturellen Orientierungen in der Gesellschaft Einfluss nahm, entstand ein tief greifender Wandel. Im Feudalismus war die Familie (Eltern und Kinder) noch Teil des »großen Hauses«⁶, zu dem auch entferntere Verwandte, das Gesinde, längere Zeit an diesem Ort verweilende »fahrende Gesellen«, Kinder aus anderen Familien (z. B. die Pagen in adeligen Haushalten), Hauslehrer, Ammen, Lehrlinge (in den Handwerkerhäusern) u. a. gehörten. Ab dem 17., besonders im 18. und 19. Jahrhundert entstand die Familie als ein exklusiver Raum für die emotional nahen Beziehungen zwischen Eltern und

⁶ Der Begriff des »großen Hauses«, der sich bei Ariès findet, hat große Ähnlichkeit mit dem Begriff des *oikos* aus der griechischen Antike (s. hierzu Wendt 1990). Diese Haushaltsorganisation war natürlich den wohlhabenderen bzw. reichen Familien vorbehalten; arme Bauern-, Händler- oder Handwerkerfamilien konnten sich diese nicht leisten.

Kindern und die sexuelle Verbindung des Elternpaares. Die Familie zog sich aus dem öffentlichen Raum zurück, indem bislang die kommunikativen Bedürfnisse gelebt worden waren (ebd., S. 47). Für die Kinder als nun zu erziehende zukünftige Erwachsene wurden eigene pädagogisierte Räume geschaffen – innerhalb und außerhalb des Familienhaushaltes. Innerhalb der Familie entstanden z. B. die Kinderzimmer, außerhalb die Schule als Ort einer methodengeleiteten Erziehung. Der Eingrenzung der Kinder in die bürgerliche Familie entsprach zugleich eine zunehmende Ausgrenzung eines Teils des Kinderalltages, der nun in die Schule verlagert wurde. Ariès sieht diese Entwicklung sehr kritisch, weil sie eine zunehmende Disziplinierung und Unterwerfung der Kinder unter pädagogische Normen und Methoden bedeutete, die sowohl in der Familie als auch in der Schule mit psychischer und physischer Gewalt einherging (ebd., S. 562). Darüber hinaus sieht er auch die emotionale Intimität zwischen Eltern und Kindern kritisch – sein Stichwort hierzu heißt: »besitzergreifende Liebe« (ebd.).

Während Ariès eher den durch die bürgerliche Familie einsetzenden Sozialitätsverlust für Kinder und Erwachsene beschrieb (ebd., S. 61) und beklagte (ebd., S. 559 ff.), sah Lloyd de Mause in seiner »psychogenetischen Geschichte der Kindheit« deren Entwicklung als einen Prozess, in dem sich die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern stetig humanisierten. Er verstand dies zugleich als einen Ausdruck der zunehmenderen Humanisierung aller zwischenmenschlichen Beziehungen in Rahmen der bürgerlichen Gesellschaft.

Dieser Prozess verlief in sechs Phasen (de Mause 1982, S. 82 ff.).

- 1. Phase – Kindesmord: Kinder wurden getötet, wenn sie als überflüssig, lästig, hinderlich oder gefährlich angesehen wurden (bis ca. 500 n. Chr.);
- 2. Phase – Weggabe: Kinder wurden im Mittelalter ohne Hemmungen von den Eltern außer Haus gegeben;
- 3. Phase – »Ambivalenz«: Kinder erhalten einen Platz im emotionalen Leben der Eltern und müssen zugleich als noch unbearbeitete Körper »in eine Form gebracht werden« (ebd., S. 83);
- 4. Phase – »Intrusion«: die Eltern pflanzen sich als »Über-Ich« in die Kinder ein und benutzen hierzu vor allem die Methode der Schuldgefühlinduktion;
- 5. Phase – »Sozialisation«: Kinder werden qua Erziehung auf das Leben vorbereitet, aber bei aller Strenge als zunehmend eigene Persönlichkeiten respektiert;

- 6. Phase – »Unterstützung« oder Beziehung statt Erziehung: Idealbild ist eine emotional vertrauensvolle Eltern-Kind-Beziehung, in der die Eltern keine Gewalt ausüben und die Kinder psychische Unterstützung für den Eintritt in das Jugend- und Erwachsenenalter finden.

Neil Postman konstatierte in seiner Streitschrift *Das Verschwinden der Kindheit* (1982) einen Trend der Destruktion von Kindheit als einer im bürgerlichen Zeitalter entstandenen eigenständigen Phase. Die Vorherrschaft der visuellen Medien (Film, Fernsehen, Computer) in der Enkulturation führe zu einem Verlust der »Literalität«, also der Kompetenz, Texte zu verstehen und selber zu verfassen.⁷ Literalität ist Postman zufolge spätestens seit der Einführung der öffentlichen Schule das Unterscheidungskriterium für den Status von Kindheit und Erwachsensein. Sie erfordert eine viel komplexere Kompetenz als der Umgang mit visuellen Medien. Deren leichtere Verstehbarkeit ermuntere die Kinder, sich ihnen zu- und sich von der Schriftsprache abzuwenden. Da aber abstraktes – im Sinne von Piaget formales – Denken vor allem über die Schriftsprache und die Beschäftigung mit der Welt der Zahlensymbole gelernt wird und es zugleich die Aneignung komplexer Wert- und Normensysteme fördert,⁸ sieht Postman eine Destrukturierung und Entwertung der Kindheit als Phase der Individuation bis hin zu ihrer Auflösung. Denn komplementär dazu finden sich Kinder und Erwachsene in dieser Bevorzugung der visuellen Medien zusammen, und es etabliert sich – unterstützt von den Werbekampagnen der Konsumgüterindustrie – eine neue, jugendorientierte Einheitskultur. Diese, so Postman, zeigt sich in den jugendorientierten Modetrends für die Erwachsenen, deren Selbst- und Fremdwert steigt, wenn sie sich als jung gebliebene Erwachsene präsentieren können.

In allen drei Theorien der Kindheit lässt sich die von Horkheimer und Adorno analysierte *Dialektik der Aufklärung* (1971) wieder finden: Jeder humane Fortschritt birgt in sich einen Keim der Destruktion, Entsubjektivierung und Entfremdung. Die von Ariès beschriebene Einführung der Schule und die Intimisierung des Familienlebens hat viel zu der von de Mause beschriebenen Unterstützungsbeziehung zwischen Eltern und Kindern beigetragen, aber sie hat auch den Hand-

⁷ Die Ergebnisse der PISA-Studie weisen in diese von Postman angegebene Richtung.

⁸ Siehe die Arbeiten von Piaget und Kohlberg über die Entwicklung des moralischen Urteils.

lungsraum der Kinder beschnitten und ein neues Potenzial von physischer, aber auch psychischer Gewalt innerhalb der Familie geschaffen, das sich auch als Liebe zu tarnen vermag (siehe Laing 1969). Die von de Mause so begrüßten Phase der Unterstützung ist ein Luxus der »westlichen Welt«, der durch die Ausbeutung und Terrorisierung anderer Völker und ihrer Kinder erkaufte wird. Und die von Postman kritisierte Entliteralisierung der Kindheit wird begleitet von den pädagogischen und emanzipativen Möglichkeiten eines elaborierten Umgangs mit Computersystemen. Dieser kann man aber in einem gut ausgebauten – literarische, auditive, visuelle *und* kinästhetische Zugänge zu den sozialen Wirklichkeiten beachtenden – Bildungssystem wirkungsvoll begegnen. Hier sind die von Ariès kritisierten Systeme gefordert: Kindergarten, andere Frühförderungseinrichtungen, Schule und letztlich auch die von der Jugendhilfe getragene Einrichtungen zur Unterstützung von Familie und Schule. Bei aller Kritik an dem ausschließenden, durchaus das Risiko der psychischen und physischen Gewalt enthaltenden Charakter dieser Sozialisationssysteme lässt sich doch auch eine zunehmende Respektierung der Kinder als eigener Persönlichkeiten mit eigenen Rechten in der Kultur und den sozialisierenden Systemen beobachten.⁹ Diese Entwicklungsrichtung gilt es weiter zu stärken.

5.2 Kindheit und Jugend als Kontexte für Alltag und Entwicklung

Kindheit und Jugend werden in unserer heutigen Kultur als eigenständige Phasen des Lebenszyklus definiert, die als »Moratorium« der Vorbereitung auf das eigenständige Erwachsenenleben dienen. Grundlegendes Merkmal ist die am Anfang des Lebens vollständige Übernahme der Verantwortung für die Entwicklung der Kinder durch die Erwachsenen, welche dann schrittweise – entsprechend der Zunahme ihrer emotionalen, kognitiven und moralischen Kompetenzen – den Kindern bzw. Jugendlichen zuerkannt wird. Den formellen Abschluss dieses Prozesses markiert der rechtlich definierte Status der Volljährigkeit und uneingeschränkten Strafmündigkeit. Familie, Kindergarten, Schule und Gleichaltrigengruppen sind die hierfür wichtigen sozialisierende Systeme und soziale Räume. Dabei sollen die Kin-

⁹ Siehe z. B. die UN-Kinderrechtscharta von 1989 (in Stascheit 1994), die auch für die BRD für gültiges Recht erklärt worden ist. Solche Erklärungen sind natürlich nicht immer identisch mit Handlungsrealitäten, aber sie zeigen eine kulturelle Tendenz und den Weg ihrer Realisierung.

der noch nicht im vollen Umfang dem Leistungs- und Perfektionsstress der Erwachsenenwelt ausgesetzt sein.

Der zentrale Begriff heißt in diesem Zusammenhang: Lernen: »Das eigentliche Lernen besteht [...] im Erwerb von Dispositionen, d. h. von Verhaltens- und Erfahrungsmöglichkeiten. Der psychologische Begriff des Lernens schließt nicht nur das durch Unterricht absichtlich und planvoll organisierte Lernen ein. Lernen ist auf keinen Entwicklungsabschnitt beschränkt. Lernen meint nicht nur den Erwerb einzelner, isolierter Dispositionen, sondern auch den Aufbau einer Persönlichkeit durch Aneignung der menschlichen Kultur in einem individuellen Lebensweg« (Edelmann 1988, S. 393). Lernen geschieht nach dem Prinzip der stufenförmigen Entwicklung und Individualisierung: Sowohl das Lebensalter als auch die persönliche Begabung werden als Referenzpunkte für die stetig wachsenden Ansprüche der Erwachsenenwelt an das Kind gesehen. Zugleich werden dem Kind auch eigene »kindliche« Bedürfnisse zugestanden, und es soll eine Individuation stattfinden, in der eine Vermittlung zwischen den Wünschen und Möglichkeiten des Kindes und den kulturellen Anforderungen erreicht wird.

Helm Stierlin hat diese auf das Individuum gerichtete Perspektive im Konzept der »bezogenen Individuation« (Stierlin 1994) erweitert. Darin wird betont, dass Individuation nur in Beziehungssystemen stattfindet und jede subjektive Struktur zugleich eine soziale ist.

Kindheit wird heute vor allem durch den Bezug auf die Lebenswelt der Kinder definiert. Kinder wachsen zunächst familienbezogen auf, aber schon früh erweitert sich ihr Erfahrungsspielraum um Kindergarten, Schule, Freundinnen sowie Lern-, Erfahrungs- und Bildungsorte jenseits dieser sozialisierenden Mikrosysteme. Solche sind z. B. Krabbel- und Kleinkindgruppen, örtliche Musikschulen, andere Kultur- bzw. Bildungseinrichtungen für Kinder, die Familien der Peers, Brieffreundschaften (z. B. über Internet), eher traditionelle Kindergruppen in der religiösen Gemeinde und Vereine. In diesem Zusammenhang wird auf die »Verinselung« der Kindheit (siehe Engelbert 1988) aufmerksam gemacht. Die genannten Orte sind innerhalb der Lebenswelt des Kindes nicht miteinander verbunden und können nicht eigenständig, sondern nur mit Hilfe der Erwachsenen erreicht werden. Damit werden einerseits Erfahrungen jenseits der Familie und somit Unabhängigkeit gefördert, andererseits bedeutet dies aber eine neue (auch psychische) Abhängigkeit von den Eltern durch deren Leistungen

(»Transportservice«, finanzielle Ressourcen, zeitliches und motivationales Engagement). Kindheit ist nicht nur durch diese Erfahrungsräume, sondern vor allem durch die relative Distanz zu den Leistungsanforderungen des Erwachsenenalltages und die enge Bindung an die Familiendynamik gekennzeichnet.¹⁰

Jugend als eigene, von der Kindheit zu unterscheidende Stufe des Lebens zeichnet sich vor allem durch den Eintritt in die Pubertät, eine zunehmende und eigene Identitätszuschreibungen fördernde Selbstthematisierung sowie die immer mehr auf das Erwachsenenalter zugeschnitten Leistungsanforderungen und Selbstständigkeitsprivilegien aus. Jenseits dieser Stichworte wird die Lage unübersichtlicher: »Während man in den 50er- und 60er-Jahren noch mehrheitlich von einer weitgehend standardisierten Statuspassage ›Jugend‹ ausgehen konnte, zeigen sich in den letzten Jahrzehnten Entstrukturierungen und Destandardisierungen [der Muster; W. R.], durch die sich das Jugendalter zu einem eigenständigen Lebensabschnitt entwickelte, innerhalb dessen sich spezifische soziale Lebensweisen, kulturelle Formen und politisch-gesellschaftliche Orientierungsmuster [...] ausgebildet haben. Vor allem gibt es auch eine zeitliche Ausdehnung der Jugendphase nach hinten, also hinein in die 20er-Lebensjahre. Dies hängt mit der gestiegenen Verweildauer im Bildungssystem zusammen [...] Dies geht einher mit einer relativen kulturellen Autonomie der Jugendlichen im Hinblick auf von den Erwachsenen abweichenden Lebensformen und Lebensstile sowie auf politische und gesellschaftliche Orientierungen« (Baacke 2003, S. 46 f.). Jugend findet sich jenseits der offiziellen Sozialisationssysteme auch in eigenen, von den Erwachsenen abgegrenzten und oft nicht pädagogisch vorstrukturierten Räumen, die mit ihren Vorlieben für bestimmte Medien verknüpft sind: in Kinos, Diskotheken, Platten- und Computerläden, Videotheken, Spielhallen, Buchläden, Kaufhäusern, Kneipen, der Frittenbude um die Ecke, auf Plätzen und in Parks in der Innenstadt, Jugendzentren, Gemeindehäusern, auf Sportplätzen, in Vereinshäusern usw. Jugendliche, deren Familien über finanzielle Spielräume verfügen, haben darüber hinaus auch immer die Möglichkeit, innerhalb der Familienwohnung eigene Nischen zu schaffen, in denen sie ihre Freizeit

¹⁰ Auch »Ausstoßung« (Stierlin 1975) oder Vernachlässigung (s. Schone et al. 1997) sind Prozesse, die im Rahmen einer Bindung an die Familiendynamik, nicht unbedingt an die Familie als Lebensort stattfinden.

mit Peers und den bevorzugten Medien (Musikanlage, Computer, Fernseher) gestalten können.

Viele der genannten Orte sind kommerziell organisiert und erfordern entsprechende finanzielle Ressourcen. Sind diese nicht vorhanden, ist dies ein möglicher Beitrag zur gesellschaftlichen Marginalisierung. Dies ist ein nicht zu unterschätzendes Risiko der Kindheit und Jugend. Die Marginalisierung der Kinder hängt noch sehr stark mit einer gesellschaftlichen Unterprivilegierung ihrer Familien durch Armut, Arbeitslosigkeit, mangelnde Bildung und Ausbildung, Verlust eines Elternteils (meistens des Vaters) durch Trennung und Scheidung, schlechte Wohnverhältnisse usw. zusammen. Marginalisierung im Jugendalter gründet daneben auch auf eigenen Entscheidungsanteilen der Jugendlichen. Baacke spricht in diesem Zusammenhang von »drop out« (»Verzicht, an dieser Gesellschaft teilzunehmen, den Rückzug in einen Verhaltensbereich, in dem jeder tun und lassen kann, was er will«, 2003, S. 269) und »Selbstausbürgerung« der Jugendlichen: »[...] es handelt sich häufig um wortlose, kommunikativ nicht vermittelte oder vermittelbare Ausbrüche oder Fluchten. Die Sprache geht nach innen, jeweils nur in den eigenen Kreis, in die Reihe derer, die schon Gesinnungsgenossen sind« (ebd., S. 272).

5.3 Familiäre Lebensformen

Im Zuge der Individualisierung ist eine Pluralität der Lebensformen entstanden, die sich auch auf die Familie erstreckt. Die bürgerliche Kleinfamilie – lebenslange Ehe, klassische Rollenverteilung (der Mann als finanzieller, die Frau als emotionale Versorgerin im Familienalltag, mindestens zwei Kinder) – ist nicht mehr der normative Normalfall, sondern nur noch eine, wenn auch weiterhin die wichtigste Familienform unter vielen anderen. Die Stichworte: Einelternfamilien, Patchworkfamilien, Familienwohngemeinschaften, homosexuelle Elternpaare mit Kindern, Lebenspartnerschaften ohne Trauschein, aber mit Kindern, Lebensabschnittspartnerschaften mit Kindern aus diesen sukzessiven Verbindungen, Wochenendfamilien, in denen Vater oder Mutter die ganze Woche über an einem anderen Ort der Erwerbsarbeit nachgeht. Die zeigt eine Vielfalt, die noch vor 50 Jahren undenkbar gewesen wäre. Jugendhilfe muss diese familialen Lebensformen als Kontexte heutiger Kindheit und Jugend berücksichtigen; nicht die Herstellung einer bestimmten Familienform ist ihre Aufgabe, sondern die Sicherung des Kindeswohles in der von den

Eltern gewählten Lebensform. In diesem Sinne erhält Familie eine neue Definition: Überall dort, wo biologische und/oder soziale Eltern mit Kindern langfristig zusammenleben und Verantwortung für ihre Sozialisation übernehmen bzw. ihnen diese Verantwortung gesellschaftlich abverlangt wird, wird Familie als System und Lebensform hergestellt.

5.4 Kontextbedingungen für Kindheit, Jugend und Familie

»Die meisten Klienten [des ASD, W. R.] kommen aus sozial schlechter gestellten Bevölkerungsgruppen« (Textor 1994a, S. 7). Hier wird auf die »klassischen Nutzerinnen« der Jugendhilfe verwiesen, die andernorts als »Multiproblemfamilien« (hierzu Herwig-Lempp 2001) oder »mehrfach belastete Familien« (Wnuk-Gette u. Wnuk 2002) bezeichnet werden. Sie befinden sich u. a. wegen Armut, Arbeitslosigkeit, Bildungsbenachteiligungen, Sprachproblemen (z. B. Migrantinnenfamilien), chronischen Krankheiten, Behinderungen in einer langjährigen Krise. Die damit zusammenhängenden innerfamiliären Spannungen und die Marginalisierung im gesellschaftlichen Umfeld können sie aus eigenen Kräften nicht auffangen. Inzwischen gibt es aber eine wachsende Zahl von Jugendhilfeadressatinnen, die nicht in gesellschaftlichen Problemgruppen, sondern in der gesellschaftlichen »Mittelzone« zu verorten sind.¹¹ Diese Familien geraten außer durch unvorhergesehen Life Events (z. B. Arbeitslosigkeit trotz qualifizierter Bildung und Ausbildung, Scheidung, Tod eines Familienmitglieds) vor allem durch die sich rasant verändernden Rahmenbedingungen für die Sozialisation der Kinder und die langfristige Paar- bzw. Familienbindung unter Druck. Auch sie können die damit zusammenhän-

¹¹ Die Klassen- und Schichtmodelle haben sich als zu wenig differenziert für die heutigen gesellschaftlichen Verhältnisse herausgestellt. Deshalb werden heute in der Soziologie erweiterte Modelle unter den Begriffen »dynamisch pluralisierte Schichtstruktur« (Geißler), »soziale Lage« (Hradil), »Milieu« (Sinus-Institut), »Lebensstil und sozialer Raum« (Bourdieu) diskutiert (s. Diezinger u. Mayr-Kleffel 1999). Ich beziehe mich hier auf das Konzept »Soziale Lage«: »Strukturtypisch ist das Gegenüber einer Mittelzone, die die große Bevölkerungsmehrheit umfasst, relativ gut gestellte, in sich jedoch sehr differenzierte Lebenslagen (mit Vor- und Nachteilen) umfasst und von Problemgruppen, deren Lebensbedingungen jedoch ebenfalls unterschiedliche Anhäufungen und Kombinationen von Nachteilen aufweisen. Der Strukturbruch erfolgt entlang der Zugehörigkeit zum Kernbereich der »Arbeitsgesellschaft«, dem Erwerbsbereich. Lebensbedingungen all jener Gruppen, die nicht mehr, noch nicht oder nicht dauerhaft im Erwerbsleben integriert sind, werden sehr viel stärker durch wohlfahrtsstaatliche Regelungen und durch Einflüsse aus sozialen Handlungsbezügen (Integration, Partizipation, Diskriminierung) geprägt« (Diezinger u. Mayr-Kleffel 1999, S. 70).

genden innerfamiliären Krisen nicht mit Hilfe der bisherigen Beziehungsmuster und Lösungsversuche bewältigen.

Dazu einige Erklärungshypothesen und Handlungsvorschläge:

- Die von Ariès beschriebene und kritisierte Funktion der bürgerlichen Familie hat Vorteile, denn die emotionale Intimität der Familie ermöglicht sichere Bindungen zwischen Kindern und ihren Eltern (siehe Spangler u. Zimmermann 1999). Sie sind ein wesentlicher Prädiktor für eine gelungene Sozialisation und die Beziehungsfähigkeit der Kinder im Erwachsenenalter. Andererseits können durch diese Intimität auch Probleme entstehen: Das Bindungsmuster kann zu wenig Raum für die »bezogene Individuation« (Stierlin 1994) von Eltern und Kindern bieten; Kinder werden in die Beziehungskonflikte der Eltern einbezogen und trianguliert; Eltern vergessen, ihre Partnerschaft zu pflegen, um gute Eltern zu sein; sie beziehen ihre emotionale Befriedigung, Selbstwert und Lebenssinn überwiegend aus der Beziehung zu den Kindern; Kinder können sich aus Loyalität nicht gegen eine unangemessene »Delegation« (Stierlin 1982) durch die Eltern und Eltern sich wegen ihrer Schuldgefühle nicht gegen unangemessene Ansprüche ihrer Kinder wehren. Soziale Arbeit hat bei solchen Problemen die Aufgabe, als Distanzierung ermöglichende dritte Kraft in das Familienspiel einzutreten – ohne darin unterzugehen.
- Die Sozialisationsfunktion der bürgerlichen Familie ist mit hohen gesellschaftlichen Ansprüchen an die Erziehungs- und Beziehungskompetenz der Eltern verbunden. Sie werden von den Eltern meistens übernommen und in eigene Ansprüche an sich selbst verwandelt. Fehler und Misserfolge werden dann als individuell verursachtes Versagen erlebt – mit den entsprechenden Schuld- und Schamgefühlen. Die Sicht auf das Makrosystem bleibt verstellt. Diese einzuführen ist eine wichtige Aufgabe der Beratung in der Sozialen Arbeit.
- Wo Intimität herrscht, blühen Schuldgefühle; diese sind in der Eltern-Kind-Beziehung meistens hinderlich, handelt es sich doch üblicherweise nicht um schwer wiegende reale Verfehlungen, sondern ein Versagen vor dem Thron der zu hohen Ansprüche an das eigene Selbst. Diejenigen, die wirklich Schuldgefühle wegen grober Verletzung der Integrität der sozialen anderen zeigen müssten, sind in den meisten Fällen psychisch kaum erreichbar. Schuldgefühle durch systemische Methoden wie Reframing, positive Konnotation, Unterschiedsfragen usw. (s. hierzu Ritscher 2002a) und die Fokussierung auf die eigenen Leistungen hinsichtlich der Erziehung in ein Gefühl der Kompetenz zu verwandeln ist ein wichtiges Ziel von Beratungs- bzw. Therapieprozessen in der Sozialen Arbeit (zur Begriffsklärung hinsichtlich »Therapie«, »Beratung«, »Sozialpädagogik« s. Ritscher 2002a).

- Wo Intimität herrscht, besteht auch das Risiko psychischer und physischer Gewalt, des Missbrauchs und der Misshandlungen; hier förderte die Biedermeieridee des familiären Gartenzaunes eine Tradition der Tabuisierung, Verheimlichung und des erzwungenen Schweigens. Dennoch gibt es viele verdeckte Botschaften von misshandelten Kindern und Frauen, die durch eine sensible Umwelt wahrgenommen werden können. Professionelle sollten entsprechende Informationen in vorsichtige, die Familie und ihre mesosystemischen Verknüpfungen beachtende Interventionen umsetzen (siehe hierzu Kron-Klees in diesem Band, Madanes 1997, Trepper u. Barrett 1991, Barrett u. Trepper 1997; Wegner 1997; Klees u. Friedebach 1997; Conen 1993; Dunand 1993; Levold 1993).
- Es gibt heute eine Vielzahl unterschiedlicher Erziehungskonzepte – von der Partnerschaft zwischen Eltern und Kindern über das Hege- und Pflegen der Kinder als wichtigste emotionale Ressource der Eltern, das Konzept der frühestmöglichen Selbstständigkeit der Kinder bis hin zum traditionellen Einsatz elterlicher Gewalt (»Eine Ohrfeige hat noch niemandem geschadet«). Sie sind in ihrer Vielzahl und Widersprüchlichkeit selbst für pädagogische Expertinnen verwirrend – umso mehr für »ganz normale Eltern«. Wnuk und Wnuk-Gette haben mit der »Elternschule in Bad Buchau« ein systemisches Konzept entwickelt, das Therapie, Beratung, Information und pädagogische Unterstützung der Familien verbindet, die bisher über kein Modell für eine zufrieden stellende Eltern-Kind-Beziehung verfügen (s. Wnuk u. Wnuk-Gette 2002, S. 632).
- Kindheit ist im informationellen Kapitalismus Medien- und Konsumkindheit geworden. Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe haben Kinder und Jugendliche als potente Konsumenten entdeckt. Diese realisieren ihre durch die Medien stimulierten Kaufwünsche über finanzielle Zuwendungen der Eltern und/oder Großeltern, eigene Jobs (eventuell zulasten des Engagements in der Schule) oder – wenn eigene Ressourcen fehlen – auch durch Diebstahlskriminalität. Es ist ein fest gefügtes System entstanden, in dem Industrie/Handel/Dienstleistungsgewerbe, Kinder/Jugendliche, ihre Eltern und andere Familienangehörigen unter der Prämisse interagieren, dass Konsum zu Lebenssinn, Selbstwert, Freude und Prestige verhilft. Im gemeinsamen Spiel verstärken sich rekursiv diese Prämisse und der finanzielle wie auch affektive Spieleinsatz der Beteiligten. Dass Konsum im Kontext einer Hochtechnologiegesellschaft auch eine immense Zunahme der Lebensqualität durch die Reduktion körperlicher Belastungen und der täglichen Existenzbedrohung durch Naturgewalten, eine Partizipation der gesellschaftlichen Mehrheit an den erwirtschafteten Werten, eine exorbitante Zunahme der durchschnittlichen Le-

benserwartung und der persönlichen Gesundheit mit sich gebracht hat, ist unbestritten. Ebenso wichtig ist der Hinweis, dass die modernen Medien einen erheblichen Fortschritt in der Beteiligung aller Menschen an den kulturellen Angeboten der Gesellschaft mit sich brachten.

Dennoch müssen die – im Sinne einer *Dialektik der Aufklärung* (Horkheimer u. Adorno 1971) problematischen – dem Ziel »gleiche Chancen für alle Mitglieder der Gesellschaft« entgegenstehenden Aspekte dieser Entwicklung benannt werden, damit Gegenteiligkeiten mobilisiert werden können:

- Der zunehmende Ausschluss einer immer größer werdenden Gruppe aus der Arbeits- und Konsumgesellschaft – mit der Folge zunehmender Armut, sozialer Konflikte, Gewalt und Kriminalität.
- Es wächst die Zahl der working poor, also derjenigen, die trotz Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt nicht vollständig mit dem Lohn-einkommen bestreiten können oder den Lebensunterhalt nur notdürftig durch mehrere »Minijobs« unter hohem Stress und ständiger Gefahr von Kündigung, Erpressungen seitens der Arbeitgeber, fortschreitendem Lohndumping usw. sichern können.
- Eine Ökonomisierung von Beziehungen und der sie tragenden Gefühle mit der damit einhergehenden sozialen Entsolidarisierung – »Was bringt mir das?« wird zur individuumzentrierten Leitfrage, welche die auf soziale Zusammenhänge fokussierende Frage »Wie kommen wir gemeinsam weiter?« verdrängt.
- Der Medienkonsum verlangt einerseits finanzielle Ressourcen, andererseits vor allem für Kinder die Unterstützung erwachsener Menschen, damit die synchron zur Verfügung stehende Vielzahl von Medienangeboten für die eigene Entwicklung genutzt werden kann; fehlen Bewältigungs- und Unterstützungsangebote durch empathische Erwachsene, können Kinder und Jugendliche durch Überstimulation, Informationschaos und die zur Identifikation einladenden Gewaltpräsentationen ein sozial defizitäres Verhaltens- und Motivpotential ausbilden; das wiederum mindert drastisch – im Sinne eines Teufelskreises – ihre Bildungs- und Ausbildungsaussichten, ihre Kompetenz für kontinuierliche und sichere Beziehungen sowie ihre Konsumchancen.
- Der globale und zugleich in jedem Gemeinwesen stattfindende Raubbau an den natürlichen Ressourcen des Lebens bedroht die auf der anderen Seite gewonnene Lebensqualität. Eine vor allem in der Politik wenig beachtete Folge der fortschreitenden Naturzerstörung ist der Verlust an nicht pädagogisch organisiertem Bewegungs- und Spielraum. Das Eingesperrtsein von meistens – aber nicht immer – ärmeren Familien in von Straßen umzäunten und

durchzogenen Siedlungen mit kleinen Wohneinheiten erhöht das aggressive Potential in Familien, Kindergärten, Schulklassen und auf den Straßen selbst (siehe Mitscherlich 1967).

- Deutschland ist seit den 1960er-Jahren ein Einwanderungsland. Diese Tatsache macht Integrationsangebote für Migrantinnen und ihre Familien erforderlich. Integrierte ausländische Familien würden die demografische Krise der rapide alternden deutschen Gesellschaft etwas mildern und könnten einen Beitrag zu einer weltoffenen Bundesrepublik und ihrer kulturellen Vielfalt leisten. Versagt sich unsere Gesellschaft dieser Aufgabe, wird dies die schon bestehenden sozialen Konflikte erheblich verschärfen. Das wird sehr viel Geld kosten, welches für Integrationsmaßnahmen besser angelegt wäre.
- Politik zeigt sich zunehmend hilflos in dieses Gewirr von Widersprüchen und Anforderungen für nachhaltiges, entwicklungsförderndes Handeln verstrickt. Sie hat ihre Orientierungsfunktion für die Bürgerinnen verloren, tut aber so, als sei sie Herrin der Lage. Genau dies ist die Lebenslüge gegenwärtiger Politik – die Folge ist eine tief gehende Politikverdrossenheit. Als Gegentendenz müsste sich in der Politik neben der ihr von Luhmann zugeschriebenen Leitdifferenz »Macht – Ohnmacht« (Luhmann 1986) eine Gegenlogik etablieren, die von der Idee der Nachhaltigkeit (Coenen u. Grunwald 2003; Kopfmüller et al. 2001) getragen wird. Ihre Leitdifferenz könnte z. B. heißen »Integration vs. Ausgrenzung«. Langfristig ist dies auch ökonomisch klüger.

Jugendhilfe hat mit all diesen Fragen ganz konkret zu tun. Denn immer mehr Kinder und ihre Familien sind davon betroffen und können wegen mangelnder materieller *und* kommunikativer Ressourcen die für alle Systeme notwendigen Entwicklungskrisen nicht mehr aus eigener Kraft bewältigen. Darüber hinaus erfordern sie ein verstärkt präventives Arbeiten, z. B. im Rahmen von Schulsozialarbeit, kommunaler Jugendpflege, Streetworking.

6. Jugendhilfe: Quo vadis?

Wohin geht der Weg der Jugendhilfe? Hierzu einige Anmerkungen:

- Die geschilderten Problemlagen führen zu einer paradoxen Situation: Einerseits entsteht ein größerer Bedarf an Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen. Dies bezieht sich nicht nur auf den präventiven Bereich, sondern auch auf Krisenbewältigung in Familien, die in eine Abwärts spirale von Familienkrisen, Sozialisationsdefiziten, Bildungsbenachteiligung, Arbeitslosigkeit, Armut und Kommunikationsblockaden

geraten. Andererseits wird das Geld immer knapper, und man kann erwarten, dass sich die Stimmen mehren werden, die sich für eine Kosten einsparende Novellierung des KJHG aussprechen. Entsprechende Verlautbarungen gab es im März 2004 schon von den Landesregierungen Bayerns und Nordrhein-Westfalens. Diese interessante Allianz legt die Frage nahe, wie groß eigentlich noch die Unterschiede zwischen den beiden großen Parteien und ihren jeweiligen Bündnispartnern hinsichtlich Sozial-, Wirtschafts- und Umweltpolitik sind.

Nun ist es unbestreitbar: Mehr Geld bedeutet nicht unbedingt mehr Qualität, aber auch im Jugendhilfebereich wurde in den letzten Jahren eine beachtliche Optimierung hinsichtlich der Relation zwischen aufgewendeten Mitteln und erfolgreichem sozialarbeiterischem Handeln erreicht. Eine weiterer Druck in dieser Richtung führt m. E. zu einer Trendwende – weniger Qualität durch weniger Mittel. In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit ist diese schon eingeläutet worden.

Wir sollten in diesem Zusammenhang immer wieder bedenken und im politischen Raum offensiv vertreten, dass eine kostenreduzierende Qualitätsminderung sich schon mittelfristig kostensteigernd bemerkbar machen wird.

Allerdings – und das ist ein Problem unseres nach unterschiedlichen Budgets organisierten Politiksektors – sind die Folgekosten nicht unbedingt in dem Etat wahrzunehmen, der seine Investitionskosten für gesellschaftlichen Frieden und gesellschaftliche Wohlfahrt gesenkt hat:

- Weniger Ausgaben bei den Hilfen für junge Volljährige führen zu einer Mehrbelastung des Justizhaushaltes (Stichworte: Gerichte und Strafvollzug).
- Weniger therapeutische Angebote durch Erziehungsberatungsstellen oder Aufsuchende Familientherapie belasten in der Folge die Krankenkassen, wenn gefährdete Kinder und/oder ihre Eltern ernste, als psychosomatisch und psychiatrisch definierbare Störungen entwickeln.
- Weniger Schulsozialarbeit entlastet die Jugendhilfe (wenn sie dort in Kooperation mit der Schul- und Stadtverwaltung beteiligt ist), wird aber schwächere Schüler aus der schon prekären Schullaufbahn werfen und Berufsbildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit erforderlich machen.
- Weniger Jugendtreffs in der Gemeinde werden die soziale Integration benachteiligter Jugendlicher noch schwieriger machen; viele Bürger und Bürgerinnen werden dann eine verstärkten Polizeipräsenz auf Straßen und Plätzen fordern – und diese kostet Geld, allerdings das des Innenministeriums.

Man sieht, die Katze beißt sich in den Schwanz – oder, systemisch gesprochen: Alles ist mit allem verbunden –, denn zu guter Letzt steht immer die Lebensqualität der Menschen in ihrem Gemeinwesen zur Disposition. Dann sind – auch wieder systemisch gesehen – alle Ebenen der Politik gefragt: Bund, Länder und Kommunen. Denn eine schwindende Lebensqualität der Menschen in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt wird die jetzt schon bröckelnde Loyalität der Bürger und Bürgerinnen mit ihrem Staat weiter erodieren lassen. Das wird dann zu einer Existenzfrage der Politik und damit der ganzen Gesellschaft.

- Jugendhilfe sollte das Prinzip der Subsidiarität nicht auf die großen Träger beschränken, sondern weiterhin auch kleine, lokal organisierte Initiativen einbinden. Sie sollte auch Anstrengungen unternehmen, um den privaten Reichtum, welcher (auch kausal) dem Ausbluten der öffentlichen Haushalte korrespondiert, für soziale Zwecke nutzbar zu machen. Hier müsste auf Bundesebene das Stiftungs- und Vereinsrecht daraufhin geprüft werden, inwieweit es die Suche nach solchen Ressourcen blockiert.
- Jugendhilfe sollte weiter den Weg gehen, die an der Familie und ihren Umweltsystemen (z. B. Schule, Kindergarten) orientierte, möglichst passgenaue Einzelfallhilfe mit einer lebensweltlichen (siehe Thiersch 1992) und sozialräumlichen (siehe Ritscher 2002a) Orientierung zu verbinden – was auch sozialpädagogische Gruppenarbeit einschließt. Damit verbunden sind die Konzepte der Partizipation und die Perspektive eines Dialoges von Expertinnen im Hilfeprozess. Die Sozialarbeiterin ist Expertin für Organisation, Verfahren und Methoden des Hilfeprozesses, die Familie und Familienmitglieder sind Expertinnen für den Sinn ihrer Beziehungsmuster und Verhaltensweisen, die Lehrerin ist Expertin für Unterricht und Lernmotivierung usw. Der ASD-Sozialarbeiterin kommt in diesem Konzept die Aufgabe des Case Managements zu, d. h. die Erschließung, Koordinierung und Evaluierung von Hilfen und Ressourcen außerhalb und innerhalb des Familiensystems. Dieses Konzept von Case Management sollte theoretisch und methodisch weiterentwickelt werden (siehe Kleve et al. 2003).
- Jugendhilfe sollte verstärkt an der Idee arbeiten, dass mehr nicht immer besser ist. Drei oder vier nebeneinander laufende Maßnahmen nach dem KJHG müssen nicht unbedingt die Erfolgsaussichten erhöhen. Das Sozialhilfesystem begreift seine Leitdifferenz »Hilfe vs. Nichthilfe« (vgl. Kleve 2003a, b) zu wenig als dialektisches Ineinandergreifen beider Perspektiven. Manchmal kann weniger oder gar keine Hilfe die bessere Hilfe sein. Dieser Satz ist gefährlich, weil er natürlich Wasser auf die Mühlen der Sparfundamentalistinnen ist. Aber auch hier gilt, dass Fundamentalismus sich der Perspektivenplurali-

tät verweigert, und ihm ist entgegenzuhalten: Manchmal ist auch mehr und kostenintensivere Hilfe günstiger für die Krisenbewältigung bei Kindern und ihren Familien. Und diese Aufgabe ist der normative Bezugspunkt jeder Jugendhilfe, der sich langfristig auch ökonomisch lohnt.

- Jugendhilfe sollte als »lernende Organisation« gegenüber neuen Methoden und Verfahren aufgeschlossen sein, weil sie möglicherweise Spaß, Interesse, Neugier und Entwicklungsmotivation der Mitarbeiterinnen fördern, was ja anerkanntermaßen ein wichtiges Kriterium für Erfolg ist.
- Neue Kooperationsformen sind denkbar, z. B. Entwicklungsprojekte, die von Hochschulen und Jugendhilfepraxis gemeinsam getragen und finanziert werden. Auch Formen der Kooperation zwischen Familientherapieinstituten und Kommunen sind zwischenzeitlich erfolgreich etabliert worden. Vorbildcharakter hat hier die Zusammenarbeit zwischen dem *Kontext-Institut* von Marie-Luise Conen, Jürgen Linke vom Berliner *Institut für Familientherapie* und der Berliner *Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport*, durch welche die Aufsuchende Familientherapie in Berlin als Hilfe zur Erziehung nach § 27 KJHG etabliert wurde. Oder die Zusammenarbeit des *Wenger Mühle Centrums (WMC)* von Gisal Wnuk-Gette und Werner Wnuk mit dem Ortenaukreis (ab 1985) und ab ca. 1990 mit dem Landkreis Biberach. Hier wurde die ASD-Arbeit mit therapeutischer Familiensozialarbeit verknüpft, die von im WMC ausgebildeten Familientherapeutinnen durchgeführt wurde. Dafür wurden regelmäßige und verpflichtende gemeinsame Treffen zwischen den ASD-Mitarbeiterinnen und der Gruppe der Familientherapeutinnen eingerichtet, in denen neue Fälle im Hinblick auf die Möglichkeit einer Familientherapie und laufende Fälle begleitend besprochen und supervidiert werden (Wnuk-Gette u. Wnuk 1997).
- Der Familienbezug der Jugendhilfe kann nicht in dem Dogma enden, dass eine Fremdunterbringung in jedem Fall vermieden werden kann. Auch eine Pflegefamilie ist nicht immer die beste Option für ein Kind, das in seiner Herkunftsfamilie *zurzeit* nicht leben kann oder darf oder will. Manchmal notwendige Fremdunterbringungen sollten aber immer mit einer Zeitstruktur verknüpft werden. Genaue Zielsetzungen und Aufträge im Hilfeplan könne helfen, den bisherigen Hilfeprozess nach einer bestimmten Zeit zu evaluieren und zu prüfen, ob eine weitere Fremdunterbringung aus fachlicher Sicht und aus der Sicht der betroffenen Familie weiterhin notwendig erscheint. Leider häufen sich in letzter Zeit Beendigungen von familienersetzenden Maßnahmen nicht aus fachlichen, sondern aus rein finanziellen Gründen. Es soll auch schon Landkreise geben, in denen der

Landrat über Heimweinweisungen entscheidet. Solche Praktiken widersprechen dem Geist des KJHG.

Die Familien- bzw. Elternorientierung ist aber bei jeder Maßnahme, sei sie nun ambulant, teilstationär oder stationär, die erste Option. Das gilt für das Heim am einen Ende des Spektrum wie für die Kindergärten am anderen. Auch für Tagesgruppen ist z. B. eine Mitarbeit der Eltern im Gruppenalltag überlegenswert. Hier ist vieles möglich, wenn Motivation auf der Seite der Fachkräfte und Ressourcen auf der Seite der Einrichtungen und Jugendämter bereitgestellt werden.

- Im Zuge der sich in Wirtschaft, Politik und Verwaltung festsetzenden neoliberalen Ideologie soll auch die Soziale Arbeit endlich nur noch als geldwerte Dienstleistung definiert werden. Dafür will man allerdings seitens der öffentlichen Träger möglichst wenig bezahlen, aber höchste Qualität bekommen. Weil das nicht geht, aber der schöne Schein erhalten bleiben muss, wird versucht, den Qualitätsverfall hinter schönen Hochglanzprospekten und den Sprechblasen der an den Wänden der Einrichtungen und Ämter prangenden Leitbilder unkenntlich zu machen. Und wer sich dennoch der Kritik nicht enthält, ist ein Reformgegner, Ewiggestriger, Miesmacher, der nicht begreifen will, dass heute »positives Denken« angesagt ist. Ich möchte trotzdem vor dieser Tendenz warnen, die sich z. B. schon in der neuen Verwaltungssprache zeigt, wenn Hilfeprozesse als Produkte bezeichnet werden (siehe C. W. Müller 2001, S. 185 f.) – was von eifrigen Modernisierern unseres Faches dann brav übernommen wird. Hier werden Beziehungsleistungen auf ein objektivierbares Endprodukt reduziert, das dann als Standardleistung in Geld bewertet werden kann. Natürlich benötigen wir Auftrags-, Ziel- und Lösungsorientierung und erfolgreiche Abschlüsse der Hilfe. Entscheidend aber ist die komplexe und oft mühselige Beziehungsarbeit, in der wir uns auf diese Ziele zubewegen. Und diese ist nicht standardisierbar und auch nicht technisch beherrschbar, weil jede kommunikative Situation durch das gekennzeichnet ist, was Luhmann als »doppelte Kontingenz« (Luhmann 1984, S. 429) bezeichnet: Niemand kann vorherbestimmen, wie sich der andere in der Begegnung mit ihm verhalten wird – und diesem geht es ebenso. Und niemand kann ein bestimmtes Verhalten des anderen durch noch so ausgefeilte Kommunikationstechniken erzwingen. Der Mensch hat in jeder Situation eine Freiheit der Wahl – wenn der Kontext ihm die Würde des Menschen zugesteht. Diese zu sichern gehört zum Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland.

2. Ein netzwerk- und sozialraumorientiertes Verfahren der Einleitung von Hilfen zur Erziehung beim Jugendamt der Stadt Greven

Beate Tenhaken

1. Zum Jugendamt Greven

Greven ist eine Stadt im Münsterland mit knapp 35 000 Einwohnern und eigenem Jugendamt. Der Soziale Dienst umfasst Stellen mit folgenden Arbeitsschwerpunkten: dreieinhalb Stellen Bezirkssozialdienst, eine Stelle Jugendgerichtshilfe, eine Stelle Pflegekinderdienst/Adoptionsvermittlung/Tagespflege, eine Stelle wirtschaftliche Jugendhilfe und eine Stelle Vormundschaften/Beistandschaften. Die Spezialdienste sind integriert und übernehmen bei Bedarf auch Aufgaben aus dem Bezirkssozialdienst. Alle Sozialarbeiterinnen arbeiten als Team zusammen.

Seit mehr als zehn Jahren bin ich dort als Fachdienstleiterin der Sozialen Dienste tätig.

Im Stadtgebiet gibt es fünf freie Träger der Jugendhilfe, mit denen Kooperationsverträge abgeschlossen wurden. Seit mehreren Jahren gibt es eine Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB XIII, in der der öffentliche Träger mit den freien Trägern an gemeinsamen Themen der Jugendhilfe für die Stadt Greven arbeitet.

In Greven gibt es ca. zehn stationäre Plätze für Jugendliche und junge Volljährige, davon einige für Mütter bzw. Väter gem. § 19 KJHG, und in einem Standprojekt weitere zwei stationäre Plätze. (Ein Standprojekt bietet individuelle stationäre Wohnplätze für Jugendliche, i. d. R. werden sie von einem Professionellen betreut, der meistens mit zwei Jugendlichen zusammenlebt.) Darüber hinaus gibt es inzwischen eine breite Palette von ambulanten Angeboten. Im Ort existiert keine Tagesgruppe, da der Bedarf für eine Gruppe nicht gegeben ist. Im Bedarfsfall werden jedoch entsprechende tagesstrukturierende Angebote über die Träger bereitgestellt. Das Jugendamt delegiert alle Hilfemaßnahmen nach § 27 SGB VIII an die freien Träger im Gemeinwesen.

2. Das Verfahren einer sozialräumlichen Vernetzung der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe für die Einleitung von »Hilfen zur Erziehung« (§ 27 SGB VIII – KJHG)

2.1 Die Ausgangssituation vor der Einführung des neuen Verfahrens

Mitte des Jahres 2001 hat das Jugendamt der Stadt Greven nach mehrjähriger Entwicklung in der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII (KJHG) mit den freien Trägern und mit Unterstützung des Landesjugendamtes Westfalen-Lippe ein Modell flexibler erzieherischer Hilfen installiert, das die gemeinsame Verantwortung des Jugendamtes als öffentlichen Trägers und der freien Träger für die Entwicklung passgenauer Hilfen im Sozialraum der Stadt Greven zum Ziel hat. Dieses Modell setzt ein Verfahren der gemeinsamen Beratung von Hilfeanträgen voraus, das es bis dahin in dieser Form nicht gegeben hatte.

Bis dahin gab es in der Anfangsphase der »Hilfen zur Erziehung«, vereinfacht und reduziert gesagt, sich im Zusammenspiel von Jugendamt, freien Trägern und Familien immer wiederholende Situationen:

- Position des Jugendamtes: »Wir können bei Hilfen zur Erziehung nur auf bestehende Angebote zurückgreifen.«
- Position der Eltern: »Wir bekommen eine Hilfe, die wir eigentlich nicht wollen.«
- Position des Kindes: »Ich werde eigentlich gar nicht gefragt.«
- Position der freien Träger: »Wir bekommen vom Jugendamt Aufträge, die nicht mit uns ausgehandelt sind und hinter denen wir nicht stehen.«

2.2 Unser Konzept, seine Leitidee und die Ziele

2.2.1 Die Leitidee

Die Antwort auf diese Situationen war ein für alle Träger der Jugendhilfe verbindliches Verfahren, welches wir nun seit ca. zweieinhalb Jahren praktizieren. Unser Interesse ist es, einen Fall mit Hilfe unterschiedlicher Perspektiven zu beschreiben, zu verstehen und die daraus abzuleitenden passgenauen Hilfen anbieten zu können. Jugendamt, freie Träger und Familien werden als Kooperationspartner eines gemeinsam gestalteten Prozesses definiert, bei dem der Anfang durch einen Antrag des bzw. der Sorgeberechtigten auf Hilfe zur Erziehung gekennzeichnet ist, der Abschluss durch das erste Hilfeplangespräch

(vgl. § 36 SGB VIII – KJHG) markiert wird. Damit wollen wir die für die Soziale Arbeit wichtige Idee der vernetzten Arbeit im Sozialraum realisieren.

2.2.2 Das Konzept

Wenn Personensorgeberechtigte einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung stellen, werden sie schon bei der Antragstellung über das zehn Schritten beinhaltende Verfahren (siehe Abb. 1) informiert; ohne ihre Zustimmung kann das Verfahren nicht beginnen.

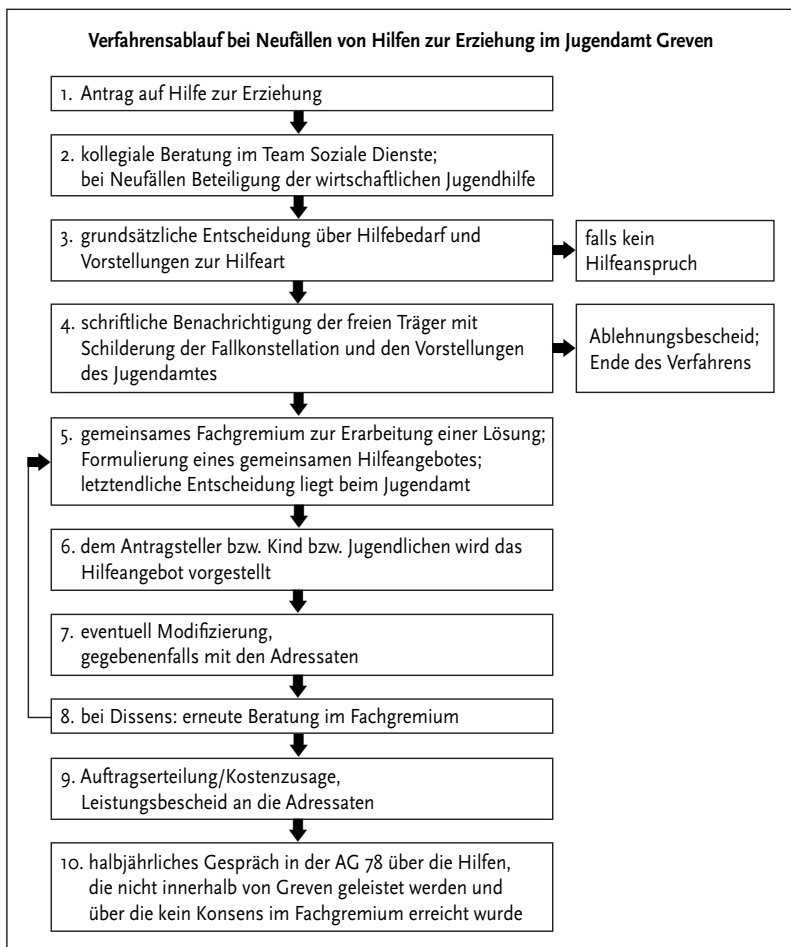


Abb. 1: Die zehn Schritte des Verfahrens

Zur Vorbereitung der kollegialen Beratung im Jugendamt erstellt die zuständige Sozialarbeiterin mit der Familie ein Genogramm (siehe Musch-Grau u. Ritscher in diesem Band), beschreibt ihr soziales Umfeld mit Hilfe eines Modells (siehe Abb. 2) und bespricht die Ausgangssituation anhand gezielter Fragestellungen, die in einem Formular festgehalten sind (siehe Abb. 3). Diese Informationen werden anonymisiert und, falls notwendig, durch eine »Fallchronologie« ergänzt. Diese besteht aus einer kurzen Aufstellung darüber, wann es in der Vergangenheit Kontakte mit dem Jugendamt gab und aus welchem Anlass. Diese Unterlagen werden den Kolleginnen im Jugend-

Informationssammlung zu einem Hilfeantrag/Unterlagen für die kollegiale Beratung						
Fallvorstellung am			um		Uhr	
Zuständiger Sachbearbeiter:						
Familie:				Antrag auf HzE: ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/>		
	Alter	Familienstand	Wohnort und Straße		Staatsangehörigkeit	
Mutter:						
Vater:						
Besonderheiten:						
	Alter	Schule	Kiga	wohnhaf bei	Staatsangehörigkeit	Sorgerecht bei
1. Kind		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
2. Kind		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
3. Kind		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
<i>weitere Personen im Haushalt der Familie:</i>						
1. Wer stellte den Kontakt zum Jugendamt her?						
2. Beschreibung des Anliegens bzw. Auftrags aus Sicht der Familie. Erwartungen der Familie: Wenn die Erwartungen erfüllt wären, was wäre dann anders? Welche Wünsche und Ziele haben die Betroffenen?						
3. Aussagen zur Problemsicht: <ul style="list-style-type: none"> • Was sind die hauptsächlichen Probleme, mit denen die Familie zum Jugendamt kommt? • Wie wurde das Problem bislang bewältigt? • Wer unterstützt die Familie? • Wie schätzt die Familie ihre Ressourcen ein (besondere Stärken und Fähigkeiten)? • Vorausgegangene Hilfen. 						
4. Gab es/Gibt es besondere Ereignisse oder Belastungen in der Familie (z. B. Tod, Krankheiten, Arbeitslosigkeit, Sucht, Straftaten, eigene Lebensgeschichte)?						
5. Wie sind die materiellen Lebensumstände, z. B. <ul style="list-style-type: none"> • Wohnungsgröße • Berufstätigkeit der Familienmitglieder • finanzielle Belastungen/Schulden 						
6. weiterer Klärungsbedarf:						

Abb. 2: Der Fragebogen für das erste Gespräch mit der Familie

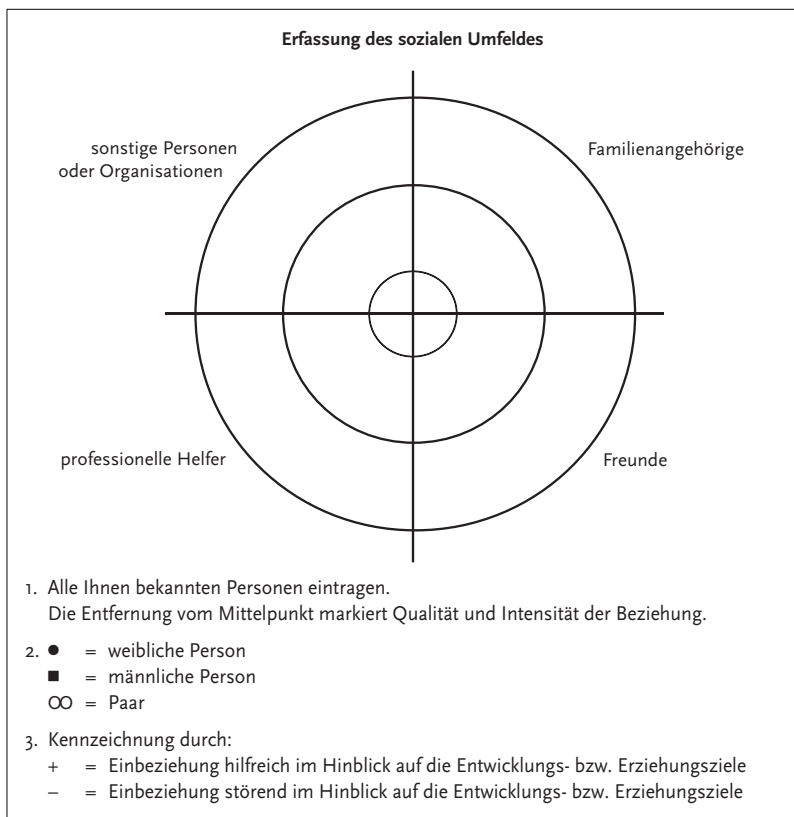


Abb. 3: Das Modell zur Erfassung des sozialen Umfeldes

amt für die kollegiale Beratung vorab zur Verfügung gestellt. Am Ende dieser kollegialen Beratung gibt es eine Ideensammlung, die schriftlich festgehalten wird. Es stehen noch keine Lösungen im Vordergrund, es wird aber grundsätzlich entschieden, ob ein Hilfebedarf für »Hilfen zur Erziehung« gesehen wird. (Wenn kein Hilfebedarf für eine Hilfe zur Erziehung gesehen wird, heißt das nicht, dass die Familie keine Hilfe bekommt. Ihr wird dann eine Hilfe angeboten, die nicht in § 27 ff. des SGB VIII festgelegt ist.) Wird ein Hilfebedarf gesehen, werden alle freien Träger schriftlich zum gemeinsamen »Fachgremium« mit dem Jugendamt eingeladen. Sie erhalten dafür die anonymisierten Unterlagen (Genogramm, Beschreibung des sozialen Umfeldes, Fragebogen) und das Protokoll der kollegialen Beratung

im Jugendamt. Die Träger nutzen zwischenzeitlich ebenfalls die Möglichkeit der Vorab-Fallberatung in ihren Teams und klären, welche Mitarbeiterinnen für die Fallberatung im Fachgremium zur Verfügung stehen.

Im Fachgremium, das im Jugendamt stattfindet, wird der Fall zwischen den freien Trägern, die Ideen und Kapazitäten zur Fallbearbeitung hätten, und der fallverantwortlichen Sozialarbeiterin unter der Moderation der Fachdienstleitung beraten. Am Ende dieser Beratung teilen die Träger mit, welche konkreten Ideen sie zur Fallbearbeitung haben. In der abschließenden Runde wird überlegt, ob Vernetzungen und Kooperation der Träger möglich und sinnvoll sind. Diese können z. B. darin bestehen, dass die Mitarbeiterin von Träger X die Elternberatung in einer Familie, der Mitarbeiter von Träger Y die Erziehungsbeistandschaft für das Kind übernehmen könnte. Dies hat den Vorteil, dass die unterschiedlichen Ressourcen der Mitarbeiterinnen der freien Träger optimal genutzt und zusammengeführt werden können. Die Träger müssen benennen, welche Person den Einsatz übernehmen könnte und wie viele Betreuungsstunden pro Woche maximal zur Verfügung stünden.

Über das Fachgremium gibt es ein Protokoll, in dem die abgegebenen Angebote festgehalten werden.

In einem zeitnahen Gespräch werden der Familie die Angebote der freien Träger vorgestellt, und sie entscheidet sich für eins von ihnen. Hier spielen z. B. das Geschlecht und das Alter der Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen eine nicht unwesentliche Rolle. Bei Bedarf bzw. wenn von der Familie gewünscht, stellen sie sich auch in der Familie vor. Mit der Familie wird die Anzahl der wöchentlichen Betreuungsstunden festgelegt. Alternativ dazu gibt es auch die Möglichkeit, zunächst ein Stundenkontingent festzulegen, das es erlaubt, in diesem Zeitfenster den Bedarf noch konkretisieren zu können. Dies stellt sich bei Krisen oft als sinnvoll heraus. Jeder am Fachgremium beteiligte Träger bekommt nach der Entscheidung der Familie eine Rückmeldung vom Jugendamt und auch eine kurze Begründung, warum sich die Familie für oder gegen das Angebot des jeweiligen Trägers entschieden hat.

Anschließend findet das erste Hilfeplangespräch im Jugendamt statt, und die zweite Phase des Hilfeprozesses, in der die Zusammenarbeit von Familie und Sozialarbeiterin(nen) der freien Träger im Vordergrund steht, kann beginnen.

Exkurs: Hilfen im Zwangskontext

Eine Hilfe im Zwangskontext, d. h. eine Hilfe, bei der Kontrolle mit zum Hilfeauftrag gehört oder schon familiengerichtliche Maßnahmen laufen, kommt nach dem gleichen Verfahren zustande. Es ist dann von vornherein für alle Beteiligten offen gelegt, dass es einen Kontrollauftrag gibt, die Hilfeplanung sehr viel engmaschiger erfolgen muss und ein direkter Austausch der Familienpädagogin mit dem Jugendamt in kritischen Situationen notwendig ist. Das Wunsch- und Wahlrecht der Familie ist bei dem Zustandekommen von Hilfen im Zwangskontext eingeschränkt, da das Jugendamt deutliche Vorgaben zu Hilfeinhalten und -zielen macht und die fehlende Mitwirkung der Familie oder das »Nichterreichen« von Hilfezielen familiengerichtliche Konsequenzen haben kann.

Mit den Trägern, die sich verpflichtet haben, auch Hilfen im Zwangskontext für das Jugendamt durchzuführen, findet ein ständiger Dialog statt. Die Arbeit ist für die Pädagoginnen häufig sehr belastend, denn sie tragen gemeinsam mit dem Jugendamt eine extrem hohe Verantwortung für das Kindeswohl. Es ist wichtig, dass die unterschiedlichen Rollen klar und Aussagen zur Zusammenarbeit verbindlich sind. Ein enger Austausch zwischen Familienpädagogin und Jugendamt ist Voraussetzung bei diesen Hilfen. Grenzsituationen müssen benannt werden können, und es muss Antworten geben auf die Frage: »Wer macht was, wenn ...?«.

Die kollegiale Beratung dieser Fälle findet während der Hilfe vor den Hilfeplangesprächen im Jugendamt statt; die Familienpädagoginnen, die in der Familie arbeiten, nehmen an der Beratung teil. Dadurch wird sichergestellt, dass das Jugendamt die Verantwortung nicht einer Pädagogin des freien Trägers oder einer Jugendamtsmitarbeiterin überträgt, sondern eine Gesamtverantwortung des Jugendamtes als Institution gegeben ist.

Exkurs: Niedrigschwellige Hilfen

Im Laufe der Zeit ist den Beteiligten klar geworden, dass es bei der Verantwortung für den Sozialraum nicht nur um Einzelfallhilfen und die so genannten hochschwelligeren Hilfen zur Erziehung gehen kann. Bedarfe für unterschiedlichste niedrigschwellige Angebote sind in der Vergangenheit nicht über Angebote der Jugendarbeit abgedeckt worden. Bedarfe für diese niedrigschwelligeren Angebote wurden dem Jugendamt von unterschiedlichster Seite benannt: von Schulen, Jugendarbeit, freien Trägern u. a. Aber auch im Rahmen von Einzelfallbesprechungen zeigten sich Themen, für die im Sozialraum keine Angebote bestehen. Es ging vor allem um Angebote mit teilweise vorbeugendem Charakter.

Über das schon beschriebene Fachgremium werden die Bedarfe erörtert und Projekte auf den Weg gebracht. Der Zugang ist für die Nutzer ohne Antragstellung möglich, es findet auch keine Hilfeplanung statt. Die Nutzer wissen, dass die Projekte über das Jugendamt finanziert werden und deshalb eine Auswertung der Projekte gemeinsam mit den Trägern erforderlich ist. Gerade bei diesen Projekten fördert das Jugendamt eine trägerübergreifende Kooperation und Vernetzung.

Um das Gesagte zu verdeutlichen, möchte ich die für den Sozialraum entwickelten und zurzeit angebotenen Projekte kurz beschreiben.

- *Offene Elterngruppe:* Einmal monatlich findet ein offener Elterntreff statt, den zwei Träger in Kooperation anbieten. Die Eltern können bei einem gemeinsamen Frühstück aktuelle Themen ansprechen oder das Gespräch mit den Pädagoginnen suchen. Dieses Angebot ist entstanden, weil immer wieder Eltern, bei denen eine Hilfe beendet worden ist, diese Form der »Nachbetreuung« eingefordert haben. Das Angebot ist für alle Eltern offen.
- *Jungengruppe für die zehn- bis 14-jährigen:* Einmal wöchentlich treffen sich Jungen, die Hilfe zur Erziehung in Form eines Erziehungsbeistandes oder im Rahmen einer Sozialpädagogischen Familienhilfe erhalten. Hier haben sie die Möglichkeit, sich mit den Freunden zu treffen, die nicht in die Hilfe einbezogen sind. Die Jungen sind meistens nicht in andere Gruppen oder Vereine eingebunden.
- *Jungengruppe für die 14- bis 16-jährigen:* Hier treffen sich einmal in der Woche überwiegend russlanddeutsche Jungen, die durch massive Zerstörungen im Sozialraum aufgefallen sind. Die Eltern dieser Jungen würden keine Anträge auf Hilfe zur Erziehung stellen, weil sie mit dem Jugendamt nichts zu tun haben möchten. Diese niedrigschwellige Form findet Akzeptanz.
- *Mädchengruppe:* Die ca. 13- bis 15-jährigen Mädchen treffen sich einmal wöchentlich. In die Gruppe sind Kosovo-Albanerinnen integriert, die in der Hauptschule von Mitschülerinnen abgelehnt worden sind, weshalb es immer wieder zu Problemen kam.
- *Offene Sprechstunde:* Einmal wöchentlich bietet ein Träger in den Abendstunden eine Sprechstunde an. Sie wird von den Grevener Bürgerinnen genutzt, die nicht zur Erziehungsberatungsstelle oder zum Jugendamt möchten, sondern ihr Anliegen erst einmal »niedrigschwelliger« und ohne Terminabstimmung besprechen möchten.
- *Reitprojekt:* Für Kinder zwischen acht und 14 Jahren findet einmal wöchentlich ein Reittreff auf dem Hof des Standprojektes statt. Hier werden Kinder betreut, die sonst nicht in eine Gruppe integriert werden können, von in den Schulen als extrem auffällig bekannt sind, aus schwierigen sozialen Milieus kommen und vielfach belastet sind. Die

Eltern lehnen häufig eine Zusammenarbeit mit dem Jugendamt ab bzw. sehen keine Notwendigkeit einer Hilfe zur Erziehung.

- *Mutter-Kind-Café*: Da es in Greven viele minderjährige und junge Mütter bis zu ca. 22 Jahren gibt, entstand schon vor einigen Jahren die Idee, ein Angebot für diese Zielgruppe zu entwickeln. Diese zum Teil über die Jugendhilfe betreuten Mütter werden oder wurden über die üblichen Angebote wie z. B. Pekip-Gruppen¹, Mutter-Kind-Spielgruppen nicht erreicht. Bei diesem speziellen Treffen, welches einmal wöchentlich im Jugendzentrum stattfindet, haben sie die Gelegenheit zum gemeinsamen Frühstück und Austausch, während die Kinder im gleichen Gebäude betreut werden. Alle Themen der Mütter können angesprochen werden, zum Teil im Gespräch mit speziellen Referentinnen – wenn es z. B. um Tagespflege oder Beistandschaft geht.

Darüber hinaus ist ein Schuldenpräventionsprogramm für Jugendliche geplant, ein Projekt zur Begleitung von Ehrenamtlichen und eine Elternschule.

Die niedrighschwelligten Gruppenangebote und Projekte ergänzen den sozialraumorientierten erzieherischen Ansatz der Hilfen zur Erziehung und machen die Angebote für mehr Menschen erreichbar. Neue Angebote können unkompliziert umgesetzt werden, wenn Bedarfe gesehen werden.

2.2.3 Die Ziele

Wir verbinden das Konzept der sozialräumlich vernetzten Jugendhilfe mit folgenden Zielen:

- Ein gemeinwesenbezogenes flexibles Hilfesystem, in dem sich die freien und öffentlichen Träger der Jugendhilfe zusammenfinden.
- Die Gestaltung von Kommunikationsknoten im Netz der Jugendhilfe, an denen der Dialog zwischen Jugendamt und freien Trägern sowie zwischen Jugendamt, freien Trägern und den Adressatinnen (zum Begriff der Adressatinnen/Auftraggeberinnen der Sozialen Arbeit siehe Ritscher 2002a) der Hilfe – Kindern, Jugendlichen und ihren Familien – verankert wird.
- Die strukturelle Verankerung der durch das Subsidiaritätsprinzip vorgegebenen gemeinsamen Verantwortung des Jugendamtes und der freien Träger für den Sozialraum und ihre Umsetzung im Alltag der Jugendhilfe.

¹ Pekip-Gruppe: »Prager Eltern-Kind-Programm« – ein Elterntrainingskurs, der vor allem sozial- und bildungsprivilegierte Eltern erreicht und z. B. in Familienbildungsstätten angeboten wird.

- Die Verbindung von zwei Grundpfeilern der Sozialen Arbeit – Partizipation der um Unterstützung nachfragenden Familie und professionelle Qualität des Hilfeangebotes – durch eine systematische, multiperspektivische und lebensweltorientierte Diagnose. Die Partizipation der Familie ist einerseits durch das erste Informationsgespräch der fallzuständigen Bezirkssozialarbeiterin mit der Familie, andererseits durch die Vorstellung der im Fachgremium formulierten Angebote und die Entscheidungsfreiheit der Familie gewährleistet. Die Qualität der Diagnose wird durch die sorgfältige Informationserhebung der Bezirkssozialarbeiterin, die kollegialen Fallbesprechungen im Jugendamt und bei den freien Trägern sowie die gemeinsame, durch die Fachdienstleiterin moderierte Beratung von Bezirkssozialarbeiterin und den Vertreterinnen der freien Träger gewährleistet.
- Die Entwicklung eines die Komponenten des Unterstützungssystems berücksichtigenden Fallverstehens, an dem die drei Teilsysteme des Unterstützungssystems – Adressatinnen, Jugendamt und freie Träger – beteiligt sind. Dieses soll dann im Hilfeplan sich konkretisieren und in Handlungsoptionen umgesetzt werden.

3. Fallbeispiel

Um das beschriebene Verfahren zu veranschaulichen, möchte ich beschreiben, wie eine Hilfe zur Erziehung für die Familie Müller zustande gekommen ist.

Herr und Frau Müller meldeten sich im Jugendamt und berichteten über Schwierigkeiten mit ihrem 13-jährigen Sohn Ralf. Dieser wohne mit seinem 17-jährigen Bruder Felix erst seit drei Monaten bei ihnen. Vorher hätten die Söhne von Herrn Müller aus erster Ehe bei seiner geschiedenen Frau gelebt. Seit der Trennung der Mutter von ihrem zweiten Ehemann wollten die Jungen nicht bei ihr bleiben und sind nach vielen Überlegungen zum Vater gezogen. Herr Müller ist ebenfalls wieder verheiratet und hat mit seiner jetzigen Frau zwei Kinder, ein dreijähriges Mädchen und einen sechsjährigen Sohn. Herr Müller hatte sich von der Mutter der beiden Söhne getrennt, als Ralf drei Jahre alt war. Er habe aber regelmäßig Kontakte zu seinen Söhnen unterhalten.

Herr Müller beschrieb die Probleme mit seinem Sohn folgendermaßen: Ralf sei überhaupt nicht erzogen, was ein Versäumnis der Mutter sei. Er wisse sich bei Tisch nicht zu benehmen, nehme keine Rücksicht auf andere, lasse alle Sachen hinter sich liegen. Beim Aufstehen, Anziehen und Hausaufgabenmachen müsse man ständig hin-

ter ihm sitzen, was überaus anstrengend und nervenaufreibend sei. In der Schule gebe es regelmäßig Klassenkonferenzen und Gespräche mit den Lehrern über sein schlechtes Benehmen. Er traktiere andere Schüler, setze sie unter Druck und erpresse sie. Er störe den Unterricht und erbringe nur minimale Leistungen.

Herr Müller, der aufgrund seiner Selbstständigkeit beruflich sehr eingespannt sei, könne den Hauptteil der Erziehungsarbeit nicht leisten. Dies müsse seine jetzige Frau übernehmen, die durch die Betreuung der beiden kleinen Kinder aber auch schon erheblich belastet sei. Hinzu komme, dass Felix schwer rheumakrank sei und besonderer Pflege bedürfe.

In Beratungen der Familie wurde deutlich, dass Ralfs Mutter ihren Sohn nicht wieder zu sich nehmen wollte. Sie habe sich jahrelang um die Kinder gekümmert, jetzt wolle sie mehr an sich denken. Ihretwegen könne der Junge auch in ein Heim. Ralf hatte immer noch die Hoffnung, dass die Mutter ihn wieder zu sich nehmen würde. Herr Müller mochte seinen Sohn auf gar keinen Fall in ein Heim geben. Seine Frau komme mit dem Jungen auch gut zurecht, man sei sich aber einig, dass dafür Unterstützung von außen notwendig sei. Ralf wolle auf jeden Fall lieber bei seinem Vater leben als in einem Heim.

Die Eltern von Ralf stellten nach einer ca. dreimonatigen Beratungsphase durch das Jugendamt einen Antrag auf Hilfen zur Erziehung. Sie hatten keine genaue Vorstellung von der Hilfe, eine Unterbringung sollte allerdings vermieden werden. Die Sorgeberechtigten, also die Mutter und der Vater, wurden über das weitere Verfahren informiert, ein Gespräch fand mit Ralf zum weiteren Vorgehen statt. Die Mitarbeiterin des Jugendamtes nahm mit der Familie gemeinsam das Genogramm auf. In einem weiteren Gespräch wurde mit Ralf, seinem Bruder Felix und seinem Vater versucht, das derzeitige soziale Umfeld zu erfassen und schriftlich festzuhalten. Mit der Mutter wurde sowohl das Genogramm als auch die Umfeld erfassung besprochen und ergänzt. Zur Vorbereitung der kollegialen Beratung im Jugendamt fasste die fallzuständige Sozialarbeiterin des Jugendamtes ihre bisherige Arbeit mit der Familie hinsichtlich des Auftrags für das Jugendamt zusammen, und der Fall wurde im Jugendamt kollegial beraten.

Das Ergebnis dieser Beratung:

Ralf benötigt Hilfe, und das Familiensystem muss in die Arbeit mit einbezogen werden. Folgende Hypothesen gilt es zu überprüfen:

- Es scheint Spannungen und Konflikte zwischen den Erwachsenen zu geben, die nicht geklärt sind.
- Ralf hat deutliche Wünsche an seine leibliche Mutter. Von ihrem Verhalten scheint er enttäuscht zu sein.
- Es gibt einen alten Konflikt zwischen Ralf und seinem Bruder. Aufgrund der Rheumaerkrankung hat letzterer viel Aufmerksamkeit der Erwachsenen erhalten; Ralf dagegen war viel mehr auf sich selbst gestellt.
- Ralfs Position in der Geschwisterfolge ist nicht klar: Er ist zwar jünger als Felix, Felix ist aber, bezogen auf das Entwicklungsalter, aufgrund der Erkrankung deutlich jünger.
- In der neuen Familie muss ein neues Gleichgewicht gefunden werden, bevor sie zusammenwachsen kann.
- Ralfs Schwierigkeiten in der Schule sind deutlich; er benötigt viele Energien, um dort sein »Negativimage« zu pflegen.
- Die Motivation der Stiefmutter dafür, die beiden Söhne ihres Mannes in die Familie zu integrieren, ist nicht klar. Aussagen zur Belastbarkeit dieser Beziehungen können nicht gemacht werden.

Als vorrangiges Ziel wurde von den Mitarbeiterinnen des Jugendamts benannt, dass Ralf soziale Kompetenzen und eigenverantwortliches Handeln erlernen soll. Dies bezieht sich auf den schulischen Bereich, sein Verhalten in Gruppen und das familiäre Zusammenleben. Wünschenswert wäre die Einbindung in eine soziale Gruppe. In einer Favorlage wurden die Unterlagen zur Familie zusammengestellt und den freien Trägern zugeschickt. Der Termin für ein Fachgremium fand eine Woche später statt. In dieser Woche hatten die freien Träger die Gelegenheit, den Fall in ihren Teams zu beraten und zu überlegen, welche Familienpädagogin zur Verfügung steht. Beim anschließenden Fachgremium im Jugendamt nahmen neben der fallzuständigen Sozialarbeiterin die Fachdienstleitung und drei freie Träger teil. Die anderen freien Träger konnten aufgrund fehlender Kapazitäten kein Angebot abgeben. Zunächst wurde der Fall erneut im Rahmen einer kollegialen Beratung besprochen. Danach teilten die Träger ihre in den internen Beratungsrunden formulierten Ideen mit. Darauf folgte dann ein kurzer Austausch mit den anderen Trägern. Anschließend gaben die drei Träger jeweils ein Angebot ab und benannten die für den Einsatz zur Verfügung stehende Person und den Stundenumfang.

In diesem Fall gab es folgende Angebote:

- Ein Träger bot eine Erziehungsbeistandschaft für Ralf an und eine ergänzende Familienberatung für die Familie. Der Einsatz sollte durch zwei Pädagogen durchgeführt werden, die sich in ihrer Arbeit ergänzen.
- Ein weiterer Träger bot einen Einsatz einer Sozialpädagogischen Familienhilfe unter Begleitung eines Video-Home-Trainings an.
- Der dritte Träger bot auf dem Hof des in Greven befindlichen Standprojektes eine tagesstrukturierende Hilfe an, da es in Greven keine Tagesgruppe gibt. Der Pädagoge, der an drei Nachmittagen nach der Schule mit Ralf auf dem Hof arbeiten würde, sollte auch die Elternarbeit durchführen.

Die beiden ersten Träger boten jeweils vier bis sechs Nettobetreuungsstunden pro Woche an. Solche Stunden werden über einen Abrechnungsbogen monatlich dem Jugendamt dokumentiert und in Rechnung gestellt. Die tagesstrukturierende Hilfe sollte mit einem festen Tagessatz in Rechnung gestellt werden. In diesem Tagessatz sollen auch die Elterngespräche enthalten sein. Ergänzend sollte für Ralf die Möglichkeit geschaffen werden, einen Platz in einer Jungengruppe zu bekommen. Hier sollten auch die Chancen der niedrigschwelligen Projekte genutzt werden.

Die Angebote der freien Träger wurden einige Tage später den Eltern und Ralf vorgestellt. An diesem Gespräch nahm auch die Frau des Vaters teil. Nach gründlichem Abwägen entschieden sich die Eltern für die tagesstrukturierende Maßnahme. Ralf hatte keine genauen Vorstellungen, behielt sich aber vor, erst einmal das Gespräch mit dem für ihn dann zuständigen Sozialarbeiter abzuwarten. Für den Vater war der entlastende Faktor für seine Frau ausschlaggebend, wenn Ralf dreimal in der Woche nachmittags nicht zu Hause sei. Auch die Hilfe durch nur eine Fachkraft erschien dem Vater vorteilhaft; er befürchtete Abstimmungsprobleme, weil er beruflich sehr eingespannt sei. Der Mutter war es egal, welche eine Hilfe durchgeführt wird, sie sicherte aber ihre Mitarbeit zu. Nach einem Besuch auf dem Hof des Standprojektes und einem Gespräch mit dem Pädagogen entschied Ralf sich für diese Maßnahme. In einem anschließenden Hilfeplangespräch wurden die Aufträge beschrieben und Indikatoren zur Zielerreichung festgelegt.

Die anderen Träger wurden telefonisch darüber informiert, für welches Angebot sich die Familie aus welchen Gründen entschieden hat. Diese Rückmeldung ist für die Reflexion und weiteren Planungen der Träger wichtig.

4. Abschließende Bewertung

Durch das Zusammenspiel aller Faktoren kann ein Fallverstehen prozesshaft gelingen und festgelegt werden, was getan werden muss, damit die vereinbarten Hilfeziele erreicht werden. Die Jugendhilfe braucht abgesicherte und transparente Verfahren, Diagnoseinstrumente unterschiedlichster Art zur Informationssammlung und -auswertung sowie den permanenten Dialog aller Beteiligten im Rahmen der Hilfeplanung.

Das gesamte Verfahren in Greven, von der Antragstellung bis zur Bewilligung und der dann durch den Hilfeplan eingeleiteten Durchführung der Hilfe, dient allen Beteiligten, geschilderte Problemlagen besser zu verstehen. Das Verfahren lebt vom Dialog und den unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten.

Es gibt in der Jugendhilfe nicht nur die »Eigensicht« der Familie und die »Expertensicht« der öffentlichen bzw. freien Jugendhilfe. Wichtig ist das Zusammenspiel der beiden Perspektiven. Dies wird dadurch gewährleistet, dass der Familie die Ergebnisse der Beratungen im Jugendamt und die Angebote des Fachgremiums erläutert werden und ihr darauf bezogener Kommentar als wichtiger Beitrag zum Fallverstehen gewürdigt wird. So findet ein wichtiger Austausch der Problemsichten, der Ideen betreffend die Bedingungen bzw. Ursachen der Krise und eine beidseitige Einschätzung der Ressourcen statt. Durch die Schilderung der »Außensicht« und der professionellen Einschätzung hinsichtlich der Ursachen und Lösungschancen des Problems beginnt das »gemeinsame Handeln« (vgl. Müller 1993). Das Verfahren ist der Beginn eines gemeinsamen Prozesses, das Problem und mögliche Neuorientierungen zu verstehen. Die »Expertensicht« entfällt also nicht, wird aber mit der Familie besprochen und eventuell modifiziert. Die Familie hat letztlich die Entscheidung über das zu ihr passende Angebot und wird dadurch schon in der wichtigen Phase der Abklärung zum einflussreichen Partner im Hilfeprozess. Sie fühlt sich ernst genommen, ist erstaunt, wie viele Gedanken sich andere machen, und hat das Gefühl, gut über die jeweiligen Schritte informiert zu sein und Einfluss nehmen zu können.

Ein Fall ist nicht erst dann gut verstanden, wenn ein »Experte« etwas verstanden hat. Ein Fall ist dann gut verstanden, wenn die Familienmitglieder und die Fachkräfte im Bewusstsein ihrer unterschiedlichen Positionen (Selbstdeutung der Familienmitglieder und profes-

sionelle Einschätzung der Sozialarbeit) ein Ziel beschreiben und einen gemeinsamen Weg wählen können.

Das dargestellte Verfahren ist sehr zeitaufwändig und intensiv. Die bisherigen Erfahrungen zeigen aber, dass sich dieser hohe Zeitaufwand vor dem Hilfebeginn lohnt. In der Regel sind die angebotenen Hilfen dann passgenauer und mehr an den Bedürfnissen der Nutzerinnen orientiert. Familie und Sozialarbeiterin sind schneller bei den Themen, die vereinbarten Stunden werden effektiver genutzt, und es wird genauer an den Hilfezielen gearbeitet. Die Zahl der Abbrüche von Hilfen ist deutlich geringer geworden. Zudem können sehr viel mehr Hilfen im Sozialraum realisiert werden, weil nicht nur die vorhandenen Angebote für eine Hilfe infrage kommen, sondern neue, kreative Angebote entwickelt und umgesetzt werden können.

Die Chancen des neuen Verfahrens lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Adressaten/Adressatinnen	freie Träger	öffentlicher Träger
<ul style="list-style-type: none"> • passgenaue Hilfen • personale Kontinuität • Transparenz des Verfahrens • hohe Partizipierung der Betroffenen • Nachfrageorientierung statt Orientierung an vorhandenen Angeboten • Wunsch- und Wahlrecht findet stärkere Berücksichtigung 	<ul style="list-style-type: none"> • größtmögliche Sicherheit der wirtschaftlichen Auslastung • Aufträge werden gemeinsam entwickelt und nicht durch das JA vorgegeben. • Kooperation mit anderen Trägern ist für nicht vorgehaltene Angebote möglich. • Erweiterung der Angebote aufgrund transparenter Bedarfe zeitnah möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtung der freien Träger für Angebote im Sozialraum • Bedarfe für den Sozialraum werden eher erkannt, und Angebote können schneller entwickelt werden. • zeitnahe Umsetzung von Hilfen • weniger Abbrüche • Umsetzung kreativer Ideen und Entwicklung neuer Angebote

Durch das Verfahren entstehen aber auch Probleme, an deren Lösung noch gearbeitet werden muss:

- Einerseits wird die Kooperation der freien Träger gefordert, andererseits treten sie in Konkurrenz um den Auftrag. Diese Konkurrenz kann die Beziehungen belasten, vor allem wenn ein freier Träger mehrere Male mit seinen Angeboten nicht zum Zuge gekommen ist.
- Die Angebote der freien Träger unterscheiden sich konzeptionell wenig voneinander, was es für die Familie schwierig macht, sich zu entscheiden.
- Träger haften an den versäulten Hilfeformen des KJHG und geben sich zu wenig Spielraum für über den Maßnahmenkatalog des KJHG

hinausgehende innovative Ideen. Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass für die Gewährung der Hilfe auf die §§ 27 ff. des KJHG Bezug genommen werden muss. Insofern ist hier die öffentliche Jugendhilfe Teil des Problems.

- Familien sind mit der Entscheidung für oder gegen ein Angebot eines bestimmten Trägers oft überfordert, und es besteht die Gefahr, dass sie sich von der Expertinnenmeinung der Bezirkssozialarbeiterin abhängig machen.
- Manche Träger wehren sich gegen »Vorstellungsgespräche« bei den Adressatinnen der Hilfe und haben Probleme damit, dass Beteiligung so weit gehen kann.
- Die Fallauslastung bei den Trägern kann durch diese Form der Fallverteilung wenig beeinflusst werden, was zu einer personellen Planungsunsicherheit führt.

Ob diese Probleme in der Zukunft gelöst werden können, bleibt abzuwarten. Aber selbst wenn dies nicht oder nur zum Teil der Fall sein sollte, überwiegen doch eindeutig die Vorteile dieses neuen Verfahrens. Und selbst wenn die beschriebenen Probleme gelöst würden, entstünden dadurch neue, die dann unsere Aufmerksamkeit und Arbeitskraft auf sich ziehen würden.

3. Sozialräumliche Orientierung, Partizipation und Case Management in der Arbeit des ASD

Cornelia Jager

1. Einleitung

»Systemische Orientierung« und »Case Management« sind aktuelle Ansätze in der Sozialen Arbeit, in denen die Lebensweltorientierung als wesentliche Forderung aufgenommen wurde. Dies lässt sich auch als eine Weiterentwicklung – weg von der traditionellen Einzelfallhilfe, hin zur klassischen Methode der Gemeinwesenarbeit – verstehen.

Case Management bezieht sich also grundsätzlich auf die Lebenswelten der Adressaten, weshalb der Erforschung bzw. Aktivierung vorhandener, jedoch eventuell brachliegender Ressourcen besondere Bedeutung zu kommt. Weiterhin gilt es, den jeweiligen Kontext, in dem ein Verhalten stattfindet, genauer zu betrachten.

2. Das Jugendamt Dresden stellt sich vor

Das Jugendamt Dresden ist innerhalb der Stadtverwaltung dem Geschäftsbereich »Soziales« zugeordnet und ist u. a. neben dem Sozialamt ein eigenständiges Amt, welches hauptsächlich Aufgaben nach dem KJHG erfüllt.

Gab es in den 1990er-Jahren innerhalb des Jugendamtes noch sieben Abteilungen, sind es heute, aufgrund von Umstrukturierungen, nur noch drei.

Für Dresden, eine Stadt von ca. 470 000 Einwohnern, wurden 2003 die bisherigen zehn ASD-Bezirksteams zu fünf Stadtteilsozialdiensten mit acht Außenstellen zusammengefasst und neben der Wirtschaftlichen Jugendhilfe, dem Kinder- und Jugendnotdienst, dem Pflegekinderdienst und der Geschäftsstelle der Abteilung »Allgemeine Sozialdienste« zugeordnet.

Der ASD (der Allgemeine Soziale Dienst) ist von seiner Aufgabenstellung her der umfassendste soziale Dienst im Jugendamt und somit überall in der Bundesrepublik weitestgehend identisch, da Bundes-

gesetze den Arbeitsauftrag abstecken. Er ist eine soziale Kontakt- und Beratungsstelle und handelt auf der Grundlage der Handlungs- und Strukturmaxime Allzuständigkeit/Erst- und Letztzuständigkeit. Er hat die meisten der vom KJHG (§§ 16–21, §§ 27–35a, §§ 41–43 und § 50) ausgehenden Leistungen zu erfüllen und befasst sich darüber hinaus mit Aufträgen, die ihm von anderen Fachämtern übertragen werden. Dabei wird die zentrale Tätigkeit des ASD innerhalb der Dresdner Sozialverwaltung deutlich, nämlich die Koordination von wirtschaftlichen und persönlichen Hilfeleistungen (z. B. Beratung) anderer Dienststellen sowie die Delegation von Aufgaben an andere Spezialdienste der Kommune oder der Wohlfahrtsverbände. Zudem beschränken sich die Tätigkeiten nicht auf eine bestimmte Bezugsgruppe, da sowohl einzelne Kinder und Jugendliche als auch Familien und Erwachsene gemeint sind.

Beim ASD laufen Informationen über junge Menschen und ihre Familien zusammen und können dort gebündelt werden. Dadurch erhält er auch Informationen über individuelle und übergreifende Problemlagen sowie Entwicklungstendenzen, welche sowohl weiterführend in sozialraum- und zielgruppenorientierte Planungen eingebracht als auch von der einzelnen Sozialpädagogin für andere Unterstützungssysteme nutzbar gemacht werden können.

Eine Besonderheit des ASD ist, dass sein amtsübergreifendes Aufgabengebiet quer zu anderen Ämtern kommunaler Sozialarbeit und ihren stark separierten Aufgabengebieten liegt.

Mit der Einführung des KJHG wurde der Wechsel der alten Eingriffsverwaltungen (insbesondere in den neuen Bundesländern) zu einer modernen Dienstleistungserbringung vollzogen, d. h., die Position der Betroffenen (insbesondere der Eltern, aber auch ansatzweise der Kinder) wurde gestärkt.

Ein besonderer Aspekt der Ausgangssituation in den neuen Bundesländern war, dass das KJHG nicht für »Ostdeutschland« gemacht wurde, es also für völlig andere Bedingungen gedacht war und mit seinen Übergangsregelungen den Verhältnissen in den neuen Bundesländern nicht entsprechen konnte. Entstanden doch völlig neue, veränderte gesellschaftliche Bedingungen und gesetzliche Grundlagen auf allen Gebieten des Lebens, der Arbeit, der Freizeit und der gesamten Sozialisation. Bei vielen Bürgerinnen war die Jugendhilfe durch ihre Eingriffs- und Kontrollfunktion sehr negativ besetzt. Dieses »Feindbild« wirkt zum Teil auch heute noch nach.

Der mehrjährige Aufbau des Jugendamtes Dresden ließ bereits 1994 verfestigte, starre und aus den Altbundesländern übernommene Strukturen erkennen, was sich in Unabgestimmtheit der Aufgabenstellungen und der Arbeitsbereiche der unterschiedlichen Abteilungen der Stadtverwaltung und der freien Träger niederschlug. Des Weiteren war die traditionelle und lebensweltferne Betreuungsarbeit am Einzelfall der Sozialen Dienste sehr ausgeprägt, und es erfolgte eine nur am Einzelfall stattfindende Kooperation mit anderen lokalen Akteurinnen. Die Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe bzw. anderen Institutionen kam anfangs nur dann zustande, wenn es sich für den Einzelfall als notwendig erwies. Zu oft dominierte dann eine individuumzentrierte Sicht, die den betreffenden Menschen losgelöst von seinem sozialen Umfeld betrachtete und ihn zugleich auf seine Defizite »festnagelte«. Unter Umständen kam es dadurch für die Sozialpädagoginnen zu einem unnötigen Arbeitsaufwand und für die Betroffenen häufig zu wenig zufrieden stellenden Lösungen.

Dadurch entwickelten sich Mitte der 1990er-Jahre auf Stadtteil-ebene einzelne Projekte bis zu intensiven Vernetzungen zwischen den ASDs, den freien Trägern der Jugendhilfe und anderen Akteurinnen und Institutionen, womit flexible erzieherische Hilfen innerhalb der bestehenden Angebote etabliert werden sollten. So wurde z. B. im ASD Dresden-Neustadt 1996 die Idee geboren, als »Amt« flexibler auf die Menschen in ihrem Sozialraum und in ihrer Lebenswelt ein- und zuzugehen, sie zu unterstützen und die lebensweltlichen Netzwerke so gut wie möglich für professionelle Hilfe zu nutzen – und nicht zu warten, bis Menschen an die Grenzen ihrer Alltagsbewältigung gestoßen sind und den ASD als allerletzte Hilfemöglichkeit in Anspruch nehmen.

3. Lebensweltorientierte Arbeit des ASD: Das Projekt »Spieltonne«

Innerhalb des Stadtteils Dresden-Neustadt fiel dem ASD 1996 in einem Wohngebiet, welches sich durch eine sehr schlechte Wohnqualität auszeichnete, auf, dass dort ein sehr hoher Anteil von allein Erziehenden lebte und sich zudem verstärkt kriminelle Kindercliquen etablierten. In diesem Gebiet waren zudem so gut wie keine Jugendhilfeeinrichtungen vorhanden.

Eine Schwierigkeit für den ASD war, dass sich die Aufnahme des Kontakts mit den Eltern sehr kompliziert gestaltete, sodass daraus Überlegungen folgten, nach neuen Möglichkeiten einer zufrieden stellenden Kommunikation mit den Menschen im Stadtteil zu suchen. Nach einer Phase der Konzeptentwicklung startete die »Spieltonne« im März 1997 als ein neues, alternatives Projekt des ASD Neustadt.

Dafür wurde eine von der städtischen Müllabfuhr gespendete Mülltonne mit wiederum (z. T. von den Sozialarbeiterinnen selbst) gespendeten, eher einfachen Spielsachen gefüllt und mitten im Wohngebiet, auf dem Fußweg, gemeinsam von Kindern und ASD-Mitarbeiterinnen bemalt. Das Anliegen des ASD war es, zum einen, zusammen mit den Kindern ein Stück ihrer Lebenswelt zurückzuerobern und, zum anderen, Ansprechpartner für ihre Sorgen und Probleme zu sein, um möglichst schon im Vorfeld einer sich anbahnenden Problementwicklung intervenieren bzw. zwischen den betreffenden Personen und in ihrem Kontext vermitteln zu können. Außerdem verband sich damit die Hoffnung, durch den Umgang mit den Kindern neue Gesprächsmöglichkeiten hinsichtlich der Eltern zu finden und auch »unbeteiligte« Mitbewohnerinnen zu aktivieren, die Situation der Kinder und ihrer Familien im Wohngebiet gegebenenfalls zum Positiven zu verändern.

Seitdem ist der ASD jeden Montag von 15.00 Uhr bis 18.00 Uhr vor Ort und durch die Methode der ganz herkömmlichen Straßenspiele, wie Huppekästel und Gummitwist, im Stadtteil mehr als bekannt und diesbezüglich auch ausnahmslos positiv besetzt. Anfänglich zogen die ASD-Mitarbeiterinnen die Spieltonne wie die Müllmänner über die Straßen und hatten dabei schon viel Spaß und Aufmerksamkeit, sodass es keine große Mühe mehr machte, mit den Leuten ins Gespräch zu kommen. Später konnte die Spieltonne in einem benachbarten Kindergarten untergestellt werden, nachdem auch die Erziehrinnen von der Idee überzeugt werden konnten und registrierten, dass »ihre« Kinder auch nach dem Kindergarten dort gut aufgehoben waren. Darüber hinaus konnte der ASD mit den Kindern tolle Ideen entwickeln und umsetzen, wie z. B. das Fotografieren des eigenen Stadtteils und eine Unterschriftenaktion für ein Halteverbotsschild am Platz der Tonne, damit die Kinder während der Spieltonnenzeit den Fußweg und die Straße ungehindert nutzen konnten. Es entstand auch in Zusammenarbeit mit dem Medienmobil der Stadtverwaltung ein Video über die »Spieltonne«, wobei die Kinder Erwachsene zu

ihrem Stadtteil und zur »Spieltonne« interviewt haben. Tradition hat derweil das jährliche »Spieltonnenfest«, welches durch die Kinder, die Eltern (Väter stehen am Grill, und Mütter bereiten die Salate zu), den Bäcker (spendiert die Brötchen), den Fleischer (spendiert die Würstchen) und den ASD gestaltet wird.

Nun werden Sie sich als Leserinnen fragen, wie es denn ein ASD schafft, trotz der bekannt hohen Arbeitsbelastung und der jahrelangen angespannten personellen Situation ein solches Projekt über zwischenzeitlich knapp acht Jahre durchzuhalten. Dies konnte ausschließlich und nur mit großem Engagement von Praktikantinnen bewirkt werden; vom ASD war nur eine Sozialarbeiterin – und diese oft nur punktuell – präsent. Eine kontinuierliche Rückmeldung an das Team und die dazugehörige Auswertung war jedoch selbstverständlich und unerlässlich. Die ursprüngliche Idee des ASD war überdies, in der Folgezeit Partner bzw. freie Träger der Jugendhilfe zu finden, welche sich in diesem Wohngebiet engagieren, so dass diese das Projekt »Spieltonne« übernehmen könnten. Und nun wurde, wer hätte das gedacht, eine positive – die einzige positive? – Seite der zunehmenden Fördermittelkürzung offensichtlich: Die »Spieltonne« war »plötzlich« für freie Träger interessant, die das vom ASD Neustadt initiierte Projekt als willkommene Gelegenheit sahen, eine weitere Fördermittelbewilligung zu erreichen – und die »Spieltonne« weiterhin als offenes Angebot zu unterbreiten. Nach harten Auseinandersetzungen innerhalb des Teams hinsichtlich der Fragen: »Können wir weiterhin die Kraft und das notwendige riesengroße Engagement mobilisieren?« und »Können wir auf diesen niederschweligen und vor allem präventiven Zugangsweg zu den Menschen vor Ort verzichten?« entwickelte sich in der Folge eine zwischenzeitlich gut funktionierende Kooperation zwischen ASD und zwei freien Trägern der Jugendhilfe, welche einen ähnlich niederschweligen Zugang zu den Anwohnerinnen haben. Der ASD konnte so ein Stück Entlastung erfahren, bleibt aber durch regelmäßigen Informationsaustausch weiterhin im »Boot«.

Da die Spieltonne in der Vergangenheit ausschließlich auf Sponsorinnen angewiesen war (die der ASD angesprochen hatte), wird gegenwärtig durch ASD und freie Träger in diesem Wohngebiet ein *Förderverein Spieltonne* gegründet, welcher später vielleicht auf Nachbarschaftshilfe ausgeweitet werden kann. Doch dies ist im Moment noch Zukunftsmusik!

4. Das Reflektierende Team in der Teambberatung: Ein Konzept zur Beteiligung der Betroffenen im Hilfeplanverfahren

4.1 Vorteile der gemeinsamen Teambberatung von ASD und Betroffenen für den Hilfeprozess

Der Allgemeine Soziale Dienst ist eine der wichtigsten kommunalen Schlüsselinstanzen für einen problemangemessenen Zugang zu und Umgang mit Familien und Kindern in Problem- bzw. Krisensituationen. Die Einbeziehung des Kindes oder Jugendlichen als auch der Eltern in den Entscheidungsprozess bei einer Hilfeentwicklung ist deshalb eine besonders anspruchsvolle Aufgabe des ASD. Das im KJHG angelegte Aushandlungskonzept, ausdrücklich festgelegt in § 36 für das Hilfeplanverfahren bei Hilfen zur Erziehung, fordert von den ASD-Mitarbeiterinnen, einen Aushandlungsprozess bezüglich der verschiedenen Interessen und Erwartungen zu initiieren und zu unterstützen. Das stellt hohe fachliche Anforderungen an sie (Faltermeier et al. 1996). Hilfe zur Erziehung soll zu einer Verhaltens- oder Einstellungsänderung bei Kindern, Jugendlichen und Eltern beitragen. Die Klärung der Bedingungen und notwendigen Änderungsschritte kann nur gemeinsam mit den Betroffenen erfolgen. Die Entscheidung über eine geeignete Hilfe sollte als nicht abtrennbarer Bestandteil des einheitlichen pädagogischen Prozesses von der Fachkraft und dem Personensorgeberechtigten gemeinsam getroffen werden (vgl. Wiesner et al. 1995).

In diesem Sinne muss die Mitwirkung der Betroffenen in allen Phasen gewährleistet sein. Wird die Entscheidung selbst dem Team übertragen, verliert der Prozess seinen inneren Zusammenhang; er wird in eine vorbereitende und eine entscheidende Phase getrennt, an denen jeweils unterschiedliche Fachkräfte beteiligt sind. Geschieht dies auch noch in Abwesenheit der Adressatinnen, wird eines der zentralen Ziele des KJHG, die umfassende Beteiligung der Adressanten, unterlaufen – sie werden wieder zu Objekten von Entscheidungen reduziert.

Den Forderungen des KJHG für die Hilfeplanung – das Zusammenwirken mehrere Fachkräfte und die Mitwirkung der Betroffenen – wird die Teambberatung mit den Betroffenen Familienmitgliedern gerecht. Wir nutzen dafür die Methode des Reflektierenden Teams (Andersen 1990).

Das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte bei der Einschätzung von Familiensituationen hat in der Sozialen Arbeit in Form von Fallkonferenzen oder Fallteams eine lange Tradition, in letzter Zeit stark beeinflusst durch neuere Entwicklungen in der Systemtheorie. Wie ganz selbstverständlich werden jedoch Fallkonferenzen ohne die Betroffenen durchgeführt, obwohl gerade Tom Andersen ganz eindrücklich beschrieben hat, wie wirkungsvoll die Beteiligung der Betroffenen sein kann (Neufeldt 2003). So hat sich das Dresdner Jugendamt 2003 auf ein einheitliches Verfahren verständigt. Es sieht im Sinne eines systemischen Vorgehens die Einbeziehung der Adressatinnen bei der Entscheidung über eine Hilfe zur Erziehung im Rahmen einer gemeinsamen Teamberatung vor. Diese Entscheidung war die Folge eines jahrelangen Diskussionsprozesses innerhalb der zehn ASD-Außenstellen und der jahrelangen positiven Erfahrungen des ASD Dresden-Neustadt.

Die Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen erlebten die früher praktizierte Teamberatung unter Ausschluss der Betroffenen selten als sinnvoll:

- Häufig waren sie sich – gerade bei schwierigen Entscheidungen – nicht sicher, ob ihre – durch den Ausschluss der Adressatinnen eingeschränkte – Sicht zu der beschriebenen Familie passte.
- Die Sicht der zuständigen Sozialarbeiterin stimmte oft nicht mit der anderer Kolleginnen überein, die mit der Familie vertretungsweise zusammenarbeiteten.
- Manchmal traf das Team eine Entscheidung, die nicht mit den von der Familie im Vorfeld der Teamberatung geäußerten Wünschen übereinstimmte. Es oblag dann der zuständigen Kollegin, diese Entscheidung vor der Familie zu vertreten und zu begründen. Mitunter kam es dann zu einem Einbruch des Vertrauensverhältnisses zwischen ihr und der Familie.

Ziel der Teamberatung mit Betroffenen ist es, den Sozialarbeiterinnen eine möglichst detaillierte Beschreibung des Problemsystems zu ermöglichen. Nur so entsteht eine gute Grundlage für die Beurteilung dessen, ob ein Bedarf an Hilfe zur Erziehung besteht und welche Art und welcher Umfang der Hilfe geeignet erscheint. Außerdem entsteht dann schon in der diagnostischen Phase ein Kommunikationsprozess mit den Betroffenen, in dessen Verlauf sich die Problembeschreibungen der Sozialarbeiterinnen und der Betroffenen verändern können. Für Letztere ist die Einladung zum Team ein Zeichen, dass

sie als Subjekte und Expertinnen ihrer Lebenssituation ernst genommen, akzeptiert und wertgeschätzt werden, dass ihr Mut, ihre Forderungen, Bedürfnisse und Wünsche anerkannt, ihre Grenzen und Schwächen ohne Abwertung wahrgenommen werden. Sie erhalten damit auch die Möglichkeit, zunehmend mehr Vertrauen in die Arbeit des ASD zu entwickeln.

4.2 Das Konzept der gemeinsamen Teamberatung mit den Betroffenen

Die im Folgenden dargestellte Form der Teamberatung ist eine Kombination von »kollegialer Beratung« (Hekele, mündliche Mitteilung 1995) und »Reflektierendem Team« (Andersen 1990). Sie entstand im ASD Dresden-Neustadt in einem längeren Erprobungs- und Reflexionsprozess seit 1996 und wurde seitdem immer weiterentwickelt. Beteiligt an der Durchführung, Reflexion und Planung der Teamberatung waren die Sozialarbeiterinnen und die Psychologin des ASD sowie eine Professorin der *Evangelischen Fachhochschule Dresden*, die im Rahmen eines Forschungssemesters die Entwicklungsarbeit im ASD unterstützte. Gemeinsam wurde eine Struktur erarbeitet, die den konstruktiven Ablauf der Gespräche gewährleisten sollte. Des Weiteren wurden Formularbogen für die Evaluation der Teamberatung entwickelt.

4.2.1 Struktur und Ablauf von Teamberatungen

An einer Teamberatung nehmen fünf Sozialarbeiterinnen des ASD teil. Im Vorfeld der Beratung wird abgesprochen, wer welche Rolle übernimmt. Es gibt folgende Rollen:

- Zuständige Sozialarbeiterin: Sie stellt Familiensituation, Problembeschreibung und Fragestellung vor.
- Beraterin: Sie berät die Familie innerhalb der dafür vorgesehenen Beratungssequenzen.
- Strukturierende Sozialarbeiterin: Sie erläutert die Regeln des Ablaufs, achtet auf die Einhaltung der Regeln und des zeitlichen Rahmens, moderiert den Ablauf der Teamberatung und die anschließende Evaluation.
- Reflektierendes Team: Die Teammitglieder beobachten die Beratungssequenzen und sprechen innerhalb der Reflexionsphasen über ihre Eindrücke und Einschätzungen, entscheiden eventuell in der letzten Reflexionsphase über die Hilfe zur Erziehung.

- Verwaltungsfachkraft: Sie protokolliert die Teamberatung, beteiligt sich aber nicht an ihr.

Bereits vor der Teamberatung werden die jeweiligen Rollen in einem Teamordner festgehalten. Dies hat den Effekt, dass alle Sozialarbeiterinnen, auch wenn sie nicht an jeder Teamberatung teilnehmen, in einer ausgewogenen Häufigkeit alle Rollen ausprobieren können und eine gewisse Kompetenz in allen Rollen entwickeln.

4.2.2 Vorbereitungen für die Teamberatung mit Adressationen der Sozialen Arbeit bzw. Betroffenen

Voraussetzung für eine Teamberatung ist ein schon länger bestehender Beratungsprozess (einschließlich Erstgesprächen, Auftragsklärung und Ressourcenanalyse) zwischen der zuständigen ASDS-Mitarbeiterin und den Betroffenen. Gemeinsam wird mit den Betroffenen ein Genogramm bzw. ein Soziogramm erarbeitet, welches in der Teamberatung Verwendung findet. Des Weiteren erfolgt durch die Kollegin eine sensible Vorbereitung auf die Teamberatung, d. h., ihr Sinn und Ablauf werden erläutert, eventuelle Ängste oder Unsicherheiten besprochen. Dabei sollte der Familie auch verdeutlicht werden, dass die Teamberatung auch ohne ihre Teilnahme stattfinden wird, da diese Arbeitsweise im KJHG vorgesehen ist. Der Familie wird die Teilnahme auch als Chance dargestellt, unterschiedliche Einschätzungen verschiedener Fachkräfte zu hören – nicht nur die der zuständigen Sozialarbeiterin. Zudem haben die Familienmitglieder die Möglichkeit, ihre eigene Einschätzung darzustellen bzw. Dargestelltes zu korrigieren und zu ergänzen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die Familie darauf hinzuweisen, dass alle Teammitglieder der Schweigepflicht unterliegen

4.2.3 Beginn der Teamberatung

Die strukturierende Kollegin begrüßt die Familie; erklärt den Sinn der Teamberatung und erklärt noch einmal den genauen Ablauf. Danach leitet sie eine Vorstellungsrunde ein, in der sich jede Teilnehmende kurz als Person und in ihrer Funktion vorstellt. Gerade wenn Betroffene das erste Mal an einer Teamberatung teilnehmen, ist es in der Anfangssituation wichtig, dass die strukturierende Kollegin ihnen durch eine einfache Erklärung des Ablaufs Sicherheit vermittelt. Ebenso muss sie ihnen das Gefühl vermitteln, dass sie in der Runde akzeptiert werden und willkommen sind.

4.2.4 Vorstellung der Familie und des Problems

Die zuständige Sozialarbeiterin stellt die Familiensituation und die Problembeschreibung anhand des Genogramms am Flipchart vor. Sie erläutert die Beziehungen und unterschiedlichen Sichtweisen aller Beteiligten. Anschließend fasst sie zusammen, was in den vorhergehenden Beratungsgesprächen mit der Familie an Ideen und Vorstellungen erarbeitet wurde. Dann formuliert sie die Frage, die sie an das Team stellen möchte. Danach beantwortet sie mit der Familie zusammen eventuell auftretende Informationsfragen aus dem Team und nimmt dann ihren Platz im Reflektierenden Team ein.

4.2.5 Erste Beratungssequenz

Nun beginnt eine von insgesamt drei Sequenzen, in denen nur die Beraterin mit den Betroffenen spricht. Sie soll, gerade in der ersten Sequenz, kein Ergebnis mit ihnen erzielen. Ziel der ersten Sequenz ist es vielmehr, dass alle Anwesenden einen Einblick in die gegenwärtige Familiensituation und die Verhaltensweisen der Betroffenen gewinnen.

Die Beraterin versucht über Fragen, Informationen zu erzeugen und jedem Familienmitglied und eventuell anderen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, gehört zu werden und/oder zuzuhören. Die Familienmitglieder bestimmen, worüber gesprochen wird. Sie haben ein Recht, nicht über alles zu sprechen, was sie denken und fühlen. Da das zu Ungewöhnliche die Integrität einer Person bedrohen kann, müssen die Familienmitglieder ständig die Möglichkeit haben, »Nein« zu sagen – zur Form der Unterhaltung, zu ihrem Inhalt und zu ihrem Kontext (Andersen 1990).

4.2.6 Erste Reflexionsphase des Teams

Nach ca. 20 Minuten beendet die Beraterin die erste Beratungssequenz, und die strukturierende Kollegin leitet das Reflektierende Team ein. Die Betroffenen haben nun Gelegenheit, dem Gespräch der Sozialarbeiterinnen zuzuhören. Das Reflektierende Team ist zum einen durch die Sitzordnung (die Betroffenen und die Beraterin sitzen ihm gegenüber), zum anderen durch die Beobachtungsfunktion bei der Beratung eindeutig vom Beratungssystem abgegrenzt. Die Leitidee ist folgende: Unterschiedliche Positionen begünstigen unterschiedliche Perspektiven, diese wiederum unterschiedliche Betrachtungsweisen, die dann unterschiedlichen Beschreibungen ermögli-

chen. Die Mitglieder des Reflektierenden Teams formulieren nun ihre Einschätzung der Situation und kommen darüber ins Gespräch. Dabei achten sie darauf, dass ihre Formulierungen anschlussfähig bezüglich der Sprache der Betroffenen sind, d. h., sie knüpfen an deren Äußerungen an und verwenden deren Wörter und Begriffe.

Sie sollen möglichst das sagen, was ihnen durch den Kopf geht, dies aber in wertschätzender Form bzw. positiv konnotiert, so dass die Betroffenen es auch annehmen können, nicht verletzt sind und sich in ihren Köpfen neue Sichtweisen entfalten können. Ziel des Reflektierenden Teams ist es außerdem, dass die Beraterin Impulse und Orientierung für die zweite Sequenz erhält. (Die Beraterin notiert gegebenenfalls Stichpunkte auf das Flipchart vor den Augen der Familie).

4.2.7 Zweite Beratungssequenz

Nach ca. zehn Minuten schließt die strukturierende Sozialarbeiterin die Teamreflexion ab und übergibt der Beraterin wieder die Gesprächsführung. Diese fragt die Betroffenen, ob sie zu etwas von dem gerade Gehörten Stellung nehmen möchten; z. B.: Was war wichtig? Was war neu? Womit können wir etwas anfangen? Was bringt uns zum Nachdenken? Welche Ideen erscheinen uns sinnvoll? Gab es irgendetwas, über das das Team nicht hätte sprechen sollen oder dem wir gar nicht zustimmen können? Gibt es etwas, was uns gefehlt hat? (Vgl. Andersen 1990, S. 145).

Die zuhörenden Betroffenen entscheiden, wählen aus, welche Ideen ihnen wichtig sind und eine Bedeutung für sie bzw. die familiäre Beziehungsdynamik haben.

Ziel der zweiten Sequenz ist es herauszufinden, was der Familie helfen kann. Hierbei kann es darum gehen, alle Anwesenden nach ihren Wünschen und Vorstellungen für die Problemlösung zu fragen. Die zweite Beratungssequenz dauert etwa zehn bis 15 Minuten.

4.2.8 Zweite Reflexionsphase des Teams

Die strukturierende Sozialarbeiterin leitet nun zur zweiten Reflexionsphase des Teams über. Die Teammitglieder äußern ihre Ideen bezüglich der Frage, welche Hilfe geeignet sein kann, und stellen sie zur Diskussion. Es werden auch Bedenken thematisiert oder die Möglichkeiten und Chancen von einzelnen Hilfen bzw. anderen unterstützenden Möglichkeiten und Ressourcen herausgestellt. Die Sozialarbeiterinnen sollten in dieser Phase zu einer Einigung kommen. Falls

sich das Team nicht einigen kann, muss die weitere Verfahrensweise besprochen werden, z. B. die Festlegung einer erneuten Teambesprechung zum Zeitpunkt X oder vorerst weitere Gespräche mit der Familie. Diese Phase dauert etwa zehn Minuten.

4.2.9 Dritte Beratungssequenz

Die Beraterin gibt den Betroffenen zunächst die Möglichkeit, noch mal zu dem Gehörten Stellung zu nehmen, dann fasst sie alles zusammen und handelt mit der Familie die Art und den Umfang der Hilfe aus.

4.2.10 Abschluss der Teambesprechung

Die strukturierende Sozialarbeiterin fragt zuerst die Betroffenen, dann die teilnehmenden professionellen Helferinnen und eventuelle Gäste, wie sie die Anwesenheit der Teammitglieder erlebt haben und ob die Beratung für sie eher förderlich oder eher unangenehm war. Die Tatsache, dass Betroffene im Anschluss an die Beratung die Beratungsqualität der Sozialarbeiterinnen innerhalb eines Amtes beurteilen dürfen, ist eine durchaus ungewohnte Situation für sie, aber motiviert sie dennoch, die Möglichkeiten für verbale Rückmeldung in Anspruch zu nehmen.

4.2.11 Evaluation der Teambesprechung

Wenn die Klienten den Raum verlassen haben, führen die Teammitglieder eine kurze Selbstevaluation des Ablaufs der Teambesprechung durch, stellen fest, was gut und weniger gut gelungen ist, und geben sich gegenseitig Rückmeldung. Für jede Rolle wurde dazu gemeinsam im Team ein separater Evaluationsbogen erarbeitet.

Diese nach der Teambesprechung stattfindende Evaluation ist mittlerweile ein unverzichtbarer Bestandteil geworden. Dafür ist grundsätzlich eine halbe Stunde nach jedem Reflektierenden Team eingeplant. Für die Teambesprechung selbst steht eine Stunde zur Verfügung.

Insgesamt lassen sich die Teambesprechung mit dem Reflektierenden Team als Kern, die Evaluation und die festgelegte Zeitstruktur als eine neue Methode der ASD-Arbeit definieren und damit als inhaltlicher Beitrag zur Qualitätsentwicklung.

4.3 Anforderungen an die einzelnen Rollen innerhalb einer Teamberatung

Die einzelnen Rollen stellen unterschiedliche Anforderungen an die Personen, die sie ausfüllen.

- *Die zuständige Sozialarbeiterin:* Sie bereitet sich und die von ihr begleitete Familie gut auf das Gespräch vor, motiviert und ermutigt sie zum Kommen. Zudem wird gemeinsam mit der Familie abgesprochen, welche Informationen für das Team nötig und entscheidungsrelevant sind. Dies schon im Vorfeld abzuklären ist wichtig, denn die Betroffenen behalten dadurch die Kontrolle darüber, welche Informationen öffentlich gemacht und weitergegeben werden. Außerdem hat jede Informationsweitergabe auch Auswirkungen auf die Interaktionen bzw. Beziehungen der Beteiligten untereinander und zu den Mitgliedern der jeweiligen anderen sozialen Systeme. Das beeinflusst den Problemlösungs- und Veränderungsprozess. Die zuständige Kollegin kann im Vorgespräch schon diesbezügliche zirkuläre Fragen stellen. Damit hilft sie sowohl der Familie als auch dem ASD-Team, sich auf die Teamberatung und ihre möglichen Folgen vorzubereiten. Darüber hinaus erarbeitet sie mit der Familie, welche Personen aus dem Umfeld von Bedeutung sind und eventuell mit eingeladen werden sollen. Dies können z. B. Helferinnen, Lehrerinnen oder Nachbarinnen sein. Auch die zusätzlich eingeladenen Personen müssen über das Anliegen und den Ablauf der Teamberatung informiert und eventuell ebenfalls durch ein Gespräch darauf vorbereitet werden.

Zu Beginn der Teamberatung ist die zuständige Sozialarbeiterin angehalten, die Familiensituation anhand eines Geno- bzw. Soziogramms kurz und strukturiert vorzutragen. Die Tatsache, dass bei diesem Vortrag die Betroffenen die Darstellung ihrer Familiensituation miterleben können, kann auf sie erhellend und Vertrauen fördernd wirken. Das heißt aber auch, dass die Kollegin ihre Sicht der Familie und ihrer aktuellen Problemlage ressourcenorientiert, wertschätzend und in geeigneter sprachlicher Form vorträgt und sich dabei auf gemeinsam mit der Familie erarbeitete Standpunkte bzw. Unterstützungsmöglichkeiten beschränkt. Des Weiteren ist die Offenheit der Sozialarbeiterin eine ganz wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Beratung, da sich die Sichtweisen des reflektierenden Teams durchaus auch von ihrer unterscheiden können und unter Umständen eine andere Lösung als die vorher mit der Familie besprochene entstehen kann. Die unmittelbare Beteiligung der Betroffenen erlaubt ihnen jedoch die Nachvollziehbarkeit der entstandenen Lösung, und sie haben zudem die Möglichkeit der Einflussnahme. Da-

durch entfällt für die Sozialarbeiterin der Druck, die Entscheidung des Teams der Familie im Nachhinein erklären zu müssen.

- *Die strukturierende Sozialarbeiterin:* Sie ist für den Rahmen des Gesprächs verantwortlich, muss den Ablauf erklären, die jeweils neue Sequenz einleiten und eventuell kurz erklären. Da sie die Runde eröffnet, muss sie den Betroffenen das Gefühl vermitteln, willkommen zu sein. Sie hat im Verlauf der Teambesprechung eine Doppelrolle: Sie muss einerseits den Prozess und die Dynamik verfolgen, andererseits den Rahmen des Ablaufs und die Zeit im Blick haben. Auch in der Runde des Reflektierenden Teams hat sie die Gesprächsführung. Des Weiteren hat sie die sehr schwierige Aufgabe, die anschließende Teamevaluation zu organisieren und zu strukturieren.
- *Die Beraterin:* Als wichtig wird der Beraterinnenwechsel im Team empfunden; die zuständige Sozialarbeiterin tauscht den Platz mit der Beraterin, die vorher im Reflektierendem Team gesessen hat und der Familie (möglichst) unbekannt sein soll. Dadurch kann die zuständige Sozialarbeiterin »ihre« Familie außerhalb des Beratungssystems beobachten; die Familie dagegen erfährt eine Beratung durch eine voreingekommene Person, welche eventuell nicht im gewohnten Fragemuster der fallzuständigen Kollegin verbleibt. Für die Sozialarbeiterin ist diese Beobachtung wichtig, weil sie selbst aus dem System heraustreten kann und ohne Druck neue Sichtweisen erfährt. Die Beraterin hat in der Teambesprechung die schwerste Aufgabe. Sie muss ein Gespräch mit einer ihr unbekanntem Familie führen und wird dabei durch die Kolleginnen im Reflektierendem Team beobachtet. Das kann verunsichernd sein, hat aber einen hohen Qualifizierungseffekt für die anderen Sozialarbeiterinnen, da sie ihre eigene Gesprächsführung an der aktuellen Situation überprüfen und dadurch neue Impulse für die eigene Arbeit gewinnen können. Zudem muss sie das Gespräch so führen, dass die Kolleginnen einen möglichst umfassenden Eindruck von der Familiensituation bekommen.

Und sie muss den Betroffenen das Gefühl geben, dass sie alles sagen können, was ihnen wichtig ist, vor allem im Hinblick auf die gewünschte Unterstützung. Deshalb muss sie darauf achten, keine Meinung zu äußern, keine Position zu beziehen, keine Ratschläge und Interpretationen zu geben. Dies alles wäre eine unproduktive Verstärkung des Familiensystems, weil seine Fähigkeit zur Selbstorganisation und Ressourcenaktivierung missachtet würde. Gewünscht ist dagegen eine Haltung von Neugier, Respekt und Interesse an den Fähigkeiten und bisherigen Problemlösungsversuchen der Familie. Zu guter Letzt wird von der Beraterin erwartet, das Gespräch mit einer Handlungsorientierung zu beenden, d. h., lösungsorientiert zu beraten.

- **Das Reflektierende Team:** Beim Reflektierenden Team hören die Teammitglieder und die Familienmitglieder sich gegenseitig zu und nehmen jeweils zum Gehörten Stellung, sprechen aber nicht miteinander. Da die Betroffenen nicht direkt angesprochen werden, fühlen sie sich nicht aufgefordert, sofort zu reagieren, um sich zu verteidigen, sondern haben Zeit, die gehörten Äußerungen auf sich wirken zu lassen, sich selbst neue Fragen zu stellen und damit neue Sichtweisen zu entwickeln. Die zuständige Sozialarbeiterin beobachtet und interveniert nicht von außen, sondern als Teil des Reflektierenden Teams, also eines speziellen Systems, das sie mit konstruiert.

Dieser Form von Teambesprechung liegt die Überlegung zugrunde, dass Veränderung optimal da entstehen kann, wo es »einen Freiraum für den Gedankenaustausch zwischen zwei oder mehreren Menschen gibt«, die einem unterschiedlichen System angehören (hier Familie, Beratungssystem und ASD-Fachteam), »und [...] die individuelle Integrität [...] aller gesichert ist« (Andersen nach von Schlippe u. Schweitzer 1996, S. 199).

Die Sozialarbeiterinnen im Reflektierenden Team haben die Aufgabe, ihre Einschätzung der Situation ehrlich, kurz und präzise zu äußern. Dabei sollten Wiederholungen vermieden werden. Dabei ist es sehr wichtig, Bedenken und Unsicherheiten nicht zurückzuhalten. Das ist zunächst schwierig, weil man eventuell fürchtet, die anwesende Familie zu verletzen. Dennoch muss über eine Hilfe entschieden werden, und dies kann nur auf der Grundlage dessen geschehen, dass alle ihre Meinung ehrlich sagen. Sie dürfen, solange es sich nicht um Kindeswohlgefährdung handelt, nicht bewertend sein, sondern müssen auch bestärken und ermutigen.

5. Zusammenfassende Betrachtung

Als Ziele der Teambesprechung mit dem Reflektierenden Team als Kern lassen sich festhalten:

- Die zuständige Sozialarbeiterin soll Anregungen und Orientierung für die weitere Arbeit mit der Familie erhalten und sich der Unterstützung des Teams gewiss sein.
- Die Partizipation der Familie an den Entscheidungen im Hilfeprozess soll gesichert werden. Das ermöglicht den Familienmitgliedern ein Gefühl der »Selbstwirksamkeit« (s. Grawe 2000) und des Selbstwertes, was zirkulär die Selbstorganisationskräfte des Systems stärkt.
- Die Dynamik der Beziehung zwischen Sozialarbeiterin und Familie im Hilfesystem soll an den systemischen Grundhaltungen – Blick auf Ressourcen und Lösungen, Neugier und gegenseitiger Respekt – ori-

entiert werden. Dann können die Betroffenen ihre festgefrorenen defizitorientierten Fremd- und Selbstzuschreibungen aufgeben und sich als Menschen mit Optionen in der Zukunft erleben.

Die Entwicklungsprozesse, die sich auf diese Weise in menschlichen Systemen in Gang setzen lassen, sind nicht vorhersagbar, nicht planbar, dafür aber lebendig und an die Bedingungen des Rat suchenden Familiensystems optimal angepasst. Die Betroffenen können Lösungen kreativ mitgestalten und sind somit in hohem Maße motiviert, eigene Ziele umzusetzen, was langfristig die Aussicht auf Erfolg erhöht.

Die bisherigen knapp siebenjährigen Erfahrungen zeigten eine z. T. verblüffende Aktivierung der Betroffenen bei der Entwicklung von Lösungen. Außerdem hat der ASD die überraschende Erfahrung gemacht, dass allein schon die Tatsache eines hohen personellen Kräfteeinsatzes während einer Teamberatung ausreicht, um die persönlichen Ressourcen zu aktivieren bzw. die Akzeptanz der ausgehandelten Lösungen bei den Betroffenen zu stärken. Die unmittelbare Teilnahme der betroffenen Familienmitglieder fördert die Transparenz des Verfahrens, da die Einschätzung der Teammitglieder in einem für sie offenen Austausch erfolgt. Die Familienmitglieder erfahren, dass es unterschiedliche Deutungen und Einschätzungen der familiären (Problem-)Situation auch unter den Fachkräften im Team gibt und Lösungen zwischen allen Beteiligten ausgehandelt werden müssen.

Dank der systemischen Sichtweise und des systemisch orientierten methodischen Handelns werden wichtige Prinzipien des SGB VIII verwirklicht: Kooperation, Gleichberechtigung aller am Prozess Beteiligten, Transparenz des Geschehens, komplexe, differenzierte Problemanalyse als Grundlage für ein an der Bedürfnislage der Betroffenen zugeschnittenes Hilfeangebot.

Die Reaktion der an den Teamberatungen beteiligten Betroffenen (von 1997 bis 2003 insgesamt 920 Teamberatungen, davon 80,4 % mit Betroffenen) wurden ausgewertet. Dies geschah u. a. auf einer Fachtagung der *Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden* im Mai 2001 anhand von auf Video aufgenommenen Interviews mit Eltern, Kindern und Jugendlichen, die an solchen Teamberatungen teilgenommen haben. Die Rückmeldungen waren überwiegend positiv und bestätigten nochmals ausdrücklich die Wichtigkeit und Wirksamkeit der Teilnahme für die Betroffenen (Neufeldt 2003).

6. Falldarstellung: Familie S.

Die Familie S. besteht aus dem Vater (52), der Mutter (45) und den vier Söhnen – Thomas (28), Ralf (24), Tom (14) und Roy (13). Von den Großeltern leben noch die Großmutter mütterlicherseits, die Großmutter väterlicherseits, ihr zweiter Ehemann und der von ihr geschiedene erste Ehemann.

Zunächst eine kurze Zusammenfassung der Familiensituation, wie sie sich dem ASD Neustadt zu Beginn der Zusammenarbeit mit Familie S. darstellte.

Frau und Herr S. sind seit knapp 30 Jahren verheiratet. Sie bezeichnen ihre Ehe als »ganz normal«. Herr S. arbeitet und Frau S. ist für die Erziehung zuständig. Beide Eltern selbst sind als Einzelkinder aufgewachsen und haben weiterhin gemein, dass zu den Herkunftsfamilien nahezu kein Kontakt besteht. Dies sei einerseits auf eine jeweils nur wenig liebevolle Beziehung zurückzuführen und werde, auf der anderen Seite, noch dadurch verstärkt (oder erleichtert?), dass zwischen den Wohnorten große Entfernungen lägen. Die Großmutter mütterlicherseits lebe alleine in der Nähe von Heidelberg (der Großvater sei an Hodenkrebs verstorben), und die Großmutter väterlicherseits lebe mit ihrem zweiten Ehemann in Zittau. Der leibliche Vater von Herrn S. ward nie gesehen ...

Herr und Frau S. haben vier Söhne und es wird schnell deutlich, dass bereits das dritte Kind, Tom, der zehn Jahre nach dem zweiten Sohn, Ralf, geboren wurde, vom Vater »eigentlich« schon nicht mehr gewollt war. Ganz offen wurde dann das Desinteresse von Herrn S., als ein Jahr später noch ein weiterer Sohn, Roy, geboren wurde. Der älteste Sohn, Thomas, war schon länger aus dem Haus und dient als Zeitsoldat bei der Bundeswehr. Er wurde von beiden Eltern als »pflegeleicht« und unproblematisch beschrieben

Roy wiederum befand sich schon seit der Kindergartenzeit im sozialpädagogischen Zentrum des *Städtischen Krankenhauses Dresden-Neustadt* in Behandlung. Während dieser Zeit wurden ein »hyperkinetisches Syndrom« sowie »Minderwuchs« diagnostiziert. Es erfolgte eine heilpädagogische Frühförderung und, zu Beginn der Einschulung, eine Zusatzmedikation mit »Ritalin«. In der ersten Klasse erreichte Roy durchschnittliche Leistungen und fiel in keiner besonderen Weise auf. In der zweiten Klasse jedoch kam es zunehmend zu Verhaltensauffälligkeiten. Roy störte häufig den Unterricht, zeigte sich

seinen Mitschülern und Mitschülerinnen gegenüber »grundlos« aggressiv und wurde so schnell zum »Außenseiter« (und wohl auch zum »Sündenbock«). Die Schule reagierte prompt und »entsorgte« Roy. Er wurde in eine Förderschule für Erziehungshilfe umgeschult. In dieser Zeit nahm Familie S. auch das Angebot einer sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) wahr, wobei beide Elternteile die eingesetzte Sozialarbeiterin im Nachhinein als »wenig hilfreich« einschätzten – jedoch ohne dies näher erläutern zu können (oder zu wollen).

Frau S. ist auf Grund ihres Gesundheitszustandes (drei Bandscheibenvorfälle) berentet. Herr S. ist Diabetiker und arbeitet im Schichtdienst bei der Stadtreinigung.

Frau S. trug schon vom ersten Kind an den Hauptteil der und spätestens seit der Geburt von Roy die nahezu alleinige Verantwortung für die Erziehung. Sie vermittelte ständig zwischen Roy und den anderen Familienmitgliedern und bekam, bei Auseinandersetzungen unter den Brüdern, nur »wenig« bis »keine« Unterstützung von ihrem Ehemann. Aufgrund dieser jahrelangen Belastung im Zusammenhang mit der konfliktreichen Familiensituation sowie aufgrund ihres eigenen gesundheitlichen Zustands stieß sie immer wieder an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Zudem zeigte sich Roy nicht nur in den Geschwisterbeziehungen, sondern auch gegenüber seiner Mutter als sehr aggressiv – sowohl verbal wie auch körperlich (grenz)verletzend. Und das, obwohl – oder gerade weil? – sie als Einzige in der Familie zu Roy hielt und sich auch selbst beständig in der Rolle der »Beschützerin« sah.

Wie bereits erwähnt, konnte Herr S. die angespannte Familiensituation und Roys Besonderheiten nur sehr schwer aushalten und hielt sich weitestgehend aus allem heraus.

Ein diesbezüglich sehr interessanter Aspekt ist, dass Herr S., der in seiner Kindheit selbst als »hyperaktiv« diagnostiziert worden war, als Vater dennoch (oder gerade deshalb?) eher genervt und »energisch« auf Roy reagierte, was immer wieder zu äußerst heftigen Auseinandersetzungen zwischen den beiden führte.

Im Frühjahr 2003 zog Familie S. in den Dresdner Stadtteil Neustadt. Roy besuchte regelmäßig die »Spieltonne« und blieb dabei den Sozialarbeiterinnen des ASD nicht unbemerkt. Er zeichnete sich durch eine überdurchschnittliche motorische Geschicklichkeit sowie durch seine schnelle Auffassungsgabe aus, was Spielregeln und -inhalte betraf. Andererseits verlor er schnell die Lust am Spiel, wenn er keine

Aussicht mehr auf einen Gewinn sah. Dann störte er das Spiel oder provozierte die anderen Kinder.

Die Sozialarbeiterinnen kamen über dieses Verhalten mit Roy ins Gespräch, und es stellte sich dabei heraus, dass er keine Freunde hatte und »eigentlich« auch viel lieber mehr mit seinen Brüdern und, vor allem, mit seinem Vater »zu tun« haben möchte. Die Sozialarbeiterinnen nutzten daraufhin die Möglichkeit, als Roy von seiner Mutter abgeholt wurde, auch mit ihr ins Gespräch zu kommen. Sie teilten ihr die Beobachtungen über Roy mit, wobei sie seine Geschicklichkeit und schnelle Auffassungsgabe in den Vordergrund stellten. Frau S. machte keinen Hehl daraus, dass sie sehr stolz auf ihre Söhne ist, aber auch sehr bedauert, dass Roy es geschafft hat, dass seine Brüder und sogar sein Vater ihm aus dem Weg gehen. Sie drückte zugleich ihr Bedauern darüber aus, dass sie es nicht fertig gebracht hat, ihrem Mann zu vermitteln, dass Roy kein »schlechter« Mensch sei. Sie drückte außerdem ihre Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit hinsichtlich ihrer Vermittlungsbemühungen in der Familie aus.

Die Sozialarbeiterinnen schlugen Frau S. ein gemeinsames Gespräch im ASD vor und ermunterten sie dazu, diese Option mit ihrer Familie zu besprechen.

Tatsächlich kamen Frau und Herr S. mit den Söhnen Roy und Tom eine Woche später zum Gespräch in den ASD. Es wurde zunächst einmal ein Genogramm erstellt, und es entwickelte sich daraus ein lebhaftes Gespräch unter den Familienmitgliedern.

Außerdem wurden die unterschiedlichen Erwartungen und jeweiligen Ressourcen herausgearbeitet:

- *Roy*: Er ist ein aufgewecktes und bewegungsfreudiges Kind, zeigt an vielen Dingen Interesse, erbringt in der Schule gute bis sehr gute Leistungen, zeigt kaum Verhaltensauffälligkeiten – wenn er genügend Bewegung hat und seine Freizeitinteressen wahrnehmen bzw. ausleben kann; er möchte viel mehr Freizeitunternehmungen innerhalb der Familie, z. B. Fußball spielen, Fahrrad fahren, ins Kino gehen.
- *Frau S.*: Sie hält zu Roy und nimmt ihn gegenüber der restlichen Familie in Schutz, ist sehr stolz auf ihn und hat noch relativ große Hoffnung, dass er sich ändert, ist längst an ihre Grenzen gestoßen und benötigt dringend Entlastung, wünscht sich eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Vater und Roy, hat Angst, dass Roy die Schule für Erziehungshilfe verlassen muss (sie hat nur fünf Klassen).
- *Herr S.*: Er hat großes Interesse daran, dass seine Frau die Familie nicht verlässt, möchte mehr Gemeinsamkeiten auf der Paarebene, hat

wenig Hoffnung bezüglich Roys Verhaltensänderung, hat schon über Heimunterbringung nachgedacht.

- *Ralf*: Er hat großes Interesse daran, dass Familie nicht auseinander bricht, hat die Befürchtung, dass Mutter den Stress nicht mehr lange aushält, findet Roys Verhalten oft nervig, zeigt Bereitschaft, zur Entlastung der Mutter beizutragen.

Die Familie wurde mit dem Auftrag entlassen zu überlegen, was sie an den folgenden Wochenenden gemeinsam unternehmen könnte. Ralf übernahm die Aufgabe, sich gemeinsam mit Roy einen Fußballclub anzuschauen. Des Weiteren sollten sich Herr und Frau S., zur »Belebung« auf der Paarebene, einen gemeinsamen Abend außerhalb der Familie gestalten. Für das nächste Gespräch in zwei Wochen wurde seitens des ASD vorgeschlagen, einen Vertreter der Schule einzuladen, um gemeinsam eine Lösung für das Schulproblem entwickeln zu können.

Zu diesem nächsten Gespräch erschienen Frau S., Roy, Ralf und der Klassenlehrer von Roy, Herr H.; Herr S. war aus beruflichen Gründen verhindert (?). Roy berichtete stolz, dass er am Wochenende gemeinsam mit den Eltern eine Fahrradtour unternommen und es ihm sehr gut gefallen habe. Ralf teilte mit, dass es ihnen gelungen sei, Roy bei einem Fußballclub anzumelden, und dass Roy auch schon bei einer Trainingseinheit zugeschaut habe. Herr H. meinte, dass ihm Roy in der letzten Woche wesentlich ausgeglichener erschienen sei. Des Weiteren habe er sich in der Lehrerkonferenz mit seinen Kollegen beraten, und übereinstimmend befürworteten sie, dass für Roy ein Antrag beim Schulamt auf Verlängerung des Schulbesuches in der Schule für Erziehungshilfe gestellt werde. Frau S. erzählte, nicht weniger stolz als Roy, dass über die Osterferien ein gemeinsamer Urlaub an der Ostsee geplant sei. Es wurde ein weiterer Gesprächstermin für vier Wochen nach dem Urlaub vereinbart, damit die Familie Veränderungen zunächst gemeinsam und ohne irgendwelchen Druck reflektieren könne.

Aufgrund einer Krisensituation nach dem Urlaub, die im ASD nicht als »Rückfall«, sondern als »erneuter Vorfall« (Simon u. Weber 1992) bewertet wurde – was der Familie auch so übermittelt wurde –, kam es, initiiert durch den Vater, zu einer stationären Unterbringung von Roy in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Roy hatte seine Mutter mit einem Messer bedroht und seinen Bruder Tom schwer verletzt. Nun veranlasste der ASD ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern,

der behandelnden Psychiaterin und einer Familientherapeutin. In diesem Gespräch zeigte Herr S. sehr deutlich – gegen seine Ehefrau – seine Enttäuschung über und Ablehnung gegenüber Roy. Er plädierte vehement für eine dauerhafte Unterbringung ohne Rückkehroption. Sowohl vonseiten des ASD wie auch aus ärztlicher Sicht wurde die Hypothese geäußert, dass Roy seit Jahren um die männliche Anerkennung innerhalb der Familie kämpfe und schließlich die Mutter verletzt habe, weil sie – in ihrer »Beschützerrolle« – den Kontakt zwischen Vater und Sohn eher verhindere; und dass der Bruder Tom aus Eifersucht keine Chance erhalte, ein brüderlich-freundschaftliches Verhältnis zu Roy aufzubauen. Die Botschaft bzw. der Appell an die Familie lautete: Roy braucht dringend einen Platz innerhalb der Familie, nicht außerhalb!

Die Betroffenheit des Vaters bewirkte, dass er sich spontan auf eine intensive sechswöchige Familientherapie mit Eltern, Ralf, Tom und Roy einlassen konnte.

Nach dieser sechswöchigen Therapie lud der ASD wiederum zum gemeinsamen Gespräch unter Beteiligung der Familientherapeutin, der Psychiaterin, der Eltern, Ralfs, Toms und Roys. Alle waren der Meinung, dass durch die engagierte Mitwirkung der Familienmitglieder der Therapieverlauf als erfolgreich zu bewerten sei. Gleichzeitig wurde von allen explizit gewürdigt, dass sich das Verhältnis zwischen Vater und Roy erheblich entspannt habe.

Dafür gebe es jetzt allerdings mit Tom Schwierigkeiten, da dieser anscheinend noch nicht damit klar kommen konnte, dass Roy ein allgemein akzeptiertes und anerkanntes Familienmitglied geworden war. Alle Beteiligten stimmten darin überein, dass die Familie eine nachbetreuende Unterstützung benötige, sodass eine gemeinsame Teamberatung unter Beteiligung aller vereinbart wurde. Zu ihrer Vorbereitung fand nochmals ein Termin mit Frau S. im Jugendamt statt.

In der Teamberatung wurde die Familiensituation vorgestellt; es wurden die Erwartungen und Befürchtungen sowohl der Familie als auch der Fachkräfte diskutiert. Vom Reflektierenden Team erhielt die Familie sehr viel Wertschätzung für das Engagement bezüglich des Erhaltes ihrer Gemeinschaft und für das wohl meinende Interesse aneinander. Außerdem wurden die Eltern, Frank und Tom dafür gewürdigt, dass sie es Roy ermöglicht hätten, seinen Platz in der Familie zu finden.

Die wohl wichtigste Intervention dieser Beratung wurde jedoch durch »Querdenken« initiiert: Die »Querdenkerin« nahm den Stand-

punkt ein, dass dies alles ja »ganz nett« sei, aber hinsichtlich der Auffälligkeiten, die Tom jetzt zeige, sei es angeraten, nun ihn unverzüglich geschlossen unterzubringen. Und es war ein wirklich eindruckliches Erlebnis, als daraufhin der Vater sich zu Wort meldete und mit erhobener Stimme äußerte, dass keines seiner Kinder jemals wieder in einer geschlossenen Einrichtung untergebracht werden solle!

Frau S., die, wie das Team bemerkte, der neuen Situation von Anfang an viel gelassener gegenüberstehen konnte, nickte beifällig.

Im Nachgang wurde von allen Beteiligten betont, dass es wichtig sei, die Familie zu unterstützen, nicht in alte Muster zurückzufallen, weshalb eine SPFH sinnvoll sei. Die Familienhelferin solle familientherapeutisch ausgebildet sein, damit innerhalb des Systems sowohl an den Geschwisterbeziehungen als auch an den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern gearbeitet werden könne. Auf Grund der neuen, guten Erfahrungen konnte sich die Familie darauf sofort einlassen.

Der ASD suchte in der Folge zusammen mit der Familie einen für sie geeigneten freien Träger der Jugendhilfe aus und initiierte sehr kurzschrittige Hilfeplangespräche, da das Interesse der Familie, in relativ kurzer Zeit wieder alleine klar zu kommen, deutlich geäußert wurde und auch überzeugend wirkte. Zuletzt bestand für die Familie dem ASD gegenüber lediglich die Verpflichtung, dafür Sorge zu tragen, dass bei den Hilfeplangesprächen auch alle involvierten Familienmitglieder teilnehmen können.

7. Anmerkungen zum systemischen Case Management

An dieser Stelle möchte ich die Darstellung des Hilfeprozesses im Zusammenhang mit der Familie S. beenden und noch einen wichtigen konzeptionellen Aspekt systemischer ASD-Arbeit beleuchten – das Case Management. Es dient der Vernetzung der auf professionelle Unterstützung bezogenen Prozesse innerhalb des Familiensystems und seiner Umwelt und integriert zentrale Perspektiven einer systemischen Sozialen Arbeit. Es ermöglicht die Verknüpfung von:

- lebensweltlicher und sozialräumlicher Orientierung,
- der Nutzung informeller und institutionalisierter Hilfeangebote im Gemeinwesen,
- Aktivitäten der öffentlichen und freien Träger,

- theoretischen Perspektiven, Institutionen und Organisationen im Gemeinwesen und ihren Interventionen mit dem Veränderungsprozess der Kinder und ihrer Familien,
- der mit den Betroffenen dialogisch gestalteten Suche nach möglichst passgenauen Hilfeformen für definierte Problemlagen sowie mit ihrer Planung und fortwährenden Evaluation im Rahmen des Hilfeplans. Dies soll unter der diagnostischen Fragestellung geschehen, ob professionelle Hilfe die familiären Selbstorganisationskräfte stärkt oder schwächt, ob eventuell informelle Unterstützungssysteme im Sozialraum aktiviert werden können, ob ein Anschluss an sozialräumliche Angebote ausreicht oder (zusätzlich) Einzelfallhilfe und/oder Soziale Gruppenarbeit indiziert ist.

Das zentrale Stichwort des Case-Management-Konzeptes heißt also »Vernetzungsarbeit durch den ASD«, und zu seiner Realisierung lassen sich eine Vielzahl von Verfahren und Methoden verwenden. Im Bereich der Intervention sind dies z. B. runde Tische, Helferinnenkonferenzen, die hier beschriebene Teambesprechung mit Teilnahme der Betroffenen, Fachkonferenzen mehrerer Träger (s. Tenhaken in diesem Band), *clear talk* (s. Herchenhan u. Heppel in diesem Band), die Netzwerkkarte der am Hilfeprozess beteiligten Organisationen bzw. Institutionen, Planungs- und Begleitbogen für den Verlauf des Hilfeprozesses (s. Müller 2003); im Bereich der Diagnose bieten sich an das sternförmige, von den Adressatinnen der Hilfe ausgehende Soziogramm (ebd.), das ökosoziale Modell von Bronfenbrenner (Ritscher 2004c) und das Soziotop (Rothe 1994).

Im dargestellten Fall half die Familie sich selbst, unterstützt durch den im Rahmen des sozialräumlichen Projekts »Spieltonne« möglich gewordenen Kontakt zum ASD. Dieser nutzte den Kontakt, um mit Hilfe systemischer Konzepte und Methoden die oben beschriebene Vernetzung herzustellen und zugleich eine familienbezogene Einzelfallhilfe mit systemtherapeutischen Komponenten inhaltlich zu gestalten. Die Familie schaffte es in diesem Setting, dass die Mutter durch die anderen Familienmitglieder entlastet wurde, der Vater sich seiner Verantwortung für die Söhne bewusst wurde und die Söhne sich einander annähern konnten. Unter diesen neuen Voraussetzungen konnte die Integration der Söhne in die familiäre Gemeinschaft erfolgen, und ihre Symptome wurden – systemisch gesehen – überflüssig.

4. Der Erstkontakt mit Klienten und Klientinnen im Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe

Friedhelm Kron-Klees

Die spezifische Klientel der öffentlichen Jugendhilfe besteht aus Personen, die einerseits unter oft extrem hohen individuellen und familiären Belastungen stehen, die andererseits jedoch nicht in der Lage sind, von sich aus für die Bewältigung ihres familiären Zusammenlebens Hilfe (Jugendhilfe und/oder therapeutische Hilfen) in Anspruch zu nehmen, soweit sie über die Sicherung materieller Unterstützung hinausgeht.

Wenn Kinder oder Jugendliche in diesen Familien in Mitleidenschaft gezogen werden, wird dies in der Regel außerhalb der Familie wahrgenommen. Nachbarn, Verwandte, Ärzte, Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen beobachten an derart betroffenen Kindern entsprechende Erscheinungsformen (z. B. Verwahrlosung der Kleidung, Zeichen von falscher Ernährung, Male von Gewaltanwendungen) oder Verhaltensformen (z. B. Distanzlosigkeit, auffälliges Abschalten, starke Unruhe, Einnässen und/oder Einkoten, sexualisiertes Verhalten, bei älteren Kindern dann auch Schulverweigerung und/oder Suchtverhalten). Diese Personen können und sollen ihre Wahrnehmungen der öffentlichen Jugendhilfe (den Jugendämtern) zur Kenntnis geben. Sie werden hiermit zu einer tragenden Stütze des »staatlichen Wächteramtes« gemäß Art. 6 Satz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, der da lautet: »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.« Der Erstkontakt der Jugendhilfe mit derartigen Familien erfolgt auf diesem Wege über die »Fremdmeldung«.

Die Jugendhilfe bekommt auch auf andere Weise Zugang zu Familien, z. B. wenn das Familiengericht das Jugendamt zur Mitwirkung in familiengerichtlichen Verfahren auffordert oder auch wenn sich Familien in Not von sich aus an das Jugendamt wenden. Auch das kommt vor. Aber der schwierigste und auch einzigartige Zugang öffentlicher Jugendhilfe zu Familien erfolgt über die Fremdmeldung.

Mich beschäftigt die Frage, wie diese Art der Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in Not und ihre Weitergabe an die zuständige Fachbehörde der Kinder- und Jugendhilfe zur Brücke der Familien zur Hilfe bzw. zur Brücke der Hilfe zu den betroffenen Familien werden kann. Welche Haltung müssen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Jugendhilfe einnehmen, damit eine Fremdmeldung als erster Schritt der Hilfe erlebt und gestaltet werden kann?

Die Erarbeitung einer Antwort auf diese Frage beginnt für mich bereits im Vorfeld einer konkreten Begegnung mit derart betroffenen Familien. Hier stellt sich mir die Frage, mit welcher Grundwahrnehmung ich die Meldung einer stark belasteten und Kinder stark belastenden familiären Situation aufnehme bzw. aus welcher Perspektive sie zu betrachten und ihr zu begegnen ich mich entscheide.

Kinder- und Jugendhilfe, das besagt schon das Wort, hat die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen zu helfen, insbesondere dort, wo Eltern ihr natürliches Recht und die ihnen zuvörderst obliegende Pflicht der Pflege und Erziehung ihrer Kinder nicht nur nicht zu ihrem Wohl, sondern sogar zu ihrem Schaden ausüben.

Die staatlich vorgesehenen Grundlagen für Hilfe(n) in derartigen Situationen sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) vorgegeben, dessen Grundsatz in § 1 (1) definiert ist: »Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.« Zur Verwirklichung dieses Rechts soll die Jugendhilfe Leistungen erbringen, von denen ich im Zusammenhang meines Themas zwei heraushebe: Sie soll »Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen« (KJHG, § 1 [3.2]) und »Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen« (KJHG, § 1 [3.3]).

Die Grundtendenz des KJHG, gestützt auf mehrere einschlägige Urteile des Bundesverfassungsgerichts (Heilmann 2001, S. 414), ist, dass zumindest vom Denkansatz her die Hilfe innerhalb der Familie, also die Förderung und Stützung von Elternkompetenz, Vorrang vor jeder Trennung der Kinder von ihrer Familie hat (Berg u. Kelly 2001, S. 22). Erst wenn sich in genau zu begründenden Situationen herausstellt, dass die Entwicklung von Elternkompetenz für die eventuelle notwendige Behebung bereits entstandener körperlicher oder psychischer Schäden oder zur Beseitigung einer akuten Gefahr nicht ausreicht, also »wenn die Eltern nicht gewillt oder nicht in der Lage sind, die Gefahr abzuwenden« (§ 1666 (1) BGB), sollen zum Schutz des Kin-

des Hilfen (eventuell mit einer diesbezüglichen Entscheidung des Familiengerichts) außerhalb der Familie eingeleitet werden. Aber auch das sehe ich als Hilfen im familiären Kontext, auf deren Besonderheit ich gegen Ende dieses Beitrages noch eingehen werde.

Sozialarbeiterinnen, die von einer belasteten Familie über eine Fremdmeldung erfahren, sind also nach dieser Sicht gehalten, Meldungen so aufzugreifen und in einen Kontakt mit der betroffenen Familie umzusetzen, dass sie die Chance begünstigen, dass ihr Hinzu kommen als Hilfe erlebt und angenommen werden kann.

Hierzu erachte ich die grundsätzliche Beantwortung folgender Fragen als eine Art VorabEinstellung für erforderlich:

- Wie bewerte ich die Fremdmeldung?
- Wie beziehe ich mich auf die Not von Kindern, auf die sie durch das Zeigen von Symptomen aufmerksam gemacht haben?
- Aus welcher Perspektive betrachte ich das Geschehen in einer Familie, auf die in Form einer Fremdmeldung aufmerksam gemacht wurde? Wie beziehe ich mich auf Eltern (oder Erziehungsberechtigte), deren Kinder nach außen gravierende körperliche oder im Verhalten erkennbare Symptome gezeigt haben, was schließlich dazu führte, dass sich die Jugendhilfe (das Jugendamt) bei ihnen meldet?

Jede derartige Situation, der ich begegne, hat sowohl den Aufforderungscharakter, verstanden zu werden, als auch den, etwas zu tun. Um mir ein Bild von einer Situation zu machen, kann ich sie aus verschiedenen Perspektiven betrachten, wobei die jeweilige Auswahl der Perspektiven und die daraus resultierenden Antworten gleichberechtigt (und »wahr«) sind. Es gibt für mich grundsätzlich keine falschen Perspektiven, aus denen ich etwas betrachten kann. Die Frage ist, welche Perspektive und welche aus ihr resultierende Antwort eher geeignet ist, meinen Auftrag zu begünstigen, Hilfe zu sein. Aus systemischer Sicht gehe ich davon aus, dass mein Handeln stark davon bestimmt wird, wie ich eine Situation verstehe bzw. wie ich sie mir zurechtlege.

- Als was will ich eine Fremdmeldung ansehen? Als Diffamierung? Als Denunziation? Als unbotmäßige Einmischung? Als Aufdringlichkeit? Oder nehme ich sie als Ausdruck der Sorge um das Wohl eines Kindes? Als Brücke zu einer Familie und zu Kindern in Not?
- Wie beziehe ich mich auf das Kind, das nach außen über das Zeigen von Symptomen auf sich aufmerksam macht? Muss ich es retten? Muss ich es gegen seine Eltern in Schutz nehmen? Oder kann ich eine Tragik darin erkennen, dass das Kind auf diese Weise für sich und seine Familie Hilfe zu erhalten sucht?

- Wie bewerte ich das, was mir über die Familie mitgeteilt wird (in der Regel in sehr abfälliger Form, was die Rolle der Eltern betrifft)? Habe ich es mit kriminellem Verhalten zu tun? Sind die Eltern zu bestrafen? Sind sie als unmoralisch abzuwerten? Oder erfahre ich von einer Familie, deren Ressourcen begrenzt sind und die damit überfordert ist, ein gedeihliches und förderliches familiäres Zusammenleben zu gestalten? Die mit der Bewältigung ihrer so genannten Erziehungsaufgaben an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gestoßen ist? Die über die Symptome ihrer Kinder auf ihre Not hinweist und Hilfe sucht?

Alle Fragen und alle entsprechenden Antworten sind berechtigt. Aus der jeweiligen Perspektive entsprechender öffentlicher Aufgaben (z. B. Rechtsprechung bei strafbaren Handlungen) sind Fragen betreffend die Strafebene auch am richtigen Platz. Und die moralische Beurteilung z. B. in den Medien kann durchaus einen aufrüttelnden Charakter haben.

Für einen Ansatz der Hilfe erweisen sie sich jedoch als unterschiedlich förderlich.

- Beurteile ich den Akt der Fremdmeldung negativ, habe ich wenig Möglichkeiten, die Hinweise als Brücke der Hilfe zu nutzen. Würdige ich aber diesen Akt als verantwortungsbewusste Tat, eröffnen sich mir Möglichkeiten, den Zugang zur betroffenen Familie angemessener zu gestalten (s. Kron-Klees 1994, 1996, 2001).
- Würde ich darin, dass Kinder belastende Symptome zeigen, den Anlass sehen, die Kinder gegen ihre Eltern in Schutz nehmen zu wollen, würde ich negieren, dass jedes Verhalten von Kindern in seinem familiären Zusammenhang Sinn stiftend ist (s. Kron-Klees 1994).

Ich sehe in den Symptomen eines Kindes Botschaften auf zwei Ebenen (s. auch Kron-Klees 1994). Einerseits beinhalten sie die Aussage, dass die Familie des Kindes Schwierigkeiten beim Lösen der Aufgaben des Zusammenlebens hat. Diese Aussage sehe ich unterschwellig verbunden mit dem Bekenntnis, dass das Kind seine Eltern liebt und bereit ist, seinen Beitrag für die Lösung der Aufgaben des Zusammenlebens zu leisten, auch wenn dies auf seine Kosten geht.

Die zweite Ebene der Botschaft verstehe ich in der Weise als Appell an Möglichkeiten der Hilfe, durch die seine Familie bessere, d. h. nicht auf seine Kosten gehende Lösungen für die Bewältigung der Aufgaben im familiären Zusammenleben finden möge. Dazu gehört für mich die Bitte, die Familie zu erhalten.

- Wenn ich auf Eltern, auf die die Jugendhilfe durch Fremdmeldung aufmerksam gemacht wurde, mit einer Tendenz des Strafens oder des moralischen Verurteilens zuzugehen geneigt bin, tue ich vielleicht das, was in der Familie vorerst von mir auch erwartet wird. Einen Zugang der Hilfe werde ich mir dadurch aber erschweren, wenn nicht gar verbauen.

Gehe ich jedoch davon aus, dass es auch in dieser Familie um die Bewältigung der schwierigen Aufgaben im familiären Zusammenleben geht, kann ich eher einen konstruktiven Zugang zu ihr aufbauen. Die Annahme ist, dass die Familie an die Grenzen ihrer positiven Möglichkeiten stößt und Hilfe benötigt für die Umsetzung dessen, was sie von sich aus durchaus an Positivem für ihre Kinder will. Eltern wollen in der Regel, dass ihre Kinder eine positive Entwicklung nehmen. Sie sind sich aber oft im Unklaren darüber oder haben falsche Vorstellungen davon, wie man diese Ziele in ein förderliches Erziehungsverhalten umsetzt (Berg u. Kelly 2001).

»Elternschaft gehört zum Schwersten.« – »Alle Kinder bringen alle Eltern an und über die Grenzen ihrer positiven Erziehungsmöglichkeiten.« – »Eltern spüren (im Grunde ihres Herzens), wenn ihr Verhalten ihren Kindern gegenüber belastend wird.« Dies sind Sätze, die ich bereits bei jedem Erstkontakt einbringe und mit denen ich an Eltern andocke. Diese Sätze bilden die Grundlage von wechselseitigen Verständnismöglichkeiten bei der Gestaltung einer Erstbegegnung und der darauf folgenden Suche nach Hilfeansätzen. Es sind Balsamsätze, mit denen die Familie mit Sicherheit beim Auftreten des Jugendamtes nicht gerechnet hat. Diese Sätze verwirren auf eine positive Weise und können die Bereitschaft fördern, Hilfe anzunehmen.

Bevor ich also einen ersten Kontakt mit einer Familie aufnehme, muss ich mir selber darüber klar sein, wie meine Haltung zu begründen ist, mit der ich erhoffe, diese Begegnung so zu gestalten, dass die Fremdmeldung der erste Schritt der Hilfe ist. Diese Haltung macht es mir möglich, die Fremdmeldung zu würdigen (und sie erfahrungsgemäß von gehässigen Formen des Anschwärzenwollens zu trennen). Ich kann sie dann auch für die Gestaltung des Erstkontaktes mit der Familie selbst nutzen. Die meldende Person hat nämlich im Augenblick die beste Nähe zu der betroffenen Familie und kann mir helfen, die Situation genauer einzuschätzen. Wie wird die Not der Kinder gesehen? Ist sie derart, dass ich die Familie direkt (möglichst zusammen mit einer zweiten oder gar dritten Person) aufsuchen muss? Oder habe ich Zeit, diesen Schritt vielleicht in Form eines Briefes vorzubereiten?

Als die für Sozialarbeiter schwierigste Form, einen fruchtbaren Erstkontakt herzustellen, erachte ich die Variante, bei der der Verdacht begründet ist, dass in einer Familie das Wohl von Kindern akut stark gefährdet ist – bis hin zur Möglichkeit einer lebensbedrohlichen Situation.

Ein erstes Beispiel

Bei einem Bezirkssozialarbeiter meldet sich eine männliche Stimme am Telefon: »Bin ich bei Ihnen richtig? Ich bin von der Zentrale an Sie vermittelt worden.« – »Worum geht es denn? Übrigens: Guten Tag.« – »Ja, Guten Tag. Habe ich ganz vergessen. Wissen Sie, ich bin so aufgeregt. Vor drei Monaten habe ich neue Nachbarn bekommen. Das heißt, die wohnen über mir. Ein Mann, eine Frau und ein Kind. Vielleicht drei Jahre alt. Ob das die Eltern sind und ob die verheiratet sind – das weiß man ja heute gar nicht mehr. Aber dauernd haben die Streit. Streit ist gar kein Ausdruck. Der Mann brüllt, die Frau kreischt. Das Kind höre ich nur manchmal. So Schreie. Ich kann das gar nicht beschreiben. Es klingt aber so, als würde der Mann die Frau schlagen. Ich zittere dann immer. Ich kann das kaum aushalten und muss dauernd denken, was mit dem Kind passiert. Wird das auch geschlagen? Wissen Sie, ich bin Rentner und muss mir das anhören. Ich kann das kaum noch aushalten.« – »Oh, das klingt wirklich schlimm.« – »Ja, bin ich bei Ihnen richtig?« – »Wo wohnen Sie denn?« – »Ich will aber nicht, dass jemand erfährt, dass ich bei Ihnen angerufen habe. Ich will keinen Ärger.« – »Selbstverständlich werde ich Sie nicht verraten. Wenn Sie anonym bleiben wollen, werde ich das respektieren. Aber ich muss schon wissen, in welcher Straße die Familie wohnt, um feststellen zu können, ob ich zuständig bin oder ein anderer Kollege.« – »Ich will nur nicht, dass meine Nachbarn erfahren, dass ich bei Ihnen angerufen habe. Mein weiß ja nie, was die dann machen. Man will ja auch niemandem schaden.« – »Was denken Sie denn selbst, was Sie jetzt tun? Ist das eine Denunziation, oder sorgen Sie sich eher um eine Familie, die nach Ihrer Wahrnehmung Hilfe bräuchte?« – »Wenn Sie mich so fragen, dann will ich, dass der Familie, ich meine vor allem dem Kind, Hilfe gegeben wird, damit das endlich aufhört.« – »Sie ärgern sich über den Lärm und machen sich gleichzeitig Sorgen um das Kind. Verstehe ich das richtig?« – »Ja, so ist es. Ich ärgere mich über den Lärm und mache mir Sorgen um das Kind. Stimmt. Ist das schlimm?« – »Nein, überhaupt nicht. Sie haben ein Recht, sich über die Lärmbelästigung zu ärgern. Wenn Sie sich darüber hinaus auch Sorgen um das Kind machen und für die Familie Hilfe anfordern, tun Sie etwas sehr Verantwortungsvolles, wofür Sie Anerkennung verdienen.« – »So habe ich das noch gar nicht gesehen.« – »Ich sichere Ihnen also zu, dass nie-

mand davon erfahren wird, dass Sie es waren, der mich auf die Not dieser Familie aufmerksam gemacht hat.« – »Ihnen gegenüber ist mir das egal.« – »Danke. Sie als Nachbar sind ja auch viel näher dran an der Familie und können mir vielleicht auch guten Rat geben, wie ich jetzt vorgehen soll.« – »Ich weiß nicht.« – »Also noch einmal: Wo wohnen Sie denn?« – »Ach ja. Das ist die ...straße, Nr. ...« – »Ja, da bin ich also wirklich zuständig.« – »Ein Glück, dass ich den Richtigen erreicht habe.« – »Wenn ich Sie richtig verstanden habe, haben Sie die Befürchtung, dass dem Kind Gewalt angetan wird.« – »Ja, die Befürchtung habe ich.« – »Wie ist es denn jetzt? Ist es oben wieder ruhig?« – »Ja, jetzt ist wieder Ruhe, eine unheimliche Ruhe, finde ich.« – »Wie oft ist denn der Lärm zu hören, mehrmals am Tage oder alle paar Tage?« – »Das ist schon mehrmals die Woche, manchmal auch zwei- oder dreimal am Tag. Wissen Sie, die wohnen ja noch nicht lange da. Drei Monate. Ich habe auch schon einmal die Polizei angerufen. Die kam dann, da war gerade wieder Ruhe. Wenn ich das richtig mitgekriegt habe, haben die nur ein paar Fragen gestellt und sind wieder gegangen.« – »Nach Ihrer Meinung wäre es also gut, wir würden jetzt unmittelbar schauen, wie es um das Kind und die Familie bestellt ist.« – »Ja, das würde mich sehr beruhigen.« – »Nach dem, was Sie mir geschildert haben, halte ich es ebenfalls für erforderlich, sich Sorgen um das Wohl dieses Kindes zu machen. Also, ich werde die Familie, so schnell es geht, mit einer Kollegin aufsuchen, um zu schauen, was zu tun ist. Ihnen möchte ich noch einmal dafür danken, dass Sie die Zivilcourage aufgebracht haben, bei uns anzurufen. Ich hoffe, dass Ihr Anruf eine Art Brücke der Hilfe für die Familie wird. Vielen Dank. Wie heißt denn die Familie? Ich muss ja wissen, wo ich klingeln muss.« – »Die haben keinen Namen an ihrer Klingel, und ich weiß nicht, wie die heißen. Haben sich mir nicht vorgestellt. 3. Stock, rechts. Wenn Sie nicht reinkönnen, klingeln Sie bei mir. Mein Name ist R.« – »Vielen Dank, Herr R.« – »Ich danke Ihnen, dass Sie mir zugehört haben und dass Sie etwas tun wollen. – Hören Sie? Es geht gerade wieder los. Ich höre den Mann brüllen. Können Sie das hören?« – »Ja, ich höre im Hintergrund die Stimme eines Mannes. Klingt sehr aggressiv. Also, ich mache mich mit einer Kollegin so schnell wie möglich auf den Weg.«

Der Sozialarbeiter steht mit seiner Kollegin (beide zusammen ein erfahrenes Team für Kriseninterventionen) vor der Wohnungstür der betroffenen Familie. Einlass ins Haus hatten sie über den Rentner, Herrn R., der auf die Familie aufmerksam gemacht hatte. Die Klingel scheint abgestellt, oder sie ist kaputt. Sie hören die nicht sehr lauten Stimmen eines Mannes und einer Frau. Die Stimme des Mannes klingt vorwurfsvoll, die der Frau eher klagend. Nach mehrmaligem, immer lauterem Klopfen wird die Tür geöffnet. Der Mann (hager, rötliches Gesicht, zerzauste Haare, billiger Sportanzug, rote Turnschuhe, braune

Zähne) hat einen Spaltbreit aufgemacht und starrt die beiden eine Weile wortlos an. Die Frauenstimme aus dem Hintergrund: »Wer ist denn da?« Der Mann: »Weiß nicht. Zwei Leute.« – »Was wollen die denn?« – »Weiß nicht.« Es scheint, dass der Mann die Tür wieder zumachen will. Der Sozialarbeiter: »Entschuldigen Sie die Störung ...« – »Wir brauchen nichts!« Der Mann will die Tür schließen. Der Sozialarbeiter tritt einen Schritt vor: »Entschuldigen Sie, wir wollen nichts verkaufen. Wir wollen mit Ihnen reden. Können wir mit Ihnen in die Wohnung kommen?« – »Wer sind Sie denn?« – »Wir kommen vom Sozialen Dienst des Stadtbezirks; dies ist meine Kollegin Frau S., und ich heiße L. Hier sind unsere Ausweise.« – »Und was wollen Sie?« – »Wie gesagt, wir wollen mit Ihnen reden, und worüber, das wissen Sie sicher selbst.« Die Frauenstimme aus dem Hintergrund: »Wer ist da?« – »Die sagen, die sind vom Sozialen Dienst.« – »Die sollen ruhig reinkommen. Die sollen ruhig sehen, was hier los ist.« – »Was ist denn los?« – »Das weißt du ganz genau.« – »Herr ...?« – »M.« – »Herr M., dürfen wir jetzt reinkommen?« Der Mann geht schweigend vor. Der Sozialarbeiter und die Sozialarbeiterin treten ein und schließen die Tür. Sie folgen dem Mann in die Küche. Die Frau sitzt am Küchentisch (hager, zerzaustes Haar, Zigarette in der Hand, roter, halb offener Bademantel, Unterwäsche, Socken). Sie hat ein verquollenes Gesicht, angeschwollene Lippen mit Blutspuren, eindeutig ein blaues, rot unterlaufenes Auge. Bei genauem Hinsehen sieht man auch Blutspuren an der Wäsche. Links unter dem Küchentisch hockt ein Kind von ca. drei Jahren im Schlafanzug. Es zittert am ganzen Körper, die Lippen beben. Es hält sich mit dem rechten Arm die linke Schulter. Es sitzt in einer Lache Urin. Zerbrochenes Geschirr liegt am Boden, verstreute Nudeln. Ein zerbrochener Stuhl lehnt am Schrank, seine Türen stehen offen. Zwei Türen scheinen gesplittert. Es riecht stark nach Zigaretten und nach aggressiven Reinigungsmitteln. Inzwischen hat sich der Mann eine Zigarette angezündet. Sozialarbeiter zur Kollegin: »Das sieht nicht gut aus.« Sozialarbeiterin zur Frau: »Entschuldigen Sie, aber ich muss erst einmal Luft holen. Sie sehen ja schlimm zugerichtet aus.« Der Mann: »Was heißt hier schlimm zugerichtet? Ich will Ihnen nur eins sagen: Diese Frau ...« Der Sozialarbeiter zum Mann: »Entschuldigen Sie, dass ich Sie gleich unterbreche. Was Sie jetzt sagen wollen, will ich gar nicht hören. Das ist nur die Fortsetzung von dem, was hier vor kurzem geschah. Und Sie wissen selbst, dass das nicht gut war, egal warum es geschah.« – »Aber ...« – »Kein Aber, jedenfalls nicht jetzt. Später können wir über alles reden, wie es zu dieser Katastrophe kommen konnte. Das, was ich hier sehe, ist eine Katastrophe. Und es wird darum gehen, in Zukunft solche Katastrophen zu vermeiden. Jetzt geht es erst einmal darum, was unmittelbar geschehen muss. Vor allem mit dem Kind, aber auch mit

Ihnen, Frau M. Sie sind die Mutter von dem Jungen?» Die Frau nickt. »Wie heißt er denn?« – »Denis.« – »Und Sie sind der Vater?« Der Mann nickt. »Sie sind verheiratet?« Beide nicken. »Also sind Sie die Eltern und haben die elterliche Sorge für dieses Kind. Und es ist augenfällig, dass Sie sich jetzt zuerst Sorgen um das Wohlergehen Ihres Kindes machen sollten.« Inzwischen hat sich die Sozialarbeiterin zum Kind gesetzt. Das Kind zittert nach wie vor und starrt vor sich hin. Es lässt sich nicht anfassen. »Du hast Schmerzen in der Schulter und am Arm, nicht wahr?« Das Kind reagiert nicht. Der Sozialarbeiter zur Kollegin: »Was meinst du, sollten wir den Notarzt rufen?« – »Ich glaube, schon. Dem Jungen geht es nicht gut. Er scheint mir auf der linken Seite schwer verletzt.« Der Mann: »Der hat sich gestoßen.« Der Sozialarbeiter: »Hören Sie auf! Sie wissen genau, dass das nicht stimmt. Und es bringt auch nichts, jetzt Geschichten zu erfinden.« Der Mann will noch einmal ansetzen, doch der Sozialarbeiter bringt ihn mit einer ruhigen Handbewegung zum Schweigen. »Gibt es hier ein Telefon?« Der Mann weist in ein Zimmer nebenan. Der Sozialarbeiter ruft den ärztlichen Notdienst an. Er kommt zurück und bleibt in der Tür stehen. Die Sozialarbeiterin zur Mutter: »Furchtbar. Niemand will so etwas, und doch passiert das immer wieder.« Der Mann: »Ich will Ihnen nur eins sagen ...« Der Sozialarbeiter: »Sie brauchen jetzt nichts zu Ihrer Rechtfertigung zu sagen. Mit dieser Situation geht es Ihnen nicht gut. Sie sind in einem familiären Stress, und als wir gekommen sind, wurde der Stress noch schlimmer. Jetzt wollen wir erst einmal Stress abbauen.« Die Sozialarbeiterin zur Mutter: »Man steckt so voll Sehnsucht nach einer harmonischen Familie. Und dann ist es so schwer, das auch zu erreichen. Diese Enttäuschungen. Immer wieder.« Die Mutter: »Immer wieder will ich alles gut machen. Aber es geht nicht mit diesem Mann.« Der Mann will wieder loslegen. Der Sozialarbeiter: »Jetzt nicht wieder. Sie wissen beide, was hier passiert ist, ist nicht gut. Warum das immer wieder passiert, verstehen Sie selber und wir schon gar nicht. Vielleicht später einmal. Heute nicht.« Die Sozialarbeiterin zum Kind: »Und du verstehst überhaupt nichts, bist nur verzweifelt.« Das Kind reagiert nicht. Der Sozialarbeiter eher vor sich hin: »Ja, Elternschaft gehört zum Schwersten.« Die Sozialarbeiterin: »Und Partnerschaft ist, wie wir alle wissen, auch nicht einfach.« Der Sozialarbeiter: »Da kommt man schon auch an seine Grenzen.« Zum Vater: »Und manchmal sieht das dann so aus wie jetzt bei Ihnen.«

Es klopft. Der Mann geht die Tür öffnen. Der Notarzt kommt in die Küche. Nach einem kurzen Gespräch setzt sich der Notarzt zum Kind und versucht, es zu untersuchen. Das Kind hat offenbar große Schmerzen und lässt sich nicht anfassen. Der Notarzt schaut sich auch die Mutter an und schüttelt den Kopf. »Ganz schön zugerichtet. Ich meine, das

Kind sollte unbedingt zur ärztlichen Untersuchung ins Krankenhaus, es scheint im linken Schulterbereich verletzt. Was es genau hat, wird man erst feststellen können, wenn die Schwellungen abgeklungen sind. – Und Sie, Frau M., sollten gleich mitgehen. Auch Sie brauchen eine ärztliche Behandlung.« Die Frau schaut den Mann an. Der reagiert nicht. Die Sozialarbeiterin zur Frau: »Sie sollten auch gehen. Sie sollten vor allem Ihren Sohn jetzt nicht allein lassen.« Der Notarzt ruft einen Rettungswagen. Bis der Wagen kommt, herrscht Stille. Zwischendurch erzählt der Notarzt etwas von dem, was er an diesem Tage schon alles erlebt hat.

Der Rettungsdienst klopft. Der Mann macht auf. Die Rettungsfahrer legen das Kind auf eine Bahre und verlassen die Wohnung. Die Mutter humpelt hinter ihnen her. Die Sozialarbeiterin: »Ich gehe mit Ihnen.« – »Ist nicht nötig. Ich komme schon klar.« – »Ich komme mit. Es gibt bestimmt einiges zu regeln.« Der Notarzt geht als Letzter. Der Sozialarbeiter atmet einmal tief durch. Der Vater lehnt am Küchentisch: »Zeigen Sie mich jetzt an?« – »Nein, ich werde Sie nicht anzeigen. Das ist nicht meine Aufgabe. Ihre Frau kann Sie anzeigen. Die Klinik kann die Staatsanwaltschaft informieren, je nachdem, was ist. Für mich ist wichtig und ausschlaggebend, dass Ihr Kind erst einmal in Sicherheit ist und die ärztliche Behandlung bekommt, die es jetzt braucht. Ich würde und werde mich aber an das Familiengericht wenden, wenn Sie im Laufe der Zeit weiterhin eine Gefahr für das Kind darstellen und sich nicht bereit zeigen, Ihre Lebenssituation so zu ändern, dass sich Katastrophen wie diese nicht wiederholen.« – »Was geschieht denn jetzt?« – »Sie meinen außer der ärztlichen Versorgung Ihrer Frau und Ihres Sohnes?« – »Ja.« – »Das kann ich jetzt nur so weit sagen: Wir werden uns in den nächsten Tagen zusammensetzen müssen, um uns über weitere und andere Schritte der Hilfe für Sie und Ihre Familie klar zu werden. Dabei wird es auch eine Rolle spielen, wie es um Ihren Sohn steht.« – »Der hat doch selber Schuld. Immer wieder stört oder quengelt er. Dann will ich ihn zur Ruhe bringen. Dann geht meine Frau dazwischen. Und dann passiert das, was Sie jetzt gesehen haben.« – »Wissen Sie, ich kann so etwas kaum noch hören. Und ich denke, Sie wissen im Grunde Ihres Herzens genau, dass ein Kind von drei Jahren ...« – »Zweieinhalb.« – »... und erst recht von zweieinhalb Jahren keine Verantwortung für solch ein Geschehen haben kann. Vielleicht müssen Sie erst noch lernen, was ein Kind in dem Alter können kann. Wir werden sehen. Stellen Sie sich vor, ein Fremder würde Ihr Kind schlagen.« – »Den würde ich umbringen.« – »Sehen Sie, so lieben Sie Ihr Kind. Und dann schlagen Sie es? Ich verstehe das nicht. Aber wir werden über alles reden, und Sie werden, wenn Sie das wollen, die Hilfe bekommen, die Sie brauchen. Ich schlage vor, dass wir jetzt einen Termin ausmachen, an dem Sie mich in meinem

Büro aufsuchen, um über die nächsten Schritte zu sprechen.« – »Kommt Denis jetzt in ein Heim?« – »Das weiß ich nicht. Denis wird die Hilfe bekommen, die aus fachlicher Sicht erforderlich scheint. Und Sie werden als Vater von Denis darauf achten, wie es Ihnen geht, wenn Ihr Sohn dort ist, wo er die Pflege und Zuwendung bekommt, die ihm entspricht. Ob hier oder anderswo. Vielleicht brauchen Sie auch eine Übergangszeit.«

Sie vereinbaren einen Termin. »Wenn Ihre Frau dann wieder hier sein sollte, sollte sie mitkommen. Ich hoffe allerdings, dass sie bei Denis bleibt, solange er im Krankenhaus ist. Übrigens, was machen Sie jetzt? Bleiben Sie allein, oder haben Sie jemanden, zu dem sie hingehen können?« – »Ich glaube, ich gehe zu meinem Bruder.« – »Gut, wenn Sie jemanden haben. Ich werde jetzt gehen. Auf Wiedersehen.« – »Auf Wiedersehen. Danke.« – »Wir werden Lösungen finden.«

So oder so ähnlich oder auch ganz anders werden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der öffentlichen Jugendhilfe immer wieder mit familiären Situationen konfrontiert, in denen Kinder und auch andere Familienmitglieder in höchster Gefahr sind und in denen sie gehalten sind, Kinder zu ihrem Schutz und zu ihrer Sicherheit unmittelbar in Obhut zu nehmen.

Auch eine derartige Situation sollte aus einer Haltung heraus angegangen werden, die die im KJHG klar als Auftrag formulierte vorrangige Option der innerfamiliären Hilfe begünstigt. Auch ein unangemeldeter Hausbesuch und ein eventuelles Eingreifen in elterliche Rechte müssen so gestaltet werden, dass auch mit diesen Eltern in Zukunft zum Wohle ihrer Kinder und ihrer Familie zusammengearbeitet werden kann. Eine Grundlage hierfür sehe ich darin, in dem innerfamiliären Schrei, der in der Ausübung von Gewalt steckt, auch den Ruf nach Hilfe zu hören (s. auch Kron-Klees 1994).

Bei einer eindeutig ablehnenden Einstellung gegenüber dem Verhalten von Eltern, das Kindern Schaden zufügt, sollten die nächsten Schritte der weiteren Kontakte mit der Familie von mehreren Gesichtspunkten bestimmt sein. Hierbei geht es nach einer systemischen Sicht nicht um Wahrheiten, sondern um eine Arbeitshaltung (s. Kron-Klees 1994, Berg u. Kelly 2001):

- Die Familie befindet sich in einer Krisensituation, die durch das Hinzukommen der Jugendhilfe (Jugendamt!) zusätzlich gesteigert wurde. Deshalb sollte der Schwerpunkt des Sprechens nicht auf den konkreten Anlass des Eingreifens gelegt werden, sondern auf Zu-

sammenhänge, die in die Krise und schließlich zu ihrer Eskalation führten.

- Eine anklagende Haltung scheint mir, wie bereits oben gesagt, wenig förderlich für die Entwicklung einer hilfreichen Kooperation von Eltern und Jugendhilfe. Vielmehr sollte nach gemeinsamen Möglichkeiten des Verstehens gesucht werden, damit sich Eltern am Ende selber besser verstehen lernen. Ich sehe in den Auslösern familiärer Krisen in der Regel Situationen der Hilf- und Ratlosigkeit und der Überforderung. Es kommt immer vieles zusammen.
- Der Spannung in der Familie sowie der Verzweiflung und Wut, die sich aufgestaut und schließlich (wahrscheinlich zum wiederholten Male) entladen hat, könnte ich mit der Frage nach Enttäuschungen begegnen. Die Wurzeln familiären Geschehens sehe ich in der Sehnsucht nach Liebe, Anerkennung und Loyalität. Zur Aufrechterhaltung familiärer Bindung und familiären Gleichgewichts werden oft auf Kosten aller, auch und gerade auf Kosten der Kinder, hohe Preise bezahlt.
- Die durchgehende Haltung der Jugendhilfe sollte nach meiner Überzeugung nicht von der Suche nach dem Schuldigen oder dem Täter bestimmt sein (dies ist der Zuständigkeitsbereich der Strafverfolgung). Die Fokussierung auf einen Schuldigen oder eine Schuldige verengt den Blick auf die Tat und reißt sie aus dem familiären und lebensgeschichtlichen Zusammenhang. Ich halte ein solches Vorgehen familiendynamisch gesehen zudem für ungerecht. Es löst Gegenwehr aus und führt zu Konflikten zwischen Familie und Jugendhilfe, die für die Entwicklung der Hilfe für alle Beteiligten nicht förderlich sind.
- Beim Erstkontakt mit Familien gehe ich grundsätzlich davon aus, dass die Eltern selber wissen, was in ihrem familiären Zusammenleben nicht glückt und was an ihrem Verhalten den jeweils anderen, insbesondere den Kindern gegenüber nicht förderlich ist. (Dabei kann ich allerdings feststellen, dass manchen – insbesondere sehr jungen – Eltern elementares Wissen über kindgemäße Erwartungen und kindgemäßes Verhalten fehlt. In diesen Familien sind Schulung und Belehrung angezeigt.) Immer aber geht es mir darum, die Kindperspektive einzubringen mit dem Ziel, Elternverantwortung zu sensibilisieren und zu stärken.

In diesen Gesichtspunkten erkenne ich Grundelemente, welche die Jugendhilfe durchziehen und die Haltung bereits bei jedem Erstkontakt bestimmen sollten.

Leichter durchzuhalten ist dies selbstverständlich in den Fällen, in denen die Fremdmeldung keine derart hohe Dringlichkeit nahe gelegt

hat, dass die Mitarbeiter der Jugendhilfe eine Familie unmittelbar und auch unangemeldet aufsuchen sollten. Da empfehle ich einen Erstkontakt in brieflicher Form, wobei sich die Frage stellt, wie ich einen Brief verfassen kann, der die Chance begünstigt, dass von den Betroffenen der Hilfe die Tür geöffnet wird (s. Kron-Klees 1994, S. 54 ff.). Dafür hat sich eine Gestaltung vielfach als hilfreich erwiesen, die von dem Begriff der Sorge um das Wohl der Kinder und mit ihm verbunden um das Wohl der gesamten Familie durchzogen ist. Die Helfer und Helferinnen verbinden sich mit der Sorge der meldenden Personen und sprechen über ihr Sorgerecht die Eltern auf ihre Sorge um das Wohl ihrer Kinder an. Dazu gehört, dass den Eltern knapp und genau das mitgeteilt wird, was über die Situation und das Verhalten der Kinder berichtet wurde und somit zum Anlass zu dieser Kontaktaufnahme wurde.

Besonders wichtig erscheint mir folgende Erfahrung: Familien, auf die über eine Fremdmeldung aufmerksam gemacht wurde, befinden sich in Not, leiden unter einem besonderen Druck. Das Hinzu kommen der Jugendhilfe bedeutet für die Betroffenen in der Regel eine Steigerung von Not und Druck (Kron-Klees 2001, S. 38 f.). Dies gilt sowohl für ein Anschreiben und erst recht für einen unangemeldeten Hausbesuch. Um dieses Erleben etwas abzufedern, empfehle ich, die Kontaktaufnahme selber zum ersten Thema zu machen, bevor man auf die konkreten Anlässe zu sprechen kommt.

Ein zweites Beispiel

Eine Sozialarbeiterin des Jugendamtes wird von einer Erzieherin des Kindergartens ihres Bezirkes auf ein Mädchen namens Nicole angesprochen, das mit drei Jahren erst vor kurzen in den Kindergarten aufgenommen worden war. Die Erzieherin erlebt das Kind als extrem eingeschüchtert. Wenn eine Erzieherin, aus welchen Grund auch immer, eine Hand hebe, zucke das Mädchen manchmal zusammen und halte seine Arme wie schützend über den Kopf. Dieses Verhalten lege den Erzieherinnen den Verdacht nahe, dass das Mädchen häufig geschlagen werde. Irgendwelche Male wie blaue Flecken habe man allerdings an dem Kind nicht wahrnehmen können. Außerdem rieche das Mädchen oft unangenehm. Es werde deshalb von den anderen Kindern gemieden oder auch gehänselt. Dieser Geruch scheine von Katzenurin zu kommen. Das Kind selbst sei sauber. Ernährungsmäßig sei es gut versorgt. Die Mutter des Kindes werde ebenfalls als schüchtern und sich schnell zurückziehend erlebt. Es habe zudem den Anschein, dass sie wieder ein

Kind erwarte. Sie sei verheiratet, den Vater habe man aber bisher nicht zu Gesicht bekommen. Es habe geheißsen, er sei Fernfahrer und viel unterwegs.

Das Gespräch mit der Erzieherin ergibt, dass es sich hier nicht um eine akute Notsituation eines Kindes handelte, in der die Familie unmittelbar hätte aufgesucht werden müssen.

Die Sozialarbeiterin meldet sich daraufhin schriftlich zu einem Hausbesuch an. In dem Brief stellt sie sich kurz in ihrer Funktion als Mitarbeiterin des Sozialen Dienstes vor. Sie berichtet im Detail über die Sorgen der Erzieherin und erklärt sich mit diesen Sorgen verbunden. Der Brief spricht daraufhin die möglichen Sorgen der Eltern an, über die die Sozialarbeiterin mit ihnen sprechen wolle. Sie schreibt, dass dieser Brief sicher eine beunruhigende Wirkung haben kann, aber auch die Hoffnung wecken könnte, eventuell Hilfe für die Bewältigung des familiären Alltags zu bekommen. Schließlich macht sie einen Terminvorschlag für einen Hausbesuch. Selbstverständlich könne die Mutter die Sozialarbeiterin auch in ihrem Büro aufsuchen. Ein telefonischer Rückruf wird erbeten.

Schon wenige Tage nach Abgang des Briefes hat die Mutter bei der Sozialarbeiterin angerufen und sich mit einem Hausbesuch einverstanden erklärt.

Die Familie bewohnt ein kleines Einfamilienreihenhaus in einer ehemaligen Arbeitersiedlung. Nachdem die Sozialarbeiterin geklingelt hat, öffnet nach kurzer Zeit das dreijährige Mädchen die Tür und führt die Sozialarbeiterin geradeaus durch den Flur in die Küche. Der Flur ist eng zugestellt mit alten Möbeln und Gerümpel, sodass nur ein schmaler Trampelpfad vorhanden ist. Die Sozialarbeiterin braucht etwas Zeit, um sich an den dunklen Gang und an einen beißenden und muffigen Geruch von Katzen zu gewöhnen. Sie trifft schließlich die Mutter in der Küche an, die sie zurückhaltend begrüßt. Ein mittelgroßer und ein etwas kleinerer Hund wollen an der Sozialarbeiterin schnuppern, was ihr unangenehm ist, von der Mutter aber nicht wahrgenommen zu werden scheint. Außerdem liegen oder laufen mehrere Katzen verschiedenen Alters herum. Die Fenster sind geschlossen. Eine zum Garten gehende Tür scheint nur angelehnt. Der Geruch ist ätzend. Ansonsten wirkt dir Küche aufgeräumt und sauber.

Die Mutter bietet Kaffee an, den die Sozialarbeiterin dankend ablehnt. Um den Einstieg zu erleichtern, spricht sie die augenblickliche Situation der Mutter an, die durch den Brief und den Hausbesuch bestimmt ist. Hiermit scheint dir Mutter aber keine Probleme zu haben. Vielmehr kommt das Gespräch schnell auf den Inhalt des Briefes. Die Mutter sagt, ihr sei zwar schon mal die Hand ausgerutscht, aber sie schlage Nicole nicht wirklich. Sie räumt aber von sich aus ein, dass sie

in ihrer Not häufig mit Schläge drohe. Nicole sei von Natur aus sehr ängstlich und reagiere auch bei ihr dann manchmal so, wie es im Kindergarten erlebt wurde. Was der Mutter allerdings sichtbar peinlich war, war die Aussage, Nicole stinke oft nach Katzenurin. Sie beteuert, dass ihr die vielen Katzen selber nicht recht seien, aber das habe sich so ergeben, und sie könne keine Tiere abgeben. Das komme ihr wie Verrat vor. Mit den Hunden sei das kein Problem, die hätten nach hinten ihren Auslauf. Über die Tiere schwenkt das Thema schnell auf die familiäre Situation. Ihr Mann sei Fernfahrer und oft lange unterwegs. Wenn er dann zurückkomme, sei er kaum zu Hause. Er helfe Freunden oder Verwandten, Autos zu reparieren, oder bei Arbeiten an ihren Häusern und Wohnungen. Ja, von ihrem Mann habe sie bisher wenig Unterstützung bekommen. Aber sie sei stolz auf ihn. Er sei zuverlässig, verdiene gutes Geld, trinke nicht und sei allgemein beliebt. Sie wünschte sich schon immer, dass er etwas öfter bei ihr zu Hause wäre, zumal sie wieder schwanger sei. Als sie ihm den Brief vom Jugendamt gezeigt habe, sei ihr Mann erschrocken und habe ihr zugesichert, sich in Zukunft mehr um sie, um Nicole und das bald kommende Baby zu bemühen. Er werde sich darum kümmern, dass die Kater kastriert würden und einige der jungen Katzen an Freunde weitergegeben würden. Auch werde er den Flur in den nächsten Tagen entrümpeln. Diese Sachen habe er dort nur kurzfristig abgestellt. Die Mutter zeigt der Sozialarbeiterin von sich aus das Wohnzimmer und im oberen Stock das Zimmer von Nicole, die beide einen gepflegten Eindruck hinterlassen. Während des Gesprächs sitzt Nicole entweder auf dem Schoß der Mutter, oder sie spielt friedlich mit einer der Katzen.

Insgesamt kann sich die Mutter nicht vorstellen, konkrete Hilfe bei der Erziehung ihrer Tochter und bei der Bewältigung des Haushaltes zu benötigen. Das Angebot der Sozialarbeiterin, im Abstand von zwei oder drei Wochen wieder Kontakt mit ihr aufzunehmen, nimmt die Mutter augenscheinlich gerne an. Es sei gut, jemanden zu haben, mit dem man über all die Dinge reden kann.

Nach dem Termin bespricht die Sozialarbeiterin diese Begegnung im Rahmen der kollegialen Beratung. Man kommt überein, dass zumindest vorerst eine lose Betreuung der Mutter durch die Sozialarbeiterin eine ausreichende Hilfe sein könne.

Für den Umgang mit Familien, auf die von außen aufmerksam gemacht wurde, halte ich folgende Überlegung für sehr hilfreich: Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass alles, was wahrgenommen wird, auch gezeigt werden soll. Demnach zeigen Kinder Symptome quasi als Botschaft einer Familie in Not.

Hierzu erfinde ich gerne die Metapher von einem Cromagnonmenschen, der vor 20 000 Jahren im Tal der Dordogne auf der Jagd von seiner Gruppe abgekommen war und schließlich von einem Riesenhirsch schwer verletzt wurde. Mit aufgerissener Seite liegt er im hohen Steppengras und stöhnt. Was (außer Schmerz) mag er empfinden? Ich denke: Er hat Hoffnung und Angst. Hoffnung, gehört und gefunden zu werden und Balsam auf seine Wunden zu bekommen. Angst, nicht gehört und gefunden zu werden. Aber auch Angst davor, von jemandem gefunden zu werden, der seine Schwäche ausnutzt, ihn seiner Waffen und Kleidung beraubt und vielleicht noch tötet.

So etwa, denke ich, geht es Familien, die über die Symptomsprache der Kinder auf sich und ihre Not aufmerksam machen. Sie haben Angst, übersehen zu werden. Sie haben auch und vielleicht vor allem Angst, in ihrer Not noch eins draufzubekommen. Aber sie haben auch (zumindest unterschwellig und noch unbewusst) Hoffnung auf Hilfe und Entlastung. Die Angst und das Misstrauen zu berücksichtigen, sich aber mit der Hoffnung zu verbinden scheint mit einer wesentlichen Aufgabe bei der Aufnahme eines ersten Kontakts mit derartigen Familien zu sein.

Der für das Jugendamt spezifische Erstkontakt zu Familien über eine Fremdmeldung ist zugleich, entsprechend verstanden, die Weichenstellung zur Hilfe. Dazu gehört für mich das Bewusstsein, dass der sicherlich oft vorhandene und auch angemessen erscheinende spontane Impuls, Kinder gegen ihre Eltern in Schutz zu nehmen, eine nicht förderliche Weichenstellung wäre. Diesem Impuls zu folgen würde die Gefahr in sich haben, dem Kindeswohl nicht zu dienen. Nach meiner Überzeugung wollen Kinder ihre Eltern nicht als schlecht dargestellt erleben, sie wollen nur, dass sich ihre Eltern ihnen gegenüber und auch untereinander anders verhalten. Sie wollen, dass ihren Eltern auf dem Weg dorthin geholfen wird und dass ihre Eltern auch Hilfe hierzu annehmen. Kinder erleben sich ohnehin als ursächlich und schuldig dafür, was mit ihnen geschieht. Darin sehe ich die tiefe Tragik der kindlichen Verarbeitungsmöglichkeiten hinsichtlich des familiären Geschehens. Wenn nun ihre Eltern bestraft oder als schlecht angesehen werden, verdoppelt sich das Schulterleben der Kinder. Kinder sind und bleiben ihren Eltern loyal verbunden, und häufig geben sie keiner Hilfe auf Dauer eine Chance, wenn die Hilfe nicht den Zuspruch der Eltern hat.

Um in diesem Zusammenhang eine andere Blickrichtung zu ermöglichen, möchte ich auf den unmittelbaren Zusammenhang von Kindeswohl und Elternwohl verweisen. Kindeswohl und Elternwohl sind Kehrseiten einer Medaille, sie definieren sich wechselseitig. Das hat für mich die Einsicht zur Folge, dass Kindeswohl nicht gegen Elternwohl zu erreichen ist.

In dieser Überlegung sehe ich eine fruchtbare Voraussetzung, selbst dann mit Eltern zum Wohl der Kinder zu arbeiten, wenn die Kinder unmittelbar in Obhut genommen werden mussten. Ich spreche die Eltern auf ihr Elternwohl an und mache dabei wiederholt die Erfahrung, dass Eltern viel schneller bereit sind, ihr Verhalten ihren Kindern gegenüber verantwortlicher zu gestalten. Es kann auch zum Erleben von Elternwohl gehören, wenn Eltern wissen, dass ihr Kind oder ihre Kinder an einem Ort sind, wo sie das an Heilung und Pflege bekommen, was sie selbst im Augenblick und vielleicht auch auf Dauer ihren Kindern nicht zu geben vermögen.

Was bei einem Erstkontakt zu leisten ist, ist (soweit nötig) die Einleitung eines Hilfeprozesses, den ich als einen Prozess des wachen Begleitens sehen möchte, den ich deutlich abgrenzen möchte gegen die Vorstellungen eines Kontrollauftrages der Jugendhilfe (s. auch Kron-Klees 1997, 2001). Kontrollvorstellungen verengen den Blick. Waches Begleiten verlangt eine hohe Anforderung an Umsicht und Weitsicht im gemeinsam getragenen Prozess einer Hilfe.

Dabei geht es von vornherein um die Ebenen erster und zweiter Ordnung (ebd., S. 49 ff.). Auf der Ebene erster Ordnung sind die konkreten Verhaltensweisen und Handlungen zu sehen und im schlimmen, das Wohl aller Beteiligten schädigenden Fall gemeinsam mit den Eltern abzulehnen (»Sie wissen selbst ...«). Auf der Ebene zweiter Ordnung achte ich darauf, wie sich die Personen selbst erleben, wie es um ihre Selbstachtung (meistens schlecht) bestellt ist (ebd., S. 55 ff.). Bereits beim Erstkontakt mit einer Familie in Not halte ich es für wesentlich, daran zu denken, dass erst die Entwicklung auf der Ebene zweiter Ordnung (betreffend das Bild der Menschen von und ihre Einstellung zu sich selbst) die Ebene erster Ordnung (das konkrete Handeln) nachhaltig zu verändern mag.

5. Die systemisch-familiendynamische Mehrgenerationenperspektive zu Beginn des Hilfeprozesses

Silvia Musch-Grau und Wolf Ritscher

1. Der Allgemeine Sozialdienst beim Jugendamt Stuttgart

Der Allgemeine Sozialdienst (ASD), andernorts auch Bezirkssozialdienst genannt, ist ein fachlich breit angelegter Dienst, der die soziale Grundversorgung in der Gemeinde sichern soll. In Stuttgart ist der ASD dem Jugendamt zugeordnet. Die Aufgabenpalette dieses Dienstes umfasst die allgemeine Lebens- und Sozialberatung für Familien, junge Menschen und allein Stehende; die Beratung von Müttern, Vätern und Kindern in Erziehungs-, Sorgerechts- und Umgangsfragen; die Trennungs- und Scheidungsberatung einschließlich der Mitwirkung in familiengerichtlichen Verfahren; die Beratung, Vermittlung und Begleitung von Jugendhilfeleistungen und die Sicherung des Kinderschutzes.

Das Thema »Kinderschutz« hat für die Arbeit im ASD höchste Priorität. Jugendhilfe soll letztlich das »Wohl des Kindes« sichern. Dabei arbeiten die Sozialarbeiterinnen oft mit Menschen zusammen, die nicht aus eigener Initiative auf sie zukommen. Es ist typisch für die Arbeit im ASD, dass die betroffenen Menschen häufig erst noch motiviert werden müssen, Hilfe anzunehmen. Oft setzen sich Schulen, Kindergärten, Polizei oder auch besorgte Familienmitglieder und Nachbarn wegen der Auffälligkeit von Kindern und/oder ihren Familien mit dem Jugendamt in Verbindung. Dann ist der ASD gefordert, denn dieser übernimmt im Regelfall das »Wächteramt« des Staates hinsichtlich des Kindeswohls. Das ist nicht unproblematisch, denn die Delegation dieser Aufgabe an den ASD führt zur Verflechtung von Hilfe und Kontrolle bzw. Angebot und Eingriff (vgl. B. Müller 1993).

Anzumerken ist noch der hohe Anteil sozial benachteiligter Menschen bei den Adressatinnen des ASD (Sozialhilfeempfängerinnen, allein Erziehende, Migrantinnen usw.).

1.1 Das Konzept der Beratungszentren

In zwei Stuttgarter Stadtteilen wurde die bisherige Organisationsform des ASD zugunsten des Konzeptes von »Beratungszentren« verändert (s. GRDRs 817/2001, 752/2001). In den städtischen Beratungszentren Stuttgart-West und Stuttgart-Mitte arbeiten inzwischen Mitarbeiterinnen des ASD mit psychologischen Fachkräften der städtischen Erziehungsberatungsstellen unter einem Dach zusammen. Langfristig ist geplant, auch die anderen Allgemeinen Sozialdienste unter Einbeziehung der Erziehungsberatungsstellen zu Beratungszentren umzubauen. Für diese Neukonzeption spricht z. B., dass Eltern, aber auch Fachkräfte in Schulen, Kindergärten, Jugendzentren usw. oft nicht einschätzen können, ob für ihr Anliegen der ASD oder die Erziehungsberatungsstelle die richtige Adresse ist. Im Regelfall wird in Zwangskontexten der ASD eingeschaltet, während Erziehungsberatungsstellen von den Rat Suchenden »freiwillig« aufgesucht werden. Aber auch hier gibt es Überschneidungen bzw. Ausnahmen. Auch aus der Perspektive der Fachkräfte ist eine Integration sinnvoll: Damit in jedem Einzelfall die von den Betroffenen benötigte »maßgeschneiderte« Leistung erbracht werden kann, ist die Zusammenarbeit in einem interdisziplinären Team hilfreich. Mitarbeiterinnen des ASD sind beispielsweise mit diagnostischen Verfahren in der Regel weniger vertraut als Erziehungsberaterinnen. Deshalb ergibt es im Einzelfall immer wieder Sinn, die gründliche diagnostische Abklärung im Vorfeld einer Jugendhilfemaßnahme an diese zu delegieren. Andererseits verfügen Erziehungsberaterinnen nicht über die nötigen Kenntnisse, um die Angebote nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz adäquat zu vermitteln und ihre Umsetzung zu begleiten.

Daneben signalisiert der Umbau zu Beratungszentren auch nach außen hin einen tief greifenden Wandel, der in der inhaltlichen Arbeit der ASD längst stattgefunden hat. Das Konzept der Beratungszentren beinhaltet eine Ausweitung und Vertiefung von Beratungsleistungen durch die spezifische Qualifikation der Mitarbeiterinnen in unterschiedlichen Schwerpunktthemen, z. B. Trennungs- und Scheidungsberatung, Schuldnerberatung, Familienberatung. Der ASD wurde bisher zu wenig in seiner Beratungs- und Unterstützungsfunktion wahrgenommen, die nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz jedoch den Kern seiner Arbeit ausmacht. Die dem ASD teilweise zugeschriebene Rolle als »Eingriffsbehörde« oder »Feuerwehr« führt leicht dazu, die rechtlichen Grundlagen und realistischen Möglichkeiten dieses Diens-

tes falsch einzuschätzen. Das Konzept der Beratungszentren und das im Folgenden beschriebene »Stuttgarter Umbauprojekt« sind von vielen Seiten kritisiert worden – sowohl hinsichtlich des Konzepts als auch seiner praktischen Umsetzung. Im Rahmen dieses Beitrags können wir aber darauf nicht weiter eingehen.

1.2 Das Stuttgarter Umbauprojekt »Hilfen zur Erziehung«

Anlass des Stuttgarter Umbauprojektes »Hilfen zur Erziehung« (HzE – s. GR Drs 239/1998, 585/1999, 1025/2000, 1024/2000) war die Fachdiskussion über eine notwendige Weiterentwicklung der Jugendhilfestrukturen. Es soll die Effizienz und Wirksamkeit der Erziehungshilfen steigern, und soll eine höhere Planungssicherheit erreicht werden: für die Träger hinsichtlich der Auslastung ihrer Kapazitäten, für die Stadt im Hinblick auf die Kalkulation ihrer Finanzmittel. Durch die Zuteilung eines Budgets soll der Kostenexplosion in der Jugendhilfe Einhalt geboten werden.

Im Rahmen des HzE-Projektes übernimmt nun jeweils ein Träger, der so genannte Schwerpunktträger, die Gesamtverantwortung für einen der Stuttgarter Jugendamtsbereiche.

In der Vergangenheit hatten die Jugendhilfeträger ein differenziertes Angebot entwickelt, das sich weitgehend an den Paragraphen 28–35 des KJHG orientiert. Nun wird eine völlig neue Konzeption verfolgt: Es wird in jedem Einzelfall in einem interdisziplinären Team geprüft, worin der genaue erzieherische Bedarf besteht, und ein flexibles, maßgeschneidertes Angebot erstellt. Damit wurde ein Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung vorgenommen. Die »Versäulung« der Jugendhilfe in vorgefasste einzelne Hilfemaßnahmen nach §§ 28–35 KJHG wurde aufgebrochen zugunsten maßgeschneiderter sozialräumlicher Hilfen.

Früher mussten Kinder und Jugendliche oft weit entfernt vom Elternhaus stationär untergebracht werden, weil in wohnortnahen Einrichtungen keine freien Plätze vorhanden waren. Die Folge waren Schulwechsel, der Bruch von Freundschaften und eine wachsende Entfremdung zwischen Eltern und Kindern bis hin zu Kontaktabbrüchen. Eine intensive Elternarbeit der Einrichtung war in der Regel nicht möglich. Damit war eines der wesentlichen Ziele der Jugendhilfe infrage gestellt – die Hilfe in absehbarer Zeit wieder überflüssig zu machen (s. KJHG § 37, 1).

Im HzE-Projekt sind die Angebote des Schwerpunktträgers bewusst im Stadtteil oder der näheren Umgebung angesiedelt. Dadurch

kann der Wechsel von Schule und Freundeskreis als Folge einer Jugendhilfe vermieden werden. Die Kontakte zwischen Kind und Elternhaus werden weiter gepflegt, und die Elternarbeit kann in hoher Intensität geleistet werden. Im Vergleich zu den statischen, alten Jugendhilfeangeboten bieten sich jetzt neue, flexible Hilfeformen an. Die Kriterien Lebensweltorientierung und Integration stehen nun im Vordergrund. Dies beinhaltet die Zielsetzung, ein Kind wenn immer möglich in seinem alltäglichen Lebensumfeld zu belassen und ihm dort (beispielsweise in Kindergarten und Hort) die Förderung zukommen zu lassen, die es benötigt. Stets soll das im Stadtteil vorhandene Angebot von Vereinen, kirchlichen oder ehrenamtlichen Gruppen genutzt werden, bei Bedarf sollen neue Angebote entwickelt werden. Die Stärken und Ressourcen des Umfeldes, der Familie und des Kindes oder Jugendlichen sollen bewusst wahrgenommen und im Hilfeprozess berücksichtigt werden.

Die Erarbeitung von passgenauen flexiblen Hilfeangeboten geschieht im wöchentlich tagenden »Stadtteilteam«, in dem Mitarbeiterinnen des ASD bzw. der Beratungszentren mit der für die Abwicklung und Finanzierung der Jugendhilfemaßnahmen zuständige »Wirtschaftlichen Jugendhilfe« und den Mitarbeiterinnen des Schwerpunktträgers kooperieren. Das Stadtteilteam befasst sich immer dann mit einer Familie und ihren Kindern, wenn ein Jugendhilfebedarf zu erwarten ist. Die ausführliche Recherche und schriftliche Fallinformation gehört zu den Aufgaben des ASD bzw. der Beratungszentren. Die Fallinformation sollte im Idealfall mehrgenerationale Aspekte beinhalten und ergebnisoffen geschehen, damit allen Mitarbeiterinnen die Chance haben, sich eine eigene Meinung zu bilden. Durch die Zusammenarbeit einer großen Anzahl von Fachkräften mit unterschiedlichsten Qualifikationen und Blickwinkeln gelingt ein erweitertes und vertieftes Fallverstehen. Anhand von Hypothesen werden breit angelegt Ideen für das weitere Vorgehen gesammelt, die in eine Empfehlung der nächsten Schritte münden und die Grundlage für ein passgenaues Jugendhilfeangebot bilden. Der Schwerpunktträger klärt im Anschluss seine Unterstützungsmöglichkeiten ab und macht ein konkretes Angebot. Das Ergebnis des Stadtteilteams und das Angebot des Schwerpunktträgers bilden die Grundlage für den Prozess der Aushandlung mit den betroffenen Familien. Sollten im Verlauf der Jugendhilfe Unsicherheiten bezüglich des weiteren Vorgehens auftreten, kann das Stadtteilteam jederzeit zur Beratung genutzt werden.

Für jede Jugendhilfeleistung ist eine jährliche Falleingabe ins Stadtteilteam obligatorisch, damit die Wirksamkeit der bisherigen Hilfe überprüft werden kann. Im Rahmen des HzE-Projektes sind die mit Beginn einer Jugendhilfe fälligen Hilfeplangespräche durch zeitnahe vierteljährliche Kontraktgespräche ersetzt, die verstärkt auf die Mitarbeit der Betroffenen und das Erreichen konkreter Ziele ausgerichtet sind.

Auch fallübergreifende Aspekte greifen die Stadtteilteams auf, um personelle und materielle Ressourcen des Stadtteils bewusst zu nutzen oder gegebenenfalls zu mobilisieren.

2. Das Konzept der systemisch-mehrgenerationalen Fallarbeit im ASD

Die Sozialarbeiterinnen im ASD und in den Beratungszentren sind in der Regel mit äußerst komplexen Problemlagen konfrontiert: Armut, Lernbehinderungen usw. korrespondieren häufig mit psychischen Problemen, Erkrankungen, inkonsequentem Erziehungsverhalten sowie ungünstigen Beziehungsstrukturen. Ein Mangel an materiellen Ressourcen wirkt sich generell verschärfend auf persönliche und familiäre Konflikte aus. Darum ist es eine wichtige Aufgabe des ASD, Problemlagen durch die Vermittlung materieller Leistungen zu bessern und Überforderungstendenzen durch die Vermittlung von entlastenden Jugendhilfeangeboten zu begegnen. Doch so wichtig dies ist, eine dauerhafte Verbesserung benötigt mehr. Wenn unzureichende materielle Ressourcen mit familiären Beziehungskonflikten verflochten sind, ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen Lebensbedingungen und innerfamiliären Beziehungsproblemen genauer zu analysieren. Erfolg versprechende Interventionen zielen darauf ab, Veränderungen auf beiden Ebenen anzuregen (vgl. Goldbrunner 1989).

Obwohl bei den Adressatinnen des ASD nachweislich ein hoher therapeutischer Bedarf vorliegt, sind diese Familien überwiegend nicht in der Lage, traditionelle psychotherapeutische Angebote anzunehmen. Andererseits erlauben es die Rahmenbedingungen im Allgemeinen Sozialdienst nicht, eine mit Therapien vergleichbar intensive Begleitung zu gewährleisten. Hier liegt die Chance von kurzzeitorientierten Konzepten, z. B. der systemischen Familientherapie. Sie lässt sich gut in den Arbeitsalltag des ASD, der Sozialpädagogischen

Familienhilfe (SPFH) oder stationärer Jugendhilfeeinrichtungen integrieren. Sie hat deshalb in der Sozialarbeit zwischenzeitlich eine weite Verbreitung gefunden. Die Familientherapie interpretiert im Unterschied zur Individualtherapie Symptome nicht mehr vorrangig als Folge eines intrapsychischen Konfliktes, sondern als das Ergebnis problematischer familiärer Beziehungsmuster. Symptome werden als diesbezügliche Lösungsversuche verstanden. Die Mehrgenerationenperspektive erweitert den Blick über die Kernfamilie hinaus auf die vorangegangenen Generationen (vgl. Boszormenyi-Nagy u. Spark 2001). Die mehrgenerationale Familiendynamik ist nach unserer Erfahrung für die Arbeit im Sozialdienst von großer Bedeutung. Die Probleme unserer Adressatinnen sind meistens im Verlauf extrem langfristiger biografischer Entwicklungen entstanden und manchmal offensichtlich, oftmals unerkannt in einen mehrgenerationalen Kontext eingebettet. Da sich die individuellen Fähigkeiten zur Lebensbewältigung im ständigen Austausch zwischen Individuum, Familie und Umwelt entwickeln, sind die Erfahrungen, Ideologien und Mythen, die durch die Herkunftsfamilie vermittelt werden, von zentraler Bedeutung. Das Familienselbstbild ist eine geistige Kraft, die das Individuum zeitlebens unbewusst durchdringt. Kron-Klees beschreibt in seinem Buch *Familien begleiten* (2001) die Erfahrung, dass stark belastete Familien sich überwiegend als sozial isoliert, hilflos ihren Schwierigkeiten ausgeliefert, ohne einen Sinnbezug für sich selbst und ihre Situation erleben. Nach seiner Einschätzung erweist es sich in der Arbeit mit diesen Familien als ausgesprochen hilfreich, den Blick auf die zurückliegenden Generationen so weit zu erweitern, bis sich für diese Probleme ein »Sinnerleben« einstellt.

In der Fallarbeit wird in Anlehnung an die Mehrgenerationen-Familientherapie (s. Sperling et al. 1999) versucht, verdrängte oder tabuisierte Familienkonflikte aufzudecken. Verdeckte Konflikte sollen am Ort ihrer Entstehung wahrgenommen, bearbeitet und so weit als möglich aufgehoben werden. Dabei ist es das vorrangige Ziel, auf die Versöhnung zwischen den Generationen hinzuwirken. Die Familien sollen dabei unterstützt werden, sich ihre ureigenste Geschichte neu anzueignen und sich zunehmend als deren aktive »Gestalterinnen« zu erleben. Durch die Bearbeitung familiärer Konflikte eröffnen sich Sichtweisen, die von einem spürbaren emotionalen Bedeutungswandel begleitet werden und zu nachhaltigen Veränderungen innerhalb des Familiensystems führen (können). In diesem Prozess können Bin-

dungen, Aufträge und Loyalitätsverpflichtungen (vgl. Stierlin 1980) aufgespürt und sichtbar gemacht werden. Ergänzend dazu ist es sinnvoll, nach dem Konzept der strukturellen Familientherapie (vgl. S. Minuchin 1977) auf die Etablierung klarer Generationen- und Individuumsgrenzen hinzuwirken, um die »bezogene Individuation« (Stierlin 1980) der einzelnen Familienmitglieder zu unterstützen.

Eine hervorragende Methode hierfür ist die Genogrammarbeit. Sie kann in die Arbeit des ASD bzw. der Beratungszentren sowie anderer ambulanter und stationärer Fachdienste integriert werden.

2.1 Das Konzept der Genogramm- und Soziogrammarbeit

Genogramme sind grafische Darstellungen der Familienstrukturen, die drei oder mehr Generationen umfassen. Sie ermöglichen es, Muster, Mythen und Familiengeheimnisse, die über mehrere Generationen hinweg bestehen, zu erkennen und zu bearbeiten. Ein Ziel der Genogrammarbeit ist es, in komprimierter Form zentrale Informationen über eine Familie zu gewinnen und diese übersichtlich zu gliedern. Informationslücken sind dabei ebenso aussagekräftig wie konkrete Daten. Das Genogramm bietet als diagnostisches Mittel die Grundlage für die Gewinnung von Einsichten in und Hypothesen über Familienstruktur, Familiendynamik und Dysfunktionen. Es ist darüber hinaus äußerst hilfreich für die Entwicklung weiterführender Lösungswege (vgl. Hildenbrand 2005).

Im Berufsalltag von Sozialarbeiterinnen wird das Genogramm der Kernfamilie häufig im Rahmen von Teambesprechungen eingesetzt, da es in bildlich überschaubarer Form die Grunddaten einer Familie festhält. Doch damit sind die Möglichkeiten der Genogrammarbeit im Kontext der Sozialarbeit längst nicht ausgeschöpft. Das eingehende Genogramminterview mit unseren Adressatinnen bzw. Auftraggeberinnen (zu dieser Begrifflichkeit s. Ritscher 2002a) verlässt das Feld der reinen Diagnostik zugunsten der therapeutischen Intervention. Allerdings sind eine stabile Vertrauensbasis und der Wunsch der Auftraggeberinnen, sich ihre Familiensituation zu vergegenwärtigen, notwendige Voraussetzungen für das Gelingen dieser Arbeit. Sie ermöglicht nach Kron-Klees (1994) eine Art Standortanalyse. Die individuelle »Lebensbilanz« der Auftraggeberinnen der Hilfe wird im Verlauf der Genogrammarbeit erkennbar und macht ihre bevorzugten Lebens- und Überlebensstrategien nachvollziehbar (vgl. ebd.). Die Genogrammarbeit bietet zudem Gelegenheit, die Ge-

sprächspartnerinnen durch systemische Fragen auf unbekannte »Fährten« zu locken. Durch die Erforschung der Familiengeschichte wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, in dem Perspektiven aufleuchten, die Veränderungs- und Heilungsprozesse innerhalb des Familiensystems begünstigen. Ein wichtiges Ziel dieses Prozesses ist die Versöhnung mit der eigenen Lebensgeschichte.

Das Erfragen der Lebensdaten, Geburten, Todesfälle, Hochzeiten, Krankheiten, Trennungen und herausragenden Ereignisse bildet dabei nur das Gerüst für zutage tretende Einstellungen, Beziehungskonstellationen und familiengeschichtliche Bedeutungen.

Im Genogramm sollten alle wichtigen Ereignisse der Familiengeschichte festgehalten werden, damit sich aktuelle Probleme im Kontext familiärer Entwicklungsmuster einordnen lassen.

Dabei sollte bewusst darauf geachtet werden, in welcher Phase des Familienzyklus die Probleme auftreten (zum Familienlebenszyklus s. Ritscher 2002a).

Ergänzend zum Genogramm ist es meist sinnvoll, eine Familienchronologie zu erstellen, in der alle Familienereignisse in zeitlicher Reihenfolge erfasst werden, damit mögliche Verbindungen zwischen den Ereignissen aufgespürt werden können. Hilfreich ist hier die Methode des »Zeitstrahls« (s. ebd.).

Die Fragen im Genogramminterview sollten immer unter einer ressourcenorientierten Perspektive gestellt werden: Welche hilfreichen Menschen gab es in schwierigen Zeiten, welche Themen boten Halt, welche Nischen für die Entwicklung eröffneten sich, wo war das eigene Handeln gefordert und erfolgreich? Dann können im weiteren Verlauf – im Sinne einer Verknüpfung von Diagnose und Intervention (s. Ritscher 2004b) – virtuelle Dialoge zwischen den Genogrammerstellerinnen und lebenden bzw. schon verstorbenen Familienmitgliedern entstehen. Es kommen dann Fragen und Wünsche auf wie: Was hättest du an meiner Stelle gemacht? Wie hast du damals diese Krise durchgestanden? Ich möchte dich an meiner Seite wissen, wenn ich diesen Konflikt durchstehen muss.

Die Grundinformationen über Familienstruktur, Beziehungsmuster und Funktionalität bzw. Dysfunktionalität bieten die Grundlage für eine horizontale und vertikale Analyse des Genogramms. Die Beziehungsmuster früherer Generationen können einen positiven oder negativen Modellcharakter für nachfolgende Generationen besitzen und deshalb abgelehnt, beibehalten oder modifiziert werden. Die

These der generationenübergreifenden Übertragung von Familienmustern lässt sich anhand des Genogrammes überprüfen.

McGoldrick und Gerson (1990) haben folgende Kategorien herausgearbeitet, die als Anhaltspunkte bei der Interpretation von Genogrammen dienen: Familienstruktur, Übergänge im familiären Lebenszyklus, generationenübergreifende repetitive Muster, Lebensereignisse und Funktionalität, Beziehungsmuster und Dreiecke sowie Familiengleichgewicht und -ungleichgewicht.

Das Soziogramm, ursprünglich von Moreno (1974) als Diagnostikmethode für Gruppenbeziehungen entwickelt, lässt sich auch für die Darstellung der Qualität von Beziehungen in Familiensystemen und ihren sozialen Umwelten nutzen (s. auch Ritscher 1998). Die entsprechenden Hypothesen der Sozialarbeiterin lassen sich mithilfe folgender Fragen bilden: Als wie nah oder distanziert, eindeutig oder ambivalent, konflikthaft oder harmonisch beschreibe ich die Beziehungen; welche Bündnisse für bzw. gegen wen beobachte ich; welche Dyaden, Triaden und Triangulationen lassen sich identifizieren; schätze ich die Grenzen zwischen den familiären Subsystemen als diffus, funktional-durchlässig oder undurchlässig-starr ein?

Wie bei der Genogrammkonstruktion können auch für die grafische Darstellung der Hypothesen Symbole genutzt werden (vgl. ebd.). Die Hypothesen richten sich nicht nur auf gegenwärtige Beziehungen, sondern auch auf solche, die sich aufgrund relevanter Erfahrungen in der Vergangenheit in den Köpfen einzelner Familienmitglieder als eigene Bilder »festgesetzt« haben. So können auch verstorbene Mitglieder der Familie, aber auch Haustiere oder Themen Teil des Soziogramms werden.

In der Verknüpfung von Genogramm und Soziogramm lassen sich dann Hypothesen über die mehrgenerationalen Beziehungskonstellationen, Beziehungsthemen und Beziehungsqualitäten (oder auch Beziehungsintensitäten) bilden. Mithilfe dieser Bestandsaufnahme können dann im Dialog mit den Auftraggeberinnen (vorläufige) Ziele, Wege und Schritte (Leitlinien und Maßnahmen) formuliert werden.

2.2 Theorien zum Verständnis der mehrgenerationalen Familiendynamik

Damit die vorherrschenden und hintergründig wirkenden Kräfte eines Familiensystems verstanden werden, sind u. a. fünf Konzepte hilfreich, die wir hier vorstellen.

- Das von *Helm Stierlin* entwickelte Konzept der Beziehungsmodi beschreibt langfristige Beziehungsstrukturen, die »das Zusammenspiel und/oder die relative Dominanz von zentrifugalen und zentripetalen Kräften zwischen den Generationen wider(spiegeln)« (Stierlin 1982, S. 48). Die Beziehungsmodi »Bindung« und »Ausstoßung« entsprechen den verdeckten Grundmustern, die hinter den offen zu beobachtenden Eltern-Kind-Interaktionen liegen. Der Begriff der Bindung bezeichnet eine intensive psychische Nähe der Familienmitglieder, welche den langfristigen Zusammenhalt des Systems garantiert. »Ausstoßung« als dialektischer Oppositionsbegriff bezeichnet in seiner extremsten Ausformung die Negierung des Existenzrechtes eines Familienmitglieds im System. Zwischen diesen beiden Polen gestalten die Familienmitglieder ihre Beziehungsdynamik. Chronifiziert sich diese an einem der beiden Pole, wird die »bezogene Individuation« (Stierlin 1994) nicht nur der Kinder, sondern aller Familienmitglieder als koevolutiver Prozess erschwert. Es ergeben sich im Fall der Bindung die »Trennung in der Bezogenheit«, im Fall der Ausstoßung die »Bezogenheit in der Trennung« (vgl. Ritscher 2002a). Mit dem Begriff »Delegation« beschreibt Stierlin eine Dynamik, die durch elterliche Aufträge entsteht; sie enthält gleichzeitig bindende und ausstoßende Elemente. Delegieren bedeutet in der Ableitung aus dem Lateinischen »hinaussenden«, »mit einer Mission bzw. einem Auftrag betrauen«. Delegationen sind zunächst sinnvoll, denn elterliche Aufträge erschließen den Kindern die Möglichkeit, durch ihre Beiträge zum Erhalt des Systems auch eine eigene existenzielle Wichtigkeit und Bedeutung zu gewinnen. Dies sind wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes und Selbstwertgefühls (vgl. Satir 1989) und der Sinnerfahrung in der eigenen Existenz (vgl. Frankl 1975). Sind Aufträge allerdings altersspezifisch unpassend, zu extrem oder widersprüchlich, leidet die »bezogene Individuation« des Kindes und die wechselseitige Ablösung von Eltern und Kindern. Delegationen können als »Vermächtnisse« über Generationen hinweg weitergereicht werden (s. Stierlin 1980).
- *Ivan Boszormenyi-Nagy* und *Geraldine Spark* beschreiben »unsichtbare Bindungen« als eine intergenerationale Dynamik von Loyalität, Verdienst und Vermächtnis; diese sehen sie als wesentliche Gestaltungskräfte der Familienbeziehungen. Mit Loyalität ist das individuelle Empfinden von Treue, Verantwortung und Zugehörigkeit dem Familienverband gegenüber gemeint. Loyale Familienmitglieder bemühen sich darum, ihre eigenen Interessen den Erwartungen der Familie anzupassen. Boszormenyi-Nagy und Spark gehen davon aus, dass in jedem Familiensystem eine unsichtbare, generationenübergreifende »Buchführung« über »Verdienste« und »Schulden« der Mit-

- glieder hinsichtlich des Gebens und Nehmens existiert. In diesem »Hauptbuch der Gerechtigkeit« werden alle in der Familiengeschichte vorgekommenen Abweichungen von der Gegenseitigkeitsnorm (dem Ausgleich von Geben und Nehmen) erfasst. Die Norm der Gegenseitigkeit ist in Eltern-Kind-Beziehungen zunächst schwer zu erfüllen. Generell erhält jede neu heranwachsende Generation »gerechterweise« in etwa das an Liebe und Fürsorge, was der vorangegangenen zuteil wurde. Entstehen jedoch »Lücken« hinsichtlich des Gebens und Nehmens in der Kontinuität der Generationenkette – d. h. strukturelle Defizite hinsichtlich des Ausgleichs von Geben und Nehmen zwischen den Generationen und innerhalb einer Generation – kann dies zu unausgeglichenen »Konten« und damit paradoxerweise zu erhöhten Loyalitätsverpflichtungen führen. Boszormenyi-Nagy und Spark sehen in der Abwehr von Loyalitätsverpflichtungen eine der wesentlichen Ursachen für eine blockierte Gegenseitigkeit in Familienbeziehungen und ein stark reduziertes Urvertrauen innerhalb des gesamten Familiensystems. Loyalitätskonflikte prägen ihrer Meinung nach auf einer weitaus tieferen Ebene das emotionale Familienklima als Interaktions- oder Kommunikationsmuster (s. Boszormenyi-Nagy u. Spark 2001).
- *Jürg Willis Konzept* der sequenziellen mehrgenerationalen Auflösung konfliktträchtiger Familienthemen enthält eine tröstliche Botschaft: Jede Generation liefert einen Teilbeitrag für Lösungen, den die nächste übernehmen und weiterführen kann. Keiner Generation wird eine Gesamtlösung abverlangt, jede bereitet den Weg für die Lösungsversuche der ihr nachfolgenden. Im intergenerationalen Dialog konstituierte und weiterentwickelte Themen, Muster, Konflikte verbleiben nicht als unverrückbare Blockaden im Netz der Familienbeziehungen. Sicher entfalten negativ besetzte Themen und konfliktinduzierende Muster eine blockierende Kraft und binden systemische Entwicklungspotenziale. Aber in ihrer interaktiven Übernahme durch die nächste Generation entwickeln sich Stufen ihrer Auflösung, und so entsteht eine »transgenerationale Korrektur des fehlentwickelten ›Familienerbes« (Willi 1989, S. 187).
 - Das *Triangulationskonzept* von *Salvator Minuchin* (1977) ist von der grundlegenden Idee bestimmt, dass die Symptomträgerin, welche die problematischen Familienbeziehungen repräsentiert, in dem Beziehungsdreieck zwischen Vater, Mutter und Kind gefangen ist und eine stabilisierende Funktion für die Elternbeziehung übernommen hat. Diese kann sich z. B. in einem Bündnis zwischen dem Kind und einem Elternteil gegen den anderen zeigen. Das verletzt die Loyalität des Kindes mit dem bekämpften Elternteil, und die Entwicklung von Problemen kann hypothetisch eventuell als ein Rückzug des Kindes

aus dieser Beziehungsfalle verstanden werden, denn für den Zeitraum der nun notwendig gewordenen Zuwendung zu dem »kranken«, »auffälligen« »verstörten« Kind wird der elterliche Konflikt »auf Eis gelegt«, tritt in den Hintergrund, verliert an Schärfe usw. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass sich beide Eltern gegen das Kind verbünden und damit ebenfalls eine Deeskalation ihres Konfliktes möglich wird, weil sich der Fokus auf das »problematische« Kind verschiebt. Eine weitere Variante wäre die Funktion des Kindes als von beiden umworbenen Schiedsrichters im Kampf der Eltern, und in diesem Fall könnte das Symptom den Versuch ausdrücken, gegenüber beiden Eltern gleichzeitig loyal zu bleiben.

- Die Bindungstheorie von *John Bowlby* und *Mary Ainsworth* beschreibt das sensible Zusammenspiel von Bindung, Fürsorge und Ausweitung der kindlichen Handlungsspielräume. Laut Bindungstheorie schlagen sich reale Bindungserfahrungen in der Entwicklung »innerer Arbeitsmodelle« nieder, die Vorstellungen des Kindes von sich selbst und ihren Bindungsmustern beinhalten. Kinder, die mit ihrer Suche nach Nähe beständig Erfolg haben, entwickeln in der Regel konstruktivere Bindungs- und Kommunikationsfähigkeiten (Muster der »sicheren Bindung«) als Kinder, deren Annäherungsversuche abgewiesen werden oder deren Bezugspersonen stets unvorhersehbar reagieren. Dann entstehen unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente oder – bei traumatisierenden Beziehungserfahrungen – unsicher-desorganisierte Bindungsmuster. Einmal ausgeformte und in subjektive »innere Arbeitsmodelle« transformierte Bindungsstrukturen haben eine Neigung zur Stabilität, da sie außerhalb des Bewusstseins existieren und als subjektive Beziehungserwartungen das eigene situative Beziehungsverhalten bestimmen. In der Kindheit verändern sich Bindungsmodelle vermutlich nur durch eine Vielzahl gleichgerichteter neuer Beziehungserfahrungen. Beim Erwachsenen hingegen können die in der Kindheit entstanden Arbeitsmodelle bewusst verändert werden, da das Individuum in der Lage ist, aus dem Bindungssystem gedanklich herauszutreten und sein Verhalten »von außen« zu betrachten. Für die familientherapeutische Diagnostik ist es von immenser Bedeutung, welche Bindungsmuster zwischen Eltern und Kind bzw. Kindern etabliert wurden. Meistens wiederholen die Eltern in Bezug auf ihre Kinder die Bindungsmuster, die sie selbst in ihrer Kindheit erfahren und als »innere Arbeitsmodelle« »abgespeichert« haben. Versuchen Eltern, ihre Bindungssicherheit dadurch zu erreichen, dass sie ihre Kinder als »sichere Basis« für sich selbst benutzen, hat dies die Unterdrückung der natürlichen Bindungsbedürfnisse des Kindes zur Folge und kann zum Ausgangspunkt mehrgenerationaler Verstrickungen werden.

Eine grundlegende Perspektive für die Genogrammarbeit ist die Ressourcenorientierung: Welche Personen, familiären Leitideen und Beziehungssituationen waren bislang hilfreich für den eigenen Lebensweg, welche könnten unter bestimmten Bedingungen hilfreich sein, und wie könnten sie entwickelt werden? Wie können bislang als Defizite benannte Merkmale, Personen, Situationen an Ressourcen geknüpft werden und so über neue Handlungsoptionen eine »Umwertung« erfahren?

3. Mehrgenerationales systemisches Fallverstehen: Die Geschichte von Sarah

In diesem Kapitel beschreiben wir die Beziehungsaufnahme, die mehrgenerational-familiendynamisch orientierte Informationsgewinnung, die Hypothesenbildung und die daraus ableitbaren Ideen für weitere Schritte. (Zu den Phasen des Hilfeprozesses siehe Ritscher 2002a, S. 197.)

3.1 Die Vorgeschichte

Frau Schmitt wandte sich an den ASD, weil ihre neunjährige Tochter Sarah die Schule schwänzt und der Umgang mit ihr sehr schwierig sei. Frau Schmitt schilderte ihre zunehmende Hilflosigkeit: Ihre Tochter gehe äußerst ungern in die Schule, im Übrigen esse sie nicht mehr richtig. Feste Nahrung verweigere sie fast völlig, weil sie dann einen vehementen Würgreiz spüre und unter Erstickungsängsten leide. Das eigentliche Problem sah Frau Schmitt in Sarahs Schule: Der Klassenlehrer behandle Sarah ungerecht, die Klassenkameraden würden sie hänseln und zum Opfer ihrer Aggressionen machen. Sie könne sich dagegen nicht wehren.

Drei Jahre zuvor war es auf Initiative der Schule schon einmal zu einem Kontakt zwischen dem ASD und der Familie S. gekommen. Die Schule hatte sich an ihn gewandt, weil Sarahs Versorgung zu Hause unzureichend sei und sie ein auffallendes Sozialverhalten zeige. Damals wurde wegen allgemeiner Entwicklungsverzögerungen und Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen vereinbart, dass sie mehrmals pro Woche nachmittags eine Tagesgruppe besuchen sollte. Dies sollte einerseits die überfordert wirkenden Eltern entlasten und andererseits positive Entwicklungsimpulse anbieten. In dieser Zeit wurde Sarahs regelmäßiges nächtliches Einnässen zu einem wichti-

gen Thema in den Elterngesprächen mit den Fachkräften der Tagesgruppe. Es stellte sich heraus, dass Frau Schmitt ihre Tochter jeden Abend wickelte. Nach einem Jahr wurde die Jugendhilfemaßnahme auf Wunsch der Eltern eingestellt. Im damaligen Abschlussgespräch betonte die Einrichtung, ein gezieltes Angebot für Sarah sei nach wie vor ausgesprochen wichtig, das bisherige Angebot sei allerdings vom Umfang her unzureichend. Dennoch kam es zu keiner Anschlussmaßnahme.

Bei der nun erneuten Kontaktaufnahme zwischen ASD und Frau S. wurde vereinbart, eine Klärung auf mehreren Ebenen anzustreben: die gesundheitliche Abklärung durch eine Kinderärztin, die psychologische Abklärung durch eine Jugendtherapeutin und die Analyse von Sarahs schulischer Situation durch eine Schulpsychologin. Für Sarahs Lehrer stand fest, dass ihre Probleme ausschließlich mit ihrer »schwierigen« Familie zu tun hätten. Die Schule habe Frau Schmitt mehrfach dazu aufgefordert, sich an den Sozialdienst zu wenden. Sarah sei innerhalb der Klasse in einer Außenseiterposition, in die sie sich selbst hineinmanövriert habe. Sie habe nach seiner Beobachtung keinerlei Erfahrungen, wie man Beziehungen positiv gestalte. Sie zeige extrem negative Verhaltensweisen und verhalte sich in der Klasse verbal und körperlich aggressiv. Darüber hinaus leide sie unter extremen Stimmungsschwankungen. Sorge bereite ihm, dass sie keinerlei Bereitschaft zeige, ihren eigenen Anteil an Konflikten wahrzunehmen. Sie suche die Schuld stets bei den anderen und verdrehe die Tatsachen. Ihre Mutter sei im Übrigen genauso. Zwischen Frau S. und Sarahs Lehrer bestanden große Konflikte. Im gemeinsamen Gespräch wurde versucht, die Grundlage für ein einheitliches Vorgehen zu schaffen und konkrete Absprachen zu treffen. Die Untersuchung der Kinderärztin ergab, dass Sarahs Gesundheitszustand nicht Besorgnis erregend sei. Die Jugendtherapeutin benannte zwei Probleme: die langfristige Entwicklung einer Essstörung und das nächtliche Einnässen. Sie schlug für den gegenwärtigen Zeitpunkt eine ambulante Therapie mit Sarah und begleitende Gespräche mit Frau Schmitt vor. Unter vier Augen deutete sie an: Die eigentlich Hilfebedürftige sei Sarahs Mutter.

Nach Absprache mit Frau Schmitt und Sarah wurde eine Einzeltherapie in die Wege geleitet.

Monate später meldete sich die Schule Sarahs erneut, weil sich Sarahs Lehrer Sorgen um ihren Gesundheitszustand machten. Sarah

hatte die angebotenen Therapietermine nur sehr unregelmäßig genutzt und seit geraumer Zeit überhaupt nicht mehr. Die Jugendtherapeutin schlug nun vor, sie in die Kinder- und Jugendpsychiatrie einzuweisen.

Der Mutter wurde daraufhin von der Koautorin dieses Beitrags, die nun mit dem Fall befasst war, zur Erstellung des Genogramms eingeladen. Der Vater weigerte sich trotz einer persönlichen Anfrage, daran teilzunehmen. Frau S. brachte der Genogrammarbeit eine große Offenheit entgegen. Allein die Tatsache, dass sich jemand mit ihrem Schicksal und ihrer Familiengeschichte beschäftigte, erfüllte sie mit Stolz und Selbstachtung. Die Lebensleistungen von Frau Schmitt wurden besonders gewürdigt, und es gelang, durch zirkuläre Fragen die Perspektiven des Mannes und der Tochter in das Gespräch einzubringen, womit schon zu Beginn des Hilfeprozesses trotz des Einzelsettings die Familienorientierung betont wurde.

3.2 Mehrgenerationales Fallverstehen anhand von Geno- und Soziogramm

Stichworte zum Genogramm

- *Sarah Schmitt*, geb. 1990, Schülerin einer Hauptschule; Indexklientin bzw. Indexadressatin der Jugendhilfe.
Problembenennungen: auffallendes Essverhalten (Tendenz zu einem anorektischen Verhaltensmuster), Einnässen, besucht ungern die Schule, Kontaktprobleme, sehr enge und ausschließliche Beziehung zur Mutter.
- *Anneliese Schmitt*, geb. 1954, Mutter von Sarah, keine Berufsausbildung, angelernte Tätigkeiten im hauswirtschaftlichen und pflegerischen Bereich (Putzhilfe, Altenpflege).
Kindheit: Als Kleinkind in einer Krippe, wurde von der Mutter unzureichend versorgt, lebte ab dem vierten Lebensjahr abwechselnd zu Hause und in unterschiedlichen Heimen, litt dort unter Heimweh und Ausgrenzung, keine sozialen Kontakte außerhalb der Heime; versorgte ab dem siebten Lebensjahr zeitweise den Haushalt ihrer Mutter, war in der Pubertät untergewichtig, konflikthafte Verhältnis zum Vater.
Erwachsenenalter: Lebte ab dem 18. Lebensjahr selbstständig (zweijährige Beziehung mit einem Mann, der dann bei einem Autounfall ums Leben kam), lernte Josef Schmitt 1979 kennen, Heirat 1985 noch in der DDR, Geburt von Sarah 1990, Übersiedlung nach Westdeutschland 1989.

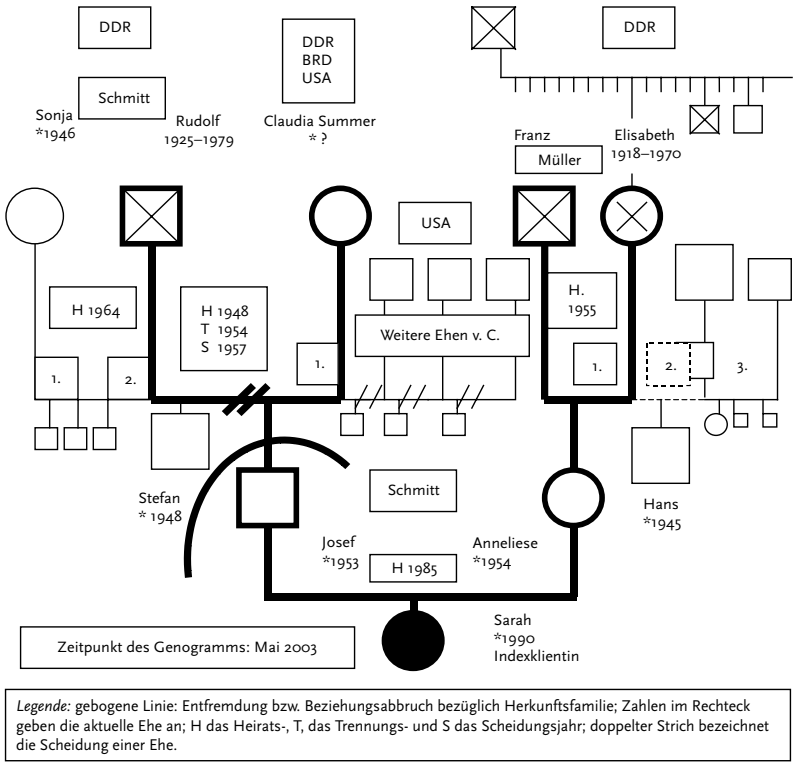
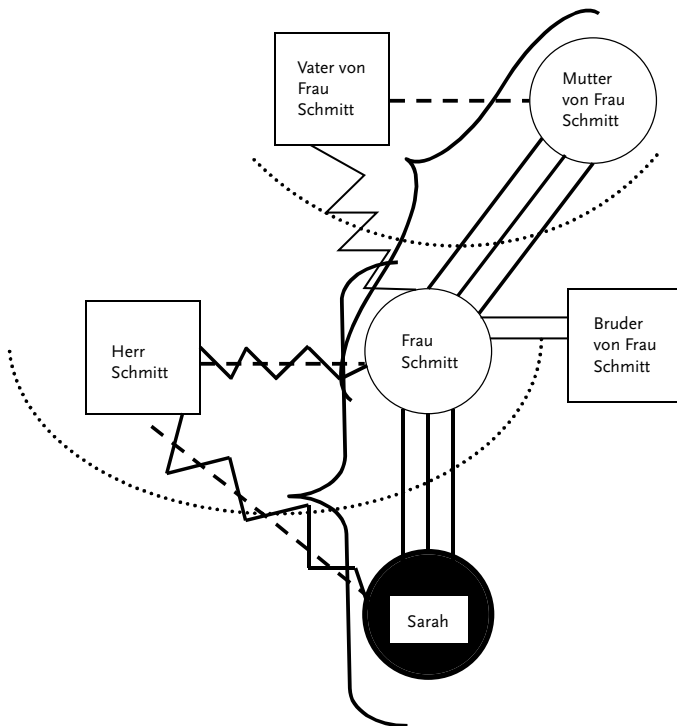


Abb. 1: Das Genogramm von Familie S.

- **Josef Schmitt**, geb. 1953, Vater von Sarah, Angestellter im öffentlichen Dienst.
 Kindheit: Kam direkt nach der Geburt zu den Großeltern, diese verstarben wenige Jahre später, anschließend lebte er einige Jahre bei einer Tante, die dann an Krebs starb, danach Heimaufenthalte, nach der Heirat des Vaters (Rudolf) mit Sonja lebte er zeitweise in der neuen Familie, zeitweise in verschiedenen Heimen.
 Erwachsenenalter: Erhielt wegen versuchter Republikflucht eine mehrjährige Gefängnisstrafe in der DDR, Heirat mit Anneliese 1985, Übersiedlung nach Westdeutschland 1989.
- **Rudolf Schmitt**, geb. 1925, gestorben 1979, Vater von Josef Schmitt, Großvater von Sarah, Ausbildung als Metzger, tätig als Lkw-Fahrer, lebte in der DDR, Heirat mit Claudia (der Mutter von Josef) 1948, Trennung 1954, Scheidung 1957; zweite Ehe – mit Sonja – seit 1964; galt als verständnisvoller und weicher Mensch.

- *Claudia Summer*, früher verheiratete Schmitt, *Geburtsdatum* unbekannt, erste Frau von Rudolf Schmitt, Mutter von Josef und Hans; arbeitete erst als Verkäuferin in der DDR, floh nach der Scheidung 1957 in die BRD; heiratete zweimal Soldaten der US-Army, aus jeder Ehe stammt ein Sohn, der jüngste Sohn konsumiert exzessiv Drogen; lebt seit 1992 in den USA.
- *Sonja Schmitt*, geb. 1946, zweite Frau von Rudolf, Stiefmutter von Josef, wuchs in der DDR in Heimen auf; mit 18 Jahren Heirat mit Rudolf; nimmt Josef in die Familie auf und hatte zeitweise einen guten Kontakt zum Stiefsohn und seiner Frau, der 1989 nach dem Umzug von Josef, Anneliese und Sarah abbrach.
- *Stefan Schmitt*, geb. 1948, ältester Sohn von Rudolf und Claudia Schmitt, älterer Bruder von Josef, wuchs wie dieser in Heimen auf; die Brüder haben keinen Kontakt mehr.



Legende: Klammer: Bündnis; gestrichelte Linie: distanzierte Beziehung; doppelte Linie: nahe Beziehung; dreifache Linie: sehr nahe Beziehung; gezackte Linie: Konflikt; gebogene Punktlinie: diffuse Beziehungsgrenze; doppelte Einrahmung des Kreises: familiäre Symptomträgerin.

Abb. 2: Das Soziogramm der Familie S.

- *Elisabeth Müller*, geb. 1918, gestorben 1970, Mutter von Anneliese Schmitt und ihrem älteren Bruder Hans, Großmutter von Sarah.
Kindheit: Wuchs in einer Bauernfamilie zusammen mit 17 Geschwistern auf, der Vater verstarb kurz nach Kriegsende, ein Bruder wurde bei einer unerlaubten Ernte 1945 auf seinem eigenen Feld erschossen.
Erwachsenenalter: War viele Jahre krank und pflegebedürftig, konnte deshalb die Kinder nicht versorgen; zu den drei Kindern aus der ersten Ehe hatte sie nach der Scheidung keinen Kontakt mehr; zweite Heirat – mit Franz Müller – 1955.
- *Franz Müller*, geb. 1901, gestorben 1985, Vater von Anneliese; lebte von 1957 bis 1969 mit Elisabeth, Anneliese und Hans zusammen, war gegenüber allen gewalttätig; Heirat mit Elisabeth 1955.
- *Hans Müller*, geb. 1945, älter Bruder von Anneliese, Beruf unbekannt, arbeitslos; wird als »Sonderling« bezeichnet, leidet unter Zwängen und fühlt sich seit Jahren schwer krank; würde sich gern von seiner Schwester pflegen lassen, denn die beiden haben ein gutes Verhältnis miteinander.

Sämtliche Kontakte zwischen Herrn Schmitt und seiner Herkunftsfamilie sind abgebrochen. Frau S. hat hingegen ein enges Verhältnis zu ihrem Stiefbruder. Zu ihrer Mutter hatte Frau S. ein gutes Verhältnis, während sie ihren Vater vehement ablehnte.

Beim Soziogramm sticht ins Auge, dass Herr Schmitt relativ »beziehungslos« innerhalb des Familiensystems zu sein scheint, während seine Frau sehr enge Beziehungen mit Tochter Sarah, der verstorbenen Mutter und ihrem Stiefbruder verbindet. In jeder dieser Beziehungen spielt bzw. spielte Frau Schmitt die Rolle der Pflegenden und Zuwendung Gebenden.

Das Verhältnis von Frau Schmitt zu ihrem verstorbenen Vater ist von Hassgefühlen und Ablehnung geprägt. Die Beziehung zwischen Sarah und ihrem Vater wird ebenfalls als sehr konflikthaft beschrieben und legt die Hypothese der intergenerativen Neuinszenierung des Vater-Tochter-Konfliktes bei gleichzeitig enger Bindung von Mutter und Tochter nahe.

Die sehr enge Beziehung zwischen Sarah und ihrer Mutter, scheint eine Wiederholung der Konstellation zwischen Frau Schmitt und ihrer Mutter zu sein.

Die Paarbeziehungen scheinen in der Großelterngeneration ähnlich problematisch oder distanziert gewesen zu sein wie in der Ehe von Sarahs Eltern. Im Sinne Minuchins (1977) handelt es sich um ein

Triangulationsmuster, in dem sich die Mutter-Tochter-Harmonie über die Vater-Tochter-Disharmonie und umgekehrt die Vater-Tochter-Disharmonie über die Mutter-Tochter-Harmonie herstellt. Eine weitere mehrgenerationale Gemeinsamkeit ist die diffuse Beziehungsgrenze zwischen Eltern- und Kindebene.

Eine möglicherweise anstehende Fremdunterbringung ist in diesem Familiensystem mehrgenerational betrachtet kein neues Thema. Vielmehr scheint sie auf der Großelternebene die Regel gewesen zu sein. Ob sie allerdings aktuell eine hilfreiche Option für Sarahs weitere Entwicklung wäre, kann schon jetzt, nach der Erfragung der Vorgeschichte, bezweifelt werden.

3.2 Mehrgenerationales Fallverstehen und weiterführende Fragen anhand theoretischer Konzepte

Die Auswertung der Geno- und Soziogrammarbeit fand in einer Teilgruppe des Teams statt. Es wurde eine Vielzahl von Hypothesen gebildet, die wir hier wiederzugeben und mit theoretischen Konzepten zu verknüpfen versuchen. Im Team wurden auch Vorschläge für die weitere Arbeit diskutiert, die sich aus dem Fallverstehen ergaben. Sie werden in Abschnitt 3.3. dargestellt. Es ist wichtig, sich immer darauf zu besinnen, dass die folgenden Beschreibungen nur den Status von Hypothesen haben und zu anderer Zeit, an anderem Ort und durch theoretisch anders orientierte Beobachterinnen ganz anders lauten könnten.

Magersüchtiges Verhalten wird von Weber und Stierlin als aktiver Versuch der Selbstheilung gewertet. Betroffene Mädchen versuchen, mithilfe eines »Hungerstreiks« Grenzwände aufzubauen, wenn sie zu viel Einmischung erlebten, oder Gemeinsamkeit herzustellen, wenn Trennung drohte oder sie sich ausgeschlossen fühlten (Weber u. Stierlin 1989, S. 9). Damit wird dieses Verhalten zum Regulator im wechselseitigen Prozess von Bindung und Ablösung. Magersüchtiges Essverhalten vermittelt Mädchen wie Sarah auch das Gefühl, ihre Umgebung und vor allem ihren Körper kontrollieren zu können. Das Problem dabei ist, dass die damit einhergehende Abgrenzung immer zu einer *gegen* die anderen wird; in der Folge werden sie und der eigene Körper als feindliche Gegenüber und nicht als freundliche Anreger erfahren. In diesem Sinne müsste Sarah Möglichkeiten gewinnen, die Beziehung zu anderen Menschen und dem eigenen Körper so zu ge-

stalten, dass die Erfahrung der Selbstwirksamkeit mit der von Kooperation verknüpft wird.

Aus anderer als dieser familiendynamischen Sicht können Essstörungen auch subjektbezogen als ein Bewältigungshandeln verstanden werden, das den Betroffenen hilft, mit Gefühlen der Unsicherheit und psychischen Leere umzugehen. Sarah hilft die Essstörung, mit ihrem reifenden Körper zurechtzukommen, Selbstsicherheit zu gewinnen und sich als unabhängig von den Eltern zu erleben. Die Kehrseite der Medaille ist, dass Entwicklungsaufgaben wie der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Annäherung an den Status des Erwachsenseins in den Hintergrund treten. So ist aktuell wenig psychisches und soziales Wachstum von Sarah – sowohl in ihrer Familie als auch außerhalb – erkennbar. Alle Bedürfnisse, die sich in diesem Alter auf Gleichaltrige ausrichten, bleiben in ihrem Fall vollständig auf die Mutter bezogen. So gelingt es Sarah, sich mithilfe ihrer Essstörung zwei zentralen Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz zu entziehen: der beziehungserhaltenden Ablösung vom Elternhaus und der Integration eines sexuell reifenden Körpers in das Selbstbild.

Familiensysteme mit einer sich anorektisch verhaltenden Tochter zeigen häufig eine Tendenz zur Verschmelzung (»Fusion«) und Abschottung von der Umwelt. Nach S. Minuchin zeichnen sie sich durch folgende Strukturmerkmale aus: Verstrickung (Tendenz zur Verwischung von individuumsbezogenen Grenzen und Generationengrenzen), Überfürsorglichkeit (erschwert den Kindern die Ausbildung von Autonomie und Kompetenz), Starrheit (die Familie versucht, den Status quo trotz notwendiger Veränderungen zu wahren) und Konfliktvermeidung (s. Minuchin, Rosman u. Baker 1986). Nach diesem Konzept fehlen in diesen Familien eine klare Abgrenzung und Hierarchie der Subsysteme mit der Folge, dass sie als ihrer Funktion beeinträchtigt gesehen werden. Das Fehlen angemessener Generationsgrenzen, eventuell noch im Zusammenwirken mit einer distanzierten Paarbeziehung der Eltern, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Töchter mehr erwachsene Unterstützerinnen der Eltern als Kinder sein müssen. Dies ermöglicht ihnen die große Loyalität (Weber u. Stierlin 1989, S. 42), die unter einer anderen Perspektive auch als eine große Kompetenz gesehen werden kann.

Bei Sarah kann eine »Bindung« an das Familiensystem über die Mutter-Tochter-Dyade auf drei Ebenen beobachtet werden: auf der affektiven Ebene durch Verwöhnen (was Sarah gerne annimmt und

sogar einfordert), auf der kognitiven durch die von allen geteilte Leitidee, Sarahs schlechte Schulleistungen seien das Ergebnis des Mobbing durch Lehrer und Mitschülerinnen, auf der Loyalitätsebene, indem Frau Schmitt deutlich zeigt, wie wichtig ihr die permanente Einheit mit Sarah ist. Ein Motiv dafür kann aufseiten der Eltern in dem Bedürfnis liegen, dem Kind all die Liebe und Fürsorge zu geben, welche sie selbst als Kind vermisst haben. Das vermuten wir auch für die Beziehung zwischen Sarah und Mutter. Sarah bedankt sich für dieses »Geben« der Mutter durch die ständige Rückkehr in die Mutter-Tochter-Dyade, welche mit der Ablehnung des Vaters einhergeht. Vielleicht hilft Sarah der Mutter auch, den noch nicht bewältigten Verlust der eigenen Mutter auszuhalten. Wäre dies so, benötigte Frau S. ein Angebot zur »Trauerarbeit« (s. Stierlin 1980).

Auf der Ebene der Herkunftsfamilie von Frau S. war die Situation durch die Erkrankung der Mutter und ihrer daraus resultierenden Bedürftigkeit bestimmt. Eine Rollenkehr ist deutlich erkennbar: Ab ihrem siebten Lebensjahr versorgte Frau S. zumindest teilweise Mutter und Haushalt und übernahm damit die Aufgabe der »Fürsorge«, die sie damals selbst gebraucht hätte. Nach den Erzählungen von Frau Schmitt füllte auch keine andere Bezugsperson diese »Lücke« aus. Ihre Kindheit war vom Verzicht auf die Erfüllung eigener Bedürfnisse, der Sorge um die Mutter und wiederkehrenden Heimaufhalten geprägt. Als Frau Schmitt 16 Jahre alt war, verstarb ihre Mutter. Man kann vermuten, dass die Bewältigung dieses Verlustes bis heute nicht gelungen ist.

In der Beziehung zwischen Frau Schmitt und Sarah wiederholt sich dieselbe Struktur mit umgekehrten Rollen: Nun ist es die Mutter, die ihre kranke Tochter umsorgt. Aber indem Sarah diese Sorge annimmt, sorgt sie zugleich für die Mutter, die dadurch Lebenssinn und die Unterstützung im Konflikt mit dem Vater gewinnt.

Diese Sorge ist aber auch eine wichtige Ressource für die Veränderung, denn in ihr liegt eine hohe soziale Kompetenz: sich des anderen anzunehmen und sein Wohlergehen im Blick zu haben. Wenn es gelänge, die Sorge der Mutter für ihre Mutter und ihre Tochter sowie der Tochter für ihre Mutter zu würdigen, könnten beide endlich die soziale Anerkennung erfahren, die sie so bitter nötig haben und nach der sie sich sehnen. Diese Würdigung könnte auch das Angebot an die Mutter beinhalten, ihre zwischenmenschliche Kompetenz der Sorge und des Versorgens noch anderen Menschen als nur der Tochter zu-

kommen zu lassen. Denn es gibt in ihrem Gemeinwesen viele Menschen, die genau dies benötigen. Die Tochter könnte ermutigt werden, ihre Sorge für die Mutter zu erhalten, indem sie sie bei der vorgeschlagenen Verlängerung ihrer sorgenden Haltung in das soziale Umfeld hinein unterstützt, indem sie z. B. altersadäquate Funktionen im Familienhaushalt übernimmt.

Ein wichtiges Thema ist auch die Tatsache, dass Sarah keine Geschwister hat. Sie ist das einzige Kind, auf das sich die Sorge der Mutter richten kann. Da Sarah auf einen befriedigenden Kontakt mit Peers verzichtet hat und ihre isolierte Position sich wegen der Konflikte mit den Schulkameradinnen immer mehr zementiert – im Sinne systemischen Denkens eine rekursive eigendynamische Schleife –, gibt es für sie auch keine sozialen Ausweichmöglichkeiten. Wie könnten diese angeboten und initiiert werden, ohne dass die Loyalität zur Mutter (und damit indirekt auch zum Vater) verletzt würde?

Dass bislang der Vater in unserer Analyse wenig Aufmerksamkeit gefunden hat, lässt sich als Resonanz auf die Familiendynamik verstehen. Dies zeigt sich auch darin, dass er nicht an den bisherigen Gesprächen teilgenommen hat. Er hat im System eine Randposition inne, das Zentrum wird durch die Mutter-Tochter-Dyade markiert. Vielleicht sind es u. a. die Konflikte und die darin enthaltenen Selbstbehauptungsmöglichkeiten, die ihm den Verbleib in der Familie ermöglichen. Für Sarahs weitere Entwicklung ist es notwendig, dass sich die Position des Vaters in der Familie verändert. Hier ist zum einen an das Paarsubsystem zu denken: Welche bislang verdeckten Ressourcen für seine Weiterentwicklung gibt es? Dann wäre die Frage zu stellen, inwieweit Herr S. als Vater sein Interesse für das psychische Wachstum seiner Tochter empfinden, darstellen und in Beziehungshandeln umsetzen kann. Welche entsprechenden Schritte möchte die Mutter tolerieren oder gar fördern, z. B. dann, wenn sie das Engagement des Vaters nicht als Konkurrenz, sondern als Entlastung erleben kann? Zu klären wäre, welche diesbezüglichen Ressourcen Herr S. im Geno- und Soziogramm auffinden und entwickeln könnte. Hier wäre darauf zu verweisen, dass es für sich schon eine ungeheure Leistung ist, dass er sich trotz aller Beziehungsabbrüche in seiner Herkunftsfamilie und wechselnden Pflegeverhältnissen, denen er als Kind bzw. Jugendlicher ausgesetzt war, auf die Rolle als Ehepartner und Vater eingelassen hat und sie trotz aller Konflikte aufrechterhält. Des Weiteren wäre zu klären, ob es in seiner Kindheit und Jugend Beziehun-

gen jenseits der Herkunftsfamilie, z. B. mit Peers gegeben hat, die ihm wichtig waren und Lebenssinn gaben. Unter dieser Perspektive könnte das Genogramm um »Wahlverwandtschaften« (Ritscher 2000a, S. 292) ergänzt werden, die auch noch in der Rückschau ein Gefühl von Vertrauen in das Leben ermöglichen.

Sarahs Eltern haben mehrfache Bindungsabbrüche und Fremdunterbringungen erlebt und konnten deshalb mit hoher Wahrscheinlichkeit kein sicheres Bindungsmodell aufbauen. Vermutlich hatten beide Eltern keine Gelegenheit, ihre extrem belastenden Kindheitserfahrungen in ihrem Leben als Erwachsene zu kompensieren. Sarah scheint gefangen zu sein im Zwiespalt zwischen dem Streben nach Autonomie und ihrem loyalen Wunsch, in der engen Beziehung zur Familie zu bleiben. Sie besitzt wenig Selbstvertrauen, das sie befähigen könnte, den Weg der bezogenen Individuation und Ablösung einzuschlagen. Aus systemischer Sicht müsste sie darin gefördert werden, also in einer Ablösung, welche die Bindungswünsche der anderen Familienmitglieder berücksichtigt. Die Förderung einer Ablösung gegen die Mutter wird wegen der Loyalität zu ihr scheitern.

3.3 Konsequenzen für die weitere mehrgenerationale systemische Fallarbeit

Der ASD als systemischer Case Manager (s. Jäger in diesem Band) hat die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit der Familie Hilfen, die eine solche Entwicklung unterstützen können, zu benennen, zu initiieren, zu koordinieren und zu evaluieren. Im Falle von Sarah und ihrer Familie scheint ein Vorgehen auf mehreren Ebenen sinnvoll:

- Der ideale Rahmen für die Aufarbeitung der aufgezeigten Muster und Themen wäre eine mehrgenerationenorientierte Familientherapie (s. Reich 2003), doch die finanziellen Möglichkeiten der Familie Schmitt lassen nur Angebote zu, durch die ihr keine Kosten entstehen. Familie Schmitt hätte vermutlich große Schwierigkeiten, ein therapeutisches Angebot wahrzunehmen, das ihre Eigeninitiative zur Voraussetzung hätte. Als Alternative zu einer Familientherapie in freier Praxis könnte der Familie eine »Aufsuchende Familientherapie« (vgl. Reiner, Scholz, Joos u. Ritscher in diesem Band) angeboten werden.
- Sollte die Familie kein familientherapeutisches Angebot annehmen, müsste der ASD eine längerfristige Beratung ins Auge fassen, in der

es einerseits um die Verbindung von Schule und Familie, andererseits um eine Motivierung für ein weiterführende familien- oder zumindest einzeltherapeutische Arbeit gehen müsste. Dafür könnte die in der Genogrammarbeit entstandene positive Haltung der Mutter bezüglich der ASD-Arbeit genutzt werden. Zugleich muss immer wieder eine Einladung zur Mitarbeit an den Vater ausgesprochen werden, z. B. durch Briefe, die mit der Mutter abgesprochen werden. Durch sie wird der Vater über den Stand des Hilfeprozesses informiert, zur Teilnahme eingeladen und entwickelt eventuell Neugierde auf ihn.

- Zunächst sollten in der Beratung die aktuellen Fragen im Zusammenhang mit der Schule aufgegriffen werden, denn es ist von höchster Wichtigkeit, Sarah in diesem Kontext zu stärken und gemeinsam mit ihr nach positiven Zielen zu suchen. Eine vermittelnde Tätigkeit des ASD zwischen Schule, Elternhaus und Sarah kann hier entlasten und eine positive Entwicklung unterstützen. Die zuständige ASD-Mitarbeiterin müsste dann mit familientherapeutischem Fingerspitzengefühl systemische Sozialarbeit betreiben, in die alle Mitglieder der Familie eingebunden sind, auch dann, wenn sie real in der Situation nicht anwesend sind (s. hierzu Ritscher 2002b).
- Sarahs Probleme mit Gleichaltrigen, ihrem reifenden Körper und der Ablösung von der Familie könnten auch für eine Einzel- oder Gruppentherapie sprechen. Vielleicht wäre dies auch für die Familie leichter, weil man dann zunächst die individuelle Problem- und Symptomdefinition annähme. Sie kann aber nur erfolgreich sein, wenn die Eltern in die Therapie (real oder virtuell) einbezogen werden und damit der Bezugsrahmen der Problematik von Sarah auf die ganze Familie und die Schule erweitert wird. Die begleitenden Elterngespräche müssten also familientherapeutisch angelegt sein und den Prozess der Einzeltherapie mit dem der Elterngespräche verknüpfen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Einzeltherapeutin nicht Partei gegen die Eltern ergreift, sondern immer wieder die familientherapeutisch zentrale Position der Allparteilichkeit (vgl. Ritscher 2002a) herstellt.
- Selbst wenn es zu einer Entscheidung der Familie für ein einzel- oder familientherapeutisches Setting käme, würden Gespräche im Beratungszentrum nicht überflüssig, weil immer wieder Verknüpfungen zwischen Sarah, Familie und Schule hergestellt werden müssten. Hier liegt die Aufgabe des systemischen Case Managements durch den ASD.
- Eine stationäre Unterbringung Sarahs in der Kinder- und Jugendpsychiatrie mag im Falle einer akuten gesundheitlichen Gefährdung sinnvoll sein, hinsichtlich einer längerfristigen Veränderungsper-

spektive ist sie aber problematisch, denn ihre Loyalitätsprobleme werden sich dadurch eher noch verschärfen.

Diese Ideen und Vorschläge sollten zum Abschluss dieser ersten Phase des Hilfeprozesses Mutter und Tochter mündlich, dem Vater schriftlich unterbreitet werden.

3.4 Optionen für den Hilfeprozess im Rahmen des Stuttgarter HzE-Projektes

Eine klassische Rolle des ASD ist die des Case Managers, der die Koordination der Hilfen übernimmt. Das Konzept der Beratungszentren beinhaltet jedoch darüber hinaus den Ausbau und die Vertiefung eigener Beratungsleistungen, die durch die Schwerpunktbildung der Mitarbeiterinnen in Fortbildung und Praxis ermöglicht wird. Eine denkbare und wünschenswerte Schwerpunktsetzung innerhalb der Beratungszentren ist die mehrgenerationale systemische Familienberatung. Insofern könnte hier sowohl die angestrebte familientherapeutische Option als auch eine längerfristige Beratung im Rahmen der systemischen Sozialarbeit gesichert werden. Das Stuttgarter HzE-Projekt ermöglicht es darüber hinaus, ein Hilfeangebot für Sarah zu gestalten, das in jeder Phase des Hilfeprozesses flexibel dem tatsächlich vorhandenen Bedarf anpasst werden kann. Das wöchentlich stattfindende Stadtteilteam stellt den fachübergreifenden Austausch sicher und kann jederzeit zur kollegialen Beratung genutzt werden. Durch die Zusammenarbeit der Beratungszentren und Allgemeinen Sozialdienste mit einem HzE-Träger ist eine enge Kooperationsstruktur vorgegeben. Die angestrebte dreimonatige Dichte der Kontraktgespräche sorgt zusätzlich für eine zeitnahe Auswertung der jeweiligen Jugendhilfe. In den Kontraktgesprächen wird viel Wert auf die Mitarbeit und Eigenleistungen der Betroffenen gelegt.

Sollte bei Sarah eine zeitweise oder längerfristige stationäre Unterbringung notwendig werden, könnte der zuständige HzE-Träger eine stadtteilnahe Wohngruppe anbieten. Sarah müsste also nicht zwangsläufig ihr gewohntes Umfeld verlassen, und auch die ambulante Begleitung – beispielsweise in Form von Familiengesprächen – wäre gesichert.

6. Sozialräumliche, integrierte und flexible Jugendhilfe im Gemeinwesen: Ein systemisches Konzept

*Peter Ahrens, Eyke Baum, Monika Gessner, Annette Heyd, Elke Looft
und Heike Richter*

1. Der Träger unserer Arbeit

Träger von *SOS-Kinder- und Jugendhilfen* Göppingen ist der *SOS-Kinderdorf e. V.* in München.

Der *SOS-Kinderdorf e. V.* ist ein als gemeinnützig anerkannter Träger der Kinder- und Jugendhilfe. 1949 wurde er von dem Österreicher Hermann Gmeiner gegründet und war zunächst für heimat- und elternlose Kinder gedacht, die in einem Kinderdorf mit einer Kinderdorfmutter als fester Bezugsperson ein neues Zuhause finden sollten. Inzwischen hat sich der *SOS-Kinderdorf e. V.* in Deutschland zu einem Träger mit einem differenzierten Leistungsangebot entwickelt. Darüber hinaus unterstützt und fördert der *SOS-Kinderdorf e. V.* die weltweite *SOS-Kinderdorf-Arbeit*.

Der *SOS-Kinderdorf e. V.* stellt ambulante, teilstationäre und stationäre Leistungsangebote für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Familien zur Verfügung, darunter auch die *SOS-Kinder- und Jugendhilfe*.

2. Leitlinien unserer Arbeit

Grundlegende Werte für unser Handeln sind Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und das Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Menschen haben jederzeit die Möglichkeit, sich für eine verantwortliche Lebensführung zu entscheiden, welche die Verantwortung für sich, die anderen, die Umwelt einschließt. Der Mensch kann lebenslang lernen.

Wir möchten positive Lebensbedingungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und ihre Familien im Gemeinwesen mitgestalten und dadurch zur Schaffung und Erhaltung einer kinder- und familienfreundlichen Umwelt beitragen.

Wir wollen Ursachen von Notlagen benennen und, wenn möglich, beheben. Dabei sehen wir uns in einer Anwaltsfunktion für Kinder, Jugendliche und ihre Familien.

Wir unterstützen junge Menschen dabei, die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu entdecken, ihr Leben verantwortlich zu gestalten. Wir wollen ihre eigenen Kräfte stärken und ihnen so helfen, ihre Lebensbedingungen zu kontrollieren. Dabei achten wir ihre Würde und Autonomie. Sie brauchen Räume, in denen sie sich entwickeln können. Sie brauchen die Auseinandersetzung mit Menschen, die Andersartigkeit akzeptieren, mit denen sie streiten können, die ihnen für Aushandlungsprozesse zur Verfügung stehen, die konfliktfähig sind, ohne selbst in Angst zu geraten oder andere in Angst zu versetzen. Verhandlungs- und Aushandlungsfähigkeiten ermöglichen ihnen, sich in dieser Welt zurechtzufinden, Perspektiven zu entwickeln, ihren Weg zu finden. Sie brauchen Begleitung, die alltagsorientiert, situationsbezogen, ganzheitlich und lebensweltorientiert ist, die Integration in das gesellschaftliche Leben und Partizipation daran ermöglicht.

Unsere Arbeit orientiert sich an einer systemisch-ganzheitlichen Sichtweise; Herkunftssystem und die jeweilige Lebenswelt der Adressatinnen werden einbezogen.

Grundlage für das pädagogische Handeln ist der Empowerment-Ansatz: Im Bestärken, Ermutigen und Befähigen der Zielgruppen im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe sehen wir unsere wichtigsten Ziele. Wir fördern ihr Eingebundensein in soziale Bezugsgruppen, die Anerkennung und Selbstwertstärkung ermöglichen. In unserem Handeln setzen wir bei den Stärken der Betroffenen an.

3. Fachliche Qualitätsstandards und Handlungsprinzipien

3.1 Lebenswelt-, Alltags-, Sozialraum- und Gemeinwesenorientierung

Lebenswelt- und sozialraumorientierte Jugendhilfe geht davon aus, dass Menschen geprägt sind durch biologische, biografische und soziale Gegebenheiten. Der eigene Lebenslauf, die sich gegenseitig bedingenden Beziehungswelten prägen die Lebenssituation junger Menschen, die Erfahrungen, die sie in ihren Beziehungen zu Eltern, Geschwistern, Verwandten, mit Nachbarn, Schule, Freunden, Verei-

nen etc. gemacht haben. Grundlage unserer Arbeit ist deshalb eine systemische Sichtweise. Auftretende Probleme werden im Kontext dieser Lebensverhältnisse betrachtet, und es werden für die individuellen Problemlagen bedarfsorientiert Angebote gemacht, in welche die Herkunftsfamilie und andere Bezugssysteme einbezogen werden. Die Hilfe soll so dicht wie möglich am gewohnten Alltag ausgerichtet sein. Der junge Mensch wird, wenn möglich, in seinem sozialen und räumlichen Lebensfeld aufgesucht. Die Arbeit findet z. B. in der Herkunftsfamilie, in der Schule, in der Clique statt. Dort, wo er seine Lebenserfahrungen gemacht hat, wird ihm Hilfe angeboten, und die Eltern werden, wenn möglich, als Erziehungsverantwortliche in die Arbeit einbezogen. Dies ermöglicht Kontinuität des Lebensortes und der Bezugspersonen, der entwicklungsfördernden Beziehungen im Lebensfeld. Darüber hinaus gehen lebensweltorientierte Konzepte davon aus, dass die Entstehung von Problemen auch mit gegebenen sozialen Strukturen zusammenhängt und sie deshalb auch sozialräumlich bearbeitet werden müssen. Zusätzlich zu den individuellen Hilfeleistungen gilt es, die strukturellen Bedingungen (Wohnungen, Einrichtungen, Verkehr etc.) im Sozialraum der jungen Menschen zu verbessern, also auch gemeinwesenorientiert zu arbeiten. Ein Ziel der Arbeit ist die Aktivierung der Menschen in ihrer Lebenswelt. Sie sollen Kontrolle über ihre Lebensverhältnisse gewinnen.

Lebenswelt- und Gemeinwesenorientierung setzen genaue Kenntnis des Lebensfeldes und des Sozialraums voraus.

Jugendhilfe darf aber nicht unbefriedigende Lebensverhältnisse stabilisieren. Nicht jede Lebenswelt ist erhaltenswert und für junge Menschen förderlich. Deshalb kann es auch notwendig werden, ihnen durch den Wechsel ihrer Lebenswelt neue Chancen der Entwicklung zu eröffnen.

3.2 Bedarfsorientierte individuelle Hilfeplanung

Ausgehend von der konkreten Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, ist gemeinsam mit den Beteiligten der Hilfebedarf festzustellen. Genaue Kenntnis der Lebensführung und der Lebenslage ist Voraussetzung für eine angemessene individuelle Hilfeplanung. Nur so ist der konkrete Mangel an psychischen, materiellen und sozialen Ressourcen in der Lebenswelt eines jungen Menschen festzustellen. Er muss sich nicht in eine vorhandene Maßnahme einpassen, sondern das Unterstützungsangebot muss

für ihn passend sein. Flexibilität bei der Hilfeplanung ist erforderlich, sie erhöht die Wahrscheinlichkeit einer konstruktiven Zusammenarbeit und gewährleistet zuverlässiger die Beteiligung der Betroffenen. Die individuelle Hilfeplanung muss als Prozess des Zusammenwirkens und Aushandelns verstanden werden. In einem gemeinsamen Entscheidungsprozess zwischen dem jungen Menschen und seiner Familie, dem Jugendamt und dem freien Träger werden eine Problemanalyse erstellt, der pädagogische und psychologische Bedarf ermittelt, ein Hilfeangebot entwickelt, die Umsetzung geplant und einrichtungsintern umgesetzt. Prozessorientiert wird diese Hilfeplanung immer wieder gemeinsam mit den Betroffenen und dem Jugendamt überprüft und weiterentwickelt. Dies geschieht auch durch kontinuierliche Reflexion im Team. Die Maßnahmen sollen den Lebenslagen der Adressatinnen entsprechen, ihre Ressourcen und die ihres Umfeldes wahrnehmen und fördern. Es geht dabei um Unterstützung individueller Gestaltungskompetenz. Erforderlich sind Sensibilität und das Akzeptieren der verschiedensten Lebenslagen ohne eine distanzlose Übernahme der Sichtweise der Betroffenen.

3.3 Ganzheitlichkeit und Ressourcenorientierung

Es gilt, den einzelnen Menschen in seinem Alltag, in seinen sozialen Bezügen, mit seinen Stärken und Schwächen wahrzunehmen. Die Ressourcen zur Veränderung, zur Lebensbewältigung, die jeder besitzt, sind zu erweitern oder alternative Bewältigungsstrategien zu erarbeiten. Die Bereitschaft zur Kooperation ist dann am größten, wenn sich die Hilfe auf die Stärken der Betroffenen bezieht. Veränderung ist leichter möglich in einem Umfeld, in dem Stärken und Ressourcen gesehen werden und der Blick nicht nur auf die Probleme gerichtet ist.

Aufgrund einer Ressourcenanalyse des Familiensystems und seiner systematischen Einbeziehung in die Arbeit ist es möglich, Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstorganisation anzubieten. Die jungen Menschen und, wenn möglich, ihre Familien werden im Alltag begleitet und ihr Bemühen unterstützt, ihn befriedigend für sich zu gestalten. Durch die Arbeit in der Lebenswelt und mit dem Lebensfeld der jungen Menschen können einerseits Herkunfts- und Familiensysteme als Ressourcen erhalten und gestärkt, andererseits fehlende Unterstützungen ersetzt und aufgebaut werden.

Darüber hinaus werden auch Freundeskreise, Nachbarschaft und andere Bezugssysteme einbezogen, soweit sie für die Entwicklung der

jungen Menschen förderlich sind. Ziel ist die Aktivierung oder Stärkung der Selbstkräfte der Betroffenen und ihres sozialen Netzes.

3.4 Prävention und Niedrigschwelligkeit

Kinder- und Jugendhilfe soll bereits im Vorfeld von einschneidenden Maßnahmen tätig werden. Präventive Arbeit soll allgemeine Lebenskompetenzen fördern und Lebensräume verbessern. Beeinträchtigende Entwicklungen sollen frühzeitig erkannt und möglichst verhindert werden. Sozialpolitische und kommunalpolitische Aktivitäten gehören ebenso zur präventiven Arbeit wie Beratung und Aufklärung der jungen Menschen und ihrer Familien über ihre Rechte und die Hilfemöglichkeiten im Sinne des KJHG – Möglichkeiten der Hilfe zur Erschließung und Aktivierung von persönlichen und sozialräumlichen Ressourcen ebenso wie Möglichkeiten der vorbeugenden Hilfe in Situationen, die erfahrungsgemäß belastend sind und sich zu Krisen entwickeln können. Ein niedrigschwelliger Zugang zu den Hilfeangeboten, z. B. gute Erreichbarkeit, Freundlichkeit im Umgang, Zügigkeit in der Bearbeitung einer Anfrage und Balance zwischen Begleitung im Alltag und Kommstruktur, muss gewährleistet sein. Ebenso muss sichergestellt sein, dass die Angebote situationsbezogen sind. Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen, z. B. Schulen, Vereinen, anderen psychosozialen Einrichtungen etc., erhöhen die Möglichkeit, präventiv tätig zu werden, und damit die Wirksamkeit der Angebote.

3.5 Partizipation und Partnerschaftlichkeit

Die zentrale Forderung nach Mitbestimmung und Mitbeteiligung der Leistungsberechtigten ist im KJHG festgeschrieben. Partizipation der Betroffenen in allen Angebotsformen ist uns ein Anliegen. Wir sehen die Hilfe Suchenden als Partnerinnen. Sie sind die Expertinnen für ihre Lebenssituation.

Partizipation gestaltet sich in den verschiedenen Arbeitsbereichen unterschiedlich. Die jungen Menschen werden insbesondere am fortlaufenden Prozess der Hilfeplanung und an Hilfeplangesprächen beteiligt. Sie werden in die Entscheidungsfindung und in die Gestaltung der Strukturen einbezogen. Ziel ist, wenn möglich, Konsens zwischen allen Beteiligten herzustellen. Die Rechtsposition der Betroffenen muss in der Praxis deutlich werden. Die Bereitschaft und Zustimmung von Betroffenen ist eine unabdingbare Voraussetzung

für das Gelingen einer Maßnahme. Sie eröffnet die Möglichkeiten zur Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Veränderung und Mitverantwortung für den Prozess der Hilfeplanung. Dies ist ein wichtiger Schritt für die Betroffenen, damit sie zunehmend Kontrolle über die Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse erlangen. Das Recht auf eine eigene Entwicklung, auf Selbstgestaltung des Lebens zu respektieren heißt für uns, unterschiedliche Wertvorstellungen auszuhalten, mit Widersprüchen und Spannungen leben zu können.

3.6 Integration

Lebensweltorientierte Kinder- und Jugendhilfe fördert durch Aktivierung oder Schaffung sozialer Netze die Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge. Ausgrenzung wird verhindert. Das Gefühl der Zugehörigkeit bietet Sicherheit und Schutz in schwierigen Lebenslagen. Gerade junge Menschen, deren Lebensführung keiner »Normalbiografie« entspricht, werden in ihrer Suche nach einem eigenen Entwurf für ihr Leben unterstützt, damit sie so ihren Platz in der Gesellschaft finden.

3.7 Geschlechterdifferenzierender Ansatz

Uns ist es wichtig, die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern. Wir überprüfen, ob Entscheidungen, die wir treffen, der Chancengleichheit förderlich sind. Dies verfolgen wir mit einem doppelten Ansatz: Wir gestalten aktiv Mädchenarbeit, um bestehende Nachteile auszugleichen, und wir orientieren uns am Gender-Mainstreaming-Konzept, das die Gleichstellung beider Geschlechter in allen Lebensbereichen zum Ziel hat. Wir wollen damit der Geschlechterperspektive ganz allgemein Rechnung tragen, um Ungerechtigkeiten gegenüber beiden Geschlechtern zu begegnen.

3.8 Freiwilligkeit und Vertrauensschutz

Vertrauensschutz und Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme unserer Angebote sind Voraussetzungen für einen gelingenden Prozess der Veränderung und die Akzeptanz einer Hilfe. Nur so ist die Bereitschaft zur Mitarbeit und die Motivation der Betroffenen sicherzustellen. Ihre Anliegen sind die Grundlage der gemeinsamen Arbeit. Sie entscheiden darüber, wer in die Arbeit einbezogen wird.

3.9 Durchlässigkeit, Flexibilität und Kooperation

Breit gefächerte, flexible, integrierte Angebote ermöglichen eine differenzierte, individuelle, situationsangepasste Hilfeplanung. Um dem Bedarf gerecht zu werden, sind die Durchlässigkeit und die Ausgestaltung der Schnittstellen dieser Angebote von hoher Bedeutung. Voraussetzung dafür ist enge Kooperation im Team. Die Beweglichkeit der Angebote wird durch die Beweglichkeit der Teammitglieder gewährleistet. Ein Wechsel der Hilfeform bei verändertem Bedarf ist problemlos möglich und hat in der Regel keinen Mitarbeiterinnenwechsel zur Folge. Dies erfordert von den Mitarbeiterinnen ständige Reflexion ihrer Rollen und hohe Rollenklarheit.

3.10 Effizientes Handeln

Bei der Wahrnehmung unserer Aufgaben achten wir auf einen sorgfältigen und verantwortungsvollen Umgang mit den vorhandenen personellen, räumlichen, sachlichen und finanziellen Ressourcen. Das Verhältnis zwischen Zielerreichung und Mitteleinsatz muss angemessen sein und wird fortlaufend überprüft.

3.11 Sozialpolitische Einmischung, Transparenz gegenüber Zielgruppen und Öffentlichkeit, Zusammenarbeit mit Jugendamt und anderen Jugendhilfeträgern

Dem Auftrag des KJHG, zur Verbesserung der Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen beizutragen, können wir nur durch ein sozialpolitisches Engagement in der Region gerecht werden. Deshalb arbeiten wir mit in psychosozialen Arbeitskreisen und Gremien, in Vertretungsgremien des Spitzenverbandes *Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (DPWV)*, wir beteiligen uns an runden Tischen und Stadtteilrunden, an Arbeitsgemeinschaften nach § 78 KJHG und an der Jugendhilfeplanung. Entsprechend der Satzung des *SOS-Kinderdorf e. V.* erfolgt dieses sozialpolitische Engagement unter konfessioneller und parteipolitischer Unabhängigkeit. Wir sehen uns dabei in einer Anwaltschaft für die jungen Menschen und ihre Familien.

Durch Öffentlichkeitsarbeit, z. B. durch Präsenz in Medien, wollen wir Zielgruppen und der (Fach-)Öffentlichkeit unsere Angebote, Arbeitsansätze, Methoden, Grundsätze und die Qualität unserer Arbeit vermitteln. Eine gute Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und anderen Jugendhilfeträgern im Gemeinwesen ist für das Gelingen unserer Arbeit sehr wichtig.

Wir sehen uns als Teil der regionalen psychosozialen Versorgungsstruktur und beteiligen uns an ihrer Weiterentwicklung. Wir passen unser Konzept an die bestehende Jugendhilfelandchaft an. Problemlagen manifestieren sich nicht nur in einem Lebensbereich. Um den Rat Suchenden ein bedarfsgerechtes Angebot machen zu können, kooperieren wir deshalb eng mit anderen sozialen Einrichtungen im Landkreis. Den positiven Wettbewerb betrachten wir als Herausforderung zur Weiterentwicklung der Qualität unserer Arbeit.

Wir haben auch die Zusammenarbeit mit anderen Politikbereichen im Auge, wie z. B. mit Gesundheitswesen, Wohnraumpolitik, Stadtplanung und Arbeitsverwaltung.

4. Zielsetzungen

Die Kinder, Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ihre Familien brauchen Unterstützung bei der Suche nach einer individuellen Lebensperspektive und bei der Gestaltung eines gelingenden Alltags. Ziel ist eine realistische Einschätzung ihrer eigenen Möglichkeiten und die Fähigkeit zur konstruktiven Umsetzung dieser Möglichkeiten. Die Erweiterung der Handlungsspielräume wird gefördert, die Handlungsfähigkeit entwickelt. Dazu bedarf es jeweils einer Klärung, in welchen Handlungsspielräumen und auf welcher Systemebene Veränderungen anzustreben sind.

In folgenden Bereichen werden die jungen Menschen und ihre Familien unterstützt und gestärkt:

- Entwicklung von Lebenskompetenz
- Stärkung der Persönlichkeit
- Beziehungsfähigkeit und soziale Einbindung
- Überwindung von Brüchen in der Lebensbiografie, Bearbeitung der eigenen Lebensgeschichte.

5. Leitkonzepte und Methoden

5.1 Systemisches Denken und Arbeit mit dem Bezugssystem

Familiensysteme sind rekursiv in ihr soziales Umfeld eingebettet; die Verhaltensweisen ihrer Mitglieder sind abhängig von den familiären Beziehungsmustern und den Kommunikationsangeboten der außerfamiliären sozialen Systeme.

Das Verhalten eines Individuums ist gleichzeitig subjektiv ursächlich und kontextuell verursacht.

Jede Position im System führt zu einer subjektiven Sicht des Ganzen. Es ist notwendig, sich auf diese jeweilige Wirklichkeit einzulassen. Bei einer Neuorganisation dieses Systems verändern sich zugleich die subjektiven Erfahrungen der Mitglieder.

Jedes Verhalten im System, auch abweichendes, hat eine Funktion zur Aufrechterhaltung des Gleichgewichts innerhalb des Systems. Handlungen sind deshalb daraufhin zu hinterfragen, welche Bedeutung sie für das System haben. Die Frage zur Erklärung eines Verhaltens lautet also nicht: »Warum verhält sich jemand so?«, sondern: »Wie passt das Verhalten der Beteiligten zusammen?«, »Welche Bedeutung hat das Verhalten?«. Abweichendes Verhalten ist zu sehen als »Bewältigungsversuch« im Hinblick auf belastende Aspekte der Lebenswelt, nicht nur als Persönlichkeitsmerkmal oder Eigenschaft. Wichtig ist das Verstehen der Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit des Verhaltens im familiären und sozialen Kontext.

Hilfe wird gesucht, wenn bisherige Lösungsstrategien zur konstruktiven Bewältigung kritischer Ereignisse nicht ausgereicht haben, wenn subjektives Wachstum nicht mehr möglich ist. Die Regeln des Systems müssen dann ziel- und lösungsorientiert verändert werden. Dies geschieht in der Begegnung mit der sozialpädagogischen Fachkraft und durch ihre Begleitung. Der emotionalen Rahmung, d. h. dem Verstehen und dem emotionalen Annehmen der Betroffenen, kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Hilfe besteht darin, zukunftsorientiert und zielorientiert

- die offen gelassenen Möglichkeiten momentaner Problembewältigungsversuche aufzuzeigen
- gemeinsam alternative Bewältigungsmöglichkeiten zu erarbeiten und zu erproben und
- dadurch günstige Bedingungen für die Bewältigung zukünftiger kritischer Ereignisse zu schaffen.

Bereits die kleinen Veränderungen, Kompetenzen, Erfolge werden aufgegriffen und zum Gegenstand der Kommunikation gemacht.

Dies sollte, wenn möglich, gemeinsam mit der Herkunftsfamilie geschehen. Sie soll die Fähigkeit (wieder)erlangen, Störungen selbst zu beseitigen, Lösungen für Schwierigkeiten zu finden. Der Weg ist der des Suchens, d. h. des Denkens in Möglichkeiten und Alternativen, der des Aushandelns und des Erprobens.

5.2 Selbstverantwortung und Selbstorganisation durch Empowerment

Empowerment bedeutet, den Weg zur Veränderung durch Bestärkung, Ermutigung und Befähigung, durch Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen. Statt auf krank machende Faktoren wird der Blick auf gesund machende und gesund erhaltende Faktoren gerichtet (Konzept der Salutogenese). Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und Familien müssen in die Lage versetzt werden, ihre Lebensumstände selbstverantwortlich zu regeln und Entscheidungen für sich zu treffen. Gefördert werden muss die Gewissheit, Kontrolle über das eigene Leben und die Umwelt zu haben, die eigenen Lebensbedingungen gestalten zu können, eine Wahl zu haben. Sie brauchen das Vertrauen in die Fähigkeiten, die an sie gerichteten Herausforderungen zu verstehen, auf Probleme und Lebenskrisen angemessen und konstruktiv reagieren zu können, sie für bewältigbar zu halten und ihr Leben als sinnvoll zu betrachten. Die Förderung von Selbstorganisation und Autonomie muss ergänzt werden durch die Förderung von Bezogenheit, die Förderung des Bewusstseins, auf andere angewiesen zu sein. Die Entwicklung dieses Bewusstseins, ist die Voraussetzung dafür, soziale Netzwerke herstellen zu können.

5.3 Methoden der Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit

Verhaltens- und Einstellungsänderungen wollen wir insbesondere fördern durch:

- Begegnung, emotionale Rahmung, Verstehen, aktives Zuhören
- Erweiterung der Problemdefinition (Gestalt öffnen)
- Hypothesenbildung
- Umdeutung des Verhaltens (Reframing), positive Konnotation
- paradoxe Intervention und Symptomverschreibung
- Fragetechniken (lineare und zirkuläre Fragen, Fragen nach Ausnahmen und Unterschieden, Wunderfrage, Skalierungsfragen)
- den Blick auf Ausnahmen und Veränderungen
- Erfolge als *Gegenstand der Kommunikation*
- Entwürfe in die Zukunft, lösungsorientiertes Arbeiten
- ein hohes Maß an Interesse, Balance zwischen Nähe und Distanz
- Erweiterung des Verhaltensrepertoires, Lernen am Modell, Aufbau von Fähigkeiten, z. B. durch Training, Probehandeln, Übungen
- gemeinsames, strukturiertes und zielorientiertes Handeln
- Begleitung in schwierigen Situationen
- Bestärkung, Ermutigung, Befähigung

- Erweiterung des Wissens
- Arbeit mit Ritualen, Experimenten und Hausaufgaben
- Familienskulptur, Familienbrett, Rollenspiele
- Genogrammarbeit
- Entspannungsübungen
- Freizeit- und Erlebnispädagogik
- kreative Methoden.

5.4 Teamarbeit

Wir sind ein interdisziplinär besetztes Team, das Teamarbeit als Methode praktiziert. Neben der Selbstreflexion sind Reflexion im Team, Feedback der Kolleginnen, kollegiale Beratung festinstallierte Arbeitsmittel. Sie bilden ein Korrektiv für die jeweiligen Entscheidungen.

Unterschiedliche methodische Ansätze und persönliche Kompetenzen verstehen wir als Chance und Bereicherung. Wir nutzen die Ressourcen der Mitarbeiterinnen, setzen uns mit anderen Sichtweisen auseinander und sind bereit, uns in unserem jeweiligen Tätigkeitsfeld hinterfragen zu lassen.

Auch das Vorhandensein von spezifisch weiblichen und männlichen Perspektiven erweitert die Hypothesenbildung und eröffnet die Möglichkeit geschlechtsrollenspezifischer Interventionen.

Teamorientierte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen bedeuten Zugewinn an Kompetenz und größeres Problemlösungsvermögen, gewährleisten ganzheitliches Denken und beugen der Vereinzelung in der fachlichen Arbeit vor. Alle Teammitglieder sind über sämtliche angebotenen Hilfeformen informiert. Eine große Herausforderung stellen die erhöhte Komplexität der Arbeit und der damit verbundene häufige Rollenwechsel dar. Besonders auch die sozialpolitische Einmischung erfordert ein hohes Ausmaß an Durchhaltevermögen. In jedem Fall ist die Einbindung ins Team von großer Bedeutung. Auch für uns gilt die Empowerment-Perspektive: Bestärkung, Ermutigung und Befähigung durch die Kolleginnen erhöht den Erfolg der Arbeit.

Strukturierte Teamabläufe und Verfahrensregeln erhöhen die Effektivität der Teamarbeit.

Teamarbeit fördert einen kontinuierlichen Prozess der Rollenreflexion und Rollenklärung in den jeweiligen unterschiedlichen Arbeitsbereichen. Dies führt zu Rollenklarheit im Umgang mit den Klientinnen.

Den eigenen Arbeitsbereich bearbeitet jede Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit. Teamarbeit kann nur gelingen, wenn die einzelnen Teammitglieder individuelle Unabhängigkeit und fachliche Souveränität einzubringen haben und sich konstruktiv mit den anderen auseinander setzen, auch Mut zu abweichenden Meinungen haben.

Eine allgemein verbindliche theoretische Grundlage ist notwendig als gemeinsamer Bezugspunkt. Sie macht Verständigung möglich, setzt jedoch kritische Klärungsprozesse voraus.

Auch das Wahrnehmen von konstruktiver Kritik und Kontrolle ist Aufgabe des Teams und findet hier seinen Platz. Jedes Teammitglied muss Verantwortung für die Funktionsfähigkeit des Teams und auch für das Wohlbefinden im Team übernehmen.

Durch den Umgang miteinander sind wir auch Modell für unsere Klientinnen.

5.5 Gemeinwesenorientierte Arbeit

Neben der fallorientierten Arbeit unterstützen wir im Sozialraum die Interessenorganisation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wir verschaffen uns Kenntnisse über die Sozialstruktur des Gemeinwesens, ermitteln die Bedürfnisse der jungen Menschen und machen gemeinsam mit ihnen Feldanalysen. Wir unterstützen sie beim Benennen von Problemen und Versäumnissen kommunaler Politik. Wir begleiten sie bei dem Bemühen, Einfluss auf die Verbesserung ihres Lebensraums zu nehmen. Wir bemühen uns um Vernetzung sich ergänzender Angebotsstrukturen und um gemeinsame Aktivitäten der im Jugendhilfebereich tätigen Einrichtungen.

6. Qualitätsentwicklung

Um die Qualität unserer Arbeit zu gewährleisten, haben wir in einem Qualitätskonzept Qualitätsstandards und Handlungsleitlinien festgelegt, die wir fortlaufend weiterentwickeln. Es enthält Qualitätskriterien, -indikatoren und Bewertungsverfahren, die Aussagen über die Strukturqualität (personelle, sachliche und finanzielle Ausstattung), Prozessqualität (Ausführung der Leistung, Wirkung des Angebots) und Ergebnisqualität (Zielerreichung) machen.

Wir erstellen Leistungsbeschreibungen für unsere Angebote und entwickeln Instrumente zur Evaluation.

Qualitätskriterien sind für uns z. B.:

- Orientierung an einem Leitbild
- partizipatorischer Führungsstil: Das gemeinsam verabschiedete Leitbild wird im Sinne einer übergeordneten Zielvereinbarung als Führungsinstrument genutzt
- Arbeit entsprechend lebensweltorientierten (sozial)pädagogischen Konzepten und kontinuierliche Weiterentwicklung dieser Konzepte
- Bindung der Leistungserbringung an entsprechend qualifizierte Fachkräfte mit persönlichen Kompetenzen
- Informationsfluss im Team
- Kompetenzentwicklung durch Coaching, Fortbildung, Praxisberatung und externe Supervision, festinstallierte Reflexionsformen im Team und kollegiale Beratung
- verbindliche Hilfeplanungsprozesse unter Beteiligung der Betroffenen
- verlässliche und tragfähige Betreuungssettings mit begründeter und geplanter Beendigung
- Akzeptanz bei den Leistungsnehmerinnen, Akzeptanz in der (Fach-) Öffentlichkeit
- verbindliche Verfahrensregeln, Kooperations- und Beteiligungsformen, Verantwortlichkeiten
- Rollenflexibilität im Hinblick auf die verschiedenen Angebote, Rollenklarheit in den jeweiligen Angeboten
- systematische Dokumentation der erbrachten Leistungen und Datenmanagement
- Transparenz von Abläufen, Strukturen und Kosten, Kostenbewusstsein
- (Selbst-)Evaluation und Ergebniskontrolle
- Zusammenarbeit zwischen Einrichtung und Einrichtungsträger.

7. Auftrag und Angebotsprofil unserer Einrichtung

SOS-Kinder- und Jugendhilfen sind entsprechend dem KJHG für den Bedarf im Landkreis bzw. in der Stadt Göppingen mit deutlichem Sozialraumbezug konzipiert.

7.1 Prävention durch teiloffene Treffpunktangebote

Einen wichtigen Schwerpunkt unserer Arbeit im präventiven Bereich – auch im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes – sehen wir in der teiloffenen Treffpunktarbeit an unseren beiden Standorten im Gemeinwesen. Wir sprechen damit junge Menschen aus dem Kreis, vorrangig jedoch aus dem Kernstadtbereich Göppingens an.

Der Treffpunkt bietet einen geschützten und nicht mit Verpflichtungen verbundenen Rahmen. Mit unseren Angeboten in diesem Bereich wollen wir der Vereinzelung vorbeugen. Wir bieten in nicht leistungsbezogener Atmosphäre Raum für soziale Bezüge. Junge Menschen haben dann gute Chancen, jugendspezifische Belastungssituationen zu meistern, wenn sie in ein soziales Netz eingebunden sind und über ein ausreichendes Maß an sozialer Unterstützung verfügen. Der Treffpunkt bietet die Gelegenheit, sich im Umgang mit anderen zu erfahren, er ist Lernfeld für soziale Kompetenz, für Konflikt- und Aushandlungsfähigkeit.

Er bietet Raum dafür, sich als Frau oder als Mann im Umgang mit dem anderen Geschlecht zu erproben. In der Treffpunktarbeit achten wir auf bewusst gestaltete Mädchen- und Jungenarbeit, um die Entwicklung einer Geschlechtsidentität zu unterstützen.

Wir knüpfen an den Interessen von jungen Menschen an, Anregungen von Besucherinnen werden aufgegriffen und ihre Fähigkeiten zur Selbstorganisation gefördert. Ressourcen- und Handlungsorientierung sowie Partizipation und Geschlechterdifferenzierung sind auch in der Treffpunktarbeit wichtige Arbeitsansätze.

Die Angebote:

- offene Angebote für verschiedene Altersgruppen
- Gruppenangebote, themen- und freizeitorientierte Angebote
- spezielle Angebote für Mädchen und für Jungen
- Kreativwerkstatt
- »Gelbe Karte – Kurswechsel«, ein Projekt zur kommunalen Kriminalitätsprävention
- »Kinder mischen mit« im öffentlichen Raum (s. auch Abschnitt 8.2).

Mit der Treffpunktarbeit schaffen wir darüber hinaus einen niedrigschwiligen Zugang zu anderen Angeboten unserer Einrichtung. Durch das unverbindliche Kennenlernen der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und ihr Beziehungsangebot wird die Zugangsschwelle zu unseren Beratungs- und Betreuungsangeboten gesenkt. Den Besucherinnen fällt es dann leichter, weiter gehende Hilfe bei Problemlagen in Anspruch zu nehmen und sich auf eine verbindlichere Form der Zusammenarbeit einzulassen.

Umgekehrt bietet der Treffpunkt die Möglichkeit, einen Übergang aus einer engen Einzelfallarbeit in der Betreuung oder Beratung in einen unverbindlicheren Rahmen zu finden.

7.2 Kooperation der SOS-Kinder- und Jugendhilfen mit Schulen

Die Kooperation mit Schulen unterstützt unseren Ansatz, systemisch, niedragschwellig, sozialräumlich und präventiv zu arbeiten. Sie ermöglicht uns, Unterstützungsangebote frühzeitig zu machen. Dies erhöht die Wirksamkeit von Hilfen.

Wir arbeiten sowohl mit Schülerinnen, Lehrerinnen als auch mit Eltern zusammen.

Durch frühzeitiges Einsetzen der Hilfen können Etikettierung und Ausgrenzung verhindert werden. Schülerinnen werden ganzheitlich wahrgenommen. Ihnen, ihren Eltern und Lehrerinnen stehen bei Problemen neutrale Ansprechpartnerinnen zur Verfügung.

Schulen haben darüber hinaus die Möglichkeit, sozialpädagogische Ansätze in ihre Arbeit zu integrieren. Außerdem können Schülerinnen selbstverständlich die präventiven Angebote im teiloffenen Treffpunkt und die Beratungs- und Betreuungsangebote in Anspruch nehmen. Der Zugang wird ihnen dadurch erleichtert, dass sie bereits Mitarbeiterinnen kennen, an die sie sich wenden können (s. auch Abschnitt 8.3).

7.3 Schulsozialarbeit

Jugendsozialarbeit an Schulen will dazu beitragen, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.

Als präventives Angebot soll Schulsozialarbeit ihren spezifischen Beitrag zur Gestaltung der Schule als Lebensraum und als Sozialisationsort von Kindern und Jugendlichen leisten sowie die Schule bei ihrer Öffnung ins Gemeinwesen unterstützen. Zwar sind die Schülerinnen Ansatzpunkt der gesamten Arbeit, die Schulsozialarbeit vermeidet jedoch einseitige Parteinahme. Sie folgt dem Prinzip der Allparteilichkeit und vertritt einen lösungsorientierten Ansatz entsprechend der systemischen Sichtweise. Die Schule wird für sozialpädagogische Sichtweisen und Methoden sensibilisiert, der Handlungsspielraum der Lehrerinnen wird erweitert.

Schwerpunktmäßig hat Schulsozialarbeit sich um die in ihrer persönlichen Entwicklung gefährdeten, sozial ausgegrenzten, benachteiligten Schülerinnen zu kümmern. Weitere Etikettierung und Ausgrenzung, z. B. durch Umschulung, kann eventuell vermieden werden.

Die Angebote und Aktivitäten werden auf den Bedarf der jeweiligen Schule zugeschnitten. Sie richten sich an den unterschiedlichen Ziel-

gruppen aus und sind eine Mischung aus niedrigschwelligen, offenen Angeboten, festen Gruppenangeboten sowie individuellen Kontakten.

Eine enge Verzahnung mit den anderen Arbeitsfeldern der Einrichtung, z. B. Kooperation mit Schulen oder Hilfen zur Erziehung, erweitert die Wirksamkeit der Angebote.

7.4 Ambulante Beratung

Beratung wird bei einer aktuellen Konflikt- oder Krisensituation oder bei alltagsorientierten inhaltlichen Fragestellungen in Anspruch genommen. Sie ist dementsprechend personen- oder inhaltsbezogen. Beratungsarbeit soll vorhandene Handlungsfähigkeit und Selbsthilfepotenziale stärken und verbessern und verloren gegangene Handlungsfähigkeit wiederherstellen. Sie soll Rat Suchende in die Lage versetzen, aktuelle Schwierigkeiten zu bewältigen und mit Belastungen umzugehen. Es geht darum, einen Lernprozess in Gang zu setzen, in dessen Verlauf die Selbsthilfebereitschaft, die Selbststeuerungsfähigkeit und die Handlungskompetenzen verbessert werden.

Auch hierbei gilt es, abweichendes Verhalten als »Bewältigungsversuch« im Hinblick auf belastende Aspekte der Lebenswelt zu sehen. Hilfe wird gesucht, wenn bisherige Lösungsstrategien zur konstruktiven Bewältigung kritischer Ereignisse nicht ausgereicht haben und subjektives Wachstum nicht mehr möglich ist. Ziel- und lösungsorientiert fragen wir unsere Klientinnen, wie sie bisher Probleme bewältigt haben, woher sie die Kraft genommen haben, ihren Weg zu gehen. Diese Kompetenz wird gestärkt und ausgebaut.

Wichtig ist dabei die Beziehung zwischen Beraterin und Klientin. Veränderung geschieht in der Begegnung mit der Mitarbeiterin. Der emotionalen Rahmung, d. h. dem Verstehen und dem emotionalen Annehmen der Betroffenen, kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Anders als bei Betreuungsmaßnahmen findet Beratungsarbeit mit größerer Distanz vom praktizierten Alltag der Betroffenen statt.

Beratungen sind für die Klientinnen kostenlos und werden streng vertraulich behandelt. Sie finden auch unabhängig vom Wissen und Einverständnis der Erziehungsberechtigten statt.

Bei Bedarf wird die Beratung in eine Betreuungsmaßnahme übergeführt, oder es erfolgt eine Anbindung an die teiloffene Treffpunktarbeit.

Wir bieten außerdem Rechtsberatung für Kinder und Jugendliche durch unabhängige Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte an.

7.5 Hilfen zur Erziehung nach dem KJHG

7.5.1 Aufsuchende Familientherapie

Grundlage der Aufsuchenden Familientherapie ist die systemische Sichtweise. Das Angebot richtet sich an das gesamte Familiensystem und/oder an Teilsysteme. Zielgruppe sind Familien mit Problemlagen, in denen pädagogische Interventionen nicht oder noch nicht ausreichen und andere, auf individuelle Problemlagen abzielende Hilfeleistungen nicht angemessen sind.

Ziel ist, die Familien darin zu unterstützen, ihre Probleme und Krisen in ihrer alltäglichen Lebensgestaltung zu bewältigen und mit Belastungen angemessen umzugehen. Das familiäre und soziale Beziehungsgefüge wird stabilisiert, neue Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven werden eröffnet und die Erziehungsberechtigten befähigt, ihren Erziehungsauftrag zu erfüllen.

7.5.2 Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung

Mit der Intensiven Sozialpädagogischen Einzelbetreuung (ISE) bieten wir eine Betreuungsform an, mit der wir jungen Menschen sehr flexibel und individuell – auf die jeweilige Lebenssituation abgestimmt – Unterstützung anbieten können. Die Anforderungen sind bei dieser Maßnahme sehr niedrigschwellig. Die grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Motivation, die eigene Lebenssituation verbessern zu wollen, sind Zugangsvoraussetzungen für das Zustandekommen dieser ambulanten Betreuung. Die Hilfe setzt dort an, wo sich der junge Mensch zu Beginn der Hilfe aufhält. Im Betreuungsprozess entwickeln sich Inhalte und Ziele der Betreuung.

Die Arbeit umfasst u. a. die Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung sozialer Kompetenzen, Hilfen bei der beruflichen und sozialen Integration, bei der Einübung von lebenspraktischen Fertigkeiten und bei der Alltagsstrukturierung. Ziel ist es, den jungen Menschen zu einer zunehmend eigenverantwortlichen Lebensführung zu motivieren und zu befähigen.

Die Hilfe ist in der Regel auf längere Zeit angelegt und findet schwerpunktmäßig in Form von Einzelbetreuung statt. Daneben werden jedoch auch, soweit möglich, wichtige Bezugspersonen (z. B. Familie, Freunde, Arbeitgeber) in die Arbeit einbezogen, womit eine gute Verankerung des jungen Menschen in seinem Lebensfeld unterstützt wird. Bei fehlender sozialer Einbindung werden die jungen

Menschen motiviert, die offenen und teiloffenen Treffpunktangebote der Einrichtung wahrzunehmen, um so Kontakte aufzubauen.

7.5.3 Erziehungsbeistandschaft

In der Erziehungsbeistandschaft werden Kinder und Jugendliche bis etwa 16 Jahre bei der Bewältigung von tief greifenden Konflikten betreut, die zu physischen, psychischen und sozialen Entwicklungsrückständen geführt haben. Die Betreuung erfolgt innerhalb der Familie und setzt ihren erkennbaren Willen voraus, den Familienzusammenhalt aufrechtzuerhalten. Der familiäre Rahmen sollte ausreichend tragfähig sein. Die Eltern werden in die Arbeit einbezogen mit dem Ziel, sie in ihrer Erziehungsfunktion zu stärken und so die Entwicklung von gemeinsamen Perspektiven innerhalb der Familie zu ermöglichen. Voraussetzung für das Zustandekommen einer Erziehungsbeistandschaft ist die Bereitschaft aller am Prozess beteiligten Personen zur Zusammenarbeit.

Mit dem Kind bzw. Jugendlichen finden fest vereinbarte Treffen statt. In der Zusammenarbeit geht es u. a. um die Beziehung zu den Eltern, um schulische Förderung, um Bearbeitung persönlicher Probleme und um alltagsorientierte Unterstützung. Ansatz ist die Stärkung seiner Ressourcen. Außerdem werden regelmäßig Familiengespräche angesetzt, um den Familienalltag neu zu strukturieren, das Beziehungsgeflecht innerhalb der Familie zu verdeutlichen, die Funktion der Auffälligkeit des Verhaltens des Kindes bzw. Jugendlichen transparent zu machen und gemeinsam nach neuen Lösungen zu suchen. Es werden so Ressourcen freigesetzt, die den Handlungsspielraum der Eltern wieder öffnen und erweitern.

Im Sinne eines ganzheitlichen Arbeitsansatzes beziehen die Mitarbeiterinnen auch das weitere soziale Umfeld – Lehrerinnen, Freundeskreis, sonstige wichtige Personen – in die Arbeit mit ein, um dort bestehende Konflikte zu bearbeiten, Stützsysteme zu stärken oder zu schaffen.

Mit älteren Jugendlichen wird auch an ihrer Verselbstständigung gearbeitet (s. auch Abschnitt 8.4).

7.5.4 Soziale Gruppenarbeit

Soziale Gruppenarbeit ist ein Angebot für Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Familien- und Lebenssituation Schwierigkeiten im Sozial- und Leistungsbereich zeigen und/oder bereits viele Vereinze-

lungserfahrungen gemacht haben. Die Teilnehmerinnen müssen ein tragfähiges familiäres Bezugsfeld haben, die Eltern werden in ihrem Erziehungsauftrag unterstützt. Zielgruppe können auch Schülerinnen aus einer oder mehreren Klassen in einer Schule sein.

In der Sozialen Gruppenarbeit werden Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung durch Lernen in einer festen Gruppe gefördert. Sie werden in ihrem Selbstvertrauen und in ihrer sozialen Kompetenz gestärkt und bekommen Zugang zu ihren Stärken und Fähigkeiten. Lern- und Leistungsverhalten werden unterstützt, Anstöße zur selbstständigen und kompetenten Freizeitgestaltung gegeben.

Durch alters- und geschlechtshomogene Gruppen können spezifische Anliegen berücksichtigt werden.

Der Kontakt zu den Eltern ist ein wichtiger Bestandteil der Maßnahme (s. auch Abschnitt 8.4).

7.5.5 Betreutes Jugendwohnen

Die Maßnahme ist ein Angebot für Jugendliche ab 16 Jahren und junge Erwachsene, die aufgrund von tief greifenden Konflikten nicht mehr in ihrem bisherigen Lebensfeld verbleiben können oder wollen. Sie benötigen zur Verselbstständigung noch sozialpädagogische Unterstützung, aber keine feste Gruppe als Schonraum und soziales Lernfeld, bzw. ihre Bindung in eine feste Gemeinschaft ist aufgrund zu starker Gruppenängste nicht möglich.

Sie leben in der Regel in selbst angemieteten Wohnungen und werden bei der weiteren Verselbstständigung kontinuierlich und umfassend durch einen Betreuer bzw. eine Betreuerin unterstützt. Die jungen Menschen müssen in dieser Jugendhilfemaßnahme eine gewisse Selbstständigkeit in Alltagsabläufen als Voraussetzung mitbringen und sollten eine schulische bzw. berufliche Perspektive haben.

Die Förderung setzt insbesondere bei der Alltagsbewältigung und Alltagsgestaltung, der Entwicklung von schulischen bzw. beruflichen Perspektiven, der Persönlichkeitsentwicklung, der sozialen Integration, der Bewältigung der eigenen Lebensgeschichte usw. an. Durch Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie wird der Ablöseprozess unterstützt, Konflikte und negative Erfahrungen werden bearbeitet.

Bei fehlender sozialer Einbindung werden die jungen Menschen motiviert, die offenen und teiloffenen Treffpunktangebote der Einrichtung wahrzunehmen, um so Kontakte aufzubauen.

7.5.6 Ambulant betreute Wohngruppe (Jugendwohngemeinschaft)

Auch diese Maßnahme ist ein Angebot für Jugendliche ab 16 Jahren und junge Erwachsene, die aufgrund tief greifender Konflikte nicht mehr in ihrem bisherigen Lebensfeld verbleiben können bzw. wollen und zur Verselbstständigung noch sozialpädagogischer Unterstützung in einer Gruppe bedürfen (s. Abschnitt 8.1).

7.5.7 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in Gastfamilien

Aufgenommen in ausgewählte Gastfamilien werden Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die ihren bisherigen Lebenszusammenhang verlassen müssen. Im Vorfeld wurde bei ihnen eine psychische Erkrankung vermutet oder bereits diagnostiziert. Das Erleben des Gastfamilienalltags bietet Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine Chance, im Gastfamilienalltag »Normalität« zu erfahren, in der die Symptome keine Funktion zur Aufrechterhaltung des Familiensystems haben. Dies ermöglicht den jungen Menschen, neue Verhaltensweisen zu entwickeln und eigene, oft ungeahnte Ressourcen zu aktivieren.

Bei der Auswahl der Gastfamilien wird auf die passende Zuordnung des betreffenden jungen Menschen und der Gastfamilie geachtet, und es wird – im Unterschied zum Konzept der Pflegefamilie von Anfang an – eine intensive Begleitung der Gastfamilie während der gesamten Dauer der Maßnahme gewährleistet.

Die intensive und enge Begleitung ermöglicht eine prozesshafte Weiterqualifizierung der Gastfamilie im Hinblick auf den Umgang mit dem ihr anvertrauten jungen Menschen. Die im familiären System und dem sozialen Umfeld vorhandenen Ressourcen des »Normalen« finden besondere Beachtung. Die Eigenkräfte und Fähigkeiten aller am Prozess beteiligten Personen werden aufgegriffen, gestärkt und in die Arbeit integriert.

Die Aufnahme der jungen Menschen in Gastfamilien bietet folgende Chancen:

- In einer Gastfamilie kann auf den individuellen Bedarf flexibel reagiert werden.
- Die Gastfamilie ermöglicht enge Führung, direkte Konsequenzen und nahe Begleitung.
- Sie bietet einen Schonraum, in dem kindliche Bedürfnisse geäußert und psychosoziale Entwicklungsaufgaben nachgeholt werden können.

- Die Gastfamilie stellt ein ruhiges, überschaubares Umfeld für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene dar, die den ständig wechselnden Reizen und Anforderungen durch Gleichaltrige in Gruppen nicht gewachsen sind.
- Ein verlässliches und verbindliches Beziehungsangebot durch konstante Bezugspersonen bildet die Grundlage dafür, neue Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungsperspektiven entwickeln zu können.
- Durch das Integrieren in den normalen Gastfamilienalltag können Entwicklungspotenziale aktiviert und entfaltet werden. Vorhandene Ressourcen werden so wieder zugänglich.
- Die neue familiäre Struktur bietet ein neues Lernfeld im zwischenmenschlichen Umgang; dadurch wird die soziale Integration gefördert.

Die Auswahl und Begleitung der Gastfamilien geschieht in enger Zusammenarbeit mit der *Institutsambulanz für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* der Klinik Christophsbad.

8. Praxisbeispiele

8.1 Ambulant betreute Wohngruppe (Jugendwohngemeinschaft)

8.1.1 Darstellung des Angebots

Die Wohngruppe (WG) ist ein Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene, die aufgrund von tief greifenden Konflikten nicht mehr in ihrem bisherigen Lebensfeld verbleiben können und zur Verselbstständigung noch sozialpädagogischer Unterstützung in einer Gruppe bedürfen. Grundlage der Arbeit ist das Angebot einer verlässlichen und verbindlichen Beziehung vonseiten der Betreuerinnen zu den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und eine Haltung der Wertschätzung und des Respekts.

Die jungen Menschen müssen bereits über ein Mindestmaß an Selbstständigkeit verfügen, da die Wohngruppe als ambulante Betreuungsform konzipiert ist und keine Rund-um-die-Uhr-Betreuung anbietet. In der Wohngruppe leben maximal vier Jugendliche oder junge Erwachsene ab 16 Jahren. Sie werden von einer sozialpädagogischen Mitarbeiterin und einem sozialpädagogischen Mitarbeiter betreut. Diese bieten sich im Umgang miteinander, in ihrem Rollenverhalten und -verständnis den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen als Modell an.

Angezeigt ist diese Betreuungsform bei jungen Menschen, deren psychische Stabilität ein Alleinleben noch nicht zulässt, deren soziale

Kompetenz gestärkt werden soll oder denen Vereinsamung und Isolation drohen. In die Wohngruppe können auch junge Menschen aufgenommen werden, bei denen eine psychische Erkrankung droht oder bereits diagnostiziert ist (Ängste, Selbstverletzungen, Essstörungen, Borderline-Problematik, Depression).

Die Wohngruppe bietet den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Chance, neue Erfahrungen im täglichen Zusammenleben mit anderen Menschen zu machen. Durch die Unterstützung der sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und den Einsatz gruppenpädagogischer Methoden stellt die Wohngruppe ein gutes Trainingsfeld dar. Die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen können hier neben einer eigenverantwortlichen Lebensführung und alltagspraktischen Fertigkeiten auch in besonderem Maße lernen, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Ihre sozialen Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit, mit anderen Menschen situations- und rollengerecht umzugehen, werden ausgebaut. Sie erlangen ein besseres Verständnis für sich und andere.

Eigene Ressourcen und Fähigkeiten der Betroffenen werden aufgegriffen und gefördert, neue Sichtweisen und Fertigkeiten vermittelt und auf dieser Grundlage neue, konstruktive Erfahrungen ermöglicht:

- Entwicklung hin zu einer Kultur des Aushandelns, der Entscheidungsfindung und des Streitens (in der WG-Sitzung: demokratische Spielregeln, Minderheitenschutz, gegenseitige Rücksichtnahme, Finden von Kompromissen etc.), um zwischen den oft unterschiedlichen Interessen einen Ausgleich zu schaffen
- Organisation der gemeinschaftsbezogenen Alltagsabläufe (Einkauf für die Gruppe, Sauberhaltung der Gemeinschaftsräume, Kehrwoche etc.)
- Aufstellen und Akzeptieren gemeinsamer Gruppenregeln, ihre Überprüfung, gegebenenfalls auch Sanktionierung bei Verstößen
- berechnete eigene Interessen wahren und sich gegenüber den Mitbewohnerinnen angemessen abgrenzen können
- konstruktive gegenseitige Rückmeldung
- gegenseitige Anregungen, Unterstützung und das Lernen von und mit den anderen
- Übernahme von Mitverantwortung für die Mitbewohnerinnen.

Einmal in der Woche findet in der WG eine Gruppensitzung statt, an der alle Bewohnerinnen teilnehmen müssen. Sie dient als Forum und

hat den Zweck, Stimmungen, aktuelle Probleme und Konflikte zwischen den Bewohnerinnen aufzugreifen und zu bearbeiten und die Alltagsgestaltung miteinander zu planen. Der methodische Ansatz ist primär lösungsorientiert.

Um den Gruppenprozess (Entwicklung von Gemeinschaftsgefühl, Mitverantwortung usw.) zu intensivieren, führen Mitarbeiterinnen und Bewohnerinnen einmal im Jahr eine mehrtägige Reise durch.

Neben der Arbeit in und mit der Gruppe finden mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen regelmäßig Einzeltermine statt, bei denen persönliche Schwierigkeiten oder belastende Erfahrungen bearbeitet werden, gemeinsam nach neuen Lösungen gesucht oder handlungspraktische Unterstützung in der Alltagsgestaltung gegeben wird. So wird eine altersgemäße, auf einer realistischen Selbsteinschätzung basierende Persönlichkeitsentwicklung gefördert, die den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen positive Lebensperspektiven ermöglicht.

Die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit. Angestrebt ist seine möglichst umfassende Beteiligung am gesamten Hilfeprozess. In der Kooperation mit dem Herkunftssystem soll die Bearbeitung der persönlichen Lebensgeschichte Raum finden. Erreicht werden soll eine angemessene Ablösung des jungen Menschen von seinem Elternhaus bzw. seinem bisherigen Lebensfeld. Ziel ist es, die Interaktions- und Beziehungsfähigkeit aller Beteiligten wiederherzustellen und zu verbessern.

Neben der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem werden Fremdressourcen aktiviert und den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zugänglich gemacht. Ziel ist die Aktivierung vorhandener und/oder der Aufbau neuer Unterstützungssysteme. Angestrebt wird die Einbeziehung wichtiger Personenkreise, wie Freundinnen, Clique, Lehrerinnen. Unabdingbar ist auch die Vernetzung mit anderen Hilfeangeboten, einrichtungsintern z. B. im SOS-Treffpunkt oder außerhalb z. B. mit ambulanten psychotherapeutischen Unterstützungsangeboten, mit dem Kinderschutzzentrum oder mit der Suchtberatungsstelle.

Die Bedarfsabklärung und die Hilfeplanung erfolgen in enger Kooperation zwischen den Jugendlichen, dem Herkunftssystem, dem Kreisjugendamt und der sozialpädagogischen Mitarbeiterin von SOS-Kinder- und Jugendhilfen.

Bei Bedarf werden in diesen Prozess auch andere wichtige Personen oder Einrichtungen einbezogen, z. B. Schule, therapeutische und

psychiatrische Einrichtungen, Kinderschutzzentrum, Suchtberatungsstelle usw.

In regelmäßigen Abständen wird in weiteren Hilfeplangesprächen am Verlauf der Maßnahme überprüft, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet ist, und der Hilfeplan wird fortgeschrieben.

Außerdem erfolgt einrichtungsintern eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Hilfeplans und seine Umsetzung in eine Maßnahmenplanung in Kooperation aller Beteiligten. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der Auswertung des bisher Erreichten und gegebenenfalls neuer Zielfestlegung und Vorgehensweisen.

Da die Persönlichkeitsentwicklung in der Regel nicht linear verläuft, ist die Maßnahme kontinuierlich auf den individuellen Bedarf abzustimmen.

Auch nach dem Beenden einer Jugendhilfemaßnahme wird die Anbindung der Jugendlichen oder jungen Erwachsenen an die offenen und teiloffenen Angebote des SOS-Treffpunkts gefördert. Darüber hinaus können sie bei Bedarf die Beratungsangebote nutzen.

8.1.2 Rahmenbedingungen

Die Betreuung von je zwei Klientinnen in der WG übernehmen eine Diplomsozialpädagogin und ein Diplomsozialpädagoge mit jeweils 50 % ihrer Arbeitskapazität (Betreuungsschlüssel 1 : 4). Sie sind in das interdisziplinäre Team der Gesamteinrichtung eingebunden. Das Team arbeitet nach dem Bezugsbetreuerinnensystem, um Kontinuität und Verbindlichkeit in der Beziehungsarbeit zu gewährleisten. Durch unser breit gefächertes Angebot hat ein eventueller bedarfsorientierter Wechsel der Betreuungsform in der Regel keinen Betreuerinnenwechsel zur Folge. Die Mitarbeiterinnen werden in ihrer Arbeit durch Vertretung bei Abwesenheit, durch regelmäßige Teambesprechungen, kollegiale Beratung und externe Supervision unterstützt. Im Bedarfsfall wird eine Familientherapeutin der Einrichtung in die direkte Arbeit einbezogen.

Die vier Bewohnerinnen haben jeweils ein eigenes Zimmer, das sie mit eigenen Möbeln ausstatten können. Eine Wohnküche, ein geräumiges Wohnzimmer, Flur und zwei Bäder werden gemeinschaftlich genutzt. Zusätzlich steht ein Aufnahmezimmer zur Verfügung. Hier kann die Neuaufnahme eines Klienten bzw. einer Klientin erfolgen, wenn absehbar ist, dass ein Auszug aus der Wohngruppe erfolgen wird. In demselben Gebäude sind Räume der Mitarbeiterinnen

von SOS-Kinder- und Jugendhilfen untergebracht, darunter auch die der Mitarbeiterinnen der Wohngruppe. Im unteren Stockwerk befinden sich Räumlichkeiten des SOS-Treffpunktes.

8.1.3 Vernetzung innerhalb der Einrichtung

Hierzu ein Beispiel:

Eine Bewohnerin der Wohngruppe war zum Zeitpunkt der Aufnahme arbeitslos. Sie brauchte eine Unterstützung bei der Strukturierung ihres Tagesablaufes mit einer engen Begleitung, damit sie diese Strukturierung umsetzen konnte. Eine Lösung wurde gefunden, indem diese Bewohnerin bis zu Beginn ihrer schulischen Ausbildung als ehrenamtliche Mitarbeiterin im offenen Bereich, Schülertreff, mitarbeitete. Die Mitarbeiterin der Wohngruppe, die Mitarbeiterinnen im Treffpunkt und die Bewohnerin der Wohngruppe standen in engem Austausch miteinander und konnten so eine gemeinsame Strategie entwickeln, situations- und bedarfsgerechte Regeln aushandeln und ziel- und lösungsorientiert arbeiten.

Ein Wechsel der Hilfeform bei verändertem Bedarf ist in diesem Bereich ebenfalls problemlos möglich. So wechseln die Bewohnerinnen aus der WG nicht selten in die Hilfeformen der ISE oder des BJW, ohne dass damit ein Betreuerinnenwechsel verbunden ist (Betreuungskontinuität).

8.1.4 Praxisbeispiel

8.1.4.1 Ausgangslage

Nach lange schwelendem Konflikt gibt es eine heftige Eskalation in der Wohngruppe. Die Mitarbeiterinnen beschließen, eine Krisensitzung einzuberufen.

8.1.4.2 Hypothesen

- Die Beziehungsmuster des Herkunftssystems spiegeln sich in den Interaktionsmustern im WG-System. B übernahm bereits im Herkunftssystem die Position des »Sündenbockes«, A lenkt durch Polarisierung von Konflikten innerhalb des Systems ab, C sucht durch bedingungslose Solidarisierung Nähe, D versucht in Konflikten, die Mittlerrolle und die neutrale Position zu wahren.
- Die Zuweisung der Sündenbockrolle trägt zur Entlastung des Systems bei. Sie ermöglicht eine große Nähe zwischen C und A. D ist in der ihr bekanntesten Position der Mittlerin, B kennt die Position des »Sündenbockes« von früher.
- Es gibt in der WG Konflikte und Probleme, auf die B durch ihr Verhalten aufmerksam machen will.

8.1.4.3 Ziele

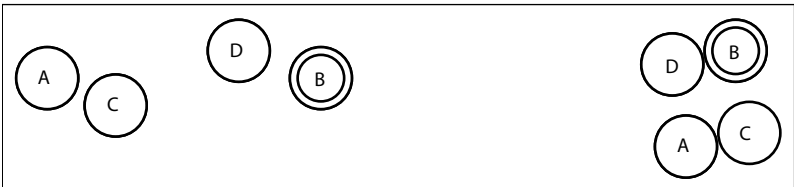
- Positionen der Einzelnen und ihre Bedeutung im System verdeutlichen
- Rückbezug auf die Beziehungsmuster in den jeweiligen Herkunftssystemen
- Ausdifferenzierung der Positionen
- Einfühlen in die anderen Positionen ermöglichen
- Erweiterung der Möglichkeiten, Positionen einzunehmen
- Konfrontieren mit den Folgen des Verhaltens.

8.1.4.4 Methoden

- Entspannungsübung
- Kontaktübung: sich selbst spüren, Kontakt zum anderen aufnehmen (gegenseitiges Abklopfen des Körpers, jeweils zu zweit); zugeordnet haben sich A und C, D und B, Mitarbeiter und Mitarbeiterin
- Aufstellen der aktuellen Situation, Aufstellen der Wunschkonstellation (auch konfrontativ)
- erste Lösungsschritte entwickeln.

8.1.4.5 Durchführung

B stellt ihre Sicht der aktuellen Konstellation und ihre Wunschkonstellation:



Kommentare zur »aktuellen« Konstellation:

B: (kommentarlos)

A, C: Ihre Entfernung zu B sähen sie ebenso, D stehe ihnen näher.

D: Sie habe zu allen guten Kontakt, die Polarisierung wolle sie nicht. Es sei für alle in Ordnung.

D stellt ihre Sicht der aktuellen Konstellation und ihre Wunschkonstellation:



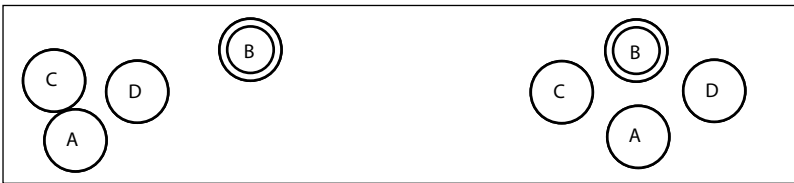
Kommentare zur »aktuellen« Konstellation:

- D: Die anderen ständen zu nahe.
 A, C, B: So sei es in Ordnung.

Kommentare zur Wunschkonstellation:

- D: So habe sie Luft.
 A: Wieso sei der Abstand so groß?
 B: Sie sehe keinen großen Unterschied.

C stellt ihre Sicht der aktuellen Konstellation und ihre Wunschkonstellation:

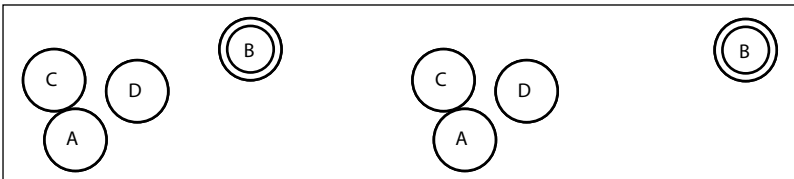


Kommentare zur »aktuellen« Konstellation:

- B: »Ich und die, mich kotzt auch so viel an.« Mit D könne sie über alles reden. Der Abstand zu A sei zu groß, sie wisse nicht, ob es anders gehe. Der Abstand zu C könne sich mit der Zeit verringern.
 A: Der große Abstand zu B sei o. k. Zu D sei der Abstand für alle in Ordnung, auch o. k. Wenn D näher käme, sei B zu weit draußen.
 C: Alle sollten näher zusammenrücken. Bei B und A müsse dies langsam gehen, sonst würde es »krachen«. Sie glaube, dass D die Position in der Mitte nur schwer halten könne. Wenn sie alleine stände, wäre dies eine »doofe Position«.
 D: Sie wolle nicht, dass es zwei Seiten gebe.

A stellt ihre Sicht der aktuellen Konstellation und ihre Wunschkonstellation:

A übernimmt Cs Aufstellung und stellt in ihrer Wunschkonstellation B in weitmöglichster Entfernung von den anderen an die gegenüberliegende Wand.



Hier entschlossen sich der Betreuer und die Betreuerin zur Intervention, ohne vorher die einzelnen Positionen abzufragen. Ziel der Intervention war die Verdeutlichung des aktuellen Musters und seiner Folgen. Die extreme Polarisierung wurde eingesetzt, um wieder Schritte der Annäherung zu ermöglichen.

1. Intervention

Sie schicken B ganz aus dem Zimmer, bei offener Tür.

A: Dies würde den Konflikt lösen.

D: B sei jetzt der »Buhmann«.

C: B sei ihr jetzt zu weit weg.

B hört die Rückmeldungen der anderen (offene Tür), darf sich selbst aber noch nicht äußern.

2. Intervention

B immer noch außerhalb des Zimmers, jetzt bei geschlossener Tür.

A: Zuerst »Hurra!«, danach habe sie ein schlechtes Gewissen bekommen.

C: So solle es nicht sein.

D: So wolle sie das auf keinen Fall.

B hört die Rückmeldungen der anderen nicht, wird später hereinbeten und erfährt von D im Auftrag von allen die Aussagen. Danach gibt B Rückmeldung über ihre Gefühle dabei, »draußen« zu sein.

B: Draußen zu sein mit offener Tür sei zeitweise erleichternd gewesen. Nachdem die Tür zu war, habe sie es kaum aushalten können.

Die gemeinsame Auswertung folgt als Nächstes, verbunden mit dem Herausarbeiten des Konfliktlösungsverhaltens in der Herkunftsfamilie und der Aktivierung der dort erlernten Muster auch in der Wohngruppe.

Erste Lösungsschritte: Jede Bewohnerin überlegt sich einen eigenen Beitrag, mit dem sie zur Entspannung der Konfliktsituation beitragen könne, und setzt diesen ab sofort um. Ein Termin zur weiteren Überprüfung und Auswertung wird abgesprochen.

In der weiteren Gruppen- und Einzelarbeit wird die Beziehungsdynamik der Gruppe weiterhin thematisiert, unter Einbezug der Beziehungsmuster in der Herkunftsfamilie und ihre Auswirkung auf die aktuelle Situation.

In der kollegialen Beratung und in der Supervision ist zusätzlich die Einbindung der Mitarbeiterin und des Mitarbeiters in das System und die Auswirkung dieser Einbindung Thema.

8.1.5 Gesamteinschätzung

Die systemisch ausgerichtete sozialpädagogische Arbeit in der Wohngruppe ist besonders effektiv, da neben der Einzelförderung die direkte Aufarbeitung von Interaktionsmustern, die im Herkunftssystem entwickelt wurden und sich in der Gruppe erneut zeigen, möglich wird.

Das Zusammenleben in der Gruppe ist für sich genommen bereits Methode, da hieraus wesentliche Impulse und Arbeitsansätze resultieren. Es bietet Sicherheit und Geborgenheit durch selbstverständlich stattfindende Kontakte mit den Mitbewohnerinnen und den Betreuerinnen und beugt so Vereinzelung und Einsamkeitsgefühlen vor. Andererseits stellt es durch die Konfrontation mit Interessen und Sichtweisen anderer auch eine Reibungsfläche und ein Lernfeld für die Bewohnerinnen dar. Eine besondere Chance der Betreuung in einer Gruppe liegt auch darin, dass sich Probleme und besondere Stärken der Einzelnen im Kontakt miteinander wesentlich schneller zeigen und so im aktuellen Bezug darauf eingegangen werden kann.

Im Gruppenleben erlangt zudem auch das Moment der Selbstregulation Bedeutung, d. h., die Bewohnerinnen lernen im Alltagsgeschehen mit- und voneinander. Sie erfahren sowohl Kritik als auch Unterstützung von ihren Mitbewohnerinnen und können sich im Kontakt mit den anderen neue Verhaltensweisen aneignen. Persönliches Wachstum und soziale Kompetenz werden so gefördert.

Die unterschiedlichen methodischen Ansätze und persönlichen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen in der Wohngruppe (der Mitarbeiter hat eine gestalttherapeutische Ausbildung, die Mitarbeiterin eine systemische) erweitern die Möglichkeiten in der praktischen Tätigkeit. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen erweitert den individuellen fachlichen Horizont. Die spezifisch weibliche und spezifisch männliche Perspektive eröffnen die Möglichkeit geschlechtsrollenspezifischer Interventionen.

Der systemische Ansatz ist in der Einzelarbeit, in der Arbeit mit der Wohngruppe, mit dem System der Freunde, der Clique und natürlich mit dem Herkunftssystem sehr wirksam. Verhalten wird er-

klärbar aus seiner Funktion im sozialen Kontext. Dies ermöglicht die Versöhnung mit der eigenen Geschichte. Die Versöhnung mit seiner Geschichte und den Grundkonflikten innerhalb seines Familiensystems führt häufig zur Entlastung des Einzelnen und damit des gesamten Systems.

Rückmeldungen ehemaliger Bewohnerinnen machen den Stellenwert der Wohngruppe deutlich. Einige beschreiben, dass in der aktuellen Krisensituation innerhalb der Herkunftsfamilie die Aufnahme in die Wohngruppe für sie zunächst als »Lösung aller Probleme« angesehen wurde. Das Zusammenleben habe aber recht schnell gezeigt, dass sie sich gerade hier mit alten Mustern auseinandersetzen mussten. Während des Lebens in der WG sei für sie das »Alleinwohnen« erstrebenswert gewesen und die »Lösung aller Probleme«. Im Rückblick bezeichnen Bewohnerinnen die Auseinandersetzung mit ihren Beziehungsmustern in der Herkunftsfamilie und in der Wohngruppe als ein für sie sehr wichtiges Erfahrungsfeld.

8.2 »Kinder mischen mit« im öffentlichen Raum

Bei diesem Projekt geht es uns darum, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich für die Gestaltung ihres Lebensraumes zu engagieren. Wir betrachten Kinder als Experten für ihre Anliegen und zeigen ihnen Wege auf, sich für ihre Interessen einzusetzen. Wir unterstützen sie bei der Vertretung ihrer Anliegen und Interessen im Gemeinwesen, um so zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen beizutragen. Wir helfen ihnen, das Gespräch mit Verantwortlichen in Verwaltung und Politik zu suchen. Die jungen Menschen lernen so, eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, die der anderen zu respektieren und gemeinsame Interessen möglichst selbst organisiert und solidarisch zu vertreten. Wir stärken ihre Fähigkeiten, gemeinsam zu handeln und zu gestalten, wir fördern ihre Lebenskompetenzen und das Engagement für gesunde und stabile Lebensräume.

Dabei ist es wichtig, das Umfeld der Kinder einzubeziehen und Kooperationspartner zu gewinnen, z. B. die Eltern, die Schulen, die Stadtverwaltung, die Jugendhilfeplanerin der Stadt und natürlich Kinder aus anderen Stadtteilen.

In diesem Projekt wurde z. B. der Stadtbezirk von den Kindern sehr genau auf Sauberkeit, Sicherheit der Verkehrswege, Vandalismus und mögliche und gewünschte Veränderungen hin überprüft. Die Ergebnisse wurden dokumentiert und der Stadtverwaltung vorgetragen.

In einem anderen Projekt wurden maßstabsgerechte Modelle für einen Spielplatz in der Nähe erstellt. Diese wurden dann dem zuständigen Umweltamt der Stadt Göppingen vorgestellt. Die Vorschläge wurden von der Stadtverwaltung positiv aufgenommen und sind zum Teil auch umgesetzt worden. Inzwischen wurden drei Spielplätze in Göppingen teilweise nach den Wünschen der Kinder umgestaltet.

Bei Arbeitstreffen mit Mitarbeiterinnen anderer Einrichtungen wurde deutlich, dass Themen dieser Art von verschiedenen mit Kindern arbeitenden Einrichtungen bearbeitet wurden. Um Interessen und Kräfte zu bündeln und um die Partizipation von Kindern voranzutreiben, haben sich daraufhin Mitarbeiterinnen aus vier verschiedenen Einrichtungen zu dem Verein *Initiative für Kinderinteressen in Göppingen e. V. (INKI e. V.)* zusammengeschlossen. Dank dieser Vereinsgründung gibt es eher die Möglichkeit, Projektgelder zu bekommen und Spender für diese Arbeit zu gewinnen. Außerdem stehen damit der Stadtverwaltung Ansprechpartner gegenüber. Durch diesen Zusammenschluss zu einem Verein wurde die Koordination dieser Arbeit verbessert. Es können so die verschiedenen Kindergruppen an einem Thema arbeiten, und die jeweiligen Ergebnisse können zusammengetragen werden.

Auf diese Weise ist zum Beispiel der Kinderstadtplan für Göppingen entstanden und inzwischen bereits in zweiter Auflage erschienen. Die Stadt Göppingen, Touristinformation, hat diesen Kinderstadtplan finanziert. Zur Erstellung haben die Kinder die Stadt durchforstet, alte Stadtpläne auf ihre Richtigkeit hin überprüft und korrigiert. Angaben, die sie nicht interessierten, wurden herausgestrichen (z. B. gibt es kein eingezeichnetes Parkhaus im Kinderstadtplan), stattdessen Spielplätze, Spielflächen, Bäder, Basketballkörbe u. Ä. eingezeichnet. In vielen Sitzungen mit der Stadtverwaltung und dem Verlag entstand so der erste Göppinger Stadtplan für Kinder. Mitglieder von *INKI e. V.* haben diesen Plan dann in allen dritten und vierten Klassen der Schulen in Göppingen vorgestellt und eine Unterrichtsstunde damit gestaltet.

Ein weiteres Beteiligungsprojekt war unsere Aktion »Kinder erobern das Rathaus« in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfeplanerin der Stadt Göppingen. An diesem Tag konnten die Kinder sich frei im Rathaus bewegen und den Mitarbeiterinnen der Stadtverwaltung Fragen zu ihrer Arbeit stellen. Außerdem trugen die Kinder (ca. 400 waren beteiligt) dem Oberbürgermeister und dem Sozialbürgermeister

Themen vor, die sie vorher anhand von Fragebogen in ihren Klassen erarbeitet hatten, und forderten Antworten ein. Die Mitarbeiterinnen von *INKI e. V.* überprüften im Weiteren zusammen mit den Kindern die Umsetzung der von den Bürgermeistern versprochenen Veränderungen und gaben Rückmeldungen an die beteiligten Kinder. Wenn Zusagen nicht eingehalten wurden, werden die Enttäuschungen bearbeitet, die Kinder zu »langem Atem« und zu neuen kreativen Formen ihrer Interessensvertretung ermutigt.

Diese Aktion »Kinder erobern das Rathaus« soll in Zukunft regelmäßig durchgeführt werden.

»Kinder mischen mit« bietet so ein Lernfeld zur Einübung politischen Engagements im Gemeinwesen. Natürlich können Kinder und Jugendliche hier auch persönliche Sorgen, Nöte und Ängste ansprechen. Sie bekommen gegebenenfalls dafür ein Beratungsangebot.

8.3 Kooperation der SOS-Kinder- und Jugendhilfen mit Schulen

8.3.1 Ausgangslage für die Kooperation zwischen den

SOS-Kinder- und Jugendhilfen mit Schulen

Gemäß unserer Gesamtkonzeption wurde mit Entstehung von *SOS-Kinder- und Jugendhilfen* in Göppingen im Jahr 1996 die Zusammenarbeit mit Schulen als wichtigen Kooperationspartnern gesucht.

Lehrerinnen sind damit konfrontiert, dass Schulen nicht mehr reine Lernstätten sein können, sie sind Lern-, Lebensstätten und Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche. Dadurch wird das System Schule vor zusätzliche Aufgaben gestellt. Schülerinnen zeigen in der Schule Verhaltensweisen, die auch auf Defizite in anderen Lebensbereichen hindeuten (familiäre Problemlagen, Perspektivlosigkeit, Ausgrenzung etc.). Sie weisen darauf hin, dass sie Unterstützung brauchen. Lehrerinnen sind damit häufig überfordert. Deshalb ist es wichtig, dass Schule und Jugendhilfeträger als sich ergänzende Systeme zusammenarbeiten.

Gerade für Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen, ist es wichtig, sie dort aufzusuchen, wo sie sich aufhalten. Dort, wo sie ihr auffälliges Verhalten zeigen, kann es aufgegriffen und es kann daran gearbeitet werden mit dem Ziel, Veränderungsprozesse einzuleiten. Wir machen dem System Schule, also Lehrerinnen, Schülerinnen und Eltern, ein ergänzendes Angebot in der Schule und wollen ihnen darüber hinaus niedrigschwellige außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten zugänglich machen.

Deshalb ist es uns ein Anliegen, Schulklassen, Projektgruppen, Lehrerinnengruppen zu uns in die Einrichtung einzuladen und über unsere Angebote zu informieren.

Dabei wird ein hoher Bedarf sichtbar, z. B. Schulklassen bei der Entwicklung eines positiven Klassenklimas zu unterstützen, den Selbstwert der Schülerinnen zu stärken und ihnen bei Gewaltprävention durch erfahrungsorientiertes Lernen neue Impulse zu geben. In den Schuljahren 2000/2001–2002/2003 konnte dieser Bereich als Modellförderprojekt, finanziert vom *Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern*, der Stadt Göppingen und dem *SOS-Kinderdorf e. V.*, ausgebaut werden.

8.3.2 Unsere derzeitigen Angebote

- Unterrichtseinheiten und Klassenprojekte
 - »Prima Klima. Ein Projekt zur Verbesserung des Klassenklimas«
 - »Gewaltprävention. Ein Projekt an Schulen«
 - »Schülerinnen im Übergang. Ein Präventionsprojekt für die Jahrgangsstufe 5«
 - Ausbildung von Vermittlerinnen im Konflikt (Streitschlichterinnen)
 - »Fair streiten lernen – Ausbildung von Konflikthelferinnen an Grundschulen«
 - »Gemeinsam sind wir stark – Soziales Lernen in der Grundschule«. *Ziele:* Schutz- und Förderfaktoren für eine gesunde Entwicklung vermitteln und stärken, Prävention, Auseinandersetzung mit Gewalt, soziale Kompetenz fördern, Selbstwertstärkung, Persönlichkeitsentwicklung, Wir-Gefühl stärken. Lehrerinnen lernen neue Methoden im Umgang mit Klassen, schwierigen Schülerinnen und schwierigen Situationen kennen.
- Konfliktintervention in Klassen (s. Abschnitt 8.3.3)
Ziele: Gruppenprozesse fördern, Wir-Gefühl entwickeln, zu Kooperationsbereitschaft ermuntern, Selbstwertgefühl stärken, konstruktiven Umgang mit Konflikten vermitteln und einüben. Auch hierbei lernen Lehrerinnen neue Methoden im Umgang mit Klassen, schwierigen Schülerinnen und schwierigen Situationen kennen.
- Gestaltung von Elternabenden
Ziele: Informationen über die Kooperation zwischen Schule und *SOS-Kinder- und Jugendhilfen* Göppingen geben, Förderung der Erziehungsfähigkeit, Schutz- und Förderfaktoren für eine gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vermitteln, Informationen über Ursachen und Funktion von Gewalt geben, Konfliktintervention, Kooperation zwischen Eltern und Schule fördern.

- Mitwirkung bei Pädagogischen Tagen, Gesamtlehrerinnenkonferenzen, Schulkonferenzen, Elternbeiratssitzungen, Begleitung bei Schulentwicklung
Ziele: Information über Angebote und Möglichkeiten der Jugendhilfe, sozialpädagogische und psychologische Inhalte und Methoden vermitteln, z. B. zu den Themen: Umgang mit schwierigen Schülerinnen, Gewalt, Konfliktintervention, Kommunikation, Gruppenprozesse.
- Pädagogische Fallbesprechungsgruppen
Ziele: Lehrerinnen können über ihren Umgang mit schwierigen Klassen oder schwierigen Schülerinnen reflektieren, zielorientiert Lösungsstrategien entwickeln und diese einüben.

Entsprechend unserem systemischen Ansatz, wollen wir möglichst mit allen Gruppierungen arbeiten, die dem System Schule angehören. Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern sollen für Konflikte als Entstehungsherd von Gewalt sensibilisiert werden. Ziel sind ein offensiver Umgang mit Konflikten und ein Schulklima, in dem Gewalt nicht toleriert wird. Darüber hinaus wollen wir den Schülerinnen, Eltern und Lehrerinnen auch unsere Angebote im Bereich der präventiven Treffpunktarbeit, der Beratung und der ambulanten Hilfen bekannt machen, um so einen niedrigschwelligen Zugang zu uns zu ermöglichen.

8.3.3 Beispiel aus der Praxis: Klassenprojekt zu

»Konfliktintervention in Klassen«

8.3.3.1 Ausgangssituation

Im März 2002 wurden wir vom Schulleiter einer Realschule gebeten, zu einem außerordentlichen Elternabend einer 7. Klasse hinzukommen, der schon in der darauf folgenden Woche stattfinden sollte. Parallel dazu nahm eine Mutter derselben Klasse Kontakt zu uns auf. Sie äußerte den Wunsch, dass wir mit fünf Schülerinnen der Klasse ein Sozialtraining machen sollten, da diese Gruppe in der Klasse zu viel störe und es auch zu einem Vorfall gekommen sei. Zwei Schüler hätten einen Mitschüler in einen Schrank gesperrt. Als dieser Schüler versucht habe, sich zu befreien, habe er sich eine Wunde zugezogen.

Die Eltern der »Täter« waren am Elternabend nicht anwesend, die zwei Schüler wurden von den anderen Eltern für die Klassensituation verantwortlich gemacht. Wir äußerten Verständnis dafür, dass die Eltern in Sorge um das Klassenklima seien und das Wohl einiger Schülerinnen gefährdet sähen. Der Klassenlehrer meinte, dass dies die

»schlimmste« Klasse sei, die er jemals erlebt habe, und er schon vieles seit Schuljahresbeginn aufgearbeitet habe, was der vorherige Klassenlehrer versäumt habe. Auf unsere Frage, was bisher schon getan wurde, um die Klassengemeinschaft zu stärken, erklärte der Klassenlehrer, dass er des Öfteren Klassengespräche durchführe und eine Bußgeldkasse gegen Schimpfwörter eingerichtet habe.

Wir erklärten unseren systemischen Ansatz und schlugen vor, die Situation mit der gesamten Klasse und dem Klassenlehrer zu bearbeiten. Es bestand großes Interesse daran, dass schnell gehandelt wurde. Wir vereinbarten zunächst zwei Termine für die Bearbeitung des Themas in der Klasse.

Die Ziele des Klassenlehrers waren: Gewaltfreiheit in der Klasse, Zivilcourage der nicht beteiligten Schülerinnen bei gewalttätigen Aktionen und Integration aller Schülerinnen. Vor allem sollten auch die Mädchen ein selbstbewussteres Auftreten erlangen.

In der Projektvorbereitung wurde deutlich, dass wir mit großem Widerstand in der Klasse rechnen müssten. Auf der Klasse lastete ein großer Veränderungsdruck vonseiten der Eltern, des Klassenlehrers (»Wenn sich nichts ändert, können wir nicht ins Schullandheim im Juni«) und des Schulleiters.

8.3.3.2 Projektverlauf

- In der Klasse klärten wir Mitarbeiterinnen die Rolle des Lehrers als teilnehmender Beobachter. Um möglichem Widerstand vorzubeugen, begannen wir mit einer paradoxen Intervention. Jede Schülerin und jeder Schüler solle genauestens prüfen, was sie bzw. er einbringe, da es um sehr persönliche Anteile gehen könne. Wir erklärten, dass es uns nicht darum gehe, Sündenböcke zu suchen, sondern es gehe um eine Integration aller Schülerinnen und eine Verbesserung des Klassenklimas, wir wollten zukunftsorientiert arbeiten. Mit einer *Vier-Ecken-Abfrage* erkundeten wir die Bereitschaft zu Veränderungsprozessen in der Klasse. Alle sollten sich entsprechend ihrer Meinung in einer Ecke positionieren zu den Behauptungen:
 - Unser Klassenklima könnte nicht besser sein.
 - Alles ist okay in unserer Klasse.
 - Das Klassenklima ist verbesserungswürdig.
 - Ich halte es für absolut notwendig, dass sich das Klassenklima verbessert.

Nachdem sich die Schülerinnen und der Klassenlehrer aufgestellt hatten, fragten wir zirkulär nach Einschätzungen und Meinungen zu dieser Aufstellung.

Insgesamt wurde ein hoher Veränderungswunsch deutlich, vor allem bei den Mädchen. Dies führte zu der Entscheidung, das Projekt fortzusetzen.

- Danach sollten die Schülerinnen und der Lehrer im Rahmen einer *Selbst- und Fremdeinschätzungsübung* Vermutungen darüber äußern, wer sich in der Klasse wohl bzw. unwohl fühlt. Es wurde sehr deutlich, dass einige Schülerinnen ausgegrenzt wurden. Dies betraf vor allem die stilleren, eher noch kindlicheren. Von den vermeintlichen »Tätern« vermuteten die anderen Schülerinnen, dass sie sich wohl in der Klasse fühlten. Eine Schülerin meinte, dass sich der Lehrer in der Klasse wohl fühle, weil er Strafen verteilen könne. Der Lehrer berichtete, dass er sich mit den Jungen gerne im Sport messe und bei Spielen oft mitmache. Die Mädchen schlugen ihm gegenüber teilweise einen rollenunangemessen kumpelhaften Ton an. So entstand die Hypothese, dass der Lehrer eine Rollenunklarheit in der Klasse verursache, indem er sich manchmal autoritär verhalte und sich dann wieder konkurrierend auf die Ebene der Schülerinnen begeben. Bezüglich der Klasse wurde die Hypothese formuliert, dass die Schülerinnen nicht wissen, welches Verhalten von ihnen verlangt werde und auch ihre Position in der Klasse immer wieder infrage gestellt werde.
- In einer *Klassenskulptur*, gestellt vom Klassensprecher, wurden die Beziehungen noch deutlicher. Es zeigte sich, dass es eine große Gruppe mit dominanten Mädchen und dominanten Jungen gab. In dieser Großgruppe herrschte so viel Gedränge, dass eine Konzentration auf andere Dinge nicht möglich war. Eine Vierergruppe von Jungen stand abseits, drei Mädchen bildeten eine eigene Gruppe, ein Mädchen stand alleine, die Vierergruppe der Jungen schaute zu der Großgruppe. Nachdem diese Skulptur, die den aktuellen Zustand in der Klasse widerspiegeln sollte, gestellt war, fragten wir die Schülerinnen zirkulär, wie es den jeweils anderen Schülerinnen in ihren Positionen gehe. Danach ließen wir sie ihre Wunschskulptur stellen. In diesem Prozess sollten sie so lange ihren Platz suchen, bis er für alle passend sei, gegebenenfalls auch mit Verhandlungen.
- Danach folgte ein *Klassengespräch*, in dem wir vor allem auf die Metaebene gingen und die Vor- und Nachteile der jeweiligen Konstellationen thematisierten. Zudem wurden verschiedene Schritte besprochen, wie man der Wunschskulptur näher kommen könnte. Für das allein stehende Mädchen wurde eine Patenschaft eingerichtet. Dies bedeutete, dass sich das Mädchen regelmäßig mit einer Mitschülerin bzw. einem Mitschüler darüber austauscht, was sie tun kann, um mehr in die Klasse integriert zu werden, was sie sich von den Mitschülerinnen wünscht, wie es ihr gerade geht usw. Diese Patenschaft lief über einen festgelegten Zeitraum und sollte gegebenenfalls auch

mit einer neuen Patin bzw. einem neuen Paten fortgeführt werden. Es gab zudem Angebote von der Dreiergruppe der Mädchen an das allein stehende Mädchen, die Pausen gemeinsam zu verbringen. Die Großgruppe war bereit, der Vierergruppe Angebote zur Integration zu machen.

- Der »Rückmeldestuhl«, wurde von einigen Schülerinnen genutzt, um sich positive und negative Rückmeldung (»Mir gefällt an dir ..., mir gefällt nicht an dir ...«) von den anderen Schülerinnen in der Klasse zu holen. Die Mitschülerinnen gaben sehr differenzierte und konstruktive Rückmeldungen an die jeweils inmitten des Kreises sitzenden Schüler. Schön war, dass es sowohl die »dominanteren« als auch die »stilleren« Schülerinnen wagten, sich eine Rückmeldung zu holen und an die einzelnen Schülerinnen zu geben. Dies zeigte uns, dass eine gewisse Vertrauensbasis in der Klasse bestand, was wir auch zum Ausdruck brachten. Auch der Klassenlehrer nutzte die Gelegenheit, sich Rückmeldungen geben zu lassen. Dabei erhärtete sich unsere Hypothese, dass die Schülerinnen teilweise nicht wissen, wo die Grenze zwischen Lehrer und »Kumpel« liegt.
- Bei der *Löffel–Gabel–Messer–Übung* bekamen alle einen Bestecksatz, bestehend aus einem Löffel, einer Gabel und einem Messer. Diese Besteckteile sollten sie an ihre Mitschülerinnen verteilen, das Messer an eine Person, die sich dominant zeigt, den Löffel an eine Person, die sich zurückhaltend zeigt, die Gabel an eine Person, die sich manchmal dominant und manchmal zurückhaltend zeigt. Als alle Bestecke verteilt waren, wurde die Verteilung in der Klasse besprochen. Wir fragten, wie es den Schülerinnen mit ihrem Sortiment gehe, ob es Überraschungen gegeben habe, ob aufgrund der Verteilung bzw. des Befindens einzelner oder mehrerer Schülerinnen Veränderungen angestrebt werden sollten. Durch diese Übung wurden die Positionen und die Machtverteilung in der Klasse klarer. Den vermeintlichen Tätern wurde von den anderen Schülerinnen eine weniger dominante Position zugeschrieben als erwartet. Indem immer wieder »der dominanteste Schüler« gefragt wurde, was er meinte oder was er machen würde, konnten die anderen Schülerinnen erkennen, welche Macht sie ihm gaben; gleichzeitig wurde die ihm zugeschriebene Rolle aufgeweicht. Dem Schüler wurde es nämlich zu viel, ständig zuerst seine Meinung sagen zu müssen oder immer eine Übung zu beginnen, »damit sich die anderen an mir orientieren können«.
- Am Ende des ersten Projektvormittags wurde eine *Fragebogenaktion* durchgeführt. Wir fragten nach den Wünschen an die Klasse und nach dem, was Schülerinnen in der Klasse nicht gefällt. Die Mitarbeiterinnen nahmen die Fragebögen mit und schrieben die Ergebnisse bis zum nächsten Termin auf Flipchartbogen.

- Zu Beginn des nächsten Projekttagess stellten wir die *Rückmeldungen* aus der Fragebogenaktion vor. Ein Mädchen wollte nicht mit ins Schullandheim. Mehrere Schülerinnen wünschten sich mehr Respekt im gegenseitigen Umgang.
- In einem *Klassengespräch* diskutierten wir die Umsetzungsmöglichkeiten im Schulalltag. Um der Klasse eine lösungsorientierte Methode zur Besprechung von Klassenthemen an die Hand zu geben, stellten wir die *Methode des Klassenrates* vor und führten ihn exemplarisch durch. Auch hier zeigte die Klasse durch schnelles Finden von Lösungen, dass sie an Veränderungen interessiert war. Diese Stärke meldeten wir der Klasse zurück. Wie auch den ersten Projektvormittag beendeten wir die zweite Einheit mit einer Rückmelderrunde zum Projektverlauf, in der alle Beteiligten zu Wort kamen. Sowohl Schülerinnen, Klassenlehrer als auch wir äußerten uns zufrieden mit den erarbeiteten Ergebnissen. Es gab nun genügend Impulse, an denen die Klasse eigenständig weiterarbeiten konnte.
- Im *Nachgespräch mit dem Lehrer* thematisierten wir seine Rolle in der Klasse. Wir betonten, wie wichtig Rollenklarheit und wie schwer der Spagat sei zwischen Notengebung und der Notwendigkeit, zu den Schülerinnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Wir fragten ihn, wie er diesen Spagat realisieren könnte. Wir betonten, dass er viel in die Arbeit auf der Beziehungsebene investiere und er dadurch möglicherweise die Grenzen nicht klar genug ziehe. Deshalb sei es eventuell für die Schülerinnen schwer, ihn in seiner Rolle als Lehrer zu sehen. Er bestätigte, dass es schon ein Spagat sei, zu den Schülerinnen eine offene und vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und andererseits auch wieder Grenzen zu ziehen. Insgesamt äußerte er sich zufrieden über den Projektverlauf. Er konnte durch seine Rolle als teilnehmender Beobachter das Beziehungsgefüge und die Interaktionen in der Klasse klarer sehen. Er zeigte sich sehr zuversichtlich in Bezug auf den weiteren Verlauf, da er nun wisse, worauf in der Klasse zu achten sei.
- Da die Eltern das Projekt mit angestoßen hatten und wir an dem folgenden Elternabend nicht anwesend sein konnten, schrieben wir einen *Brief an die Eltern* mit einigen Informationen zum Projektverlauf. Unser Ziel dabei war es, die Sündenbockrollen der betreffenden Schülerinnen aufzulösen und eine positive Rückmeldung über die Klasse zu geben. Sie habe sich sehr offen gezeigt, sich gut auf das Projekt eingelassen und sehr konstruktiv an Veränderungen für ein verbessertes Klassenklima mitgearbeitet.

8.3.3 Projektergebnis

Die Klasse hat uns mit ihrer Offenheit und Bereitschaft, Veränderungen anzugehen, sehr beeindruckt. Wir profitierten eindeutig davon, dass wir von außen in das System gekommen waren, das wohl ziemlich festgefahren war. Die Festschreibung dieser Klasse auf ihren schlechten Ruf konnte gelockert werden. Die Klasse hatte die Chance, auf neuen Erfahrungen aufzubauen, die sie durch die zukunftsorientierte Bearbeitung des Klassenklimas gemacht hatte.

8.3.4 Rahmenbedingungen

Die Schulprojekte finden in der Regel in den Schulen statt. Für Klasseneinladungen stehen die Räume der Treffpunkte an den zwei Standorten zur Verfügung. Die Kooperation erfordert von den Schulen die Bereitschaft, Raum, Zeit und Aufmerksamkeit im Schulalltag und im Schulunterricht zur Verfügung zu stellen. Während des Projektes ist mindestens der Klassenlehrer anwesend, andere Lehrer können nach Absprache hinzukommen.

Auch die Unterstützung durch die nicht direkt an Projekten beteiligten Lehrkräfte und die Schulleitung ist erforderlich, da die Aktivitäten zeitweise Stundenplanänderungen erfordern.

8.3.5 Vernetzung

8.3.5.1 Interne Vernetzung

Gemäß unserer systemischen Ausrichtung ist für uns die Vernetzung sehr wichtig. So sind unsere Angebote durchlässig. Wir wirken darauf hin, eine Verzahnung zwischen den verschiedenen Angeboten zu erreichen. Es kann z. B. ein Jugendlicher in einer Erziehungsbeistandschaft betreut werden und dieselbe Betreuerin auch in einem Klassenprojekt erleben. Andere Kinder sehen ihre Bezugsperson aus dem Treffpunkt wieder in der Ausbildung zu Konfliktshelferinnen an der Grundschule.

Im Einzelfall können auch Strategien im Umgang mit Klientinnen entwickelt werden, die in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden. Ressourcen werden auf diese Weise möglichst effektiv genutzt. Z. B. erlebten wir Mitarbeiterinnen im Bereich Kooperation mit Schulen, dass ein Jugendlicher in der Ausbildung zum Vermittler im Konflikt ein ähnlich auffälliges Verhalten zeigte wie auch in der Sozialen Gruppenarbeit. Er kommentierte jede Äußerung von uns. Zudem maßregelte er die anderen Projektteilnehmerinnen, als sei er der

Projektleiter. Wir kommentierten sein Verhalten positiv, indem wir sagten, er habe Wichtiges zu sagen, zeige sich interessiert, der Zeitpunkt sei jedoch nicht passend. Wir schenkten ihm fünf Minuten Zeit und Raum, in der Mitte der Projektgruppe alles Wichtige zu äußern, wozu er sonst keine Gelegenheit habe. In der Sozialen Gruppenarbeit intervenierten die Mitarbeiterinnen auf die gleiche Art. Dieses Angebot nahm er aber nicht an. Dennoch konnte sich der Jugendliche in der folgenden Zeit besser zurücknehmen. Wir förderten diesen Prozess durch den Kommentar, dass er seine Wahrnehmung sehr zugunsten der anderen geschärft habe und sich selbst in seiner Wahrnehmung vergesse. Er übernehme für die anderen eine seiner Rolle nicht angemessene Verantwortung. Wenn er dennoch seine Anregungen den anderen mitteilen wolle, solle er dies so formulieren: »Ich würde dies an deiner Stelle so tun ...«, »Ich mache das so ...«. Er wurde positiv verstärkt, wenn er das erwünschte Verhalten zeigte.

Die Mitarbeiterinnen profitieren auch untereinander von ihren Erfahrungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen. Die Mitarbeiterinnen der Schulsozialarbeit stehen im Kontakt mit den Mitarbeiterinnen der Kooperation mit Schulen, wenn es um Methoden der Gruppenarbeit in Klassen geht. Auch profitieren sie von den Kenntnissen aus dem Bereich der präventiven Treffpunktarbeit und der Hilfen zur Erziehung und umgekehrt.

8.3.5.2 Externe Vernetzung

Im Arbeitsfeld Kooperation mit Schulen finden ein Austausch und gemeinsame Projekte mit den Gewaltpräventionslehrerinnen statt, z. B. an einem Gewaltpräventionstag, an dem verschiedene Projekte der Gewaltprävention aus Schule und Jugendhilfe vorgestellt werden. Außerdem erfolgt eine Mitarbeit im *Arbeitskreis kommunale Kriminalitätsprävention*.

Des Weiteren stehen wir in kontinuierlichem Austausch mit dem Sozialbürgermeister der Stadt Göppingen, dem Sozialreferenten, der Jugendhilfeplanerin der Stadt und der des Kreises, mit dem staatlichen Schulamt, anderen sozialen Einrichtungen, mit politischen Entscheidungsträgern und dem Jugendhilfeausschuss des Kreises.

8.3.6 Gesamteinschätzung

Die in Klassenprojekten angewendeten systemischen Methoden und die Rolle als teilnehmende Beobachterinnen ermöglichen es den Leh-

rerinnen, das Verhalten ihrer Schülerinnen in neuem Licht zu sehen. Dies wird von ihnen häufig als Entlastung erlebt. Sie sehen Schülerinnenverhalten nicht mehr als gegen sich gerichtet. Nichtkonstruktives Schülerinnenverhalten wird als ein Lösungsversuch verstanden, der in anderen Kontexten überlebenswichtig ist oder war, meist in der Familie. Mit dem systemischen Ansatz ist es nach unseren Erfahrungen möglich, an Schulen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsprozessen entgegenzuwirken. Auch der direkte Zugang zu unseren anderen Angeboten entlastet Lehrerinnen. Durch die von uns gezeigte Teamarbeit, dadurch, dass wir uns in »die Karten sehen lassen«, werden Lehrerinnen ermutigt, sich mehr für Teamprozesse zu öffnen.

Strukturelle Probleme, z. B. dass Lehrerinnen sehr wenig Zeit für Fallbesprechungen im Schulalltag haben, werden durch die Zusammenarbeit jedoch auch deutlicher. Die enge Zusammenarbeit ermöglicht es sowohl den Schulen als auch der Jugendhilfe, ihren Aufträgen zum Wohl der Kinder und Jugendlichen in höherem Maße gerecht zu werden.

8.4 Soziale Gruppenarbeit mit ergänzender

Erziehungsbeistandschaft: Ein Fallbeispiel

8.4.1 Ausgangslage und Erstgespräch

Die Familie F. kam im August 2002 zu einem Beratungstermin. Anlässe waren aus Sicht der Eltern die negative Schulbeurteilung des Sohnes Karl (zwölf Jahre alt) am Ende der 6. Realschulklasse und Karls vermehrte Aggressionen innerhalb der Familie, die sich vor allem gegen seine Schwester Elisa (elf Jahre alt) richteten.

- *Überweisungskontext:* Karl war in der Zeit von August bis November 2001 aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten in der Familie stationär in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Die Eltern trennten sich im Dezember 2001. Im Verlauf des Gesprächs kam eine Empfehlung der Kinder- und Jugendpsychiatrie zur Teilnahme an einer Sozialen Gruppenarbeit zur Sprache. Die Eltern wollten sich nun darüber informieren, was eine Soziale Gruppenarbeit beinhaltet, wie sie mit Karls Verhalten besser umgehen könnten und wie sie sich als getrennt lebendes Elternpaar gegenüber ihren Kindern verhalten sollten.
- *Die Probleme wurden aus Sicht der Eltern wie folgt beschrieben:*
 - Karl möchte ständig im Mittelpunkt stehen.
 - Er stört andere Kinder massiv in der Klasse und arbeitet kaum im Unterricht mit.

- Karl muss die Klasse aufgrund seines fehlenden Leistungsverhaltens (beteiligt sich kaum im Unterricht, ist oft unaufmerksam, hält sich nicht an Vereinbarungen) und seiner schlechten Noten wiederholen.
- Er ärgert sehr häufig seine Schwester.
- Die Eltern haben sich kurz nach Karls stationärer Unterbringung in der Kinder- und Jugendpsychiatrie getrennt. Karl fühlt sich dafür verantwortlich.
- Die Konflikte kehren ständig wieder, obwohl schon viel ausprobiert wurde.
- *Die Familie unternahm folgende Lösungsversuche:*
 - Von April 1998 bis Mai 2000 war Karl in ambulanter kinderpsychiatrischer Behandlung.
 - Dann war er vier Monate (August bis November 2001) in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Schwerpunkte der Arbeit dort waren: Durchführung eines Sozialen Kompetenztrainings, Bearbeitung der Konflikte zwischen Karl und seinen Eltern, zwischen Karl und seiner Schwester. Eine Fortführung des sozialen Lernens in einer Sozialen Gruppenarbeit wurde empfohlen, und das Jugendamt wurde einbezogen.
 - Eine Nachbetreuung durch eine ambulant behandelnde Ärztin wurde angeboten und für kurze Zeit von der Familie angenommen.
 - Ein Schulwechsel stand aufgrund eines Umzugs der Familie an. Die Familie erhoffte sich davon, dass Karl wieder unvorbelastet in der neuen Schule starten könnte.
- Im Beratungsgespräch wurden folgende *Veränderungswünsche und Ziele* formuliert:
 - *Karl* möchte mit seiner Schwester besser auskommen, ebenso mit seinen neuen Mitschülern. Er möchte Konflikte selber lösen, und er möchte nicht der einzige Schuldige für die familiäre Situation sein. Immer solle nur er sich ändern. Das empfinde er als ungerecht.
 - *Herr F.* möchte trotz der räumlichen Trennung von seiner Familie ein »geregeltes Familienleben« aufrechterhalten. Wichtig sei ihm dabei, dass die Kinder ihn regelmäßig an den Wochenenden und in den Ferien besuchen. Zusätzlich möchte er die unregelmäßigen Kontakte zu den Kindern und seiner getrennt lebenden Frau in ihrer Wohnung gern beibehalten. Auch Informationsaustausch und Absprachen mit Frau F. über die Erziehung der Kinder seien ihm nach wie vor wichtig.
 - *Frau F.* wünscht sich, dass Anrufe von Lehrerseite aufhören, in denen geschildert werde, wie unmöglich sich Karl verhalte. Sie erhoffe sich auch weniger Geschwisterstreitigkeiten und dass Karl »keine dummen Sachen« mehr anstelle. Darüber hinaus möchte sie ihren

eigenen (Negativ-)Blick mithilfe einer professionellen Außensicht verändern lernen. Wichtig sei ihr dabei, auch Rückmeldung über eigenes Verhalten zu bekommen. Den Kontakt zu ihrem getrennt lebenden Mann möchte sie ebenfalls aufrechterhalten, um die Erziehungsverantwortung nicht allein tragen zu müssen.

- *Elisa* möchte am liebsten auch in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie. Sie beneide Karl um diese Erfahrung. Sie möchte gern auch etwas für sich. Sie wünsche sich weniger Streit mit ihrem Bruder.

8.4.2 Der weitere Verlauf der Abklärung

Dieses erste Gespräch wurde im »Anfrageteam« vorgestellt. Die Kolleginnen gaben eine Rückmeldung über das Gehörte und ergänzten noch offene Fragen; außerdem wurden erste Hypothesen formuliert.

In der Abklärungsphase fanden noch zwei weitere Familiengespräche statt. Sie wurden jeweils im Team reflektiert und die Ergebnisse an die Familie zurückgemeldet. Danach wurde in Kooperation mit der Familie, dem zuständigen Mitarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD) des Kreisjugendamtes und der Einrichtung eine Teilnahme von Karl an der Sozialen Gruppenarbeit (SGA) und eine ergänzende Erziehungsbeistandschaft vereinbart.

8.4.3 Aufträge und Ziele für die Maßnahmen

Ziele und Aufträge für die SGA, die im Verlauf des Hilfeplangesprächs vom ASD-Mitarbeiter festgehalten wurden, waren:

- Karl soll sich in die Gruppe integrieren.
- Sein Selbstwertgefühl soll gestärkt werden.
- Karl soll neue Verhaltensmuster erlernen und einüben.
- Er soll reflektieren, was er zum Gelingen und Misslingen von Gruppenprozessen beiträgt.
- Karl soll angemessen soziale Verantwortung übernehmen.

Ziele für die ergänzenden Familiengespräche im Rahmen der Erziehungsbeistandschaft, die im Hilfeplangespräch vom ASD-Mitarbeiter festgehalten wurden:

- Stärkung der Erziehungskompetenz vor allem der Mutter
- Erziehungsberatung der Eltern
- Klärung der Ebenen (Paarebene, Elternebene, Kinderebene) nach der erfolgten Trennung
- Bearbeitung der Geschwisterbeziehung

- Umgangsregelung mit dem Vater vereinbaren, die der Trennung der Eltern Rechnung trägt.

Außer den ausgesprochenen Aufträgen gab es noch folgende indirekte Botschaften:

- *Mutter*: Bestätigt mir, dass ich eine gute Mutter bin. Nehmt keinen Kontakt zur Schule auf, damit Karl es nicht gleich wieder schwer hat. Entlastet mich, es ist mir zu viel. Es wird sich nichts ändern, das war bisher auch so.
- *Vater*: Lasst mich möglichst in Ruhe. Es ist hauptsächlich Sache der Mutter, das in den Griff zu bekommen. Ich brauche keine Regelungen.
- *Karl*: Ich will meine Streitereien selber lösen. Ich will nicht immer der Schuldige sein, helft mir dabei.
- *Elisa*: Ich möchte auch Unterstützung. Ich beneide Karl dafür, dass er Hilfe bekommt. Die Streiterei soll ein Ende haben.

8.4.4 Ressourcen der Familie

In den Gesprächen wurden folgende Stärken der einzelnen Familienmitglieder und der Familie sichtbar:

- *Mutter*: Sie ermöglicht den Kindern einen kontinuierlichen Kontakt zum Vater, trotz der Trennung und der schwierigen Situation auf der Paarebene. Sie ist sehr offen im Kontakt, hat Ausdauer, ist sehr belastbar und offen auch für Neues. Sie schützt die Familie vor Überlastung, indem sie sich auf den Bereich Familie konzentrieren möchte und das Thema Schule zurückstellt.
- *Vater*: Er geht aktiv mit der Trennungssituation um. Dazu bietet er sich weiterhin den Kindern als Kontaktperson an. Er zeigt, dass er bereit ist, Verantwortung für die Familie zu übernehmen, trotz seiner eigenen Rollenunsicherheit. Seine Gefühle kann er mit all ihrer Zweispieltigkeit zeigen und verbalisieren.
- *Karl*: Er kann gut formulieren, was er denkt; er ist durchsetzungsfähig gegenüber seinen Eltern und seiner Schwester. Dazu ist er sensibel für ungerechtes Verhalten. Wenn ihm etwas wichtig ist, kann er sich dafür einsetzen. Er ist zuverlässig, ideenreich und übernimmt Verantwortung.
- *Elisa*: Sie ist bereit zum gemeinsamen Gespräch und dazu, Karl einen Teil der Verantwortung abzunehmen. Sie bringt sich aktiv ein, um die Geschwisterbeziehung zu bearbeiten. Sie kann sich gut an Situationen und Anforderungen anpassen. Sie zeigt jedoch auch, dass sie ebenfalls Unterstützungsbedarf hat.

- *Familie*: Alle Familienmitglieder sind bereit, sich gemeinsam an einen Tisch zu setzen und an Problemen zu arbeiten. Es gibt eine hohe Bereitschaft, Neues auszuprobieren.

8.4.5 Hypothesen

- Karl holt durch sein Verhalten ein Helfersystem in die Familie, da er sich für alle Probleme, auch die der Eltern auf der Paarebene, verantwortlich fühlt.
- Sein Verhalten soll alle Beteiligte an einen Tisch bringen, auch den getrennt lebenden Vater.
- Karl übernimmt Verantwortung für Elisa, indem er ihr zeigt, wie man auf seine Bedürfnisse aufmerksam macht.
- Karl und Elisa lenken von den Problemen der Eltern ab, indem sie den Streit der Eltern stellvertretend für sie austragen, und sie signalisieren, dass etwas nicht zu Ende geführt ist.
- Sie ermöglichen den Eltern, sich auf Elternebene auseinander zu setzen und die Konflikte auf der Paarebene nicht angehen zu müssen.

8.4.6 Maßnahmenplanung

Die Jugendhilfemaßnahmen Soziale Gruppenarbeit und ergänzende Erziehungsbeistandschaft für Karl und die Familie F. wurden im Hilfeplangespräch vorerst für ein Jahr vereinbart.

Um die im Hilfeplan gemeinsam ausgehandelten Ziele in der Praxis angehen zu können, wurde unter Einbeziehung der Familie ein erster Maßnahmenplan entwickelt:

- die Beleuchtung der familiären Beziehungs- und Interaktionsmuster und der Rollenverteilung innerhalb der Familie
- Karls Integration in die Gruppe
- die Bearbeitung seines Verhaltens in sozialen Bezügen
- Herausarbeitung der Bedeutung von Grenz- und Regelverletzungen durch Karl.

Der Bereich Schule sollte kein Schwerpunkt in der Betreuung werden, da sich die Familie F. auf den Bereich Familie begrenzen wollte.

Ein sehr wichtiges Anliegen aller Familienmitglieder war es, wieder stärker die positiven Seiten aneinander zu sehen und nicht nur das Problemverhalten.

8.4.7 Einbettung in die Teamarbeit

Unsere Teamstrukturen sehen vor, dass die aktuelle Arbeit mit jeder Klientin und jedem Klienten im Fallbesprechungsteam wöchentlich

vorgestellt und reflektiert wird. Die Teammitglieder stellen Fragen, schildern ihre Sichtweise und/oder bieten alternative Deutungen der Problemlagen des jeweiligen Falles an. Diese kollegiale Beratung unterstützte die mit der Familie zusammenarbeitende Sozialarbeiterin dabei, jeweils die weitere Vorgehensweise zu erarbeiten oder schwierige Gespräche entsprechend vor- oder nachzubereiten. Die Reflexion des Handelns ist außerdem in der kontinuierlich stattfindenden Supervision möglich.

8.4.8 Ein Gespräch mit Familie F. im Rahmen der Erziehungsbeistandschaft

Im Rahmen der vereinbarten Erziehungsbeistandschaft war es möglich, die Familie im Abstand von zwei Wochen für etwa 1,5 Stunden zu einem Beratungsgespräch zu treffen. Zunächst gab es zwei Treffen ohne Herrn F. Da es im folgenden Gespräch um gegenseitige Rückmeldungen gehen sollte, war es wichtig, dass alle Familienmitglieder daran teilnahmen. Frau F. übernahm die Verantwortung dafür, alle Familienmitglieder (Vater und Kinder) darüber zu informieren. Alle Familienmitglieder waren anwesend. Für dieses Gespräch hatte sich die Kollegin vorgenommen, die Familienmitglieder darin zu unterstützen, sich nicht in gegenseitige Vorwürfe zu verstricken, sondern sich darin zu üben, das zu sagen, was sie aneinander mögen.

- *Joining*: Um einen ersten Kontakt zu allen aufzubauen, begrüßte sie sie einzeln mit persönlichen Sätzen. Karl führte sie gleich in sein Zimmer, da er ihr mit Stolz sein frisch aufgeräumtes Zimmer zeigen wollte. Auch Elisa bat sie darum, ihr Zimmer anzusehen. So wurde es möglich, mit ihnen über die Interessen ins Gespräch zu kommen, die sich in der Gestaltung der Zimmer (Poster, Puzzles, Haustiere) widerspiegelten. Gemeinsam gingen sie ins Wohnzimmer zurück, wo die Eltern bereits auf sie warteten. Dort unterhielt sich die Sozialpädagogin mit der Familie zunächst über die Ausflüge, die Herr und Frau F. nach wie vor mit ihren Kindern gemeinsam unternehmen. Wichtig war der Sozialarbeiterin auch ihre Anerkennung dafür zum Ausdruck zu bringen, dass sich alle Familienmitglieder Zeit für das gemeinsame Gespräch genommen hatten.
- *Problemerkundung*: Die Sozialarbeiterin fragte dann, was jedes Familienmitglied heute besprechen wollte. Es wurde dabei schnell deutlich, dass Frau F. und Elisa unbedingt über Karls negatives Verhalten innerhalb der Familie und in der Schule berichten wollten. Karl äußerte, dass er heute nichts Wichtiges zu besprechen habe. Seine Mut-

ter und seine Schwester hätten ja genug zu sagen, er wolle lediglich wissen, was sie alles erzählen würden. Herr F. lehnte sich erst einmal zurück und meinte, da es ja das erste Gespräch für ihn sei, wolle er erst einmal beobachten, wie diese Gespräche so ab liefen, um dann eventuell an geeigneter Stelle etwas zu sagen. Frau F. begann sogleich mit einer Aufzählung ihrer Schwierigkeiten im Umgang mit Karl. »Es ist immer das Gleiche. Karl schlägt ständig seine Schwester, reißt ihre Poster von der Wand und platzt in ihr Zimmer, wenn sie ungestört sein möchte. Dazu erhielt ich einen Anruf aus der Schule, dass er wieder ständig Konflikte mit Mitschülern provoziert. Ich weiß einfach nicht mehr, was ich mit ihm machen soll. Ständig soll ich irgendetwas regeln, und dabei habe ich das Gefühl, dass es nichts nutzt, wenn ich mit ihm rede. Aber alle erwarten das.« Karl sah sein Verhalten durchaus nicht so problematisch und führte Gründe an, warum es jeweils aus seiner Sicht gerechtfertigt gewesen sei. Die Sozialpädagogin erkundigte sich bei Frau F., wie sie denn bisher mit diesen Situationen umgegangen sei. Sie berichtete, dass sie sich bei den Geschwisterstreitereien meistens von Elisa berichten lasse, wie es zu der Auseinandersetzung gekommen sei. Da sie sich gut in Elis Position hineinversetzen könne, rüge sie meist Karls Verhalten und trenne die Kinder für eine gewisse Zeit, indem sie beide in ihre Zimmer schicke.

- *Interaktionsmuster der Familie:* Elisa hakte gleich ein und unterstrich die Schilderung ihrer Mutter (Koalition zwischen Elisa und Mutter). Karl fühlte sich ausgegrenzt, es kam zu einem Wortgefecht zwischen Elisa und Karl. Der Streit zwischen den beiden schaukelte sich immer höher, beide wollten die Parteinahme der Mutter erreichen. Frau F. versuchte, die Kinder zur Ordnung zu rufen, doch die beiden stritten unbeirrt weiter. Der Vater beobachtete die Situation, lächelte und meinte zu mir: »Ja, so ist das oft. Meine Frau kann sich nicht durchsetzen. Wenn meine Kinder bei mir wohnen würden, dann würde ich ihnen nicht so viel durchgehen lassen. Aber hier im Haus sage ich nichts. Ich bin hier nur Gast.« Er zeigte damit, dass er in dieser Situation nicht mit Frau F. gemeinsam die Erziehungsverantwortung übernehmen wollte. Frau F. reagierte darauf ziemlich wütend und betonte, dass es auch seine Kinder seien. Somit könne er sie ruhig unterstützen.

Diese Sequenz unterstrich die Hypothese der Sozialpädagogin, dass die Kinder den Eltern ermöglichen, auf Elternebene einen Streit auszutragen, der sie davor schützt, sich auf Paarebene auseinander setzen zu müssen. Sie brachte daher die Vermutung ein, dass das Verhalten der Geschwister ein Signal dafür sein könnte, dass die El-

tern ungelöste Paarkonflikte (z. B. Schuldzuweisungen bezüglich der Trennungsgründe, Sich-allein-gelassen-Fühlen, nichtverlässliches Einhalten von Vereinbarungen) häufig auf der Elternebene (z. B. wer hat die besseren Erziehungsmethoden, wer ist zuständig?) austragen. Herr und Frau F. kommentierten die Aussage der Sozialpädagogin damit, dass jedes Elternpaar manchmal Streit habe, wenn die Kinder sich nicht so verhielten, wie sie sollten. Karl und Elisa nutzten die Gelegenheit, um sich noch weitere Schimpfwörter zuzuwerfen (Systemerhaltung).

Die Sozialpädagogin fragte Frau F. nach Ausnahmen, in denen die Auseinandersetzungen zwischen den Geschwistern weniger heftig ausgetragen würden. Sie beschrieb, dass diese sich schon immer gestritten hätten, aber zu der Zeit, als sie noch mit ihrem Mann zusammengelebt habe, habe er dann härter durchgegriffen. Ansonsten habe sie das Gefühl, die beiden stritten sich ständig, es gebe keine Ausnahmen, seit sie mit den Kindern alleine lebe, es sei denn, die beiden gingen sich aus dem Weg. Auf die Frage, was anders in ihrem Familienleben wäre, wenn über Nacht ein Wunder geschähe und sich alles zum Positiven wenden würde, wurde Frau F. nachdenklich und meinte, dass sie sich das gar nicht vorstellen könne. Karl sei schon immer so schwierig gewesen, und das werde sich nie ändern. Aber wenn sie sich den Idealzustand vorstellen würde, gäbe es zumindest spürbar weniger Streit zwischen den beiden, und sie würden ihn jeweils überwiegend allein lösen können. Sie würde sich besser fühlen und hätte dann mehr Zeit für angenehme Dinge.

- *Ressourcen:* Die Sozialpädagogin kam auf das vereinbarte Ziel zurück, dass Frau F. ihren (Negativ-)Blick verändern wollte, und fragte nach Verhaltensweisen von Karl, die ihr positiv auffielen und die er beibehalten sollte. Frau F. stellte daraufhin fest, dass er, seit er die Gruppe besuche, weniger an seinen Nägeln kaue und dass er mit einem Jungen aus der SGA regelmäßig in den Handballverein gehe. An diesen Tagen sei er ausgeglichener, er habe weniger Anlass und Zeit, sich mit Elisa zu streiten. Auch Herr F. konnte auf Nachfrage eine Situation vom Wochenende schildern, bei der er sich gut auf Karl habe verlassen können. Elisa fiel es sichtlich schwer, etwas Positives zu benennen. Zuerst benannte sie, dass sie die Tage gut finde, an denen Karl sie weniger schlage. Mit Unterstützung der Sozialpädagogin fiel ihr dann eine Situation am Tisch ein, bei der Karl ihr unerwartet freundlich das Angebot gemacht habe, von seiner selbst gekauften Cola etwas zu bekommen. Karl wurde von der Sozialpädagogin dafür gelobt, dass er

trotz anfänglicher Skepsis regelmäßig und pünktlich in die SGA komme und dass er sich mit einem Jungen aus der Gruppe auch außerhalb der Gruppentermine treffe. Karl war erstaunt, dass seine Mutter, sein Vater und selbst seine Schwester doch etwas Positives an ihm entdecken konnten. Ab diesem Zeitpunkt war die angespannte Stimmung vom Anfang des Gespräches deutlich entspannter.

- *Gemeinsames Ziel/gemeinsame Lösungsideen/Kontrakt*: Der Sozialpädagogin war es zur Entlastung aller noch wichtig zurückzumelden, dass sie immer wieder beobachte, dass man bei Personen, mit denen man am engsten zusammenlebe, Veränderungen oft zuletzt wahrnehme. Daher sei es von Bedeutung, ganz bewusst auf positives Verhalten zu achten bzw. es aufzuspüren. Auf ihre Frage, was sie sich für die nächsten zwei Wochen vornehmen möchten, brachte Karl eine Idee zur Veränderung der Streitereien ein. Die vorhergehenden Sequenzen (Umdeutung seines Verhaltens und positive Rückmeldungen der anderen) hatten ihn geöffnet. Sein Vorschlag war, dass seine Mutter ihn im Streit mit Elisa unterbrechen und in die Küche bitten sollte. Er könne sich vorstellen, dass er dann ruhiger mit ihr besprechen könne, was er tun könne, damit der Streit sich nicht gleich wieder entzünde. Frau F. fand diesen Vorschlag gut. Sie nahm sich vor, ein »positives Tagebuch« zu führen, damit die positiven Verhaltensweisen nicht wegen der Streitigkeiten untergingen. Herr F. sah keine Notwendigkeit, etwas an seinem Verhalten zu ändern. Er meinte, dass die Kinder viel zu selten bei ihm seien, er habe keinen Einfluss auf ihr Verhalten. Durch ein Reframing konnte im Gespräch herausgearbeitet werden, dass Herr F. gern mehr Kontakt haben und Verantwortung für seine Kinder übernehmen wollte. Frau F. war von dieser Aussage positiv überrascht, da sie bisher den Eindruck hatte, Herr F. werde sich aus der alltäglichen Erziehungsarbeit heraushalten wollen. Elisa nahm sich vor, das Gespräch zwischen Karl und seiner Mutter nicht zu stören und dann im Anschluss daran an gemeinsamen Vereinbarungen mitzuwirken.

Am nächsten Gespräch sollten wieder alle Familienmitglieder teilnehmen. Als Thema wurde das Erziehungsverhalten beider Elternteile in Situationen, in denen Karl und Elisa sich streiten, benannt. Herr F. wünschte sich darüber hinaus eine Beleuchtung seiner momentanen Situation als getrennt lebender Vater und die Beschäftigung damit, wie er in dieser Situation seiner Rolle gerecht werden könne.

Zum Abschluss des Gesprächs verwies die Sozialpädagogin auf die Stärken der einzelnen Familienmitglieder, die sie im Verlauf des Gesprächs wahrgenommen hatte.

8.4.9 Soziale Gruppenarbeit (SGA) in Bezug auf Karl im System der Gruppe

Der Ablauf der SGA wurde im SGA-Team jeweils für die kommende Woche gemeinsam geplant und festgelegt.

Im Folgenden wird eine Situation in der Gruppe dargestellt, die im Zusammenhang mit Karl und dem Ziel des Einübens positiver Rückmeldungen wichtig war.

Aktuelle Rahmenbedingungen: In der Gruppe wurden zu diesem Zeitpunkt acht Jungen im Alter von neun bis 14 Jahren betreut. Die SGA fand zweimal die Woche mit jeweils drei Stunden Betreuungszeit statt. Die Jungen nahmen mit unterschiedlicher Zielsetzung an der Gruppe teil. Sie wurde durch eine Sozialpädagogin und einen Sozialpädagogen in Teamarbeit geleitet.

- **Ausgangslage:** Zwischen Karl und dem neunjährigen Ali gab es eine heftige Auseinandersetzung beim Tischtennispielen. Die Situation schaukelte sich sehr schnell hoch, da Karl Ali nicht mitspielen lassen wollte. Der Streit endete mit einem Wortgefecht und mit einem Schlag ins Gesicht von Ali. Ali versteckte sich daraufhin hinter dem Haus und wollte sich auf kein Klärungsgespräch einlassen. Karl sah sich im Recht, da er fand, dass er Ali oft genug gesagt habe, er könne nicht mitspielen.
- **Ziel:** Im anschließenden Gespräch in der Gruppe sollte herausgearbeitet werden, welche Funktion der Streit in Bezug auf die beiden Jungen hatte.
- **Verlauf:** Um eine in der Gruppe immer wiederkehrende Diskussion darüber zu umgehen, wer der Schuldige sei, entschied sich das Team für zirkuläre Fragen. Die anderen Jungen wurden gefragt, wie sich Karl und Ali jetzt wohl fühlen. Sie antworteten: Es gehe beiden nicht gut, Ali, weil er geschlagen wurde und sich von Karl abgelehnt fühle, Karl, weil er sich auf gewalttätige Weise durchgesetzt habe. Der Sozialpädagoge fragte weiter, was Ali im Streit vorhin von Karl gewollt habe und umgekehrt. Sie antworteten: Ali als Jüngster in der Gruppe wolle, dass Karl ihn mitspielen lasse. Er wolle Aufmerksamkeit von Karl, von ihm anerkannt sein. Karl habe sich bedrängt gefühlt und zugeschlagen. Karl bestätigte, dass er nicht zugeschlagen habe, weil er Ali nicht leiden könne, sondern weil er nicht wusste, wie er Ali klar machen sollte, dass er das Nein auch akzeptieren und aufhören müsse zu drängeln. Ali bestätigte, dass er gern von Karl anerkannt werden und auch gerne mit ihm spielen wolle. Um Karl das Anliegen von Ali nochmals zu verdeutlichen, deuteten wir den Konflikt als einen Versuch von Ali, mit Karl in Kontakt zu kommen. Von Karl

kam das Angebot an Ali, nächste Woche mit ihm etwas zu spielen. Ihm sei jedoch auch wichtig, in Ruhe gelassen zu werden, wenn er dies sage. Alis Lösungsvorschlag war, dass er sich ein konkretes Spiel ausdenken und es Karl vorschlagen wolle. Sollte Karl dann gerade mit anderen spielen, werde er warten, bis das Spiel beendet sei. Wichtig war in diesem Zusammenhang, die Sinnhaftigkeit der Strategien der beiden Jungen im Hinblick auf ihr Herkunftssystem zu verdeutlichen. Daher fragten die beiden Teammitglieder, ob sie dieses Verhalten auch aus anderen Zusammenhängen kennen würden. Karl fiel daraufhin sofort der letzte Streit mit seiner Schwester ein. Diese könne auch sehr nachhaltig sticheln, bis er sich nicht mehr zu helfen wisse und ihm dann der Kragen platze. Ali war nicht mehr zu motivieren, sich Gedanken dazu zu machen. Die Hypothese war, dass er noch zu sehr mit den Gefühlen beschäftigt war, die dieser Streit und das Gespräch bei ihm ausgelöst hatten. Zum Abschluss leitete das Team die Jungen noch an, sich zurückzumelden, was sie in diesem Gespräch aneinander Neues oder Gutes entdeckt hätten. Karl betonte, dass ihm gefallen habe, dass Ali nach anfänglicher Weigerung doch bereit war, die Sache zu klären. Ali war froh darüber, dass sie den Streit geklärt hatten und Karl offen war für seinen Wunsch, mit ihm zu spielen.

8.4.10 Rückmeldungen zum Verlauf der Maßnahmen

Im Verlauf des Hilfeprozesses gab es immer wieder Phasen, in denen Karl und die Familie überlegten, ihn zu beenden.

Für Karl war das Hauptargument, dass er zwei volle Nachmittage investieren müsse und er sich neben Nachmittagsunterricht und Gruppe nur wenig mit Freunden treffen könne. Dazu sei das Programm der Gruppe für ihn manchmal nicht attraktiv genug. Auch Frau F. empfand die zweiwöchentlichen Familiengespräche als sehr intensiv. Karl falle phasenweise immer wieder in alte Muster zurück, dann sei der Erfolg nur sehr gering spürbar. Sie ließen sich jedoch immer wieder dazu motivieren, weiter mitzuarbeiten.

Im Hilfeplangespräch mit allen Familienmitgliedern und dem zuständigen Bezirkssozialarbeiter nach einem Dreivierteljahr, in dem entschieden werden sollte, ob die Maßnahme für ein weiteres Jahr bewilligt werden sollte, gab es folgende Rückmeldungen:

- *Frau F.* berichtete, dass ihr auffalle, dass die Schule seit längerem nicht mehr angerufen habe. Sie sei zuletzt anlässlich des Halbjahreszeugnisses zum Gespräch eingeladen worden. In diesem Gespräch sei es zwar auch um Konflikte mit Mitschülern gegangen, aber sie

habe das Gefühl gehabt, dass die Lehrerin trotzdem ganz gut mit Karl zurechtkomme. Sie berichtet auch über die Zeit, in der Karl mit einem Jungen aus der SGA zum Handballtraining gegangen sei. Karl sei deutlich ausgelasteter und zufriedener gewesen und habe seine freie Zeit sinnvoller genutzt. Seit der andere Junge nicht mehr in der Gruppe sei, gehe auch Karl nicht mehr zum Training. Leider mehrten sich daher auch wieder die Konfliktzeiten zu Hause. Ansonsten verhalte sie sich jetzt in manchen Streitsituationen klarer. Sie könne sich besser gegen Karl durchsetzen, da sie sich durch die Familiengespräche gestärkt fühle, auch etwas von ihm fordern zu können.

- *Herr F.* fand es in manchen Gesprächen sehr »interessant«, mit welchen Mitteln (z. B. Familienskulptur zu seiner Vaterrolle, Skalierungsfragen) man zu neuen Erkenntnissen kommen könne. Er habe dabei festgestellt, dass er gern noch mehr für Karl da wäre, und schlug vor, dass Karl doch zu ihm ziehen könnte. Er habe den Eindruck, dass es Karl gut tue, in die Gruppe zu gehen. Zudem gestalte er so seine freie Zeit sinnvoll.
- *Karl* erklärte, dass er sich die SGA langweiliger vorgestellt habe und er erstaunt sei, dass er in der Gruppe immer wieder Neues erlebe. Manchmal seien die drei Stunden auch anstrengend und nervenaufreibend, wenn es z. B. Streit mit anderen Kindern gebe. Er erläuterte, dass er in der SGA lerne, Konflikte mit Worten zu lösen. Als Beispiel benannte er den Konflikt mit Ali. Er meinte, dass es ihm auch leichter falle, zu seinen eigenen Fehlern zu stehen. Er finde die Gruppe klasse und meine, auch Elisa solle in die Gruppe kommen. Er arbeite ja bereits aktiv an seinem Verhalten, nur sie trage wenig zur Verbesserung der Situation zu Hause bei.
- *Elisa* meinte, dass sie sich ja an den Familiengesprächen beteilige. Sie finde gut, dass sie dort ihre Anliegen einbringen könne. Sie räume ein, dass sie sicherlich auch ihren Teil zu den Streitereien beitrage, und erkläre sich bereit, an der Sozialen Gruppenarbeit teilzunehmen, um zur weiteren Veränderung beizutragen.
- *Der Bezirkssozialarbeiter* meldete zurück, dass die Familie sehr daran gearbeitet habe, dass die häusliche Situation für alle entspannter sei. Er wies jedoch auch darauf hin, dass sie aus seiner Sicht weiter daran arbeiten müsse, die Trennungssituation klarer zu regeln, Unklarheiten würden sich negativ auf die Kinder auswirken. Er sei beeindruckt davon, wie Karl die Wirkung der Sozialen Gruppenarbeit an der Bearbeitung des Konflikts mit Ali erklären konnte.

Beide Maßnahmen wurden fortgesetzt und zusätzlich Elisas Teilnahme an der Sozialen Gruppenarbeit beschlossen.

8.4.11 Bilanz

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Teilnahme an der Sozialen Gruppenarbeit bei Karl Veränderungen in Gang gesetzt hat. Er konnte sich in einem anderen Rahmen ausprobieren, neues Verhalten einüben.

Es erwies sich außerdem als eine gute Entscheidung, begleitend eine Erziehungsbeistandschaft zu beginnen. Eine Elternarbeit in zweimonatigem Abstand, wie es die SGA-Konzeption vorsieht, wäre für die Arbeit mit dieser Familie nicht ausreichend gewesen.

Die systemischen Methoden erleichterten es, die familiären Beziehungsmuster bzw. die Interaktionen in der SGA in einem anderen Kontext zu sehen und Veränderungen anzugehen.

9. Abschließende Bemerkungen

Unsere systemische Orientierung gibt uns die Möglichkeit, Probleme und Problemlösungen in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten zu verstehen und sie auf diese zu beziehen. Als hilfreich haben sich auch unsere sozialräumliche Orientierung und das breite Spektrum unserer Angebote erwiesen. So können wir flexibel und maßgeschneidert auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien und der Schulen eingehen. Dazu bedarf es einer genauen Abklärung der Problemsituation und der angemessenen Maßnahmen, einer Koordination der Maßnahmen und der mit ihnen betrauten Teammitglieder, einer steten Überprüfung des Hilfeprozesses, des Hilfeplans und der gewählten Maßnahmen, klarer Kommunikationsstrukturen sowie der Begleitung durch Supervision und Fallbesprechungen im Team.

7. Systemische Ansätze in der stationären Jugendhilfe

Horst E. Bertsch und Herbert Böing

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 18 Jahren gestalten wir – die Verfasser – im psychologisch-pädagogischen Fachdienst einer Jugendhilfeeinrichtung dieses Tun mit. Für Fachleute in der Jugendhilfe nutzt 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 mithilfe 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« s. Ritscher 2002a.) 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 der Entwicklung des systemischen Ansatzes dienen.

2. Die Praxis der stationären Jugendhilfe

2.1 Zum Kontext unserer Jugendhilfeeinrichtung

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, gebildet vom pädagogischen Gesamtleiter, der Fachbereichsleitung, Schulleitung und Verwaltungsleitung, diese aus stationären, teilstationären, ambulanten und schulischen Angeboten bestehende Einrichtung. Ihr Träger ist immer noch die von Bischof von Lipp gegründete eigenständige katholische Stiftung.

Seit den 1980er-Jahren arbeiten in der Einrichtung neben Erziehern und Sozialpädagogen auch Fachdienstmitarbeiterinnen, Psychologinnen, Heilpädagoginnen, Pädagoginnen und ein Konsiliararzt. Ihre Aufgabenschwerpunkte verlagerten sich mit der Zeit von Begleitung der Erzieherinnenteams und der Langzeiteinzeltherapie für Kinder und Jugendliche hin zu Supervision, Organisationsberatung, Fortbildung, Projektarbeit und im Einzelfall angefragten Hilfen für die Mitarbeiterinnen und die Kinder und Jugendlichen. Dabei wurden schon früh systemische Konzepte berücksichtigt.

Aktuell betreut und begleitet die Einrichtung vollstationär rund 60, teilstationär, ambulant und in Sonderformen weitere 45 Kinder und 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 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 ihrer Umwelt motivieren und sie fördern.

Auch deshalb sollte der Konflikt zwischen Sozialpädagoginnen und psychologischen Therapeutinnen zugunsten einer ganzheitlichen sozialen bzw. psychosozialen Arbeit (vgl. Ritscher 2002a) 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 und Jugendlichen für ihre Lernprozesse, die aus dysfunktionalem, oft langfristig tradiertem Verhalten herausführen, benötigt berufsethische Diskurse und die Integration methodischer Ansätze außerhalb des »standardisierten« Lehrbuchwissens. Die Praxis zeigt, dass ein integrierender 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. Diese werden für sie nicht nur in der alltäglichen Interaktion mit ihnen spürbar, sondern auch durch unsere Kommunikation mit ihren Herkunftssystemen. Für die Kinder be-

deutet 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).

Dabei erweisen sich das systemische Denken und Handeln als nützlich. Mit ihrer 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 ein betroffenes Kind nicht nur Symptomträger, sondern auch Seismograf für die Dynamik der Kommunikation zwischen den Systemmitgliedern ist. Der auf den ersten Blick als »Guter« Erscheinende ist nicht immer der »Gute«; Entsprechendes gilt für »den Bösen«. Das Dilemma von Schuldzuweisung und Festschreibung ist nur zu überwinden, wenn eine prozessorientierte Kommunikationskultur entwickelt werden kann, die sich durch folgende Qualitäten auszeichnet:

- guten Kontakt zwischen Helferinnen und Auftraggeberinnen
- vorsichtigen, unnötige Verletzungen vermeidenden Umgang mit Tabus
- Rollenklarheit
- Auftragsklarheit
- kreative, auch nonverbale Kommunikationsformen
- Konsensbildung
- Vertragsarbeit.

2.2.3 Verantwortung

Das systemische Prinzip der Rekursivität (s. Kapitel 1 in diesem Band) verknüpft das Handeln im System mit der Verantwortung des handelnden Menschen dafür. *Das 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 sta-

tionären 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 zeigen, beinhaltet der systemische Zugang zur sozialen Wirklichkeit eine Möglichkeit, Ressourcen zu erschließen, Machtfragen gezielt zu kanalisieren und Abwertungsmechanismen zu vermeiden. 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 seine 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 ihrem 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 narzisstischen Aufblähung des Helferinnenegos, das dann seine Dialogfähigkeit verliert. Dann wird nicht mehr auf die Perspektiven der anderen, in diesem Fall der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien geachtet, sondern nur noch auf den eigenen Erfolg und das eigene Prestige. Paradoxe Weise verhindert dies Erfolge und führt letztlich zu Resignation und Burn-out. Die systemischen Methoden sind also nur »ergänzendes Beiwerk« im klientinnenorientierten Hilfeprozess (Sindt 2001). Sie sind 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 Kommunikations-

ebene »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 Biografie und Ressourcen. An diesem Punkt ist ein gut beherrschtes, auch auf andere therapeutische Verfahren zurückgreifendes Methodenrepertoire hilfreich: Aufgaben (»Hausaufgaben«) und Ordeals (Ritscher 2002a), Aufstellungsarbeit (Isert u. Rentel 2000), Seilarbeit (Nemetschek 2000), Wahrnehmungsfokusverschiebung durch Video-Home-Training (Siringhaus-Bünder u. Bünder 2001), Future Pacing aus dem NLP (Weerth 1993; Ötsch u. Stahl 1997), Lösungsorientierung (Durrant 1993), Selbstbeobachtungsaufgaben, Genogramm, Familienbrett, Rollenspiele und musiktherapeutische Angebote (Bunt 1998).

Die Ergebnisse der 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 seine regelmäßige Kontrolle in Hilfeplan- und Beratungsgesprächen. Die Darstellung dieser Landkarte ermöglicht die nachfolgende Tabelle (vgl. Bertsch 1995). In ihr werden für jeden Teil des Untersuchungssystems Ziele, Aufgaben, die Zeitspanne bis zur Erreichung des Zieles und das Datum des Evaluationsgesprächs zusammengefasst.

Systeme	Ziele	Aufgaben	Zeitziel Evaluationsgespräch
Kind			
Mutter			
Vater			
wichtige Bezugspersonen aus dem Herkunftssystem			
Peers			
Helferinnen Jugendamt			
erweitertes Bezugssystem Helferinnen vollstationär			
Schule: Lehrerinnen und Schülerinnen			

Der Einsatz von Methoden ist immer an bestimmte Fragen gekoppelt:

- Welche Methoden sind in welcher Situation nötig, damit Gefühle, Gedanken, Erinnerungen, Wünsche, Ängste im Hilfeprozess aktiviert, reflektiert und gegebenenfalls verändert werden können?
- Was passt zu den Beteiligten? Wie lernen Sie am besten?
- Wie kann Stagnation zugunsten von Dynamik überwunden werden?
- Wie können erreichbare Ziele entwickelt werden?
- Wie können Ressourcen nachhaltig und kreativ genutzt werden?

In der jeweiligen Situation ist das Vertrauen der Sozialarbeiterin auf ihre Intuition ein wichtiges Element, da sie nicht nur die Umstrukturierung kognitiver Schemata bewirkt, sondern auch die für den Hilfeprozess notwendige Emotionalität aktiviert. Ohne sie sind kein Pacing (Ötsch u. Stahl 1997), keine Kreativität und damit keine neuen, ungewöhnlichen Lösungswege möglich.

2.2.5 Leitfragen für das professionelle Handeln und seine Evaluation

Bertsch (1995) hat für die Orientierung des professionellen Handelns und seine Evaluation einige Leitfragen (das »4K4P-Modell«) formuliert (Basis sind die oben genannten Bedingungen für kooperative Lernprozesse in der pädagogischen Praxis):

- **Kontakt:** Wie gut bin ich an die Auftraggeberinnen 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 den Auftraggeberinnen?
- **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 lassen 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 2002a)?
- **Persönlicher Entwicklungsstand:** Welche Entwicklungsaufgaben stehen für die Mitglieder des Adressatinnensystems an, welche für die Sozialarbeiterinnen? Welche Aufgaben innerhalb des Unterstützungssystems können alle Mitglieder zum gegebenen Zeitpunkt und

in der weiteren Zukunft verantwortungsvoll übernehmen? Wie können die Fachkräfte den Zauberlehrlingseffekt, also die Abspaltung des methodischen Instrumentariums 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 Lösungen im Alltag umsetzen bzw. werden eigendynamische Lösungsprozesse bei ihnen angeregt?

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 bzw. 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, A, R und T geben fünf grundlegende Perspektiven des professionellen Handelns an:

- **Specific** = spezifisch
- **Measureable** = messbar
- **Attainable** = erreichbar
- **Relevant + related** = bedeutsam + bezogen
- **Time-based** = zeitlich begrenzt
- *Specific* bezieht sich auf den Einsatz von Methoden und Medien, die zur kognitiv-affektiven Landkarte 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 (s. Ritscher 2002a), 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 (s. Ritscher 2002a) entsprechen und damit für die Auftraggeberinnen erreichbar sind. Hilfreich hierfür ist die gemeinsame (partizipative) Festlegung der Ziele, ihre Differenzierung in Teilziele und ihnen zugeordnete Handlungsschritte sowie ihre stete Überprüfung und eventuelle Korrektur.
- *Relevant + 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 Äußerungen und Verhaltensweisen der Systemmitglieder beleuchten. *Related* verweist außer auf den Beziehungssinn auch auf die Notwendigkeit des Joinings (P. Minuchin, Colapinto u. S. Minuchin 2000): Nur im Rahmen einer tragfähigen Beziehung zwischen Sozialarbeiterinnen 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 Rollenasymmetrie zwischen Helferinnen und Hilfeempfängerinnen sollte deshalb von Anfang an durch »gemeinsames Handeln« (B. Müller 1993) dekonstruiert werden.

(Vgl. zum SMART-Modell auch Abschnitt 3.3.)

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 sein 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. A. und seine beiden Brüder (14 und acht Jahre alt) wurden und werden wahrscheinlich misshandelt. Dieser Verdacht wurde auch von A.s Klassenlehrerin geäußert. Die Sozialarbeiterin des Jugendamtes schlug 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 ihn, 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. Er 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 ihm so vereinbart, und er konnte sich darauf einlassen. Gleichzeitig entschied das Team, eine heilpädagogische Spieltherapie für ihn 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 stattfand. 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 »Partnerkonflikt« wegfiel. Die beiden anderen Geschwister wohnten 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 manch-

mal Heimweh habe. Es wurde vereinbart, dass vor Aufnahme der Wochenendbesuche bei der Mutter der Kontakt zunächst in der Einrichtung stattfinden solle, später sollte es Tagesbesuche von A. in Begleitung von Erzieherinnen geben. 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 solle und ihm Identifikationsmöglichkeiten bieten könne. Er benötige zur Bearbeitung seiner traumatischen Erlebnisse einen wohlwollend-konsequenten Partner. Diese Unterstützung solle 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. selbst 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 es wurde 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 durch eine Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) auch nach der Rückkehr von A. 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 15-jährigen 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, damit die Verspätungszeiten nicht ausufern. 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 abgegeben 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 mit dem Zweck, 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. Deren Festlegung liege im Ermessen der Lehrerkonferenz und der Schulleitung. Bezüglich der ihm vorgetragenen Hypothese fragte der Klassenlehrer, was sie denn im Schulalltag nutze. 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 bat darum, eine konkrete Überschreitungsgrenze für die Fehlzeiten anzugeben. Der Klassenlehrer und die Schulleiterin beschlossen daraufhin, das Problem in der nächsten Lehrerkonferenz, die in zwei Tagen stattfinden sollte, zu diskutieren und die 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 klar 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 damit 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 erste Gespräch mit Schulleiterin und Klassenlehrer wollte sie die Mutter sofort informieren.

Die Lehrerkonferenz legt eine Mindeststundenzahl für C.s Anwesenheit 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 gebe allerdings die Möglichkeit, das Schuljahr zu schaffen, indem er die genannte Mindeststundenzahl am Unterricht teilnehme und 100 Stunden nachhole.

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 14-jähriger Junge, verhielt sich auf einer vollstationären Wohngruppe immer wieder sexuell übergriffig gegenüber Buben. Mithilfe der Perspektiven des SMART-Modells konnten in der Fallbesprechung, an der die Erzieherinnen, der Fachdienst und B. selbst 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 (s. Schulte 1996). Als spezifisches Zielverhalten wurde festgelegt: B. lernt Grenzen von anderen achten, hält sich nicht unangemessen in Zimmern anderer auf, kann seine eigenen Bedürfnisse wahrnehmen und beherrschen, vertraut sich hinsichtlich seiner sexuellen Fantasien und Wünsche dem männlichem Bezugserzieher an, zeigt kein einschüchterndes Verhalten gegenüber früheren »Opfern«.
- **M:** Messbar sind bzw. ist:
 - grenzbeachtende Verhaltensweisen von B. in beobachtbaren Situationen, z. B. wenn er ein Nein akzeptiert; diese Situationen können in vivo in der Gruppe oder virtuell im Rollenspiel beobachtet werden;
 - ob er nie bzw. wie oft er in den Zimmern der jüngeren Jungen anzutreffen ist;
 - dass er die Vereinbarung einhält, zweimal wöchentlich mit dem Bezugserzieher über anfangs vorgegebene, später selbst gewählte Themen spricht;
 - dass er, wie der Erzieher auch, ein Begleitprotokollheft für die Gespräche führt.
- **A:** Die Erreichbarkeit der Ziele wurde gewährleistet, indem sie dem persönlichen Entwicklungsstand des Jungen, seinem sozialen Umfeld (der Heimgruppe und dem Heim als Gesamtsystem) angepasst und vertraglich in einer für ihn nachvollziehbaren Sprache festgelegt wurden (vgl. die 4K4P-Fragen in Abschnitt 2.2.5). Das oberste Ziel war definiert als Bewältigung der durch die sexuelle Entwicklung natürlicherweise entstehenden sexuellen Fantasien 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 wurde ein Vertrauensverhältnis zwischen dem Jugendlichen und seinem Bezugserzieher initiiert (*related*). Gleichzeitig bezogen sich Ziele und Interventionen auf das zurzeit 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, also darum, 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 eventuelle 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 trugen 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 so lange 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 und 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 2002a) beziehen. Damit erhöht sich die Erfolgchance bei der Heimunterbringung von Kindern und Jugendlichen.

8. Cleartalk – Ein systemisches Konzept für die Zusammenarbeit in sozialen Kontexten.

Das Projekt *Systemische Klärungsgespräche*

Michaela Herchenhan und Sabine Heppel

1. Einleitung

Das Konzept »Cleartalk« wurde von den beiden Autorinnen als Gesprächssetting für die Zusammenarbeit verschiedener Systeme (s. dazu Anderson 1999; Anderson u. Goolishian 1990) innerhalb des Kontextes Sozialer Arbeit entwickelt. Im Jugendamt Erlangen entstand auf dieser Basis in Zusammenarbeit mit der Leitung und den Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes das im Folgenden vorgestellte Praxisprojekt *Systemische Klärungsgespräche im Stadtjugendamt Erlangen*.

2. Zum institutionellen Rahmen der öffentlichen Jugendhilfe

2.1 Gesetzliche Grundlagen

Das Jugendamt als örtlicher Träger der öffentlichen Jugendhilfe hat gemäß den gesetzlichen Bestimmungen, die sich aus dem SGB VIII (KJHG) ergeben, vielfältigen Leistungsverpflichtungen nachzukommen. Das Gesetz unterscheidet »Leistungen der Jugendhilfe« von den »anderen Aufgaben«. Letztere beinhalten u. a. die Mitwirkungspflicht bei familiengerichtlichen Verfahren und das Eingreifen ins Elternrecht; sie werden vom Bezirkssozialdienst bzw. Allgemeinen Sozialdienst (im folgenden als ASD bezeichnet) des Jugendamtes wahrgenommen. Bei den »Leistungen der Jugendhilfe« handelt es sich um eine Vielfalt von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Familien, Kinder und Jugendliche. Diese werden teilweise von der öffentlichen Jugendhilfe selbst angeboten, oder es werden gemäß dem Subsidiaritätsprinzip freie Träger mit der Erfüllung dieser Aufgaben betraut.

Im Leistungsbereich »Hilfen zur Erziehung« gemäß § 27 ff. SGB VIII erfolgt der Zugang zu den dort beschriebenen Hilfeangeboten

häufig über den ASD der Jugendämter. Es besteht ein Anspruch auf Hilfen zur Erziehung (im folgenden als HzE bezeichnet). Grundlage für die Gewährung ist der Antrag der Sorgeberechtigten oder der jungen Volljährigen. Über den Bedarf und die geeignete Hilfe entscheidet das Jugendamt. An dieser zentralen Schnittstelle zwischen Familie und öffentlicher Jugendhilfe werden durch das Jugendamt Entscheidungen getroffen, die nicht nur zum Teil sehr teure Hilfen beinhalten, sondern auch weit reichende Auswirkungen auf Familienentwicklungen und die Schicksale einzelner Familienmitglieder haben.

2.2 Die gegenwärtige Situation in der Jugendhilfe

Veränderungen der klassischen Familienstrukturen (s. Beck 1986; Buchholz 1992) und zunehmender Druck von einflussreichen Außensystemen (z. B. Schule) führen immer häufiger dazu, dass Eltern sich mit der Bitte um Dienstleistungen (z. B. Fremdunterbringung) an das Jugendamt wenden. Wenn diese Eltern oder Jugendliche, selten Kinder, zum Jugendamt kommen und um Unterstützung anfragen, sind sie häufig an einem Punkt, an dem sie glauben, nichts mehr. Der ASD ist in diesem Sinne oft die letzte Station nach vielen aus Sicht der Betroffenen gescheiterten Versuchen, mit eigener Kraft eine Verbesserung der Situation herzustellen. Zusätzlicher Druck von außen scheint dann die Notwendigkeit zu erhöhen, »Problemlösung« durch rasche Einleitung von wirkungsvollen, entlastenden Hilfen anzubieten (s. Minuchin et al. 2000).

Die zunehmende Vielfalt der Problemkonstellationen, mit denen die Familien zum Jugendamt kommen, erfordert ein sehr differenziertes und flexibles Jugendhilfesystem, das in der Lage ist, dem individuellen Bedarf der Familien Rechnung zu tragen. Gleichzeitig führten in den letzten Jahren die massiv ansteigenden Kosten zu weit reichenden Sparmaßnahmen in der Jugendhilfe. Mit diesem Dilemma wurde in den kommunalen Jugendämtern sehr unterschiedlich umgegangen. Zum Teil gab es eine Begrenzung von neuen Hilfen, zum Teil wurden Hilfen pauschal und vorab für eine bestimmte Zeitspanne festgelegt. An vielen Stellen wurde auch über unterschiedliche Steuerungs- und Controllinginstrumente nachgedacht. In diesen Zusammenhängen entstand das im Folgenden beschriebene Projekt.

3. Das Praxisprojekt *Systemische Klärungsgespräche im Stadtjugendamt Erlangen*

3.1 Das Setting

Systemische Klärungsgespräche beschreiben ein aus ca. fünf Sitzungen bestehendes Gesprächssetting, das mindestens drei Expertinnen-systeme (zum Expertenmodell s. Kim Berg 1992; Kersting 1999) verbindet:

- Die Familie als Expertin für eigene Probleme, Problemdefinitionen und Lösungsideen.
- Expertinnen aus dem Jugendamt:
 - Die mit dem »Fall« bisher befasste ASD-Kollegin – sie nimmt am ersten und letzten Gespräch teil.
 - Eine nichtfallzuständige ASD-Kollegin als Expertin für Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung durch die Jugendhilfe.
 - Eine externe systemische Familientherapeutin für die Prozesssteuerung, die Blickwinkelerweiterungen und kreative Ideen zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten.
- Bei Bedarf und je nach Fallkonstellation können weitere Experten und Expertinnen (z. B. aus Schule, Sozialamt usw.) mit einbezogen werden.

Systemische Klärungsgespräche setzen inhaltlich im Kontext der Einleitung von Hilfen zur Erziehung ein und sind an den zentralen Schnittstellen der Jugendhilfe, im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), angesiedelt.

Auftrag und Ziel dieser insgesamt ca. fünf Gespräche sind klar vorgegeben: Möchte und braucht die Familie Jugendhilfe, und wenn ja, welche Form der Hilfe kann die Familie unter optimaler Bündelung ihrer Ressourcen und der der Jugendhilfe nutzen? (Zur Kundenorientierung siehe Schweitzer 1995; zur Kritik dieses Begriffs siehe Ritscher 2002a.)

Auftraggeberinnen (zu »Adressatinnen« – »Auftraggeberinnen« – »Klientinnen« siehe Ritscher 2002a) sind die Familie und die Bezirkssozialarbeiterin, welche die Familie in den Klärungsprozess abgibt. Nach Beendigung der Klärung werden die Ergebnisse, die Hypothesen und Lösungsideen der jeweiligen Expertinnen in einem gemeinsamen Gespräch rückgemeldet (s. Abschnitt 5.7).

3.2 Indikation für die Systemischen Klärungsgespräche

Während einer ersten Erprobungsphase wurden vor jeder Entscheidung für die im SGB VIII beschriebenen »Hilfen zur Erziehung« Klärungsgespräche empfohlen. Dies erwies sich bei Familien, für die bereits ein Konsens zwischen allen Beteiligten über Bedarf und Art der Hilfe erzielt worden war, als nicht notwendig. Wichtig hingegen war dieses Angebot in allen Fällen, bei denen keine Einigung erzielt werden konnte. Eine Indikation scheint daher im Regelfall bei Konstellationen vorzuliegen, die wir als »Zwickmühlensituationen« bezeichnen:

- Eine Zwickmühle innerhalb der Familie zwischen einzelnen Familienmitgliedern, wenn keine einheitliche Vorstellung davon vorhanden ist, ob und welches Angebot der Jugendhilfe für die Familie eine Unterstützung darstellt.
- Eine Zwickmühle zwischen dem Jugendamt und der Familie, wenn keine einheitliche Vorstellung von Sinn, Zweck und Eignung einer bestimmten Hilfemaßnahme besteht.
- Eine Zwickmühle zwischen einflussreichen Außeninstitutionen (z. B. Kinder- und Jugendpsychiatrie – KJP), der Familie und/oder dem Jugendamt. Z. B. empfiehlt die KJP eine Fremdunterbringung, die Familie lehnt das ab, und das Jugendamt würde gern eine kostengünstigere und dennoch hilfreiche Hilfeform finden.
- Eine andere Zwickmühle entsteht, wenn eine Familie schon viele Hilfen in Anspruch genommen hat, diese aber bisher nicht den erwünschten Erfolg hatten und Unklarheit darüber besteht, ob weitere Hilfeangebote nützlich sind.

4. Die Entwicklung der Systemischen Klärungsgespräche

4.1 Von der Projektphase zum festen Angebot

Viele Einflüsse innerhalb und außerhalb des Jugendamtes trugen zur Entstehung der Klärungsgespräche bei. Im Rahmen des kollegialen Austausches, in Teams, in Arbeitsgruppen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten und zuletzt in der Arbeitsgruppe »Systemisches Arbeiten« wurde zunächst die aktuelle Lage der Jugendhilfe beschrieben:

- Im ambulanten Bereich führte die gewährte Hilfe nicht immer zum angestrebten Erfolg. Sowohl Anbieter als auch die Familien sind mit dem Erreichten oft nicht zufrieden.

- Im stationären Bereich kommt es bei »schwierigen Fällen« häufig zu Einrichtungswechseln oder Entlassungen, und zwar gerade dann, wenn es aus Jugendamtssicht wichtig wäre, den betreffenden Jugendlichen in der Maßnahme zu halten.

In einem nächsten Schritt wurden, in Zusammenarbeit mit der externen systemischen Familientherapeutin, Hypothesen darüber gebildet, welche Einflüsse sich möglicherweise hinderlich auf den Hilfeverlauf auswirken könnten:

- Die Bedarfsfeststellung in der Jugendhilfe ist nach wie vor defizitorientiert und orientiert sich in ihrer Hilfeerbringung hauptsächlich am »Symptomträger« – ohne hinreichende Berücksichtigung der familiären und sozialen Systeme (s. dazu Minuchin et al. 2000).
- Eltern in krisenhaften familiären Situationen deklarieren meist ein Kind als Problemträger, ohne den Blick auf das gesamte Feld, nämlich das Eltern- oder Paarsystem und das erweiterte System, zu richten. Von der Jugendhilfe wird folgerichtig erwartet, das Kind zu »reparieren« und die Hilfebemühung entsprechend darauf zu konzentrieren.
- Eltern kommen zu einem Zeitpunkt mit dem Jugendhilfesystem in Kontakt, zu dem sie oft keine eigenen Lösungsmöglichkeiten, Ressourcen und Spielräume mehr erkennen können. Ihr Ziel ist daher häufig, das eigene Scheitern zu proklamieren und die Verantwortung unter der Annahme abzugeben, andere könnten ihr Kind besser erziehen.
- Hilfen scheitern häufiger, wenn von Anfang an kein Konsens mit allen Beteiligten als Ausgangspunkt für die Hilfestellung erreicht werden kann.

In der Beratungsarbeit mit den Familien konnten diese Hypothesen weitgehend bestätigt werden. Deutlich wurde vor allem, dass in einigen Familien das vorgesehene Hilfeangebot nicht von allen Familienmitgliedern als die passende und geeignete Form der Unterstützung angesehen wurde – weshalb nicht immer eine konstruktive Zusammenarbeit möglich war. Die Familien bestätigten, dass sich die Beteiligten unter dem Druck der aktuellen Krisensituation zu wenig Zeit und Raum nahmen, um die Situation in Ruhe zu klären.

Unter dem Eindruck dieser Hypothesen und Rückmeldungen entstand die Idee, dass sich die in der Krise befindliche Familie, eine systemisch-ressourcenorientiert arbeitende externe Familientherapeutin und das Jugendamt zusammensetzen sollten, um unter Nutzung ihrer jeweiligen spezifischen Ressourcen und Kompetenzen

nach Lösungen für die Familie zu suchen (s. auch Wnuk-Gette u. Wnuk 1995a, b, 1997; Imber-Black 1997; Schweitzer 1998).

4.2 Die Einbettung der Systemischen Klärungsgespräche beim Stadtjugendamt Erlangen

Der Allgemeine Sozialdienst (ASD) ist in Erlangen Teil des Jugendamtes und erfüllt ausschließlich Aufgaben nach dem SGB VIII. Im ASD sind 18 Fachkräfte mit unterschiedlichem Stundenkontingent beschäftigt, die für einzelne Stadtbezirke zuständig sind. Daneben gibt es den Besonderen Sozialdienst (BSD), zuständig für Jugendgerichtshilfe, Fremdplatzierung und Adoption. Hilfen zur Erziehung müssen in der Regel beim ASD beantragt und von dieser Stelle aus zur Überprüfung und Entscheidung dem Erziehungshilfeteam vorgelegt werden.

In einer ca. einjährigen Erprobungsphase wurden die Klärungsgespräche als neue Hilfeform zunächst im Rahmen des § 30 SGB VIII (Erziehungsbeistandschaft) beantragt und gewährt. Diese Regelung machte es möglich, die Klärungsgespräche auszuprobieren, ohne große Veränderungen vornehmen zu müssen.

Nach Ablauf der Probephase wurden die beiden Autorinnen von der ASD-Leitung mit der Erstellung eines offiziellen Konzeptes beauftragt, das dann mit großem Erfolg im Jugendhilfeausschuss vorgestellt und von ihm genehmigt wurde. Aus formalen wie aus inhaltlichen Gründen wurde diese neu entwickelte Hilfeform unter dem § 27, 2 SGB VIII angesiedelt. Die Eltern müssen also einen Antrag stellen.

Für die Erprobungsphase standen zunächst eine freiberufliche und eine als ASD- Sozialarbeiterin tätige Familientherapeutin zur Verfügung. Später nahmen auch andere ASD-Mitarbeiterinnen, die bereits eine systemische Vorbildung hatten, aktiv an der Einführungsphase teil. In der Zusammenarbeit wurde deutlich, dass Wahrnehmungsfokus und Kompetenzprofil vieler Kolleginnen in der öffentlichen Jugendhilfe nicht auf Ressourcenorientierung und systemische Sichtweisen ausgerichtet sind, sondern sich an kompensatorischer Pädagogik und linear-kausalen Zusammenhängen orientieren. Die Einführung der Grundhaltung und des Methodenrepertoires des systemischen Beratungs- und Therapieansatzes sollte den am Klärungsprozess teilnehmenden ASD-Mitarbeiterinnen (im Folgenden »Klärungs-ASD« genannt) und den fallführenden Kolleginnen helfen, den

Hilfeprozess mit der Familie sowohl vor den Klärungsgesprächen als auch nach ihrer Beendigung ressourcenorientiert und systemisch zu organisieren. Unter diesem Gesichtspunkt wurde an fünf Nachmittagen eine Einführung in systemische Grundhaltungen und Arbeitsweisen angeboten. Durchgeführt wurde diese Fortbildung von den beiden Autorinnen, die das Konzept entwickelt hatten. Der Fokus der praktischen Übungen lag auf den einzelnen Phasen der Klärungsgespräche. Fast alle Kolleginnen vom ASD und BSD nahmen an der Fortbildung teil. Verbunden war damit auch die Idee, dass anschließend alle Kolleginnen des ASD als Teil des Klärungssystems arbeiten konnten. Zwischenzeitlich haben sehr viele Kolleginnen zumindest einmal als Teil des Klärungsteams gearbeitet und können somit besser nachvollziehen, welchen Prozess die Familien in den Klärungsgesprächen durchlaufen. Langfristig zeigte sich, dass ca. fünf Kolleginnen regelmäßig als Klärungs-ASD an den Systemischen Klärungsgesprächen teilnehmen und zwischenzeitlich darin sehr erfahren sind. Mittlerweile konnte auch eine zweite externe Familientherapeutin als Prozessexpertin für die Klärungsgespräche gewonnen werden.

5. Die Prozessbeschreibung der Systemischen Klärungsgespräche

5.1 Der 1. Schritt: Ressourcenorientierte systemische Situationsbeschreibung

Während der Probephase der Klärungsgespräche fiel der systemischen Familientherapeutin die überwiegende Defizitorientierung der Berichte über die jeweilige Familiensituation auf. In Gesprächen mit Leitung und Mitarbeiterinnen des ASD wurde an dem Perspektivenwechsel hin zu einer ressourcen- und systemorientierten Beschreibung der aktuellen und/oder chronischen Familienkrisen gearbeitet. Das gelang durch die Bezugnahme auf die Lernprozesse der in Abschnitt 4.2 beschriebenen internen Fortbildung gut. Die Autorinnen legten auf diese Veränderung besonderen Wert, da diese Berichte den Familien vor Beginn der Klärungsgespräche zugeschickt werden. Unsere Vermutung, dass eine auch Fähigkeiten und Stärken der Familien fokussierende Beschreibung den Beginn der Zusammenarbeit für Familie und Jugendamt angenehmer gestalten könnte, wurde uns von den Familien bestätigt, die sich in den meisten Fällen sehr zufrieden über die Beschreibung ihrer Situation äußern.

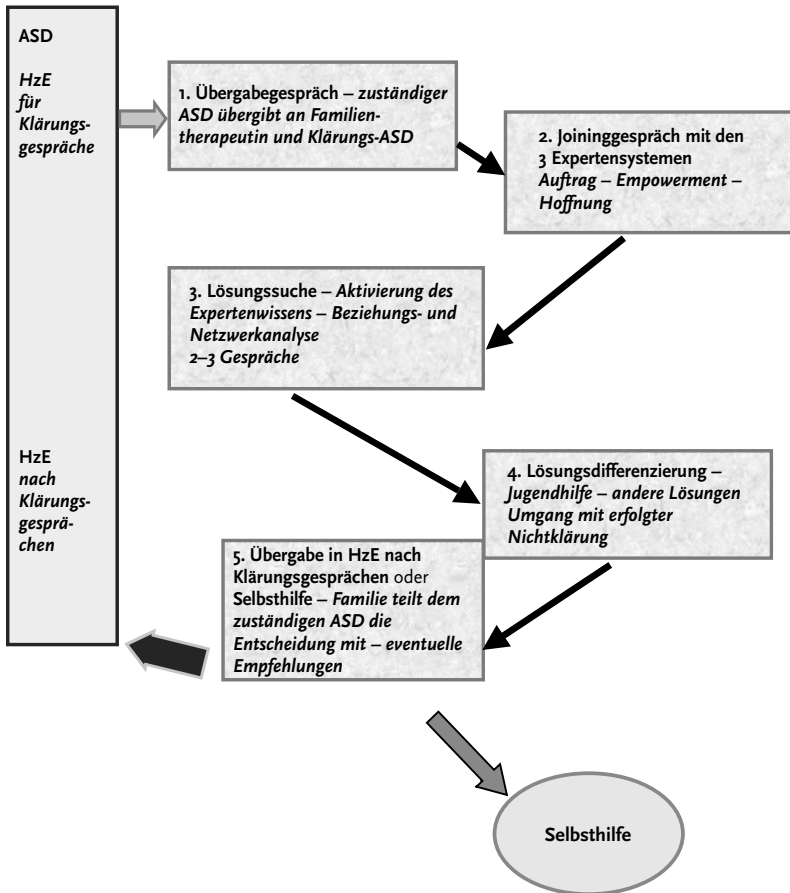


Abb. 1: Grafisches Modell der Systemischen Klärungsgespräche in Erlangen

5.2 Der zweite Schritt: Das erste Übergabegespräch

In der Zusammensetzung

- fallzuständige ASD-Mitarbeiterin (künftig »fallzuständiger ASD« genannt),
- Klärungs-ASD (die für den Fall während der Klärungsgespräche zuständige ASD-Mitarbeiterin),
- systemische Familientherapeutin

findet das erste Übergabegespräch statt. Diese Sitzung ist die einzige, die ohne die Familie stattfindet. Grundlage dieses Gespräches ist die vom fallzuständigen ASD verfasste Situationsbeschreibung. Hier

koppeln sich die Klärungsgespräche aus dem üblichen Mainstream der Hilfen aus und begeben sich in einen inhaltlichen und zeitlichen Schutzraum. Fallzuständig bleibt weiterhin die vorherige ASD-Mitarbeiterin. Sie hat in einem Motivationsgespräch der Familie die Klärungsgespräche vorgestellt und übergibt für den Klärungsprozess die Familie an das Klärungsteam.

Themen im ersten Übergabegespräch sind:

- Von der fallzuständigen Sozialarbeiterin wahrgenommene Fähigkeiten der einzelnen Familienmitglieder – was lief gut in der Zusammenarbeit?
- Welche Empfehlungen hat die fallzuständige Kollegin für die Klärungsarbeit – was sollten wir unbedingt tun, was sollten wir tunlichst unterlassen?
- Welche Erwartungen hat die fallzuständige Kollegin an das Ergebnis der Klärung – womit wäre sie sehr zufrieden oder unzufrieden?

Dieses Gespräch entwickelte sich erst im Laufe der Probephase. Wir wollten in der Klärung nicht auf das Wissen der Fallzuständigen verzichten und diese Ressource mit einbeziehen.

In der Praxis hat sich dieses Vorgehen sehr bewährt – bei stagnierenden Prozessen während der Klärung kann immer wieder auf die Empfehlungen zurückgegriffen werden, was häufig wieder zu einer Bewegung führt.

5.3 Der dritte Schritt: Der Telefonkontakt mit der Familie

Nach der Beantragung und Genehmigung der Klärungsgespräche im Erziehungshilfeteam, an dem auch die Wirtschaftliche Jugendhilfe teilnimmt, gibt die zuständige ASD-Mitarbeiterin die Telefonnummer des Klärungs-ASD an die Familie weiter. Erst wenn die Familie sich selbst anmeldet, beginnen die Gespräche. Dieses Vorgehen baut auf die Selbstorganisation und das Expertenwissen der Familie. Inhalt des Telefonats sind die Terminfindung für das Erstgespräch, die Zusammensetzung der Klärungsrunde und der Ort des Zusammentreffens. All dies wird von der Familie bestimmt. Die ASD-Mitarbeiterin gibt hier die Empfehlung, beim ersten Zusammenkommen so viele Familienmitglieder wie möglich einzubeziehen. Unsere Erfahrung zeigt, dass manche Familien diese Empfehlung annehmen und manche sich klar dagegen entscheiden; teilweise kommen zuerst einzelne oder einige Familienmitglieder. Die leitende Idee dabei ist, dass die

Familien von Anfang an verantwortliche Mitgestalterinnen des Klärungsprozesses sind und sich die für sie bestmöglichen Rahmenbedingungen für gelingende Zusammenarbeit selbst schaffen sollen.

5.4 Der vierte Schritt: Das Erstgespräch mit der Familie

Bezugspunkte des Erstgespräches sind:

- Kennenlernen – informieren und informiert werden über die Personen, ihre Stärken, ihre Sicht der Situation und der Probleme (s. dazu Anderson 1999)
- nochmaliges Vorstellen der Klärungsgespräche, deren Ablauf und die Verankerung des Auftrags
- Empowerment und Verankerung von Hoffnung und Zuversicht auf Veränderung (s. dazu Conen 1996a).

Wir definieren diese am Klärungsprozess teilnehmenden drei Teilsysteme von Anfang an als Experten: die Familie ist die Expertin für ihren Alltag, für die Kenntnis ihrer Geschichte, für Gegenwart und die Gestaltung der Zukunft; der Klärungs-ASD ist Experte für die vom Jugendamt angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten und ihre Passung mit den familiären Ressourcen; die Familientherapeutin ist Expertin für Familiensysteme, Gesprächsprozesse und ihre Moderation.

5.5 Der fünfte Schritt: Das zweite und dritte Klärungsgespräch

Diese Gespräche werden von den drei Teilsystemen unterschiedlich gestaltet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer informieren sich gegenseitig über schon gelungene Lösungsversuche, über gerade nutzbare Ressourcen und beginnen, Vorstellungen für die Zukunft zu entwickeln. Wer an diesen Gesprächen teilnimmt, ist von Familie zu Familie unterschiedlich und wird von ihr bestimmt. Gleich bleibt immer, dass die Perspektiven aller drei Expertinnen vertreten sind. Manchmal wird der Kreis durch Verwandte, Netzwerkpartnerinnen (z. B. Schule) oder Peergroups erweitert; manchmal wird er auch verkleinert, wenn die Eltern z. B. ein Gespräch ohne Kind oder die Jugendlichen ein Einzelgespräch wünschen.

Gearbeitet wird mit verschiedenen Methoden, z. B.:

- Familien- und Organisationsskulpturen: Mithilfe von Personen oder Klötzchen (zur Methode s. Wnuk-Gette u. Wnuk 1997) werden die unterschiedlichen Beziehungswahrnehmungen – z. B. innerhalb der Familie, in den alltäglichen Mesosystemen (hierzu Ritscher 2002a)

oder im bisherigen Hilfesystem – dargestellt, in den Dialog gebracht und an Veränderungen gearbeitet.

- **Wendezeitarbeit:** Durch Fragen und Erzählungen werden schon überstandenen Krisen und Wendezeiten thematisiert und wird nach dort erprobten Lösungen geforscht, die für die momentane Situation nutzbar und hilfreich sein könnten.
- **Verschlimmerungsfragen – Fragen des Typs:** »Was müssten Sie als Vater/Mutter/Sohn/Tochter tun (was müsste das Jugendamt tun, die Mitarbeiterin des ASD, die Lehrerin ...), damit Ihre Situation noch schwieriger oder wirklich katastrophal würde?« (S. von Schlippe u. Schweitzer 1996.)
- **Barrierenbau:** Mithilfe einer in der Situation aus Holzstücken gemeinsam gebauten – und möglichst in derselben Situation wieder abzubauenen »Barriere-mauer« wird an »heißen« Konflikten gearbeitet (s. zur Methode Wnuk-Gette u. Wnuk 1997).
- **Hütchenmodell:** Hier werden am Flipchart die verschiedenen Rollen und Funktionen der Familienmitglieder mithilfe unterschiedlicher Hüte für unterschiedliche Rollen visualisiert (vgl. Satir 1989, S. 178).
- Die auf eine positive Zukunft bezogene Wunderfrage wird gestellt, z. B.: Wenn Sie morgen früh aufwachen würden, wäre ein Wunder geschehen, und Ihr Problem hätte sich verflüchtigt – woran könnten Sie das merken? (Kim Berg 1992.)

Die Familientherapeutin bietet eine Vielzahl systemischer und lösungsorientierter Techniken an. Wichtig scheint uns, dass die Familie die Kontrolle über deren Einsatz hat. Unsere Erfahrung zeigt, dass nicht nur reden, sondern auch die Möglichkeit von Wahrnehmung und Erleben auf anderen Ebenen den Prozess des Suchens nach und Findens von Lösungen sehr bereichert. Die Familien berichten, dass sie gerade nach Skulptur- und Visionsarbeit zu Hause über Neues und Interessantes geredet haben. In diesen Sitzungen werden schon neue Ideen zur Bewältigung der derzeitigen Situation gesammelt – oft schriftlich auf Flipchart festgehalten – und als Optionen, nicht als unbedingt notwendig, in den weiteren Ablauf integriert.

5.6 Der sechste Schritt: Das vierte Gespräch

Hier liegt der Fokus auf dem zweiten Teil des Klärungsauftrages: Was von dem, was für die Familie als Lösung vorstellbar ist, kann durch das Angebot der Hilfen zur Erziehung unterstützt werden? Der Klärungs-ASD informiert über alle Angebote des Jugendamtes. Die Familientherapeutin bietet ihre Sicht von außen an und unterstützt die Familie,

gemeinsam mit dem Jugendamt auch über passgenaue Hilfen nachzudenken, die aktuell nicht im Standardangebot des Jugendamtes sind.

In dieser vierten Sitzung trifft die Familie nun die Entscheidung:

- Jugendhilfe: Ja – und welche Maßnahme?
- Jugendhilfe: Nein – und was stattdessen?
- Oder: Es ist im Moment keine Entscheidung zu treffen.

Für den letztgenannten Fall wird gemeinsam überlegt, wie die Zeit ohne Entscheidung ausgehalten und gestaltet werden kann.

Nicht nur die Familie muss sich entscheiden, sondern auch der Klärungs-ASD muss an dieser Stelle deutlich aussprechen, ob die gewählte Lösung der Familie für das Jugendamt vertretbar ist.

Entscheidet sich die Familie für eine stationäre Hilfe, können die Klärungsgespräche um eine Sitzung verlängert werden, um den konkreten Bedarf für die Kinder bzw. Jugendlichen und Eltern herauszufinden sowie die mögliche Form der Elternmitwirkung zu besprechen. Die Idee hierzu hatte in der Erprobungsphase ein für Fremdunterbringungen zuständiger BSD-Kollege.

Die Erfahrung zeigt, dass die Nutzung der Atmosphäre der Klärungsgespräche sowohl den Familien als auch den neu dazukommenden Jugendamtsmitarbeitern einen besseren Einstieg in eine stationäre Maßnahme ermöglicht. Manchmal sind an dieser Sitzung schon Mitarbeiterinnen einer stationären Jugendhilfe anbietenden Einrichtung beteiligt, manchmal erst beim zweiten Übergabegespräch.

5.7 Der siebte Schritt: Das zweite Übergabegespräch

Teilnehmerinnen des zweiten Übergabegesprächs sind:

- die Familie
- der Klärungs-ASD
- die Familientherapeutin
- der fallverantwortliche ASD, eventuell auch der BSD.

Themen dieser Sitzung sind:

- Bericht der Familie über den Prozess und das Ergebnis der Klärungsgespräche.
- Eventuelle Empfehlungen von Klärungs-ASD und Familientherapeutin. Die Familie wurde vor der Sitzung über sie informiert.

- Rückübertragung der gesamten Fallverantwortung an die zuständige ASD-Mitarbeiterin oder die Verabschiedung der Familie aus der Jugendhilfe.
- Bilanzierungsfragen nach dem Klärungsprozess an die Familie. Diese dienen der Evaluation und Weiterentwicklung der Klärungsgespräche.
- Die Einführung einer Vision: Wie wird es der Familie in zwei, vier, zehn ... Jahren gehen?

Nach der Rückübergabe oder Verabschiedung der Familie sind die Klärungsgespräche offiziell beendet. Die weitere Zusammenarbeit mit der Familie wird wieder durch die ASD- oder – im Falle einer Fremdunterbringung – durch die BSD-Mitarbeiterinnen gestaltet.

Wir bitten nach der offiziellen Beendigung die verabschiedeten oder wieder zuständigen ASD-Mitarbeiterinnen mithilfe von Skalierungsfragen um ihre Einschätzung der eigenen Zufriedenheit mit dem Ergebnis des Klärungsgesprächs. Das dient zur Evaluation der Systemischen Klärungsgespräche.

6. Ein Beispiel aus der Praxis: Familie O.

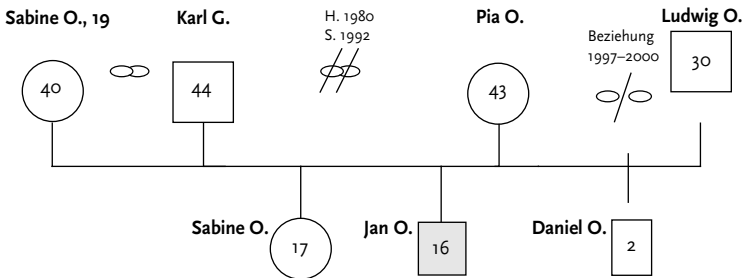


Abb. 2: Das Genogramm der Familie O. (Erstellung: Dez. 2000)

6.1 Situationsbeschreibung

Jan und seine ein Jahr ältere Schwester Sabine sind die leiblichen Kinder von Herrn und Frau O. Deren Ehe wurde nach zwölf Jahren geschieden, die damals zehn und neun Jahre alten Kinder blieben zunächst bei der Mutter, die das alleinige Sorgerecht innehatte. Als Eltern hatte das geschiedene Paar weiterhin Kontakt. Wegen einer längeren Erkrankung der Mutter kamen beide Kinder im Alter von

14 bzw. 13 Jahren zum Vater, der mittlerweile neu verheiratet war. Auch die Mutter lebte zur damaligen Zeit in einer neuen Beziehung und bekam ein Jahr nach Wegzug ihrer beiden ersten Kinder den Sohn Daniel.

Trotz angespannter Familiensituation (viel Streit zwischen der Ehefrau des Vaters und Jan) und immer wieder schwierigen Schul-situationen, konnte Jan ein Jahr beim Vater bleiben. Den Geschwis-tern ging es gut miteinander – Sabine war die Vertraute von Jan. Er be-suchte damals das Gymnasium, wechselte dann auf eine Realschule und war dort ein durchschnittlicher Schüler. Kontakt zur Mutter und zum kleinen Bruder bestand häufig. Jan zeigte vermehrt durch depressive Verstimmungen und zwei Suizidversuche, dass es ihm dennoch nicht gut ging, und so entschlossen sich die Eltern in großer gemeinsamer Sorge, Kontakt zum Jugendamt aufzunehmen.

Im Laufe der Beratung kam es zu einer stationären Unterbrin-gung von Jan, der diesen Schritt in ein anderes Alltagszu Hause sehr befürwortete, da er nach eigenen Worten sich weder bei der Mutter noch beim Vater wohl fühlte. Nach anfänglicher Entspannung für Jan und die Eltern unternahm er weitere Suizidversuche, seine Schulleis-tungen fielen nach dem Wechsel in die nächste Klasse sehr ab, er ver-schwand für einige Zeit aus der Einrichtung, aß nicht mehr und wollte nur noch im Bett bleiben. Nach dem zweiten Suizidversuch kam Jan in eine Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP), verbrachte dort einige Wochen und wurde unter anderem mit Ritalin und Amphetaminen behandelt. Nach einigen Verwüstungen seines Zimmers und nachge-wiesenem Drogenkonsum (Cannabis u. a.) setzte er sein Zimmer in Brand und wurde daraufhin entlassen. Die Eltern brachten ihn erneut in eine KJP und entschlossen sich, die vom Jugendamt angebotenen Klärungsgespräche zu nutzen, in der Hoffnung, dadurch einen Lö-sungsweg für ihren Sohn und die Familie zu finden.

Jan, seine Eltern, die Mitarbeiter des Jugendamtes und der Psy-chologe der KJP sahen die Notwendigkeit für eine Unterstützung. Unklar war allen Beteiligten, wie diese Hilfe aussehen sollte.

6.2 Das erste Übergabegespräch

Für die Klärungsgespräche wurden uns folgende Einschätzungen der familiären Ressourcen zur Verfügung gestellt:

- **Herr O.:**
 - beteiligt sich an allen Krisengesprächen trotz hoher beruflicher Belastung
 - hat Hoffnung, dass sich die Situation verbessert
 - will gemeinsam mit der Mutter Neues ausprobieren
 - wertschätzt die Mutter
 - sieht die eigene Beteiligung im Familienprozess
 - hält zu seinem Sohn – macht sich große Sorgen
 - verhält sich freundlich und humorvoll – macht manchmal Witze.
- **Frau O.:**
 - ruhige und nachdenkliche Gesprächspartnerin
 - hält durch trotz großer psychischer Belastung
 - probiert vieles aus
 - sorgt sich sehr um ihren Sohn – hält zu ihm
 - sieht die eigene Beteiligung an der Familiendynamik
 - lässt sich vom Vater und ihrer Herkunftsfamilie unterstützen.
- **Jan O.:**
 - verhält sich angenehm und höflich
 - kann sich in den Mittelpunkt stellen
 - erfahren im Umgang mit den »Sozialprofessionellen«
 - beteiligt sich an der Lösungssuche
 - hat viele Freunde und Kumpels
 - kann effektiv Helfer organisieren.
- **Sabine O.:**
 - möchte ihrem Bruder helfen
 - kann sich neuen Situationen anpassen
 - sagt offen, was ihr nicht passt
 - bildet sich in der Schule
 - hat konkrete Vorstellungen von ihrem späteren Berufsleben
 - zeigt Humor und Witz, vor allem im Kontakt mit Jan.

Allgemein lief die bisherige Zusammenarbeit der Familie mit dem Jugendamt gut. Die zuständige ASD-Mitarbeiterin fühlte sich in ihrer Rolle von allen Beteiligten wertgeschätzt und konnte zu der Familie einen guten Kontakt gestalten.

Empfehlungen der fallzuständigen ASD-Mitarbeiterin für die Systemischen Klärungsgespräche:

- Positivempfehlungen (was sollte unbedingt getan werden?):
 - die Schwester mit einbeziehen
 - Humor und Leichtes zulassen und einbringen
 - auf die Kommunikation achten
 - spielerische Methoden anbieten.

- Negativempfehlungen (was sollte unbedingt vermieden werden?):
 - Einzelgespräche mit Jan
 - Jan als psychisch krank stigmatisieren
 - die bisherigen Lösungsversuche abwerten.

Erwartungen der fallzuständigen ASD-Mitarbeiterin an die Systemischen Klärungsgespräche:

- mehr Hoffnung bei der Familie, ihre Situation ändern zu können
- Entlassung Jans aus der KJP
- Ideen für einen anderen Ort zum Leben für Jan.

Aufgefallen war uns, dass bei allen bisher im Hilfeprozess beteiligten Sozialarbeiterinnen ein hohes Engagement für die Familie bestand. Wir, die im Klärungsprozess tätigen Professionellen, nahmen uns vor, es mit mehr Distanz und weniger Hilfeengagement zu versuchen. Wir hatten die Hypothese, dass die Familie ihre eigenen Ressourcen desto mehr nutzen werde, je weniger Hilfe angeboten wird. Gewundert haben wir uns auch über nicht geäußerte Disharmonien, Ärger oder Wutgefühle von Jan, seiner Schwester oder den Eltern.

6.3 Der Telefonkontakt

Dieser Kontakt kam schon am Tag nach dem Übergabegespräch zustande. Die Mutter meldete sich telefonisch und kündigte die Teilnahme aller Familienmitglieder an. Jan werde für das Erstgespräch vom Vater aus der KJP abgeholt. Sie bat um einen schnellstmöglichen Termin und wollte, dass das Gespräch im Jugendamt stattfinden solle. Der Termin für das Erstgespräch wurde für eine Woche später vereinbart.

6.4 Das Erstgespräch

Nach der Vorstellung von uns, den Professionellen (Herchenhan und Heppel), wurde die Familie gefragt, was sie über den Ablauf der Klärungsgespräche wissen wolle und welche Erwartungen sie daran knüpfte. Hier führten wir demonstrativ die Unterschiedlichkeit und Vielfalt der einzelnen Vorstellungen ein. Der Vater erwartete, dass es aufgrund der Klärungsgespräche einen neuen Lösungsweg gebe, die Mutter erhoffte sich mehr Selbstständigkeit von Jan, die Schwester, dass es Jan wieder besser gehe, und Jan selbst, dass er erfahren könne, ob er psychisch krank sei, und dass er keine Suizidversuche mehr un-

ternehmen müsse. Wir fokussierten nun auf den Auftrag der Klärungsgespräche, überlegten gemeinsam, was die Familie mit weiterführenden Erwartungen tun könne (z. B. in den Hintergrund stellen, parken, über Bord werfen, zum späteren Zeitpunkt wieder wichtig werden lassen etc.), und erklärten das Setting der ca. fünf Klärungsgespräche mit den verschiedenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Dann baten wir die Familienmitglieder, sich vorzustellen. In dieser Runde wurde Jan, der müde und blass auf seinem Stuhl neben der Schwester saß, aktiv; er lachte mit der Schwester über einige Äußerungen seines Vaters und erklärte, als wir nachfragten, dem Vater seine Heiterkeit.

Nach den Vorstellungen interessierten wir uns dafür, was die Einzelnen als besondere Begabung oder Fähigkeit an sich selbst wahrnehmen und gern haben. Bei dieser Sequenz zeigten die Teilnehmer lebhaftes Interesse aneinander. Bei den nachfolgenden Mitteilungen, was sie an den anderen schätzen und was sie ein wenig anders haben möchten, entstand eine lebendige und humorvolle Gesprächsatmosphäre – bis die Mutter die Suizidversuche ihres Sohnes und ihre Sorge darüber ansprach. Dieses Thema wurde weiterbesprochen; wir fragten Jan, was er mit seinen Versuchen erreichen wolle. Er antwortete, er wolle nicht sterben, sondern sich dadurch ein Leben an einem anderen Ort ermöglichen.

Am Ende dieser Sitzung wurde die nächste geplant, an welcher der zuständige Psychologe der KJP teilnehmen sollte. Alle Familienmitglieder wollten wieder mit dabei sein, und die Familientherapeutin schlug vor, eine Skulpturmethode zu nutzen, die allerdings erst in der nächsten Sitzung in Ausformung und Stil gemeinsam mit dem Psychologen konkretisiert werden sollte. Bei der Verabschiedung äußerte die Mutter Erstaunen darüber, wie leicht es möglich war, hier über ihre schwierigen Probleme zu sprechen.

Wir Profis vermuteten, dass die Aussage von Jan, sich durch die Suizidversuche einen anderen Ort zum Leben zu ermöglichen, eine zentrale Bedeutung hatte, und nahmen uns vor, dies bei der Planung der Skulpturarbeit für das nächste Mal zu berücksichtigen.

6.5 Das zweite und dritte Gespräch (fünfte Phase)

Das zweite Gespräch fand eine Woche später in der KJP statt. Nach einem ausführlichen Vertrautwerden aller mit der in der neuen, um den

Psychologen der KJP erweiterten Runde (Joining – vgl. Minuchin 2000) wählte die Familie die Methode der Live-Skulptur. Erstes Thema war »Die Wahrnehmung der aktuellen Familienbeziehungen«, und Jan stellte seine Familie mit dem Psychologen als seinem Platzhalter auf. In der Folge ging es um den für ihn passenden Platz. Es entwickelte sich viel Dynamik unter den anderen Familienmitgliedern, und am Ende sagte die Mutter zu Jan: »Und jetzt weiß ich, dass du wieder zu mir kommen musst!« Gemeinsam mit dem Psychologen rieten wir zur Langsamkeit und vereinbarten ein drittes Gespräch in zwei Wochen, in dem die bis dahin gefällte Entscheidung über den Ort, an dem Jan leben wollte, konkretisiert werden und die Funktion der Jugendhilfe dabei besprochen werden sollte.

Vor dem dritten Gespräch hatte sich die Mutter schon auf den Umzug ihres Sohnes zu sich vorbereitet. Der Entlassungstermin in der Klinik stand fest; die schon vor einem halben Jahr beschlossene Trennung der Mutter von ihrem Freund, dem Vater ihres letzten Kindes, hatte sie konkret durchgeführt und ein Zimmer für Jan mithilfe seines Vaters eingerichtet. Die Einschulung in eine Hauptschule war mit dem Rektor vorbesprochen, und Jan entfaltete in den letzten zwei Wochen viel Aktivität in der Klinik, um als »psychisch gesund« zu gelten. In dieser Sitzung wurden die unterschiedlichen Befindlichkeiten und damit verbundenen Sorgen besprochen, und es wurde nach einer eventuell notwendigen Unterstützung gefragt. Hier war es möglich, dass sich Familientherapeutin und ASD-Mitarbeiterin unterschiedlich positionieren konnten. Auf der einen Seite gab es die Aussage der Familientherapeutin: »Sie haben die Lösung als Familie allein gefunden und schon viele Schritte allein in diese Richtung gemacht – ich empfehle Ihnen, gut zu prüfen, ob Ihre eigenen Fähigkeiten durch Unterstützung von außen eher gestärkt oder geschwächt werden.« Auf der anderen Seite stand die Aussage der ASD-Mitarbeiterin: »Unsere Erfahrung hier im Jugendamt hat gezeigt, dass neue, weit reichende Veränderungen für Familien immer schwierig sind und eine Unterstützung, z. B. Erziehungsbeistandschaft oder Familienberatung, für die erste Zeit sehr hilfreich sein kann.« Der Klärungs-ASD erteilte konkrete Informationen über die Gestaltung von Erziehungsbeistandschaft oder Familienberatung. Die Eltern und Jan waren sich am Ende der Sitzung einig, eine Erziehungsbeistandschaft in Anspruch zu nehmen, allerdings mit geringem Stundenkontingent. Wir forderten die Familie auf, sich dies bis zum nächsten Gespräch noch

einmal gut zu überlegen, und planen gemeinsam das zweite Übergabegespräch.

6.6 Das zweite Übergabegespräch

Die Familie berichtete der fallzuständigen ASD-Mitarbeiterin über den Verlauf der Klärungsgespräche und erzählte von ihren Eindrücken während und nach der Skulpturarbeit. Sie teilte mit, dass sie sich für eine unterstützende Hilfe aus der Jugendhilfe in Form einer Erziehungsbeistandschaft mit niedriger Stundenzahl und zeitlicher Begrenzung entschieden habe.

Nach den Bilanzierungsfragen beendeten wir die Sitzung mit den Visionen der einzelnen Familienmitglieder im Hinblick auf ihr Leben in vier Jahren. Da diese sehr unterschiedlich zum derzeitigen Situationsstand waren, verabschiedeten wir eine Familie, die erstaunt über sich und ihre Zukunftsvisionen war, aus den Klärungsgesprächen

Bei der Bilanzierung mit der fallzuständigen ASD-Mitarbeiterin wurde die Zufriedenheit mit dem Ergebnis auf einer Skala von eins bis zehn mit acht angegeben. Neu war für sie, dass sie das Familiensystem als leichter und fröhlicher wahrgenommen hatte als in den Beratungsgesprächen zuvor. Geblieben war die Sorge, ob eine Erziehungsbeistandschaft in der ins Auge gefassten Form wirklich für die Bewältigung der zu erwartenden Schwierigkeiten von Jan und seiner Familie ausreichen würde.

7. Einige Leitlinien für unsere Praxis der Klärungsgespräche

- Wir versuchen immer, den Familien möglichst viel Einfluss auf die Klärungsgespräche zu geben – so viel wie die Situation ermöglicht und so viel wie von ihnen gewünscht wird.
- Bei schwierigen Situationen mit Heranwachsenden in zusammengesetzten Familien oder Familien mit einem allein erziehenden Elternteil versuchen wir immer, den abwesenden leiblichen Elternteil mit einzubeziehen – oft real, manchmal nur virtuell durch hypothetische Fragen.
- Wir lassen uns Zeit, um über die Besonderheiten der Familienmitglieder vieles zu erfahren – über die Geschichte der Familie, besonders, wenn sie aus anderen Ländern und Kulturen stammen. Gibt es hier viel zu erzählen, kann die Anzahl der Sitzungen erhöht werden.

- Wir nutzen in Familien mit Gewaltproblemen das methodische Wissen von Virginia Goldener.¹ Auch in diesen Fällen sind manchmal, damit überhaupt eine gemeinsame Sitzung mit allen Familienmitgliedern zustande kommt, mehr als fünf Gespräche notwendig.
- Wir fragen immer nach unterstützenden Menschen aus dem familiären Netzwerk und nutzen auch das professionelle Umfeld.
- In den meisten Klärungsgesprächen gelingt es, einen »kooperativen Status« zu erreichen – manches Mal mit einem realisierbaren Lösungsweg, manchmal auch ohne ein Ergebnis. Im letzteren Fall arbeiten wir mit der Familie daran, wie sie diese Zeit ohne Verbesserung, ohne neue Lösungsperspektiven und mit dem Wissen, dass die alten erfolglos waren, bewältigen können.

8. Evaluation

Die ersten 40 Klärungsgespräche wurden anhand der halb standardisierten Bilanzfragen direkt nach deren Beendigung evaluiert. Eines der zentralen Ergebnisse war: Bei 100 % vorgesehenen Jugendhilfen (vor den Klärungsgesprächen) wurden in den ersten 40 Gesprächen folgende Entscheidungen getroffen:

- 55 % (22 von 40): Selbsthilfe
- 45 % (18 von 40): Jugendhilfe (17,5 % stationäre JH; 27,5 % ambulante JH)

Follow-up nach 2 Jahren in 38 der vorherigen Familien (2 waren weggezogen):

- 60,5 % (23 von 38): Selbsthilfe
- 39,5 % (15 von 38): Jugendhilfe (26,3 % stationäre JH (1 Abbruch); 13,2 % ambulante JH)

Außer den Entscheidungen wurde auch der Prozess der Gespräche im Rahmen eines halb standardisierten Bilanzinterviews ausgewertet.

¹ Goldner hat in ihrer langjährigen Arbeit mit Paaren ein so genanntes Schichtenmodell entwickelt, das es ermöglicht, all die vielen unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtungsweise hinsichtlich Gewalt in Beziehungen als jeweils eigenständige Fokusse in die Arbeit einzubringen. Auf dem Hintergrund dieses Ansatzes finden auch in den Klärungsgesprächen sowohl sozioökonomische als auch individualpsychologische, systemische und neurobiologische Faktoren Berücksichtigung. Gleichzeitig wird klar (moralisch wie therapeutisch) Position gegen Gewalt bezogen, um zu verhindern, dass durch Neutralität in den Gesprächen eine Reviktimisierung stattfindet (vgl. Goldener 1993).

Mit zehn zufällig ausgewählten Familien wurden vom Jugendamt Erlangen längere Familieninterviews nach einem Zeitraum von ein bis anderthalb Jahren durchgeführt. Zusammenfassend wurden die Klärungsgespräche als deeskalierend, stärkend und optionserweiternd bewertet.²

9. Herausforderungen und Grenzen für die Systemischen Klärungsgespräche

Im Folgenden benennen wir einige Schwierigkeiten bei der Ein- und Durchführung der Systemischen Klärungsgespräche, die wir als Herausforderung für eine Weiterentwicklung dieses systemischen Settings betrachten:

- Eine pathologie- und defizitorientierte Grundhaltung bei den professionellen Mitarbeiterinnen.
- Das Festhalten an pädagogischen Expertenkonzepten – z. B. »Wir wissen schon, was gut für Ihre Familie ist« oder »Wir werden euch schon helfen«.
- Eine zu enge Praxisführung des Konzeptes, z. B. eine zeitliche Begrenzung, die sich nicht an den Erfordernissen eines komplexen Klärungsprozesses orientiert.
- Die mangelnde Flexibilität und Passgenauigkeit der erarbeiteten Hilfen.
- Fragen, die durch Klärungsgespräche im Zwangskontext entstehen; hier machen wir den Zwangskontext zum ersten Thema und prüfen mit den Teilnehmerinnen die Chancen und Barrieren dieses Kontextes. Oft führt eine akzeptierende Haltung gegenüber der Befindlichkeit einer Familie, die zu den Gesprächen kommen muss, zu einer besseren Zusammenarbeit. Manchmal gibt es kein Interesse an Kooperation, dann wird mit der Familie und allen zuständigen Mitarbeiterinnen des Jugendamtes gemeinsam überlegt, was an dieser Stelle für die Familie und das Jugendamt auch ohne Kooperation (s. Schweitzer 1998) möglich ist.
- Ressourcen und Fähigkeiten der Familien sind zum Zeitpunkt der Entscheidungsfindung begrenzt und nicht ausreichend für eine Sicherung des Kindeswohles – in diesem Fall können erst nach einem »Eingriff« (B. Müller 1993) des Jugendamtes die Klärungsgespräche einsetzen.
- Die Klärungsgespräche beginnen an einem für die Ressourcen- und Kräftemobilisierung ungünstigen Zeitpunkt.

2. Materialien zur Evaluation können bei den Autorinnen angefordert werden.

- Zwickmühlen lassen sich nicht auflösen.
- Situation, Konstellation und Haltungen öffnen sich nicht für die Zusammenarbeit. Wir bewerten auch dies als eine besondere Art von Mitwirkung.

Wir gehen mit diesen Grenzen neugierig um, versuchen, sie transparent zu machen und mit neuen Ideen Bewegung in die familiäre Konstellation zu bringen. Manchmal gelingt dies nicht; dann schlagen wir vor, Ideen zu finden, wie Familie, Kinder bzw. Jugendliche und ASD-Mitarbeiterinnen diese bestehende »Nichtlösung« aushalten und überstehen können.

Durch die Mitarbeit der Familien, durch eine Arbeitsgruppe »Klärungsgespräche« des Jugendamtes Erlangen und die Ideen der beteiligten systemischen Familientherapeutinnen wird unser Konzept ständig weiterentwickelt.«

Derzeit arbeiten wir an neuen Praxisformen von Cleartalk an Schnittstellen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und im Pflegekinderwesen.

9. Sozialpädagogische Familienhilfe

Ute Buggenthin

1. Einführung

Die AGFJ – *Arbeitsgemeinschaft zur Förderung von Kindern und Jugendlichen* – ist eine Organisation, die sich seit mehr als 20 Jahren in der ambulanten Jugendhilfe engagiert. Anfänglich wurde nur die klassische, von Marga Rothe mit entwickelte Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) angeboten (Rothe 1990). Sie bestand im Kern aus Aufsuchender Familiensozialarbeit (zehn bis 15 Stunden pro Woche) mit u. a. folgenden Elementen:

- Strukturierungshilfen für den familiären Alltag (z. B. Tagesgestaltung)
- Haushalt (z. B. Umgang mit den zur Verfügung stehenden Geldmitteln)
- Umgang der Eltern mit den Kindern (z. B. lernen, miteinander Freizeit zu gestalten)
- Hausaufgabenhilfe für die Kinder (unter Einbezug der Eltern),
- Hilfen beim Kontakt mit Ämtern (z. B. bei Sozialhilfebezug, Mutter-Kind-Programm)
- Öffnung des Familienlebens in den Sozialraum hinein (z. B. Spielplatzbesuche, erste Kontakte mit dem Jugendzentrum, Integration der Kinder und/oder Eltern in Vereine)
- Erschließung von Unterstützungsangeboten und Kontaktpunkten im Gemeinwesen (z. B. Müttergruppen, Arztbesuche, Geburtsvorbereitungsgruppen) (s. Goldbrunner 1989; Rothe 1990; Hargens 1997).

Heute verbirgt sich hinter dem Begriff SPFH ein Gesamtkonzept Aufsuchender und Sozialraumorientierter Familienarbeit. Nach Bedarf wird das klassische Handlungsspektrum der SPFH – Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Eltern, Erziehungsbeistandschaft (EZB), Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) – angeboten und um familien- und paartherapeutische Settings, verstärkte Arbeit mit den Mesosystemen Kind + Familie + Schule oder Kind + Familie + Kindergarten (s. Ritscher 2002a) sowie Eltern- und Familientreffen und Elternseminare erweitert. Diese Konzeption wird weiterhin stän-

dig den sich wandelnden Anforderungen seitens der Jugendhilfeträger und der unterstützungsbedürftigen Personen angepasst.

Ursprünglich stand das Konzept auf den theoretischen Säulen der positiven Psychotherapie nach N. Peseschkian, der Logotherapie nach Viktor Frankl und der Initiatischen Therapie nach Graf Dürkheim. Nur am Rande fand der systemische Ansatz anfänglich Anerkennung.

Heute gründen alle Konzeptionen, die in den letzten Jahren für die ambulante Jugendhilfe in der Pfalz entwickelt wurden, auf dem systemischen Ansatz. Die alten theoretischen Väter wurden jedoch nicht vergessen, und das Denken endet auch nicht in der Systemtheorie. Bei aller Begeisterung für die systemische Grundhaltung werden weiterhin nützliche Gedanken und Elemente anderer Ansätze und Schulen offen gesucht und integriert.

2. Die Organisation

Die 1983 in Heidelberg gegründete AGFJ e.V. – *Arbeitsgemeinschaft zur Förderung von Kindern und Jugendlichen e. V.* – hat es sich zur Aufgabe gemacht, Sozialpädagogische Familienhilfe in der regionalen Jugendhilfe zu etablieren und das Konzept überregional bekannt zu machen. Schnell erweiterte sich das Einsatzgebiet, und heute arbeiten Regionalgruppen in Heidelberg, Weinheim, Mannheim und der Vorderpfalz. Es werden alle Hilfen angeboten, die nach dem KJHG im ambulanten Bereich begründbar und hilfreich sind.

Die Mitarbeiterinnen führen inzwischen bundesweit für unterschiedliche Auftraggeberinnen Fortbildungen und zweijährige Weiterbildungen zur Erweiterung der Kompetenzen in ambulanten Hilfen nach dem KJHG durch.

Die Arbeitsweisen der einzelnen Regionalgruppen haben sich »bedarfsbezogen« sehr unterschiedlich entwickelt. Die hier beschriebene bezieht sich ausschließlich auf die Regionalgruppe in der Pfalz.

Das Team in der Pfalz besteht aus 22 Pädagoginnen, einer Sekretärin, einigen Praktikantinnen und zwei Assistentinnen. Es ist in zwei Regionalteams unterteilt (Herxheim und Schifferstadt) und arbeitet mit bis zu neun Jugendämtern in der Vorderpfalz zusammen. Damit wir den sehr unterschiedlichen Bedarfen den Hilfe Suchenden gerecht werden können, wird in der Personalentwicklung darauf geachtet, das die Teams jeweils mit Männern und Frauen, unterschiedlichen Berufsgruppen und Ausbildungsrichtungen (Sozialpädagogin-

nen, Psychologinnen, Erzieherinnen, systemischen Therapeutinnen, freizeit- und erlebnispädagogischen Fachkräften), jüngeren und älteren Kolleginnen etc. besetzt sind.

Die Mitarbeiterinnen haben an der AGFJ-internen zweijährigen Weiterbildung teilgenommen, und die meisten verfügen über zusätzliche Qualifikationen, z. B. für systemische Paar- und Familientherapie, Hypnotherapie, systemische Gruppenarbeit, Sozialtherapie, den Umgang mit sexueller Gewalt an Kindern, Gestalt- und Verhaltenstherapie.

Es finden regelmäßig Teamsitzungen, Supervisionen, kollegiale Fallbesprechungen und Workshops statt. Einmal monatlich treffen sich die Mitarbeiterinnen zum Plenum.

Der Austausch im Team und in der kollegialen Beratung, das gemeinsame Arbeiten und Überdenken, das gegenseitige Sichstützen und gedankliche Bereichern spielen in diesem Ansatz eine wichtige Rolle, die später deutlicher wird.

Aus verwaltungstechnischen Gründen sind die Hilfeangebote nach wie vor in einzelne Konzepte mit Zuordnungen nach den §§ 27 ff. des KJHG »sortiert«, z. B. SPFH, EBST, EZB. Grundsätzlich werden die Angebote jedoch nach dem Bedarf der Hilfesuchenden (Familien, Einzelpersonen, Jugendämter ...) gestaltet. Sowohl die personelle Besetzung, die methodischen Elemente als auch der Zeitrahmen werden individuell so gestaltet, dass die Hilfen zur Erreichung der erarbeiteten und benannten Ziele förderlich sind.

Die Kooperation mit anderen Trägern und besonders auch mit den Kolleginnen der Allgemeinen Sozialen Dienste sowie die ständigen Weiterentwicklungen der Hilfeangebote – im Sinne von Anpassung an den sich wandelnden Bedarf – haben einen besonders hohen Stellenwert.

3. »Typologie der SPFH-Familien« früher und heute

Bevor ich an einem Fallbeispiel die Arbeitsweise aufzeige, möchte ich für die Leser und Leserinnen, denen der Bereich der SPFH bekannt ist, noch eine Anmerkung machen. Die Typologie unserer Klientel hat sich in den letzten Jahren enorm verändert. Bis vor ca. acht Jahren beschrieb man in der Regel so genannte randständige Familien mit Problemen wie Arbeitslosigkeit, Vernachlässigungen, Gewalt, Alkohol, Überschuldung, Bildungsferne usw. als typische Klientel der

SPFH. Diese Familien benötigen auch heute noch diese Hilfeform, aber der Personenkreis hat sich deutlich erweitert. Spätestens seit dem Einzug der »Krankheitsbilder« AD(H)S, HKS, der Zunahme von Essstörungen, der hohen Rate an Trennungs-, Scheidungs- und Patchworkfamilien, aber auch der zunehmenden Überlastung der Lehrerinnen durch »anspruchsvolle« Schülerinnen hat sich der Personenkreis über diese Gruppe hinaus vergrößert (s. auch die Einführung von Ritscher in diesen Band).

Mögliche Gründe sind, dass sich unsere Arbeitsweise so professionalisiert hat, dass uns der Umgang mit derartigen Problemen »zugesagt« wird. Möglicherweise hat dieser Personenkreis aber auch erst in den letzten Jahren das Jugendamt mit seinen Hilfeangeboten für sich entdeckt und fordert sie ein. Oder aber, wen würde es überraschen, es sind die – im Gegensatz zur Therapie – vermutlich geringeren Kosten Ursache dieser »Erweiterung«.

Der Begriff »Erweiterung« soll deutlich machen, dass der bisherige »klassische« Personenkreis weiterhin Bedarf an diesen Hilfen hat und auch erreicht werden muss. Insofern ist es uns ein besonderes Anliegen und eine besondere Herausforderung, auch mit diesen Familien systemtherapeutisch zu arbeiten, obwohl die üblichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für Therapie nicht gegeben sind. Genauso wichtig bleiben jedoch die Ansätze und Methoden der Sozialpädagogik. Das therapeutische Handeln wird als Ergänzung gesehen und kann den Bedarf an »handelnder« Unterstützung, die in manchen Familien auf sehr unterschiedlichen Ebenen nötig ist, nicht ersetzen.

Ausdrücklich möchte ich anmerken, dass die hier beschriebene Arbeitsweise in allen Familien angeboten werden kann, wenn der Bedarf besteht – unabhängig vom sozialen Status oder Intelligenzquotienten.

4. Familie Krahl: Ein Fallbeispiel aus dem Bereich der »erweiterten Klientel«

4.1 Die kommentierte Falldarstellung

Frau R., eine Kollegin aus dem ASD, ruft bei uns in der Geschäftsstelle an. Sie stellt den 16-jährigen Paul Krahl vor und fragt nach Kapazität für eine Aufsuchende Familienarbeit – SPFH. Frau R. kennt unsere Arbeitsweise gut, ist selbst systemische Familienberaterin und

wünscht für die Betreuung der Familie neben einem sozialpädagogischen Angebot auch familientherapeutische Settings.

Jede Fachkraft kann telefonische Anfragen entgegennehmen. Sobald ein Fall erläutert wird, beginnen wir mit einer Genogrammskizze. In der Regel werden zunächst viele Informationen über den mutmaßlichen Symptomträger gegeben. Mit der Genogrammskizze wird visuell markiert, welche Fragen noch zu stellen sind. Beispielsweise: »Hat Paul Geschwister?«, »Sind die Eltern verheiratet?«, »Welche Ziele haben die Eltern oder die Kinder bereits benannt?«. So wird unterstützt, dass bereits in der ersten Informationsphase der Blick auf das System gerichtet wird.

Mithilfe der Genogrammskizze stellt die Fachkraft in der folgenden Teamsitzung die Anfrage vor. Im Team werden erste vorsichtige Hypothesen bezüglich der »Diagnostik« und des Bedarfs erstellt. Nachdem alle neuen Familienanfragen vorgestellt wurden, wird die infrage kommende Fachkraft nach Kriterien wie fachlicher Qualifikation, Geschlecht, Wohnort der Familie und vorhandener Kapazität ausgewählt, und es wird – falls nötig – eine Ko-Betreuerin ermittelt. Im Falle einer Ko-Arbeit übernimmt eine dieser beiden Fachkräfte das Fallmanagement, stellt Kontakt zu den Kolleginnen des Jugendamtes her und verabredet ein Erstgespräch. An dem Gespräch nehmen die Familie, die beteiligten Personen vom JA und die beiden Fachkräfte der AGFJ teil.

Der 16-jährige Paul ist derzeit in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie untergebracht. Vor ca. acht Wochen wurde die Einweisung aufgrund von Suizidandrohungen nötig. Da Paul sich heftig gegen die Einweisung wehrte und es zu Handgreiflichkeiten gegenüber seinen Eltern kam, wurden die Polizei zur Hilfe gerufen und eine richterliche Zwangseinweisung veranlasst. In der Psychiatrie verweigerte sich der Jugendliche zunächst völlig und randalierte. Erst nach ca. acht Tagen gewann er die Einsicht, dass ein Ende des Aufenthaltes nur zu erreichen ist, wenn er Bereitschaft zur Mitarbeit zeigt. Paul sollte in wenigen Tagen entlassen werden. Die Eltern forderten dringend Unterstützung, da sie befürchteten, er könnte zu Hause wieder in alte Gewohnheiten verfallen, und sie sahen sich diesen Anforderungen nicht mehr gewachsen. Die ASD-Kollegin berichtete weiter, dass Herr Krahl vor etwa drei Monaten nach wiederholten Auseinandersetzungen mit seiner Frau den familiären Haushalt verlassen und sich eine Wohnung gesucht hatte. Durch Pauls Verhalten sah er sich zur Rückkehr gezwungen. Die Eltern beabsichtigten nunmehr, »den Kindern zuliebe« ihre Beziehungsprob-

leme zu bearbeiten, und beantragten eine entsprechende Unterstützung beim Jugendamt.

Im weiteren Gespräch erfahren wir, dass Paul vor seinem Psychiatrieaufenthalt in der Schule sehr auffällig war. Er sei unpünktlich zur Schule gekommen und habe sich den Anforderungen der Lehrkräfte widersetzt. Er habe kaum soziale Kontakte zu Gleichaltrigen und verbringe seine Freizeit ausschließlich vor dem Fernseher oder vor dem PC. Bislang sei er mit seinem Vater gut zurechtgekommen, von seiner Mutter allerdings lasse er sich nichts sagen. Der Vater habe in der Vergangenheit seine Frau häufig entwertet – auch vor den Kindern. Frau Krahl hatte Pharmazie studiert, arbeitete jedoch nie in ihrem Beruf. Stundenweise hilft sie in einer Apotheke aus. Herr Krahl mache sich häufig darüber lustig und behaupte, sie lasse sich ausbeuten, weil sie sich eine anspruchsvollere Arbeit nicht zutraue. Sein Sohn imitiere dieses Verhalten. Herr Krahl sei als Jurist in einer großen Firma angestellt. Er sei ständig überarbeitet, komme in der Regel erst gegen 22 Uhr nach Hause.

Auf Nachfragen hin wird erläutert, dass beide Eltern zur Mitarbeit bereit seien und auch Paul sich zaghaft auf eine Art Probezeit der Betreuung einlasse. Pauls Schwester Lisa wird nur beiläufig erwähnt. Sie wird als nicht auffällig und als »Muttertochter« beschrieben.

Die Eltern möchten Paul gerne in der Familie halten, schließen aber eine Fremdplatzierung nicht aus, sollte er sein Verhalten nicht drastisch ändern. Die Eltern haben große Sorgen um ihren Sohn, vor allem bezüglich der Schule, aber auch wegen seiner Gesundheit. Er verweigere die ärztlichen Kontrolluntersuchungen, die aufgrund eines gutartigen Tumors im Bein ständig notwendig seien. Bei Vernachlässigung der fachgerechten Behandlung könne eine lebensbedrohliche Verschlechterung eintreten.

Nach Beendigung der Informationsphase wird mit Frau R. verabredet, dass sich nach der Beratung im Team die entsprechenden Kolleginnen mit ihr zur Vereinbarung eines Erstgesprächs in Verbindung setzen. Die Anfrage wurde nun im Team vorgestellt.

Hier wurde folgender Vorschlag für das Jugendamt erarbeitet: Eine Familientherapeutin wird sich vorrangig mit den Fragen und Themen der Eltern befassen (Eltern- und Paarebene), und zusätzlich wird ein männlicher Kollege als »Pate« für Paul eingesetzt, der über Freizeitgestaltung versucht, eine tragfähige Beziehung zu dem Jungen aufzubauen. Nach Bedarf werden Gespräche mit der vollständigen Familie und beiden Betreuungspersonen geführt.

Frau R. akzeptiert diesen Vorschlag, und es wird ein Erstgespräch im Jugendamt verabredet.

Wenn es für die Beteiligten organisatorisch möglich ist, lädt die AGFJ bereits zum Erstgespräch in die eigene Einrichtung ein. Die Räumlichkeiten sind gemütlich eingerichtet und auch für Gesprächsrunden mit größeren Familien geeignet. Für den Fall, dass Kinder zu bestimmten Fragen den Raum verlassen sollen oder wollen, stehen Spielzimmer zur Verfügung. Damit wird den Hilfe suchenden Personen die Möglichkeit gegeben, die »fremden Personen« zunächst als Gastgeber zu erleben und einen ersten Eindruck vom »Stil« der AGFJ zu bekommen. Möglichst vermieden wird, ein Erstgespräch im Haushalt der Familie zu führen – aus Rücksicht auf die Privatsphäre.

Zum Erstgespräch erscheinen Frau R., der Sozialpädagogin, der die Rolle des »Paten« übernehmen soll, die Familientherapeutin, Frau Krahl und Paul. Herr Krahl konnte den Termin aus beruflichen Gründen nicht wahrnehmen, und Lisa wird mit der Begründung zu Hause gelassen, dass es um sie ja nicht gehe. Nach der Begrüßung und einem kurzen Joining (s. Minuchin et al. 2000) berichten die AGFJ-Mitarbeiterinnen Frau Krahl und Paul, welche Informationen Frau R. bislang mitgeteilt hat.

Bereits bei der ersten Kontaktaufnahme soll den Menschen deutlich werden, dass ein vertrauensvoller und transparenter Umgang vorherrscht. Geheimnisse sind generell unerwünscht. Nur wenn Gefahr im Verzuge ist – wenn beispielsweise Verdacht auf sexuellen Missbrauch oder sonstige noch geheim gehaltene Gewalt in der Familie besteht –, wird von dieser Regel eine Ausnahme gemacht.

Es werden notwendige Informationen ausgetauscht, und es wird besonders darauf geachtet, dass alle Gesprächsteilnehmerinnen zu Wort kommen.

Gerade Personen, die sich nicht selbst zu Wort melden, werden aufmerksam angesprochen und nach ihren Bedürfnissen und Eindrücken gefragt. Durch strukturierendes Nachfragen wird vermieden, dass der Symptomträger mit Tiraden und Anklagen konfrontiert wird. Es wird darauf geachtet, dass neben den Problemen auch die Ressourcen angesprochen und gewürdigt werden.

In diesem Gespräch erleben wir eine aktive Kollegin vom ASD, die ausführlich die Geschichte der Familie erzählt und gemeinsam mit Paul und Frau Krahl auch die bisherigen Interventionen benennt. Unter anderem nutzten die Eltern bereits vor ca. einem Jahr die städtische Er-

ziehungsberatung. Die Mutter spricht mit leiser, deprimierter Stimme, findet durchaus anerkennende Worte für ihren Sohn, klagt aber auch ausgiebig. Paul nimmt zu uns offenen Kontakt auf und sieht uns mit wachen Augen direkt an. Er hat ein freundliches, leicht provozierendes Auftreten. Blickkontakt zu seiner Mutter vermeidet er. Er entwertet seine Mutter mit Sätzen wie: »Von so einer lass ich mir nichts sagen, die ist viel zu dumm.« Nachdem ausreichend Informationen ausgetauscht und erste Ziele benannt wurden, gehen der Sozialpädagoge und die Familientherapeutin in ein Reflecting Team (Andersen 1990). Vor den anwesenden Personen unterhalten sie sich über das, was gerade gehört und wahrgenommen wurde. In wohlwollender und respektvoller Art sprechen sie ihre Beobachtungen an, z. B.: »Ich hatte den Eindruck, dass Frau Krahl sehr traurig wurde, als Paul sagte, dass ...« Oder: »Paul macht im Moment auf mich den Eindruck, als wäre er bereit, sich auf die Probezeit einzulassen. Welchen Eindruck hast du?« Auch Gefühle wie Ängste und Sorgen werden vorsichtig und positiv angesprochen. Gegen Ende des RT wird überlegt, welche Hilfen dem JA und der Familie nach diesen ersten Eindrücken angeboten werden können. »Ich kann mir gut vorstellen, mit Paul zu arbeiten, und denke, dass zunächst einige Termine mit ihm alleine gut wären, damit wir uns näher kennen lernen können. Wenn Paul sich darauf einlässt, könnte ich mir auch gut vorstellen, dass wir ihn in die Freizeitgruppe (nur Jungen) aufnehmen könnten. Die anderen Jungs würden sich sicher über ›Zuwachs‹ freuen.« »Gut, und ich kann mir vorstellen, dass die Eltern einen Bereich für sich brauchen. Ich kann regelmäßig auch in den Abendstunden Gesprächstermine anbieten, damit die Eltern in Ruhe die Erwachsenenthemen bearbeiten können. Ich bin gespannt, ob sich auch Herr Krahl auf solche Termine einlassen kann.« Nach dem RT wenden sich die Mitarbeiterinnen wieder den anderen Gesprächspartnern zu und erfragen, was sie gehört haben, welche Aussage etwas in ihnen ausgelöst hat und was sie von den Vorschlägen halten.

Für und mit Familie Krahl wird verabredet, dass in einer achtwöchigen Probezeit zweimal wöchentlich Begegnungen zwischen dem Sozialpädagogen und Paul stattfinden mit den Zielen:

- einen arbeitsfähigen Kontakt herzustellen
- Paul bei der Definition seiner Ziele zu unterstützen
- Ansprechpartner für seine persönliche Themen zu sein
- wenn möglich: neue Ideen zur Freizeitgestaltung finden.

Für Herrn und Frau Krahl bietet die Familientherapeutin einmal wöchentlich Gespräche an, an denen auch der arbeitsüberlastete Herr Krahl teilnehmen kann. Ziele sind hier:

- den Eltern Beistand zu sein in Fragen der Erziehung
- die Eheprobleme bearbeiten, um die elterliche Kompetenz zu aktivieren
- den weiteren Bedarf zu klären.

Da es sich um eine Hilfe nach dem KJHG handelt, ist es nicht möglich, über den Hilfeplan eine Paarberatung im klassischen Sinne zu finanzieren. In diesem Fall war jedoch offensichtlich, dass es sich auch um einen tief greifenden Konflikt auf der Paarebene handelte. Von den Eltern wurde aber klar der Bedarf nach einer Paartherapie ausgesprochen, um gemeinsam an der elterlichen Kompetenz zu arbeiten. In diesem Fall war deshalb die Paartherapie für den Kostenträger vertretbar.

Wir streben an, aus einem Erstgespräch möglichst gleichzeitig ein Kontraktgespräch zu machen. Dies gelingt jedoch nicht immer. Oftmals stehen die Hilfe suchenden Personen sehr unter Druck, haben Angst oder versuchen, eine weitere enge Zusammenarbeit noch zu vermeiden. Dies gilt besonders für Familien, die in einem Zwangskontext vorgestellt werden. Diese Personen reden oft sehr viel und lassen sich nur schwer bremsen. Dennoch wird auch hier versucht, Struktur zu geben. Es wird aber auch akzeptiert, dass aus Unsicherheit »blockiert« wird. Da in der Regel nach dem Erstgespräch eine Hilfeform verabredet und ein gemeinsamer Arbeitsweg beschritten werden, kann ein Kontrakt auch in einem der folgenden Gespräche geschlossen werden. Wichtig erscheint uns, dass sich die Menschen von Beginn an sicher und angenommen fühlen.

Mit der Familie Krahl werden sehr kurzfristig Termine vereinbart. Die Eltern stehen unter enormem Druck. Nach zwei Terminen notiert die Familientherapeutin: »Die Eltern zeigen sich von Anfang an motiviert zur Mitarbeit. Sie sind bereit, sich auf die Gesprächstermine einzulassen, und wollen erarbeitete Ideen umsetzen. Ihnen ist bewusst, dass die Themen sowohl die Eltern- als auch die Paarebene betreffen.«

Erarbeitete Ziele:

Frau Krahl:

- zurück zur Erziehung kommen
- Paul mehr verstehen und motivieren
- Freizeitverhalten in der Familie ändern; mehr gemeinsam machen
- das Erreichte erhalten und stabilisieren
- »Schulterschluss« als Eltern; gemeinsam besprechen, entscheiden und durchsetzen.

Herr Krahl:

- zurück zur Familie finden
- gemeinsamer »Plan« für die Familie
- Rituale schaffen und leben
- Antwort auf Fragen finden: Was kann ich tun, damit Paul mir wieder vertraut? Und: Wie sind wir dahin gekommen?

Das Paar:

- mehr Vertrauen zueinander gewinnen bzw. wieder finden
- gutes Maß an Anspruch und Zurückhaltung entwickeln
- gegenseitige Achtung und Wertschätzung
- Fundament untermauern
- sich gehalten und unterstützt fühlen
- Kommunikation erkennen und verändern.

Der »Pate« beginnt parallel mit den Treffen mit Paul. Wichtigstes Thema: Kontakt zu Paul bekommen. Das erscheint zunächst nicht leicht, da Paul es sich zur Aufgabe gemacht hat, ein »Verweigerer« zu sein. Wir befürchteten, dass Paul alles tun werde, um den Kontrakt zu unterlaufen, indem er Termine nicht wahrnimmt oder gar offen boykottiert. Diese Befürchtung bewahrheitete sich nicht. Überraschenderweise ist Paul sehr kooperativ. Die Mutter berichtet in einem Elterngespräch, dass Paul sich regelrecht auf die Verabredungen mit dem Sozialpädagogen freue. Er wünsche sogar, dass die Termine dreimal in der Woche stattfinden sollten.

Paul beschreibt seinem »Paten« gegenüber folgende (zunächst merkwürdig klingende, aber seine Autonomie betonende, und damit vom Paten ernst zu nehmende) Ziele:

- keine »Macht« in der Familie und gegenüber den Eltern verlieren
- sich nicht auf elterliche Regeln einlassen
- sich nicht von den Eltern bestimmen lassen
- Eltern sollen zusammenbleiben
- das Abitur machen.

Daraus ergeben sich für den Sozialpädagogen folgende Themen:

- Kontaktaufbau, Erarbeiten und Stabilisierung eines arbeitsfähigen Vertrauensverhältnisses, z. B. durch gemeinsame Aktivitäten
- Reflexion der Familiensituation mit ihren Auswirkungen auf die Familienmitglieder und das funktionale Umfeld
- Reflexion von Pauls momentaner Situation, seiner Wünsche und Vorstellungen

- Reflexion von Konfliktlösungen, die ohne körperliche Eskalation verliefen, im Sinne einer ressourcenorientierten Suche nach alternativen Verhaltensmöglichkeiten
- Auseinandersetzung mit der Thematik »Persönliche Zielvorstellungen und daraus resultierende Handlungsschritte« sowie mit ambivalenten Empfindungen im vorgenannten Kontext, besonders im konkreten Bezug auf die familiäre, schulische und persönliche Situation.

In den Elterngesprächen wird aufgrund von Pauls Verhalten in der Familie zunächst das Thema »Wie können wir unseren Sohn wieder »erziehen«?» vorrangig behandelt. Grundlage für diese ersten Schritte ist das Konzept »Elterliche Präsenz und kindliche Destruktion« (Omer u. von Schlippe 2003). Herr und Frau Krahl berichten, dass sie ihrem Sohn wieder Grenzen setzen wollen, jedoch heftigen Widerstand erwarten. Es beginnt eine ausführliche Arbeitsphase, in der z. B. exploriert wird, welche Erziehungsvorbilder die Eltern haben, welche Werte und Normen bezüglich dieser Thematik vermittelt wurden, wie die Kommunikation in den Herkunftsfamilien gestaltet war, welches ihre Erfahrungen und Gefühle in den ersten Jahren als Eltern waren etc. In kleinen Schritten und unter »Moderation« der Therapeutin verabreden die Eltern, bei welchem Verhalten ihres Sohnes sie welche Grenzen setzen wollen, z. B.: »Paul soll den Computer nicht mehr unbegrenzt benutzen!«

Über die dringenden Paarthemen hinaus wird deutlich, dass die Eltern in ihrer Rolle »ungeübt« und verunsichert sind. Die ersten Ideen zur Grenzsetzung scheinen überzogen und lassen durchaus erwarten, dass Paul sich diese Grenzen nicht bieten lassen wird, z. B.: »Paul soll nur noch eine Stunde täglich den PC nutzen dürfen! Wenn er nicht folgsam ist, wird der PC aus dem Zimmer geräumt, und er bekommt ihn erst zurück, wenn er sein Verhalten geändert hat!«

In ruhigen Gesprächen, die in dieser Anfangsphase in sehr kurzen Abständen vereinbart werden, wird erarbeitet:

- Welche ersten Schritte können und wollen sie gehen?
- Wie können sie sich gegenseitig unterstützen?
- In welcher Form wollen sie ihrem Sohn ihre Entscheidung mitteilen?

Die Botschaft, die vermittelt werden soll heißt: »Wir haben dich lieb und wollen dich in der Familie behalten. Wir setzen Grenzen, weil wir deine Eltern sind und uns um dich sorgen.«

Der erste Umsetzungsversuch führt zur Eskalation. Die Eltern widersprachen sich beim Durchsetzen der Vereinbarungen und fielen in ein ihnen bekanntes »Entwertungsmuster«. Paul ging kurzzeitig sogar mit körperlichem Einsatz gegen seinen Vater vor.

4.2 Wie es weiterging

In den folgenden Gesprächen wird der bisherige Unterstützungsprozess in der Rückschau beleuchtet. Die Familientherapeutin lässt sich ihn quasi drehbuchartig nacherzählen, dabei werden den Eltern die unterschiedlichen Wahrnehmungen deutlich. Mithilfe der »Moderation der Familientherapeutin« erleben sie, dass eine Diskussion um »Recht haben« und Schuldzuweisung nicht zielführend ist.

An den Beispielen der ersten Versuche, in positiver Weise Grenzen zu setzen, erfahren die Eltern sehr viel über ihre eigenen Kommunikationsmuster. Ihnen wurde deutlich, welche »Schlüsselworte« bzw. »Schlüsselsätze« zur Eskalation führten und wie sie extrem gegeneinander gearbeitet hatten. Auch ihre diesbezüglichen Motive wurden deutlich, und so entstand ein gegenseitiges Verstehen. Da beide die oben genannten Ziele erreichen wollten, ließen sie sich mutig auf Übungen und Experimente ein.

Paul bewies jedoch weiterhin, dass er sich keine Grenzen setzen lassen will. Das führte dazu, dass die Eltern in manchen Gesprächen resigniert, zornig und entmutigt wirkten. Es war deutlich zu spüren, dass Sie sich für Pauls Verhalten schuldig fühlten. In diesen Sitzungen achtete die Therapeutin besonders darauf, Ressourcen zu benennen und die Eltern zu ermutigen, sich näher zu kommen. Das half, aus depressiven Stimmungen herauszufinden und in den Blick zu bekommen, was sich alles schon verändert hatte.

Die Eltern freuten sich sehr, wenn die Therapeutin von den sympathischen Seiten Pauls sprach und durch verschiedene Reframings seinem Verhalten einen entwicklungsorientierten Sinn unterlegte.

Weitere Entlastung erlebten die Eltern durch die »Anamnesearbeit«. In der Rückschau auf die früheren Zeiten der Kindererziehung wurde ihnen die Unterschiedlichkeit ihrer Erinnerungen und Wahrnehmungen bewusst. In der Folge entwickelten sie selbst eine Hypothese darüber, wann und nach welchem Ereignis Paul »ein anderer geworden war«. Er hatte seit etwa einem Jahr die Kontakte zu seiner Clique abgebrochen. In dieser Zeit sei er einmal mit Verletzungen nach Hause gekommen, die vermutlich durch eine Schlägerei entstanden waren. Er habe sich aber geweigert, darüber zu sprechen. Erst jetzt wurde ihnen die zeitliche Übereinstimmung bewusst, und sie entwickelten neben dem Interesse für diese Veränderung auch ein Mitgefühl für ihren Sohn. Das führte zu einer neuen Bereitschaft, sich für ihn zu engagieren und nicht jede Verhaltensweise von ihm als bewusste Aggression zu empfinden.

Der Mentor bzw. »Pate« erarbeitete mit Paul zeitgleich, seit wann er seine Eltern als besonders nervig erlebt hatte, und suchte ebenfalls nach zeitlichen Übereinstimmungen. Diese Gespräche waren in der Regel in

jugendgerechte Aktivitäten eingebunden. Paul hatte zu seinem Paten mit der Zeit ein gutes Verhältnis entwickelt, der zu seinem persönlichen Berater wurde. Von ihm wird er als Jugendlicher auf dem Weg zum Erwachsensein ernst genommen und muss nicht um seine Anerkennung kämpfen. Die Akzeptanz seiner Autonomiewünsche seitens des Paten ermöglichte es Paul, auch schwierige Themen anzusprechen und zusammen mit ihm über Lösungswege nachzudenken.

Aus Platzgründen kann hier nicht der ganze Prozess in allen Details beschrieben werden. Als vorläufiges Fazit kann an dieser Stelle aber berichtet werden, dass die Eltern mittlerweile gut gemeinsam ihre Erziehungskompetenz wahrnehmen, Paul sich wieder mit der Mutter unterhält, vermehrt den Kontakt zu ihr sucht und sie sogar als »Ratgeberin« in Anspruch nimmt. Nach dreimonatiger Arbeit haben wir erreicht, dass die Eltern alleine für eine Woche einen Urlaub genießen konnten, nachdem es gelungen war, Paul das Vertrauen entgegenzubringen, dass er mit Unterstützung von Freunden und des »Paten« zu Hause bleiben konnte.

Auch als Paar begegnen sich Herr und Frau Krahl in den Gesprächen direkt, halten beispielsweise Blickkontakt, hören aktiv zu und wirken entspannt.

Im Kontakt mit seinem Paten hat Paul hinsichtlich Schule und Gesundheitsfürsorge mehr Verantwortung für sein Handeln übernommen. Derzeit hat er nicht die Absicht, seine »Verweigerung« komplett aufzugeben. Er beschreibt, dass die Eltern sich sehr verändert haben, und er will erst mal abwarten, was da noch auf ihn zukommt. Sein Vater scheint ihm verlässlicher als früher zu sein.

Seine schulischen Leistungen hatte Paul zwar verbessert, aber eine Versetzung in die nächsthöhere Klasse gelang ihm nicht. Durch die Schule wurden Grenzen gesetzt, für die er seine Eltern nicht verantwortlich machen konnte. In dieser Phase wurde seine Bedürftigkeit nochmals deutlich. Seinen Eltern gelang es gut, sich in dieser Situation nicht anklagend oder vorwurfsvoll zu verhalten, sondern altersgemäß fordernd, aber unterstützend. Paul baute nun langsam auch wieder seine Kontakte zu Gleichaltrigen auf. Er benötigt jetzt mehr Taschengeld, weil dadurch neue Freizeitaktivitäten entstanden sind. Dafür ist er bereit, zu Hause besondere Aufgaben zu übernehmen.

4.3 Ko-Arbeit: Eine besondere Herausforderung – auch in diesem Fall

Die Arbeit in einer Familie mit zwei oder sogar mehreren Kollegen (das träfe zu, wenn Paul beispielsweise in die Jungenfreizeitgruppe aufgenommen würde, die außer von seinem Paten von einem weiteren Kol-

legen geleitet wird) erfordert eine besondere kollegiale Kompetenz. Da die Arbeit zwar in zwei »Fachgebiete« eingeteilt ist (im Fall der Familie Krahl in die Paartherapie und die Erziehungsbeistandschaft für Paul), es sich jedoch um ein einziges Problemsystem handelt, ist einerseits die Zusammenführung der Ergebnisse notwendig, andererseits muss der Schutz der verabredeten Settings eingehalten werden, damit Vertrauen nicht missbraucht wird. Hier lauern Gefahren, die am Beispiel der Familie Krahl veranschaulicht werden können:

- *Beispiel 1:* Frau Krahl berichtet der Familietherapeutin, dass der Pate leider immer zu spät komme und Paul daher sehr unglücklich sei. Da sie sehr darauf bedacht sei, dass ihre Kinder zur Pünktlichkeit erzogen werden, störe sie dieses Verhalten wegen der »Vorbildfunktion« sehr.
- *Beispiel 2:* Paul hat sich kräftig danebenbenommen, und Frau K. weiß sich nicht zu helfen. Als nachmittags der Pate kommt, fängt sie ihn bereits an seinem Pkw ab und versucht, ihn in ein Elternberatungsgespräch zu verwickeln. Paul kommt zu dem Gespräch dazu und ist sauer, da er annimmt, dass sein Pate sich mit seiner Mutter verbündet hat. An diesem Nachmittag ist er sehr wortkarg und misstrauisch.
- *Beispiel 3:* In der Familie eskaliert eine Situation. Die Therapeutin ist im Urlaub, und die Eltern fühlen sich hilflos. Sie telefonieren vereinbarungsgemäß mit der Kollegin vom Jugendamt und berichten über die Ereignisse. Diese nimmt Kontakt zum Paten auf und merkt bei läufig an, dass sie die Intervention der Therapeutin bemängelt: »Wie kann sie die Eltern ermutigen, neue Grenzen zu setzen, wenn sie für zwei Wochen nicht zu erreichen ist?«
- *Beispiel 4:* Im Hilfeplangespräch sind alle Fachkräfte und alle Familienmitglieder anwesend. Die Eltern wollen nun genau wissen, was der Pate so mit Paul macht und welche Ziele denn nun endlich erarbeitet wurden. Der Jugendamtskollege möchte genau über die Inhalte der Eltern- und Paargespräche informiert werden, schließlich muss er die Finanzierung rechtfertigen.

Es fällt an diesen Beispielen auf, dass die Personen nicht nur innerhalb der Familie triangulieren. Diesem Phänomen wirkt sich auch das Helfersystem aus. Unbeabsichtigt werden Störfeuer zwischen den Kollegen gelegt, aber auch zwischen den Institutionen.

Nach unseren Erfahrungen ist daher diese Ko-Arbeitsweise nur effektiv, wenn genügend Zeit für kollegialen Austausch zur Verfügung steht. Dies kann im Rahmen der Supervision geschehen, aber die Kontakte müssen häufiger stattfinden. Daher tauschen sich die

am Fall beteiligten AGFJ-Kolleginnen nach Bedarf in kurzen Telefongesprächen oder in gemeinsamen Besprechungen aus – wenn nötig, auch mit den Kolleginnen des Jugendamtes oder weiteren beteiligten Personen.

Darüber hinaus finden kollegiale Beratungen im Team nach dem von Ader und Thiesmeier beschriebenen Ablaufschema statt (Ader u. Thiesmeier o. J.). In diesem kommt der Identifikation mit den Systemmitgliedern eine besondere Bedeutung zu, was helfen soll, den Blick und die Wahrnehmung bezüglich der »Diagnostik« und der »Interventionen« zu erweitern und hilfreiche Hypothesen zu bilden (s. Heiner 2004). Hier können ebenfalls solche Triangulationssituationen unter der Perspektive der einzelnen Familienmitglieder zum Thema gemacht werden, damit sie ihre Hypothesen über Motive bilden können, die es den Kolleginnen in der Folge erleichtern, diesen Motiven aufmerksamer zu begegnen und damit weitere »Fettnäpfchen« zu umgehen. In der Identifikation mit der Mutter formulierte z. B. eine Kollegin: »Ich werde von Herrn U. (dem Paten) in meinen Erziehungsversuchen nicht genügend gewürdigt«; als Paul formulierte ein Kollege: »Ich bin schon so oft vom Vater im Stich gelassen worden«; und in der Identifikation mit dem Jugendamtskollegen sagte ein Teammitglied: »Wenn es hart auf hart kommt, bin ich mit dem Fall ja doch allein.«

Die kollegiale Fallberatung ist jenseits dieser spezifischen Triangulationsthematik ganz allgemein eine gute Methode dafür, Hypothesen über Motive, Erwartungen und Annahmen der Familienmitglieder und der Fachkräfte durch die Teammitglieder zu bilden.

In der Identifikation mit Paul entstehen beispielsweise folgende Hypothesen über seine Ziele:

- die Verantwortung für die Eltern abgeben können; sich um sich selbst kümmern;
- mit veränderter elterlicher Präsenz umgehen können;
- sich auf Regeln und Absprachen einlassen;
- Klarheit gewinnen über eigene Gefühle und Wünsche;
- eigene Ziele bezüglich der schulischen Ausbildung entwickeln; erforderliche Schritte erarbeiten und dabei begleitet werden;
- eigene Zielvorstellungen hinsichtlich der familiären Situation entwickeln: Will ich in der Familie bleiben oder nicht? Was würde die jeweilige Entscheidung in ihrer Konsequenz erfordern?

Außenkontakte mit Gleichaltrigen aufbauen und stabilisieren.

5. Ein Fallbeispiel aus der »klassischen Klientel«

Frau Russell ist Mutter von zwei Mädchen im Alter von 13 und zehn Jahren und zwei Söhnen von fünf und zwei Jahren. Von dem französischen Vater der Mädchen wurde sie vor sechs Jahren geschieden, nachdem sie in Frankreich, wo die Familie seit der Geburt der jüngeren Tochter lebte, eine Beziehung zu einem anderen Franzosen eingegangen war. Sie kehrte mit ihrem neuen Lebensgefährten und den Töchtern zurück nach Deutschland, heiratete ihn, und die Söhne wurden geboren. Herr Russell ist arbeitslos. Er hat keine Berufsausbildung, und in der Vergangenheit konnte er seine Arbeitgeber nicht von seinen Qualitäten überzeugen. Kein Arbeitsverhältnis dauerte länger als vier Monate. Frau Russell füllt gelegentlich in einem Drogeriemarkt Regale auf. Die Familie lebt von ihrem geringfügigen Lohn, Arbeitslosengeld und ergänzender Sozialhilfe.

Die Familie wurde uns vorgestellt, weil die zehnjährige Michelle in der Schule auffällige Verhaltensweisen zeigte: Unruhe, Konzentrationsprobleme, schwache Leistungen und eine Außenseiterposition in der Klasse wurden als hauptsächliche Probleme benannt. Die sehr engagierte Lehrerin setzte sich mit dem Jugendamt in Verbindung und machte auf die Familie aufmerksam, da sie der Überzeugung war, dass Michelles Schwierigkeiten in der Schule nicht aufgefangen werden könnten und von der problematischen Familiensituation her zu verstehen seien. Die Versetzung war gefährdet, und in den Pausen, wenn Michelle sich nicht von Erwachsenen kontrolliert fühlte, wehrte sie sich mit zunehmender Gewalt gegen die Anfeindungen der Schulkameradinnen.

Der ASD-Kollege wurde bei seinen Besuchen bei der Familie mit vielschichtigen Problemen und völlig überlasteten Eltern konfrontiert. Er ermittelte zusammen mit der Familie den Hilfebedarf und schlug ambulante Hilfe durch die AGFJ vor.

Das Procedere verläuft mit jeder Familie gleich: hypothetische Bedarfsermittlung, Erstgespräch, Kontraktgespräch und bedarfsorientierte Betreuung. Doch jeder Verlauf wird als Prozess verstanden, und die Aufträge und Angebote werden den jeweils neue Erkenntnissen angepasst.

Bei dieser Familie wurde im Erstgespräch deutlich, dass sie aufgrund bisheriger Erfahrungen mit Behörden – in Frankreich und in Deutschland – sehr misstrauisch ist. Frau Russell war zunächst sehr bemüht, die Probleme der Familie herunterzuspielen. Durch eine ru-

hige und akzeptierende Gesprächsführung gelang es, ein erstes Vertrauen entstehen zu lassen, was die Familienmitglieder zur Zusammenarbeit ermutigte. Aufgrund der Ängste war es wichtig, sich für die Zielfindung und Auftragsklärung viel Zeit zu lassen. Zunächst wurde deshalb die Hilfestellung auf Michelle begrenzt und im Hilfeplan sehr offen formuliert. Bereits nach drei Kontakten der Therapeutin mit Michelle im Haushalt der Eltern verbalisierte Frau Russell ihre Anliegen und Ziele für die Familienhilfe, auf deren Grundlage konkrete Aufträge erarbeitet werden konnten.

Für Familie Russell wurden im gesamten Verlauf der Betreuung folgende Angebote gemacht.

- Sozialpädagogische Hilfen zur Alltagsbewältigung, z. B.:
 - Klärung der Finanzen, Anträge beim Sozialamt, Arbeitsamt
 - Sicherung des Wohnraums, Abwehren der Räumungsklage, Beantragung von Wohngeld
 - Gesundheitsfürsorge (mehrere Personen der Familie sind adipös, bei der Mutter droht Diabetes)
 - Unterbringung der Söhne im Kindergarten.
- Familientherapeutische Settings zur Klärung von Fragen der Beziehung zwischen den Eltern, den Eltern und Kindern und den Geschwistern untereinander, bei denen es um folgende Themen ging:
 - Beziehungsprobleme der Eltern
 - Patchworkproblematik (der Stiefvater entwertete die Mädchen und zeigte ihnen gegenüber ein extrem rigides Erziehungsverhalten)
 - elterliche Kompetenz (Klärung der Generationenebenen, da die älteste Tochter sie überfordernde Elternaufgaben angenommen hatte)
 - Geschwisterrivalität.
- Gruppenangebote für Michelle (z. B.: Reitgruppe), da
 - sie sich nur in Gruppen auffällig zeigte (diagnostische Hypothese)
 - sie durch neue Herausforderungen mit ihren Fähigkeiten in Kontakt kommen sollte
 - sie durch neue Handlungsmuster neue Konfliktbewältigungsstrategien möglich werden.
- Gruppenangebot für Frau Russell, um ihr den Kontakt mit anderen Frauen zu erleichtern.

Herr Russell beteiligte sich gelegentlich an den Gesprächen, wollte zunächst jedoch kein Angebot für sich in Anspruch nehmen. Nach ca. sechs Monaten und der Erfahrung, dass die Pädagogin sich nicht bevormundend einmischte, sondern die Familie respektvoll behan-

delte, und als bereits erste Entlastungen spürbar wurden, suchte auch er den Kontakt. Er ließ es beispielsweise zu, dass sie Einblick in die Finanzen und Schulden bekam, und konnte in diesen Fragen unterschiedliche Hilfen annehmen. Stundenlang wurden Schreiben diverser Behörden, Rechnungen und Mahnungen sortiert, Listen zur Übersicht der Schulden erstellt und Briefe formuliert. Seine Resignation wurde geringer, und er erkannte, was er zur Behebung der Probleme beitragen konnte. Dadurch wurde er ermutigt, neue Ziele für sich zu benennen, und ging aktiver damit um. Seine Haltung, auf dem Sessel sitzend die böse Welt für die eigene Situation verantwortlich zu machen, gab er zunehmend auf. Er machte sich etwas selbstsicherer auf die Arbeitssuche und konnte zumindest erreichen, dass er ein dreimonatiges Praktikum bei einer Baufirma beginnen konnte.

Drei Kolleginnen der AGFJ waren direkt mit der Familie mit insgesamt acht Wochenstunden (face to face) beschäftigt:

- eine familientherapeutisch ausgebildete Sozialpädagogin; sie arbeitete mit der ganzen Familie ressourcen- und lösungsorientiert an Beziehungsmustern, Konflikten und zentralen Themen, unterstützte die Eltern bei der Regelung des Familienalltags und nahm Michelle in ihre Trommelgruppe auf
- eine Pädagogin als Leiterin der Reitgruppe, an der Michelle teilnahm
- und eine Sozialarbeiterin, die gemeinsam mit der Familientherapeutin die Frauengruppe leitete, an der Frau Russell teilnahm.

Die Familienmitglieder machten in diesem Zeitraum viele neue Erfahrungen, die zu nachhaltigen Veränderungen in der Familie führte.

- *die Mutter*: Ermutigung, ihre elterliche Präsenz und Kompetenz durch einen konsequenteren Erziehungsstil zu zeigen und die Motivierung der Kinder zu sozialverträglichen Verhaltensweisen
- *der Stiefvater*: Akzeptanz der Stieftöchter, indem er den Kampf gegen sie zugunsten eines wertschätzenden Umgangs veränderte
- *das Paar*: Bewusstwerdung der Unterschiede von Paar- und Elternebene, Entwicklung gemeinsamer Interessen und Gestaltung von Freiräumen ohne Kinder
- *Michelle*: Erforschen der eigenen Fähigkeiten, Entwicklung eines Erfolgsmotivs, Aufmerksamkeit hierdurch zu erzielen; Integration in Freizeit- und Lerngruppen
- *Katharina* (die große Schwester): Entlassung aus der Rolle des Elternkindes, was die Geschwisterrivalitäten erheblich reduzierte.

Nach 15 Monaten konnte die Familienhilfe erfolgreich abgeschlossen werden.

Die Familie wurde auch danach zu den regelmäßig stattfindenden Festen der AGFJ eingeladen. So blieb der Kontakt noch ein wenig bestehen. Es ist darüber hinaus für alle Familien nach Abschluss der Hilfe möglich, bei aktuellen Problemen ihre frühere Familienhelferin anzurufen, um telefonisch eine kurze Unterstützung zu erhalten. In der Regel wird dieses Angebot in angemessener Form genutzt, aber nicht ausgenutzt. Auch Frau Russell machte einige Male von diesem Angebot Gebrauch; das unterstützte den weiterlaufenden Konsolidierungsprozess des Familiensystems und gab den Familienhelferinnen die Möglichkeit, diesen »aus der Ferne« noch weiter mitzuverfolgen.

5. Schlussbemerkung

Die beschriebene Arbeitsweise erfordert gute und vielseitige Fachkompetenz, die Lust und Bereitschaft zur Team- und Ko-Arbeit. Ein hohes Maß an kollegialer Kompetenz und kollegialem Vertrauen, sowohl im Team als auch in der Beziehung der Familienhelferinnen mit den Kolleginnen vom Jugendamt und anderen Kooperationspartnern, ist eine prinzipielle Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung unseres Handlungskonzeptes.

Wenn diese Arbeitsweise gelingt, ist diese Hilfeform erheblich preiswerter und effektiver als herkömmliche und macht zudem viel Spaß. Das wiederum führt dazu, dass gut ausgebildete Fachkräfte diesem Arbeitsfeld langfristig erhalten bleiben, was aus unserer Sicht auch der Qualitätssicherung dient.

10. Aufsuchende Familientherapie als ambulante Hilfe zur Erziehung

Albrecht Reiner, Dorothea Scholz, Susanne Joos und Wolf Ritscher

1. Das Team für Aufsuchende Familientherapie (TAF)

Aufsuchende Familientherapie wurde als noch »junge« Maßnahme der Jugendhilfe in Deutschland vor allem von Marie-Luise Conen in Berlin entwickelt. Sie arbeitet mit einer Frequenz von zwei bis drei Sitzungen pro Woche im Ko-Therapeutinnen-Modell in einem Zeitraum von sechs bis zwölf Monaten. Conen begründet diese Zeitstruktur damit, dass die entscheidenden Veränderungen des Systems in diesem Zeitraum erfolgen und weitere im Rahmen des Hilfesystems nicht mehr zu erwarten sind und auch nicht mehr notwendig seien (s. Conen 1996a). Hier handelt es sich um ein »Kompaktmodell« familien-therapeutischer Intervention. Durch die Etablierung einer kontinuierlichen therapeutischen Komponente im Alltag einer Familie werden die für dieses System relevanten und oft problematischen »Standard-situationen« zeitnah aufgegriffen und mit der Reflexion zugehöriger familiärer Beziehungsmuster, einflussreicher Umweltbedingungen, biografischer Erzählungen und Optionen für Veränderungen verbunden. Die häufige Präsenz der Therapeutinnen in der Familie unterstreicht in besonderer Weise die Notwendigkeit von Veränderungen, mit der die Familie konfrontiert ist und die sowohl von außen – z. B. durch das Jugendamt – als auch durch die auftraggebende Familie selbst im Hilfeplan festgelegt ist. Die Dichte des Kontaktes birgt in sich die Chance, in relativ kurzer Zeit ein die Veränderungen tragendes Vertrauensverhältnis aufzubauen. Diese Chance enthält zugleich ein Risiko: Der relativ rasche Einstieg in die familiäre Privatsphäre kann auch Misstrauen und Widerstände hervorrufen oder zu einer schnellen »Adoption« der Therapeutinnen als Familienmitglieder führen. Umso wichtiger ist die von Conen formulierte Leitfrage der Therapeutinnen an die Familie: »Wie können wir Ihnen helfen, uns wieder loszuwerden?« (Conen 1996b).

Das von dem »Team für Aufsuchende Familientherapie« (TAF) entwickelte Modell unterscheidet sich in einigen Aspekten von diesem

Ansatz. Es setzt eher auf punktuelle Anregungen und Verstärkungen in den Therapiesitzungen, die dann im Alltag zwischen den Sitzungen – in Interaktion mit den aktuellen Beziehungsereignissen und Handlungsmotiven der Familienmitglieder – ihre Dynamik entfalten und Entwicklungen vorantreiben. Diese Anregungen entstehen im Zusammenspiel zwischen Auftraggeberinnen und Therapeutinnen und werden – wenn möglich – durch Handlungsexperimente (»Hausaufgaben«) am Ende der Sitzung in den Familienalltag »übergeleitet«.

Das TAF ist als eine locker verbundene Gruppe 1998 von Absolventinnen einer Zusatzausbildung für Systemische Therapie am *Stuttgarter Institut für Familientherapie (STIF)* mit dem Ziel gegründet worden, aus bestehenden Konzepten Aufsuchender Familientherapie ein eigenes zu entwickeln und Jugendämtern anzubieten. Es gab zu diesem Zeitpunkt an einen Kollegen die konkrete Anfrage einer Jugendamtsleiterin, welche die Aufsuchende Familientherapie (im Folgenden AFT) in ihren Maßnahmenkatalog aufnehmen wollte. Inzwischen besteht TAF aus sieben Kolleginnen und Kollegen. Alle sind in dem TAF nebenberuflich und auf Honorarbasis tätig. Wir verfügen über eine abgeschlossene Zusatzausbildung für Systemische Therapie und langjährige Erfahrungen in der Jugendhilfe. Drei Teammitglieder sind ausschließlich freiberuflich tätig. Vier Teammitglieder arbeiten im Angestelltenverhältnis in ihren Grundberufen als Sozialarbeiterinnen und Theologinnen. Alle wohnen in der Region Stuttgart. Die Arbeit in den Familien wird jeweils von gemischtgeschlechtlich besetzten Zweierteams gestaltet. Ein Kollege hat zusätzlich geschäftsführende und koordinierende Aufgaben und tritt auch als Ansprechpartner für Jugendämter auf. Wir treffen uns als Team in den regelmäßigen Supervisionssitzungen und in unregelmäßigen Abständen, um geschäftliche und konzeptionelle Fragen zu besprechen. Die Zweierteams stehen zur Abstimmung und zur Reflexion der Arbeit in den Familien auch zwischen den Therapiesitzungen miteinander in Kontakt. In der Regel sind vier Zweierteams jeweils parallel in drei bis fünf Familien tätig.

Das TAF hat also kaum formelle Strukturen; allein die Rolle des Koordinators, die monatliche Supervision und gelegentliche, immer wieder neu zu vereinbarende Treffen ermöglichen den inneren Zusammenhalt und den Informationsfluss im System. Seine Identität stellt sich vor allem über das gemeinsame Interesse an der Zusammenarbeit und dem selbst gesetzten Auftrag – Aufsuchende Fami-

lientherapie im Rahmen der Jugendhilfe – her. Jedes Teammitglied kann zu jedem Zeitpunkt die Mitarbeit beenden, mehr oder weniger Therapieaufträge übernehmen oder sich für Zusatzaufgaben (z. B. das Schreiben dieses Buchbeitrages) engagieren.

2. Unser systemischer Ansatz im Kontext der Sozialen Arbeit

Die entscheidende Komponente des Settings der Aufsuchenden Familientherapie (AFT) ist die »Gehstruktur«. Damit allein schon ist ein methodischer Anschluss an die Sozialarbeit gewährleistet, denn zu deren Konzept gehört die vom aktuellen Hilfebedarf her begründbare Entscheidung für die Komm- oder Gehstruktur. Die Gehstruktur soll die Hemmschwelle für eine Annahme von Unterstützungsangeboten möglichst gering halten, indem die Adressatinnen bzw. Auftraggeberinnen (zu diesem Begriff Ritscher 2002a) ihren »Heimvorteil« nutzen können und zugleich die aktive, aber auch verpflichtende Rolle als Gastgeberinnen übernehmen. Der Heimvorteil beruht auf der vertrauten Umgebung, der prinzipiellen Option, die Sozialarbeiterin nicht »über die Schwelle« zu lassen bzw. sie zum Gehen aufzufordern, und der Möglichkeit, die Rahmenbedingungen des Kontaktes nach eigenem Ermessen zu gestalten. Solche Rahmenbedingungen sind z. B.: Wo setzt man sich zusammen – Küche, Wohnzimmer, Kinderzimmer, Flur?; bietet man überhaupt eine Sitzgelegenheit an, und wenn ja, welche?; die Versorgung der Gäste mit Speis und Trank – soll sie üppig oder mager sein, bzw. wird auf sie ganz verzichtet?; spontaner Einbezug von bisher nicht beteiligten Familienmitgliedern, Nachbarn und Freundinnen; Inszenierung häuslicher Kommunikationsmuster, Rollen und Macht-Ohnmacht-Verhältnisse. In der Wahl und Ausgestaltung dieser Elemente kann die Sozialarbeiterin eine Vielzahl von Bedeutungen und Botschaften der Familie an sie entdecken. Insofern liegt darin auch eine Chance für das professionelle Fallverstehen, die für die Gestaltung des weiteren Beziehungs- und Hilfeprozesses genutzt werden kann. Die »Gehstruktur« (aus der Perspektive der Sozialarbeiterin – aus der Perspektive der Familie handelt es sich um eine »Kommstruktur«) kann also nicht nur für die Familie eine Hilfe zur Autonomisierung im Kontakt mit den Fachkräften sein, sondern sie erweitert auch die Möglichkeiten der Beobachtung und Hypothesenbildung.

Der zweite Aspekt schließt hier nahtlos an. AFT ermöglicht eine sehr viel stärker am Alltag der Familie orientierte Arbeit als ambulante Familientherapie in der Beratungsstelle oder freien Praxis. Sie ermöglicht einen mehr handlungsorientierten und auf Alltagsereignisse bezogenen Anschluss der Therapeutinnen an die familiären Wirklichkeiten. Dies ist gerade für Jugendhilfefamilien wichtig, die oft Schwierigkeiten haben, ihre Erfahrungen, Gedanken und Gefühle begrifflich und damit abstrakt zu fassen und zu kommunizieren.

Der dritte Aspekt einer Integration der AFT in das Verfahrens- und Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit liegt im Arbeitsfeld der Jugend- und Familienhilfe begründet. Dies ist ein originärer Bereich sozialarbeiterischen Handelns, dessen Rahmen durch das SGB VIII (KJHG) definiert wird. AFT wird im Katalog der Hilfen zur Erziehung (§ 27 ff.) zwar nicht gesondert benannt, kann aber problemlos als Maßnahme den §§ 27 ff. zugeordnet und auch entsprechend finanziert werden.

Als Viertes sei hier darauf hingewiesen, dass eine an der Systemtheorie orientierte AFT sich schon von der metatheoretischen Basis her bruchlos in das Konzept einer »Systemischen Sozialen Arbeit« einpassen lässt (zu dieser siehe u. a. Herwig-Lempp 2002b; Kleve 2003a; Lüssi 1992; Milowitz 1998; Pfeifer-Schaupp 1995; Ritscher 2002a; Wnuk-Gette u. Wnuk 2002).

Was ist das spezifisch Therapeutische an dieser Hilfeform, z. B. im Gegensatz zur Sozialpädagogischen Familienhilfe?

AFT teilt mit allen psychotherapeutischen Verfahren die Leitidee, Probleme durch

- ihre diskursive Benennung
- Reflexion ihrer Bedingungen, Folgen, Kontexte
- eine Selbstthematisierung aller Mitglieder des als problematisch definierten Systems
- eine Beleuchtung hinderlicher Beziehungsmuster
- die Erarbeitung neuer Verhaltensoptionen und Beziehungsregeln
- und eine Übernahme der Verantwortung für die eigenen Beiträge zum Systemprozess

in einem Prozess kognitiv-emotionaler Veränderungen aufzulösen und dabei systeminterne und -externe Ressourcen zu finden, zu nutzen und auszubauen.

Das Ziel ist nicht eine von den Therapeutinnen entworfene und im therapeutischen Prozess realisierte kognitiv-emotionale Umstruk-

turierung von Personen bzw. ihrer Ich-Strukturen, sondern eine mit den Auftraggeberinnen gemeinsam initiierte und auf die Selbstorganisationskräfte des Systems setzende Eigendynamik. Selvini Palazzoli hat dafür eine schöne Metapher in die familientherapeutische Literatur eingeführt:

»Es ist wie bei einem kleinen Fließchen, in dem sich irgendwo soviel Geäst und Blätter angesammelt haben, daß das Wasser nicht mehr frei fließen kann. Man braucht nur den wichtigsten Ast zu entfernen, und das Wasser hat wieder freien Lauf [...]. Die Familie sagt: ›Wir haben ein Hindernis, wir haben etwas, das uns davon abhält, frei zu leben.‹ Also tun wir das, was die Familie uns bittet zu tun. Wir ziehen den wichtigsten Ast heraus, das wichtigste Übel, das der Familie das Problem aufzwingt, und dann wählen sie selbst, welchem Lauf sie folgen wollen – ob bis zum Delta oder nach rechts oder nach links. Wir wissen nicht, was für diese Familie das Beste ist« (Selvini Palazzoli u. Prata 1983, S. 265).

In gemeinsamen Gesprächen werden erweiterte bzw. neue Sichtweisen hinsichtlich der Wahrnehmung, der Bedeutungsgebung und des Verhaltens der Familie eingeführt. Sie regen in der Regel dazu an, neue Lösungsmöglichkeiten wahrzunehmen und auszuprobieren.

Es geht also nicht um ein »Durcharbeiten« der Probleme. Im Sinne der Alltagsorientierung Sozialer Arbeit geht es uns vielmehr darum, dass die Familie wieder in den Stand gesetzt wird, die Aufgaben des Alltags sowie die damit verbundenen Schwierigkeiten und eventuellen Krisen wieder aus eigener Kraft zu bewältigen. Dieses allgemeine Ziel lässt sich in kleinere »Zielportionen umpacken«, z. B.:

- ein freundlicher, gelassener und respektvoller Umgangston in der Familie
- konstruktiver Umgang mit Meinungsverschiedenheiten und unterschiedlichen Handlungsoptionen
- sprechen statt schlagen
- die Erarbeitung einiger weniger und deshalb überschaubarer Verhaltensregeln im Familienalltag
- klare Anweisungen der Eltern an die Kinder, was getan werden muss und was verboten ist
- Beziehungsangebote der Eltern an die Kinder (z. B. durch gemeinsame Freizeitaktivitäten, Gespräche bei oder nach den Mahlzeiten, zusammen die Wohnung aufräumen, Begleitung in den Kindergarten) und der Kinder an die Eltern (z. B. indem sie Wünsche formulieren,

- über ihre Erfahrungen außerhalb der Familie berichten, die Eltern um Rat fragen oder sich nach ihrer Meinung erkundigen)
- die Möglichkeit der Kinder, ihre Wünsche den Eltern gegenüber zu formulieren und dabei auch erfolgreich sein zu können – selbst eine gut begründete Ablehnung des Wunsches durch die Eltern kann ein Erfolgserlebnis sein, weil man ernst genommen und der Wunsch als solcher respektiert wurde
 - überschaubare und angemessene Konsequenzen für Regelverstöße aller Familienmitglieder
 - die Erarbeitung einer Tagesstruktur, die Kontakt und das Fürsich- bzw. Woanderssein (in oder außerhalb der Wohnung) erlaubt
 - die Festlegung von Aufgaben im Sinne einer gerechten Belastungsverteilung
 - und die Würdigung von erfolgreichen Schritten zur Erreichung dieser Ziele.

Unser Konzept beruht auf systemischen Ideen über familiäre Umwelten, Familien und eine hilfreiche Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den Fachkräften.

- Mithilfe des ökosystemischen Modells von Uri Bronfenbrenner unterscheiden wir bei der Beschreibung sozialer Wirklichkeiten Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme (s. Ritscher 2002a). Dadurch können wir uns gut in den sozialen Netzwerken orientieren und genau überlegen, an welchem Punkt in welchem sozialen System wir mit unseren Interventionen ansetzen wollen. Wollen wir z. B. als Erstes dem Mikrosystem Kind + Familie einen Hausbesuch abstatten; sind wir daran interessiert, Kind + Familie + Schule als Mesosystem an einen Tisch zu bringen; möchten wir über kommunale Sozialpolitik die Jugendhilfe verändern bzw. ausbauen (Arbeit im Exosystem); oder sollten wir in einer Sitzung über die Umsetzung kulturell hergestellter Rollenbilder in der Familie und ihre Umsetzung in oftmals widersprüchliches Verhalten sprechen? Die makrosystemische Perspektive verweist auch auf die zunehmende Komplexität sozialer Systeme, die Fragilität und Belastungen der (post)modernen Familie, die Sozialarbeit als »gesellschaftlichen Reparaturbetrieb« immer wichtiger werden lässt – bei knapper werdenden Ressourcen.
- Die theoretische Strukturierung unserer Praxis durch das Bronfenbrenner-Modell garantiert die vom systemischen Ansatz geforderte Kontextbezogenheit der Problembeschreibung, Zielfindung und Lösungswege: Der Blick auf die konkreten Lebensumstände der Familienmitglieder, ihre berufliche Situation, die wirtschaftliche Lage der Familie und ihre sozialen Bezüge verdeutlicht die Sinnzusammen-

hänge des problematischen Verhaltens ebenso, wie er auch mögliche Lösungen enthält. Andere wichtige Komponenten der Kontextorientierung sind die Erfragung des Überweisungskontextes und der spezifischen Erwartungen, Ziele, Motive aller Mitglieder des Systems bezüglich der Therapie. Ein weiterer, besonders für die soziale Arbeit wichtiger Kontext wird durch das Erfragen von bisherigen Erfahrungen mit dem Jugendamt und anderen psychosozialen Diensten abgeklärt. Hier kann man sich erste Informationen über die im Hilfesystem bereitstehenden Fettnäpfchen verschaffen, in die man nicht hineintreten sollte. Zugleich erhält man dadurch auch Hinweise, wie das Joining mit der Familie gelingen kann.

- Das Konzept des Joinings stammt von Salvator Minuchin (s. Minuchin et al. 2003). Übersetzt mit »Anschluss an die Familie finden« verweist es auf das professionelle Wechselspiel von Identifikation mit und Distanzierung von der Familie. Identifikation ermöglicht der Therapeutin Informationen über den familiären Prozess durch Intuition und »Resonanz« (s. Elkaim 1992). Distanz verhilft zur Metaposition, in der bewusst und theoriegeleitet Hypothesen gebildet und durch »sondierende« Interventionen geprüft werden können.
- Grundlage unserer Arbeit ist eine Anteil nehmende, wertschätzende und allparteiliche Haltung des Therapeutinnenteams gegenüber der gesamten Familie und ihren einzelnen Mitgliedern. Zugleich sind wir im Sinne des Neutralitätspostulates systemischer Therapie (vgl. Cecchin 1988) bestrebt, die im vorherigen Punkt genannte Metaposition zu wahren.
- Symptomatisches Verhalten verstehen wir als die zum Problem gewordene Folge eines Wechselspiels von Interaktionen und Bedeutungsgebungen. Es enthält Beziehungsbotschaften für das gesamte System, die auf eine ernsthafte Krise und misslungene Lösungsversuche verweisen sowie Hinweise für ihre Überwindung geben – falls man gewillt ist, auf Zwischentöne, Subtexte und die Bedeutungsvielfalt der verbalen und nonverbalen Sprache zu achten. Symptome sind zugleich Hilferufe in einer chronisch ausgeweglosen Beziehungssituation, die durch Konfusion, Regression, Hilflosigkeit und den Verlust von Handlungsoptionen gekennzeichnet ist. Symptome sind also im Rahmen des Systems, in dem sie ent- und bestehen, sinnvoll, weil sie mit den Realitätskonstruktionen aller Systemmitglieder verknüpft sind. In diesem Sinne leisten alle Familienmitglieder und die soziale Umwelt der Familie spezifische Beiträge zur Erzeugung und Aufrechterhaltung von Symptomen.
- Darum gilt in unserem Ansatz für Beziehungen weder ein einfaches Ursache-Wirkung-Prinzip, noch kann eine einzelne Person als krank, gestört, verhaltensauffällig etikettiert werden. Die Wahrnehmung

und Darstellung der Zirkularität jeder kommunikativen Handlung in der Familie ist deshalb unsere Aufgabe als systemische Therapeutinnen und kann im häuslichen Umfeld der Familie in besonderer Weise gelingen. Denn dieses veranlasst Familienmitglieder eher, sich authentisch zu zeigen und direkt auf die Botschaften der anderen zu antworten.

- Das Vorgehen in der Therapie orientiert sich eng an den Ressourcen der Familienmitglieder und des gesamten Systems. Die lebensweltorientierte Perspektive eröffnet darüber hinaus den Blick auf das familiäre Umfeld, seinen Bedeutungshorizont und den damit verbundenen »Eigensinn« (Thiersch 1992) familiären Handelns und familiärer Symptome. Die Lebenswelt enthält zugleich eine Vielzahl von Ressourcen: Als soziales Netzwerk umschließt sie Personen, Einrichtungen und Institutionen, die materielle, ideelle und kommunikative Unterstützung anbieten; als Bedeutungshorizont enthält sie historisch gewachsene Normen, Werte, Leitideen, die in den Sinn eingehen, der den Handlungen der kommunizierenden Subjekte unterlegt wird bzw. nach dem sie suchen, wenn sich ihr Leben als bedeutungsarm oder sinnentleert darstellt. Ressourcenorientierung heißt dann Bedeutungen für die eigenen Lebensgeschichten finden, die Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Vertrauen in sich, in Beziehungen und in gesellschaftliche Verhältnisse ermöglichen. Hier spielen z. B. die Methode der »positiven Konnotation« und des Reframings (s. Ritscher 2002a) eine herausragende Rolle.
- Wir möchten die Familien darin unterstützen, eine für alle spürbare Verbesserung der Ausgangssituation zu erreichen. Ziele der Therapie werden daher positiv formuliert; sie müssen konkret messbar und erreichbar sein, damit für die Familie und alle anderen Beteiligten die Veränderungen erkennbar werden. Sichtbare kleine Schritte der Veränderung sind Erfolgserlebnisse, die das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl der Familienmitglieder stärken und zu weiteren Schritten ermutigen. Eltern können ihre Paarbeziehung neu ordnen und lernen, in Erziehungsfragen besser zu kooperieren. Gegebenenfalls können sie auch in anderen Bereichen ihres Lebensumfeldes neue Handlungsmöglichkeiten entdecken. Den Kindern soll eine persönliche Entwicklung innerhalb und außerhalb der Familie ermöglicht werden – im Sinne einer »bezogenen Individuation« (Stierlin 1994). Die Bedürfnisse der Kinder nach Zugehörigkeit und Nähe einerseits und nach Eigenständigkeit und Abgrenzung andererseits brauchen eine Balance, die sich je nach ihrem Alter und ihren Kompetenzen unterscheidet.
- Wir arbeiten mit der Zeitstruktur Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Biografische Daten, Konstellationen und Geschichten helfen

einerseits, Hypothesen über mehrgenerationale Verstrickungen, Themen, Konflikte sowie ihre Folgen für gegenwärtige Handlungen und Bedeutungsgebungen zu bilden. Zugleich lassen sich in den Familiengeschichten auch Ressourcen für die Problembewältigung und das Aufscheinen möglicher Zukünfte entdecken. Das ermöglicht ein tieferes Fallverstehen und liefert Ideen für das weitere Vorgehen. Standardmäßig wird deshalb mit der Familie zusammen das Genogramm erarbeitet; es dient der Diagnose und der Intervention (s. Ritscher 2004b). Die Gegenwart wird vor allem durch Fragen zur Wirklichkeitskonstruktion (von Schlippe u. Schweitzer 1996) thematisiert. Zukunft entsteht durch die »Fragen zur Möglichkeitskonstruktion« (ebd.). Hier lässt sich das Reich der Freiheit etablieren – zunächst wird nicht gefragt, was realisierbar ist, sondern was gewünscht, erträumt oder vermieden wird. Erst wenn das Feld der Möglichkeiten eröffnet wird, wenden wir uns den Realisierungschancen zu. Die positive Grundstimmung, die sich im Wünschen herstellt, wirkt als Motivationsspritze für die Erfindung von Ideen, mit deren Hilfe »Sachzwänge« hinterfragt und die Realität kreativ ausgeweitet wird. Moreno nannte das »surplus-Realität« (s. Ritscher 2004b, S. 274 f.).

3. Das Setting

Wir gehen in der Regel zu zweit in eine Familie. Nur bei Krankheit oder nicht aufschiebbarer Verhinderung eines Teammitgliedes nimmt die Ko-Therapeutin eine Sitzung alleine wahr.

Diese Arbeitsweise hat eine Vielzahl von Vorteilen.

- Wir können den Familien als Modell für Kooperation dienen, indem wir einerseits ihnen gegenüber gemeinsame Positionen beziehen, andererseits aber auch Meinungsverschiedenheiten benennen und in ihrer Anwesenheit kooperativ austragen.
- Solche unterschiedlichen Positionen lassen sich auch methodisch mithilfe des Splittings nutzen – z. B. unterstützt der Therapeut bei einem bestimmten Thema den Mann, die Therapeutin seine Frau, so dass beide Perspektiven ihren Platz finden, Akzeptanz erhalten und miteinander verhandelt werden können.
- Wir entdecken mehr professionelle Handlungsspielräume, indem wir verschiedene Sichtweisen unserer Klientinnen und von uns selbst besser wahrnehmen und in das Gespräch einbringen können.
- In emotional aufgeladenen und/oder kognitiv verwirrenden Situationen, die gerade bei Jugendhilfefamilien entstehen, in denen es um Trennung, Fremdunterbringung der Kinder, Gewalt, chronischen

Streit usw. geht, können wir uns gegenseitig stützen, Überblick und Distanz wahren.

- Während des Gespräches lassen sich Pausen einlegen (eine settingstrukturierende Methode – siehe Ritscher 2002a), in denen wir uns miteinander austauschen, um gemeinsam wieder eine Distanz (Metaposition) zur aktuellen Situation herzustellen; wir können unsere Sichtweisen reflektieren und aufeinander abstimmen, die nächsten Schritte im Gespräch überlegen, Abschlusskommentare und Handlungsvorschläge für die Zeit bis zur nächsten Sitzung gemeinsam formulieren und mögliche Reaktionen der Familie hypothetisch vorwegnehmen.
- Wir können parallel mit unterschiedlichen Subsystemen der Familie arbeiten, z. B. besprechen die Therapeutin und eine allein erziehende Mutter auf einem Spaziergang »frauenrelevante« Themen, und der Therapeut arbeitet an dem Vertrauensverhältnis zum pubertierenden Sohn, indem er mit ihm Billard spielen geht; oder der Therapeut führt mit den zusammenlebenden Eltern ein Gespräch über angemessene Erziehungsmaßnahmen, und die Therapeutin initiiert mit den Kindern in einem getrennten Raum ein Handpuppenspiel zum Thema »Eltern und Kinder« oder »Geschwisterbeziehung«; oder die Therapeutin arbeitet allein mit der Mutter, der Therapeut mit dem Vater.
- Allparteilichkeit und Neutralität der Therapeutinnen und Therapeuten (zu diesen Konzepten s. Ritscher 2002a) sind stärker gewährleistet.
- Familien wird in ihrem alltäglichen Umfeld eine »doppelte Portion« Bedeutung und Wertschätzung vermittelt und damit ihr Selbstvertrauen gestärkt.

Eine Sitzung in Aufsuchender Familientherapie dauert in der Regel 90 Minuten. Wenn es für das Verstehen der aktuellen Beziehungssituation oder für längerfristig angelegte Interventionen erforderlich ist, werden vom Team eine oder mehrere Pausen eingelegt. Die Sitzungen werden vor- und nachbesprochen. Nach unserer Auffassung brauchen die in der Sitzung erarbeiteten Impulse zur Umsetzung im Alltag Zeit. Daher werden die Sitzungen in 14-tägigen Abständen durchgeführt. Zum Ende eines Prozesses hin vereinbaren wir längere Abstände zwischen den Sitzungen, um die gegenseitige Ablösung zu unterstützen.

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass mit diesem Setting in einem Zeitraum von ein bis zwei Jahren Veränderungen in den meisten mit uns zusammen arbeitenden Familien angestoßen werden können.

Jede Therapie wird mit einem Abschlussgespräch beendet, bei dem der gesamte Prozess bilanziert wird. Ein erneutes Zusammenkommen nach etwa einem halben Jahr hat sich sowohl für die Familien als erneute Bestätigung für ihre Erfolge wie auch für uns im Sinne von Evaluation als nützlich erwiesen.

4. Für welche Familien ist dieses Setting geeignet?

Das TAF wendet sich mit seinem Angebot an Familien, die sich in besonders belastenden Lebenslagen befinden, z. B. aufgrund von

- Partnerschaftsproblemen
- beabsichtigten oder vollzogenen Trennungen und anderen familiären Übergangskrisen (z. B. Tod eines Familienmitglieds)
- massiven Schwierigkeiten in der Erziehung, der Übernahme der Elternverantwortung und einer adäquaten Definition der Kinderrollen
- Suchtproblemen
- Gewalt und drohender Vernachlässigung der Kinder
- chronischen Krankheiten oder Behinderungen.

Diese Probleme sind häufig verbunden mit schlechten Wohnverhältnissen, finanziellen Nöten, Arbeitslosigkeit, und sozialer Isolation. Die Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Familienmitglieder, insbesondere der Kinder, scheinen nicht mehr gewährleistet. Traumatische Erlebnisse aus jüngster Vergangenheit müssen verarbeitet werden – Trennung, Tod, Gewalt. Symptome werden gezeigt wie Einnässen, Schuleschwänzen, Lernschwierigkeiten, Stehlen, aggressive oder depressive Verhaltensweisen.

Das Vertrauen der Familienmitglieder in die eigene Problemlösungskompetenz ist nur noch gering ausgeprägt und stellt sich dar in Hilflosigkeitsgefühlen, Selbstwertproblemen, Scham oder hoher Abhängigkeit von Hilfesystemen.

Da es sich um eine Jugendhilfemaßnahme handelt, muss immer ein Kind bzw. müssen Kinder die Probleme der Familie in ihrem Verhalten ausdrücken. In diesem Sinne interpretieren wir ihre Symptome als Hilfewunsch an die Umwelt (s. auch Kron-Klees in diesem Band).

Unsere Form der Familientherapie ist aufgrund der Sitzungsfrequenz weniger gut für die Krisenintervention geeignet. Sie ermöglicht mehr das reflexive Aufarbeiten von Krisen, das Herausarbeiten von

Lösungsstrategien und Hilfsmitteln (»Handwerkszeug«), welche die Familien in Zukunft anwenden können, um von Hilfesystemen unabhängig zu werden.

Es ist zweifellos ein entscheidender Schritt, zwei der Familie unbekanntem Therapeutinnen Eintritt in die Privatsphäre zu gewähren. Unserer Erfahrung nach ist dies jedoch im Gegensatz etwa zum Aufsuchen einer Beratungsstelle seitens der Familien eine Hürde, die für sie leichter zu nehmen ist. Sie haben zu Hause mehr Gestaltungsmöglichkeiten und fühlen sich eher weniger defizitär.

Es gibt auch Lebens- und Problemlagen, in denen wir unsere Form der AFT für wenig hilfreich erachten.

Wenn das Wohl von Kindern akut gefährdet ist durch Gewalt, Missbrauch oder existenzielle Unterversorgung (Eltern sind verschwunden, geben keine Tagesstruktur, sind wegen Krankheit oder Suchtverhalten nicht präsent), dann haben Maßnahmen des Kinderschutzes und der Krisenintervention absoluten Vorrang. Wenn Eltern auf der Ebene von Tagesstrukturierung, alltäglicher Förderung ihrer Kinder, Erarbeiten von Ressourcen im Lebensumfeld Unterstützung benötigen, scheint uns das Setting der Sozialpädagogischen Familienhilfe geeigneter zu sein. In diesen Fällen muss eine Fachkraft für eine bestimmte Zeit die Eltern in der Übernahme ihrer Rolle massiv unterstützen oder vielleicht sogar ersetzen. Kontakte mit Behörden, Einrichtungen, Arbeitgeberinnen müssen hergestellt und eventuell begleitet, finanzielle Engpässe müssen aufgelistet, die Organisation den Haushaltes und ein planvolles Ausgabenverhalten konkret unterstützt werden. Solche Maßnahmen erfordern eine weitaus höhere Frequenz der Präsenz in der Familie und haben eine eher konkret anleitende Wirkung.

5. Freiwilligkeit oder Zwang?

AFT als Hilfe zur Erziehung ist in manchen Fällen kein Ergebnis einer freiwilligen Nachfrage von Familien. Schule, Kinderärztinnen, Polizei, Gericht, Erzieherinnen können aufgrund ihrer gesellschaftlich definierten Rolle – die immer auch Kontrolle beinhaltet – mehr oder weniger starken Druck oder sogar Zwang auf sie ausüben, mit dem Jugendamt Kontakt aufzunehmen. Andererseits kann auch das Jugendamt von sich aus Kontakt mit Familien aufnehmen – auch gegen ihren anfänglichen Willen (s. Kron-Klees in diesem Band). Kron-Klees zeigt,

dass es durchaus Möglichkeiten gibt, aus dem anfänglichen Zwang in eine Bereitschaft zur Mitarbeit zu wechseln, wenn Hoffnung entsteht, mit professioneller Hilfe aus chronischen Lebens- und Familienverwicklungen heraus neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen.

Überhaupt lässt sich die Idee der Freiwilligkeit im Rahmen von Therapie und Sozialarbeit kritisch beleuchten. Nimmt man professionelle Hilfe in Anspruch, gibt man immer ein Stück seiner Autonomie auf. Die betreffende Familie muss sich eingestehen, dass sie mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln gescheitert und von daher gezwungen ist, sich Hilfe von außen – und dann noch durch Fachkräfte – zu holen. Diese realisieren immer auch einen gesellschaftlichen Auftrag. Insofern ist weniger Freiwilligkeit bzw. Kontrolle das Thema, sondern die Annahme eines Angebotes der Jugendhilfe (vgl. B. Müller 1993), um aus dem eigenen Schlamassel heraus- oder einem »Eingriff« (ebd.) der öffentlichen Jugendhilfe und des Familiengerichtes (z. B. dem Entzuge des Sorgerechtes) zuvorzukommen. In diesem Sinne finden wir die Leitfrage von Conen, »Wie können wir Ihnen helfen, uns wieder loszuwerden?« (Conen 1996b), eine hilfreiche Zielorientierung in dieser widersprüchlichen Ausgangslage.

6. Die Beziehung zum Jugendamt

Wir bieten AFT als Jugendhilfemaßnahme an. In diesem Sinne muss die Problematik eines Kindes im Vordergrund stehen. Die Jugendämter, mit denen wir zusammenarbeiten, haben für sich Strukturen entwickelt, welche die Klärung sicherstellen, ob AFT die geeignete Maßnahme anbietet. Das TAF wird erst nach dieser Klärung angefragt und trifft in der Regel auf gut vorbereitete Familien. Wir erhalten vorab schriftliche Unterlagen zur Vorgeschichte der geplanten Maßnahme. Werden bereits weitere Maßnahmen in der Familie durchgeführt, so hilft ein gemeinsames Gespräch aller Fachkräfte, die jeweiligen Maßnahmen aufeinander abzustimmen.

Beim Erstgespräch mit der Familie sind TAF und Jugendamt beteiligt. Dabei geht es um das gegenseitige Kennenlernen und das gemeinsame Formulieren von Zielen, an denen in der Familientherapie gearbeitet werden soll. Als hilfreich hat sich erwiesen, dass in den darauf folgenden Sitzungen die Perspektiven, Ziele und Aufträge der Familie sowie die Arbeitsweise der Therapeutinnen wiederholt zum Thema gemacht werden. So kann eine für alle transparente Basis der

gemeinsamen Arbeit geschaffen werden. Je nach Arbeitsweise des Jugendamtes wird bereits nach dem Erstgespräch ein Hilfeplan erstellt, manchmal nach einer Phase von drei bis vier Sitzungen. Die Fallverantwortung bleibt weiter beim auftraggebenden Jugendamt. Nach der beim Hilfeplanverfahren üblichen Frist kommen die an der Maßnahme beteiligten Fachkräfte wieder zusammen und beraten über die Fortsetzung der AFT. Je nach Verlauf der Therapie kommt es auch zwischen den Treffen zur Hilfeplanüberarbeitung zu Gesprächen zwischen Familie, Jugendamt und TAF. Wir verfassen in der Regel zur Vorbereitung der Gespräche Berichte zum Verlauf der Maßnahme.

Die Therapeutinnen des TAF unterliegen jedoch der Schweigepflicht. Von dieser kann sie nur die Familie selbst entbinden. Sie entscheidet in der Regel, welche Informationen an Dritte weitergegeben werden dürfen. Wir waren bis jetzt noch nicht in der Situation, dass wir aus gesetzlichen Gründen unsererseits die Schweigepflicht aussetzen mussten.

7. Ein Fallbeispiel: Aufsuchende Familientherapie mit Familie Ernst

7.1 Therapieanlass und die Situation der Familie bei Therapiebeginn

Der Anlass für die 17 Monate dauernde und 24 Sitzungen umfassende Aufsuchende Familientherapie (AFT) bei Familie Ernst war ein Suizidversuch des jüngsten Kindes, Michael, im Sommer 2002. Er schluckte seine gesamten Asthmatabletten vor den Augen der Mutter und wurde für wenige Tage psychiatrisch untergebracht. Das eingeschaltete Jugendamt schlug nach mehreren Beratungsgesprächen eine Aufsuchende Familientherapie vor, und die Eltern stellten daraufhin im Oktober 2002 einen entsprechenden Antrag.

Von der zuständigen Sozialarbeiterin des ASD erhielten wir (A. R. u. S. J.) vor dem ersten Kontakt mit der Familie folgende Informationen:

- *Vater*: Richard Ernst (geb. 1949) ist selbstständiger Handwerksmeister mit eigenem Betrieb. Er litt jahrelang unter Depressionen und wurde von einem Psychiater ambulant behandelt. 1992 unterzog er sich einer stationären Therapie. Sein Zustand besserte sich, die Medikamente wurden abgesetzt. Ende 1992 zog er aufgrund chronischer Konflikte mit seiner Frau aus der Familienwohnung in eine kleine

Einliegerwohnung innerhalb des Hauses, wo sich auch das Büro seines Betriebes befindet. Haus und Betrieb gehören Herrn Ernst. Herr Ernst – so die Sozialarbeiterin – komme heute ganz gut zurecht, allerdings seien die Konflikte in der Familie sehr gravierend. Er habe Angst, es könnte noch Schlimmeres passieren und ein nächster Suizidversuch eines Familienmitglieds nicht mehr so glimpflich ausgehen.

- *Mutter*: Helga Ernst (geb. 1948), wohnt mit Karin, Elena und Michael in der Familienwohnung. Nach dem Auszug ihres Mannes und der Kinder Tatjana und Matthias hat sie zur eigenen Stärkung – wie sie sagt – eine Therapie begonnen, aber diese nach drei bis vier Sitzungen aufgrund schlechter Erfahrungen wieder abgebrochen. Von ca. 1997 bis 2000 habe sie eine analytische Therapie gemacht, die ihr aber keine Zukunftsperspektiven eröffnet habe. Schließlich habe sie auch diese Therapie für sich beendet. Im Winter 2001/2002 habe sie sich für ein paar Tage in den eigenen Wohnwagen vor dem Haus zurückgezogen und dort einen Suizidversuch mit Tabletten unternommen. Dies war Anlass, gemeinsam mit ihrem Mann und den drei jüngsten Kindern zur Familienberatungsstelle zu gehen. Nach zwei Beratungsterminen habe man sich »im Kreis gedreht«. Die Beratung wurde beendet.

Frau Ernst hat einen Minijob. Für die Wohnung, welche sie mit den drei jüngeren Kindern bewohnt, zahlt sie keine Miete, dafür bezahlt ihr Mann keinen Unterhalt an sie. Herr und Frau Ernst heirateten 1978. Aus ihrer Ehe gingen fünf Kinder hervor. Von Beginn an gab es Konflikte. Die Spannungen nahmen mit den Jahren zu. Nach Aussage von Frau Ernst habe ihr Mann von Anfang an nur auf seine Mutter gehört, und sie selbst habe »nichts gegolten« – bei ihm nicht und bei ihrer Schwiegermutter nicht. Herr Ernst berichtet dagegen, dass seine Frau ihm absichtlich gerade das gekocht habe, was ihm nicht schmeckte, außerdem sei sie aus dem ehelichen Schlafzimmer ausgezogen.

- *Tatjana* (geb. 1979) suchte nach ihrem 18. Geburtstag eine eigene Wohnung am Ort. Daraufhin kam es zu einer großen Auseinandersetzung zwischen ihr und ihrer Mutter. Frau Ernst habe geäußert, dass Tatjana – wenn sie ausziehe – ihre Geschwister nie mehr sehen könne. Auch sei sie dann nicht mehr ihre Tochter. Tatjana habe dies sehr mitgenommen, und sie habe daraufhin einen Suizidversuch mit Tabletten unternommen. Der Vater unterstützte Tatjana schließlich beim Umzug in die eigene Wohnung. Seit diesem Zeitpunkt gab es keinen Kontakt mehr zur Mutter. Seit Oktober 2001 studiert sie Psychologie. Sie kommt ca. alle zwei Monate nach Hause und wohnt dann beim Vater.

- *Matthias* (geb. 1980) hat eine Schreinerlehre absolviert und besucht jetzt die Meisterschule. Er arbeitet derzeit in Vaters Betrieb mit, den er bald übernehmen soll. Nach großen Konflikten mit der Mutter aufgrund von Nachstellungen ihrerseits (anonyme Anrufe bei der Freundin, Abhören des Telefons, Unterbinden von Freundschaften etc.) zog Matthias nach seinem Wehrdienst zum Vater in die untere Wohnung. Seither ist der Kontakt zwischen Matthias und seiner Mutter abgebrochen. Für ihn sei das »Kapitel Mutter« abgeschlossen. Er wohnt jetzt mit seiner Freundin am Ort in einer eigenen Wohnung zusammen.
- *Karin* (geb. 1986) besucht nun, nach ihrem Hauptschulabschluss, die Realschule; sie möchte danach Kinderkrankenschwester lernen. Aufgrund ihres geringen Selbstwertgefühls unterzog sie sich etwa zwei Jahre lang einer ambulanten Therapie. Nach Aussage der Mutter sollte Karin lernen, »nicht immer die Schuld bei anderen zu suchen«. Ende 2000 wurde die Therapie abgebrochen, da sich der erwünschte Erfolg nicht einstellte und Karin sich weiteren Gesprächen verweigerte. Sie leide unter dem häufigen Streit zu Hause. Hierbei seien oft Kleinigkeiten der Auslöser, und die Stimmung in der Familie könne von einer Minute zur anderen umschlagen. Karin habe Kontakt zum Vater, mehr aber zu ihrer Schwester Tatjana. Dies sei jeweils Anlass zum Streit mit der Mutter, welcher schnell eskaliere.
- *Elena* (geb. 1987) ist – nach Angaben aller Familienmitglieder – recht angepasst. Ihr Ziel sei es, mit allen Familienmitgliedern gut auszukommen. Sie wolle sich nicht für eine Seite entscheiden. Tatjana und Karin sowie Michael und Matthias verstehen sich sehr gut – sie dagegen sitze »zwischen allen Stühlen«. Zum Vater habe sie keinen Kontakt, da sie keine Konflikte mit der Mutter möchte. Zum Reden habe sie eigentlich niemanden. Sobald sie mit einem in der Familie gut auskomme, sei ein anderer beleidigt. Elena ist in derselben Klasse wie Karin; sie möchte ebenfalls Kinderkrankenschwester lernen oder eventuell das Abitur machen. Sie leidet seit April 1998 an einer Diabetes-Erkrankung.
- *Michael* (geb. 1988) besucht die Hauptschule. Was seine Geschwister betrifft, so versteht er sich besonders gut mit Matthias. Er wolle weiterhin bei seiner Mutter wohnen bleiben, aber auch Kontakt zu seinem Vater haben. Meist gebe es großen Streit mit der Mutter, wenn er bei Vater ist oder war. Er wünsche sich, dass es zu Hause weniger Streit gebe. Immer wieder eskaliere es zwischen ihm und seiner Mutter. In einer solchen Situation kam es zu dem oben erwähnten Suizidversuch mit anschließenden Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Nach Aussagen der anderen Familienmitglieder habe Michael auch Schulprobleme und wenig Freunde, u. a. aufgrund seines Übergewichtes. Nach Angaben der Mutter schläft Mi-

chael bei ihr im Schlafzimmer, obwohl er ein eigenes Zimmer hat. Frau Ernst meinte, dass Michael eventuell mehr Aufmerksamkeit brauche und diese dadurch bekomme. Sie störe dies nicht, da sie sowieso ein Doppelbett habe und hier genug Platz für ihn sei.

Aufträge wurden schon vor dem ersten Zusammentreffen mit dem TAF sowohl von der Familie als auch der Sozialarbeiterin formuliert und beim Erstgespräch mithilfe zirkulärer Fragen weiter präzisiert. (zum Phasenmodell des Erstgesprächs siehe Ritscher 2002a, S. 318 f.). Die Aufträge beinhalteten

- eine künftige Vermeidung von den bis zu Suizidversuchen sich hochschaukelnden familiären Eskalationen
- eine Klärung der elterlichen Paarbeziehung und der Kooperation des Paares als Eltern
- und die Möglichkeit aller Kinder zum Kontakt mit beiden Elternteilen, ohne dass der bzw. die jeweils andere damit gekränkt würde – was sich vor allem auf die Mutter bezog.

7.2 Das erste Gespräch

Die Familie lebt in einer Kleinstadt. Zum Haus gehören zwei Wohnungen und ein Büro; angebaut sind die Schreinerei und Garagen. Der äußere und innere bauliche Zustand sowie die Einrichtungsgegenstände und Ausstattung der Wohnung lassen auf eine schwierige wirtschaftliche Situation der Familie schließen, jedoch ist alles peinlich sauber gehalten. Das erste Gespräch – wie alle weiteren – fand im Esszimmer statt. Auf dem großen Tisch mit Eckbank und Stühlen stand Kaffeegeschirr. Wir wurden freundlich, aber distanziert empfangen, ungefragt wurde Kaffee eingegossen, den wir dankend annahmen.

Anwesend waren die Eltern, Karin, Elena und Michael, das Ko-Therapieteam des TAF und die zuständige Sozialarbeiterin. Das Gespräch wurde mit zunehmender Dauer chaotischer, die Stimmung unter den Familienmitgliedern immer aggressiver. Jeder fühlte sich vom anderen sofort angegriffen, infrage gestellt und verletzt. In lamentierender Haltung konstruierte sich die Mutter als Opfer ihres Mannes, der Böswilligkeit der Kinder, ihrer eigenen Mutter oder der Schwiegermutter, während sie eine Zigarette nach der anderen rauchte und zwischen Küche und Esszimmer hin- und herging, um Kaffee nachzuholen. Der Vater hielt sich fast schweigend zurück und rauchte

ein Zigarillo; nur kurz zeigte er Wut gegenüber seiner Frau. Durch massive verbale Intervention und Strukturierung des Gesprächs vonseiten der Sozialarbeiterin, unterstützt durch uns, konnten die Emotionen kanalisiert und die Ziele und Erwartungen der Einzelnen abgefragt werden.

Unsere ersten Wahrnehmungen und Hypothesen im Laufe des Gesprächs:

- Die *Mutter* konnte ihre Aggression gut zeigen und wertete in nahezu jeder Äußerung die anderen massiv ab. In ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung folgte sie einem Schwarz-Weiß-Schema; entsprechend definierte sie die Beziehungswirklichkeiten und handelte danach. Sie nahm die Rolle der Klägerin ein und stufte sich permanent als Opfer ein; jede Äußerung anderer – auch wenn diese nicht in unmittelbarer Beziehung zu ihr stand – bezog sie auf sich, zumeist als Angriff bzw. Abwertung.
- Die Zurückhaltung des *Vaters* wirkte auf uns verdeckt aggressiv; er ließ seine Frau und ihre Angriffe ins Leere laufen. Nur mühsam gelang es, ihn zu Stellungnahmen bezüglich seiner Erwartungen und Ziele zu bewegen.
- *Karin* konnte ähnlich wie die Mutter ihre Aggression sehr deutlich zeigen und wurde mehrmals laut und ausfällig gegenüber der Mutter und Michael.
- *Elena* schien uns am meisten zu leiden; mehrfach war sie den Tränen nahe. Ihre Rolle als Vermittlerin und Stütze der Mutter ließ ihr keinen Spielraum, laut und aggressiv zu werden.
- *Michael* zeigte sich ähnlich aggressiv wie Karin. Seine abwehrende Haltung gegenüber dem gesamten Geschehen deuteten wir als Stellvertretung. Er nahm für alle anderen eine ablehnende Haltung gegenüber einer erneuten Therapie ein und repräsentierte die von der Sozialarbeiterin bereits in den Vorgesprächen wahrgenommene Ambivalenz der Familie.

Gegen Ende des ersten Gesprächs bildeten wir zusammen mit der Sozialarbeiterin unsere ersten Hypothesen:

Die Ablösungsversuche von Tatjana und Matthias schienen die Beziehungen zwischen Mutter und Kindern in eine Krise gestürzt zu haben, die jeweils zum Beziehungsabbruch führten. Die übrigen Geschwister haben in wechselnden Koalitionen jeweils Konflikte mit der Mutter bzw. dem Vater oder mit einem der anderen Geschwister. Dies deuteten wir als Ausdruck der ungeklärten elterlichen Paarbeziehung. Matthias kann nur deshalb auf des Vaters Seite stehen, weil er mit der

Mutter gebrochen hat – wie Tatjana, die zudem die Rolle einer Beraterin, vor allem für Karin, eingenommen hat und sich damit zusätzlich in Konkurrenz zur Mutter befindet. Alle Kinder schonten den Vater; er wurde von ihnen nicht kritisiert. Sie durchschauen seine Anteile im System nicht. Gibt es die Idee, dass alle Schuld bei der Mutter zu suchen ist, und wenn sie sich ändern oder ausziehen würde, wäre alles gut?

Darüber hinaus benannten wir (A. R. u. S. J.) mögliche Entwicklungsaufgaben für die Familie:

- Deeskalationsstrategien für den Konfliktfall entwickeln und erproben
- Elena aus ihrer selbstdestruktiven Vermittlerposition entlassen
- Klärung der Paarbeziehung: zusammen oder getrennt?
- erzieherische Kooperation – soweit überhaupt erforderlich – stärken
- Entwicklung von Zukunftsperspektiven für Herrn und Frau Ernst jeweils unabhängig vom Partner bzw. von der Partnerin und den Kindern
- eine »bezogene Individuation« der Kinder.

Aus diesen Aspekten entwickelten wir unsere Interventionen am Ende des Erstgesprächs:

- Wir brachten unsere Wertschätzung gegenüber den Eltern für ihre Entscheidung zum Ausdruck, sich der Kinder wegen nicht äußerlich getrennt zu haben, um ihnen dadurch über eine lange Zeit das Elternhaus und den freien Zugang zu Vater und Mutter zu erhalten. Das ist eine große Leistung und hat lange Jahre – trotz vieler Mühen und Konflikte – auch gut funktioniert. Die Frage jetzt lautet: Ist diese Lebensform heute noch gut? Müssten vielleicht jetzt neue Wege für das Paar und die Kinder gesucht werden?
- Wir brachten unsere Wertschätzung den einzelnen Kindern gegenüber zum Ausdruck und gaben der schwierigen Situation eine positive Bedeutung: Durch ihr Verhalten zeigen die Kinder, dass sie alle einen sehr großen Familiensinn besitzen. Streit und Aggression in der Familie rühren aus einer großen Liebe zueinander und dem Willen zum Zusammenhalt, aber auch: Es muss sich jetzt etwas ändern, sonst geht alles in die Brüche!
- Der Konflikt von Matthias und Tatjana mit der Mutter bedeutet nicht, dass sie sich hassen. Er kann ein Lösungsversuch für die Frage sein, wie man bei großer Liebe und Verbundenheit eigene Wege gehen und sich weiterentwickeln kann.
- Wir teilten mit den Kindern die Bedenken im Blick auf einen »Erfolg« der Therapie. Sie befinden sich alle in einer sehr schwierigen Situa-

tion. Alle haben in der Vergangenheit schwere Krisen und Zeiten miteinander bewältigt. Dafür zollten wir ihnen unseren Respekt – auch für die offen geäußerte Skepsis.

7.3 Wege und Irrwege

Eine Anteil nehmende, wertschätzende und schon zu Beginn immer wieder mühsam gegen die familiäre Wirklichkeitskonstruktion (die Mutter als Täterin, Vater und die Kinder als ihre Opfer) hergestellte Haltung der Allparteilichkeit halfen uns, schnell in der Familie »anzukommen«. Im Wechselspiel von Identifikation mit und Distanzierung von den Einzelnen, ihrer Lebenslage und der familiären Situation insgesamt erreichten wir rasch eine große Akzeptanz von uns als Personen, unserer Anwesenheit in und Arbeit mit der Familie – auch wenn vor allem die Kinder ihre Skepsis gegenüber einem Erfolg weiterhin nicht verhehlten. Dennoch empfand die Familie – insbesondere Frau Ernst – unser Kommen als Würdigung, Scham und Ängste im Blick auf mögliche Bewertungen oder Kontrolle unsererseits (z. B. Ordnung und Sauberkeit in der Wohnung) ließen sich schnell überwinden.

Mit zunehmender Dauer der Therapie wurde unsere Allparteilichkeit aber immer prekärer. Frei nach Stierlin (1972) könnte man sagen: »Die Wertschätzung des einen ist die Abwertung des andern.« Wenn wir uns z. B. Herrn Ernst in seiner spezifisch schwierigen Situation (Inhaber eines kleinen, verschuldeten Familienbetriebs, um den er im Blick auf eine Scheidung Angst hat) zuwandten, wurde dies von Frau Ernst als Herabwürdigung ihrer Leistung als Mutter und früherer Bürokräftin des Betriebs wahrgenommen – und umgekehrt: Warum sollte es uns Therapeutinnen besser gehen als den Kindern?!

Wir entschieden uns zu einem Splitting: Die Therapeutin übernahm die Wertschätzung von Frau Ernst, der Therapeut die des Mannes. Dabei nahmen wir Fantasien des Paares in Kauf, wir hätten unsere Sympathien tatsächlich aufgeteilt, was wir zeitweise auch zu hören bekamen. Dieses argumentativ zu entkräften konnte nicht gelingen und versuchten wir auch nicht mehr. Wir zeigten unsere Allparteilichkeit, indem wir bei therapeutischen Kommentaren jeweils wertschätzend und anerkennend miteinander umgingen und die jeweils andere Sichtweise nicht abwerteten. Dies sollte auch als Modell für Kooperation innerhalb der Familie dienen.

Bereits nach wenigen Sitzungen zeigten sich Veränderungen. Allerdings nicht im Sinne der Erwartungen der Familie, Meinungsver-

schiedenheiten und Konflikte auf konstruktivere Weise zu lösen oder sie gar ganz zu vermeiden. Im Gegenteil, die Situation spitzte sich zu, und die Konflikte zwischen der Mutter und Karin eskalierten bis zu ihrem Rauswurf (Karins Version) bzw. Karins Weggang (Version der Mutter). Karin zog zum Vater. Die Auseinandersetzungen, die dazu geführt hatten, drehten sich um die Themen »Anerkennung« und »Individuation«: Karin wollte z. B. Weihnachten unbedingt alleine feiern und nicht mit Mutter, Oma und Geschwistern. Dies empfand die Mutter als Affront gegen ihre Person und zugleich als Brückierung ihrer Mutterrolle vor der Oma. Im Auszug Karins wiederholte sich das Muster, das sich bereits bei den Loslösungsversuchen von Tatjana und Matthias gezeigt hatte. Die Forderung der Kinder nach mehr Eigenständigkeit interpretierte die Mutter als Abwertung und Bedrohung. Ihre Antwort lautete: Entweder du gehörst ganz zur Familie (und zu mir) oder gar nicht! Eine Distanzierung war in dieser Situation nur durch Karins massive Beleidigung der Mutter möglich gewesen. Danach konnte die Mutter ihre Tochter ohne Gesichtverlust ziehen lassen: »Das kann ich mir nicht bieten lassen; deshalb muss sie gehen!«

Im Laufe des weiteren Therapieprozesses gelang es Mutter und Tochter aber, das bisherige Muster (Loslösung = Beziehungsabbruch) zu durchbrechen. Obwohl Karin weiterhin beim Vater wohnte, gelang den beiden eine neue Form der Nähe-Distanz-Regulation: Solange sie die Familienbeziehungen nicht thematisieren, waren sie in der Lage, über alltägliche Dinge in für sie guter Weise zu kommunizieren.

Kurze Zeit nach Karins Auszug brachen Konflikte zwischen Mutter und Michael aus. Die bislang »gute Beziehung« zwischen den beiden kippte. Michael drohte der Mutter mehrfach, sie umzubringen. Frau Ernst konnte dazu kaum Distanz aufbauen und ließ sich provozieren. Wir verstanden Michaels Verhalten der Mutter gegenüber als Ausdruck seines Wunsches, sich von ihr zu lösen und trotzdem in Verbindung mit ihr zu bleiben. Zugleich deuteten wir es auch als Appell an die Eltern, sich miteinander zu verständigen, damit alle Kinder mit beiden Elternteilen einen guten Kontakt haben könnten, ohne den jeweils anderen zu verletzen. Die massive Form, die Michael nun wählte, zeigte seine Hilflosigkeit und entsprach zugleich der Wirklichkeitskonstruktion mehrerer Familienmitglieder, dass nämlich die Mutter die Hauptschuld an der Misere trägt und mit ihrem »Verschwinden« die Probleme der Familie beseitigt wären.

Zunächst arbeiteten wir mit den Eltern an der Verbesserung ihrer Kooperation vor allem im Hinblick auf Michael. Als sie sich am Beispiel des Wäschewaschens über eine aktuelle Regelung für Michael geeinigt hatten und sie ihm gemeinsam in aller Deutlichkeit mitteilten, reagierte er mit noch gesteigerter Provokation gegenüber seiner Mutter. Dabei zeigte sich, dass Frau Ernst ihrem Mann, obwohl er bereit war, sie zu unterstützen, nicht vertraute. Je hilfloser sie sich Michael gegenüber zeigte, desto aggressiver verhielt dieser sich. Er wurde der Mutter gegenüber gewalttätig. Im Verlauf einer Eskalation bedrohte er sie mit einem Küchenmesser. Die Therapeutinnen waren nun sehr besorgt, dass es tatsächlich zu einer ernsthaften Gewalttat kommen könnte. Sie informierten mit Einverständnis der Eltern die Sozialarbeiterin und berieten mit ihr das weitere Vorgehen. Sie wies auf die Möglichkeit einer Fremdunterbringung hin, was der Vater aufgriff und Michael als Konsequenz in Aussicht stellte, wenn er sich nicht ab sofort besser kontrolliere. Daraufhin beschränkte sich Michael auf verbale Attacken gegenüber der Mutter. Die Gefahr einer Eskalation war aber damit noch nicht gebannt. Vor allem Karin fürchtete weitere Angriffe Michaels auf die Mutter. Sie erwog, zur Lösung durch erneuten Einzug in die Wohnung der Mutter beizutragen, sodass Michael sich in der Wohnung des Vaters einrichten könnte. Zugleich fürchtete sie aber, dass dies ihr eigenes Verhältnis zur Mutter wieder bis zum Kontaktabbruch verschlechtern könnte. Wir rieten deshalb von diesem Vorhaben ab.

Erst nach längerer Zeit und einem dreiwöchigen Kuraufenthalt Michaels wegen einer Adipositas-Problematik entspannte sich die Lage: Michael entschied sich in der Folge der räumlichen Trennung durch den Kuraufenthalt – ohne es mit den Eltern zu kommunizieren –, zum Vater zu ziehen, aber sein Zimmer bei der Mutter nicht aufzugeben.

7.4 Veränderungen des Settings im therapeutischen Prozess

Mehrfach änderten wir während des gesamten Therapieprozesses das Setting. Dadurch wurden Veränderungen auf verschiedenen Ebenen angeregt. Zudem half es, die Sitzungen und einzelne Gesprächsgänge klarer zu strukturieren, was sich in dieser Familie als besonders hilfreich erwies, da häufig eine emotional und kognitiv verwirrende Situation herrschte.

Wir begannen zunächst »klassisch« mit der ganzen Familie, »die unter einem Dacht wohnt«. Matthias verweigerte von vornherein die Teilnahme, Tatjana nahm in der Anfangszeit einmal teil. Dann ver-

einbarten wir noch im Beisein der Kinder Paargespräche mit Frau und Herrn Ernst zur Verbesserung ihrer Kooperation als Eltern. Dieses Vorhaben wurde durch die oben beschriebenen Eskalationen (Karin/Mutter bzw. Michael/Mutter) immer wieder unterbrochen. Außerdem griffen die Eltern schnell auf alte Verletzungen aus ihrer Ehegeschichte zurück, was es ihnen schwer machte, in aktuellen Erziehungsfragen zu kooperieren. So entwickelte sich ohne klare konzeptionelle Entscheidung unsererseits und ohne den Auftrag der Eheleute eine Paartherapie. Das änderte nichts an der festgefahrenen Situation: Die Eltern igelten sich wieder in gegenseitigen Vorwürfen ein, die bezogene Individuation der zu Hause lebenden Kinder ging nicht voran, und die Konflikte zwischen Mutter und Karin sowie zwischen Mutter, Michael und Vater eskalierten erneut.

Im Supervisionsteam wurde deshalb beschlossen, eine »Metakonsultation« in der Praxis des Supervisors durchzuführen. In diesem Setting werden Familie und Therapeutinnen gemeinsam von einem neutralen Dritten interviewt (van Trommel 1985). Der Fokus liegt dabei auf dem ins Stocken geratenen Therapieprozess. Gegenüber der Familie machten wir deutlich, dass wir als Therapeutenteam, um ihnen sinnvoll weiterhelfen zu können, Hilfe von außen benötigen. Es bietet sich die äußerst seltene Gelegenheit, die Familie einem erfahrenen Experten und Professor vorzustellen. Mit seiner Sicht von außen könnten wir unsere Gedanken neu ordnen und der Therapie möglicherweise eine neue Richtung geben. Wir wollten dazu alle Familienmitglieder (auch Tatjana und Matthias) einladen, da die Sichtweise eines jeden in der Familie von großer Wichtigkeit wäre. Die Familie willigte ein. Tatjana ließ ihre Teilnahme zunächst offen, kam aber dann doch später dazu. Matthias meldete sich auf unseren persönlichen Einladungsbrief nicht und nahm auch nicht an der Metakonsultation teil.

Nach einer Joiningphase stellten wir die Familie dem Supervisor vor, indem wir die jeweilige Situation der Einzelnen, ihre besonderen Schwierigkeiten und Leistungen, Fähigkeiten und Verdienste für die Familie benannten. So konnten wir auch auf eine für die Familie nicht bedrohliche Weise unsere Hypothesen formulieren. Die Familienmitglieder waren zunächst nur Zuhörer und konnten in einer zweiten Runde zu dem Gesagten Stellung beziehen.

Rückfragen des Supervisors an uns und die Familie erlaubten es ihm, eigene Konnotationen zu setzen. In einer Besprechungspause wurde das weitere Vorgehen geplant. Mithilfe einer Skulptur insze-

nierte der Supervisor seine Sicht des Paares und des für sie bedeutsamen Themas: Trennung und gleichzeitige Verbindung. Die Kinder wurden gleichsam als Zuschauer des Ehepaardramas hinzustellen. Tatjana wurde dabei außerordentlich wütend: Ihr wurde deutlich, wie sie und die Geschwister bei ihren jahrelangen Versuchen, den Eltern zu helfen, zu Erfolglosigkeit und Ohnmacht verdammt worden waren.

Am Ende der Konsultation wurde vom Supervisor ein neuer Auftrag vorgeschlagen: Ziel sollte sein, mit dem Paar das Trennende und Verbindende ihrer Beziehungsgeschichte zu erarbeiten und dabei eine Bilanz der Verdienste zu erstellen, die es ihnen erlauben sollte, sich voneinander »von Angesicht zu Angesicht« zu verabschieden oder wieder zusammenzukommen.

Die Familie akzeptierte diesen Vorschlag. Über mehrere Sitzungen hinweg sprachen wir mit dem Paar über die gemeinsame Geschichte. Dazu diente die Erstellung des Genogramms. Die Eheleute hatten seit über zehn Jahren nicht miteinander über die Trennung und ihre Folgen gesprochen. Es stellte sich heraus, dass die Ehe zu Beginn besonders dadurch belastet wurde, dass sich keine Kinder einstellten. Für uns beeindruckend war es zu hören, wie das Paar diese Krise meisterte und enorme Mühen auf sich nahm, bis fünf Wunschkinder geboren waren. Eine zweite Schwierigkeit war das enge Zusammenleben mit den Eltern von Herrn Ernst. Räume und Finanzen waren nicht getrennt. Besonders Frau Ernst hatte das Gefühl, von der Schwiegermutter bevormundet zu werden und keine Achtung zu erfahren. Hier wiederholte sich, was sie in ihrer Herkunftsfamilie erlebt hatte. Herr Ernst konnte nun nachvollziehen, wie schwierig diese Situation damals für seine Frau war. Doch wurden die Paargespräche immer wieder durch Konflikte zwischen Mutter und Michael bzw. Karin belastet. Zunehmend hatten wir auch das Gefühl, die Kinder durch die Paargespräche von der Therapie »abgehängt« zu haben. Im Rahmen einer weiteren Supervision beschlossen wir deshalb, das Setting nochmals zu verändern und mehr als zuvor die Struktur und Themen der Sitzungen festzulegen.

Damit die Eltern mehr Handlungsspielraum für sich gewinnen konnten, boten wir ihnen an, nach einer ca. 15 Minuten dauernden Eingangsrunde für alle Familienmitglieder mit ihnen parallel systemische Einzelgespräche zu führen. Der Therapeut arbeitete mit Herrn Ernst in dessen Büro, die Therapeutin mit Frau Ernst ca. 25 Minuten daran, Optionen für die jeweils eigene Zukunft zu entwickeln. Am Ende der Ein-

zelgespräche entschieden sie, was sie jeweils dem bzw. der anderen im anschließenden Paargespräch (ca. 25 Minuten) mitteilen wollten. An dessen Ende berieten sie darüber, was im nun nach einer Pause (ca. 15 Minuten) folgenden Familiengespräch den Kindern mitgeteilt werden sollte. Zunächst hörten die Kinder, was die Eltern ihnen mitteilten (ca. zehn Minuten), dann gingen sie in die Mitte und konnten ihre Anliegen anbringen, während die Eltern nur zuhörten (ca. 20 Minuten). Danach fand eine zehnminütige Abschlussrunde statt.

Dieses Setting ermöglichte aus unserer Sicht weitere Veränderungen, weil es unausgesprochen ein Modell für die Familie dafür etablierte, wie sie in Zukunft miteinander leben könnte: Jedes Familienmitglied kann seine eigenen Perspektiven entwickeln – unbedroht vom Urteil der anderen. Es kann selbst bestimmen, was es den anderen mitteilen möchte, und dadurch eine kontinuierliche Beziehung mit angemessener Grenze zu den anderen herstellen.

7.5 Der weitere Verlauf

Frau Ernst wurde als Thema ihrer Einzeltherapie die von ihr empfundene strukturelle und existenzielle Missachtung durch die anderen vorgeschlagen. Die Gespräche mit ihr zielten darauf ab, ihre Opferhaltung und die damit permanent selbst konstruierte Abhängigkeit vom Verhalten anderer zu erkennen und sie zu ermutigen, für sich und ihre Situation selbst Verantwortung zu übernehmen. Aktuelle Erlebnisse oder von ihr beklagte Erfahrungen wurden mit ihr immer wieder unter dieser Perspektive besprochen. Herrn Ernst schlugen wir als Thema die Klärung seiner aktuellen Lebenssituation und der Ehebeziehung vor. Seine Wut gegenüber seiner Frau zeigte er nicht und delegierte sie insbesondere an Michael. Als er dies zunehmend erkannte, wagte er sich an eine Klärung. Er entschied sich, die rechtlichen und finanziellen Auswirkungen bzw. Möglichkeiten einer Scheidung abzuklären, um überhaupt zu wissen, was ihn im Blick auf verschiedene Handlungsoptionen erwarten würde.

Die Einzelgespräche verhalfen den Eltern, Neues zu denken und zu erproben. Die Paargesprächsphasen wurden immer kürzer, die Informationen, die die beiden einander preisgeben wollten, immer spärlicher. Insgesamt bestätigte sich unsere Hypothese, dass die Eltern durch gravierende Ereignisse ihrer gemeinsamen Ehegeschichte voneinander getrennt wurden und gleichzeitig durch sie stark verbunden waren; eine Lösung der Spannungen, die beiden Elternteilen Ruhe

und eigene Entwicklungen ermöglicht hätte, war bisher nicht möglich gewesen. Diese schienen sich nun langsam zu lösen, weil sich die Spielräume der einzelnen Familienmitglieder erweiterten. Dazu trug die Idee eines Wohnungstausches bei: Die Mutter könnte allein in die untere und kleinere, bisher vom Vater belegte Wohnung ziehen, der Vater mit den noch zu Hause verbleibenden Kindern in die obere Wohnung. Obwohl dieser Plan nicht realisiert wurde, verstärkten und beschleunigten die darüber geführten Gespräche eine bezogene Separierung (Ritscher 2004b) der Familienmitglieder.

7.6 Eine schriftliche Bilanz als Abschlussintervention

Nach ca. eineinviertel Jahren AFT sagte die Sozialarbeiterin: »Langsam muss Schluss sein!« Sie sehe keine gravierenden Fortschritte mehr, außerdem liege keine Gefährdung mehr vor. Wir dachten ähnlich und wollten die anstehende Beendigung der AFT für eine letzte Intervention nutzen, um die Familie nochmals für eine sichtbare Veränderung zu gewinnen. Zur Vorbereitung der Abschlussgespräche wurde von der Sozialarbeiterin ein Entwicklungsbericht von uns eingefordert. Jedes Familienmitglied erhielt eine Ausfertigung davon mit der Bitte um Kommentare und Einsprüche in der nächsten Sitzung. Wir verfassten ihn als Intervention, indem wir den bisherigen Therapieverlauf aus unserer Sicht beschrieben und ein Reframing der von uns nach wie vor als problematisch verstandenen Interaktionsmuster formulierten: Sie wurden von uns als »Sinnvoll so lange, bis ...« definiert – und verwiesen auf alternative Handlungsoptionen für die Zukunft. Dabei nahmen wir immer wieder Bezug auf die Ressourcen des Systems und seiner einzelnen Mitglieder. Wir legten besonderen Wert darauf, unsere Wertschätzung und unseren Respekt für ihre Bemühungen um die Alltagsbewältigung und den Erhalt der Familie als Lebens- und Entwicklungsraum für alle zu vermitteln. Wir betonten auch ihre diesbezüglichen Erfolge, ohne die immer wieder auftretenden Krisen auf diesem schwierigen Weg zu neuen Ufern zu verschweigen. Aber immer wurden diese Hinweise in den positiven Kontext von Bemühung, gelungenen und in der Zukunft noch möglichen Veränderungen eingebettet.

Die Reaktionen der einzelnen Familienmitglieder waren so ambivalent wie auch ihre bisherigen Beiträge zum Therapieprozess. Sie konnten einerseits ihre Veränderungsschritte und die der anderen benennen und würdigen, andererseits blieben viele offene Wunden aus

den gegenseitigen langjährigen Verletzungen zurück. Deutlich wurde, dass die Kinder schon mehr Wagnisse hinsichtlich einer »bezogenen Separation« (Ritscher 2002) von den Eltern eingehen können als die Eltern selbst. Denn für diese wäre Trennung zugleich mit dem Aufgeben der Beziehung verbunden – was, auch am Ende der Therapie, die Mutter als existenzielle Zerstörung und der Vater als kaum zu ertragende Schuld ihr gegenüber erleben würde.

Wenn sich der Erfolg oder Misserfolg (s. Ritscher 1987) einer Therapie am Erreichen der ursprünglich gesteckten Ziele abmessen lässt, ist diese Therapie als mäßig erfolgreich zu bewerten. Die Konfliktlage innerhalb der Familie hat sich nach heftigen Krisen entspannt. Manche Bedürfnisse und Interessen sind klarer hervorgetreten, eine gegenseitige Anerkennung von Leistungen und Verdiensten gelingt besser, Zukunftsperspektiven wurden entwickelt oder haben sich – in der Zeit – von selbst eröffnet. Wenn wir uns dagegen an eigenen Zielen messen, ist die Therapie eher gescheitert. Denn die äußere Trennung ist nicht vollzogen, und damit auch nicht die innere, welche den Kindern mehr Spielräume eröffnen würde. Elena bereitet uns am meisten Sorgen, weil sie zu wenig für sich selber sorgt und die Stabilität der Mutter über ihre eigene stellt.

Geschafft haben wir es allerdings, dass wichtige Themen der Familie enttabuisiert wurden.

Vielleicht geht die Entwicklung für alle Beteiligten positiv weiter – auch ohne Scheidung der Eltern, ohne einen Auszug oder den andiskutierten Wohnungstausch. Wir müssen ja nicht Recht haben!

7.7 Die Familie danach – Was wir von ihr wissen

Im Mai 2004 nahmen wir erneut Kontakt zur Familie auf, um von ihrer weiteren Entwicklung zu hören und die Erlaubnis für die Veröffentlichung der Fallgeschichte zu erhalten. Frau Ernst wimmelte uns am Telefon erst ab. Sie befürchte ein Wiederaufwühlen der Probleme. Schließlich erzählte sie uns doch die aktuelle Familiensituation aus ihrer Sicht:

Karin macht ihre Ausbildung in einem anderen Bundesland und kommt nur an Wochenenden nach Hause, ähnlich wie Tatjana. Elena hat ihre Ausbildung begonnen und wohnt weiterhin bei der Mutter. Mit ihrem Diabetes gehe sie unachtsam um. Sie muss immer wieder neu eingestellt werden, weil sie sich nicht an die ärztlichen Vorgaben hält. Michael hat seine Lehre begonnen und wohnt im Lehrlings-

wohnheim. Er kommt an Wochenenden nach Hause und wohnt dann nach vor in seinem Zimmer. Über Alltagsfragen können die Eltern gut kommunizieren. Frau Ernst hat nach einer Wohnung am Ort gesucht. Ansonsten steht eine Gerichtsverhandlung an, bei der die Frage des Unterhalts geregelt werden soll.

Für die Selbstreflexion hinsichtlich unserer Arbeit und ihre Evaluation durch die auftraggebenden Jugendämter haben wir einen Fragebogen entwickelt, der im Folgenden wiedergegeben ist.

Fragebogen zur Aufsuchenden Familientherapie (AFT)

Angaben zu den Familien	
Familienform	<input type="checkbox"/> Erstfamilie <input type="checkbox"/> mit Stiefelnteil <input type="checkbox"/> Patchworkfamilie <input type="checkbox"/> Alleinerziehend <input type="checkbox"/> Pflegefamilie <input type="checkbox"/> Adoptivfamilie
Kinder Anzahl Alter Kindergarten/Schule KiGa,GS, HS, RS, GYM, E, L, G	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> mehr ___ Jahre ___ Jahre ___ Jahre ___ Jahre ___ Jahre ___ Jahre _____ _____ _____
»Mutter« (in der Familie lebend)	Alter <input type="checkbox"/> Unter 20 Jahre <input type="checkbox"/> 20–30 Jahre <input type="checkbox"/> 31–40 Jahre <input type="checkbox"/> 41–50 Jahre <input type="checkbox"/> älter als 50 Jahre Ausbildung / Beruf <input type="checkbox"/> ungelern <input type="checkbox"/> Ausbildung <input type="checkbox"/> dauerarbeitslos <input type="checkbox"/> arbeitslos <input type="checkbox"/> Gelegenheitsjobs <input type="checkbox"/> Arbeiterin <input type="checkbox"/> Angestellte <input type="checkbox"/> Beamte <input type="checkbox"/> Selbständiger <input type="checkbox"/> Akademikerin
»Vater« (in der Familie lebend)	Alter <input type="checkbox"/> Unter 20 Jahre <input type="checkbox"/> 20–30 Jahre <input type="checkbox"/> 31–40 Jahre <input type="checkbox"/> 41–50 Jahre <input type="checkbox"/> älter als 50 Jahre Ausbildung / Beruf <input type="checkbox"/> ungelern <input type="checkbox"/> Ausbildung <input type="checkbox"/> dauerarbeitslos <input type="checkbox"/> arbeitslos <input type="checkbox"/> Gelegenheitsjobs <input type="checkbox"/> Arbeiterin <input type="checkbox"/> Angestellte <input type="checkbox"/> Beamte <input type="checkbox"/> Selbständiger <input type="checkbox"/> Akademikerin

Auftrag, Symptomatik, Themen	
Auftrag	<input type="checkbox"/> Schulverhalten verbessern <input type="checkbox"/> Verhalten zu Hause verbessern <input type="checkbox"/> Eltern-Kind-Beziehung (Rollen, Grenzen, Bindung, Ablösung) <input type="checkbox"/> elterliche Verantwortung stärken <input type="checkbox"/> Verhinderung einer Fremdunterbringung <input type="checkbox"/> Rückführung <input type="checkbox"/> Clearing <input type="checkbox"/> Paarbeziehung verbessern <input type="checkbox"/> Symptome beseitigen (Zwänge, Ängste ...)
Symptomatik Indexpatient bei Auftragsbeginn und aus Vorgeschichte	<input type="checkbox"/> Einkoten <input type="checkbox"/> Einnässen <input type="checkbox"/> Ängste <input type="checkbox"/> Zwänge <input type="checkbox"/> Drogen <input type="checkbox"/> Alkohol <input type="checkbox"/> Agressivität <input type="checkbox"/> Gewalt <input type="checkbox"/> Abgängigkeit <input type="checkbox"/> Promiskuität <input type="checkbox"/> Rückzug <input type="checkbox"/> Depression <input type="checkbox"/> Schulschwierigkeiten <input type="checkbox"/> Schwierigkeiten zu Hause <input type="checkbox"/> Diebstahl <input type="checkbox"/> Kommunikationsprobleme <input type="checkbox"/> »ADS« <input type="checkbox"/> sexuelle Gewalt <input type="checkbox"/> Unehhrlichkeit <input type="checkbox"/> Suizidalität, -versuch, Suizid <input type="checkbox"/> Verwahrlosung (auch drohend) <input type="checkbox"/> Psychiatrische Diagnose <input type="checkbox"/> anderes
Co-Symptomatik »Eltern« die im Laufe der AFT deutlich wird	<input type="checkbox"/> Ängste <input type="checkbox"/> Zwänge <input type="checkbox"/> Drogen <input type="checkbox"/> Alkohol <input type="checkbox"/> Agressivität v Gewalt <input type="checkbox"/> Promiskuität <input type="checkbox"/> Rückzug <input type="checkbox"/> Depression <input type="checkbox"/> Kommunikationsprobleme <input type="checkbox"/> sexuelle Gewalterfahrung <input type="checkbox"/> Paarproblematik <input type="checkbox"/> Außenbeziehung <input type="checkbox"/> Unehhrlichkeit <input type="checkbox"/> Suizidalität, -versuch, Suizid <input type="checkbox"/> psychiatrische Diagnose <input type="checkbox"/> Trauer <input type="checkbox"/> anderes

Therapie-Daten	
Setting	Sitzungen insgesamt:, davon <input type="checkbox"/> Familiensitzungen (.....), davon: <input type="checkbox"/> Hilfeplangespräch(e) (.....) <input type="checkbox"/> Sitzung mit wechselndem Setting (.....) <input type="checkbox"/> reine Paarsitzungen (.....) <input type="checkbox"/> ganze Sitzung nur mit Kindern (.....) <input type="checkbox"/> reine Einzelsitzung (.....) <input type="checkbox"/> ganze Sitzung mit anderen Personen (.....) <input type="checkbox"/> Runder Tisch (.....) <input type="checkbox"/> Helferkonferenz (.....) <input type="checkbox"/> Gespräch: Schule (.....) <input type="checkbox"/> Gespräch: Sozialarbeiter/in (.....) <input type="checkbox"/> Telefonat: Familie (.....) <input type="checkbox"/> Telefonat: Schule (.....) <input type="checkbox"/> Telefonat: Sozialarbeiter/in (.....) <input type="checkbox"/> Bericht fürs Jugendamt (.....) <input type="checkbox"/> Nachschautermin (.....)
Methoden, Interventionen	<input type="checkbox"/> Genogramarbeit <input type="checkbox"/> Familienbrett <input type="checkbox"/> Skulptur <input type="checkbox"/> Rituale <input type="checkbox"/> Rollenspiel <input type="checkbox"/> Aufgaben/Verordnungen <input type="checkbox"/> Brief <input type="checkbox"/> Reflecting Team <input type="checkbox"/> anderes
Dauer der AFT	Anzahl der Beratungsmonate (ohne Nachschautermin)
Therapieende	<input type="checkbox"/> Abbruch durch die Familie <input type="checkbox"/> einvernehmlich <input type="checkbox"/> Wegzug <input type="checkbox"/> Beendigung durch das Jugendamt <input type="checkbox"/> Beendigung durch TaF

Die AFT flankierenden Maßnahmen	
Unmittelbar vorauslaufende Maßnahmen laut Anamnese des ASD (Indexpatient oder andere Kinder in der Familie)	<input type="checkbox"/> Heimunterbringung <input type="checkbox"/> Pflegefamilie <input type="checkbox"/> Inobhutnahme <input type="checkbox"/> Betreutes Wohnen <input type="checkbox"/> Sozialpäd. Gruppe <input type="checkbox"/> Sozialpädagogische Familienhilfe <input type="checkbox"/> Erziehungsbeistandschaft <input type="checkbox"/> ISE <input type="checkbox"/> ADS-Therapie <input type="checkbox"/> psychiatrische Behandlung <input type="checkbox"/> Einzeltherapie <input type="checkbox"/> Erziehungsberatung <input type="checkbox"/> Drogenberatung <input type="checkbox"/> Adoptionsstelle <input type="checkbox"/> Pflegekinderdienst
Während der AFT laufende Maßnahmen (Indexpatient oder andere Kinder in der Familie)	<input type="checkbox"/> Heimunterbringung <input type="checkbox"/> Pflegefamilie <input type="checkbox"/> Inobhutnahme <input type="checkbox"/> Betreutes Wohnen <input type="checkbox"/> Sozialpäd. Gruppe <input type="checkbox"/> Sozialpädagogische Familienhilfe <input type="checkbox"/> Erziehungsbeistandschaft <input type="checkbox"/> ISE <input type="checkbox"/> ADS-Therapie <input type="checkbox"/> psychiatrische Behandlung <input type="checkbox"/> Einzeltherapie <input type="checkbox"/> Erziehungsberatung <input type="checkbox"/> Drogenberatung <input type="checkbox"/> Adoptionsstelle <input type="checkbox"/> Pflegekinderdienst
Im Anschluss der AFT (Indexpatient oder andere Kinder in der Familie)	<input type="checkbox"/> Heimunterbringung <input type="checkbox"/> Pflegefamilie <input type="checkbox"/> Inobhutnahme <input type="checkbox"/> Betreutes Wohnen <input type="checkbox"/> Sozialpäd. Gruppe <input type="checkbox"/> Sozialpädagogische Familienhilfe <input type="checkbox"/> Erziehungsbeistandschaft <input type="checkbox"/> ISE <input type="checkbox"/> ADS-Therapie <input type="checkbox"/> psychiatrische Behandlung <input type="checkbox"/> Einzeltherapie <input type="checkbox"/> Erziehungsberatung <input type="checkbox"/> Drogenberatung <input type="checkbox"/> Adoptionsstelle <input type="checkbox"/> Pflegekinderdienst

10. *Aufsuchende Familientherapie als ambulante Hilfe zur Erziehung*

Auswertung	
Erfolgreich?	<p>Die Aufsuchende Familientherapie war aus Sicht der Familie:</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>sehr erfolgreich recht erfolgreich erfolgreich wenig erfolgreich nicht erfolgreich</p> <p>Die Aufsuchende Familientherapie war aus Sicht des/der Sozialarbeiters/in:</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>sehr erfolgreich recht erfolgreich erfolgreich wenig erfolgreich nicht erfolgreich</p> <p>Die Aufsuchende Familientherapie war aus Sicht von TaF:</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>sehr erfolgreich recht erfolgreich erfolgreich wenig erfolgreich nicht erfolgreich</p>
Sonstiges / Besonderheiten	

11. Die Familienorientierung als grundlegende Perspektive in einem kommunalen Jugendhilfenetzwerk

Gisal Wnuk-Gette, Werner P. E. Wnuk und Gerlinde Fischer

1. Einleitung

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verpflichtet die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe sowohl zur Unterstützung der Familien im Vorfeld der »Hilfen zur Erziehung« als auch bei diesen selbst, wenn Kinder und damit das gesamte Familiensystem durch »auffälliges Verhalten« bzw. Symptome in eine Krise gerät.

Schon 1986, also vor dem Inkrafttreten des KJHG, hat das von Gisal Wnuk-Gette und Werner Wnuk gegründete *Wenger Mühlen Centrum (WMC)* in Bad Wurzach (Landkreis Biberach a. d. Riss) zusammen mit dem damaligen Sozialdezernenten des Ortenaukreises (Südbaden), Stefan Karolus, ein Konzept der Familienberatung als grundlegender Struktur der Arbeit des Allgemeinen Sozialdienstes entwickelt. Die Entwicklung dieses Projektes, seine Konzeption und Begründung wurde an anderer Stelle beschrieben (Karolus 1995; Wnuk-Gette und Wnuk 1995c).

Familien mit allen Formen des Zusammenlebens (Kernfamilie, Einelternfamilie, Familien in Trennungssituationen, Patchworkfamilien, Familien ohne Ehestatus der Eltern, Pflege- und Adoptivfamilien usw.), die sich in einer akuten oder schon chronischen Krise befanden, wurde vom ASD Familienberatung zur Bewältigung bzw. Auflösung ihrer schwierigen Situation angeboten. Dieses Angebot wurde auch mit dem gebotenen Nachdruck den Familien gemacht, die nicht von sich aus, sondern eher »unfreiwillig« mit dem ASD in Kontakt kamen, weil Schule, Kindergarten, Polizei oder Nachbarn das Jugendamt über gravierende Auffälligkeiten der Kinder informiert hatten. Das im Ortenaukreis eingeführte Familienberatungsprojekts sah von Anfang an eine enge Kooperation mit den Mitarbeiterinnen der Sozialen Dienste vor und wurde nicht als ein Jugendhilfeangebot von »außen« verstanden. Deshalb wurde allen Mitarbeiterinnen des ASD

nahe gelegt, eine vom WMC organisierte systemische Familienberaterweiterbildung zu absolvieren, für die der Ortenaukreis die Kosten übernahm. Im Laufe der Jahre haben etwa 90 % der Mitarbeiterinnen des ASD diese Weiterbildung durchlaufen. Gleichzeitig wurden systemische Familientherapeutinnen und -therapeuten als Honorarmitarbeiterinnen gewonnen, die zusammen mit den hauptamtlichen Sozialarbeiterinnen die Fälle in Ko-Beratung übernahmen.

Seit 1994 gibt es im Landkreis Biberach a. d. Riss in Oberschwaben das Konzept der »Systemisch-Integrativen Familienberatung«, welches ähnlich wie das des Ortenaukreises organisiert ist, aber auch Unterschiede aufweist.

Im Kreis Biberach gibt es vier – durch die Ausdehnung dieses Flächenlandkreises bedingte – ASD-Teams: Laupheim, Biberach, Ochsenhausen und Riedlingen; alle vier Dienststellen werden von der Amtsleitung in Biberach geleitet (im Ortenaukreis hat dagegen jede Außenstelle eine eigene Leitung). Dadurch entstand im Landkreis Biberach eine große Einheitlichkeit: Projektleitung, ASD und Amtsleitung können sehr schnell Absprachen treffen, Entscheidungen für kritische Fälle beraten, die notwendige Finanzierung besprechen und noch nicht als Standard eingeführte, aber für einen jeweiligen Fall sinnvolle Maßnahmen überlegen.

Der Schwerpunkt des Projektes ist – entsprechend seiner theoretischen und praktischen Familienorientierung – die Familienberatung. Komplementär dazu wurden zwei weitere Angebote als »Hilfen zur Erziehung« entwickelt, die »Systemische Elternschule« und die betreute Jugendwohngruppe.

Diese drei unter einer systemischen Perspektive entwickelten »Hilfen zur Erziehung« möchten wir im Folgenden vorstellen.

2. Die Systemisch-Integrative Familienberatung

2.1 Die Organisationsform

ASD-Arbeit und »Systemisch-Integrative Familienberatung« verstehen sich als autonome professionelle Systeme mit je eigenen Regeln, in verschiedener Rolle und Funktion und doch in gemeinsamer Verantwortung für die Adressatinnen (s. Ritscher 2002a). Aufgrund des weitgehend systemischen Denkens und Handelns in beiden Bereichen besteht eine verbindende Metastruktur, die ein komplementäres kooperatives Muster der Beziehung zwischen ihnen ermöglicht. Zwi-

schen Landkreis und WMC wurde ein Arbeitsvertrag geschlossen, der Rechte, Pflichten und Vergütung der von Projektseite beteiligten Honorarkräfte festlegt. Outcomekontrolle, Qualitätssicherung und Steuerung liegen bei der Projektleitung in Kooperation mit der Amtsleitung.

Wie im Ortenaukreis stellen die Mitarbeiterinnen des ASD (Bezirkssozialarbeiterinnen) zunächst den Kontakt zu den betreffenden Familien her, formulieren das Angebot einer familienunterstützenden Beratung und stellen bei Zustimmung der Familien diese in der gemeinsamen Konferenz von ASD und Familienberatungsprojekt vor (s. u.).

Für die Mitarbeiterinnen des Familienberatungsprojektes ist die begleitende Supervision verpflichtend. In diesem Rahmen wird ihre Arbeit unterstützt, qualifiziert und evaluiert.

Der Austausch zwischen beiden Systemen erfolgt nach folgenden Regelungen. Einmal monatlich treffen in den Räumen des jeweiligen sozialen Dienstes zusammen: die möglichst gegengeschlechtlich zusammengesetzten Ko-Beratungsteams (ca. zwölf bis 14 Honorarkräfte mit abgeschlossener Familientherapieausbildung), alle Sozialarbeiterinnen des jeweiligen ASD-Teams sowie die Projekt- und Supervisionsleitung. Eine Stunde lang, bei Bedarf auch länger, werden aktuelle Fragen geklärt und wichtige Informationen besprochen. Vor allem geht es um die Entscheidung über eine Neuaufnahme von »Fällen« in die Familienberatung und die Zuordnung eines geeigneten Beraterpaares für die fraglichen Familiensysteme. Ein weiterer Austausch zwischen ASD und Familienberatungsprojekt geschieht anhand des »Kurzprotokollrasters«; dieses ist vom »Beratungsprotokollraster« zu unterscheiden, das zur Supervision vorliegt. Das Kurzprotokoll wird nach jeder Beratungssitzung unverzüglich an die zuständige Bezirkssozialarbeiterin übermittelt. Durch das Raster wird eine Standardisierung für die Weitergabe von Informationen zu folgenden Kategorien geschaffen: Name der Familie, Sitzungstermin, an der Sitzung Beteiligte, Kurzhinweise auf Themen, für die Sozialarbeiter notwendige Inhalte des Gespräches und die vereinbarten nächsten Termine.

Nach dem Treffen beider Systeme wird die Beratungsarbeit ohne die Kolleginnen des Sozialen Dienstes supervidiert. Darüber hinaus sind im Bedarfsfall weitere Supervisionen möglich.

2.2 Die Übernahme einer Familie in das Beratungsprojekt

Soll – nachdem eine Vorentscheidung im Team des Sozialen Dienstes gefallen ist – eine Familie in das Projekt »Systemisch-Integrative Familienberatung« aufgenommen werden, teilt die zuständige Sozialarbeiterin auf der gemeinsamen Konferenz (s. o.) dem Projektteam anhand eines Genogramms einige Daten und Fakten über das System mit. Zuvor hat sie die Familie über die Bedingungen der Familienberatung informiert und ihr Einverständnis zur Diskussion ihrer Situation im Familienberatungsteam eingeholt.

Das die Familie übernehmende Ko-Beratungsteam vereinbart mit der zuständigen ASD-Kollegin einen »Übergabetermin«, diese wiederum lädt hierzu die Familie ein. Bei diesem Übergabetermin wird dem Familiensystem noch einmal anhand eines Informationsblattes verdeutlicht, dass während des gesamten Beratungsprozesses das Ko-Beratungsteam für alle Belange zuständig ist. Das gilt sowohl für die materiellen Anträge und Erfordernisse, Kontakte zu anderen Institutionen wie Kindergärten, Schulen, Gerichten, Polizei als auch für jede kritische Entwicklung zwischen zwei vereinbarten Terminen.

Die Familie ist darüber informiert, dass die zuständige ASD-Kollegin und das Ko-Beratungsteam Kontakt miteinander halten. Sie wissen ebenso, dass die ASD-Kollegin nichts über Inhalte der Familiengespräche erfährt.

Wir halten die gute Zusammenarbeit mit der zuständigen Bezirkssozialarbeiterin für eine entscheidende Voraussetzung. Sie verlangt von allen Seiten Wertschätzung, Offenheit und Vertrauen.

3. Systemische Elternschule und betreutes Jugendwohnen als komplementäre Angebote

3.1 Der Verein *Family Help*

Im Landkreis Biberach a. d. Riss haben sich zusätzlich zum Familienberatungsprogramm komplementäre Formen systemischer Arbeit entwickelt.

Im Jahr 1996 fiel in einer Supervision kurz vor den Sommerferien auf, dass einige Kinder aus Familien, die zu dieser Zeit in Beratung waren, an keiner Ferienmaßnahme teilnehmen werden. Die Gründe dafür waren vielfältig, vor allem fehlte den kinderreichen Familien das Geld für eine solche Maßnahme. Sehr spontan entschieden wir uns, für diese Kinder eine eigene Ferienfreizeit zu organisieren. Einige Mit-

arbeiterinnen des Beratungsprojekts waren zur kostenlosen Mitarbeit bereit, alle Projektmitarbeiterinnen spendeten einen Stundenlohn, Jugendamt und Projektleitung steuerten ebenfalls einen Beitrag bei, sodass die Ferienmaßnahme starten konnte. Einige Eltern aus Projektfamilien waren bereit, diese Maßnahme durch aktive Teilnahme zu unterstützen, z. B. mit Kochen, Freizeitangeboten für die Kinder und als zusätzliche erwachsene Betreuer für die Kinder und Jugendlichen.

Diese erste Freizeit hat uns alle sehr ermutigt und auf einen therapeutischen Effekt aufmerksam gemacht, der weit über die Erfahrungen aus dem »üblichen« Ferienangebot für Kinder und Jugendliche hinausging. Deshalb wurde im folgenden Jahr das Angebot wiederholt, und wir machten die gleichen Erfahrungen.

Um solche ergänzenden systemischen Hilfen – die auch Beratungsanteile enthalten – auf den Weg bringen zu können, wurde 1997 von Mitarbeiterinnen und der Leitung des Familienberatungsprojekts der Verein *Family Help e. V.* gegründet, der seitdem als anerkannter Jugendhilfeträger folgende Maßnahmen organisiert:

- Freizeiten als »sozialer Erfahrungsraum« für Kinder, Jugendliche und Eltern von Familien, die im Rahmen des Familienberatungsprojektes an einer Verbesserung ihrer Lebenssituation arbeiten
- systemische Elternschule als »Lebensschule« für Kinder und Eltern
- betreutes Jugendwohnen: kleine Gruppen Jugendlicher von 16 bis 21 Jahre – nach Jungen und Mädchen getrennt –, die mit minimalem Betreuungsaufwand unter der Mitarbeit ihrer Eltern eine kontinuierliche peerorientierte Selbstständigkeitserfahrung machen können.

Alle drei Bereiche sind nach dem Prinzip der Selbstorganisation entwickelt und strukturiert: Kräfte und Ressourcen des Einzelnen und seines relevanten Systems (Familie, Stieffamilie, Einelternfamilie usw.) werden dafür genutzt, ein Interventionsfeld innerhalb des Rahmens einer Familienfreizeit, des Jugendwohnens oder der Elternschule zu schaffen.

Der jeweilige Rahmen ist als beratender pädagogischpsychologischer angelegt: Familienberaterinnen fördern interaktiv und verantwortlich die Aktivierung von Kräften und Ressourcen des familiären Systems und seiner Mitglieder. Wir legen dabei den Schwerpunkt auf gegenseitige Wertschätzung, Akzeptanz, Unterstützung, auf Respekt, wertschätzenden Austausch, Nähe und Zusammengehörigkeitsgefühl. Wir möchten Erfahrungen mit gewaltfreien Konfliktlösungen

im Rahmen von Spiel, Sport und anderen Spaß mit sich bringenden Handlungsangeboten fördern. Die Kräfte und Ressourcen für die Leistungsentwicklung in Schule, Ausbildung und Beruf werden ebenso berücksichtigt wie der konstruktive Umgang mit den Rollen von Mutter, Vater, Kindern und Jugendlichen.

Ein förderndes Klima für das Lernen am Modell und soziales Lernen entsteht. Alle haben eine gute Chance, im Kräftefeld der Gruppe sich und ihre Ressourcen handelnd zu entdecken und weiterzuentwickeln.

In den dazugehörigen Beratungen, die entweder in einem formellen Setting oder in »Zwischen-Tür-und-Angel-Gesprächen« stattfinden, werden die je eigenen Möglichkeiten für eine konstruktive Verhaltensentwicklung, Lösungsfindung bzw. -erfindung und Identitätsgestaltung in den Blick genommen, reflektiert und vertieft. Die Familien entwickeln eigene Ansprüche an sich selbst, zeigen sich gegenseitig wertschätzend und unterstützend.

So werden Menschen und ihre Familien als »nontriviale, nicht instruierbare Systeme« (s. von Foerster 1996) ernst genommen, und das Dilemma der »Nichtinstruierbarkeit« eines psychischen Organismus erlaubt dennoch pädagogisches Handeln. Denn die Adressatinnen unserer Angebote machen Erfahrungen mit sich selber und ihresgleichen in einem individuell »offenen« Feld, das durch systemisch durchdachte professionelle Angebote, Regeln und Settingvorgaben strukturiert ist, die von sich dazu passend verhaltenden Fachkräften vertreten werden. So entsteht ein Erfahrungsraum, in dem von den Familien ohne die »instruierenden« Qualitäten einer Intervention mit den eigenen Möglichkeiten experimentiert werden kann.

Die entscheidende Vorgabe für das Setting in allen drei genannten Bereichen – Systemisch-Integrativer Familienberatung, Elternschule und betreutem Jugendwohnen – ist die Bereitschaft der Eltern (meistens der Mütter), in dem jeweiligen Setting zum Wohle ihrer Kinder und damit zu ihrem eigenen Wohle aktiv mitzuarbeiten.

3.2 Die Systemische Elternschule

Die erste Systemische Elternschule wurde 1999 mit acht Plätzen in Bad Buchau eingerichtet und 2003 wegen mangelnden Bedarfs eingestellt. Die zweite wurde im Januar 2003 mit acht Plätzen in Erolzheim eingerichtet, die dritte im Herbst 2003 mit ebenfalls acht Plätzen in Laupheim.

In der Regel soll ein Elternteil einen Tag pro Woche in der Elternschule »Dienst tun«; dieser bezieht sich auf Aktivitäten im hauswirtschaftlichen Bereich, die Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitgestaltung.

Durch die Einbeziehung der Eltern in der Elternschule (und das Betreute Jugendwohnen) setzen wir ausdrücklich auf die Selbstorganisationskräfte der Familiensysteme.

Folgende Ziele haben wir speziell für die Systemische Elternschule formuliert:

- Kinder und Eltern sollen befähigt werden, so miteinander zu leben, dass eine Fremdplatzierung vermieden werden kann.
- Sie sollen dazu aktiviert werden, ihre Ressourcen in gemeinsamen alltagsähnlichen Situationen zu erfahren, wahrzunehmen und konstruktiver als bisher zu nutzen.
- Eltern und Kinder sollen diese Erfahrungen in einem professionell strukturierten sozialen Rahmen machen, der in sich die Möglichkeit enthält, diese Erfahrungen in ihrem nicht professionell strukturierten Alltag umzusetzen.
- Die Teilnahme an der Elternschule soll für Eltern und Kinder neue persönliche Kontakte und Beziehungsmöglichkeiten jenseits der eigenen Familie schaffen.
- Die Mesosysteme, in denen die Familien agieren, z. B. Familie + Schule oder Familie + Kindergarten (s. hierzu Ritscher 2002a) sollen professionell unterstützt werden.

Entscheidend aber ist das über die systemische Theorie begründbare Ziel, dass alle Beteiligten Verantwortung für ihre Beiträge zu einer gelungenen oder misslungenen Kommunikation im System übernehmen und für den zweiten Fall bereit sind, mit professioneller Hilfe andere Verhaltensoptionen auszuprobieren.

Die Aufnahme in die Systemische Elternschule erfolgt auf Vorschlag der mit der betreffenden Familie zusammenarbeitenden Beraterinnen oder der zuständigen ASD-Kollegin, nachdem sich die Familie damit einverstanden erklärt hat. In einer Projektsitzung fällt dann die endgültige Entscheidung nach einer nochmaligen Einschätzung der familiären Lebenssituation. Jede Elternschule ist an vier Nachmittagen von 12.00 bis 16.30 Uhr geöffnet. Sie wird geleitet von einer Sozialpädagogin mit systemischer Weiterbildung und einer weiteren Fachkraft, die in Teilzeit arbeitet, aber nicht unbedingt über eine systemische Weiterbildung verfügt. Für spezielle Aufgaben, z. B. die Ar-

beit mit den Mesosystemen, werden systemische Beraterinnen auf Honorarbasis eingesetzt. An jedem Nachmittag arbeiten zwei bis drei Eltern in den genannten Bereichen mit. Die Kinder kommen direkt nach der Schule und erhalten dort ein Mittagessen, an dem auch die Mitarbeiterinnen und Eltern teilnehmen. Schon die gemeinsam am Tisch eingenommenen regelmäßigen Mahlzeiten sind für viele Eltern und Kinder ungewohnt. Dabei lernen Eltern und Kinder etwas über ausgewogene Ernährung und Tischsitten; es gibt Gespräche über das, was in der Schule oder am Morgen wichtig war; alle lernen, einander zuzuhören, und haben die Möglichkeit, etwas für sie Wichtiges zu berichten.

Anschließend werden die Hausaufgaben erledigt. Dabei unterstützen Fachkräfte und mitarbeitenden Eltern die Kinder. Am Anfang ist es oft sinnvoll, dass die Eltern mit fremden Kindern arbeiten und dafür Verantwortung übernehmen. Erst wenn sie sich in dieser Aufgabe ein wenig »heimisch« fühlen, helfen sie den eigenen Kindern. Viele Eltern haben eine negative Einstellung zur Schule. Wir versuchen deshalb, durch Gespräche mit der Familie, aber auch in der Schule dieses Negativbild in eine viele unterschiedliche Bestandteile enthaltende Collage zu transformieren. Dafür ist es auch wichtig, eine Handlungsstruktur zur Erledigung der Hausaufgaben zu finden, bei ihrer Bewältigung erfolgreich zu sein und dadurch Freude am Lernen, am Erlernten und Stolz auf die vollbrachten Leistung zu erfahren. Wichtige Erlebnisse sind Geburtstagsfeiern und Feste im Jahresverlauf. Für Eltern und Kinder sind in diesem Bereich Rituale etwas ganz Neues, das sie anregt und ihnen sehr wichtig wird. Einmal monatlich trifft man sich zu einem Elternfrühstück. Dies ist ein Ort angeregten Austausches; Fragen werden geklärt, und es gibt Hilfestellungen, z. B. für Anträge an Ämter, die dann vor Ort erledigt werden.

Ein weiterer wichtiger Bereich sind gemeinsame Freizeitaktivitäten, wie Spiele, Bastel- und Sportangebote, Ballspiele, Schwimmbadbesuche, Wanderungen.

So eröffnen sich viele Möglichkeiten zu einem positiven, anregenden Umgang miteinander: Eltern entdecken durch das eigene Erleben ganz neue Perspektiven für sich und einen Zugang zu vorher wenig oder unbekanntem Verhaltens- und Lebensbereichen. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, zu vermitteln, welche kostenlosen oder kostengünstigen Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung es gibt.

Neben allem bereits Beschriebenen versuchen die Mitarbeiter im Lebensfeld Elternschule spezifisch systemische Verhaltensweisen modellhaft zu leben und an Eltern und Kinder weiterzugeben. Positive, das Selbstwertwertgefühl und die soziale Kompetenz stärkende Erfahrungen verändern die Alltagskommunikation der Familien und erweitern rekursiv in immer neuen Schleifen die Handlungsmöglichkeiten von Eltern und Kindern.

3.3 Die Systemische Elternschule im Netzwerk der Hilfen zur Erziehung

Die Systemische Elternschule integriert das Familiensystem strukturell in das Setting, indem die Mitarbeit der Eltern vorausgesetzt wird – mit der Absicht, Beobachtungslernen und soziales Lernen zu fördern. In der Tagesgruppe »lernt« das Kind, in der systemischen Elternschule die ganze Familie. Als Einrichtung ist die Elternschule hochflexibel: Sie entsteht, wo sich regionaler Bedarf zeigt, und endet nach seiner Erfüllung. Voraussetzungen sind nur die kurzfristige Anmietung einer Wohnung und ein sozialverträglicher Arbeitsortwechsel der Mitarbeiterinnen. Die beweglichen Teilzeitarbeitszeiten der Mitarbeiterinnen, die selbstständig ihren Dienstplan untereinander ausmachen, vermindern den psychischen Kräfteverschleiß. Jede Arbeitseinheit soll Spaß machen; das macht sie, weil es sich um keine tägliche Arbeit handelt.

»Versucht man, die Elternschule Bad Buchau in der Systematik der Jugendhilfe zu beschreiben, ergibt sich eine Mischung aus Tagesgruppe (§ 32 KJHG), Sozialer Gruppenarbeit (§ 29 KJHG), Elternberatung/-therapie (§ 28 KJHG) und Sozialpädagogischer Familienhilfe (§ 31 KJHG). Die Mitarbeit der Eltern in einer Gruppe, in der auch andere Kinder sind, ist in keinem anderen Angebot vorgesehen und unterscheidet die Elternschule auch von der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH). Die hohe Alltagsorientierung ist zwar ähnlich. Den Eltern scheint es aber leichter zu fallen, das Angebot in neutralen Räumen anzunehmen [...]. Recherchen in Fachzeitschriften und Literatur ergaben, dass es bundesweit keine vergleichbare Einrichtung gibt und auch kein vergleichbares System der Zusammenarbeit Jugendamt/Familienberatung/Elternschule mit systemischen Ansatz« (Engl-Rezbach 2002).

Die systemische Elternschule ist im Vergleich zur Tagesgruppe wirtschaftlicher. Die übliche Tagesgruppe kostet im Landkreis Biber-

ach 1200 Euro pro Monat und Kind (bezogenen auf die Viertageweche der Elternschule), die Elternschule kostet 800 Euro pro Monat und Kind inklusive einer 14-tägigen Freizeit, an der die gesamte Familie teilnimmt.

3.4 Ein Fallbeispiel aus der Elternschule

Die 35 Jahre alte, allein erziehende Frau B. gilt als alkoholkrank, ihr elf-jähriger Sohn Michael besucht die Förderschule, die neunjährige Tochter Claudia die dritte Klasse einer Grundschule. Der von ihr getrennt lebende Ehemann und Vater der Kinder zahlt regelmäßig Unterhalt und bezeichnet sich als trockenen Alkoholiker. Die schon länger durchgeführte Familienberatung hatte bislang keine positiven Effekte, weshalb die Familienberaterinnen vorschlugen, Frau B. und ihre Kinder in die Elternschule aufzunehmen. Das Team der Elternschule kannte die beiden Kinder bereits aus einer Freizeit.

Zum ersten vereinbarten Gespräch in der Elternschule erschien Frau B. angetrunken, die Kinder wirkten äußerlich vernachlässigt. Es wurden Frau B. trotzdem das Konzept vorgestellt, eine Woche Bedenkzeit vereinbart und ein Termin, zu dem die Kinder in die Elternschule kommen können, wenn Frau B. sich für eine Mitarbeit entscheidet.

Frau B. und die Kinder erschienen zu diesem Termin nicht. Das Team erfuhr später, dass Frau B. sich Mut angetrunken hatte und die Sozialhilfezahlung abwarten wollte, damit alle drei vor dem Beginn der Elternschule zum Friseur gehen könnten. Frau B. erschien mit ihren Kindern zu einem späteren, nicht vereinbarten Termin in der Elternschule. Alle wirkten »gepflegter«, und Frau B. war bereit, die Mitarbeit in der Elternschule zu beginnen. Sie wollte möglichst jeden Tag in der Elternschule mitarbeiten, da sie hoffte, die Tagesstruktur könne ihr helfen, weniger Alkohol zu trinken.

In der Familie B. zeigte sich sehr deutlich, dass die Kinder, vor allem Michael, viel Elternverantwortung übernommen hatten. Die Elternkompetenz von Frau B. war bislang noch wenig entwickelt. Aber sie zeigte schon zu Beginn der Elternschule Ressourcen im hauswirtschaftlichen Bereich. Deshalb wurden ihr entsprechende Aufgaben übertragen, die sie kompetent erledigte. Durch die immer wieder geäußerte Wertschätzung fühlte sie sich angenommen und akzeptiert, in ihren Ressourcen »gut« eingesetzt.

Die Erarbeitung elterlicher Kompetenz wurde sehr behutsam angegangen, denn Frau B. fühlte sich in diesem Bereich als »Versage-

rin«. Zunächst bezog man sie in Erziehungs- und Alltagsaufgaben ein, die andere Kinder betrafen. Frau B. hatte zu den Mitarbeiterinnen inzwischen so viel Vertrauen, dass sie ihre Sorgen und Befürchtungen »zu versagen« jedes Mal mitteilen konnte. Das Team merkte sehr schnell, wenn es Frau B. nicht so gut ging; es trat ein Hautausschlag auf, wenn die Belastungen für sie zu groß wurden. Die eigenen Kinder konnten beobachten, wie ihre Mutter mit fremden Kindern zu rechkam. Als dann auch sie selbst einbezogen wurden, entstanden zunächst starke Auseinandersetzungen zwischen Mutter und Michael, der sich weigerte, die Mutter in ihrer Rolle zu respektieren. Mithilfe der Sozialpädagoginnen lernten er und Claudia aber sehr schnell, die wachsende Elternkompetenz ihrer Mutter zu akzeptieren und wertzuschätzen. So entstand zirkulär ein anderes Verhalten, und Frau B. wuchs zunehmend in die Mutterrolle hinein, sowohl in der Elternschule als auch zu Hause.

Gleichzeitig wurde der getrennt lebende Ehemann als Vater aktiver und übernahm von sich aus Aufgaben in der Elternschule. Die Mitarbeiterinnen der Elternschule unterstützten das Elternpaar bei diesem gemeinsamen Bemühen um die kompetente Übernahme und Ausgestaltung ihrer Rollen. Dem folgten weitere Schritte zur Identitätsgewinnung und Kompetenzentwicklung. Mutter und Kinder zogen – unterstützt vom Vater und anderen Eltern aus der Elternschule – in eine andere Wohnung. Beiden Kindern gelang in der neuen Schule ein guter Start ohne die Stigmatisierung, die sich in ihrer bisherigen Klasse eingeschlichen hatte. Frau B. schaffte es mit unserer Unterstützung, einen guten Kontakt zu den Lehrerinnen herzustellen, sodass ihre Kinder sie auch in diesem Bereich zum ersten Mal als kompetente Mutter erleben konnten.

Ein weiterer wichtiger Schritt gelang Frau B., als sie sich bei einer Schuldnerberatung anmeldete. Dort konnten ihre Geldangelegenheiten so geordnet werden, dass sie motiviert war, sich um einen Arbeitsplatz zu bemühen. Das gestaltete sich zunächst schwierig, da sie unter Allergien litt, die manche Arbeit unmöglich machten. Durch Vermittlung des Teams der Elternschule arbeitete sie über einen längeren Zeitraum in der Spülküche einer Klinik. Auch hier konnte sie sich selbst als kompetente Arbeitskraft erleben und erhielt auch die entsprechenden Rückmeldungen.

In einem abschließenden Gespräch nach 21 Monaten »Systemischer Elternschule« betonte Frau B., wie wichtig für sie die Akzeptanz

in dieser neuen Umwelt war. Hier konnte sie sich zu ihrem Alkoholkonsum und anderen Problemen bekennen, ohne dafür stigmatisiert zu werden. Eine weitere wichtige Erfahrung war der Kontakt mit den anderen Eltern, die ähnliche Schwierigkeiten in der Familie und mit dem Alltag hatten. »Wir saßen alle im gleichen Boot und mussten uns alle verändern.« Dadurch entstanden Vertrauen, Offenheit und die Bereitschaft, sich gegenseitig zu unterstützen und Unterstützung anzunehmen. Schön sei es auch gewesen, ganz neue und sympathische Seiten bei ihren Kindern zu erfahren und dass auch ihre Kinder ein anderes Bild von ihr bekommen hätten.

4. Betreute Jugendwohngruppe mit Einbezug der Eltern

Im Projekt der Systemisch-Integrativen Familienberatung wurde deutlich, dass es zu bestimmten Zeitpunkten eine Hilfe für alle Beteiligten sein kann, wenn Jugendliche für einige Zeit außerhalb ihrer Familie wohnen. Fehlende Lebensperspektiven sowie die im Laufe der Zeit angewachsenen Beziehungskonflikte zwischen Jugendlichen und Eltern erschweren deren positive Entwicklung innerhalb der Familien. Die Integration in ein Heim scheint aufgrund des Alters und der Entwicklung oft nicht angemessen; das betreute Wohnen unter aktiver Einbeziehung der Eltern ist eine gleichwertige Alternative, die es seit einiger Zeit im Landkreis Biberach gibt. Vorhandene Kräfte und Ressourcen der Jugendlichen und Eltern sollen konstruktiv genutzt werden. Dabei ist uns besonders wichtig, die Eltern (Sorgeberechtigten) nicht aus der Beziehung und Verantwortung zu entlassen, sondern ihre aktive Mitarbeit weiterhin für die Entwicklung der von uns betreuten Jugendlichen zu nutzen.

Die Jugendlichen sollten bei Aufnahme bereit sein, teilweise Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und Schritte in die Eigenständigkeit – unter Anleitung und Einbeziehung der Eltern – zu erproben. Der Rahmen des betreuten Wohnens ermöglicht es ihnen, sich altersentsprechend und beziehungsorientiert von ihrer Herkunftsfamilie zu lösen und sich damit im Wechselspiel von »bezogener Individuation« (Stierlin) und »bezogener Separation« (Ritscher) weiterzuentwickeln. Durch die räumliche Trennung zwischen ihnen und den Eltern entsteht genügend Abstand, der es erlaubt, die Konflikte und mehrfachen Belastungen der Jugendlichen im Kontext der weiterhin durchgeführten Familienberatung bearbeiten zu können.

Unsere Erfahrung zeigt, dass es durch die gewonnene und gelebte Distanz zwischen den Jugendlichen und ihren Familien in den meisten Fällen gelingt, mehr Nähe herzustellen, was die Rückkehr der Jugendlichen in die Familien ermöglicht.

4.1 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Aufnahme

Wir nehmen männliche und weibliche Jugendliche nur unter folgenden Voraussetzungen auf:

- Sie müssen aus Familien kommen, die im Rahmen der Systemisch-Integrativen Familienberatung des Landkreises Biberach betreut werden.
- Wir erwarten eine wechselseitige Bereitschaft von Eltern und Jugendlichen, an ihren Konflikten und Beziehungen zu arbeiten.
- Mindestalter: 15 bis 16 Jahre.
- Die Jugendlichen kehren regelmäßig an Wochenenden und in den Ferien in die Herkunftsfamilien zurück, um die gewachsenen Bindungen aufrechtzuerhalten. Das ist als Grundlage für die Rückführung und die Aufarbeitung der Konfliktsituation zwingend notwendig.
- Die Gestaltung und Möblierung der Zimmer in der Wohngruppe wird von den Jugendlichen, Eltern oder Verwandten vorgenommen. Es ist wichtig, dass dies unter dem Aspekt der Aufnahme für eine begrenzte Zeit geschieht. Die Jugendlichen sollen ihr Zimmer zu Hause für die Wochenenden und Ferienkontakte beibehalten. Ausnahmen in diesem Punkt wurden bei Aufnahmen aus Pflegefamilien und Heimen gemacht.

In die Wohngruppe werden Jugendliche nicht aufgenommen bei:

- Alkohol und Drogenmissbrauch
- akuter Suizidgefährdung
- Krankheiten und Behinderungen mit gesondertem Betreuungsbedarf
- fehlender Bereitschaft der Sorgeberechtigten und/oder Jugendlichen, aktiv mitzuarbeiten.

Eine Zwangseinweisung in die Wohngruppe ist nicht möglich.

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Sorgeberechtigten, Jugendlichen und Mitarbeiterinnen des betreuten Wohnens erfordert die Bereitschaft, sich mit Vertrauen, Offenheit und Klarheit auf Beziehungen einzulassen, sich als Partnerinnen in einem gemeinsam herge-

stellten System zu akzeptieren und am Erreichen der gemeinsam formulierten Ziele zu arbeiten.

Wir legen Wert auf eine geregelte Tagesstruktur in der betreuten Wohngruppe. Deshalb müssen alle Jugendlichen entweder eine Schule besuchen oder sich in Ausbildung befinden. Ist dies bei Beginn der Maßnahme nicht möglich, wird die sofortige Aufnahme eines unentgeltlichen Sozialen Praktikums zur Pflicht gemacht. Um je nach Qualifikation passende Schul-, Ausbildungs- und Praktikumsplätze finden zu können, legen wir großen Wert auf die Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen, Schulamt, Bundesagentur für Arbeit, Schulen, Betrieben usw.

Diese vorgegebenen Regeln und Rahmenbedingungen erleichtern es den Jugendlichen, sich auf Angebote einzulassen, die einen großen Unterschied zu ihren bisherigen Lebensverhältnissen markieren, und Schritte in die eigene Zukunft zu wagen.

4.2 Alltag und Ziele der Wohngruppe

Die für die Wohngruppe angemieteten Wohnungen werden gleichgeschlechtlich belegt. Die Aufnahme erfolgt für eine zeitlich begrenzte Dauer. Die Betreuung der Jugendlichen und ihrer Familien erfolgt durch systemisch weitergebildete Fachkräfte. Der Betreuungsumfang richtet sich nach dem Bedarf der einzelnen Jugendlichen. Entscheidend ist der Einbezug der Eltern in die alltäglichen Abläufe der Wohngruppe und die Verknüpfung dieser Hilfeform mit der systemisch-integrativen Familienberatung. So entsteht statt eines Gegen- oder Nebeneinanders der beiden aktuell wichtigsten Lebenskontexte ein Miteinander. Das, was in der Wohngruppe geschieht, z. B. der Umgang mit Zeit oder die Einführung von verbindenden Ritualen, kann von der Familie reflektiert, kommentiert, kritisiert oder übernommen werden. Die Jugendlichen können ihre familiären Erfahrungen mit denen vergleichen, die ihnen mit den Peers und den Sozialarbeiterinnen in der Wohngruppe möglich sind, und sich fragen, ob bestimmte in der Familie gelernte Verhaltensweisen auch in anderen Kontexten hilfreich dabei sind, akzeptiert, gefördert und gemocht zu werden.

Folgende Ziele sind der Wohngruppe zugeordnet:

- Überprüfung der eigenen Werte und Normen im Hinblick auf Herkunftsfamilie und Gesellschaft

- Auseinandersetzung mit den Eigenanteilen bei kommunikativen Konflikten und die Aufarbeitung der damit verbundenen Frustrationen
- Wahrnehmung und Veränderung störender Muster der Beziehung zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern unter Einbeziehung der einzelnen Lebensvorstellungen
- Einübung von situationsangemessenem, spontanem und flexiblem Handeln
- Einfordern der Verantwortung und psychischen Präsenz der Eltern bzw. Sorgeberechtigten und/oder bisherigen Pflegepersonen gegenüber den Jugendlichen
- vorhandene Kräfte und Ressourcen herauskristallisieren, nutzen, ausbauen und erweitern
- Unterstützung zur Findung der eigenen Identität und der Stabilisierung des Selbstwertes
- Entwicklung der Eigenständigkeit, Übernahme von Verantwortung gegenüber sich selbst, den Eltern, Geschwistern und Dritten
- ein angemessener Umgang mit Institutionen und dem sozialen Umfeld
- Entwicklung von beruflichen Perspektiven (Schulabschluss und Berufsausbildung)
- Aufarbeitung der Geschichte der Herkunftsfamilie unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes und Kontextes.

Unsere Erfahrung zeigt, dass die Wirksamkeit dieser Maßnahme durch die aktive Einbeziehung der Eltern effizienter ist als herkömmliche Modelle. Eltern und Jugendliche können sich in ihrer Unterschiedlichkeit erleben und spüren. Für Eltern und Jugendliche ist es wichtig, wieder wertvolle, positive Erfahrungen im Alltag zu erleben. Dies geschieht sehr häufig über gemeinsame handwerkliche und hauswirtschaftliche Tätigkeiten in der Wohngruppe, die von den Fachkräften in der Anfangszeit auch begleitet und moderiert werden.

Die aktive Teilnahme der Eltern am Wohngruppenalltag wird immer in Bezug auf ihre Fähigkeiten geplant. So erleben sie sich schon nach kurzer Zeit wieder als kompetente Personen und Eltern, die sowohl von ihren eigenen als auch von anderen Kindern, den anderen Eltern und den Sozialarbeiterinnen als handelnde Personen geschätzt werden. Hier gibt es Parallelen zum Konzept der Systemischen Elternschulen.

Wird nach einiger Zeit deutlich, dass eine Rückkehr in die Familie aus materiellen Gründen (z. B. wegen der Wohnverhältnisse) oder

wegen nicht zu lösender familiärer Konflikte die Kräfte aller Beteiligten übersteigt, wird das Ziel des Wohngruppenaufenthaltes verändert. Dann geht es um die Befähigung des Jugendlichen, mit Unterstützung der Sorgeberechtigten und den Fachkräften zu einer selbstständigen Lebensführung zu gelangen.

Hierbei ist es wichtig, die Intensität der Betreuung und Unterstützung immer mehr zu verringern bis hin zur autonomen Übernahme der Lebensführung durch den betreffenden Jugendlichen.

4.3 Ein Fallbeispiel

Lisa ist ein Adoptionskind, das mit drei Jahren gemeinsam mit ihrem Bruder von einem kinderlosen Ehepaar adoptiert wurde. Seit ihrem 13. Lebensjahr gab es Beziehungs- und Erziehungsschwierigkeiten. Sie konnte die Adoptivmutter in ihrer Rolle nicht mehr akzeptieren, verhielt sich provokativ, blieb immer länger von zu Hause weg. Sie besuchte die Realschule sehr unregelmäßig, sodass sie die Schule verlassen musste. Die Eltern beantragten zunächst Familienberatung, da sie in der Erziehung am Ende ihrer Kräfte waren, Lisa sich immer mehr verweigerte und ihre eigenen Wege ging. In der Familienberatung wurde sehr bald deutlich, dass Lisa auf der Suche nach ihren leiblichen Eltern war. Sie wurde von den Adoptionseltern unterstützt, ihren leiblichen Vater kennen zu lernen, und sie lebte ein halbes Jahr in dessen Familie, um selbst ihre eigenen Familienwurzeln erleben zu können. In der Erfahrung des Unterschiedes entschied sie sich dann für ein Leben in der Adoptionsfamilie. Die Situation in der Adoptionsfamilie war aber durch die mehrjährige Belastung so angespannt, dass besonders die Mutter mit gesundheitlichen Symptomen reagierte und Lisa zunächst nicht wieder aufnehmen wollte. So kam sie nach dem Aufenthalt beim leiblichen Vater in die betreute Wohngruppe, um gemeinsam mit ihren Adoptionseltern einen neuen Weg für ihre Beziehung zu finden.

Lisa und ihre Adoptionseltern nahmen aktiv die Chance der Beziehungsklärung wahr. Sie wurde von ihnen aktiv im Alltag unterstützt, z. B. bei den Hausaufgaben. Durch Lisas selbst getroffene Entscheidung für ihre Adoptionsfamilie *und* die räumliche Trennung entstand erneut eine tragfähige Nähe in der Beziehung. Lisa absolvierte die Hauptschule und zog nach einem Jahr, zu Beginn der Lehre, wieder zu ihren Adoptionseltern zurück.

12. Jugendhilfeplanung – Eine Methode zur Entwicklung »lernender« Organisationen und institutioneller Netzwerke

Franz Herrmann

1. Einleitung

Die Kinder- und Jugendhilfe steht vor der Herausforderung, die »Passung« zwischen individuellen Hilfe- und Unterstützungsbedürfnissen, den Lebensbedingungen der Menschen einer Region und dem Leistungsangebot der Jugendhilfe, das hier zur Verfügung steht, kontinuierlich zu überprüfen sowie erforderliche Veränderungen ihrer Arbeit rasch aufzuspüren und umzusetzen. Die Schwierigkeit liegt hierbei nicht nur im beständigen Wandel von Bedürfnissen, Problemen und Ressourcen in den Lebenswelten, sondern auch darin, dass unterschiedlichste – oft widersprüchliche – rechtliche, fachliche, finanzielle und jugendpolitische Anforderungen sowie die Interessen der relevanten Akteure immer wieder aufs Neue in eine Balance gebracht werden müssen.

Zur Überprüfung solcher »Passungsfragen« stehen in der Kinder- und Jugendhilfe drei Gestaltungsinstrumente für die relevanten Handlungsebenen zur Verfügung, über die der »Handlungsmodus der Reflexion« (Girschner 1990, S. 173) und die Gestaltung von Veränderung in einer Jugendhilfelandchaft implementiert werden können. Die Bedeutung und Notwendigkeit dieser Instrumente sind mittlerweile nicht nur fachlich formuliert, sondern auch rechtlich klargestellt:

- Auf der Ebene des Einzelfalls: Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII – KJHG (zur Feststellung des Hilfebedarfs sowie der Auswahl, Durchführung und Evaluation der Hilfe).
- Auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen der Jugendhilfe: Hier sind einerseits Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung (die mittlerweile für einige Arbeitsfelder nach § 78 SGB VIII auch gesetzlich vorgeschrieben sind) von Bedeutung, andererseits Entscheidungen und Vorgänge im Kontext der Jugendhilfeplanung nach § 80 SGB VIII.

- Auf der übergreifenden Ebene der Infrastruktur einer Region: die vom Jugendamt zu initiierte Jugendhilfeplanung.

Im Folgenden soll diesen Zusammenhängen am Beispiel der Jugendhilfeplanung ausführlicher nachgegangen werden. Hierbei wird die Methode zuerst theoretisch vorgestellt und dann an einem Fallbeispiel konkretisiert, das insbesondere auf zwei Aspekte der Planung fokussiert:

- die Bedeutung von Planung im Kontext der Entwicklung »lernender« Organisationen¹
- die Bedeutung des Modus kommunikativer Verständigung zwischen den relevanten Akteuren im Kontext von Planung, der zur Bildung neuer Netzwerke führt.

2. Was ist Jugendhilfeplanung?

Jugendhilfeplanung wird heute verstanden als methodisch strukturiertes und prozesshaftes Vorgehen mit dem Ziel, innerhalb eines Sozialraumes ein qualitativ und quantitativ bedarfsgerechtes Angebot an Jugendhilfeleistungen rechtzeitig und ausreichend zur Verfügung zu stellen. Mit einer Kombination von sozialwissenschaftlichen Erhebungen bzw. Auswertungen sowie partizipativ gestalteten Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen übernimmt Jugendhilfeplanung eine in der Praxis teilweise schwierige Vermittlungs- und Brückenfunktion zwischen den relevanten Akteuren einer lokalen Jugendhilfelandchaft.

Zentrale Aufgabe ist die Bedarfsermittlung, die vor allem die Klärung von vier Fragen beinhaltet:

- Was ist als Bedarf in den verschiedenen Arbeitsfeldern bzw. Sozialräumen anzusehen?

¹ Einige der im Folgenden referierten Überlegungen stammen von Autoren, die sich stark auf systemtheoretische Überlegungen stützen (Merchel, Girschner, Hansbauer). Der Begriff der Organisation wird von ihnen teilweise in einer Weise benutzt, die den Eindruck erweckt, als hätten diese eine Art »Eigenleben« jenseits bzw. unabhängig von konkreten Akteuren. Solche Vorstellungen sind m. E. falsch. Zwar lässt sich sagen, »daß die strukturellen Momente so weit in Raum und Zeit ausgreifen, daß sie sich der Kontrolle eines jeden individuellen Akteurs entziehen (Giddens 1988, S. 78). Dennoch sind Organisationen »keine fleischlosen Gebilde von Rollen, Funktionen und Informationsströmen. Sie bestehen und entwickeln sich nur über und durch die ihnen angehörigen Individuen und Gruppen, d. h. die sozialen Akteure, die allein sie tragen und ihnen Leben geben und die allein sie ändern können« (Crozier u. Friedberg 1993, S. 3).

- Wie sind die vorhandenen Angebote und institutionellen Strukturen bezüglich dieses Bedarfs zu bewerten?
- Welche Veränderungen sind erforderlich?
- Mit welchen Prioritäten, in welchen Zeiträumen und auf welche Art sollen die erforderlichen Veränderungen umgesetzt werden?

An diesen Fragen wird deutlich, dass Jugendhilfeplanung nur zum Teil aus wissenschaftlichen Erhebungs- und Analysetätigkeiten besteht, über welche die erforderliche »Wissensbasis« der zu klärenden Fragen ermittelt wird. Denn im Sinne der Leitformel »Planung als kommunikativer Prozess« muss diese Wissensbasis in einem oft konfliktreichen fachlichen und politischen Willensbildungsprozess vor Ort verarbeitet werden, an dem Akteure mit unterschiedlichen Interessen, Wertpräferenzen, Einflussmöglichkeiten und Strategien aufeinander treffen.²

In diesen Aushandlungen geht es um Fragen wie (vgl. Bitzan et al. 1995):

- Wie sollen die Bedürfnisse und Problemlagen der Zielgruppen und Nutzerinnen von Jugendhilfeleistungen erfasst, interpretiert und gewichtet werden?
- Wie soll das SGB VIII als rechtlicher Rahmen für die Ausgestaltung der örtlichen Jugendhilfeleistungen interpretiert werden (was soll z. B. unter den in § 79 SGB VIII genannten Gestaltungskriterien »erforderlich«, »geeignet«, »rechtzeitig« und »ausreichend« verstanden werden)?
- Was wird als fachlich notwendig angesehen?
- Was wird als politisch erwünscht und finanziell machbar definiert?
- Was soll von den vielen unterschiedlichen Angeboten und Maßnahmen, die rechtlich bzw. fachlich für erforderlich gehalten werden, in Zeiten knapper Finanzen besondere Priorität haben?

Vor diesem Hintergrund hat Jugendhilfeplanung im kommunalen Raum im Grunde sehr viel mit der Gestaltung kommunaler (Sozial)Politik zu tun, nämlich mit der Lösung einer Frage, die der Demokratietheoretiker Benjamin Barber (1994, S. 104) als eine der Grundfragen politischen Handelns ansieht: »Was sollen wir tun, wenn etwas uns alle Betreffendes geschehen muss, wir vernünftig handeln wollen, doch weder hinsichtlich der Mittel noch der Zwecke

² Die wichtigsten dieser Akteure sind: Vertreterinnen der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe, Fachkräfte aus der Jugendhilfe, kommunalpolitische Entscheidungsträgerinnen, Adressatinnen von Jugendhilfeangeboten.

übereinstimmen und keine unabhängigen Gründe für unser Handeln haben?»³

Im Folgenden soll auf zwei fachliche Orientierungspunkte für die Gestaltung von Jugendhilfeplanungen ausführlicher eingegangen werden³: zum einen auf die Bedeutung von Partizipation und kommunikativer Verständigung, zum anderen auf die Veränderung von Jugendhilfeorganisationen.

2.1 Die Bedeutung von Partizipation und kommunikativer Verständigung

Während freien Trägern bereits durch das KJHG weitgehende Beteiligungsrechte an der Jugendhilfeplanung zugestanden werden (vgl. § 80 Abs. 3 SGB VIII), ist die Beteiligung von Adressatinnen oder Fachkräften der Jugendhilfe rechtlich weit weniger klar und verbindlich geregelt und weitgehend dem Willen des jeweiligen öffentlichen Trägers der Jugendhilfe überlassen. Aus fachlichen Gründen ist aber ihre Beteiligung an Planungsprozessen von zentraler Bedeutung:

- Fachkräfte der Jugendhilfe erwerben über ihre Arbeit eine Fülle von Kenntnissen über Nutzerinnen und ihre Lebenswelten und entwickeln auch unabhängig von Planungsprozessen Ideen und Konzepte zur Verbesserung der Angebote. Außerdem sind sie es, die die Ergebnisse der Planung in ihrer Arbeit umsetzen und dafür entsprechend überzeugt und gewonnen werden müssen.
- Das Wissen von Zielgruppen und Nutzerinnen über ihre Bedürfnisse, Probleme, Ressourcen, Bewältigungsstrategien etc. ist ein wichtiges Korrektiv für die »blinden Flecken« in der Wahrnehmung der Profis und für ihre Eigeninteressen, die notwendige Veränderungen blockieren können. Außerdem ist die Wirksamkeit von Angeboten und Maßnahmen stark abhängig von ihrer Passung in Bezug auf die Bedürfnisse ihrer Nutzerinnen.

So wichtig eine partizipative Gestaltung von Planungsprozessen ist, so schwierig ist es, Formen gelingender Partizipation in der Praxis umzusetzen. Denn gelingende Partizipation ist im Grunde als – oft konfliktreicher – kollektiver Lernprozess, an dem unterschiedlichste Systeme beteiligt sind, zu verstehen, der etablierte Machtstrukturen,

³ Andere wichtige fachliche Orientierungspunkte sind insbesondere das Prinzip der Geschlechterdifferenzierung (d. h., bei der Gestaltung von Planungen die Geschlechterfrage mit zu reflektieren und die Praxis weiterzuentwickeln im Sinne einer Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen) sowie das Prinzip der Sozialraumorientierung.

eingespielte Entscheidungsabläufe, Denk- und Wahrnehmungsmuster der Beteiligten ziemlich auf die Probe stellen kann (zu Voraussetzungen gelingender Partizipation, Gestaltung von Partizipationsverfahren etc. vgl. Herrmann 1998, S. 119–152; Jordan u. Stork 1998).

2.2 Die Veränderung von Jugendhilfeorganisationen

Organisationen wie Jugendämter oder freie Träger der Jugendhilfe können als Systeme verstanden werden, die vor der paradoxen Herausforderung stehen, »ein eigenes Sinnsystem zu konstituieren, mit dem sie ihre eigene Identität behaupten und sich gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen können. Gleichzeitig müssen sie sich aufgrund der Beziehungen zu ihrer Umwelt, die sie mit Ressourcen ausstattet und gegenüber der sich die Organisation als leistungsfähig erweisen muss, als problemsensibel, entwicklungsbereit und innovationsfähig darstellen« (Merchel 2001, S. 115). Einerseits neigt jede Organisation dazu, tendenziell nur das an Informationen oder Anforderungen an sich heranzulassen, »was dem bisher konstruierten Sinnsystem der Organisation entspricht, bzw. die Entwicklungen so zu verarbeiten, dass sie mit dem eigenen Sinnsystem kompatibel werden« (ebd.). Girschner (1990, S. 91) bezeichnet dies als »strukturellen Konservatismus« von Organisationen. Andererseits darf diese konservative Tendenz nicht zu stark werden, wenn eine Organisation überleben will.

Um hier immer wieder die richtige Balance zwischen Stabilität und Veränderung zu finden, sind Organisationen darauf angewiesen, Reflexionsstrukturen dauerhaft einzurichten, die es ermöglichen,

- erstens, ihre Umwelt und die darin stattfindenden Entwicklungen kontinuierlich zu erfassen und zu bewerten und
- zweitens die eigenen Strukturen und Abläufe zu beobachten und ihre Passung mit den sich verändernden Anforderungen aus ihrer Umwelt zu überprüfen.

Auf dieser Grundlage können dann Interventionen konzipiert und durchgeführt werden, welche die eingeschliffenen Strukturen und Handlungsmuster von Organisationen in produktiver Weise irritieren, d. h. zum Lernen anregen und zur Veränderung motivieren. Allerdings ist es erforderlich, das für die jeweilige Organisation richtige Maß und das richtige Instrument derartiger Irritation zu finden. Ist die Irritation zu gering, läuft sie ins Leere: »Das System paßt sich an, indem es seine Identität durch eine Reihe kompensatorischer Anglei-

chungen bewahrt, die den Sinn der Reform mehr oder minder vollständig verzerren« (Crozier u. Friedberg 1993, S. 258). Ist die Irritation zu groß, kann man mit offenem und/oder verdecktem Widerstand bei den Organisationsmitgliedern rechnen. Um eine »Komplexitätsüberlast zu vermeiden, müssen Irritationen unterhalb der Schwelle der massiven Verunsicherung bleiben, so daß die Handlungsfähigkeit der Fachkraft gewahrt bleibt. Innovationen brauchen deshalb Zeit« (Hansbauer 1995, S. 28).

Gerade die Jugendämter als Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben eine besondere Verpflichtung zur Beobachtung bzw. Förderung »produktiver Irritation« – nicht nur bezogen auf das eigene Handeln, sondern auch auf das der anderen Jugendhilfeträger in ihrem Einzugsbereich: Denn das KJHG gibt den Ämtern nach § 79 Abs. 1 die Gesamtverantwortung einschließlich der Planungsverantwortung für die Aufgaben der Jugendhilfe und fordert ferner in Abs. 2, dafür zu sorgen, dass die erforderlichen Angebote ausreichend und rechtzeitig zur Verfügung stehen. Und es benennt und beschreibt mit der Jugendhilfeplanung in § 80 auch das passende Instrument, mit dem auf der einrichtungsübergreifenden Ebene die erforderliche Beobachtung und Überprüfung der »Passung« erfolgen soll.

Im Folgenden wird ein Planungsprozess in der Praxis vorgestellt und exemplarisch daraufhin untersucht, wie die zwei vorgestellten fachlichen Prinzipien umgesetzt werden können.

3. Partizipation und produktive Irritation – Ein Beispiel

3.1 Der Planungsprozess und seine Ergebnisse

Ausgangspunkt der Planung war der Beschluss einer Kommune mit ca. 120 000 Einwohnerinnen und eigenem Jugendamt, eine ganzheitlich-sozialraumorientierte Planung für die Jugendhilfe durchzuführen. Damit wurde das bisherige Prinzip der arbeitsfeldbezogenen Planung in der Kommune, an dem sich die hauptamtliche Jugendhilfeplanerin lange orientiert hatte und bei dem sukzessive die verschiedenen Felder nach dem KJHG »abgearbeitet« werden (Kindertagesstätten-Entwicklungsplan, Planung der Freizeiteinrichtungen für Jugendliche, Planung der Erziehungshilfen etc.) verlassen, da es einige Probleme und Nachteile gezeigt hatte.

- Für die Kommunalpolitik war dieser Planungsansatz nur teilweise hilfreich, weil er zwar die Situation in einem Themengebiet umfassend darstellte, aber den Zusammenhang zu anderen relevanten Aspekten des Sozialraumes, für den Entscheidungen getroffen werden sollten, nicht einbezog. Für öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe führte die arbeitsfeldbezogene Planung dazu, dass Entwicklungen nur jeweils bereichsimmanent gesehen wurden, aber die übergreifende Struktur des Jugendhilfeangebots nicht auf den Prüfstand gestellt wurde (»Strukturkonservatismus«).
- Für die Adressatinnen der Jugendhilfe bestand Partizipation lediglich in der Äußerung von Wünschen und Bedürfnissen im Rahmen von Befragungen. Die Ausrichtung der Planung machte eine weiter gehende Beteiligung kaum möglich.

Mit externer Unterstützung wurde ein neues, stärker lebensweltorientiertes Verfahren entwickelt und in den nächsten zwei Jahren sukzessive umgesetzt, mit dem diese Nachteile vermieden werden sollten. Hierfür wurden verschiedene Bausteine kombiniert:

- Organisation: Zur Ermöglichung flexiblen Handelns wurde vom Jugendhilfeausschuss zu Beginn der Planung für die *zentrale Steuerung* zur Festlegung aller wichtigen Entscheidungen für die laufende Planungsarbeit, eine so genannte Steuerungsgruppe eingesetzt, in der neben den Planerinnen die öffentliche Verwaltung, die wichtigsten freien Träger sowie alle Gemeinderatsfraktionen vertreten waren. Der Jugendhilfeausschuss behielt zwar die strategische Verantwortung für die Planung und wurde regelmäßig über Stand und Ergebnisse informiert und zu Richtungsentscheidungen gefragt, die Steuerungsgruppe übernahm aber die operative Verantwortung im Rahmen der gefassten Beschlüsse.
- Inhaltlicher Ausgangspunkt der Planung war *eine sozialräumliche Analyse des gesamten Stadtgebietes*, mit der die Lebensverhältnisse, Belastungen und Ressourcen in den einzelnen Stadtteilen erfasst wurden. Hierzu musste zuerst eine sinnvolle sozialräumliche Aufteilung des Stadtgebietes als Bezugsgröße für alle weiteren Arbeitsschritte gefunden und definiert werden. Danach wurde eine Reihe von sozialen Indikatoren definiert, mit denen die Lebensverhältnisse in den Sozialräumen auf der Grundlage weniger empirisch aussagekräftiger quantitativer Daten kleinräumig charakterisiert werden konnten.⁴ Die ge-

⁴ Mittlerweile liegen die Ergebnisse einiger aktueller Projekte und Untersuchungen vor, die auch *empirische* Zusammenhänge zwischen sozialstrukturellen Bedingungen, sozialen Problemen und dem Hilfebedarf in der Jugend- und Sozialhilfe nachgewiesen haben

sammelten quantitativen Daten zu Sozialstrukturen, Jugendhilfeleistungen, Wohn- und Lebensqualität etc. wurden auf der Grundlage des Indikatorenkonzeptes aufbereitet, analysiert und zu vorläufigen Sozialraumporträts verdichtet. Diese Porträts wurden in den folgenden Monaten mit Bewohnerinnen und »Schlüsselpersonen« aus den Sozialräumen diskutiert, ergänzt und korrigiert. Die quantitative Dimension der Sozialraumanalyse, die bisher vor allem aus Häufigkeitsverteilungen bezüglich Altersgruppen, allein Erziehenden, Empfängerinnen von Jugendhilfe- oder Sozialhilfeleistungen etc. bestand, erhielt so zum einen eine notwendige lebensweltlich-qualitative Ergänzung im Hinblick auf Stärken, Schwächen, Potenziale und Entwicklungsbedarf in den Sozialräumen aus der Sicht der dort lebenden und/oder arbeitenden Menschen. Zum anderen wurde mit diesem Schritt ein diskursives Netz zwischen Planerinnen, Fachkräften und engagierten Bürgerinnen in den verschiedenen Sozialräumen der Kommune aufgebaut, das auch in den folgenden Planungsschritten genutzt und weiter ausgebaut wurde.⁵ Ergebnis der Sozialraumanalyse waren differenzierte Porträts der Sozialräume, die Auskunft geben über sozialstrukturelle Charakteristika, Ressourcen, Belastungen und Handlungsbedarf.

- Parallel zur Erhebung der Daten im Rahmen des Indikatorenkonzeptes wurde eine *Bestandsaufnahme aller jugendhilferlevanten Einrichtungen und Angebote in den Sozialräumen* vorgenommen. Hierzu wurden alle Jugendhilfeanbieter, Kirchengemeinden und Vereine, die im örtlichen Stadtjugendring organisiert waren, schriftlich befragt und die Daten ausgewertet.
- Als nächsten Schritt konnten die Planerinnen einen ersten Vergleich bezüglich der »Passung« von Lebensbedingungen bzw. lebensweltlichen Ressourcen bzw. Belastungen und der vorhandenen Jugendhilfeeinfrastruktur auf kleinräumiger Basis vornehmen. Auf der Grundlage dieser Analyse konnten vorläufige *Entwicklungsziele und der Handlungsbedarf* für die einzelnen Sozialräume und Arbeitsfelder der Jugendhilfe sowie einige gesamtstädtische Ziele formuliert wer-

und so als Grundlage für eine fachlich sinnvolle Indikatorenbildung dienen können: LWV (1998); BMfSFJ (1998; JuLe-Studie); Schrapper u. Heuchel (1998); BMfSFJ (2002a; JES-Studie). Ein ähnliches Indikatorenmodell wie in der Planung wurde in den letzten Jahren vom Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern entwickelt; es wird unter dem Begriff »Integrierte Berichterstattung auf örtlicher Ebene« (IBÖ) derzeit in seinem Verbandsgebiet implementiert (vgl. Berner u. Maykus 2002 u. 2003; Bürger 2002).

⁵ Natürlich wurden für dieses Netz erst einmal bereits vorhandene Strukturen wie runde Tische, Ortschaftsräte oder einzelne bereits vorhandene Sozialraumkonferenzen genutzt, die aber bisher nur teilweise miteinander verbunden waren bzw. in sozialplanerische Arbeiten einbezogen wurden. Durch die Planung erhielten diese formellen oder informellen Gremien neue Aufgaben und einen erweiterten Einfluss auf die kommunale Politik.

den. Diese wiederum wurden über mehrere Monate mit Fachkräften, Sozialkonferenzen, runden Tischen, betroffenen Abteilungen der Kommunalverwaltung diskutiert mit dem Ziel, zu einem möglichst gemeinsam getragenen Handlungskonzept zu gelangen.

- Um angesichts der Fülle der in diesen Aushandlungsprozessen formulierten Ziele und Vorschläge handlungsfähig zu bleiben, musste im nächsten Schritt eine *Prioritätensetzung* zwischen den beteiligten Akteuren ausgehandelt werden. Hierzu wurde ein Klausurtag mit Vertreterinnen der Steuerungsgruppe, der Sozialkonferenzen, des Jugendamtes und anderer betroffener städtischer Ressorts durchgeführt, bei dem nach kontroversen Diskussionen ein Vorschlag mit den wichtigsten Handlungs- und Entwicklungszielen für die Arbeitsfelder, die Organisation der Jugendhilfe und die Sozialräume formuliert wurde. Dieser Vorschlag wurde dem Jugendhilfeausschuss übergeben und von ihm in dieser Form verabschiedet, später auch einstimmig vom Gemeinderat.
- Auf der Grundlage dieser Vorarbeiten wurden abschließend in zwei vom Jugendhilfeausschuss ausgewählten Sozialräumen *Formen aktivierender, beteiligungsorientierter Planung* erprobt mit dem Ziel, die hierbei gewonnenen Erfahrungen später in anderen Sozialräumen anzuwenden. Nach vielen eher abstrakt-theoretischen Arbeitsschritten trat hier die Planung in die Phase der Konkretisierung und praktischen Umsetzung ihrer Ergebnisse.

Die ausgewählten Sozialräume hatten ca. 6000 bzw. 10 000 Einwohnerinnen und waren beide gekennzeichnet durch hohe sozialstrukturelle Belastungswerte, infrastrukturelle Defizite sowie bislang geringe städtische Aktivitäten zur Verbesserung der Lebensqualität. Auf der Grundlage des in der Planung festgestellten Handlungsbedarfs wurden in einer zuständigen Sozialkonferenz und einem Koordinierungsausschuss konkrete Projektideen entwickelt, in der Öffentlichkeit bekannt gemacht und auf den Weg gebracht. Für die Durchführung wurden lokale Projektgruppen mit interessierten Haupt- und Ehrenamtlichen aus Schulen, Kindertageseinrichtungen, Kirchengemeinden, Vereinen etc. gebildet, die von zwei Koordinatorinnen (ehrenamtlichen Schlüsselpersonen aus den Stadtteilen, die auf Honorarbasis arbeiteten) begleitet und unterstützt wurden. Insgesamt sechs Projektideen wurden von den Gruppen in ca. einem Jahr mehr oder weniger weit umgesetzt. Hierunter waren z. B.:

- Einrichtung von Krabbel- und Eltern-Kind-Gruppen in einer Kirchengemeinde

- Entwicklung eines Spielflächenkonzepts für einen öffentlichen Park in einem dicht bebauten Wohngebiet
- Einrichtung eines Mittagstischs und offenen Betreuungsangebots für Schülerinnen einer Grund- und Hauptschule.

Die Erfahrungen in den Projekten wurden von den Planerinnen evaluiert, und die Aktivitäten sollen – nach der Verbesserung einiger vor allem struktureller Schwächen – in den nächsten Jahren auf andere Sozialräume ausgedehnt werden.⁶ Der Evaluationsbericht betont die insgesamt gelungenen Ergebnisse auf der materiellen und immateriellen Ebene.

- Immaterielle Ebene: Am umfassendsten werden von den beteiligten Akteuren Beziehungsveränderungen und positive Lernerfahrungen beschrieben – der neue Grad an Vernetzung, die Verbreitung der Informationen über Bedarf, Angebote und die neue Kultur der Zusammenarbeit im Sozialraum werden betont, auch die erlebte Wertschätzung vonseiten der Politik, Verwaltung und (Fach-)Öffentlichkeit.
- Materielle Ebene: Neben der Einrichtung von insgesamt fünf neuen Angeboten für Eltern, Kinder und Jugendliche wurden u. a. neue räumliche, finanzielle und personelle Ressourcen für die Entwicklung der sozialen Infrastruktur erschlossen. Außerdem entstanden neue Vernetzungsstrukturen (AK Jugendarbeit; neue Sozialraumkonferenz) zwischen Einrichtungen und interessierten Bürgerinnen in den Sozialräumen.

3.2 Partizipation und kommunikative Verständigung im Prozess der Planung und ihrer Umsetzung

Treten wir nach dieser Beschreibung zentraler Arbeitsschritte und einiger Ergebnisse der vorgestellten Jugendhilfeplanung einen Schritt zurück und analysieren dieses Fallbeispiel unter dem Fokus von kommunikativer Verständigung, Partizipation und Netzwerkbildung (»Planung als Handlungsmodus der Reflexion«) etwas ausführlicher.

- Es wird deutlich, dass Jugendhilfeplanung nicht nur als wissenschaftlich qualifizierte Ermittlung der erforderlichen Wissensbasis zur Lösung örtlicher Probleme in der Jugendhilfe verstanden und konzipiert

⁶ Die Verbesserungen beziehen sich vor allem auf die bessere Klärung von Zuständigkeiten und Kompetenzen in der aktivierenden Planung bzw. auf ein ausreichendes, schnell verfügbares Budget für laufende Kosten in den Projekten (Öffentlichkeitsarbeit, Sachkosten etc.) sowie die Aufwertung der Sozialraumkonferenzen durch erweiterte Kompetenzen.

werden darf, sondern – mit Blick auf die Qualität und Umsetzbarkeit ihrer Ergebnisse – genauso stark den Prozess der kommunikativen Verständigung zwischen den relevanten Akteuren gestalten muss. Allerdings besteht angesichts der Vielzahl der bei Planungen betroffenen Akteurinnen sowie der immer knappen Ressourcen erstens das Risiko, sich vor allem auf die Einflussreichsten und am leichtesten Erreichbaren zu konzentrieren. Vor allem aus diesem Grund fällt in vielen Planungen die Partizipation der Adressatinnen und Nutzerinnen so spärlich bzw. oberflächlich aus. Zweitens besteht das Risiko, angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Interessen der Akteure keine tragfähigen Konsense bei Handlungsmaßnahmen und Prioritätensetzungen zu finden. Dass diese Risiken hier nicht durchschlugen, ist Ausdruck der gelungenen Etablierung eines Netzwerkes von Verständigungsstrukturen und -prozessen, in denen die erforderlichen Balancen zwischen den unterschiedlichen Einschätzungen und Interessen der Akteure gefunden werden konnten. Die zwei »Scharniere« zur Entscheidungsspitze bzw. zu den Sozialräumen der Kommune waren hier von besonderer Bedeutung: erstens die Steuerungsgruppe, die eine Verbindung zwischen Planung und Verwaltungsspitze bzw. politischen Entscheidungsgremien sicherstellte; zweitens waren auf der Ebene der Sozialräume mit den Sozialraumkonferenzen, Ortschaftsräten, runden Tischen etc. bereits einige Strukturen vorhanden bzw. konnten im Verlauf der Planung fehlende etabliert werden, die eine schnelle Anbindung der Planung an die Akteure, Netzwerke und das lebensweltliche Wissen in den Stadtteilen ermöglichten. Die Aushandlungsprozesse in diesen Strukturen waren vor allem zu Beginn der Planung teilweise konfliktreich und schwierig. Durch die gute Zusammenarbeit zwischen den Teilsystemen sowie die zunehmende gemeinsame Erfahrung positiv gelöster Meinungsverschiedenheiten entstand aber sukzessive eine immer tragfähigere Arbeitsgrundlage zwischen den Beteiligten, die am Ende nicht nur den inhaltlichen, sondern auch den politischen Erfolg der Planung sicherte.

- Planung wurde am Anfang dieses Beitrags vorgestellt als Instrument, mit dem der Handlungsmodus kritischer Reflexion in Organisationen der Jugendhilfe implementiert werden kann, damit sich der »strukturelle Konservatismus« (Girschner) von Organisationen nicht unbremst durchsetzt. Am vorgestellten Beispiel wird allerdings erkennbar, dass die Methode »Planung« nicht per se diese Funktion übernehmen kann, sondern es von der konkreten Ausgestaltung vor Ort abhängt, ob sie ihr reflexiv-kritisches Potenzial entfalten kann – oder auch nicht! Ausgangspunkt der beschriebenen Planung waren einerseits Defizite und Probleme des bisher favorisierten arbeitsfeld-

bezogenen Ansatzes in der Kommune, andererseits war nach vielen Jahren organisationsinterner Planung im Jugendamt aber auch deutlich geworden, dass die Planungsabteilung zu sehr Teil des Organisationssystems Jugendamt geworden war, als dass sie selber den erforderlichen konzeptionellen Schwenk hätte organisationsintern durch- und umsetzen können. Erst die Kombination von interner Vorarbeit und externer Begleitung brachte hier den erforderlichen Schub zur Veränderung. Systemisch gesprochen, war die interne Planungsabteilung selbst »Opfer« des strukturellen Konservatismus der Organisation geworden und so nicht mehr ausreichend in der Lage, die erforderlichen »Formen der ›kontrollierten Destabilisierung‹ bzw. der ›maßvollen Irritation‹« (Merchel 2001, S. 117) in die Organisation zu tragen. Die Planungsabteilung und die Entscheidungsträgerinnen der Kommune waren aber kompetent genug, diesen Mechanismus zu erkennen und sich eine externe Unterstützung für die Neugestaltung des Planungsverfahrens zu holen. Aber auch dieser Innovationschub wird sicher seine produktiv-irritierende Funktion in gewisser Zeit verlieren und neue Irritationen erforderlich machen.

- Durch das vorgestellte Planungsverfahren wurde eine neue, mehrstufige Reflexions- und Handlungsstruktur für das System »Jugendamt« entwickelt und implementiert, die im Vergleich zum bisherigen Ansatz eine deutlich verbesserte Beobachtung der Umwelt und Bewertung der darin stattfindenden Entwicklungen ermöglicht. Durch das neue Indikatorenmodell zur Sozialraumanalyse wurde ein qualifiziertes, einfach zu handhabendes Informationssystem zur kleinräumigen Erfassung von Lebensbedingungen geschaffen, das ohne großen Aufwand fortgeschrieben werden kann. So wurde eine Art »Frühwarnsystem« für problematische Entwicklungen in den Sozialräumen geschaffen. Seine besondere Qualität erhält das Modell dadurch, dass es vom Aufbau eines kommunikativen Netzes in den Sozialräumen als Ergänzung und Korrektiv begleitet wurde. Dieses Netz wird aber seine Qualität nur auf Dauer erhalten können, wenn es sich aktiv und mit eigenen Kompetenzen als Forum interessierter Menschen in den Sozialräumen bei der Gestaltung der Lebenswelten entfalten kann – wie dies in der aktivierenden Planung exemplarisch erprobt wurde. Blicke es nur ein passiver Wissenslieferant für die Informationsbedürfnisse der »Zentrale« (Stadtverwaltung und Jugendamt), wäre die Chance zur Partizipation vertan. Das wird von den Akteuren der Zentrale abhängen, von ihrer Bereitschaft, Entscheidungskompetenzen dezentral zu delegieren, die Arbeit der aktiven Bürgerinnen anzuerkennen und ihnen die notwendigen (auch finanziellen) Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Die aktiven Bürgerinnen im Sozialraum hingegen werden sich nur Gehör verschaffen kön-

nen, wenn sie über reflektierte Handlungsstrategien und Kompetenzen im Umgang mit der Verwaltung verfügen.

- Im ersten Kapitel wurde deutlich gemacht, dass ein fachlich sinnvoller Modus der Reflexion einer Organisation sich nicht nur auf die Beobachtung der Systemumwelt beschränken darf, sondern sich auch kritisch auf die eigenen Strukturen und Handlungsabläufe in der Organisation beziehen muss. Wenn dies nicht geschieht, entsteht nur eine »halbierte Modernisierung« mit dem Risiko, dass das innovative Potenzial des Prozesses rasch verpufft. Bei der Betrachtung des vorgestellten Planungsmodells fällt auf, dass hier der organisationsinternen Analyse und Verbesserung weit weniger Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet wurde als der externen. Zwar wurden im Rahmen der Bestandsaufnahme und der aktivierenden Planung einige Defizite in Organisationsstruktur und Handlungsabläufen des Jugendamtes sichtbar, die eine Umsetzung des Prinzips der Sozialraumorientierung erschweren. Darauf bezogene Veränderungsvorschläge wurden auch von den politischen Gremien verabschiedet. Es bleibt allerdings abzuwarten, ob der Planungsprozess innerhalb der Organisation genügend Dynamik und »produktive Irritation« erzeugt hat, um Widerständen und Beharrungskräften (dem »strukturellen Konservatismus«) eine Zeit lang ein Schnippchen zu schlagen. Darüber hinaus ist – wie im vorigen Abschnitt angedeutet – unklar, wie sich die Kompetenzen und Handlungsstrategien der Basisstrukturen in den Sozialräumen entwickeln werden und ob von hier aus genügend produktive Irritation von außen in die kommunalen Politik- und Verwaltungsstrukturen getragen werden kann.

4. Schlussbemerkungen

Jugendhilfeplanung wurde in diesem Artikel vorgestellt als Methode Sozialer Arbeit, die den Handlungsmodus der Reflexion – unter Anwendung bestimmter Gestaltungsprinzipien – in eine örtliche Jugendhilfelandchaft tragen und so einen produktiven Beitrag zur Entwicklung »lernender Organisationen« leisten kann. Fachlich wie rechtlich gesehen, hat sich die Methode seit Inkrafttreten des KJHG – auf den ersten Blick – etabliert, sodass mittlerweile – wie eine Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI; vgl. BMfSJ 2002b) aus dem Jahr 2000 belegt – in 95 % der Jugendamtsbezirke aktuelle Jugendhilfepläne vorliegen. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich allerdings, wie zuletzt der *Elfte Kinder- und Jugendbericht* hervorgehoben hat, eine deutliche »Diskrepanz zwischen der immer wieder verkün-

deten Programmatik und den im KJHG angelegten Möglichkeiten einerseits und der Realität andererseits« (BMfSJFJ 2002b, S. 253), die an mehreren Punkten erkennbar wird:

- Nur 14 % der vom DJI befragten Jugendämter geben – trotz ihrer Gesamtverantwortung – an, über eine Planung für alle wesentlichen Bereiche nach dem KJHG zu verfügen. Meist sind es nur die Bereiche der Kindertagesstätten, der Jugendarbeit bzw. der Hilfen zur Erziehung, für die Pläne vorliegen. »So wird heute keine umfassende Planungsverantwortung realisiert« (ebd., S. 255).
- Auch in Fragen der Partizipation gibt es Defizite. Wie der *Elfte Kinder- und Jugendbericht* und andere Untersuchungen zeigen, werden bei freien Trägern primär die großen Wohlfahrtsverbände, Jugendringe oder die Geschäftsführungen großer Einrichtungen berücksichtigt; »Initiativen, und kleinere Vereine und Träger haben es dagegen schwer, miteinbezogen zu werden« (ebd.).

Laut DJI-Untersuchung beteiligen zwar 77 % der Jugendämter nach eigenen Angaben Kinder und Jugendliche an der Jugendhilfeplanung – allerdings vor allem in Form von schriftlichen Befragungen, eine bei dieser Zielgruppe oft fragwürdige Form. Interviews, Projekte und andere offene Formen, die mehr Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten für die Adressatinnen lassen, sind weitaus weniger verbreitet, sodass festgestellt wird: »Obwohl seit Jahren ›Beteiligung‹ ein weithin anerkanntes fachliches Prinzip darstellt, kommt die Kommission nicht umhin festzustellen, dass ausgerechnet bei eigenen Verfahren der Kinder- und Jugendhilfe dieses Moment nur in Ansätzen entwickelt ist« (ebd.).

- Auch die personellen Ressourcen für Planungen sind häufig ungenügend. So stellt beispielsweise der *Erste Landesjugendbericht* für das Land Baden-Württemberg fest: »Da in einer großen Zahl von Jugendämtern Planung von den MitarbeiterInnen und/oder LeiterInnen der Ämter neben ihren sonstigen Dienstaufgaben erledigt werden muss, fehlt es diesen an Gelegenheiten, sich fachlich zu profilieren, sich im Austausch der Fachkräfte zu qualifizieren, anerkannte Standards zu entwickeln und mit der nötigen Kontinuität vorzugehen« (SMBW 2000, S. 137).
- Neben Fragen der Qualität und Wirksamkeit sozialer Dienstleistungen spielen momentan Fragen wirtschaftlicher Effizienz in der Jugendhilfeplanung eine sehr starke Rolle. Planung und Controlling sind zwei unterschiedliche Methoden, die beide eine Steuerung von

Qualität und Wirtschaftlichkeit zum Ziel haben. Beide dürfen nicht als in Konkurrenz zueinander gesehen werden, sondern sind einander sinnvoll ergänzende Instrumente mit unterschiedlichen Funktionen, wobei Jugendhilfeplanung die Funktion des »strategischen Controllings« übernehmen würde. Das Konzept des strategischen Controllings beinhaltet die partizipative Entwicklung genereller Zielsetzungen und ihre Umsetzung in Handlungsperspektiven für die Jugendhilfe zwischen den örtlichen Akteuren auf der Grundlage örtlicher Bedarfe, gesetzlicher Anforderungen und der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Ergänzt werden muss dieses strategische Instrument durch das »operative Controlling« als Dienstleistung für den Jugendhilfeausschuss sowie die Leitung und die Fachabteilungen des Jugendamtes: Hier werden insbesondere betriebswirtschaftliche Daten gesammelt und analysiert (Kosten-Leistungs-Rechnung).

Leider ist angesichts der aktuellen Finanzprobleme bei den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe nach meiner Beobachtung momentan ein Trend festzustellen, die genannten Ebenen und Instrumente zu vermischen, den auf Fachlichkeit, Diskurs und Partizipation gerichteten Teil von Planung zu vernachlässigen und diese stattdessen ausschließlich zur Erzielung von Einsparungen bei Jugendhilfeausgaben nutzen zu wollen.

Angesichts dieser zahlreichen Defizite in der Planungspraxis wird deutlich, dass das innovative Potenzial der Methode momentan weitgehend ungenutzt bleibt.

13. Wie werden Jugendhilfeeinrichtungen systemisch? Systemische Personal- und Systementwicklung in einer Jugendhilfeeinrichtung

Ludger Kühling und Angelika Schmidt

1. Einleitung

Systemisch zu arbeiten ist keine Modeerscheinung, der systemische Ansatz hat sich in therapeutischen Arbeitsfeldern wie in der gesamten psychosozialen Arbeit etabliert. Insbesondere in der Erziehungshilfe lassen sich die damit verbundenen Haltungen und Methoden effektiv einsetzen. Nach dem Besuch von systemisch orientierten Weiterbildungen versuchen Sozialarbeiterinnen und Erzieherinnen, die neuen Methoden in ihr Arbeitsfeld zu integrieren und den Kindern, Eltern und Jugendlichen mit veränderten Haltungen zu begegnen. Ob diese Weise, die Arbeit anders zu gestalten und systemische Ansätze in der Einrichtung zu implementieren, erfolgreich ist, hängt maßgeblich davon ab, auf welche Resonanz die systemisch fortgebildete Mitarbeiterin bei ihren Kolleginnen und Vorgesetzten trifft. Dies ist für viele ein herausfordernder, aber auch ein mühsamer Prozess. Unterstützen Einrichtungsleitungen und Kolleginnen diesen Prozess, trägt er schneller Früchte, als wenn die Weiterbildungsabsolventinnen auf eine reservierte Skepsis stoßen.

Die Frage »Wie werden Jugendhilfeeinrichtungen systemisch?« drängt sich unmittelbar auf.

Das Entwicklungskonzept, das in diesem Beitrag dargestellt wird, soll diese Frage beantworten: das Projekt *Lernprozess Systemisches Arbeiten* beim Jugendhilfeverbund des *Evangelischen Vereins für Innere Mission (EVIM)*. Dieses Projekt dient der Weiterentwicklung einer gesamten Einrichtung zu einer an systemischen Handlungskonzepten ausgerichteten Organisation, welche von allen pädagogischen Mitarbeiterinnen gestaltet und getragen wird. Der Beitrag beschreibt den Aufbau des Projekts und die bisherigen Erfahrungen.

1.1 Kontextbedingungen

Die motivationale Ausgangslage für eine Vor-Ort-Weiterbildung ist für die Systemmitglieder unterschiedlich.

- Die Mitarbeiterinnen der Jugendhilfe fühlen sich zu dem Besuch von Fort- und Weiterbildungen in systemischer Beratung und Familientherapie aus unterschiedlichsten Gründen motiviert. Zum einen möchten sie ihre Handlungskompetenz für ihre momentane Arbeit erweitern, zum anderen haben sie das Ziel, sich auf neue Arbeitsfelder jenseits ihrer momentanen Arbeit vorzubereiten. Angestrebt wird sowohl die qualitative Verbesserung und Ausgestaltung der momentanen Arbeit als auch die Erhöhung des Marktwerts, die Vorbereitung auf neue Arbeitsfelder und Funktionen.
- Die Motivationslage einzelner Mitarbeiterinnen ist verständlicherweise durch ihre individuellen Interessen geprägt. Die aus dieser Motivation heraus besuchten Weiterbildungen führen nicht notwendig zu einer Veränderung der Arbeitsweise an ihrem Arbeitsplatz, eine systemisch orientierte Neuausrichtung und Neugestaltung des Arbeitsfeldes ist nicht garantiert. Häufig wird als Grund hierfür angeführt, dass andere Mitarbeiterinnen eben nicht systemisch arbeiten und die Fortgebildeten sich von der Einführung neuer Sicht- und Vorgehensweisen überfordert sehen.
- Aus der Perspektive der Einrichtungen der Jugendhilfe ergibt sich folgendes Bild:

Die Kinder- und Jugendhilfe steht unter den im KJHG formulierten rechtlichen Rahmenbedingungen. Im Bereich der erzieherischen Hilfen orientiert sie sich an den normativ vorgeschriebenen Leitideen der partizipativen Hilfeplanung und Hilfedurchführung, der Hilfe zur Selbsthilfe. Hierbei ist jede Einrichtung aufgefordert, ihre bisherigen Hilfen, auch unter der Berücksichtigung engerer finanzieller Rahmenbedingungen, entsprechend den normativen Leitideen – den konkret definierten Hilfebedarfen – weiterzuentwickeln, zu organisieren und ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Um die adäquate Gestaltung des Systems zu gewährleisten, ist die kompetente Anwendung von Instrumenten des Qualitätsmanagements, der betriebswirtschaftlichen Steuerung von Organisationen und des ressourcenaktivierenden Arbeitens in lokalen Netzwerken nützlich und hilfreich.

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen, werden an pädagogische Mitarbeiterinnen in der Jugendhilfe hohe Ansprüche an die Kompetenzen des Arbeitens mit unterschiedlichsten Systemen gestellt: ressourcenorientierte Beratungs-, Erziehungs- und Betreuungs-

kompetenz in der Kooperation mit Kindern, Jugendlichen und Familien, Kompetenzen der Aktivierung von selbst gesteuerten Weiterentwicklungsprozessen und der Steuerung von Organisationen.

Von pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und den Einrichtungen der Jugendhilfe werden kontinuierliche Weiterentwicklung und Professionalisierung gefordert. Die Verpflichtung zum lebenslangen Lernen und das Konzept der lernenden Organisation werden in der Praxis eingefordert.

Auf diese Situation möchten wir mit unserem Konzept der Durchführung von Weiterbildungen als Vor-Ort-Veranstaltungen eine mögliche Antwort geben. Eine Weiterbildung für pädagogische Mitarbeiterinnen einer Einrichtung oder eines Systems (z. B. eines Jugendamts und freien Trägers) versucht, der Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterqualifizierung auf pädagogischer Ebene und auf der Ebene der Einrichtungen selbst gerecht zu werden. Unter dem Anspruch, dass Personalentwicklung immer auch zur Systementwicklung erweitert werden kann, werden theoretisches Wissen und praktisches Know-how miteinander verknüpft mit dem Ziel, Schlüsselkompetenzen der Beratung, Betreuung von Kunden und der Kooperation mit anderen Helfersystemen zu erwerben.

1.2 Vor-Ort-Weiterbildungen

Seit 1998 wurde die Weiterbildung »SYST/ERZ« (Systemische Handlungskonzepte in der Kinder- und Jugendhilfe) siebenmal als Vor-Ort-Angebot durchgeführt, hierbei setzten sich die Gruppen entweder aus Mitarbeiterinnen einer Einrichtung, aus Mitarbeiterinnen mehrerer kleinerer Einrichtungen oder Mitarbeiterinnen des Jugendamts und des freien Trägers zusammen.

Da alle bisher durchgeführten Weiterbildungen den curricularen Richtlinien der Weiterbildung SYST/ERZ entsprachen, konnten alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Zertifikat »Systemische Beraterin«/»Systemischer Berater« in der Jugend- und Erziehungshilfe abschließen. Ausgehend von der positiven Bewertung einer kontinuierlichen Qualifizierung von Mitarbeiterinnen, stellen sich Einrichtungsleitungen die Frage nach einer effektiven und effizienten Gestaltung eines solchen Prozesses.

Durch die gemeinsame Schulung einer Gruppe von Mitarbeiterinnen einer Einrichtung gewinnen die gemeinsamen Lernerfahrungen auf den Ebenen des pädagogischen Alltags, der Teamarbeit, der

mittleren Leitungsebene schnell an Bedeutung. Diese Effekte zeigen sich insbesondere dann, wenn sowohl Basismitarbeiterinnen als auch Bereichsleiterinnen an der Weiterbildung teilnehmen. Die Auseinandersetzungen über systemische Haltungen gegenüber Klienten und untereinander lösen im Kollegenkreis und der Einrichtung stärkere Diskussionen aus, als dies in einer heterogen zusammengesetzten Weiterbildungsgruppe der Fall ist.

In der Einrichtung führen diese Diskussionen zu einer stärkeren gemeinsamen Ausrichtung an systemischen Denkmodellen und Handlungskonzepten. Nicht nur einzelne Mitarbeiterinnen versuchen, systemische Handlungskonzepte umzusetzen, vielmehr hat das gemeinsame Lernen einen Identität stiftenden Charakter für die Einzelnen und die Gesamteinrichtung.

Darüber hinaus werden gelernte Methoden und Techniken gemeinsam geübt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Gestaltung des pädagogischen Alltags, der Zusammenarbeit mit Eltern und Gestaltung der Kooperation der Helfersysteme untereinander untersucht.

Gemeinsam können neue Vorgehensweisen vereinbart werden. Durch das gemeinsame Lernen werden systemisch orientierte, neue Vorgehensweisen leichter umsetzbar und unterstützt. Die kritische Begleitung der Kolleginnen vollzieht sich aus einer generellen Zustimmung heraus, die befruchtend wirkt. Systemische Projekte werden nicht als »fremd« wahrgenommen.

2. Ausgangslage des Projekts

2.1 Der Kontext der Organisation

Der *Evangelische Verein für Innere Mission (EVIM)* in Nassau ist ein diakonischer Träger mit Einrichtungen in den Bereichen Jugendhilfe, Altenhilfe, Behindertenhilfe einschließlich Werkstätten und Krankenhäusern. In seinem Leitbild, das nach intensiver – die ganze Organisation umfassende – Diskussion 1999 veröffentlicht wurde, verpflichtet sich der Verein den Prinzipien der lernenden Organisation und schreibt die Grundsätze der Selbstbestimmung, Integration und Partizipation als Unternehmensziele fest.

Der Jugendhilfeverbund ist ein sich außerordentlich dynamisch entwickelnder Bereich innerhalb des Vereins. Die stetige Ausweitung der Betreuungsangebote hat den Jugendhilfeverbund in den zurück-

liegenden 15 Jahren auf etwa 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anwachsen lassen.

Rund 300 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen fünf und 21 Jahren werden dezentral an 28 Standorten in Wiesbaden und Umgebung in 40 verschiedenartigen kleineren und größeren Betreuungseinheiten begleitet:

vollstationäre Betreuungen:

10 Schichtdienstwohngruppen

7 mitwohnende Kleingruppen

8 familiäre Lebensgemeinschaften

teilstationäre Betreuungen:

2 stadtteilorientierte Tagesgruppen

1 Tagesbetreuung

2 Lernwerkstätten

Auf dem Hauptgelände des Jugendhilfeverbands befindet sich auch eine Schule für Erziehungshilfe. Die Mitarbeiterinnen des Jugendhilfeverbandes sind ausgebildet als Erzieherinnen, Heilpädagoginnen, Sozialarbeiterinnen, Lehrerinnen, Psychologinnen, Verwaltungskräfte, Handwerkerinnen und Hauswirtschaftskräfte. Insbesondere die Handwerkerinnen und Hauswirtschaftskräfte stehen im Arbeitsalltag in einem engen Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, sie haben daher auch für die Gestaltung des pädagogischen Alltags Bedeutung. Für die Gestaltung und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, der Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen der Organisation nach systemischen Prinzipien spricht die hohe Kongruenz der christlichen und systemischen Menschenbilder. Die christliche Sichtweise, auf die sich das Leitbild der Organisation stützt, und der »systemische Blick« sehen den Menschen als ein in seiner Unvollkommenheit einzigartiges Individuum mit einer Vielzahl eigener Ressourcen.

Im Rahmen der Durchführung unseres Projekts sollte die Umsetzung der handlungsleitenden Grundsätze des Jugendhilfeverbandes gewährleistet sein. Wesentlich ist die Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten, die aktive Partizipation und Mitgestaltung des Prozesses durch die Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen. Hierdurch soll die Selbstständigkeit aller gefördert werden und der Lernprozess in der gemeinsamen Umsetzung erfahrbar sein.

Um dem oben skizzierten Dilemma der mangelnden Implementierung des extern erlernten systemischen Know-hows zu begegnen, haben die Leitungsmitarbeiterinnen des Jugendhilfeverbands und der *Fortbildungsstelle des Sozialtherapeutischen Vereins Holzgerlingen* (FoBiS) für den Jugendhilfeverband ein Fortbildungs- und Entwick-

lungsvorhaben konzipiert, welches alle Mitarbeiterinnen der Einrichtung gemeinsam in systemischen Handlungskonzepten qualifiziert. Das entwickelte Konzept will der Notwendigkeit kontinuierlicher Weiterqualifizierung auf pädagogischer Ebene und dem Konzept der lernenden Organisation gerecht werden. Unter dem Anspruch, dass Personalentwicklung immer auch zur Systementwicklung erweitert werden sollte, werden theoretisches Wissen und praktisches Können miteinander verknüpft und damit die Möglichkeit geschaffen, Schlüsselkompetenzen der Beratung, Betreuung von Kindern, Jugendlichen, Eltern und des Managements des Jugendhilfeverbands zu erwerben. Hierbei sollen sich systemtheoretische Denkmodelle und systemische Handlungsmodelle so ergänzen und einander befruchten, dass die Begleitung von Menschen und die Organisation der Einrichtung sich wechselseitig als nützlich erweisen.

2.2 Der theoretische Kontext

2.2.1 Systemisches Arbeiten

Systemische Familientherapie, systemische Beratungsansätze und systemisch orientierte Handlungskonzepte in der Jugend- und Erziehungshilfe beziehen sich auf die theoretischen Annahmen des sozialen Konstruktivismus und der Systemtheorie. Das Projekt fühlt sich beiden Metatheorien verpflichtet (zu diesen s. Kleve 1999, 1996; Ritscher 2002a; Herwig-Lempp 1994; Simon 1990; von Schlippe u. Schweitzer 1996).

Pädagogisches und sozialarbeiterisches Handeln richten sich an Theoriemodellen aus; sie geben im Alltag Orientierung und Halt und geben uns einen Rahmen für die persönliche und professionelle Selbstreflexion.

2.2.2 Grundannahmen des Konstruktivismus und der Systemtheorie

Menschen sind die Produzenten ihrer Wirklichkeiten. Erkenntnisse werden als Beschreibungen der Wirklichkeit begriffen, Beschreibungen nicht als das Abbild dieser begriffen. Subjektive Beschreibungen der Wirklichkeit werden als im Kommunikationsprozess hervorgebrachte Wirklichkeitskonstruktionen definiert. Durch das gemeinsame Kommunizieren werden im besten Fall gemeinsame Sichtweisen bezüglich der Wirklichkeit entwickelt. Beratung und pädagogisches Handeln zielen darauf ab, die durch Kommunikation erzeugten Be-

deutungen zu verstehen und so zu transformieren, dass es für alle Beteiligten möglich ist, unter veränderten Bedeutungszuschreibungen neue Handlungsoptionen wahrzunehmen, zu entwickeln und zu nutzen (s. Hargens 2000; Kühling, Schweyer u. Herwig-Lempp 1997; Goolishian u. Anderson 1988). In der Jugend- und Erziehungshilfe entwickeln sich Systeme oft um ein »Problem« herum. Erzieherinnen, Eltern, Kinder, Jugendliche und Sozialarbeiterinnen konstruieren im Austausch Bedeutungszuschreibungen für wahrgenommene Verhaltensweisen und konstruieren auf diese Weise gemeinschaftlich eine Problemsicht. Um diese gemeinsame Geschichte, um die gemeinsam entwickelte Interpretation herum bildet sich das soziale System »Jugendhilfe«. Diese gemeinsam entwickelte Geschichte, das »Problem«, koordiniert das Handeln der Betroffenen. Innerhalb kurzer Zeit kann sich eine Wechselwirkung zwischen Geschichte, Narration und den Verhaltensweisen der Kommunikationsbeteiligten entwickeln. Sie bestätigen sich gegenseitig und bringen sich gegenseitig hervor.

Pädagogischen Mitarbeiterinnen der Jugendhilfe kommt die Aufgabe zu, sich dieses Prozesses bewusst zu sein und sich die bereits kommunizierten Geschichten zu erfragen, sie in ihrer spezifischen Logik zu verstehen, aber auch Perspektiven aufzuzeigen, auf welche Weise das interpretierte Verhalten auch noch verstanden werden könnte. Dies geschieht in erster Linie in der Herstellung neuer Bedeutungszusammenhänge. Die von allen Beteiligten konstruierten Geschichten bestimmen maßgeblich ihre Handlungsmöglichkeiten. Systemische Handlungskonzepte berücksichtigen dies in den Alltagsgesprächen und den ritualisierten Formen der Kommunikation (Elterngespräche, Einzelberatung, familientherapeutische Gespräche und Hilfeplangespräche – siehe Durrant 1996; Berg 1992). Veränderungen können so unterstützt werden, dass durch die kontinuierliche Entwicklung neuer Geschichten das »Problem« verschwindet oder neue Formen des Umgangs mit ihm entwickelt werden können.

Aus diesen Grundannahmen des sozialen Konstruktivismus leitet sich ein spezifisch systemisches Menschenbild ab: Menschen haben für ihre Art und Weise, die Welt zu interpretieren, zu denken, zu fühlen und zu handeln, subjektiv plausible Gründe (Hargens 2000). Jegliches Handeln lässt sich von uns plausiblen Geschichten leiten, für Fachkräfte gilt es, diese zu respektieren, zu hinterfragen, ins Wanken zu bringen und durch die Generierung neuer Bedeutungszusammen-

hänge die Rahmenbedingungen zu schaffen, die neues Handeln ermöglichen.

Kinder und Eltern verfügen immer über eigene Lösungsideen und Lösungsfantasien. Fragen nach den Lösungsideen oder den bereits erprobten Lösungen vermitteln das Bewusstsein, selbst an der Entwicklung der Lösungsmöglichkeiten beteiligt zu sein. Nach einer längeren Leidensgeschichte ist ihnen häufig der Blick für die Gestaltung und Beeinflussbarkeit der Zukunft verstellt. Die gewünschte, selbst gestaltbare Zukunft ist für die Kooperation ein nützlicher Fokus. Die Beschäftigung mit der Zukunft unterstreicht die Orientierung an der Möglichkeit von Veränderung.

Die systemische Brille fokussiert auf den Eigensinn und die Eigenverantwortung der Kinder, Jugendlichen und Eltern. Alle Kooperationspartner werden als autonom und eigensinnig vorausgesetzt (vgl. Herwig-Lempp 1994). Sie bestimmen über die Bedeutung einer Botschaft oder Intervention. Sie sind selbst verantwortlich für das, was sie tun. Die Verantwortung der Fachkräfte besteht darin, mit den Kindern und Eltern zusammen neue Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

3. Das Projekt

3.1 Ziele des Projekts

Die Gesamtheit des pädagogischen und organisatorischen Alltags soll unter systemischen Gesichtspunkten gestaltet werden, der Blick durch die systemische Brille soll kontinuierlich eingeübt und praktiziert werden. Durch die Fokussierung auf die Schlüsselprozesse wird dabei eng an die bestehende Praxis angekoppelt und diese systemisch weiterentwickelt. Der Lernprozess orientiert sich dabei an den von den Mitarbeiterinnen und der Einrichtungsleitung gesehenen Fortbildungsbedarfen und Zukunftsentwürfen. Das Personal und das System »Jugendhilfeverbund« sollen qualifiziert werden, auf die Herausforderungen für die Jugendhilfe durch die Entwicklung immer differenzierterer und spezifischerer Hilfeangebote adäquat reagieren zu können. Es soll ein einheitlicher, an systemischen Grundhaltungen orientierter Arbeitsstil entwickelt werden, der sowohl die individuellen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen berücksichtigt und gewährleistet als auch eine gemeinsame Grundausrichtung bezüglich des Arbeitsstils gegenüber Kunden, Kolleginnen und externen Kooperationspartnerinnen ermöglicht.

Zugunsten einer möglichst breiten Wirkung des Lernprozesses wird dieser unter Einbeziehung aller Bereiche der Einrichtung gestaltet (Projektsteuerungsgruppe). Pädagogische Mitarbeiterinnen, die bereits systemisch arbeiten, werden als vorhandene Ressourcen genutzt. Damit die Umsetzung systemischer Haltungen und Denkmotive bestmöglich gefördert wird, werden verbindliche Vereinbarungen bezüglich der Gestaltung wesentlicher Abläufe des Jugendhilfeverbundes vereinbart.

4. Porträt der am Projekt beteiligten Gruppen

4.1 Die Projektsteuerungsgruppe (PSG)

Das Vorhaben ist als Projekt organisiert, über dessen Verlauf die Projektsteuerungsgruppe als Entscheidungsgremium befindet. Durch sie wird die Mitwirkung aller beteiligten Bereiche gewährleistet. So verstehen sich die Mitglieder der Projektsteuerungsgruppe als Repräsentanten ihres jeweiligen Bereiches (Träger, Gesamtleitung des Jugendhilfeverbundes, Bereichsleitung, Bereiche Verwaltung, Mitarbeitervertretung, kollegiale Lernprozessgestalter) mit dem Auftrag, die Entwicklung des Projektes in ihren Bereichen zu begleiten, zu kommunizieren und das im Prozess Entwickelte in den Arbeitsalltag zu integrieren. Die PSG ist als oberstes Steuerungsorgan für den Gesamtprozess verantwortlich, sie plant die einzelnen Projektschritte und erteilt die notwendigen Aufträge an die im Lernprozess aktiven Gruppen, Funktionsträger und den externen Berater. Sie überprüft die Erfüllung der Aufgaben und sorgt für die Information aller Mitarbeiterinnen. Über diese Standardaufgaben hinaus fühlt sie sich verpflichtet, im Prozess auftretende Konflikte zu klären und Anregungen seitens der Mitarbeiterschaft für den Prozess zu nutzen. Eine kontinuierliche und gut funktionierende Kommunikation hat sich als eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen des Vorhabens herausgestellt.

Zu dem Zweck, das Projekt in der Organisation zu verankern und die Mitwirkung auf breiter Basis zu ermöglichen, werden die Protokolle der Sitzungen der Projektsteuerungsgruppe allen Betreuungseinheiten zur Kenntnisnahme zugeleitet. Der Verlauf des gemeinsamen Lernprozesses ist regelmäßig Thema in den Gremien (Zentrale Leitungskonferenz der Gesamteinrichtung, Leitungskonferenz des Jugendhilfeverbunds, Gruppenleiterkonferenz, Bereichsversammlung).

gen, Lehrerkonferenz, KolLeGen-Treffen, Regionaltreffen IBW/KWG, MA-Vollversammlung und MAV-Sitzungen). In jedem Gremium stehen Mitglieder der Projektsteuerungsgruppe als Ansprechpartner zur Verfügung.

4.2 Kollegiale Lernprozess-Gestalterinnen (KolLeGen)

Aufgabe der »Kollegialen Lernprozess-Gestalterinnen (KolLeGen)« ist die Entwicklung des Curriculums und Programms gemäß den von der PSG vorgegebenen Inhalten der Lerneinheiten. Sie konzipieren alle notwendigen Arbeitsblätter, Übungseinheiten und entwerfen den konkreten Programmablauf. Sie entscheiden über die personelle Verantwortlichkeiten bei den Lerneinheiten, führen diese durch und reflektieren gemeinsam den Lernprozess innerhalb der Lerngruppe. Die FoBiS berät das Team der KolLeGen bei diesen Aufgaben und führt bei Bedarf die Lerneinheiten mit durch: Sie bleibt bei der Durchführung der Lerneinheiten im Hintergrund und tritt nach Bedarf als Berater der KolLeGen auf. Den Bedarf bestimmen die KolLeGen in Absprache mit der PSG. Regelmäßig treffen sich alle KolLeGen-Teams zum gemeinsamen Austausch über die durchgeführten Lerneinheiten.

4.3 Die Lerngruppen

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen melden sich in Absprache mit ihren Kolleginnen, den Gruppenleitungen und Bereichsleitungen an. Hierdurch wird der reibungslose Ablauf des Alltags gewährleistet, und es wird erreicht, dass pädagogische Mitarbeiterinnen unterschiedlicher Unterstützungsangebote an einer Lerneinheit teilnehmen können. Die Lerngruppen werden von den KolLeGen und ihren jeweiligen Vorgesetzten kontinuierlich ermuntert, mit den eingeübten Haltungen und erlernten Methoden im Arbeitsalltag zu experimentieren. Die Lerngruppen zeichnen sich durch eine Kultur der Fehlerfreundlichkeit und des Probierens aus. Sie bilden die Basis für das Gelingen des Projekts.

4.4 Die Arbeitsgruppen zu den jeweiligen Schlüsselprozessen

Zur Planung der Lerneinheiten für die Schlüsselprozesse werden jeweils von der PSG Vorbereitungsgruppen beauftragt, die curricularen Eckpunkte der Lerneinheiten festzulegen. Teilweise werden diese Gruppen von Mitgliedern der PSG oder des Leitungskreises geleitet.

Ihre Zielvorgaben erhalten sie von der PSG. Jede Arbeitsgruppe hat das Ziel, die Inhalte der Lerneinheiten vorzugeben. Ausgehend von diesen Eckpfeilern, konzipieren die KolLeGen die Lerneinheiten. Durch diese Vorgaben sollen sowohl die KolLeGen entlastet als auch inhaltliche Überschneidungen bei den Lerneinheiten vermieden werden.

4.5 Die Evaluationsgruppe

Aus Mitgliedern der PSG bildete sich die Evaluationsgruppe. Sie erhielt von der PSG den Auftrag, einen Fragebogen für die Auswertung der Lerneinheiten zu konzipieren. Die Lerneinheiten wurden durch den Fragebogen nach folgenden Fragestellungen ausgewertet:

- Relevanz der Theorieeinheiten für die Alltagsarbeit, Nutzen der systemischen Methoden für die Alltagsarbeit, Vorgehensweise und Didaktik der kollegialen Lernprozessgestalterinnen
- Bedeutung der Inhalte der Lerneinheiten für die systemische Weiterentwicklung der Schlüsselprozesse.

4.6 Der Berater und die Fortbildungsstelle

Die Fortbildungsstelle (FoBiS) stellte sowohl den Berater für den Lernprozess Systemisches Arbeiten als auch Fortbilder. Die Fortbilder hatten die Aufgaben, bei Bedarf die Teams der Kolleginnen bei der Durchführung von Lerneinheiten zu unterstützen und auch die Lerneinheiten für die Leitungskonferenz und die Teams der Verwaltungskräfte und der Handwerker durchzuführen. Beraten wurden im Laufe des Prozesses alle am Prozess beteiligten Gruppen. Die Projektsteuerungsgruppe wurde maßgeblich beim ersten Entwurf des Projektstrukturplans, seiner Weiterentwicklung und jeweiligen situativen Anpassung unterstützt. Zu Beginn des Projekts nahm der Prozess der Selbstverständigung der PSG als obersten Steuerungsinstrument ein angemessenen Zeitraum ein. Die Zusammenarbeit mit dem KolLeGen-Team zielte zu Beginn des Prozesses auf die Konkretisierung der von der PSG vorgegebenen Inhalte der Lerneinheiten und die Vermittlung von didaktischem Know-how für die Durchführung der Lerneinheiten. Im Verlauf des Prozesses trat die FoBiS in der Rolle der Supervisorin für das Team der KolLeGen auf. Darüber hinaus wurden auch die von der PSG beauftragten Arbeitsgruppen, die die Lerneinheiten zu den Schlüsselprozessen vorbereiteten, von den Mitarbeiterinnen der FoBiS moderiert. In den ersten anderthalb Jahren wurde

die Beratungskompetenz seitens aller Gruppen intensiv genutzt. Im letzten Jahr wurden mit dem wachsenden Vertrauen in die eigene Kompetenz viele Prozesse selbst gesteuert gestaltet und Beratung in längeren Abständen und in Krisensituation in Anspruch genommen. Generell kam der FoBiS für alle Gruppen die Aufgabe zu, den Prozess von außen zu begleiten, den systemischen Blick im Prozess immer wieder zu fördern und die jeweiligen Sitzungen methodenreich und kreativ zu moderieren.

5. Vorgehensweise

5.1 Projektstruktur

Das oberste Steuerungsorgan des Lernprozesses ist die Projektsteuerungsgruppe. In dieser sind alle Bereiche des Jugendhilfeverbands vertreten (zwei Delegierte des Leitungskreises, Gesamtleitung, eine Vertreterin der Bereiche, eine Vertreterin des KolLeGen-Teams und der Berater von FoBiS). Sie entwickelt, plant, koordiniert und kontrolliert den Lernprozess. Dem Referat »Fortbildung« obliegt die Projektleitung. Der finanzielle Rahmen für das Projekt wird zwischen dem Fortbildungsreferat, der Leitung des Jugendhilfeverbands und der Leitung von EVIM abgestimmt. Die PSG arbeitet eng mit dem Leitungskreis des Jugendhilfeverbands zusammen.

5.2 Schwerpunkte im Projektverlauf/Teilprojekte

5.2.1 Die Auftaktveranstaltung

Im Rahmen einer Auftaktveranstaltung wurden die Grundpfeiler des Projekts vorgestellt und der angestrebte Nutzen für die einzelnen Mitarbeiterinnen, für die jeweiligen Arbeitsbereiche und die Einrichtung insgesamt zur Diskussion gestellt. Notwendig war die transparente Vorstellung des Projekts. Die Mitarbeiterinnen hatten die Möglichkeit, Ergänzungen einzubringen, darüber hinaus wurden kritische Anmerkungen eingefordert und skeptische Einwände diskutiert. Wird die innere Logik des Projekts nur rudimentär deutlich, wird es keine gute Basis für den Lernprozess Systemisches Arbeiten geben. Darüber hinaus soll es bei einem solchen Vorhaben möglich sein, Stimmungen zu thematisieren, die dadurch ausgelöst werden.

Durch Verteilung von Aufbau und Abfolge des Projekts betreffenden Beobachtungsschwerpunkten bei der Projektvorstellung wurden alle Mitarbeiterinnen eingeladen, sich mit dem Lernprozess ausein-

ander zu setzen. Es erschien vorteilhaft, schon zu Beginn des Projekts die Ressourcen aller Mitarbeiterinnen für die Optimierung des Projekts zu nutzen. Folgende Beobachtungsschwerpunkte wurden auf unterschiedliche Gruppen verteilt:

- Worin könnte bei aktiver Teilnahme am Lernprozess der Gewinn einzelner Mitarbeiterinnen bestehen?
- Worin könnte der Gewinn der direkten Kunden (Kinder, Jugendlichen, Eltern) bestehen?
- Welche positive Auswirkungen könnte das Projekt für den Jugendhilfeverbund haben?
- Welche Schwierigkeiten könnten in welcher Phase des Projekts auftreten?
- Welche offenen Fragen sollten geklärt werden?
- Wie könnte das Projekt boykottiert werden?

5.2.2 Teilprojekt 1: Definition und Bearbeitung der Schlüsselprozesse des erzieherischen Alltags

Unter Schlüsselprozessen werden die Arbeitsvorgänge verstanden, die unabdingbar notwendig sind, damit eine Einrichtung ihren Zielen, Aufgaben und Aufträgen gerecht wird. Durch die Bearbeitung der Schlüsselprozesse (SP) sollen der Lernprozess Systemisches Arbeiten eng an den Arbeitsalltag der Mitarbeiterinnen angekoppelt sowie eine möglichst genaue Beschreibung des Ist-Zustandes und eines optimierten Zustands der Alltagssituationen der Organisation erstellt werden. Im Rahmen der Lerntage wurde darauf Bezug genommen.

Folgende Schlüsselprozesse wurden von der Arbeitsgruppe untersucht: Hilfeplanung, Erziehungsplanung, Aufnahme, Entlassung, Verlegung, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Qualitätssicherung, Finanzverwaltung auf Gruppenebene, Interne Kooperation/Selbstverwaltung, Zusammenarbeit mit Eltern, Umgang mit Sanktionen.

Ausgehend von der Beschreibung der bisherigen Gestaltung der SP und des angestrebten Idealzustandes, definierten die Mitarbeiterinnen ihren Fortbildungsbedarf. Darüber hinaus wurden schon im Rahmen der Beschreibung des Schlüsselprozesses Ablaufpläne entwickelt, um diese systemischer zu gestalten.

Die Schlüsselprozesse wurden von acht Mitarbeiterinnen aller Bereiche im Hinblick auf allgemeine Ziele, konkrete Ergebnisziele und praktische Umsetzung im Arbeitsalltag bearbeitet. Ausgehend von

den Protokollen, sollten die bisherige Praxis bewusst gemacht, vorhandene Ressourcen und Kompetenzen verdeutlicht und Fortbildungsbedarfe formuliert werden. Durch diese Arbeit an den Schlüsselprozessen sollte aber noch keine Vorwegnahme der Ergebnisse eines Qualitätsentwicklungsprozesses erfolgen. Im Vordergrund stand das Ziel, den Ist-Zustand der Schlüsselprozesse in Form von Ablaufplänen so zu beschreiben, dass gegebenenfalls erste Ideen, sie »systemischer« zu gestalten, entwickelt werden konnten. Wichtig war es, zu beachten, dass die Schlüsselprozesse nicht immer allgemein beschrieben werden können, sondern für einzelne Arbeitsbereiche bzw. Betreuungsformen jeweils separat untersucht werden müssen. Die Bestandsaufnahme erfolgte durch strukturierte Interviews auf der Basis eines ausgearbeiteten Fragebogens.¹ Die Interviewergebnisse wurden protokolliert und dann den Teams innerhalb der verschiedenen Betreuungsarten kommuniziert. Die überarbeiteten Protokolle wurden an zentraler Stelle allen Mitarbeiterinnen zugänglich gemacht.

Der Fokus bei der Auswertung der Interviews durch den Berater (FoBiS) und die pädagogischen Mitarbeiterinnen mit systemischer Qualifikation, die später auch Aufgaben als Fortbildner übernehmen sollten, lag auf der Ermittlung des Fortbildungsbedarfes. Die Ergebnisse waren Grundlage für die Definition der Inhalte der für alle Mitarbeiterinnen verbindlichen so genannten Basisworkshops (viermal zwei Tage).

5.2.3 Teilprojekt 2: Vereinbarung, Festlegung der Fortbildungsbedarfe

Ausgehend von den Ergebnissen der Erhebungen zu den Schlüsselprozessen, werden die Fortbildungs- und Weiterbildungsbedarfe aus der Perspektive der Mitarbeiterinnen ermittelt und von der Projektsteuerungsgruppe sowie der FoBiS-Fortbildungsstelle definiert. Dies vollzog sich anhand eines durch die PSG entwickelten Fragenkatalogs.²

Abweichend von der ursprünglichen Idee, Fortbildungsangebote grundsätzlich auf die Gestaltung von Schlüsselprozessen zu beziehen, fiel in der ersten Planungsphase die Entscheidung zugunsten einer fachbereichsweiten Basisqualifizierung. Diese Entscheidung –

¹ Dieser kann beim Autor angefordert werden.

² Dieser kann beim Autor angefordert werden.

von Fachbereichsleitung, Fortbildungsreferentin und Berater in einer Phase mit verhältnismäßig unklarer Projektstruktur vorangetrieben – führte sowohl im Kreise der PSG als auch aufseiten der künftigen Fortbildnerinnen zu Unmut und Unverständnis. Für sie war die Entscheidung, an einem fest definierten Schlüsselprozess zu arbeiten, eine klar abgegrenzte Aufgabe, deren Bewältigung sie sich gewachsen fühlten. Die Offenheit des Auftrages, zunächst mit einer Lerngruppe Grundlagen zu erarbeiten, wurde als bedrohlich und nebulös empfunden. Für die PSG stellte sich hier – wie bei diversen weiteren Gelegenheiten – die Frage nach Macht und Einfluss.

Im Verlauf des Projektes hat sich – durch Klärung der Rollen, durch Kompetenzzuwachs bei den inzwischen als Kollegiale Lernprozess-Gestalter (KolLeGen) bezeichneten »Fortbildnern« und auf der Grundlage der Evaluation der bisherigen Lerntage sowie der Erfahrungen der Zusammenarbeit im Projekt – eine Kultur der Zusammenarbeit entwickelt, die die Planung und Entwicklung angemessener Fortbildungsangebote für den jeweiligen Planungszeitraum immer reibungsloser gelingen lässt.

5.2.4 Teilprojekt 3: Qualifizierung der Fortbildnerinnen (Kollegiale Lernprozess-Gestalterinnen [KolLeGen])

Unter der Leitung des Beraters wurden die vier Kollegialen Lernprozess-Gestalterinnen-Teams bei der didaktischen und methodischen Gestaltung der Lerntage unterstützt. Gemeinsam wurden Fortbildungsunterlagen und Übungen entwickelt. Neben der Erarbeitung ihrer eigenen Grundqualifizierung konzipierten sie die Workshops für die Basisqualifikation der anderen Mitarbeiterinnen. Hierbei orientierten sie sich an den von der Projektsteuerungsgruppe festgelegten Inhalten der Lerneinheiten, die von ihr nach Auswertung der Fragebogen formuliert wurden. Darüber hinaus hatten die KolLeGen die Möglichkeit, bei der ersten Durchführung von einem Mitarbeiter der FoBiS begleitet zu werden. Zwischen den von den KolLeGen durchgeführten Lerntagen trafen sich die Teams zur Supervision der Lerntage.

Nach der Durchführung der für alle Mitarbeiterinnen obligatorischen Basislerneinheiten wurden zu den jeweiligen Schlüsselprozessen separate Lerneinheiten angeboten. Die KolLeGen trafen sich regelmäßig zur Reflexion der durchgeführten Lerneinheiten und Konzipierung der nächsten; hierbei wurden sie von der FoBiS unterstützt. Wesentlicher Bestandteil der Lerneinheiten war neben der Vermitt-

lung systemischer Denkmodelle und der Einübung systemischer Methoden die Überlegung, auf welche Weise die Schlüsselprozesse systemischer gestaltet werden könnten. Nach den Basislerneinheiten für ca. hundert Mitarbeiterinnen wurden die Lerneinheiten zu den Schlüsselprozessen konzipiert und durchgeführt.

5.2.5 Teilprojekt 4: Qualifizierung der Mitarbeiterinnen gemäß den festgelegten Fortbildungsbedarfen

In der Phase dieses Teilprojektes wurde für viele der Lernprozess konkret fassbar. Gemäß den curricularen Grundlagen haben sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen in vier zweitägigen Lerneinheiten mit folgenden Schwerpunkten auseinander gesetzt: systemische Grundhaltungen, systemische Basismethoden, Kommunikation aus systemischer Perspektive, systemische Fragetechniken, systemische Theorie und systemische Gestaltung von Schlüsselprozessen.

Parallel zu den Lerneinheiten für die pädagogischen Mitarbeiterinnen wurden separate Lerneinheiten für das Leitungsteam, die Mitarbeiterinnen der Verwaltung und des Handwerksbereich durchgeführt.

5.2.5.1 Angebot für das Leitungsteam

Die Inhalte der Lerneinheit für das Leitungsteam waren weitgehend mit denen der kollegialen Lerngruppen für die pädagogischen Mitarbeiterinnen identisch. Sie sollten sowohl den alltäglichen Arbeitskontext des Leitungsteams berücksichtigen als auch reflektieren, in welcher Form systemische Haltungen gegenüber den Mitarbeiterinnen den Gesamtprozess fördern. Im Rahmen dieser Lerneinheit wurden Ambivalenzen gegenüber dem Prozess formuliert. Einerseits waren sich einige Bereichsleiterinnen unsicher, wie sie den neu erworbenen Handlungskompetenzen ihrer pädagogischen Mitarbeiterinnen begegnen sollten, da sie selbst noch keine Lerneinheit besucht hatten, zum anderen sahen sie sich als Fördererinnen der Implementierung dieser Handlungskompetenzen in die vorhandenen Arbeitsstrukturen. Die Inhalte der Basisqualifikationen wurden spezifisch an die Aufgaben des Leitungsteams angepasst. Wesentlich für die Lerneinheiten des Leitungsteams war die Reflexion des Verhältnisses der Leitung und der Bereichsleitungen zum Lernprozess Systemisches Arbeiten. Im Vordergrund stand die Annahme, dass eine systemische Orientierung des Jugendhilfeverbands nur dann gewährleistet ist,

wenn die Zielkongruenz zwischen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Leitung gewährleistet ist.

Im Nachhinein stellte sich heraus, dass diese Lerneinheit zu spät begann, sie hätte zeitgleich mit den Lerneinheiten für die pädagogischen Mitarbeiterinnen durchgeführt werden müssen.

5.2.5.2 Angebote für die Verwaltungskräfte und den Handwerksbereich

Im Alltag der Einrichtung kommt den Mitarbeiterinnen der Verwaltung und des Handwerksbereichs ein hoher Stellenwert zu. Sie müssen unterschiedlichen Auftraggeberinnen (Vorgesetzten, pädagogischen Mitarbeiterinnen, Kooperationspartnerinnen) gerecht werden, Informationen entgegennehmen, protokollieren, weiterleiten und Aufträge umsetzen. Die Mitarbeiterinnen der Verwaltung sind maßgeblich für einen guten Kontakt mit den Vertreterinnen des Jugendamtes und anderer Organisationen verantwortlich; die Mitarbeiterinnen im Handwerksbereich für die Ausstattung der Einrichtung. Eine effektive Gestaltung der Verwaltung und eine optimale Erhaltung der Räumlichkeiten werden dem systemischen Grundsatz der Ressourcenorientierung gerecht. An den vier Lerntagen sollten beide Berufsgruppen die Möglichkeit haben, sich mit den vielfältigen Anforderungen auseinander zu setzen. Ziel der Lerntage war es, neue Ideen für die Gestaltung des eignen Arbeitsalltags zu gewinnen. Die Lerneinheiten für diese beiden Berufsgruppen wurden von Mitarbeiterinnen der Fortbildungsstelle (FoBiS) durchgeführt.

5.2.5.3 Methodentraining und Gestaltungsmöglichkeiten für Gruppenleitungen

Die Gruppenleiterinnen (GL) besuchten wie alle anderen Mitarbeiterinnen die Basislerneinheiten. Darüber hinaus erhielten sie eine von der FoBiS geleitete Lerneinheit, in der sie ihre Aufgaben als Leitungsmitarbeiterinnen der mittleren Führungsebene reflektieren konnten. Sie erhielten ein Training für verschiedene kollegiale Beratungsmethoden (Kreuzverhör, Fragenhagel etc.) und die Moderation von Entscheidungs- bzw. Klärungsprozessen. Darüber hinaus befassten sie sich mit der Entwicklung von Möglichkeiten, den Lernprozess Systemisches Arbeiten aktiv zu unterstützen. Oberstes Ziel war ihr ressourcenaktivierender Umgang mit den unterschiedlichen Kompetenzprofilen der pädagogischen Mitarbeiterinnen. Die GL hatten in diesem

Rahmen die Möglichkeit, ihre positive und negative Haltung dem Lernprozess gegenüber zu thematisieren.

5.2.5.4 *Das Team als Selbstprofessionalisierungsinstanz nutzen*

An zwei Lerntagen wurde ein Lern- und Trainingsfeld angeboten mit dem Zweck, systemische Methoden zur Gestaltung der Teamarbeit zu erproben und die in den Basiskursen erlernten Methoden auch für die Teamsitzungen zu nutzen. Ziel war ein praxistaugliches Konzept, das es ermöglichen sollte, die Kompetenzen des Teams als Ressourcen für eine konstruktive Zusammenarbeit zu nutzen. Die Schwerpunkte in dieser Lerneinheit waren Gesprächsführung, Moderation und Protokollführung im Team, Vorgehensweisen der strukturierten Fallarbeit, Methoden der Kollegialen Beratung, Kollegiale Beratung bei schwierigen Situationen in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Umgang mit Konflikten im Team.

6. Erfahrungen

Die Arbeit mit mehreren parallel verlaufenden Teilprojekten und einer Entscheidungsstruktur, die außerhalb der offiziellen Hierarchie angesiedelt ist, war für alle Beteiligten Neuland, das nur sehr vorsichtig betreten wurde. Die Erfahrungen mit dem einen oder anderen Schritt in unbekanntes Gelände und dem manchmal daraus resultierenden erschrockenen Schritt zurück ermutigten zum beständigen Hinterfragen des geplanten Vorgehens und zum eventuellen Umsteuern. Im Gegensatz zu herkömmlichen Weiterbildungen, an denen kontinuierlich 20 pädagogische Mitarbeiterinnen der Einrichtung teilnehmen, bedurfte es bei dieser alle betreffenden Variante eines hohen Aufwands an Koordination. Die PSG brauchte einige Treffen, um ihre Identität als oberstes Steuerungsgremium des Lernprozesses zu entwickeln. Die erfolgreiche Umsetzung der Projektziele setzt voraus, dass

- Ziele und Struktur des Projektes transparent sind und klar und kontinuierlich kommuniziert werden
- Aufträge für die Projektbeteiligten geklärt sind
- die Projektbeteiligten ihre Verantwortung innerhalb des Projektes annehmen, als Repräsentanten für das Projekt werben und Rückmeldungen aus ihren Bereichen sensibel aufnehmen und bei den Planungs- und Entscheidungsschritten berücksichtigen

- geeignete Rahmenbedingungen für die Durchführung des vereinbarten Vorgehens geschaffen werden.

Weiterführende und vertiefende Lernangebote konnten, orientiert an den Wünschen und Bedarfen der bisherigen Teilnehmerinnen, entwickelt werden; die Nachfrage ist entsprechend hoch. Diese spezifischen Lernangebote bezüglich der Gestaltung der Schlüsselprozesse aus systemischer Perspektive versprechen eine hohe Wirksamkeit auf die Alltagsarbeit der Mitarbeiterinnen.

Durch die kontinuierliche Thematisierung der systemischen Gestaltung des Jugendhilfealltags in den Gremien der Einrichtung und auf den unterschiedlichen Hierarchieebenen wird eher als bei traditionellen Inhousefortbildungen gewährleistet, dass die Neuorientierung der Einrichtung im Alltag einen hohen Stellenwert bekommt. Die hohe Überlegenheit dieses Lernprozesses der gleichrangig auf die Weiterbildung der Mitarbeiterinnen, der Teilsysteme und die Umgestaltung der Schlüsselprozesse fokussiert, besteht darin, dass er in maximaler Weise alle schon in der Einrichtung vorhandenen systemischen Potenziale kostengünstig nutzt.

Literatur

- Ader, S. u. M. Thiesmeier (o. J.): Kollegiales Fallverstehen und Fallkonsultationen als Instrumente sozialpädagogischer Analyse und Deutung. In: J. Henkel, M. Schnapka u. C. Schrapper (Hrsg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Münster (Votum).
- Andersen, T. (1990): Das reflektierende Team. Dortmund (modernes lernen).
- Anderson, H. (1999): Das therapeutische Gespräch. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Anderson, H. u. H. A. Goolishian (1990): Menschliche Systeme als sprachliche Systeme. *Familiendynamik* 3: 212–243.
- Ariès, P. (1975): Geschichte der Kindheit. München/Wien (Hanser).
- Baacke, D. (1998): Die 6–12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel (Beltz).
- Baacke, D. (2003): Die 13–18jährigen. Weinheim/Basel (Beltz).
- Barber, B. (1994): Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. Hamburg (Rotbuch).
- Barrett, M. J. u. T. S. Trepper (1997): Behandlung der Verleugnung bei Familien mit sexuellem Mißbrauch. *Kontext* 28 (2): 146–162.
- Barrows, S. (1983): Interview mit Mara Selvini Palazzoli und Giuliana Prata. *Familiendynamik* 8 (3): 252–265.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Berg, I. K. (1992): Familien-Zusammenhalt(en). Dortmund (modernes lernen).
- Berg, I. K. u. S. Kelly (2001): Kinderschutz und Lösungsorientierung. Erfahrungen aus der Praxis – Training für den Alltag. Dortmund (modernes lernen).
- Berner, R. u. S. Maykus (2002): Kommunale Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung – Baustein einer modernisierten Kinder- und Jugendhilfe. Teil 1. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 82 (12): 21–25.
- Berner, R. u. S. Maykus (2003): Kommunale Jugendhilfe- und Sozialberichterstattung – Baustein einer modernisierten Kinder- und Jugendhilfe. Teil 2. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 83 (1).
- Bertsch, H. (1995): Orientierung in der Erziehung in Heim und Schule. Weinsberg (Weissenburg).
- Bitzan, M. et al. (1995): Elemente einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Planung. In: E. Bolay u. F. Herrmann (Hrsg.): Jugendhilfeplanung als politischer Prozeß. Neuwied/Kriftel/Berlin (Lambertus), S. 9–32.
- Bock, K. u. U. Seelmeyer (2001): Kinder und Jugendhilfe. In: H.-U. Otto u. H. Tiersch (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand).
- Boszormenyi-Nagy, I. u. G. M. Spark (2001): Unsichtbare Bindungen. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Brandes, D. (2002): Einfach managen. Frankfurt a. M./Wien (Redline).
- Brandl-Nebehay, A. u. U. Russinger (1995): Systemische Ansätze im Jugendamt – Pfade zwischen Beratung, Hilfe und Kontrolle. *Zeitschrift für systemische Therapie* 13 (2): 90–104.

- Brisch, K. H. (2001): Bindungsstörungen. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Buchholz, M. (1992): Dilemmata moderner Familienformen. *System Familie* 5.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFFSJ) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. (JuLe-Studie.) Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Gesundheit (BMFFSFG) (1999): Kinder- und Jugendhilfegesetz. Berlin (Broschüre des Ministeriums).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFFSJ) (2002a): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. (JES-Studie.) Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFFSJ) (2002b): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Bunt, L. (1998): Musiktherapie. Weinheim/Basel (Beltz).
- Bürger, U. (2002): Konzepte einer »Integrierten Berichterstattung zur Entwicklung von Jugendhilfebedarf und sozialstrukturellem Wandel« – Entstehungshintergründe, methodische Anlage, Zielsetzungen. *Zentralblatt für Jugendrecht* 89 (1).
- Capra, F. (1983): Wendezeit. Bern/München/Wien (Scherz).
- Castells, M. (2002): Das Informationszeitalter. Bd. II: Die Macht der Identität. Opladen (Leske & Budrich).
- Castells, M. (2003a): Das Informationszeitalter. Bd. I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen (Leske & Budrich).
- Castells, M. (2003b): Das Informationszeitalter. Bd. III: Jahrtausendwende. Opladen (Leske & Budrich).
- Cecchin, G. (1988): Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesisieren, Zirkularität und Neutralität – Eine Einladung zur Neugier. *Familiendynamik* 13 (3): 190–203.
- Ciampi, L. (1982): Affektlogik. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Coenen, R. u. A. Grunwald (Hrsg.) (2003): Nachhaltigkeitsprobleme in Deutschland. Berlin (edition sigma).
- Conen, M.-L. (1993): Die zweite Traumatisierung durch Helfersysteme – Beweisuche oder Unterstützung von Grenzziehung. *Kontext* 23 (1): 20–25.
- Conen, M.-L. (1996a): Aufsuchende Familientherapie mit Multiproblemfamilien. *Kontext* 27 (2): 150–165.
- Conen, M.-L. (1996b): »Wie können wir Ihnen helfen, uns wieder loszuwerden?« Aufsuchende Familientherapie mit Multiproblemfamilien. *Zeitschrift für Systemische Therapie* 14 (3): 178–185.
- Crozier, M. u. E. Friedberg (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation, Frankfurt a. M. (Hain).
- Diezinger, A. u. V. Mayr-Kleffel (1999): Soziale Ungleichheit. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Dunand, A. (1993): Der sexuelle Mißbrauch von Kindern im Kontext von Familie und Gesellschaft. *Kontext* 23 (1): 6–19.
- Durrant, M. (1996): Auf die Stärken kannst Du bauen. Dortmund (modernes lernen).
- Edelmann, W. (1988): Lernen. In: R. Asanger u. G. Wenninger (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. München/Weinheim (Psychologie Verlags Union).
- Elkaim, M. (1992): Wenn du mich liebst, lieb mich nicht. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Familientherapie. Freiburg i. Br. (Lambertus).

- Engelbert, A. (1988): Familienwelt, Familienalltag und familiäre Leistungen für Kinder. *System Familie* 1 (1): 33–48.
- Engl-Rezbach, K. (2002): Elternschule Bad Buchau – Evaluation. (unveröffentl. Manuskript).
- Faltermeier, J. et al. (1996): Hilfeplanung konkret. (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge).
- Foerster, H. von (1996): Wissen und Gewissen. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Frankl, V. (1975): Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Freiburg i. Br. (Herder).
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M./New York (Campus).
- Girschner, W. (1990): Theorie sozialer Organisationen. Weinheim/München (Juventa).
- Goldbrunner, H. (1989): Arbeit mit Problemfamilien. Mainz (Grünewald).
- Goldener, V. (1993): Sowohl als auch. *Familiendynamik* 18 (3): 207–222.
- Goolishian, H. A. u. H. Anderson (1988): Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In: L. Reiter, E. J. Brunner u. S. Reiter-Theil (Hrsg.) (1988): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin/Heidelberg (Springer).
- Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie. Göttingen (Hogrefe).
- Gemeinderatsvorlagen des Gemeinderates Stuttgart (GRDrs) 239/1998, 585/1999, 1025/2000, 1024/2000, 817/2001 und 752/2001. Stuttgart (Stadtverwaltung).
- Hansbauer, P. (1995): Fortschritt durch Verfahren oder Innovation durch Irritation? *neue praxis* 25: 12–32.
- Hargens, J. (Hrsg.) (1997): Klar helfen wir Ihnen! Wann sollen wir kommen? Systemische Ansätze in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Dortmund (borgmann).
- Hargens, J. (2000): Bitte nicht helfen. Es ist auch so schon schwer genug. Heidelberg (Carl-Auer), 4. Aufl. 2005.
- Heilmann, S (2001): Das staatliche Wächteramt im Spannungsfeld zwischen Elternrecht und Kindeswohl. *Unsere Jugend* 10: 411–417.
- Heiner, M. (1994): Reflexion und Evaluation methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Basisregel, Arbeitshilfen und Fallbeispiele. In: M. Heiner et al. (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Heiner, M. et al. (1994): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Heiner, M. (2001): Diagnostik: psychosoziale. In: H.-U. Otto u. H. Tiersch, (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand).
- Heiner, M. (Hrsg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Berlin (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge).
- Henkel, J., M. Schnapka u. C. Schrappner (Hrsg.) (o. J.): Was tun mit schwierigen Kindern? Münster (Votum).
- Herrmann, F. (1998): Jugendhilfeplanung als Balanceakt. Umgang mit Widersprüchen, Konflikten und begrenzter Rationalität. Neuwied/Kriftel (Luchterhand).
- Herwig-Lempp, J. (1994): Von der Sucht zur Selbstbestimmung. Dortmund (modernes lernen).

- Herwig-Lempp, J. (2001): Multiproblemfamilie. *Kontext* 32 (2): 160–161.
- Herwig-Lempp, J. (2002a): Beziehungsarbeit ist lernbar. In: H.-U. Pfeifer-Schaupp (Hrsg.): *Systemische Praxis*. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Herwig-Lempp, J. (2002b): Maschinen, Menschen, Möglichkeiten – Eine kleine Ideengeschichte des systemischen Arbeitens. *Kontext* 33 (3): 190–212.
- Hollstein-Brinkmann, H. (1993): *Soziale Arbeit und Systemtheorien*. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Horkheimer, M. u. T. W. Adorno (1971): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M. (S. Fischer).
- Imber-Black, E. (1997): *Familien und größere Systeme*. Heidelberg (Carl-Auer). Isert, B. u. K. Rentel (2000): *Wurzeln der Zukunft*. Paderborn (Junfermann).
- Jonas, H. (1984): *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Jordan, E. u. R. Stork (1998): Beteiligung in der Jugendhilfeplanung. In: E. Jordan u. R. Schöne (Hrsg.): *Handbuch Jugendhilfeplanung*. Münster (Votum), S. 519–573.
- Karolus, S. (1995): Von der familienorientierten Hilfe zu einem systemischen Beratermodell im Ortenaukreis. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 75 (6): 226–228.
- Kersting, H. J. (Hrsg.) (1999): *Der Zirkel des Talos*. Aachen (Wissenschaftlicher Verlag des Institutes für Beratung und Supervision).
- Klees, K. u. W. Friedebach (Hrsg.) (1997): *Hilfen für mißbrauchte Kinder*. Weinheim/Basel (Beltz).
- Kleve, H. (1996): *Konstruktivismus und Soziale Arbeit*. Aachen (Dr. Heinz Kersting).
- Kleve, H. (1999): *Postmoderne Sozialarbeit*. Aachen (Dr. Heinz Kersting).
- Kleve, H. (2003a): *Sozialarbeitswissenschaft, Systemtheorie und Postmoderne. Grundlegungen und Anwendungen eines Theorie- und Methodenprogramms*. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Kleve, H. (2003b): *Konstruktivismus und Soziale Arbeit*. Aachen (Dr. Heinz Kersting).
- Kleve, H. et al. (2003): *Systemisches Case Management*. Aachen (Dr. Heinz Kersting).
- Kopfmüller, J. et al. (2001): *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet*. Berlin (edition sigma).
- Kraus, B. (2002): *Konstruktivismus – Kommunikation – Soziale Arbeit*. Heidelberg (Carl-Auer).
- Kron-Klees, F. (1994): *Claudia – oder Öffentliche Jugendhilfe als heilsamer Impuls. Ein systemisches Wahrnehmungs- und Handlungskonzept*. Dortmund (borgmann).
- Kron-Klees, F. (1996): Von der Fremdmeldung zur Hilfe. Reflexionen aus der Öffentlichen Jugendhilfe. *Sozialmagazin* 21 (7–8): 34–40.
- Kron-Klees, F. (1997): *Sozialarbeit (öffentliche Jugendhilfe) als Prozess »wachen Begleitens« – oder: Wider den Topos vom »klaren Kontrollauftrag« sozialer Arbeit*. *Zeitschrift für systemische Therapie* 15 (1): 55–59.
- Kron-Klees, F. (2001): *Familien begleiten. Von der Probleminszenierung zur Lösungsfindung. Ein systemisches Konzept für Sozialarbeit und Therapie in stark belasteten Familien*. Freiburg i. Br. (Lambertus).

- Kühling, L., E. Schweyer u. J. Herwig-Lempp (1997): Warum kurz, wenn's auch lang geht? In: J. Hargens (Hrsg.): Klar helfen wir Ihnen! Wann sollen wir kommen? Dortmund (modernes lernen).
- Kunstreich, T. et al. (2003): Neo-Diagnostik – Modernisierung klinischer Professionalität? Themenheft der Zeitschrift *Widersprüche – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 88 (2).
- Laing, R. D. (1969): Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Levold, T. (1993): Systemische Therapie zwischen Konstruktivismus und Inquisition. *Kontext* 23 (1): 26–35.
- Liechti, J., M. Liechti-Darbellay u. M. Zbinden (1989): Verminderung der Zahl eingeleiteter Maßnahmen als Resultat systemische Problemdefinitionen: Z. B. das Jugendamt einer hessischen Großstadt. *Zeitschrift für systemische Therapie* 7 (4): 220–241.
- Lippitz, W. (1992): Lebenswelt – kritisch betrachtet. *Neue Praxis* 22 (4): 295–311.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Lüssi, P. (1992): Systemische Sozialarbeit. Bern (Haupt).
- LWV (Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern) (Hrsg.) (1998): Ursachen der unterschiedlichen Inanspruchnahme von Heimerziehung. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der »Eckwertuntersuchung«. Stuttgart (LWV).
- Madanes, C. (1997): Sex, Liebe und Gewalt. Heidelberg (Carl-Auer).
- Mause, L. de (Hrsg.) (1982): Hört ihr die Kinder weinen. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- McGoldrick, M. u. R. Gerson (1990): Genogramme in der Familienberatung. Bern (Huber).
- Merchel, J. (1998): Qualitätsentwicklung durch Jugendhilfeplanung. In: J. Merchel (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Münster (Votum), S. 411–431.
- Merchel, J. (2001): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Münster (Votum).
- Milowitz, W. (1998): Teufelskreis und Lebensweg – Systemisches Denken in der Sozialarbeit. Wien/New York (Springer).
- Minuchin, P., J. Colapinto u. S. Minuchin (2000): Verstrickt im sozialen Netz. Neue Lösungswege für Multiproblem-Familien. Heidelberg (Carl-Auer).
- Minuchin, S. (1977): Praxis der strukturellen Familientherapie. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Minuchin, S., B. L. Rosman u. L. Baker (1986): Psychosomatische Krankheiten in der Familie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Mitscherlich, A. (1967): Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Montessori, M. (1988): Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg/Wiesbaden (Quelle & Meyer).
- Moreno, J. L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- Müller, B. (1993): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i. B. (Lambertus).
- Müller, C. W. (2001): Helfen und Erziehen. Soziale Arbeit im 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel (Beltz).

- Müller, M. (2003): Verfahren/Techniken und Struktur im Case-Management-Prozess. In H. Kleve et al. (Hrsg.): Systemisches Case Management. Aachen (Kersting).
- Nemetschek, P. (2000): »Wenn ich mal groß bin« In: K. L. Holtz et al. (2000): Neugierig aufs Großwerden. Heidelberg (Carl-Auer).
- Neufeldt, I. (1997): Praxisforschungsprojekt der Evangelischen Hochschule für Sozialarbeit Dresden: Verbesserung des ganzheitlichen Hilfekonzeptes des ASD. Evangelische Fachhochschule Dresden (Manuskript).
- Neufeldt, I. (2003): Hilfeplan und Betroffenenbeteiligung – Die Methode des Reflektierenden Teams in der Teamberatung. Sonderdruck *Jugendhilfe* 1. Neuwied (Luchterhand).
- Omer, H. u. A. von Schlippe (2003): Autorität ohne Gewalt. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht).
- Ötsch, W. u. T. Stahl (1997): Das Wörterbuch des NLP. Paderborn (Junfermann).
- Otto, H.-U. u. H. Tiersch (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied/Kriftel (Luchterhand).
- Pfeifer-Schaupp, H.-U. (1995): Jenseits der Familientherapie. Systemische Konzepte in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Pfeifer-Schaupp, H.-U. (Hrsg.) (2002): Systemische Praxis. Freiburg i. Br. (Lambertus)
- Postman, N. (1982): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Reich, G. (2003): Familientherapie der Essstörungen. Göttingen (Hogrefe).
- Reiter, L., E. J. Brunner u. S. Reiter-Theil (1988) (Hrsg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin/Heidelberg (Springer).
- Ringelnatz, J. (1978): Reisebriefe eines Artisten. In: J. Ringelnatz: und auf einmal steht es neben dir [1927]. Gedichte. Berlin (Hensel).
- Ritscher, W. (1987): Reflexionen über Erfolg und Misserfolg in der systemtherapeutischen Arbeit. *Zeitschrift für systemische Therapie* 5 (4): 224–234.
- Ritscher, W. (1991): Ein theoretischer Rahmen für die Arbeit mit Familien in Sozialarbeit und Familienberatung. *Zeitschrift für systemische Therapie* 9 (4): 287–297.
- Ritscher, W. (1998): Systemisch-psychodramatische Supervision in der psychosozialen Arbeit. Eschborn (Klotz), 2. Aufl.
- Ritscher, W. (2002a): Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Heidelberg (Carl-Auer), 2. Aufl. 2005.
- Ritscher, W. (Hrsg.) (2002b): Die Beierle-Saga. Lehrvideo zur Praxis der Systemischen Sozialen Arbeit mit Familien [Video-Cassette]. Esslingen (Verlag der Hochschule für Sozialwesen Esslingen).
- Ritscher, W. (2004a): Systemisch-psychodramatische Supervision in der psychosozialen Arbeit. Eschborn (Klotz). 3. Aufl.
- Ritscher, W. (2004b): Systemische Diagnostik. Prinzipien und Verfahren der systemischen Diagnostik in der Sozialen Arbeit. In: M. Heiner (Hrsg.): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Frankfurt a. M. (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge).
- Rothe, M. (1990): Sozialpädagogische Familienhilfe. Stuttgart (Kohlhammer), 2. Aufl. 1994.
- Satir, V. (1989): Selbstwert und Kommunikation. München (Pfeiffer).
- Schlippe, A. von u. J. Hargens (Hrsg.) (1998): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund (Borgmann).

- Schlippe, A. von u. J. Schweitzer (1996): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht), 5. Aufl. 1998.
- Schmid, B. (1994): Wo ist der Wind, wenn er nicht weht? Paderborn (Junfermann).
- Schneider, K. (2002): Abbrüche: Begleitumstände und Hintergründe im pädagogischen Alltag. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart (Kohlhammer).
- Schone, R. et al. (1997): Kinder in Not. Münster (Votum).
- Schrapper, C. (Hrsg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Weinheim (Juventa).
- Schrapper, C. u. I. Heuchel (1999): Planung und Steuerung der Jugendhilfe auf der Grundlage systematischer Beobachtung. In: Institut für Soziale Arbeit e. V. (Hrsg.): Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe. Münster (Votum).
- Schulte, D. (1996): Therapieplanung. Göttingen (Hogrefe).
- Schweitzer, J. (1995): Kundenorientierung als systemische Dienstleistungsphilosophie. *Familiendynamik* 20 (3): 292–313.
- Schweitzer, J. (1998): Gelingende Kooperation. Weinheim/München (Juventa).
- Simon, F. B. (1990): Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Heidelberg (Carl-Auer), 10. Aufl. 2004.
- Simon, F. B. u. G. Weber (1992): Vorfall oder Rückfall. *Familiendynamik* 17 (1): 93–99.
- Sindt, T. (2001): Systemisches Denken und Handeln im pädagogischen Alltag. *Sozialextra* 25 (10): 28–33.
- Sirringhaus-Bünder, A. u. P. Bünder (2001): Marte Meo: Entwicklungsfördernde Dialoge. *Sozialextra* 25 (6): 10–16.
- Sozialministerium Baden-Württemberg (SMBW) (Hrsg.) (2000): Erster Landesjugendbericht. Stuttgart.
- Spangler, G. u. P. Zimmermann (Hrsg.) (1999): Die Bindungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Sperling, E. et al. (1999): Die Mehrgenerationen-Familientherapie. Göttingen (Vandenhoeck und Ruprecht).
- Stascheit, U. (Hrsg.) (1994): Gesetze für Sozialberufe. Bd. 1. Baden-Baden (Nomos).
- Steele, M. u. H. Steele (1999): Intergenerationale Tradierung von Bindung, mütterliche Responsivität und Fremdbetreuung. Eine ideographische Illustration. In: G. Spangler u. P. Zimmermann (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Steinebach, C. (2000): Entwicklungspsychologie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Stierlin, H. (1972): Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Stierlin, H. (1975): Eltern und Kinder im Prozeß der Ablösung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Stierlin, H. (1980): Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Stierlin, H. (1982): Delegation und Familie. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Stierlin, H. (1994): Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft. Stuttgart (Klett-Cotta).

- Textor, M. (Hrsg.) (1994a): Allgemeiner Sozialdienst. Weinheim/Basel (Beltz).
- Textor, M. (1994b): Zur Einführung: Die Stellung des ASD im Sozialwesen. In: M. Textor (Hrsg.): Allgemeiner Sozialdienst. Weinheim/Basel (Beltz).
- Thiersch, H. (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. München (Juventa).
- Trepper, T. S. u. M. J. Barrett (1991): Inzest und Therapie. Dortmund (modernes lernen).
- Trommel, M. van (1985): A consultation method addressing the therapist-family-system. (Manuskript für die Tagung *Methoden des reflexiven Interviews, der paradoxen Intervention und der Metakonsultation in der Familientherapie*, Stuttgart, Fortbildungsstelle im Psychotherapeutischen Zentrum Stuttgart, 4.-8.3.1985.)
- Watzlawick, P., J. H. Weakland u. R. Fish (1974): Lösungen. Bern/Stuttgart/Wien (Huber).
- Weber, G. u. H. Stierlin (1989): In Liebe entzweit. Ein systemischer Ansatz zum Verständnis und zur Behandlung der Magersuchtsfamilie. Reinbek (Rowohlt). [Neuauf. (2001): Heidelberg (Carl-Auer).]
- Weerth, R. (1993): NLP und Imagination. Paderborn (Junfermann).
- Wegner, W. (1997): Mißhandelte Kinder. Weinheim/Basel (Beltz).
- Wendt, W. R. (1990): Ökosozial denken und handeln. Freiburg i. Br. (Lambertus).
- Wiesner, R. et al. (1995): Kommentar zum Kinder- und Jugendhilfegesetz. München (Beck).
- Willi, J. (1989): Ko-Evolution. Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Reinbek (Rowohlt).
- Wirsching, M. u. P. Scheib (2002): Paar- und Familientherapie. Wien/NewYork (Springer).
- Wnuk-Gette, G. u. W. P. E. Wnuk (1995a): Familientherapeutische Projektarbeit in den Sozialen Diensten des Ortenaukreises. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge* 6: 228–232.
- Wnuk -Gette, G. und W. P. E. Wnuk, Werner (1995b): Krisen in Familien – Fallbeispiele und Lösungswege in der systemischen Familientherapie. In: M. Kurz-Adam u. I. Post (Hrsg.): Erziehungsberatung und Wandel der Familie. Opladen (Leske & Budrich), S. 129–137.
- Wnuk-Gette, G. u. W. P. E. Wnuk (1995c): Von der familienorientierten Hilfe zu einem systemischen Beratermodell im Ortenaukreis. *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins* 75 (6): 228–232.
- Wnuk-Gette, G. und W. P. E. Wnuk (1997): Systemisch-integrative Familientherapie/-beratung in sozialen Diensten. *System Familie* 10 (2): 81–87.
- Wnuk-Gette, G. u. W. P. E. Wnuk (2002): Systemische Familienberatung/Familientherapie mit mehrfach belasteten Familien im Kontext sozialer Dienste. In: M. Wirsching u. P. Scheib (Hrsg.): Paar- und Familientherapie. Wien/NewYork (Springer).

Index

4K4P-Modell 185

A

Ablaufpläne 309
Ader u. Thiesmeier 231
Adoption der Therapeutinnen als Familienmitglieder 236
Adoptionsfamilie 281
Adoptionskind 281
Adorno 31, 39
Adressatinnen 53, 105, 107, 179, 184, 238, 267, 271, 285, 292, 295
Adressatinnen Sozialer Arbeit 25, 69
AGFJ 217, 218
Ainsworth 112
Aktivierung der Betroffenen 76
Akzeptanz 255, 270, 276
Alkohol 275, 277
Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD) 18
Allparteilichkeit 124, 135, 140, 245, 255
Alltag 129, 133, 183, 186, 239, 244 f., 261, 272, 274, 280, 302, 304, 309
Alltagsorientierung 240, 274, 309
Allzuständigkeit 18, 19
Anamnesearbeit 228
Andersen 67 f., 70, 75, 224
Anerkennung 256
Angebot 101
 im Sozialraum 52
Angebote der SPFH 233
Angst 99
Anwaltschaft 127
Appell an die Eltern 256
Arbeit mit Subsystemen 245
Arbeitsalltag 301, 309
Arbeitsfeld 18
Ariès 29, 37
ASD 18, 36, 61, 65 f., 68, 80, 83, 101, 102, 105, 113, 123 ff., 220, 223, 232, 249, 266 ff.
Aufnahme in die betreute Jugendwohngruppe 278

Aufsuchende Familientherapie 123, 142, 236, 238
Auftrag 107, 248
Auftraggeberinnen 53, 107, 179, 313
Auschwitz 180
Aushandlungsprozess 292
Ausstoßung 34, 110
Autonomie 123, 127, 135, 248
Autonomisierung 238

B

Baacke 34, 193
Baker 120
Balance zwischen Stabilität und Veränderung 286
Balsamsätze 88
Barber 284
Barret 38
Basislerneinheiten 311
Basisqualifikation 310 ff.
Bedarfsermittlung 283
Bedeutungshorizont 243
Bedeutungszusammenhänge 303
Begleitung 127
Belastung 84
Beobachtungslernen 274
Beobachtungsschwerpunkte 309
Beobachtungssystem 12
Beraterin 68, 70, 72, 74
Beraterin und Klientin
 Beziehung 141
Beratung 55, 141, 167
Beratungsmethoden
 Training 313
Beratungssystem 70
Beratungszentren 102
Bereichsleiterinnen 312
Berner u. Maykus 289
Bertsch 182, 184 f.
Bestandsaufnahme 289
Beteiligung 73, 181, 156

- betreutes Wohnen unter aktiver
 Einbeziehung der Eltern 277
- betriebswirtschaftliche Steuerung 298
- Betroffenen 69 ff., 74
- Beziehung 12, 222
- Beziehungsabbruch 253
- Beziehungsarbeit 181
- Beziehungsmodi 110
- Bezirkssozialarbeiter 268
- bezogene Individuation 33, 37, 110, 243, 277
- bezogene Separation 261 f., 277
- Bezugserzieher 193
- Bezugssysteme 128
- BGB 22, 85
- Biberach a. d. Riss, Landkreis 266 f., 275, 277
- Bindung 107, 110, 120
- Bindungsabbrüche 123
- Bindungsmuster 112
- Bindungstheorie 112
- Boszormenyi-Nagy 110
- Bowlby 112
- Bronfenbrenner 17, 83
- Bünder 188
- Bunt 184
- C**
- Capra 26
- Case Management 42, 61, 82, 123, 125
- Castells 16, 17
- Cecchin 242
- christliche Sichtweise 301
- Conen 38, 43, 236, 248
- Controlling 295
- Crozier u. Friedberg 283, 287
- D**
- Das Verschwinden der Kindheit 31
- Delegation 37, 110
- Depressionen 249
- Diagnose 54, 58, 107 f., 112, 221, 231, 244
- Dialektik der Aufklärung 31, 39
- Dialog 53, 108 f., 181
- Diezinger 36
- doppelte Kontingenz 44
- Dostojewsky 179
- Dresden-Neustadt 63
- Dunand 38
- Durchlässigkeit 132
- Durrant 184, 303
- Dynamik der Beziehung 75
- E**
- Eigensicht der Familie 58
- Eigensinn 243, 304
- Eingriff 101, 248
- Einsparungen bei Jugendhilfeausgaben 296
- Einzelbetreuung 142
- Einzeltherapie 114, 124, 260
- Elfter Kinder- und Jugendbericht 294
- Elkaim 242
- Elterliche Präsenz und kindliche
 Destruktion 227
- Eltern 166, 188, 221 f., 225, 228, 232
- Elternfrühstück 273
- Elternrollen 276
- Elternschule 269, 275
 Einbeziehung der Eltern 272
- Elternwohl 100
- Empfängerinnen von Jugendhilfe- oder
 Sozialhilfeleistungen 289
- Empowerment 127, 135
- Engelbert 33
- Entwertungsmuster 227
- Entwicklung »lernender«
 Organisationen 283
- Entwicklungs- und Übergangskrise
 26 f.
- Entwicklungsaufgaben 26 f., 193
- Erarbeitung elterlicher Kompetenz 275
- Erfolg 262
- Erstgespräch 25, 95 f., 99 f. 223, 225, 232, 248, 252
- Erzieher 188 f.
- Erziehungsbeistandschaft (EZB) 143, 166, 171, 217
- Erziehungslifte 297
- Erziehungskonzepte 38
- Eskalation 257
- Evaluation 291, 307, 311
- Evangelischer Verein für Innere
 Mission (EVIM) 297, 300
- Exosystem 241
- Expertensicht 58

F

Fachkompetenz 235
Fallberatung 50
Fallbesprechung 178, 183, 192
Fallmanagement 221
familiäre Wirklichkeitskonstruktion 255 f.
Familie 24, 27, 46, 50, 55, 84, 94, 97, 126, 166 f., 222, 232, 234, 238
Entwicklungsaufgaben 254
Intimität 37
mehrfach belastete 36
Pluralität der Lebensformen 35
randständige 219
Selbstorganisationskräfte 272
System 23, 55
Übergangskrise 27
Vorrang 85
Familienalltag 143, 237
Familienberatungsprojekt 268
Familiendynamik 122
Familiengespräche 143
Familienorientierung 23, 44, 267
Familientherapeutin 222, 224, 228, 230
Family Help e. V. 270
Ferienmaßnahme 269
Feste im Jahresverlauf 273
Finanzprobleme 296
Fish 24
FoBiS-Fortbildungsstelle 310
Förderschule 188
Förderung »produktiver Irritation« 287
Formen der kontrollierten
Destabilisierung 293
Fortbildung 310 f.
Fortbildungsstelle (FoBiS) 307, 313
Fragebogen 310, 311
Frankl 110
freie Träger 20, 46, 49 f., 56 f., 63, 65, 82
Angebote 59
Kooperation 59
Freiwilligkeit 131, 248
Freizeitaktivitäten 273
Fremdmeldung 84
Fremdplatzierung 272
Frühwarnsystem für problematische
Entwicklungen in den Sozialräumen 293

Funktion

im System 134
Funktion des Verhaltens 143
Fusion 120

G

Gegenseitigkeit 111
Gehstruktur 238
gemeinsames Handeln 58, 187
Gemeinwesen 126, 137 f., 155
Gender-Mainstreaming-Konzept 131
Generationenkette 111
Genogramm 48, 55, 70, 79, 107, 116, 221, 244, 259, 269
Genogrammarbeit 107, 115
Gerson 109
Gesamtverantwortung 51
Geschlechtsidentität 139
gesellschaftliche Mittelzone 36
gesellschaftliche Problemgruppen 36
Gestaltung von Schlüsselprozessen 310, 315
Gewalt 90, 94, 223, 257
Gewaltprävention 158, 165
Giddens 283
Girschner 282, 286, 292
Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen 285
Goldbrunner 105
Göppingen 138, 156, 165
Grenzen 27, 107, 120, 190, 216, 228
Greven 45
Sozialer Dienst 45
Grundgesetz 22
Grundqualifizierung 311
Gruppe 271, 274
Beziehungsdynamik 153
Gruppentherapie 124

H

halbierte Modernisierung 294
Haltung 88, 183, 242
Handlungsformen 17
Handlungsformen der Jugendhilfe 20
Handlungsmodus der Reflexion 292, 294
Handlungsspielräume 133
Hansbauer 287
Hargens 303

- Hauptbuch der Gerechtigkeit 111
 Hausaufgaben 186, 237
 Hausbesuch 94
 Havighurst 193
 Heilpädagogin 189
 Heiner 20, 231
 Hekele 68
 Helferinnen 184
 Herkunftsfamilie 121 f., 128, 190, 259
 Hermann Gmeiner 126
 Herrmann 286
 Herwig-Lempff 239, 302, 304
 Herxheim 218
 Hierarchie 314
 Hierarchie der Subsysteme 120
 Hierarchieebenen 315
 Hildenbrand 107
 Hilfe 71, 99, 134
 Hilfe vs. Nichthilfe 42
 Hilfe zur Selbsthilfe 129
 Hilfen im Sozialraum 59
 Hilfen zur Erziehung 46, 49, 55
 Hilfeplan 50 f., 54, 58, 66, 82, 129 f.,
 168, 184, 188 ff., 225, 230, 233, 236,
 249, 282
 Hilfeprozess 100, 176, 183, 186, 187,
 238
 Hilfesystem 28
 Horkheimer 31, 39
 Hypothese 55, 109, 119, 170, 191, 228,
 231, 253, 258, 260
 Hypothesenbildung 136, 184, 238
- I**
- Identität 286
 Ideologie
 neoliberale 44
 Indikation und Gegenindikation für
 Aufsuchende Familientherapie 246
 Indikatorenbildung 289
 Indikatorenmodell 293
 Individualisierung 35
 Individuation 256
 informationeller Kapitalismus 16
 innere Arbeitsmodelle 112
 Innovationsschub 293
 Integration 131, 300
 integrierte Berichterstattung auf
 örtlicher Ebene 289
- intensive sozialpädagogische
 Einzelbetreuung (ISE) 142, 217
 Interaktionsmuster 172
 Intervention 193, 244, 254, 286
 Intimität 37, 38
 Isert u. Rentel 184
- J**
- Joining 171, 187, 223, 242, 258
 Jordan u. Stork 286
 Jugend 32, 34
 Jugendamt 20, 46, 48, 51, 54, 132, 189,
 236, 248, 266, 283, 293, 296
 Jugendamt Dresden 61
 Jugendamt Stuttgart 101 f.
 Jugendhilfe 128, 285
 Familienbezug 43
 lebenswelt- und sozialraumorien-
 tierte 127
 lernende Organisation 43
 Jugendhilfeausschuss 20, 288, 290,
 296
 Jugendhilfeplanung 283, 294, 295
 Jugendhilfeverbund 297, 300
- K**
- Kapitalismus 15, 38
 globalisierter 15
 informationeller 15, 38
 Karolus 266
 Kind 27
 Kinder- und Jugendhilfe
 lebensweltorientierte 131
 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)
 11, 21 ff., 41, 45 f., 47, 49, 59, 61 ff.,
 85, 94, 103, 130, 132, 180, 219, 225,
 239, 274, 282 ff.
 Kinder- und Jugendpsychiatrie 221, 251
 Kindergarten 64
 Kinderschutz 101
 Kindeswohl u. -gefährdung 24, 99 ff.
 Kindheit 29, 32 f., 38
 Klägerin 253
 Klärung 260
 Klärung der Rollen 311
 Klees u. Friedebach 38
 Kleve 42, 239, 302
 Klientel 84

Klientinnen 179
Koalitionen 253
Ko-Arbeit 244
Ko-Arbeitsweise 230
Ko-Beratungsteam 268
kollegiale Beratung 48, 51, 68, 154, 219,
231, 314
Kollegiale Lernprozess-Gestalter
(KolLeGen) 306, 311
Kommunalpolitik 288, 289, 294
Kommunikationsebene 184
kommunikative Verständigung 291
kommunikatives Netz in den
Sozialräumen 293
Kompaktmodell
familiätherapeutischer
Intervention 236
Kompetenz 136
Komplexitätsüberlast 287
Konflikte 256
Konsum 38
Medien 39
Kontakte nach der offiziellen
Beendigung der SPFH 235
Kontextbezogenheit 241
Kontextsystem 28
Kontrollauftrag 51, 100
Kontrolle 247
Konzept der lernenden Organisation
299
Konzept des strategischen Controllings
296
Kooperation 46, 65, 129, 165, 219,
257
Kooperation mit Schulen 140
Koordination 314
Kosten-Leistungs-Rechnung 296
Krisengespräch 190
Kron-Klees 87, 106 f.
Kühling, Schweyer u. Herwig-Lempp
303
Kultur der Zusammenarbeit 291, 311
Kunde 307

L
Laing 32
Landkarte 184
Lebensfeld 128

Lebensgeschichten 243
Lebenslage 128, 131, 246
Lebensqualität 42, 290
Lebensschule 270
Lebensverhältnisse in den
Sozialräumen 288
Lebenswelt 33, 63, 127, 129, 282, 285,
293
Leitungskreis 308
Lernen 33, 286
lernende Gemeinschaft 183
lernende Organisationen 294
Lerngruppen 306
Lernprozess 308 f.
Lernprozess Systemisches Arbeiten
297, 312 f.
Lerntage 313
Levold 38
Lösung zweiter Ordnung 24
Lösungen 186
Lösungsfantasien 304
Lösungsideen 174, 304
Lösungsmöglichkeiten 304
Lösungsweg 194
Loyalität 110 f., 120
Loyalitätsverpflichtung 107
Luhmann 40, 44
Lüssi 239

M

Macht – Ohnmacht 40
Madanes 38
Maßnahmenplanung 170
magersüchtiges Verhalten 119
Makrosystem 17, 37, 241
Marginalisierung 35
maßvolle Irritation 293
McGoldrick 109
Mayr-Kleffel 36
mehrgenerationenorientierte
Familiätherapie 111, 123
Mehrgenerationenperspektive 106
Menschenbild 303
Merchel 286, 293
Mesosystem 25, 28, 194, 241, 272
Metakonsultation 258
Metapher 99
Metaposition 242, 245

- Methode des Innenkreises-
 Außenkreises 260
 Methoden 135, 160, 184
 Methodenvielfalt 183
 Mikrosystem 25, 27, 33, 194, 241
 Milowitz 239
 Minuchin 107, 111, 118, 120, 187, 223,
 242
 Misserfolg 262
 Mitarbeit der Eltern 274
 Mitarbeiterinnen 278, 313
 Modell für Kooperation 244, 255
 Moderation 228
 Moreno 109
 Motivationslage 298
 Müller, B. 58, 101, 187, 215, 248
 Müller, C. W. 44
 Multiproblemfamilien 36
 Muster 14
 Mutterrolle 276
- N**
- Nachhaltigkeit 40
 Nähe-Distanz-Regulation 256
 Nemetschek 184
 Netzwerkbildung 291
 Netzwerke 63, 135
 Netzwerkgesellschaft 15
 neue Kooperationsformen 43
 Neufeldt 67
 Neuorientierung der Einrichtung 315
 Neutralität 245
 Nichtinstruierbarkeit 271
 Nichtlösung 216
 Niedrigschwellige Hilfen 51
 nontriviale, nicht instruierbare Systeme
 271
 Nutzerinnen 285, 292
- O**
- öffentliche Jugendhilfe 20
 öffentliche Träger der Jugendhilfe 296
 Öffentlichkeitsarbeit 132
 oikos 29
 Ökonomisierung von Beziehungen 39
 ökosoziales Modell 83
 ökosystemisches Modell 241
 Omer 227
 operatives Controlling 296
 Opfer 252, 255, 260, 293
 Organisation 286, 294
 Ortenaukreis 267
 Ötsch u. Stahl 184 f.
- P**
- Paarbeziehung 243, 253
 Paartherapie 225, 258
 Pacing 185
 pädagogischer Alltag 301
 Partizipation 75, 130, 139, 285, 288,
 291 ff., 295, 300, 301
 partizipative Gestaltung von
 Planungsprozessen 285
 partizipative Hilfeplanung 298
 Passung 282, 286 f., 289
 Pate 222, 226, 229 f.
 Pausen 245
 persönliches Wachstum 154
 Personalentwicklung 299
 persönliche Entwicklung 243
 Pfade zwischen Beratung, Hilfe und
 Kontrolle 28
 Pfeifer-Schaupp 239
 Planung 284, 292, 295
 Politik 40, 284
 positive Konnotation 243, 254
 Postman 31
 Prata 240
 Prinzip der Geschlechterdifferen-
 zierung 285
 Prinzip der Sozialraumorientierung
 285, 294
 Prinzipien der lernenden Organisation
 300
 Probezeit 224
 Problem 28, 54, 166, 303
 systemischer Zugang 25
 Problemerkundung 171
 Problemlage 27, 105, 128, 188, 284
 produktive Irritation 294
 Produktorientierung i. d. Jugendhilfe 44
 Professionalisierung 299
 Projekt »Spieltonne« 65
 Projektleitung 308
 Projektsteuerungsgruppe 307 f., 310,
 311

Provokation 257
Prozess der kommunikativen
 Verständigung 292
psychogenetische Geschichte der
 Kindheit 30

Q

Qualifizierung 299, 312
Qualität 41, 54, 137, 295
Qualitätsentwicklung 282, 310
Qualitätsmanagement 298
Qualitätssicherung 186, 235

R

Raum der Orte 15 f.
Raum der Ströme 15 f.
Recht auf Teilhabe am
 gesellschaftlichen Leben 126
Reflecting Team 66, 68, 70, 75, 224
Reframing 12, 28, 37, 243, 261
Reich 123
Rekursivität 182
Resonanz 242
Respekt 181, 270
Ressourcen 23, 75, 79, 122, 129, 132,
 136, 143, 164, 169, 181, 183, 187, 215,
 228, 239, 243 f., 261, 270, 272, 275,
 277, 286, 293, 295, 305, 310, 314
 Knappheit 292
Ressourcenorientierung 108, 113, 313
Ritscher 27, 37, 53, 107 f., 123 f., 179,
 184 f., 187, 194, 217, 238 f., 243 ff.,
 261, 277, 302
Rituale 273
Rollenasymmetrie 187
Rollenspiel 193
Rosman 120
Rothe 83, 217
Rückkehr in die Familie 190
Ruf nach Hilfe 94
runde Tische 289

S

Salutogenese 135
Satir 110
Schifferstadt 218
Schlippe, von 227
Schlüsselkompetenzen 299, 302

Schlüsselpersonen 289
Schlüsselprozess 304, 306, 309, 311
Schlüsselsätze 228
Schlüsselworte 228
Schöne 34
Schulden 234
Schuldnerberatung 276
Schule 114, 191, 232, 273, 281
Schulsozialarbeit 140
Schulte 193
Schweigepflicht 249
Schweitzer 215
Selbstausbürgerung der Jugendlichen
 35
Selbstbestimmung 126, 300
Selbstorganisation 135, 270
Selbstorganisationskräfte des Systems
 240
Selbstregulation 154
Selbstverantwortung 126
Selbstwert 110
Selbstwertgefühl 274
Selvini Palazzoli 240
Setting 257, 259, 271
Sexualität 193
sexuelle Übergriffe 192
Simon 302
Sinnerleben 106
Sinnsystem 286
Sinti- und Roma-Kinder 180
Sirringhaus-Bünder 184
SMART-Modell 186
Sorge 121
Sorgeberechtigte 278
SORK-Modell 193
SOS-Kinder- und Jugendhilfen
 Göppingen 126
Sozialarbeiter 42, 50, 65, 67, 68, 71 ff.,
 75, 89, 92, 97, 181, 187, 261
Soziale Gruppenarbeit 166, 175
Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und
 Eltern 217
Soziale Lage 36
Sozialer Dienst 91
sozialer Konstruktivismus 302
soziales Lernen 274
soziales Netz 131, 139, 243
Sozialhilfe 275

- Sozialisierung 36, 37
 Sozialisierungsfunktion 37
 Sozialkonferenz 290
 Sozialpädagogische Einzelbetreuung (IZB) 189
 Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) 190, 247, 274
 sozialräumlich vernetzte Jugendhilfe 53
 sozialräumliche Orientierung 178
 Sozialraum 47, 63, 128, 283, 288, 290, 293
 Projekte 52
 Sozialraumanalyse 288, 293
 Sozialraumkonferenzen 289
 sozialräumliche Aufteilung 288
 Sozialraumporträts 289
 Soziopädagogische Familienhilfe 217
 Soziogramm 117
 Soziotop 83
 Spark 106, 110
 Spaß 235, 271
 Sperling et al. 106
 Spezialdienste 19
 SPFH 219
 Spieltherapie 188
 Spieltonne 64, 83
 Splitting 244, 255
 Sprache einer Familie 186
 Steuerung von Organisationen 299
 Stierlin 33 f., 37, 110, 119, 121, 179, 243, 255, 277
 Störungen 24
 Straße 89
 struktureller Konservatismus 286, 288 293 f.
 Stuttgart 237
 subjektive Beschreibungen der Wirklichkeit 302
 Subjektsystem 27
 Subsidiarität 42, 53
 Suizidversuch 249 f.
 Supervision 154, 178, 183, 219, 230, 258 f., 268 f.
 Supervisor 258, 307
 Symptomatisches Verhalten 242
 Symptome 87
 Symptomträger 182
 systemisch orientierte Sozialarbeiterin 24
 systemische Einzelgespräche 259
 Systemische Elternschule 271
 systemische Grundhaltungen 304
 systemische Orientierung 178
 Systemisches Arbeiten 308 f.
 systemisches Konzept der Kinder- und Jugendhilfe 11
 Systemisch-Integrative Familienberatung 267
 Systemtheorie 302
 Systemumwelt 294
- T**
- Tagesgruppe 113, 190, 274
 Tagesstruktur 279
 tagesstrukturierende Hilfe 57
 Täterin 255
 Team 50, 67, 136, 188 f., 219, 237, 307
 Team für Aufsuchende Familientherapie (TAF) 236
 Teamarbeit 170
 Teambesprechung 68, 73, 81
 Teamsitzungen 219
 Themen 226
 Theorie 302
 Therapeutin 228
 Therapie 239
 Thiersch 243
 transgenerationelle Korrektur des fehlentwickelten Familienerbes 111
 Trauerarbeit 121
 Treffpunktarbeit 138
 Triangulation 111, 119
- U**
- Übergangskrise 26
 Überweisungskontext 25, 166
 Umfeld 133, 155
 Umwelt 126, 135, 286
 unsichtbare Bindungen 110
 Unterstützungssystem 187
- V**
- van Trommel 258
 Veränderung von Jugendhilfeorganisationen 285
 Verantwortung 137, 165, 182, 192, 231, 273, 277

Verbesserung 290
Verdienste und Schulden 110
Verhaltensauffälligkeiten 77
Verinselung der Kindheit 33
Verknüpfung von Genogramm und
Soziogramm 109
Vernachlässigung 34
Vernetzung 63, 130, 137, 164 f., 291
versülte Hilfeformen 59, 103
Versöhnung 106
Vertrauen 185
Verwaltung 292, 294, 313
vollstationäre Gruppe 188
von Foerster 271
von Schlippe u. Schweitzer 302
Vor-Ort-Angebot 298 f.

W

Wächteramt 84, 101
Wahlverwandtschaften 123
Watzlawick 24
Weakland 24
Weber 119
Wechselspiel von Identifikation mit
und Distanzierung 242
Weerth 184

Weiterbildung 219, 267, 297, 299
Wendt 29
Wenger Mühlen-Centrum 266
Wertschätzung 254, 270
Wiesbaden 301
Willi 111
Wirklichkeitskonstruktionen 302
Wirtschaftlichkeit 295 f.
Wnuk-Gette u. Wnuk 38, 43, 239, 266
Wochenendbesuch 189 f.
Wohl des Kindes 96, 101
Wohnung 261
working poor 39

Z

Zeitstruktur 243
Ziel 193, 225 f., 239, 259, 279
Zielkongruenz 313
Zirkularität 243
Zivilcourage 90
Zukunft 304
Zusammenarbeit 278
Zuständigkeit 269
Zwangskontext 51, 215, 225, 247
Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche
271

Autorinnen und Autoren

Ahrens, Peter; Jg. 1943; Jugendleiter (Soz.-Päd.) im Christlichen Jugenddorf – CJD, Jugendleiterausbildung, Fortbildungen in Freizeit- und Individualpädagogik, Medienpädagogik für Kinder und Jugendliche; Mitarbeiter bei den SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen.

Kontakt: peter.ahrens@sos-kinderdorf.de

Baum, Eyke; Jg. 1957; Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.-Päd., systemische Familientherapeutin; seit 1989 bei den SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen.

Kontakt: eyke.baum@sos-kinderdorf.de

Bertsch, Horst E.; Jg. 1958; Diplompsychologe; Psychologischer Psychotherapeut in eigener Praxis (VT) und in der Leitung des Profiler Instituts für professionelle Entwicklung, Ausbildung, Coaching, Supervision, Organisationsentwicklung, Paar- und Familientherapie, Selbsterfahrungsseminare.

Kontakt: www.PROFIL-LER.de; hotmail@PROFIL-LER.de

Böing, Herbert; Jg. 1953; Sozialarbeiter (FH), M. A. 25-jährige Tätigkeit als Berater und Sozialarbeiter in der Jugendhilfe; seit 10 Jahren freiberufliche Tätigkeit als Supervisor, Coach, Entwicklungsberater und Dozent an einer Fachschule für Heilpädagogik.

Kontakt: www.PROFIL-LER.de; hotmail@PROFIL-LER.de

Buggenthin, Ute; Jg. 1961; Dipl.-Soz.-Arb. (FH); Zusatzausbildungen in Systemischer Paar- und Familientherapie (DGSF) und Supervision (DGSF), Sozialmanagement und Organisationsberatung; Geschäftsführerin der Arbeitsgemeinschaft zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (AGFJ) Pfalz.

Kontakt: Ute.Buggenthin@famconnect.de

Fischer, Gerlinde; Jg. 1954; Erzieherin, Systemische Familientherapeutin (DGSF), Systemische Supervisorin (DGSF), Psychotherapeutin (ECP); eigene Praxis für Aufsuchende Familienberatung, Supervision für pflegerische, pädagogische und pastorale Dienste, Projektentwicklung in der Jugendhilfe; Leitung der Systemischen Familienschulen und Wohngruppen im Landkreis Biberach a. d. Riss.

Kontakt: fischer-gerlinde@t-online.de

Gessner, Monika; Jg. 1973, Dipl.-Soz.-Päd. (BA), Systemische Beraterin, Genderpädagogin; z. Zt. in Erziehungszeit; zuletzt tätig bei den SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen.

Kontakt: kinder-jh-goepplingen@sos-kinderdorf.de

Heppel, Sabine; Jg. 1964; Dipl.-Soz.-Päd. (FH); Familientherapeutin, Supervisorin, Traumatherapeutin; hauptberuflich tätig im Allgemeinen Sozialdienst eines Jugendamtes; Fortbildungsangebote in verschiedenen Kontexten.

Kontakt: *heppelsabine@onlinehome.de*

Herchenhan, Michaela; Jg. 1954; Diplompädagogin; Systemische Paar- und Familientherapeutin in eigener Praxis, Supervisorin, Organisationsberaterin und Referentin in verschiedenen Instituten und Organisationen. In Weiterbildung zur Lehrtherapeutin im Wenger Mühle Centrum (WMC).

Kontakt: *Herchenhan.FamilieundSystem@t-online.de*

Herrmann, Franz; Jg. 1959; Dr. rer. soc., Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.-Arb. (FH); Professor an der FH Esslingen – Hochschule für Sozialwesen mit den Themenbereichen Soziale Dienste und Sozialplanung.

Kontakt: *herrmann@hfs-esslingen.de*

Heyd, Annette; Jg. 1966; Dipl.-Soz.-Päd. (FH); Zusatzausbildung in Erlebnispädagogik, Fortbildungen: Medienreferentin in der Jugendhilfe, Qualitätsmoderatorin nach dem GAB-Verfahren; Pädagogische Mitarbeiterin im »Treffpunkt« der SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen.

Kontakt: *annette.heyd@sos-kinderdorf.de*

Jäger, Cornelia; Jg. 1961; Dipl.-Soz.-Päd./Dipl.-Soz.-Arb. (FH); Zusatzausbildungen in Systemischer Familientherapie und Mediation; Case-Management-Ausbilderin; Sachgebietsleiterin am Jugendamt Dresden für den Stadtteilsozialdienst Neustadt, Pieschen und Klotzsche; Lehrbeauftragte an der EHS Dresden.

Kontakt: *Cjager@dresden.de*

Joos, Susanne; Jg. 1960; Ev. Theologin und Familientherapeutin; Mitglied des »Teams für Aufsuchende Familientherapie (TAF)«; eigene Praxis für Paartherapie; Pfarrerin der Ev. Landeskirche in Württemberg.

Kontakt: *susanne.joos@t-online.de*

Kron-Klees, Friedhelm; Jg. 1939; Dr. phil., Soziologe; psychologischer Berater, Supervisor, Systemischer Therapeut, Lehrtherapeut (SG); Arbeit in der Jugendforschung und in der Öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt beim Stadtverband Saarbrücken), schwerpunktmäßig in der fachlichen Beratung, Fortbildung und Qualitätssicherung.

Kontakt: *kron-klees@t-online.de*

Kühling, Ludger; Jg. 1961; Philosoph (M.A.); Familientherapeut und Supervisor (DGSF); wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Merseburg (Masterstudiengang Systemische Sozialarbeit); Tätigkeitsbereiche: Supervision, Coaching, Teamentwicklung, Fort- und Weiterbildung.

Kontakt: *ludgerkuehling@gmx.de; www.systemische-sozialarbeit.de*

Looft, Elke; Jg. 1944, Dipl.-Psychologin, Familientherapeutin. Leiterin der SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen.
Kontakt: elke.looft@sos-kinderdorf.de

Musch-Grau, Silvia; Jg. 1963, Dipl.-Soz.-Päd./Dipl.-Soz.-Arb. (FH); Fortbildung in Systemischer Therapie (Stuttgarter Institut für Familientherapie – STIF); Beratung von Familien im ASD – Jugendamt Stuttgart.
Kontakt: silvia.musch-grau@arcor.de

Reiner, Albrecht; Jg. 1963; Dipl.-Theologe und Systemischer Therapeut (SG); freiberuflicher Systemischer Therapeut im »Team für Aufsuchende Familientherapie (TAF)«, Pfarrer der Ev. Landeskirche in Württemberg.
Kontakt: albrecht.reiner@taf-info.de

Richter, Heike; Jg. 1971, Dipl.-Soz.-Arb.; Systemische Familientherapeutin; seit 1989 tätig bei den SOS-Kinder- und Jugendhilfen Göppingen; derzeit in Erziehungszeit.
Kontakt: kinder-jh-goepplingen@sos-kinderdorf.de

Scholz, Dorothea; Jg. 1956, Dipl.-Soz.-Päd.; Weiterbildung zur Systemischen Therapeutin; Mitarbeiterin bei der PRO FAMILIA Stuttgart mit den Arbeitsschwerpunkten Schwangerschaftskonfliktberatung und Sozialberatung.
Kontakt: hd.scholz@t-online.de

Tenhaken, Beate; Jg. 1962; Dipl.-Soz.-Arb.; Zusatzausbildungen in systemischer Familientherapie und Sozialmanagement; z. Zt. Leiterin der Sozialen Dienste und stellvertretende Leiterin des Jugendamtes der Stadt Greven.
Kontakt: btenhaken@web.de; beate.tenhaken@stadt-greven.de

Wnuk, Werner P. E. und Wnuk-Gette, Gisal; Jg. 1940; Dipl.-Psychologen; Familientherapeuten, Supervisoren, Lehrtherapeuten; Gründer und Leiter des Wenger Mühle Centrums – Institut für Fort- und Weiterbildungen (WMC), dort seit 1978 Weiterbildungen in systemischer Beratung, Systemischer Paar- und Familientherapie, Systemischer Supervision und Organisationsentwicklung (DGSF).
Kontakt: wnukgette@wmc.ag

Über den Herausgeber



Wolf Ritscher, M. A., Dipl.-Psychologe, Dr. phil.; seit 1988 Professor für Psychologie, derzeit tätig an der FH Esslingen, Fakultät Soziale Arbeit; freiberuflicher Systemischer Therapeut, Psychodramatherapeut und Supervisor; Dozent am „Institut für Systemische Therapie und Sozialarbeit (ISTS)“ in Waiblingen; Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Systemische Sozialarbeit, Systemische Paar- und Familientherapie, Therapie und Sozialarbeit im gesellschaftlichen Kontext, „Erziehung nach Auschwitz“ – ein Projekt der HfS Esslingen, Psychologie und psychosoziale Folgen des Nationalsozialismus und anderer politischer Terrorsysteme. Mitherausgeber der Zeitschrift Kontext (DGSF – Verlag Vandenhoeck & Ruprecht); Autor zahlreicher Fachartikel und Fachbücher, darunter Einführung in die Soziale Arbeit mit Familien (2006) und Systemische Modelle für die Soziale Arbeit (2. Aufl. 2005), beide im Carl-Auer Verlag erschienen.

Kontakt: Prof.Dr.WolfRitscher@t-online.de

Wolf Ritscher

Einführung in die systemische Soziale Arbeit mit Familien



Printausgabe
125 Seiten, Kt, 2006
ISBN 978-3-89670-468-9

Wolf Ritscher, Professor für Psychologie an der Hochschule für Sozialwesen in Esslingen und systemisch arbeitender Therapeut, macht in dieser Einführung die systemische Soziale Arbeit mit Familien auf drei verschiedenen Wegen zugänglich: historisch, indem er die Konzepte der Pioniere in der Familien- und Systemtherapie vorstellt; systematisch in der Beschreibung, wie man systemische Familientherapie in die Soziale Arbeit mit Familien „einfädelt“; und praktisch in Fallskizzen, die die Hilfeprozesse illustrieren.

„Eine sehr gelungene Einführung in die systemische Soziale Arbeit mit Familien, die knapp, aber äußerst prägnant geschrieben ist. Das Buch gibt sowohl Praktikern wie Studierenden einen Überblick über wichtige theoretische Grundlagen und viele zentrale Methoden des systemischen Arbeitens mit Familien und ist angereichert mit Fallbeispielen, die Theorie und Methodik äußerst anschaulich machen.“

Weil sich Soziale Arbeit zumindest indirekt immer auch auf Familien bezieht, benötigen Sozialarbeiter/innen theoretisches und methodisches Wissen hinsichtlich der Arbeit mit diesem alle Menschen nachhaltig prägenden sozialen System. Ein solches Wissen vermittelt das Buch, und zwar ausgehend von der seit einigen Jahrzehnten innovativsten wissenschaftlichen Perspektive in Sachen Familie: der systemischen.“

Prof. Dr. Heiko Kleve,

Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozialwesen



Carl-Auer Verlag • www.carl-auer.de

Wolf Ritscher

Systemische Modelle für die Soziale Arbeit

Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis



Printausgabe
381 Seiten, Gb, 2. Aufl. 2005
ISBN 978-3-89670-225-8

Dieses Buch macht die Theorie und Praxis der systemischen Therapie und Beratung für die soziale Arbeit zugänglich und nähert so die beiden Arbeitsfelder einander an. Durch diese Integration gewinnt die soziale Arbeit neue Perspektiven und Möglichkeiten. Der Blick für soziale Zusammenhänge wird über das konkrete Bezugssystem hinaus erweitert und geschärft.

Wolf Ritscher, Professor für Psychologie mit Schwerpunkt Familientherapie und Sozialarbeit, hat ein grundlegendes Handbuch geschaffen, das sowohl eine theoretische Fundierung als auch vielfältige Handlungsmöglichkeiten praxisnah vermittelt. Dieses Buch hilft allen im psychosozialen Feld Tätigen, systemische und familienorientierte Prinzipien in der sozialen Arbeit fruchtbar werden zu lassen.

„Wolf Ritscher hat im deutschen Sprachbereich in vorderster Linie vieles zur Entwicklung und Akzeptanz des systemisch-therapeutischen Ansatzes beigetragen. In diesem Buch stellt er diesen Ansatz unter Berücksichtigung der Herausforderungen, denen sich heutige Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter stellen, mit großer Sachkenntnis dar.“
Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin



Carl-Auer Verlag • www.carl-auer.de