

PERSPEKTIVEN

Denkanstöße zu Theorie und Praxis in der Jugendhilfe

1. AUSGABE

IMPULSE FÜR DIE JUGENDHILFE

Was hilft wem? Typologien selbst- und fremdgefährdend agierender junger Menschen und die Frage nach dem passenden Erziehungshilfe-Setting

Ein Beitrag von Prof. Dr. Mathias Schwabe

Zu dieser Schriftenreihe

Die Reihe „Perspektiven“ wird vom Generalsekretariat des Deutschen Roten Kreuzes e.V. herausgegeben. Die Schriftenreihe zielt darauf, neue Impulse zu setzen und greift daher Themen auf, die in der Regel (noch) nicht in den Blick genommen wurden. Jede Ausgabe hat einen eigenen Themenschwerpunkt mit einem Beitrag. Die Texte geben nicht unbedingt die Meinung des DRK wieder.

Dieses Format soll eine schnelle und umfängliche Verbreitung ermöglichen. Die Texte erscheinen als PDF-Dokument und können von der [Website der DRK Kinder-, Jugend- und Familienhilfe](#) heruntergeladen werden.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Inhalt

Worum es geht	3
1. Warum Typologien?.....	4
2. Vier sozialpädagogische Typologien zur genaueren Einschätzung von jungen Menschen in schwierigen Lebenslagen	4
2.1 Die mytho-poietische Typologie von Michael Langhanky	4
2.2 Menno Baumanns Systemsprenger-Systematik	6
2.3 Erkenntnisse aus der Gewaltforschung (Rebecca Friedmann)	8
2.4 Vier Syndrom-Gruppen nach Mollenhauer/Uhlendorff	10
3. Eine Systematik von Themen, über die man sich verständigen oder an denen man sich verhaken und scheitern kann	12
3.1 Konstellation der Themen und drei Formen der wechselseitigen Bezugnahme	13
3.2 Anmerkungen zu einigen der Themen bzw. Variationen	15
Abbildung 1: Negatives Zusammenspiel zwischen individuellen bzw. familialen und institutionellen Themen	17
3.3 Anleitung zur Arbeit mit dem Schema	19
3.4 Möglichkeiten und Grenzen von Institutionen, auf unterschiedliche Themen ausreichend gut zu antworten	23
Abbildung 2: Zentrale Anforderungen an themenorientierte Settings und deren Realisierungsmöglichkeiten	24
Literaturverzeichnis	26
Impressum	27

Worum es geht

Hoch belastete junge Menschen reagieren sehr unterschiedlich auf Unterstützungsangebote und Erziehungsversuche: Enge Führung und unverhandelbare Regeln mit daraus resultierenden Konflikten können zum Beispiel für einige ein gutes, weil entwicklungsförderliches Milieu darstellen; andere fühlen sich so nur unterdrückt und lassen die Situation eskalieren oder flüchten. Wenige Regeln und weite Freiräume sind für einige Jugendliche unverzichtbar, damit sie sich überhaupt auf eine Hilfe einlassen können; andere sind überfordert und verlieren noch mehr die Orientierung. Nichts passt für alle. Was für die einen gut ist, kann für die anderen Gift sein (Bauermann 2010, Schwabe 2001, Schwabe 2014).

Die Frage ist, wie Passungsverhältnisse zwischen den zentralen Lebensthemen der jungen Menschen und den begrenzten Hilfemöglichkeiten von Institutionen so zustande kommen, dass sich junge Menschen auf Settings einlassen und von diesen profitieren können. Diese Passung zu ermöglichen, ist gemeinsame Aufgabe von Jugendämtern und Freien Trägern, die im Rahmen der Hilfeplanung verankert ist. Ob sie zufriedenstellend bearbeitet wird, ist in hohem Maße von deren Zusammenspiel abhängig.

In dem hier behandelten Aspekt von Hilfeplanung steht das **Fallverstehen** im Mittelpunkt: Natürlich ist es unabdingbar, die Vorstellungen, die sich junge Menschen und ihre Eltern von den für sie passenden Hilfen machen, kennenzulernen; oft wäre es dumm, ihre Ideen nicht ernst zu nehmen. In Fällen, in denen Selbst- und Fremdgefährdung im Mittelpunkt stehen, sind Eltern allerdings häufig untereinander und/oder mit dem jungen Menschen, um den es geht, zerstritten. Aufgewühlte Emotionen (oder im Gegenteil erstarrte, kühle Fronten) und Dissense dominieren das Feld. Man kann nicht mehr miteinander reden. Gleichzeitig sind die Einzelnen oft in hohem Maße verwirrt oder erschöpft und können nicht verbalisieren, um was es ihnen wirklich geht. Sie haben durchaus Ideen bzw. Impulse für die Gestaltung der

Hilfe, aber diese wechseln rasch und besitzen häufig keinen klaren, konsistenten Willen als Fundament. In diesen Fallkonstellationen sind Fachleute darauf angewiesen, aus direkten Beobachtungen und Fallverläufen, die die Akten dokumentieren, stellvertretende Deutungen zu erarbeiten (Oevermann 1996, S. 154 f.): Sie müssen selber erkennen und verstehen, was los ist, denn die Klient_innen können es ihnen nicht sagen. Anschließend müssen sie allerdings in der Lage sein, die stellvertretenden Deutungen mit den subjektiven Hilfeplänen der Klient_innen zu verknüpfen, damit sich daraus tragfähige Hilfskonzepte entwickeln lassen (Scheffold 1998).

Meine Überlegungen zu diesem Thema habe ich für diesen Artikel in die Form einer Systematik gebracht (Kapitel 3). In diese Systematik sind meine Erfahrungen mit zahlreichen Fallverläufen eingegangen, die ich entweder als Mitarbeiter vor Ort, als Supervisor oder als Forscher sammeln konnte (Schwabe 2006, Schwabe/Stallmann/Vust 2013). Mithilfe der beiden Schemata auf Seite 16/17 und Seite 25/26 möchte ich Einzelne, Teams und Gruppen von Mitarbeiter_innen bei der Entwicklung von passenden Settings oder Angeboten unterstützen. Ich stelle die Systematik hier vor, damit andere sie erproben, weiterentwickeln oder als wenig hilfreich verwerfen können. Zunächst skizziere ich aber in Kapitel 2 vier mir bedeutsam erscheinende Typologien anderer Autoren (Michael Langhanky, Menno Baumann, Uwe Uhlen-dorff, Rebecca Friedmann). Ohne ihre Vorarbeit hätte ich meine Systematik nicht entwickeln können.

1. Warum Typologien?

Die Symptomatik, die dazu führt, dass junge Menschen als Systemsprenger erlebt und aus Einrichtungen entlassen werden, ist eine Kombination aus zwei, drei oder vier immer wiederkehrenden Verhaltensweisen: Gewalt, anhaltende Schulverweigerung, Weglaufen und Risikoverhalten von Drogenkonsum über Prostitution bis zu Suizid.

Diese Symptomatik muss als unspezifisch angesehen werden: Hinter denselben oder ähnlichen Verhaltensweisen können sich sehr verschiedene Problematiken, Weltansichten und Anfragen bzw. Bedürfnisse verbergen.

Diese in den Blick zu bekommen, ist der erste Schritt zur Beantwortung der Frage, ob betroffene junge Menschen Hilfe überhaupt annehmen können und wenn ja, welche Form für sie angemessen wäre (vgl. Schwabe 2014). In diesem Zusammenhang haben einige Autor_innen versucht, Typologien zu for-

mulieren, die die unterschiedlichen Hintergründe für ähnliches Verhalten hervortreten lassen. „Typologien sind das Ergebnis eines Gruppierungsvorganges, bei dem durch Fallvergleich und Fallkontrastierung an Hand bestimmter Merkmale Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden, die zu einer Begrifflichkeit führen, mit der die übergreifende Struktur dieser entdeckten Ähnlichkeiten und Unterschiede gefasst werden kann“ (Heiner 2010, 84, vgl. auch Kelle/Kluge 1999).

Typologien stellen meist Individuen und deren Erleben bzw. deren biografische Verlaufskurven in den Mittelpunkt. Das ist auch bei Friedmann (2.3), Langhanky (2.1) und Uhlendorff der Fall (2.4). Man kann aber auch Fallkonstellationen, systemische Zusammenhänge und systemübergreifende Themen zum Gegenstand von Typenbildungen machen. Das hat Baumann (2.2) begonnen und das versuche ich hier fortzusetzen (Kapitel 3).

2. Vier sozialpädagogische Typologien zur genaueren Einschätzung von jungen Menschen in schwierigen Lebenslagen

Die hier vorgestellten Typologien haben unterschiedliche theoretische Hintergründe und reklamieren unterschiedliche Reichweiten. Sie pendeln zwischen empirischem Anspruch und phänomenologischer Beschreibung. Die Idee ist, diese Typologien wie Brillen zu verwenden, um Besonderheiten eines Falles zu erkennen und Hypothesen darüber zu bilden, ob ein bestimmtes Setting und eine spezifische Haltung produktiv oder eskalationsträchtig sind oder gar nicht wirken. Eines kann nicht unterschlagen werden: Alle hier vorgestellten Typologien haben einen geschlechtsspezifischen Überhang; die Themen junger Mädchen und Frauen sind in ihnen vermutlich nicht so gut aufgehoben wie die ihrer männlichen Peers.

2.1 Die mytho-poietische Typologie von Michael Langhanky

Michael Langhanky nutzt die klassische Literatur des Abendlandes als Inspirationsquelle, um die zentralen Lebensthemen von wohnungslosen (männlichen) jungen Menschen zu identifizieren.

Er unterscheidet vier *Syndrome*, die er als *Motoren* für das Agieren von jungen Menschen erkennt. Dabei lässt er offen, ob diese Syndrome jeweils Dramen der Menschheitsgeschichte darstellen, die sich ständig wiederholen, oder ob es sich um Konstellationen der Moderne handelt, bei denen der Blick der Literaturgeschichte erweiternd und ordnend wirken kann.

- „Eine ungestüme Suche nach Unabhängigkeit. Unabhängigkeit von sozialen Einengungen, Reglements, Etikette auch mit dem Risiko der sozialen Freisetzung, des Verlustes von sozialen Beziehungen bis hin zum **Lonely Wolf-Syndrom**: ausgestoßen, aber im Recht
- Eine fast manische Form der Darstellung körperlicher Unversehrtheit und die Phantasie der Unversehrbarkeit. Das beständige Beweisen von Kraft, Geschicklichkeit und Geschmeidigkeit. Zumeist gepaart mit einem Moralempfinden, das keinerlei Ambivalenz duldet (**Siegfried-Syndrom**)
- Ein fast suizidales Risikoverhalten, das lustvoll besetzt ist und elementar für das Empfinden des eigenen Körpers und des Selbstwertes zu sein scheint (**Ikarus-Syndrom**)
- Eine versteckte, tief verborgene – oft nur im Sterben beim jugendlichen Helden hervorscheinende – Sehnsucht nach Zuneigung, Frieden, Ruhe, Familie und Heimat (**Abraham-Syndrom**)“ (Langhanky 1998, 198).

Wenn wir diese vier Typen auf uns wirken lassen, wird klar, dass mit dem Helden, den sie als Figur im Hintergrund beschwören, auch Hypothesen zur Genese des auffälligen Verhaltens verbunden sind:

Der **Lonely Wolf** wiederholt offensichtlich *Ausstoßungsprozesse*, die ihm aktiv angetan wurden, aber dreht sie um: Jetzt stößt er alle vor den Kopf und zieht sich immer weiter aus sozialen Bezügen zurück. Allerdings bleibt er dabei im alten Muster gefangen: Nur eine Seite kann Recht haben und ihren Willen bekommen. Es gibt keine Idee von Einigung, Kompromiss oder Koexistenz. Diese Überzeugung trägt er in die aktuellen Beziehungen hinein, weil er sie früher am eigenen Leib erfahren hat. Dahinter scheinen misslungene Beziehungen zu stehen, in denen junge Menschen sich mehr anpassen und unterwerfen mussten, als ihnen guttat. Oder aber, sie wurden enttäuscht, weil sie trotz Anpassung fallengelassen wurden. Das soll nie wieder passieren. Dafür sorgen sie nun mit aller Kraft.

Siegfried ist nicht nur stark, sondern trägt nach dem Bad im Drachenblut auch einen Panzer, der ihn unverletzbar macht. Unverletzbar, aber auch gefühllos. Zugleich leidet er unter einer geheimen Schwachstelle. Worin diese besteht, weiß er selbst nicht. Wenn jemand von ihr wüsste, so seine Überzeugung, würde er in sie hineinstoßen und ihn tödlich verwunden. Deswegen müssen sich diese jungen Menschen ständig vor vermeintlichen Angriffen schützen und bekommen regelmäßig große Angst, wenn jemand ihnen (zu) nahe kommt. So treten sie zwar großartig und einschüchternd auf, haben aber zugleich große Angst. Man kann dahinter traumatische Erlebnisse (Misshandlung, Missbrauch) vermuten, aber auch frühes Verlassenwerden.

Ikarus verschafft sich extreme Körperzustände, weil er sich selbst nicht (mehr) spürt und es ihm an befriedigenden Körpererfahrungen fehlt: Behaglichkeit, Entspannung, zur Ruhe kommen. Das alles sind psychische Fremdwörter für ihn. Er benötigt hohe Reizdosen und ein Höchstmaß an *Angstlust*, um sich wirklich und real zu fühlen. Deswegen setzt er sich und seinen Körper allen möglichen Gefahren aus: Schlägereien, S-Bahn-Surfen, Drogen etc. Erst im Angesicht dieser Gefahren und dadurch, dass er sie überlebt, findet er Zugang zu seiner Vitalität und/oder kann die Angst vor dem *Sturz ins Nichts* bannen. Etwas ist bei ihm in einer Phase, in der sich Körper und Seele verbinden, fehlgelaufen oder später so erschüttert worden, dass es droht auseinanderzufallen.

Nur eine so rigide und auf ihre Glaubenssätze fixierte Persönlichkeit wie **Abraham** ist bereit, seinen eigenen Sohn (Isaac) zu töten. Erst in dem Moment, als er das Schreckliche vollziehen will und ihm jemand in den Arm fällt (der von Gott geschickte Engel), kann er davon ablassen, das Wertvollste, was er hat, zu vernichten. Wir stoßen hier auf eine Abwendung vom Leben, gepaart mit Mord- oder Selbstmordimpulsen. Abraham ist zugleich Isaac, der in der jüdischen und islamischen Tradition in seine

Opferung einwilligt. Rigidität und Lebensverachtung sind verbunden mit Wünschen nach Zuneigung und Zärtlichkeit, die abgewehrt wurden, unbeantwortet blieben und/oder mit großen Gefahren verbunden waren. Deswegen: Besser tot als abhängig.

Mit diesen vier Typen macht Langhanky deutlich, dass junge Menschen, die sich selbst- und fremdgefährdend verhalten, mit lebensbedrohlichen Themen laborieren und in ihrer Integrität tief verletzt sind. Bei allen vier Typen ist klar, dass viele pädagogische Programme, insbesondere solche, die mit Zwang operieren, nur zu weiteren Eskalationen führen. Denn diese vier Typen lassen sich nichts verbieten. Vielmehr benötigen sie eine auf lange Dauer angelegte, äußerst geduldige Betreuung in einem flexiblen Einzelsetting. Indem man zulässt, dass die grundlegenden Konflikte auch in der Betreuungssituation auftauchen, kann es vielleicht gelingen, nach und nach einige schwierige Themen miteinander durchzustehen und produktive Antworten darauf zu finden – zumindest in Ansätzen.

Gleichzeitig wird deutlich, dass es bei den vier Syndromen um Extremformen grundlegender Fragen des Jugendalters geht, die durchaus in pädagogischen Interaktionen bearbeitet werden könnten:

Lonely-Wolf-Syndrom: Wie autonom muss ich sein, um mich als ein starkes, freies Wesen zu fühlen? Wie viele soziale Zugeständnisse kann ich machen, ohne sie als Unterwerfung zu erleben?

Siegfried-Syndrom: Wie viel Stärke muss ich erleben, um auch Schwächen zulassen zu können? Wie gut kann ich selbst bestimmen, wen ich wie nahe an meine „wunden Punkte“ herankommen lasse? Wie kann ich das Vertrauen entwickeln, dass ich auch schwach noch liebenswert bin?

Ikarus-Syndrom: Wie viele körperliche Herausforderungen und Grenzerfahrungen brauche ich? Wie kann ich nach und nach damit aufhören, mich lebensbedrohlichen Gefahren auszusetzen und Geschicklich-

keitsaufgaben (Akrobatik, Breakdance, Skateboarden etc.) als funktionale Äquivalente zu akzeptieren?

Abraham-Syndrom: Wie viel Rigidität brauche ich, um mich klar und abgegrenzt zu fühlen? Welche Sicherheiten kann ich in mir und meiner Umwelt finden, um das Bedürfnis nach Zuneigung und Zärtlichkeit zuzulassen, ohne ständig davor Angst zu haben, ins Leere zu fallen oder kleinste Frustrationen als totale Infragestellung zu erleben und darauf mit maßlosem (Selbst-)Hass zu reagieren?

Vermutlich müssen sich alle Jugendlichen einem oder mehreren dieser Fragenkomplexe stellen und die meisten finden darauf zumindest vorläufige Antworten, ohne ihre ungelösten Spannungen in Form von Selbst- und Fremdgefährdung auszuleben.

2.2 Menno Baumanns Systemsprenger-Systematik

Baumann beschäftigt sich seit vielen Jahren mit dem Thema. Er ist einer der wenigen Experten, die sowohl in Forschung und Lehre als auch im Heimbereich tätig sind. In seinem Buch „Kinder, die Systeme sprengen“ schildert Baumann drei Kategorien von jungen Menschen, für die er unterschiedliche Haltungen und pädagogische Strategien empfiehlt. Diese Kategorien hat er durch Gruppenbildung aus 22 vertrauten Fallverläufen entwickelt, die er sorgfältig analysiert hat (Baumann, 2010, 20 ff.).

Kategorie A: Eskalation als Kontrolle akuter, situativer Unsicherheiten (ebd. 99 ff.):

„Was die Vertreter dieser Kategorie verbindet, ist eine nicht ausreichend ausgeprägte Fähigkeit zur Erkennung von Ordnungsstrukturen und sozialen Hinweisreizen, um in einer Situation oder im Rahmen einer Kommunikation zu erfassen, welche Handlungsoptionen ihnen offen stehen. Somit gelingt es ihnen auch kaum einzuschätzen, ob eine Situation für sie gefährlich ist oder nicht und wel-

chen Verlauf die Szene vermutlich nehmen wird. (...) So wird die Situation (...) schnell unübersichtlich und bedrohlich. Aus dieser situativen Unsicherheit entsteht gerade auf der Grundlage der schwierigen Biographie der Jugendlichen ein Gefühl von Unsicherheit und Angst. Gewalt (...) nimmt hierbei die Rolle eines Strukturierungsinstrumentes ein. Gewalt folgt einer klaren Kausalität, oft der einzigen Kausalität, die die Jugendlichen kennen“ (ebd. 110/111).

Baumann schildert auch, was das Hilfe-System diesen jungen Menschen geben muss: einen klaren Rahmen, Rituale, Strukturen, Ordnung.

Kategorie B: Eskalation als Kampf um Autonomie gegen das Erziehungshilfe-System (ebd. 118 ff.):

„Was diese Kategorie B (...) kennzeichnet, ist eine konsequente Ablehnung der Hilfe. Diese Gruppe folgt der (...) Verlaufskurve der Beziehungsdynamik, in der ein tragfähiges Arbeitsbündnis zwischen Pädagoge und Adressat der Hilfe gar nicht zu Stande kommt (...). Auch wenn es kurzfristig so aussehen mag, als wenn sich die Jugendlichen auf Beziehungen einlassen, ist dies völlig unabhängig davon zu sehen, dass sie die Hilfe als solche ablehnen. (...) Das Kernproblem dieser Gruppe ist, dass ein Einlassen auf die Strukturen des Hilfe-Systems eigenen Zielen entgegensteht. Sich anzupassen würde bedeuten, seine eigenen Autonomiebestrebungen aufgeben zu müssen“ (ebd. 127).

Alle Beispiele, die Baumann für die Kategorie B schildert, zeichnen sich (anders als jene der Kategorie A) dadurch aus, dass die Familien der jungen Menschen eine zentrale Rolle spielen. Dabei beobachtet er drei Unterkategorien:

B 1: Von außen wird zu seinen Ungunsten in einen familiären Konflikt eingegriffen, was der junge Mensch als ungerecht erlebt. Die Eltern bekommen Recht zugesprochen, das Kind Unrecht. Das scheint einige junge Menschen derart zu verletzen, dass sie den Kampf gegen die scheinbar mit den

Eltern verbündeten Helfer_innen aufnehmen und/oder eskalieren lassen. Wen sie damit mehr treffen wollen – die Eltern oder die Helfer_innen – ist oft zweitrangig. Aber Hilfe anzunehmen, würde bedeuten, klein beizugeben.

B 2: Einem Kind wird seine Rolle in der Familie genommen. Auch wenn mit dieser Rolle, z. B. in Familien mit psychisch kranken Elternteilen, massive Belastungen verbunden waren, erleben die jungen Menschen die von außen eingeleitete Neuordnung der familiären Rollen nicht als Erleichterung oder gar als Erlösung, sondern als Angriff: Sie werden um die eigene und/oder fremde Anerkennung gebracht, die mit dieser Rolle bisher verbunden war (überwiegend waren sie exklusive Versorger wichtiger Familienmitglieder). Das erleben sie als aktive Beraubung ihrer – selbst als positiv eingeschätzten – Möglichkeiten. Dagegen setzen sie sich zur Wehr.

B 3: Junge Menschen erleben den Verlust von Kontrolle über ihr Leben und über den Kontakt zu ihrer Familie. Sie erleben die Hilfe als Bevormundung und Kontrolle und als etwas, das sich zwischen sie und ihre Familie stellt. Weil sie das nicht zulassen können, kämpfen sie dagegen.

Kategorie C: Eskalation als Frage an das (Helfer_innen-)System: „(Er-)Tragt ihr mich?“ (ebd. 162 ff.):

„Anders als in den ersten beiden Kategorien spielt der Kampf um Kontrolle hier keine primäre Rolle. Einige der Kinder und Jugendlichen zeigen durchaus auch Merkmale aus den anderen Kategorien. Im Mittelpunkt steht bei ihnen aber die tiefe Sehnsucht, irgendwo aus-„gehalten“ zu werden. Die Besonderheit der Hilfeprozesse bei diesen jungen Menschen ist allerdings, dass sie gerade in Angebotsformen, die versuchen haltend zu arbeiten, scheitern, da sie sich dieses Halts permanent versichern müssen“ (ebd. 162); „das Kernproblem dieser Gruppe ist, dass sie in ihren Kernfamilien keinen Platz finden, an dem sie einfach nur sein dürfen. Was diesen Kindern und Jugendlichen fehlt, ist ein gefühltes Zuhause“ (ebd. 170).

Warum bekriegen sie ausgerechnet jene, die bereit sind, ihnen dieses Zuhause, wenn auch in einer Ersatzform, zu bieten, so dass diese unsicher werden und irgendwann aufgeben? „Die Eskalationen erfüllen offenbar die Funktion, den Halt des Lebenskontextes spürbar zu machen“ (ebd.). Das würde bedeuten, dass man die Eskalationen so lange überleben muss, bis der junge Mensch überzeugt davon ist, dass man ihn haben und halten kann. Ob man sich dazu unzerstörbar geben muss oder auch offensiv mit den eigenen Grenzen umgehen kann oder sogar muss, bleibt bei Baumann offen.

Baumanns Typologie stellt die Idee eines interaktiven Zusammenspiels zwischen Individuum, Familie und Helfer_innen-System in den Mittelpunkt. Dieser systemische Blickwinkel ist zwar nicht neu (Rott- haus 1990), aber immer wieder vergessen worden.

2.3 Erkenntnisse aus der Gewaltforschung (Rebecca Friedmann)

Friedmann hat für ihre Doktorarbeit (2014) einhundert jugendliche Gewaltstraftäter in Strafanstalten interviewt und deren Akten ausgewertet, um herauszufinden, worin sich diese unterscheiden. Sie differenziert zunächst (ähnlich wie bereits Dutschmann 2000) zwischen einer *instrumentellen* (A) und einer *affektiv-reaktiven* Motivation für Gewalthandeln (B).

A) „Der instrumentell handelnde Jugendliche ist überwiegend auf seinen Vorteil bedacht. Es kann sich hierbei um einen materiellen Wert, aber auch um Anerkennung handeln. Dieser Jugendliche wägt seine Tat mehr oder sorgfältig ab, kalkuliert Risiken und handelt dann nach Plan. Gewalt dient ihm als Mittel zum Zweck“ (Friedmann, 2012, 61). Moralische Bedenken, Schuldgefühle und Reue hinsichtlich der Folgen ihrer Taten kennen diese jungen Menschen kaum, da ihnen ihre starren heteronomen moralischen Vorstellungen gewissermaßen *fremd* bzw. *äußerlich* bleiben. Zusätzlich besitzen sie „in der Regel wenig Fähigkeit zur

Perspektivenübernahme und Empathie“ (ebd. 62). Weil sie sich nicht vorstellen können, wie es sich für den anderen anfühlt, angegriffen und gedemütigt zu werden, können sie ungehemmt agieren.

„Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass sich Jugendliche, die instrumentell Gewalt anwenden, hirnganorgisch von denen unterscheiden, die affektiv gewalttätig werden. Der instrumentelle Täter ist wenig erregt, während er Gewalt anwendet. Meist ist er gar nicht wütend oder gar von aggressiven Affekten überschwemmt“ (ebd. 63). Er steuert sein Handeln interessen geleitet und behält die Übersicht, was nicht ausschließt, dass er das Opfer schwerer verletzt, als es von ihm beabsichtigt war.

B) „Ganz anders verhält sich der zweite Jugendliche, der als Reaktion auf eine Provokation gewalttätig handelt. (...) Dabei ist es unerheblich, ob er tatsächlich provoziert wurde oder sich provoziert fühlt. Sein Ziel ist die Vernichtung der Quelle der Aggression. So wird die Gewaltanwendung zum Gegenangriff, um nicht selbst Opfer von Gewalt oder Erniedrigung zu werden“ (ebd.62) – oder, um aus den vermeintlich aufgezwungenen Kämpfen als Sieger hervorzugehen. „Ein affektiv handelnder Jugendlicher kann (...) über eine gute Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie verfügen und urteilt deswegen möglicherweise auf hohem moralischen Niveau“ (ebd.). Im Provokationsmoment werden diese hohen Werte allerdings über Bord geworfen. Nach der Tat können sie sich durchaus „schuldig fühlen, vor allem weil sie wider besseres Wissen“ gehandelt haben. Später erleben sie „oft Scham und Angst vor der eigenen unsteuerbaren Aggressivität“ (ebd.).

Erwartete Feindseligkeit und die selektive Wahrnehmung feindlicher oder frustrierender Elemente in den Interaktionen lassen sie viel häufiger als andere in Konflikte geraten, die für sie schnell unsteuerbar werden (vgl. 63).

Bezogen auf hirnganorgische Auffälligkeiten schreibt die Autorin: „Bei affektiv gewalttätig handelnden

Tätern zeigt sich eine Korrelation von Impulskontrollverlust, Unterfunktion frontaler Hirnareale und eine Überfunktion der Amygdala und des vegetativen Systems. Das bedeutet, dass der (möglicherweise überhöhte) Druck der Amygdala nicht mit Hilfe der präfrontalen Strukturen unterdrückt werden kann“ (ebd.).

Im weiteren Verlauf ihrer empirischen Studie differenziert Friedmann den affektiven Typ hinsichtlich seines reaktiven oder intrinsischen Motivs:

„Der Täter, der intrinsisch handelt, erlebt phasenweise, oft über mehrere Tage hinweg, ein Gefühl innerer Spannung, das mit dumpfem Groll einhergeht. Er nimmt diese Spannung wahr, kann sie aber nur schlecht regulieren“ (ebd.). Hintergrund dieser Anspannung sind Aggressionen gegen die eigene Person, insbesondere negative Zuschreibungen (Du bist nichts wert!) bei parallel mitlaufenden Vollkommenheits-Idealen (Du musst der Beste sein, sonst zählst du nicht.), die der realen Person ihren Wert absprechen. Die Quelle für das eigene Unwohlsein liegt zunächst in der eigenen Person, wird aber nach außen projiziert: Dann muss eben dieser andere, der mich so schlecht behandelt, vernichtet werden. Häufig wirken solche Jugendlichen bereits vor dem aggressiven Ausbruch gereizt, ohne dass Rücksichtnahme helfen würde, ihn zu verhindern. Weil die Spannung reguliert werden muss, muss es zum Ausbruch kommen; dabei ist es relativ egal, wer oder was den Ausbruch auslöst. „Meist geht einem spontanen, aggressiven Ausbruch (...) nicht bewusste Frustration bzw. Beschämung voraus“ (ebd. 64).

In Abgrenzung dazu spielt beim reaktiven Motiv die tatsächliche Interaktion mit einem Konfliktpartner eine wichtige Rolle. Erfüllt man die Wünsche der Jugendlichen und vermeidet, ihnen mit Forderungen in die Quere zu kommen, können sie sich durchaus längere Zeit friedlich verhalten; freilich ist dafür eine beträchtliche Unterschreitung des Anforderungsniveaus notwendig, das für ihre Alterskohorte norma-

lerweise möglich ist. Bereits geringe Anforderungen oder Abweichungen von den eigenen Plänen lösen Stress aus. Den Jugendlichen fehlt es an Affektoleranz und Affektkontrolle. Sie scheinen Frustration und Angst heftiger als andere zu erleben und können ihre Wutimpulse schwerer kontrollieren.

Unterschiedliche pädagogische Fokussierungen:

„Diese Unterscheidung in drei Motive gewalttätigen Handelns kann für die pädagogische Arbeit von erheblichem Nutzen sein“ (ebd. 65), weil man auf ihrer Grundlage jeweils unterschiedliche, optimal passende Programme bzw. Settings anbieten kann oder erhebliche Variationen für einzelne Typen innerhalb eines Programmes vornehmen muss (das haben Friedmann und andere z. B. für das Denkzeit-Training umgesetzt; vgl. <http://www.denkzeit.info/>).

„Jugendliche, die instrumentell handeln, müssen vorrangig lernen, die Konsequenzen für sich und andere zu antizipieren“ (ebd.). Dazu müssen sie Konsequenzen, insbesondere Sanktionen, aber erst einmal erleben, wogegen sich diese Jugendlichen oft mit Händen und Füßen wehren. Häufig sind sie wahre Spezialist_innen darin, Konsequenzen zu umgehen, auszuhebeln oder gar nicht an sich herankommen zu lassen. Erst wenn das nicht mehr möglich ist, beginnen sie „im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung abzuwägen, ob sich aggressiv-delinquentes Verhalten für sie lohnt. Da instrumentell motivierte Täter durchaus in der Lage sind, in Konfliktsituationen abzuwägen und nachzudenken, können Aufsicht, Kontrolle und Strafe zu sozial erwünschtem Verhalten (allerdings nicht zu psychosozialer Fortentwicklung) führen“ (ebd.). Viele scheinen lebenslang Strafandrohung als Motiv für die Selbststeuerung zu benötigen.

In der Arbeit mit dem **reaktiven Typ** „muss die Affektkontrolle fokussiert werden“ (ebd.). Dazu muss herausgefunden werden, welche Situationen bzw. Schlüsselreize zu aggressiven Affektdurchbrüchen führen und welche individuellen Strategien im

Umgang mit wutauslösenden Situationen hilfreich sein können. Außerdem müssen die Jugendlichen lernen, die Gefühle anderer richtig zu decodieren sowie ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und zu verstehen, insbesondere, indem sie die eigenen Körpersignale rechtzeitig erkennen, um einem Ausbruch präventiv entgegenzuwirken. Zusätzlich muss ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung gestärkt werden, damit sie sich in der Lage fühlen, die Verantwortung für ihre Selbststeuerung zu übernehmen.

Intrinsische Täter „brauchen vor allem einen anerkennenden und haltgebenden Rahmen, innerhalb dessen sie korrigierende Beziehungserfahrungen mit einem *guten Erwachsenen* machen können. Ziel wäre die Internalisierung eines guten inneren Objekts“ (ebd.) als Gegengewicht zu den eigenen Selbstabwertungen und den quälend hohen Ansprüchen an sich selbst. Insofern wird die Selbstwertproblematik im Mittelpunkt der pädagogischen und therapeutischen Arbeit stehen.

2.4 Vier Syndrom-Gruppen nach Mollenhauer/Uhlendorff

Mollenhauer & Uhlendorff haben schon 1992 ein Verfahren zur Generierung von *Lebensthemen* entwickelt, das sie „sozialpädagogische Diagnostik“ nennen: Geschulte Sozialpädagog_innen führen mit jungen Menschen, die bereits Hilfen abgebrochen haben und als schwierig gelten, ein narratives Interview, das sich über deren komplette Biografie erstreckt, werten dieses im Team aus und präsentieren ihre Erkenntnisse anschließend dem jungen Menschen, der diese bestätigen, ergänzen oder verwerfen kann. Entscheidend an diesem Verfahren ist zum einen, dass der junge Mensch im Mittelpunkt steht und erlebt, dass seine Pädagog_innen sich für sein Leben und seine Themen interessieren. Genau so wichtig ist allerdings, dass die in den Lebensthemen bereits aufscheinenden Bildungsbewegungen des jungen Menschen mit konkreten Aufgaben und Gegenstandsbezügen im Setting verknüpft werden,

sodass er dort an seinen Themen weiterarbeiten bzw. lernen kann (Mollenhauer/Uhlendorff 1992). Dieses Verfahren halte ich für einen Meilenstein in der Geschichte der Sozialpädagogik. Wo diese Methode auf gekonnte Weise zum Einsatz kommt, sind die Chancen groß, dass sich der junge Mensch auf die Angebote, die im Setting auf ihn zugeschnitten werden, und damit auch auf die Hilfe einlässt.

In einem zweiten Schritt wurden die Selbstdeutungen von 70 biografisch belasteten Jugendlichen hinsichtlich sechs zentraler Themen ausgewertet (Mollenhauer/Uhlendorff 1995):

- Umgang und Verwendung des eigenen Körpers
- Erleben und Umgang von und mit Zeit
- Selbstentwürfe (Wer bin ich, wer will ich sein?)
- Normative Orientierungen (Was sind meine eigenen Werte?)
- Devianz (Was habe ich schon angestellt?)
- Aushandlungsverständnis bzw. -kompetenzen

Für jedes dieser Themenfelder konnten drei bis vier Muster rekonstruiert werden, bezogen auf den Körper beispielsweise so unterschiedliche Orientierungen wie:

- körperlicher Stärke, Durchsetzung
- Wettkampf und Wetteifer
- Körperaktivitäten in handwerklichen und spielerischen Formen mit und ohne Körperängstlichkeit
- Körperempfindlichkeit, Ablehnung von Anstrengung, Krankheitsneigung

Diese knappen Ausführungen sollen hier genügen. Entscheidend für unser Thema sind vier Musterkombinationen, denen sich ca. 70 Prozent der befragten Jugendlichen zuordnen ließen (ebd. 127/128). Durch sie werden vier unterschiedliche Typen skizziert, die jeweils auf andere Weise Probleme haben und Probleme machen:

- „Ein antriebsorientiertes Selbstkonzept verbunden mit der Lust an körperlicher Durchsetzung, frag-

mentiertem Zeitbewusstsein und egoistisch-normativer Orientierung. Die typischen (mitgeteilten) Devianzformen sind: körperliche Gewalt gegen Personen, Diebstahl, Alkoholkonsum“ (ebd. 127) – sieht Aushandlungsprozesse als überflüssig an.

- „Eine Art Gegenbild zu 1, nämlich: eine unsichere Selbstsicht, verbunden mit hoher Körperselbstempfindlichkeit, einem nicht an institutionellen Verläufen, sondern an Beziehungsereignissen orientierten Zeitbewusstsein und eher einer passiven Fürsorgemoral folgend. In ihren Devianzmitteilungen berichten die Jugendlichen am häufigsten von selbstdestruktiven Tendenzen (schnippeln, sich brennen, Suizidversuche), von Depressionen, Entweichen, Tabletten und Drogenmissbrauch, begleitet von Schuldgefühlen“ (ebd. 127/128) – fordert Aushandlungsprozesse, hält sich aber nur selten an Absprachen, auch wenn er/sie aktiv beteiligt wurde.
- „Eine Kombination aus der eigenen Erwartung, versorgt zu werden, einer Orientierung an den institutionellen Zeitgliederungen, auf Konformität bedacht, ohne stärkere eigene Impulse. Situationen mit anspruchsvollen Erwartungen, vor allem im Leistungsbereich, ist diese Gruppe nicht gewachsen. Verliert die Lebenssituation an Übersichtlichkeit, kommt es zu kriminellen Handlungen, auch in peer-group-Kontexten, zu übermäßigem Alkoholmissbrauch, zu Körperverletzungen“ (ebd. 128) –

lässt sich auf Aushandlungsprozesse ein, hält sich aber nur selten an die getroffenen Absprachen.

- „Es herrscht eine konformistische Selbstbeurteilung vor; Orientierung an der beziehungsthematischen Form des Zeitbewusstseins. Das Körperbild ist eher auf Ausgleich bedacht“ (ebd.). Diese Jugendlichen berichten vor allem von Schwierigkeiten mit der Integration in Gruppen und dem Leiden an der eigenen Person (Ängste, Zwänge, Tics, Handicaps etc.) – lehnt Aushandlungen ab oder versucht auszuhandeln, findet aber keine befriedigenden Lösungen.

Soweit die Typologie, die Mollenhauer & Uhlendorff bereits 1995 auf der Grundlage ihrer empirischen Ergebnisse entwickelt haben. Die Typen sind besonders differenziert beschrieben, weil die gesamte Lebenssituation einbezogen und nicht nur auf das problematische Verhalten fokussiert wird. Mit den Dimensionen *Zeiterleben und Perspektivenübernahme/Aushandlungskompetenzen* sind hochgradig praxisrelevante Beobachtungskriterien gewonnen – ohne deren Berücksichtigung müssen viele Interventionen ins Leere laufen. Diese Typologie individualisiert allerdings auch sehr stark: Die Mitwirkung von anderen Systemen an der Herausbildung des jeweiligen Typus bleibt unsichtbar.

3. Eine Systematik von Themen, über die man sich verständigen oder an denen man sich verhaken und scheitern kann

Das hier vorgestellte Schema soll bei der Suche nach geeigneten Settings bzw. der Gestaltung von wirksamen Interventionen anleiten und unterstützen. Es verfolgt demnach ganz praktische Ziele (siehe 3.3 Anleitung zur Arbeit mit dem Schema). Gleichzeitig ist es sowohl in theoretischer als auch in pragmatischer Hinsicht äußerst voraussetzungsreich.

Das Schema bewegt sich im Rahmen systemtheoretischer Überlegungen: Deswegen werden der junge Mensch als *psychisches System*, die Familie als *Familien-System* und die Helfer_innen (Jugendamtsmitarbeiter_innen, Sozialpädagog_innen, Psychiater_innen, Richter_innen) als *Helfer_innen-System* bezeichnet.

Die Grundidee ist, dass alle drei Systeme in jedem Fall sowohl bei der Hervorbringung als auch bei der Lösung von Problemen aktiv sind; manchmal zu gleichen Teilen, manchmal aber auch in prominenten Positionen, in denen es ihnen „gelingt“, andere Systeme anzusprechen und zu verwickeln, entweder auf positive, problemlösende oder auf negative, problemverschärfende Weise.

Manchmal sind es bestimmte Haltungen eines konkreten Helfer_innen-Systems, die einen jungen Menschen oder eine Familie auf destruktive Weise verwickeln; im Kontakt mit einem anderen Helfer_innen-System wäre das evtl. nicht geschehen und die Klient_innen hätten zu (anderen) Lösungen gefunden. Selbstverständlich lässt sich kein System ohne Eigenmotivation von einem anderen System verwickeln: Es bringt dafür immer auch eine Bereitschaft mit; gerade darin kann seine Eigenaktivität bestehen.

Das Schema beruht auf der Konstruktion von fünf existenziellen Themen, die junge Menschen, und in gleichem Maße oder sogar noch stärker ihre Familien und/oder die Helfer_innen-Systeme bewegen können. Deswegen stehen diese Themen sowohl

bei den psychischen Systemen (am oberen Rand von Abbildung 1, Seite 17) wie auch bei den institutionellen Systemen (am unteren Rand) an erster Stelle. Diese Themen sind:

- **Macht:** Wie kann das jeweilige System seine vitalen Interessen durchsetzen? Mit wem zusammen kann es diese realisieren bzw. gegen wen muss es diese durchsetzen? Wie kommt eine Rangfolge zustande, mit der alle Beteiligten sich arrangieren können? Wie sehr muss man sich in dieser Rangordnung anpassen? Wie sieht positive Machtausübung aus und wie schlechte? Wie viel Gegenwehr ist legitim oder sogar nötig?
- **Beziehung:** Wie baut das jeweilige System gute Beziehungen zu anderen Systemen auf? Wie findet es in qualitativer und quantitativer Hinsicht zu einer ausreichenden Verbundenheit mit anderen Systemen, ohne von diesen vereinnahmt zu werden? Wie viel Nähe und wie viel Distanz braucht jedes System, um Beziehungen einzugehen und aufrechtzuerhalten? In welche Loyalitätskonflikte gerät es dabei hinsichtlich seiner Beziehungen mit anderen Systemen? Wie viel darf es von anderen Systemen an Zuwendung und Bedürfnisbefriedigung verlangen? Wann überfordert es die anderen Systeme damit?
- **Orientierung:** Woher bezieht das System Orientierung und das daraus resultierende Gefühl, den Umgang mit sich (den eigenen Impulsen und Ängsten) und anderen Systemen selbst steuern zu können? Wie viel Außensteuerung bzw. Kontrolle ist dafür in bestimmten Phasen hilfreich? Wann müssen sich Systeme allein steuern, auch wenn sie dabei vom Kurs abkommen oder sogar Unfälle passieren? Wie viel Recht auf Sicherheit haben Systeme, wie viel Ungewissheit müssen sie ertragen lernen?
- **Freiheit:** Wie viel Freiraum und Autonomie braucht das System zu seiner Selbstentfaltung? Wie verschafft bzw. erhält es sich die Autonomie?

Wie weit darf es in seinen Freiheitsbestrebungen gehen? Welche Rechte von anderen hat es dabei zu berücksichtigen? Wie können Autonomiebestrebungen ermutigt und unterstützt werden? Welche Kompetenzen braucht man zum autonomen Leben/Arbeiten? Wann besitzen Autonomievorstellungen eine realistische Grundlage, wann müssen sie als illusionär betrachtet werden?

- **Existenz:** Wie bzw. inwieweit ist das System in dieser Welt angekommen? Glaubt es, hier überleben zu können? Ist es sich seines Bleiberechts sicher? Hat es den Platz gefunden, der ihm angemessen ist? Wie sicher sieht es sich als eine integrierte Ganzheit? Was gefährdet seine Integrität? Was muss es von anderen bekommen, was kann es nur in sich selbst finden?

Die Themen aller drei Systeme kreisen um noch nicht erreichte Zielzustände bzw. offene Probleme; es geht zum Beispiel um einen gefühlten Mangel an *Macht* oder an *Beziehung* oder *Freiheit* etc. Diese Themen ergeben sich in jeder Normalbiografie, jeder Familie und jeder Institution, oft in Form von spannungsreichen Polen wie zum Beispiel *Verbundenheit versus Autonomie* oder *Eigen- versus Fremd-Strukturierung* oder *Macht- versus Verhandlungsorientierung* etc.; sie müssen im Lauf der Entwicklung jedes Systems irgendwie bewältigt werden (Schulz von Thun 1990). Da es existenzielle Themen sind, lassen sie sich nicht verbal ausdiskutieren. Zu ihrer Bearbeitung müssen sie in Szene gesetzt bzw. dramatisiert und „ausgehandelt“, d. h. interaktiv und kommunikativ gestaltet werden.

Das jeweilige Thema provoziert nicht an sich aggressive Abwehr oder Gegenwehr. Es führt bei jungen Menschen und ihren Familien erst dann zu Erziehungsschwierigkeiten oder zu Teamkonflikten in einer Institution, wenn die Systeme als Reaktion auf die Darstellung ihres Themas unpassende, als entmutigend oder als feindlich erlebte Botschaften aus dem eigenen oder aus anderen Systemen erhalten. So weisen zum Beispiel Familien ihre Kinder oder Helfer_innen, die sich ihnen anbieten, erst dann

zurück, wenn sie sich von diesen massiv bedroht fühlen. Ähnliches gilt im Umgang mit Familien oder jungen Menschen für Institutionen: Man will sie erst dann loswerden, wenn man sich ihnen nicht (mehr) gewachsen fühlt und gleichzeitig nichts mehr zu bieten hat. Erst wenn sie in Not sind und nicht mehr weiter wissen, blockieren Systeme, beginnen destruktiv zu agieren und bedrohen andere durch bestimmte Aktivitäten (Aggression, Androhungen von Konsequenzen) oder ihren Rückzug. In diese Rolle kommen Helfer_innen-Systeme genauso wie Familien oder Einzelne. Die verfahrenere Situation wird dann so erlebt, als wolle das fremde System das eigene sprengen: das Kind das Familien-System oder das Jugendamt die Familie oder das Heim die Integrität des jungen Menschen. Aber keine Partei bewirkt das (ohnehin nur metaphorische) Sprengen oder Auseinanderbrechen von Systemen alleine. Immer handelt es sich dabei um Koproduktionen, bei denen mehrere mitmischen, wenn auch unterschiedlich intensiv.

3.1 Konstellation der Themen und drei Formen der wechselseitigen Bezugnahme: negatives Zusammenspiel, thematische Inkongruenz, ausreichend gute thematische Passungen

Jedes System entwickelt seine Themen im Zusammenspiel mit anderen Systemen:

- die Familie in der Interaktion mit Kindern, Verwandtschaft, Nachbarn, Institutionen wie Kindergarten etc.
- der junge Mensch in der Interaktion mit Eltern, Geschwistern, Freund_innen, Institutionen wie Schule etc.
- das Helfer_innen-System in der Interaktion mit Kolleg_innen, Kooperationspartner_innen, Klient_innen, Vorgesetzten etc.

Prinzipiell werden von jedem System über viele Jahre mehrere der fünf Themen parallel behandelt (und noch andere spezifische wie zum Beispiel bei

Paaren das Thema *Sexualität* oder in Institutionen das Thema *Arbeitsdisziplin* etc.). Im Lauf der Entwicklung eines Systems, vor allem in einer unbefriedigend verlaufenden, bilden sich einerseits stabile Eigenthemen heraus, in die andere Systeme verwickelt werden (Abbildung 1, Seite 17). Im Zusammenspiel mit anderen Systemen, vor allem in unbefriedigend verlaufenden, werden andererseits ein oder zwei Themen zentral in der gemeinsamen Interaktion. Jedes System kreist demnach um ein, zwei Eigenthemen und entwickelt in der Interaktion mit anderen Systemen ein, zwei gemeinsame Themen. Die eigenen und die gemeinsamen Themen können dieselben oder unterschiedliche sein. Aus dieser Themen-Konstellation ergeben sich entweder...

- **ein negatives Zusammenspiel**, d.h., dass das bereits belastete Thema des jungen Menschen oder seiner Familie negativ mit einem gleichen oder verwandten Thema der Institution interagiert bzw. dort auf eine ähnliche Mangelsituation oder Schwachstelle trifft und diese evtl. noch verstärkt. Das institutionelle System reagiert darauf auf eine Weise, die wiederum das Thema der anderen Systeme, insbesondere die dort präsenten Gefühle von Mangel, aber auch deren Ab- oder Gegenwehr verstärkt. Darauf reagiert das institutionelle System mit einer weiteren Verstärkung seiner thematischen Setzungen bzw. mit Abwehr etc. Die Institution und der junge Mensch bzw. die Familie steuern mit ihren Themen, die sie nicht als gemeinsame Erfahrung (an)erkennen, in eine eskalierende Situation. Beim Thema *Macht* kommt es zum Beispiel zu Machtkämpfen, die sich immer weiter verschärfen, statt dass die in der Interaktion gemeinsam erlebte *Ohnmacht* in den Blick genommen wird. Beim Thema *Orientierung* verlieren der junge Mensch und die Institution mehr und mehr an Übersicht und Sicherheit und reagieren darauf zunehmend orientierungsloser.
- **thematische Inkongruenzen**, was bedeutet, dass sich der junge Mensch und das Helfer_in-

nen-System in jeweils eigenen, nicht zusammenpassenden Themenfeldern bewegen. Das kann auch Variationen innerhalb eines Themas betreffen (siehe zum Beispiel in Abbildung 1 auf Seite 17 bei Macht A, B oder C etc.: Die Buchstaben stehen für Alternativen, von denen sich zumindest einige ausschließen, die Ziffern dagegen für Kombinationsmöglichkeiten). Das institutionelle System nimmt das psychische System zum Beispiel vor dem Hintergrund des Themas *Macht* wahr. Das psychische System verfolgt für sich selbst aber das Thema *Freiheit*. Beide Systeme verstehen sich nicht, weil sie sich wechselseitig im Rahmen anderer thematischer Orientierungen wahrnehmen, deren Schnittflächen zu gering sind. In diesem Fall bekommt das Individuum nicht die Unterstützung durch die Institution, die es braucht, um sein Thema zu bewältigen. Die Institution verfügt über ein reichhaltiges Repertoire, das der junge Mensch aber nicht annimmt, sondern zurückweist. Das macht die Vertreter_innen der Institution ratlos oder kränkt sie; Effekte des Missverstehens und der zunehmenden Entfremdung sind die Folge. Man driftet auseinander, wird immer bedeutungsloser füreinander oder glaubt keine Bedeutung für den anderen erlangen zu können. Irgendwann will man nichts mehr voneinander wissen. Hier könnte man von thematischer *Nicht-Passung* sprechen.

- **Ausreichend gute thematische Passungen:** Thematisch belastete Jugendliche brauchen Helfer_innen-Systeme, die auf die Themen vorbereitet sind, die die Jugendlichen mitbringen, und diese zu lesen und zu verstehen wissen. Wie das für die einzelnen Themen in konstruktiver Weise aussehen kann, zeigt die Abbildung 2: *Zentrale Anforderungen* an themenorientierte Settings (Seite 24). Dazu müssen die Helfer_innen-Systeme mit den Themen der jungen Menschen mitschwingen können, also zum Beispiel auch Macht/Ohnmacht oder Verbundenheit/Beziehungslosigkeit oder Orientierung/Kontrollverlust als Eigenthemen der Institution bzw. der Mitarbeiter_innen kennen.

Sie müssen sich mit diesen auseinandergesetzt haben und weiter auseinandersetzen, und zwar in einer Weise, die sie immer wieder in die Lage versetzt, folgende Fragen offen zu reflektieren:

Wie viel Verständnis und wie viel Irritation braucht der junge Mensch? Was können wir ihm bieten, damit wir die Bedürfnisse, die sich in seinem Thema artikulieren, befriedigen können? Welche Spannungen können wir ihm zumuten? Wie viel können/müssen wir ertragen? Was können wir ihm abfordern/entgegensetzen? Wie motivieren wir ihn, bei uns zu bleiben, und wie motivieren wir uns, weiter mit ihm zusammenzuarbeiten?

Klar ist, dass sich das institutionelle System auch bei gutem Mitschwingen und passenden Kompetenzen immer wieder mit dem jungen Menschen verwickeln bzw. verhaken wird, sodass es zu Szenen oder Phasen mit Missklängen, Nicht-Verstehen, Abwendung oder Erschöpfung kommt. Konflikte sind trotz einer Passung, die *ausreichend gut* ist, immer noch wahrscheinlich und sogar notwendig, denn nachhaltige Entwicklungsanstöße resultieren aus einem fallspezifischen Zusammenspiel, aus Momenten und Phasen von *erlebter Passung = Gleichklang* und solchen von *Nicht-Passung = Irritation/Verunsicherung*. Anders ausgedrückt: Zu viel oder zu wenig Identifikation mit dem jungen Menschen sind beide unproduktiv. Dasselbe gilt für ein Zuviel oder Zuwenig an Irritation, d. h. thematischer Abweichung und Verstörung.

3.2 Anmerkungen zu einigen der Themen bzw. Variationen

Viele der in Abbildung 1 (Seite 17) genannten Themen von jungen Menschen (dem psychischen System) dürften den meisten Sozialpädagog_innen aus ihrer Arbeit bekannt sein. Unvertraut könnten einige der Variationen sein. So kommt es zum Beispiel beim Thema Macht darauf an, herauszufinden:

- ob es um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse geht, die man in der Altersstufe des jungen Menschen bereits länger aufschieben und/oder sozial einvernehmlicher befriedigen können sollte. Insbesondere bei einem ungebrochenen *Omnipotenz erleben* und einer fehlenden Gewöhnung an *Triebaufschub* wird aggressives Verhalten als Durchsetzungsstrategie gewählt; der junge Mensch fühlt sich berechtigt dazu, weil er sich noch nicht vorstellen kann, was die Vorteile von Selbstdisziplin oder einer sozial abgestimmten Befriedigung sind. Warum sollte er sich auf diesen mühsamen Weg einlassen, wenn ihm doch ein viel einfacherer zur Verfügung steht?
- ob es um das Verdecken einer narzisstischen Wunde geht: Weil der junge Mensch häufig und tiefgreifend abgewertet und/oder ihm seine Abhängigkeit von anderen als Schwäche vorgeworfen wurde, hat er beschlossen, andere zu demütigen und in den eigenen Augen verächtlich zu machen, so dass sie gar nicht als attraktive soziale Gegenüber in den Blick treten. Gleichzeitig verschafft er sich über Aggression und Gewalt Machterlebnisse, die seine eigenen tiefgreifenden Ohnmachtsgefühle nach dem Motto *Ich kann alle, mich kann keiner!* kompensieren sollen. Er triumphiert angesichts der Angst der anderen, erreicht damit aber lediglich eine brüchige Pseudo-Autonomie und verleugnet sein Bedürfnis nach Verbundenheit mit anderen, das er bestenfalls in delinquenten Gruppen befriedigen kann. Bei Variante B wird man es als Helfer_in überwiegend damit zu tun haben, durch die wenigen Lücken in der Abwehrmauer eigene Botschaften von Interesse, Anerkennung und respektvoller Gegnerschaft hinüberzureichen. Zudem wird man sich Respekt verdienen müssen, indem man Machtkämpfe intelligent und mutig zugleich führt.
- ob es sich um einen familialen Auftrag nach dem Motto *Kämpfe gegen die, die uns ohnmächtig gemacht haben!* oder *Räche dich an den Helfer_innen für das Leid, das uns angetan wurde!*

handelt. Insbesondere, wenn der junge Mensch Angst haben muss, aus dem Familien-System ausgeschlossen zu werden, wird er diesen Kampf aufnehmen und sich auf kein Beziehungsangebot der Helfer_innen einlassen und sei dieses auch noch so verführerisch. Die Loyalität zum Familien-System ist enger und wichtiger. Die Helfer_innen müssen sich in erster Linie an die Familie wenden und dort etwas in Ordnung bringen, damit der junge Mensch sein Agieren gegen die Helfer_innen aufgeben kann (vgl. Baumann 2010, Schwabe 2014). Oder wenn er eingesehen hat, dass er trotz Kampf von seiner Familie keine Anerkennung erhalten wird.

- ob es sich um eine durchaus nachvollziehbare Gegenwehr gegen anmaßende Helfer_innen handelt, die ihn über Gebühr einschränken oder zusätzlich kleinhalten und demütigen. Die gewalttätigen Reaktionen mögen illegal sein, aber sie haben angesichts des Terrors des institutionellen Systems eine gewisse Berechtigung.

Diese vier Variationen liegen sowohl von ihrer Konstellation her als auch von ihrer möglichen pädagogischen Bearbeitung weit auseinander. Die Frage ist, ob man sich überhaupt auf eine festlegen kann.

Variante D zuzulassen, gar bei der eigenen Einrichtung, fällt sehr schwer, kann der Anfang zu einer Trendwende sein. Freilich muss man dazu seinen Stolz überwinden. Schafft man das?

Bei Variante C oder D gibt das Individuum sein heftiges Agieren unter Umständen rasch auf, wenn die Bedingungen im familialen oder institutionellen System, die dieses mit hervorbringen, (wieder) wegfallen. Der junge Mensch, der eben noch so aggressiv zu sein schien, kann sich auch anders verhalten. A und B können indes auch relativ verselbstständigte Eigenzustände des individuellen Systems sein, die auch in thematisch mitschwingenden Einrichtungen lange Zeit fortgesetzt werden. Variante A kann sich zudem (ebenso wie B) auch mit C und D verbinden; C und D können für sich allein stehen oder sich verbinden. Lediglich A und B schließen sich (zumeist) aus.

Abbildung 1: Negatives Zusammenspiel zwischen individuellen bzw. familialen und institutionellen Themen

Thema - System	Macht	Beziehung	Orientierung	Freiheit	Existenz
wichtige Varianten innerhalb des Themas	Macht wozu? A. instrumentell eigene Vorteile triebgesteuert B. kompensatorisch narzisstische Kränkungen, Abwertung anderer, Pseudo-Autonomie C. familiäre Delegation, stellvertretend Machtkämpfe ausführen D. angemessene Gegenwehr	Beziehung mit wem? – Familie Vater/Mutter – Peers – Pädagog_innen – andere (z. B. Pädophile) Beziehung mit wem? – Heimat – ambivalent/unsicher – Haltet mich aus!	Orientierung hinsichtlich: – äußeren Rahmens klare Strukturen Übersichtlichkeit Sicherheit Unzerstörbarkeit – innerer Ordnung zuverlässige, ordnende Strukturen im Selbst Selbststeuerung Selbstkontrolle vs. Impulsdurchbrüche	Freiheit wovon? – Verfolgung durch Pädagog_innen Einmischungen – familiäre Verstrickungen Freiheit wozu? – <i>tun, was ich will</i> Eigensinn / Autonomie / Rückzug mit autistischen Zügen – eigener lebendiger Impuls vs. Anpassung	Leben im Sinne von: – einen eigenen Platz einnehmen dürfen im Leben / eine Perspektive für sich sehen – Überleben dürfen, wert genug sein, um weiter zu leben – ausreichend Lebenskraft und Energie verfügbar – Integration bedroht: unverbundene bzw. abgespaltene Teile
psychisches System	A. ungebrochene Omnipotenz oder fehlende Gewöhnung an Einschränkungen B. reaktive Omnipotenz aufgrund von Demütigungen und Ablehnung C. Übernahme familialer Aufträge, oft, um Platz zu bekommen oder zu erhalten D. Reaktion auf Anmaßung anderer	Motive und Affekte – abgelehntes Kind / Enttäuschung / Rückzug – Wut und Rache – depressive Verstimmung – Kontroll-Illusionen hinsichtlich Beziehungen – Ambivalenzen	– hohe Irritierbarkeit durch Reize – Wahrnehmungsverarbeitungsschwierigkeiten – Feindseligkeitszuschreibungen – Impulskontrollschwächen – fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen – Folgen: Frustration, Verzweiflung	– Abwehr von zu viel Fremdbestimmung – teils real, teils paranoide (oder autistische) Anteile – hilfemüde – erschöpft von vielen Hilfen/Helfer_innen – unbedingte Treue zu sich selbst – magisch angezogen durch Milieus und Praktiken	– Zweifel am eig. Lebensrecht – Suizidalität – Verwirrung über die eigene Person / den eigenen Platz – Kraftlosigkeit, keine Energie – sich nicht spüren können / Körperschema unklar – Fragmentierung; Desintegration – Versponnen in eigenen Welten
Familiensystem	A. Kaum Grenzen gesetzt, zu schwach; Kind wird idealisiert oder bekommt Triebbefriedigung delegiert B. zu rigide Unterdrückung, Misshandlungen, Demütigungen oder Ablehnung C. Auftrag zum Kämpfen mit anderen; Delegation von Aggression	– nicht angenommen oder andere bevorzugt oder Gleichgültigkeit – instabile Beziehung, evtl. heiß/kalt mit Versprechungen, die nie eingehalten werden – Missbrauch/Misshandlung – symbiotische Beziehungsangebote – Loyalitätsansprüche – Ausstoßung	Familie – selbst unklar bzw. verwirrt (Sucht) – wenig Orientierung vermittelt / chaotischer Haushalt – Wahrnehmungsschwächen nicht erkannt – widersprüchliche Botschaften und Aufträge von verschiedenen Familienangehörigen	– Familie rigide und verfolgend – Ausstoßung aus der Familie – Familie im Kampf mit Helfer_innen – Delegation von Autonomiebestrebungen an das Kind (Lebe wild und gefährlich!) vonseiten der (evtl. sogar angepassten) Eltern	– massive Vernachlässigung – Migration: Verlust von Heimat und Sicherheit – Kind wurde erfolglos abzutreiben versucht oder folgte auf mehrere Abtreibungen – Kind ersetzt jemand anderen: eine_n Tote_n, eine_n verlorene_n Geliebte_n etc. – Folge von Inzest/Vergewaltigung
institutionelle Systeme Helfer_innen	A. konfliktscheu, zurückweichend, ängstlich B. zu rigide, ständige Machtkämpfe, abgewehrte Ohnmachtserfahrungen C. im Kampf mit den Eltern / diese abwertend D. im Kampf untereinander oder mit anderen Helfer_innen /diese abwertend	– kein tragfähiges Beziehungsangebot – häufiger Wechsel / Abbrüche auf Seiten der Helfer_innen – zu viel unreflektierte bedrängende Nähe – Konkurrenz mit Eltern / Abwertung der Eltern – Konkurrenz untereinander um die beste Beziehung	– unklare Regeln – Alltag zu wenig strukturiert – zu viele Reize – unzureichende Unterstützung bei Selbstkontrollversuchen – unklare Hierarchien und Rollen – widersprüchliche Botschaften von Helfer_innen evtl. mit Konkurrenzen	– zu wenig Freiräume – rigide Kontrollsysteme – (sadistische) – Verfolgung durch Helfer_innen – anmaßender Wille zur Integration und Befriedung – Hilfe zu lange / zu viel – Freiraum-Ideologien – ohne Risikobewusstsein	Helfer_innen-System findet sich erst; startet unintegriert Helfer_innen-System ringt ums Überleben: finanziell oder aufgrund von kollektiver Traumatisierung Helfer_innen-System desintegriert wegen andauernder Überlastung oder aufgrund von Spannungen oder Geheimnissen

Eine ähnlich komplexe Übersicht über einander möglicherweise begleitende oder ausschließende Variationen wie beim Thema Macht kann ich in diesem Artikel nicht für alle fünf Lebensthemen leisten (*siehe 3.3 Anleitung zur Arbeit mit dem Schema*). Ähnlich wie bei Differential-Diagnostik käme es aber genau darauf an, alle Lebensthemen in ihrer Komplexität zu analysieren. Ohne eine zutreffende Differenzierung bewegt man sich als Helfer_in zwar unter Umständen im selben Thema, erreicht aber im Handeln keine ausreichend gute Passung, weil man mit Blick auf den jungen Menschen eine andere Variation im Kopf hat oder selbst in einem anderen Macht-Thema (oder Beziehungs- oder Existenz-Thema etc.) gefangen ist. Wenn man einen Gekränkten (*Variation B bei Macht*) mit Erziehung traktiert, wie sie für den Nicht-Sozialisierten oder ungebrochen Omnipotenten (*Variation A*) angemessen ist, hat das fatale Folgen. Ebenso wenn man einen Unerzogenen (*A*) behandelt, als handele es sich bei ihm um ein in der Tiefe verletztes Wesen.

Ungewohnt oder exotisch wird für manche der Themenkreis *Existenz* sein. Er findet derzeit zu wenig Beachtung, obwohl es hier um die Grundlagen dafür geht, dass überhaupt Erziehung und Beziehung stattfinden können. Michael Langhanky hat uns schon darauf eingestimmt: Wenn junge Menschen an ihrem Lebensrecht zweifeln, sind sie äußerst verführbar zu harten Drogen, die durchaus mit Blick auf ein mögliches Sterbenkönnen genommen werden. Pädagog_innen, die für das Leben werben und sich nicht vorstellen können, dass dieses nicht attraktiv genug erscheinen kann, arbeiten an solchen jungen Menschen völlig vorbei. Ebenso schwierig ist es, junge Menschen zu fördern, wenn ihnen alle Energie bzw. Lebenskraft fehlt; wenn diese immer wieder zu entschwinden oder aus ihnen auszulaufen scheint und deswegen auch gering erscheinende Anforderungen überfordernd wirken.

Nicht selten sind Probleme mit dem Thema *Existenz* mit Familiengeheimnissen verbunden, die nicht einfach preisgegeben werden. Insofern ist man in

diesem Bereich oft auf Vermutungen angewiesen. Die Geburt eines Kindes kann:

- die Folge einer Vergewaltigung sein,
- die Folge eines Inzestes darstellen, d. h. Vater, Bruder oder Onkel der Mutter sind die wahren, aber verschwiegenen Väter,
- die Frucht einer ungewollten Schwangerschaft mit wiederholten Abtreibungsversuchen sein. Das Kind sollte sterben, hat aber doch überlebt; jedoch hat es die Todeswünsche in sich aufgenommen (wenn auch in einer unbewussten, nicht verbalisierbaren Form),
- auf den Tod eines Geschwisters oder den einer geliebten anderen Person folgen.

Das Kind kann auch überhaupt für eine andere Person stehen (eine verlorene oder eine, von der man sich getrennt hat) oder für einen Aspekt des eigenen Selbst, den die Mutter als eine Art ausgelagerten Teil der eigenen Person empfindet (ohne das so verbalisieren zu können).

Alle diese Umstände des *Ins-Leben-Kommens* können dazu führen, dass ein Kind in den ersten Jahren zwar lebt, aber mit dem unheimlichen Gefühl konfrontiert ist, nicht da sein zu sollen oder nicht wirklich ein Existenzrecht zu haben. Solche Kinder sind zutiefst unglücklich und wissen nicht warum. Es scheint alles in Ordnung: Sie leben ja in und mit ihren Familien. Aber sie spüren, dass es sie nicht geben sollte oder sie am Platz eines anderen stehen.

Dieser diffuse Zustand treibt das Kind um; es findet keine Worte; gleichzeitig spürt es, dass es auf seine unformulierten Fragen keine Antwort erhalten wird. Das blockiert sein emotionales Wachstum. Entweder findet es zu nichts Zugang und keine Kraft, sich um irgendetwas zu kümmern, oder seine inneren Spannungen kochen hoch und werden in unerklärlichen aggressiven Symptomen entladen. Oft werden solche Kinder in die Kinder- und Jugendpsychiatrie gebracht, fallen dort aber durch die diagnostischen Maschen. Sie passen in einige Kategorien und in

andere auch wieder nicht und bleiben so unverstanden.

Wenn solche Kinder in Einrichtungen behandelt werden, als bewegten sie sich im Thema *Macht oder Beziehung*, tut man ihnen erneut Unrecht oder prallt auch mit gut gemeinten Beziehungsangeboten ab. Verständlicherweise wehren sie sich; bei zu großer Gegenwehr werden sie aber ausgestoßen und von einer Einrichtung zur nächsten gereicht. Gleichzeitig handelt es sich um eine tragische Situation, da die Eltern oft lange Zeit schweigen und nichts zur Aufklärung beitragen. Vielmals bedarf es zwei, drei Jahre intensiver Arbeit mit der Familie oder des Todes einer relevanten (hemmenden) Person, bis solche Geheimnisse offen gelegt werden können (Kronklees 1998).

Ich kenne mindestens fünf Fälle, in denen eine der oben angesprochenen Konstellationen den Hintergrund des Falls gebildet hat. In drei davon trat eine schnelle Verbesserung auf der Verhaltensebene ein, nachdem das Geheimnis aufgedeckt wurde. In mindestens zehn weiteren Fällen vermuteten wir solche Hintergründe, ohne sie sicher zu kennen.

Ist es den Leser_innen aufgefallen, dass wir bisher vor allem auf individuelle und familiäre Aspekte des Scheiterns von Hilfen eingegangen sind? In unserem Schema sind die institutionellen Beiträge oder besser die Eigenthemen der Institution aber als gleich bedeutsam und wirksam dargestellt. Auch im Helfer_innen-System dürften viele dieser Themen (untere Zeile in Abbildung 1, Seite 17) bekannt sein, so z. B. die mühsame Entwicklungszeit eines Settings in den ersten fünf Jahren: Das Helfer_innen-System ist noch gar nicht richtig etabliert, wird aber dennoch bereits kräftig strapaziert. Häufig brechen neu gegründete Settings wieder zusammen und verschwinden. Sie haben den Praxisschock nicht überlebt (Thema *Existenz*).

Weniger bekannt sind evtl. die Phänomene der *Traumatisierung einer Einrichtung* durch besondere

Vorkommnisse oder die *institutionelle Orientierungslosigkeit* aufgrund mangelnder fachlicher Steuerung durch Vorgesetzte (Thema *Existenz*).

Einige Institutionen ziehen Menschen an, die ihre eigenen Ängste oder dissozialen Neigungen fürchten und diese deswegen bei den jungen Menschen in sehr rigider Form bekämpfen. Solche *zwanghaften Einrichtungen* neigen immer zu Machtmissbrauch, sehen diesen aber nur bei ihren Klient_innen (Thema *Macht*).

Insgesamt stehen wir erst am Anfang des Wahrnehmens und der Analyse des negativen Zusammenspiels institutioneller Themen mit jenen Einzelner und Familien. Hier gäbe es noch vieles zu erforschen.

3.3 Anleitung zur Arbeit mit dem Schema

Ich gehe davon aus, dass sich entweder Mitarbeiter_innen des Jugendamtes oder eines Freien Trägers oder – besser – beide gemeinsam treffen, um über einen schwierigen Fall zu beraten. 90 Minuten stehen dafür zur Verfügung. Ich würde raten, wie folgt vorzugehen:

Schritt 1: Beginnen Sie mit einer ersten Umfrage unter den Anwesenden: *Was ist das zentrale Thema, um das dieser Hilfeprozess kreist? Welches der fünf Themen aus dem Schema erscheint jedem am wahrscheinlichsten?* Jeder benennt seine Vorstellung und begründet sie kurz. Registrieren Sie, wie viel Konsens und Dissens es in der Runde gibt. Das Thema, das es zu finden gilt, sollte zu diesem Zeitpunkt noch nicht festgeschrieben werden.

Schritt 2: Fahren Sie mit Abbildung 1 (*negatives Zusammenspiel*) fort: Beginnen Sie dort auf der zweiten Seite, in der es um das Familien-System und die institutionellen Systeme geht. Ich weiß, dass Ihnen das merkwürdig vorkommt, weil Sie ja über den jungen Menschen reden wollen (den oberen Teil des Schemas). Die entscheidende Frage ist aber, was

der erste Schritt sein kann oder sein muss, damit die Zusammenarbeit mit dem jungen Menschen besser gelingen kann. Oft besteht dieser erste Schritt darin, etwas in der Familie des jungen Menschen oder im eigenen Helfer_innen-System in Ordnung zu bringen. Erst wenn das geschehen ist und der junge Mensch dies mitverfolgen konnte (manchmal ist das aber auch gar nicht nötig, er spürt es auch so), kann man sich wieder ihm zuwenden.

Deswegen lohnt es sich, 20 bis 30 Minuten auf diese zweite Seite zu verwenden. Wenn Helfer_innen-System und Familie gegeneinander ankämpfen, muss erst etwas an dieser *Kampfsituation* verändert werden, bevor irgendetwas mit dem jungen Menschen besser werden kann. Wenn sich das Familien-System gekränkt zurückzieht, weil es sich abgewertet oder angegriffen fühlt, ist es Zeit, sich dies im Helfer_innen-System klar zu machen. Denken Sie daran, dass der junge Mensch oft jede Hilfe ablehnen muss, die seine Familie nicht billigt (die Beispiele bei Baumann, siehe 2.2, oder Schwabe 2014 machen das klar).

Gut wäre es, wenn die Familie bereit wäre, wesentliche Teile der Hilfe in eigener Regie oder mit Unterstützung von professionellen Kräften selbst zu leisten. Oft wurde die Familie aber von Expert_innen an den Rand gedrängt und glaubt nicht mehr an die eigenen Fähigkeiten oder fühlt sich von den Helfer_innen ausgebootet. Das muss sorgfältig erkundet werden. Dafür bietet der SIT¹-Ansatz von Michael Biene die besten Methoden (Biene 2012, Biene/Paluszek/Schwabe 2013).

Man darf sich aber auch nicht darauf verlassen, dass die Familie mithilft: Sie muss die Hilfe nicht wollen, sie muss nicht aktiv mitarbeiten. Oft reicht es aus, wenn sie die Hilfe zulässt. Aber auch diesbezüglich muss sie gefragt werden. Die Gründe dafür, dass die Familie, das Helfer_innen-System ablehnt, müssen klar sein. Häufig ist es nötig, dass ein_e Helfer_in zu

der Familie geht und sagt: *„Wir haben noch einmal darüber nachgedacht: Deswegen (...) sind Sie enttäuscht oder verbittert oder fühlen sich durch uns gekränkt. Das ist uns klar geworden. Uns ist auch klar, dass wir ohne Ihre Zustimmung nichts für Ihren Sohn / Ihre Tochter tun können. Wären Sie bereit, die Hilfe XY zuzulassen? Sie würden Ihrem Kind damit Gutes tun und uns damit unterstützen. Sind Sie dazu bereit?“*.

Solche *Bittgänge* sind oft unvermeidlich, damit eine Hilfe helfen kann. Auch wenn der junge Mensch sich aus triftigen Gründen von seinem Familien-System abwendet, muss jemand mit seiner Familie Kontakt halten und diese von Zeit zu Zeit informieren: *„Ich weiß, dass es für Sie ungerecht wirkt, dass Ihr Sohn / Ihre Tochter zurzeit keinen Kontakt mit Ihnen möchte. Wir nehmen ihn/sie nicht gegen Sie ein. Wir arbeiten mit ihm/ihr an seinen/ihren Zielen und gehen davon aus, dass Sie froh sind, wenn er/sie diese erreicht. Vielleicht kann er/sie sich Ihnen dann später wieder zuwenden?“*.

Das ist nötig, weil der junge Mensch, auch wenn er seine Familie hasst, immer auch ambivalent fühlt: Für ein Teil seiner Persönlichkeit bleiben die Eltern wichtig; nur wenn die Eltern im System einen Platz haben (zum Beispiel im Denken der Helfer_innen), kann er sich ganz seinen Zielen widmen. Ansonsten muss er diesen Platz in sich schaffen, was ihm kostbare Energien rauben kann.

Diese beiden Konstellationen sind nicht die einzigen. Seien Sie erfinderisch: Überlegen Sie, welche Zuwendung oder Unterstützung die Familie von den Helfer_innen braucht. Jede Investition in diesem Bereich wird sich lohnen!

Schritt 3: 30 Minuten sind um. In einem dritten Schritt schaut man sich noch einmal das Helfer_innen-System an: *Um welches Thema kreisen wir, unabhängig von dem jungen Menschen? Was hat sich in unserem Team oder in dem aktuellen, um diesen jungen Menschen gruppierten Helfer_innen-System,*

¹ SIT: Systemische Interaktionstherapie, nähere Informationen siehe auch <http://www.sitinstitut.ch/> (Stand August 2015)

zum Beispiel zwischen Jugendamt, Freiem Träger, Schule und Polizei, für ein Thema herauskristallisiert? In Frage kommen Misstrauen und Abwertung, aber auch Konkurrenz (*Wer kann es am besten?*), Erschöpfung und Ratlosigkeit (keiner weiß mehr weiter und versucht, den Fall an den anderen abzugeben) oder Orientierungslosigkeit hinsichtlich der Einschätzung und Handlungsmöglichkeiten (*Wir wissen nicht, wer der junge Mensch ist und was wir für ihn tun können.*) bzw. *hinsichtlich der Rollen der Beteiligten (Wer von uns kann etwas für ihn tun?)*.

Diese Themen müssen reflektiert und bearbeitet werden. Oft ist es an dieser Stelle hilfreich, die zweite Abbildung (Seite 25) anzuschauen, vor allem die obere Hälfte, und sich zu fragen: *Wie müssen Helfer_innen-Systeme aufgestellt sein, um mit einem bestimmten psychischen System oder einem Familien-System halbwegs zurechtzukommen? Was fehlt uns dazu (noch)? Was haben wir, das wir dem jungen Menschen oder seiner Familie noch nicht gegeben haben?*

Bevor die Schritte 1 bis 3 nicht vollzogen sind, ist es oft nicht sinnvoll, etwas an der Hilfe für den jungen Menschen zu ändern. Häufig muss der erste Schritt zur Veränderung im Helfer_innen-System stattfinden. Der junge Mensch merkt, wenn dieses sich bewegt, und verändert sich möglicherweise von ganz allein mit. Insofern ist die indirekte, bei sich selbst ansetzende Intervention oft viel zielführender als jene, die direkt am jungen Menschen ansetzt. Das gilt für jede_n Helfer_in, jedes Team, jedes Helfer_innen-System mit Vertreter_innen aus mehreren Institutionen mit eigener institutioneller Logik (über die schwierige Aufgabe der Synchronisierung zwischen Vertreter_innen von Institutionen siehe Biene 2011, S. 20).

Eventuell ist nach diesen drei Schritten schon genug geplant. Vielleicht muss das bisher Gedachte erst einmal umgesetzt werden und man trifft sich in ein oder zwei Wochen wieder. Das kann selbst für eine Krise gelten, in der der junge Mensch selbst- und fremdgefährdend agiert. Häufig muss man aber dazu noch Entscheidungen zur Abwendung der

akuten Gefährdung treffen. Diese können, müssen aber nicht, über die weitere Arbeit mit diesem Schema gefunden werden.

Schritt 4: Maximal 60 Minuten sind nun um. In nächsten Schritt geht man von den bisher gesammelten Themen des Familien- und Helfer_innen-Systems aus und prüft, ob sich auch der junge Mensch in diesem Themenkreis bewegt. Das kann, muss aber nicht sein! Dazu schaut man sich die Zeilen *Psychisches System* bzw. *wichtige Varianten* an. Gibt es einen Konsens darüber, worin das Thema des jungen Menschen besteht? Oder gibt es unterschiedliche Einschätzungen dazu? Oder lediglich Dissens über Variationen innerhalb eines Themas (A, B, C oder D)?

Es kann durchaus sein, dass zwei Themen relevant sind. Dann ist es gut, sie auf zwei Anwesende zu verteilen, die darauf achten, dass keines der beiden aus dem Blick gerät. In dieser Phase ist es wichtig, kreativ zu werden! Dazu ein Beispiel aus der praktischen Fallarbeit:

Bei einem diabeteskranken jungen Menschen ging es darum, genau zu überlegen, welche Lebensthemen im Moment für ihn im Vordergrund stehen: Manipulative *Machtausübung* mithilfe seiner Krankheit (er meldete sich bereits unterzuckert am Telefon und forderte, dass andere ihn abholten), *Orientierung* (wie die Übersicht über die regelmäßige Kontrolle des Zuckers behalten?) oder Existenz (das Balancieren zwischen Leben und Tod als Thema auch anderer Familienangehöriger)? Die Frage konnte nicht im Konsens entschieden werden. Später, bei der Frage nach der Lösung, gab es aber eine Idee, die alle drei möglichen Themen berücksichtigte: Der junge Mensch bekam einen Diabetiker-Hund, der mit seiner feinen Nase bei Unterzuckerung laut gibt und bei Menschen, die ins Koma fallen, in der Lage ist, Hilfe herbeizuholen. Mit dem Tier war ein Medium gefunden, dessen Steuerung er besser annehmen konnte als die von Erwachsenen. Zugleich war damit eine andere Existenz (ein anderes lebendiges Wesen) zu seiner hinzugetreten, um die er sich kümmern konnte

und wollte (und zwar besser als um sich selbst). Natürlich wurde er vorher gefragt, wie er die Idee fand; wichtig war ebenfalls, dass er seinen Therapiehund aus zwei möglichen selbst auswählen konnte.

Wenn man denkt, das Thema gefunden zu haben, führt man sich vor Augen, was es für das psychische System bedeutet, damit herumzulaufen und nach Antworten zu suchen: Wie fühlt es sich an? Was ersehnt man sich damit? Was lehnt man ab? Wovor hat man damit Angst? Ohne fünf oder zehn Minuten in die Schuhe des jungen Menschen zu steigen und die Welt aus dessen Position wahrzunehmen, kann man keine gute Hilfe zusammenstellen.

Als Ergänzung schaut man sich noch einmal die zu diesem Thema passende Zeile bezogen auf das Familien-System und auf das Helfer_innen-System an: Was sind oder waren vermutlich Beiträge, mit denen diese das psychische System zu seiner Themensetzung gebracht oder bedrängt oder verhärtet haben? Das Eigenthema des jungen Menschen sollte klar sein: Er hat aus Begegnungen mit anderen Systemen seine eigenen Schlüsse gezogen, die keineswegs zwingend waren: Niemand wird determiniert! Jeder legt sich im Zusammenspiel mit Angeboten, aus denen man Unterschiedliches machen kann, selbst fest. Gleichzeitig sollten auch die oft ungewollten Beiträge der anderen Systeme klar sein: Wie hat die Familie oder wie haben die Helfer_innen das psychische System bisher ungut bestätigt oder auf seiner Suche nach passenden Antworten behindert?

Schritt 5: Jetzt sind etwa eine Stunde und 15 Minuten um. In einem fünften Schritt kommt man nun zur Hilfeplanung im engeren Sinne; dazu nimmt man sich die zweite Abbildung (*Zentrale Anforderungen an themenorientierte Settings und Angebote*) zur Hand und liest die thematisch passende Spalte (also *Macht* oder *Existenz* von oben nach unten) durch. Welche Anregungen bekommt man dadurch für Interventionen oder Setting-Konstruktionen? (Siehe noch einmal das Beispiel mit dem Therapie-Hund oben: Das angesprochene Kind war nicht gerne auf andere bezogen und erlebte Beziehung als anstren-

gend – sicher hatte das auch autistische Aspekte, aber es war hilfreich, diese Wünsche als *Freiheitswünsche* zu betrachten. Für das Kind mit seinem starken Freiheitsthema war es zum Beispiel wichtig, im Heimgelände einen eigenen Kletterbaum zu bekommen und sich in sein eigenes Baumhaus zurückziehen zu können. Die dafür nötige Unterstützung vonseiten seines Bezugserziehers – Anseilen und Sichern lernen sowie Hilfe beim Bau des Baumhauses – konnte es annehmen, um dort mehrere Stunden am Tag allein sein zu können).

Die *anregenden Metaphern* im unteren Teil des Schemas sollen helfen, noch andere Denkvorgänge als die analytischen anzuregen. Die Metaphern eignen sich aufgrund ihrer Bildhaftigkeit übrigens auch dafür, mit den jungen Menschen ins Gespräch zu kommen. Oft regen sie diese an, eigene Bilder zu kreieren. Ein junger Mensch sagte zum Beispiel: „*Ich brauche sowas wie eine Höhle, sowas wie die Urmenschen hatten, ganz einfach, und wo nix kaputtgehen kann. Wo ich mich immer hinflüchten kann, wenn es mir zu viel wird (...), nur so zwei, drei Tage, dann komm ich schon wieder (...)*“. Solche Fantasien können den Hilfeplaner_innen Wege weisen; man muss dann sehr genau mit dem jungen Menschen überlegen, wie diesem Bedürfnis innerhalb – oder gegebenenfalls auch außerhalb – des Settings entsprochen werden kann.

Es kann gut sein, dass beim gemeinsamen Durchgehen der Zeilen *ausreichend gut passend bedeutet* oder *Setting-Realisierung* in Abbildung 2 den Mitwirkenden ganz andere Ideen kommen. Die schon im Schema fixierten Vorschläge wollen Lösungen aufzeigen, die typischerweise helfen, aber auch die Kreativität der Hilfeplaner_innen anregen. Fallen einem aber Lösungen aus anderen Themen-Spalten ins Auge und erscheinen diese interessanter oder passender, sollte man noch einmal prüfen, ob man die Lösungen oder die Themen ausreichend gut identifiziert hat. Hier besteht noch einmal die Möglichkeit, sich Unsicherheiten oder auch Irrtümer einzugestehen.

Schritt 6: In einem letzten Schritt schreibt man auf, wer in den nächsten Tagen welche Aufgaben umsetzen wird: Wer mit wem was genau bis wann? Wenn das verschriftlicht ist, nimmt man sich noch Zeit für ein Blitzlicht: Jede_r sagt, wie er/sie die letzten 90 Minuten fand und ob er/sie denkt, man wäre einen Schritt weitergekommen. Die Kommentare werden nicht diskutiert.

Nachbemerkung: Wenn Teams die Arbeit mit diesem Schema zwei-, dreimal durchgeführt haben, werden sie schneller. Zu Beginn kann sie auch zwei oder zweieinhalb Stunden in Anspruch nehmen. Später kann eine Stunde genug sein.

3.4 Möglichkeiten und Grenzen von Institutionen, auf unterschiedliche Themen ausreichend gut zu antworten

Wahrscheinlich besitzt kaum ein institutionelles System (Team, Setting, Einrichtung) die Fähigkeit, alle fünf existenziellen Themen für sich durchzubuchstabieren und in den eigenen Binnenraum zu integrieren. Manchen Komplexeinrichtungen mag das ansatzweise gelingen. Der Preis, den sie dafür bezahlen, besteht allerdings oft darin, dass die Mitarbeiter_innen sich nicht mehr verstehen, weil sie in unterschiedlichen Teilbereichen sehr unterschiedliche Jugendliche betreuen und dafür eine jeweils ganz eigene Kultur entwickelt haben. Sie erleben

sich auch im Kolleg_innen-Kreis oft als Fremde und beäugen sich misstrauisch.

Gleichzeitig gelingt es einigen Settings oder Teams, jeweils zwei oder drei Themen so in ihrem Binnenraum zu verankern, dass man auch unterschiedlichen Jugendlichen oder thematischen Variationen gerecht werden kann. Insofern bleibt die alte Frage „Flexible oder spezialisierte Settings?“ von diesem Schema unberührt.

Die folgende Übersicht stellt dar, wie Settings aufgestellt sein müssen, damit sie ein jeweils genügend gutes Zusammenspiel mit thematisch verschieden gepolten jungen Menschen entwickeln können.

Abbildung 2: Zentrale Anforderungen an themenorientierte Settings und deren Realisierungsmöglichkeiten

Thema - System	Macht	Beziehung	Orientierung	Freiheit	Existenz
<p>„ausreichend gut“ passender institutioneller Rahmen</p> <p>bedeutet beim Thema ...</p>	<p>einen robusten Rahmen verkörpern: sich auf redundante Machtkämpfe einstellen bzw. auf das Ertragen von Abwertungen und Erdulden von Ohnmacht, Reflexion von eigenem Machtmissbrauch und Erschöpfung</p> <p>Aufgaben:</p> <p>A. bei „Nicht-Sozialisierten“: Regelgewöhnung: Konsequenzen erfahrbar machen, Kontrollgewinne spürbar werden lassen</p> <p>B. Bei „Gekränkten“: respektvoll geführte Machtkämpfe; auf das Abwägen eigener Vorteile bzw. Nachteile setzen, andere Kontrollmächte auftreten lassen (Gericht etc.)</p> <p>C. Thema Macht mit Eltern klären / evtl. Führung abgeben</p>	<p>Beziehungsangebote machen und Beziehungsverläufe reflektieren</p> <p>Aufgaben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. „alte“ Beziehungen klären bzw. in Ordnung bringen (Familie zuerst!) 2. „neue“ Beziehungen anbieten, eingehen, aufrechterhalten (Kontinuität) 3. Zurückweisung und Distanzierung aushalten als Teil der Beziehung 4. mit gefährdenden Beziehungen zu relevanten Anderen leben können 5. eig. „Retter“-Ideen als narzisstisch erkennen <p>Beziehungsangebote fallbezogen gestalten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Heimat 7. Aushalten von Ambivalenzen 8. „Pendler“ kommen und gehen lassen 9. „Egal was passiert. Wir halten dich aus!“ 	<p>Orientierung vermitteln, Krisen überstehen, Selbstverantwortung anregen</p> <p>Aufgaben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. klare Strukturen, Übersichtlichkeit, Zuverlässigkeit, Sicherheit, Unzerstörbarkeit 2. Selbstkontrolle fördern, die Hemmnisse entdecken und an den fehlenden Voraussetzungen arbeiten <p>Helfer_innen müssen mit Verwirrung und Chaos rechnen, aber bekommen diese immer wieder in den Griff, Helfer_innen müssen sich auch untereinander klar und verbindlich verhalten</p> <p>Familien als die besten Orientierungsgeber?!</p>	<p>Freiräume gewähren die Experimente mit Autonomie ermöglichen, Rückzüge zulassen, Ungewissheit ertragen, ob Freiraum konstruktiv oder destruktiv genutzt wird</p> <p>A. produktiver Eigensinn</p> <p>B. Autonomie-Illusion halbwegs gesteuert „gegen die Wand fahren lassen“</p> <p>C. gehen lassen, wenn auch mit Bedauern</p> <p>D. warten können, bis beim jungen Menschen ein „eigener“ lebendiger Impuls eintritt (Überschneidung mit Existenz)</p> <p>E. Familien einbeziehen in die Verantwortung</p>	<p>Ungeklärtheit und Desintegration ertragen, „haltende“ Umwelt zur Verfügung stellen, in deren Rahmen man „sein“ kann und die eigenen Fragen nach und nach klären kann</p> <p>anregendes Milieu schaffen, in dem man sich über gegenstandsbezogene Aktivitäten finden kann</p> <p>Geduld: Entwicklung in der scheinbaren Nicht-Entwicklung sehen können, das eigene „Tun“ im scheinbaren Nichtstun ertragen können, den Sinn im Versponnen-Sein und in Bizarrem entdecken</p>
<p>Setting-Realisierung in Form von bzw. unter Beachtung von</p>	<ul style="list-style-type: none"> – mittlere Dauer, 8 bis 12 Monate Gruppensetting mit verbindlichen Regeln – Kontrollgewinne: Anpassung muss sich lohnen – regelmäßige Peergroup-Rückmeldungen in den Alltag einbauen; diese können oft besser ertragen werden als die der Erwachsenen – Zwangskontexte und Geschlossenheit möglich, Achtung: B (s.o.) kann Zwang ausschließen – Eltern gewinnen 	<ul style="list-style-type: none"> – auf mehrere Jahre Dauer und Kontinuität angelegt – Pflegefamilien – Erziehungsstellen – Wohngruppensettings nur bei einer Beziehungsgarantie de_r Bezugsbetreuer_in von drei Jahren – Therapie, wenn nötig und möglich – Eltern müssen Fremdbeziehung erlauben können oder das Kind sich von der Familie distanzieren lernen 	<ul style="list-style-type: none"> – auf 2 – 3 Jahre Dauer angelegt – Diagnostik wichtig (möglich auch klinische Syndrome wie ADHS oder FAS) – Auslösereize für Wut und Impulsdurchbrüche sorgfältig rekonstruieren: ruhige, reizarme Zeiten und Gelegenheiten zum Austoben wichtig – Trainingsprogramme zur Selbstwahrnehmung und -beruhigung – Zwangskontexte und Geschlossenheit möglich 	<ul style="list-style-type: none"> – ambulant, Versorgung mit Wohnen – Freiraum als Experiment für 2 – 3 – 6 Monate: „Mal sehen, was du dabei für dich entdeckst?“ – Freiraum als Übergangshilfe „Brauchst du noch was und wohin soll es gehen?“ – Freiraum als Krisenintervention – „Besser, wir lassen dich eine Weile allein!“ 	<ul style="list-style-type: none"> – je nachdem behütendes oder auch Freiräume eröffnendes Setting – ohne Zeitdruck – ohne Planung von Zielen – mit selbst wählbaren körper- und gegenstandsbezogenen Aktivitäten (Reiten, Töpfern etc.) – Therapie, wenn nötig und möglich
<p>anregende Metaphern für kreative Suchprozesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Domestizieren: Gewöhnen an und Abgewöhnen von „Zuckerbrot und Peitsche“ – Ringverein (Ringeln um Regeln bzw. um gegenseitige Anerkennung) – Trainingslager (zum Erlernen von ...) – Ort der Entscheidung: „Knast“ oder Anpassung 	<ul style="list-style-type: none"> – Bühne für Dramen – „sicherer Hafen“ oder Ankerplatz auf Zeit – Freiraum zum Pendeln „fort – da“ (S. Freud), Austarieren von Nähe und Distanz – „ewige“ Wiederholung mit Variationen (oder auch) Neuanfang 	<ul style="list-style-type: none"> – Kloster (reizarm, streng ritualisiert) – Schutzhülle mit Öffnungen – fürsorgliche Kontrolle – Kompetenztraining ... z. B. zum Aufbau von Frustrationstoleranz oder handwerklichen Fähigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> – Freiraum zum Ausprobieren – lange Leine – Übergangspassage Schlupfwinkel – Werkstätte: Was liegt mir? – Obdach = Versorgung mit dem Nötigsten 	<ul style="list-style-type: none"> – „Hier bin ich Mensch, hier darf ich sein.“ – Brutkasten/Gewächshaus Werkstätte: Wer bin ich und wenn ja wie viele? – Räume für Übergänge: von der Nicht-Existenz zur Existenz; vom Fragmentierten zum Integrierten

Sicher wirkt vieles in diesem Artikel lediglich angerissen und müsste noch genauer ausgeführt werden. Ganz sicher muss auch die Systematik, wenn sie denn überhaupt Zuspruch findet, weiterentwickelt werden. Über Kommentierungen aller Art freue ich mich deswegen sehr (Mathias.Schwabe@web.de).

Noch eine Warnung zum Abschluss:

Die dargestellte Systematik kann so verstanden werden, als wäre es in jedem schwierigen Fall möglich, eine Trendwende zum Besseren hinzubekommen, und als sei das Neue, das man anbietet oder als Intervention ausprobiert, eindeutig besser als das zuvor Praktizierte. Das glaube ich nicht: Etliche junge Menschen bringen alle Settings und alle Mitarbeiter_innen an ihre Grenzen. Für sie gibt es keine einfache Hilfe, die gelingt. Man hat bei ihnen nicht die Wahl zwischen einer guten und einer schlechten Hilfe, sondern zwischen Alternativen, die ihnen alle nicht vollumfänglich gerecht werden und die jeweils mit hohen, aber unterschiedlichen Risiken verbunden sind. Manchmal gibt es für verfahrenere Situationen keine Lösung. Es bleiben nur das Aushalten und das Vertrauen darauf, dass das Leben irgendwann zu einer Erleichterung oder einer Stabilisierung auf niedrigem Niveau führen wird. Vieles haben wir als Helfer_innen nicht in der Hand. Gerade deswegen sollten wir versuchen, unser Bestes zu geben – auch wenn wir nie wissen, ob wir das Beste tatsächlich erreicht haben.

Literaturverzeichnis

Baumann, M. (2010): Kinder, die Systeme sprengen, Hohengehren 2010.

Biene, M. (2011): Systemische Interaktionsberatung, in: Moderne Heimerziehung heute, Band 2/3, Rhein, V. (HG), Herne, Seite 13–139.

Biene, M. / Paluszek, T. / Schwabe M. (2013): Einblicke in die Praxis der Elternaktivierung nach dem SIT-Ansatz, in: Moderne Heimerziehung heute, Band 4, Rhein, V. (HG), Herne, Seite 13–121.

Dutschmann, A. (2000): Das Aggressions-Bewältigungs-Programm ABPro, 3 Bände, Tübingen.

Friedmann, R. (2012): Motive jugendlichen Gewalthandelns, in: ZJJ Heft 1, Seite 60–65.

Heiner, M. (2006): Professionalität in der Sozialen Arbeit, Weinheim und München.

Kron-Klees, F. (1998): Familien begleiten, Freiburg im Breisgau.

Langhanky, M. (1998): Ich Baghira oder der deklassierte Odysseus – Selbstbilder von männlichen Jugendlichen auf der Straße, in: Unsere Jugend, Heft 2, Seite 198–206.

Mollenhauer, K. / Uhlenhoff, U. (1992): Sozialpädagogische Diagnosen I: Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, Weinheim und München.

Mollenhauer, K. / Uhlenhoff, U. (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II: Selbstdeutungen schwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne, Weinheim und München.

Müller, B. / Schwabe, M. (2009): Pädagogik mit schwierigen Jugendlichen, Weinheim und München.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Combe, A. / Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, Seite 70–182.

Rotthaus, W. (1990): Stationäre Kinder- und Jugendpsychiatrie, Dortmund.

Schulz von Thun, F. (1990): Miteinander reden. Band 2, Reinbek bei Hamburg.

Schefold, W. (1998): Hilfeplanverfahren und Elternbeteiligung, Frankfurt am Main.

Schwabe, M. (2001): Was tun mit den Schwierigsten? Brauchen wir neue, besondere pädagogische Konzepte für sogenannte maßnahme-resistente Kinder und Jugendliche? In: Evangelische Jugendhilfe, Heft 1, Seite 3–22.

Schwabe, M. (2008): Zwang in der Heimerziehung: Chancen und Risiken, München/ Basel.

Schwabe, M. (2014): Systemsprenger/innen sind unterschiedlich und brauchen unterschiedliche sozialpädagogische Settings und Haltungen, in: Sozialmagazin (ISSN 0340-8469), Ausgabe 10, Jahr 2014, S. 52–59.

Schwabe, M. / Stallmann, M. / Vust, D. (2013): Freiraum mit Risiko. Niederschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger/innen, Ibbenbüren.

Impressum

Herausgeber

Deutsches Rotes Kreuz e. V.
Generalsekretariat
Carstennstraße 58
12205 Berlin

Telefon: 030 85404-0
E-Mail: drk@drk.de
www.drk.de

Autor

Prof. Dr. Mathias Schwabe
Diplompädagoge, Supervisor und systematischer Berater (SIT und IGST)

Redaktion

Rüdiger Fritz und Kathleen Wabrowetz
Referenten für Jugendsozialarbeit
im DRK-Generalsekretariat

Gestaltung und Layout

rx medien – Sylva Hausburg, info@rx-medien.de

Lektorat

Micaela Seiferth-Wilde – Freie Journalistin/Dipl.-Kulturwissenschaftlerin

Erscheinungsdatum

Berlin, Juli 2016

Gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
und aus Mitteln der GlücksSpirale



PERSPEKTIVEN

Denkanstöße zu Theorie und Praxis in der Jugendhilfe