

Ulrich Gehrmann

Ressource Jugendhilfe

Systemische Sozialpädagogik in
stationären Jugendwohngruppen



inklusive
Download-
Material

V&R



Ulrich Gehrman

Ressource Jugendhilfe

Systemische Sozialpädagogik in
stationären Jugendwohngruppen

unter Mitarbeit von Barbara Gehrman, Nicole Kalipke, Anne Pusch,
Fried Kirsch und Katrin Kemper

Vandenhoeck & Ruprecht

Mit 21 Abbildungen

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.

ISBN 978-3-647-40466-0

Umschlagabbildung: © Julia Marx – AWO-Jugendwohngruppe Dortmund-Eving 06

© 2015, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, 37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Produced in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Inhalt

Zur Einführung	9
Zu theoretischen Grundlagen und Einflüssen	13
Vorläufer systemischen sozialpädagogischen Handelns in der Jugendhilfe	15
Systemische Sozialpädagogik und Entwicklungspsychologie	18
Systemische Sozialpädagogik und Psychiatrie bzw. Psychotherapie ...	21
Systemische Sozialpädagogik und systemische Therapie/Beratung ...	24
Systemische Sozialpädagogik und Traumapädagogik	27
Praktische Grundlagen und Fallbeispiele	31
»Was möchtest du, das wir für dich tun?« – Aufträge und Ziele	32
»Backen oder Aufräumen?« – pädagogische Basics als Kern systemischen Handelns	47
»Wir können gern streiten« – Konfliktaustragung als zentrales Beziehungsmerkmal	54
»Das kann doch nicht gehen« – Wertschätzung und Straffreiheit	66
»Ich möchte nicht, dass jemand <i>über</i> mich redet« – die Bedeutung von Respekt, Achtung und Würde	77
»Ich bleib jetzt bei dir« – Umgang mit Krisen	85
»Bezugsbetreuer gibt es hier nicht« – viele Pädagogen, viele Ideen, viele Chancen	94
»Wenn Ihre Tochter unsere Namen nicht mehr kennt, dann sind Sie immer noch die Mutter« – zum guten Kontakt mit den Eltern ...	101
»Ich war gerade bei meinem inneren Kind« – Pädagogik und Psychologie/Psychotherapie als unterschiedliche Facetten gemeinsamer Versorgung	111
»Haltung ist nicht alles, aber ...« – zur Rolle und zum Selbstverständnis der Pädagogin	119

»Ist das schön hier« – Ästhetik und Genussfähigkeit	126
»Was brauchst du von uns?« – das Team als Quelle und Träger von Resilienz	131
»Ich hab dazu eine Hypothese« – systemische Methodik in der pädagogischen Arbeit	137
Ein Modell systemischer Sozialpädagogik in stationären Jugendwohngruppen	143
Stationäre Sozialpädagogik als systemischer Handlungsraum	145
Basisaspekte	145
Institutionell-strukturelle, prozessbezogene und personelle Rahmenbedingungen	150
Der Betreuungsrahmen	151
Die Arbeitsorganisation	156
Die Auswahl von Mitarbeiterinnen	163
Personalentwicklung und Qualitätssicherung	166
Institutionelle Erfordernisse	172
Psychologie, Psychotherapie und Teamberatung	174
Fazit und Ausblick	178
Dank	180
Literatur	182
Anhang	188
Anhang 1: Anforderungsprofil für Pädagoginnen und Pädagogen in den AWO-Jugendwohngruppen Dortmund-Eving und Dortmund- Hörde (Orientierungspapier für Neueinstellungen)	188
Anhang 2: Vorlage zum Hilfeplangespräch (HPG)	192
Anhang 3: Eingangsdiagnostik bei stationären Aufnahmen in die Jugendwohngruppen Eving und Hörde	200
Anhang 4: Auszug aus einem pädagogischen Tagebuch (PT)	212
 Code für Download-Material	216

*Dieses Buch ist den Erzieherinnen und Erziehern gewidmet,
die täglich für die Jugendlichen da sind und ihnen Halt, Orientierung
und Zuversicht geben.*

*Für Yvonne, deren Schicksal mich noch heute berührt und die nachhaltige
Wirkung auf mich und meine Arbeit hatte.*

Zur Einführung

Dieses Buch ist gewissermaßen ein Abschluss wie auch ein Anfang.

Als ich vor weit über zwanzig Jahren meine erste Tätigkeit in der Jugendhilfe begann, hatte ich schon einige Jahre in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und eine erste Weiterbildung in struktureller Familientherapie hinter mir. Ich hatte das Glück gehabt, in der kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik auf ein familienorientiertes therapeutisches System zu treffen, das mich als jungen Psychologen faszinierte und viele klinische Inhalte meines Studiums an einer verhaltenstherapeutisch geprägten Universitätsfakultät in den Hintergrund drängte. Mit dieser praktischen Erfahrung im Rücken, einer guten Portion Begeisterung und vielen Ideen betrat ich erstmals die Jugendhilfelandchaft.

Was mich dort erwartete, dämpfte zunächst die Begeisterung erheblich. Es brauchte Jahre, bis der Grundgedanke systemischen Arbeitens, der von der Therapie ausging, auch in der sozialpädagogischen Arbeit allmählich Fuß fassen konnte und ich eine Idee davon bekam, wie eine systemische Sozialpädagogik möglicherweise umzusetzen sei. Dabei hatte ich von Anfang an in meiner späteren Frau eine Mitstreiterin, die, von der pädagogischen Seite kommend, ebenfalls nach Möglichkeiten suchte, die Arbeit in den Wohngruppen wertschätzender, bedürfnisgerechter, annehmbarer und stärker familienorientiert zu gestalten, aber ebenfalls nicht genau wusste, wie das gehen könnte.

Zu der Zeit begann, ausgehend von der damals einzigen Außenwohngruppe der Einrichtung, das Ausprobieren, Verwerfen, anders ansetzen – und das alles immer im Kontakt mit den Jugendlichen und Kollegen wie auch Vorgesetzten. Zudem spürten wir alles auf, was an fachlichen Inputs zu der Zeit und zu diesem Thema schon vorhanden war, und das war nicht viel. Über die Jahre entstanden vor dem Hintergrund von Fortbildungen, vielfältigen Erfahrungen auch in anderen Arbeitsfeldern, ausufernden, oft hitzigen Diskussionen, Erfolgen und Misserfolgen Konturen einer gruppenpädagogischen Arbeit, die unserem ursprünglichen Ideal deutlich näherkamen als zu Anfang. Dabei war schon recht früh klar, dass dieser Ansatz dynamisch lehr- und lernbar sein sollte,

damit sich irgendwann auch andere Menschen in der Jugendhilfe gleichsam mit ihm ansteckten. Mittlerweile sind wieder viele Jahre seit dem Zeitpunkt vergangen, als wir die Gelegenheit erhielten, mit der Rückendeckung der Einrichtungsleitung eine Jugendwohngruppe aufzubauen, der dieses Modell als konzeptionelle Basis zugrunde lag und die es im pädagogischen Alltag ausformte und weiterentwickelte. Inzwischen setzt eine zweite Wohngruppe die Prinzipien des Arbeitsansatzes um.

Insofern ist dieses Buch ein Abschluss. Es fasst die bisherigen, ganz praktischen Elemente der Grundidee einer systemischen Sozialpädagogik in der stationären Jugendwohngruppe so zusammen, dass die Wechselwirkungen und Querverbindungen einzelner wesentlicher Teile ebenso deutlich werden wie die Voraussetzungen struktureller, inhaltlicher, personeller und institutioneller Art, die nötig sind, um diese Arbeit entwickeln und leisten zu können. Dabei betone ich an dieser Stelle, dass es sich hier nicht um ein akademisch elaboriertes, empirisch abgesichertes und evidenzbasiertes Methodenkonstrukt handelt, sondern um ein ganz praktisch lebbares und deshalb eben auch lebendiges Modell, das Tag für Tag mit neuem Inhalt gefüllt wird.

Zugleich ist dieses Buch ein Anfang. Wenn es Einrichtungen gibt, in denen im Detail tatsächlich bereits so gearbeitet wird, wie es auf den folgenden Seiten aufgefächert ist, anstatt dass entsprechende Ideale nur in einem Konzept beschrieben wurden, ohne dass sie konkret umgesetzt werden konnten, so habe ich bei der Recherche im Vorfeld zumindest nichts darüber gefunden. Insofern stellt das Buch erstmals einen komplexen, explizit pädagogischen Arbeitsansatz für stationäre Jugendwohngruppen in der Jugendhilfe vor, der konsequent systemisch fundiert und ausgeformt ist. Ich verstehe dieses Buch auch als Einladung an alle Fachleute, die in stationären Jugendwohngruppen mit schwer belasteten Jugendlichen arbeiten, sich mit Gedanken, Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten, die sie in diesem Buch finden, auseinanderzusetzen und für sich zu prüfen, wie sie in ihren Kontexten hilfreich genutzt werden können.

Das Buch richtet sich primär an Jugend- und Heimerzieherinnen. Ich habe sowohl in der Jugendhilfe als auch langjährig in der Kinder- und Jugendpsychiatrie die Erfahrung gemacht, dass Pädagoginnen sich ungern mit wissenschaftlicher Literatur beschäftigen, weil sie die Sprache, die theoretischen Rückbezüge und die vielen Querverbindungen oft schlicht nicht verstehen. Gerade aber sie sind es, die den größten Teil der schwierigen Arbeit mit den Jugendlichen leisten müssen. Ich habe versucht, dem Rechnung zu tragen, und verwende daher in diesem Buch eine Sprache, die es ihnen zumindest leichter machen sollte, die Inhalte verstehen und nachvollziehen zu können. Akademisch oder anderweitig umfassend vorgebildete Leserinnen und Leser mögen mir verzeihen, dass

durch den Verzicht auf eine stringent wissenschaftliche Sprache an der einen oder anderen Stelle begriffliche Unschärfen entstehen oder die Präzision bei der Erläuterung von Sachverhalten leidet. Mir ist wichtig, dass die Erzieherin sich in ihrer täglichen Arbeit wiederfindet, weil nur so eine praktische Überführung der grundlegenden Elemente systemischer Pädagogik in die Wohngruppe gelingen kann. Hinweise auf weitergehende und vertiefende Fachliteratur sind direkt in den Text eingefügt, allerdings nur sparsam, um den Lesefluss nicht allzusehr zu beeinträchtigen. In das Literaturverzeichnis am Ende des Buches habe ich ausschließlich Titel aufgenommen, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten und in unterschiedlichen Aspekten inhaltlich grundlegend für das vorgestellte Arbeitsmodell sind.

Ich verwende hinsichtlich der pädagogisch Handelnden und Sozialarbeiterinnen durchgängig die weibliche Form (Pädagoginnen, Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen etc.), weil ich es in der Arbeit mit dieser Berufsgruppe bis heute überwiegend mit Frauen zu tun hatte und habe. Es sind natürlich gleichermaßen die männlichen Erzieher und Sozialarbeiter angesprochen, die sicher kein Problem mit diesem Vorgehen haben. In Bezug auf andere Personengruppen habe ich, wenn es die Lesbarkeit nicht allzu sehr erschwert, beide Formen angegeben, ansonsten mal die eine, mal die andere Form verwendet.

Das Buch ist inhaltlich dreigeteilt. Hierbei ist es wichtig zu verstehen, dass ein systemisch-pädagogischer Arbeitsansatz in der Wohngruppe nicht aus einem fachlichen Vakuum heraus entstehen kann, sondern vielfältige Bezüge und Querverbindungen zu unterschiedlichen Fachrichtungen aufweist. Im ersten Teil werden deshalb einige wesentliche Aspekte zu theoretischen Grundlagen und aktuellen Einflüssen auf unsere Arbeit thematisiert. Ich habe diesen Teil bewusst kurz gehalten, damit die Leserin oder der Leser nicht schon am Anfang durch die Komplexität des Gegenstandes gleichsam erschlagen wird.

In einem zweiten Teil wird die praktische Umsetzung des Modells anhand wichtiger Aspekte vorgestellt, die es grundsätzlich prägen und ausmachen. Dieser zweite Teil basiert wesentlich auf konkreten Fallbeispielen aus der alltäglichen Arbeit in den Gruppen, die aufgegriffen und unter fachlichen Gesichtspunkten diskutiert werden. Die Beispiele stammen von Pädagoginnen aus beiden Jugendwohngruppen und sind nicht konstruiert; deshalb werden auch weitgehend die ursprünglichen Formulierungen beibehalten. Ergänzend sind Anmerkungen und Kommentare von Jugendlichen eingefügt, die deren Sicht der jeweiligen Themenbereiche und ihre Einschätzung von diesbezüglichen Sachverhalten wiedergeben. Dabei wird auffallen, dass zuweilen Formulierungen oder Gedanken erwachsener wirken, als es bei Jugendlichen zu erwarten ist. Zum einen handelt es sich um Jugendliche, die zumeist aufgrund schwerwiegender biografi-

scher Belastungen in Teilen vorgereift sind, zum anderen sind sie vielfach schon recht lange in der jeweiligen Wohngruppe, so dass sich auch deutlich Effekte der pädagogischen Arbeit in ihren Äußerungen widerspiegeln mögen, was letztlich die Motive für unsere Tätigkeit unterstreicht.

In einem dritten Teil schließlich wird das Arbeitsmodell komprimiert dargestellt, wobei detaillierte Beschreibungen, etwa von Voraussetzungen, Strukturelementen, Abläufen und institutionellen Gegebenheiten, vorgenommen werden. Dieser dritte Teil stellt die Essenz des Buches dar und führt die unterschiedlichen Stränge des Modells zusammen. Im Anhang werden Vorlagen aufgeführt, die wir in unserer alltäglichen Arbeit in den Jugendwohngruppen verwenden und die anderen in ihrer Arbeit als Orientierung dienen können. Den Anhang finden Sie zusätzlich als kostenloses Download-Material unter dem folgenden Link: www.v-r.de/Ressource-Jugendhilfe. Den Zugangscode für das Download-Material finden Sie am Ende des Buchs.

Dennoch bleibt eine gewisse Unvollständigkeit. Mir ist beim Schreiben des Manuskripts deutlich geworden, wie viele Kleinigkeiten am Rande, Begebenheiten oder auch aus der praktischen Arbeit ableitbare Handlungsmöglichkeiten existieren, die nicht in das Buchprojekt eingeflossen sind. Ich habe mich diesbezüglich immer wieder disziplinieren und selbst beschränken müssen, um ein Buch vorlegen zu können, dass bei aller inhaltlichen Komplexität übersichtlich bleibt. Mit dem Ergebnis bin ich dennoch zufrieden; ich glaube, dass das Modell einer systemischen Sozialpädagogik in der Jugendwohngruppe nachvollziehbar und anschaulich dargestellt ist, und ich hoffe, dass es die Leserin und den Leser inspiriert.

In meinem Beitrag zum »Handbuch systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie« (Hanswille, 2015) habe ich formuliert: »Die häufig dramatischen Umstände, unter denen eine Fremdunterbringung erfolgt [...], machen die betroffenen jungen Menschen vielfach zu »verlorenen Kindern«, die weder wissen, wohin sie gehören, noch, wer sie sind und was sie ausmacht« (S. 534 f.). Wir haben nunmehr über Jahre die Erfahrung machen können, dass wir sehr vielen solcher Jugendlichen mit unserer Arbeit, wie sie in diesem Buch präsentiert wird, helfen konnten, ihren Weg zu sich selbst und in ihr Leben zu finden.

Zu theoretischen Grundlagen und Einflüssen



© Julia Marx

Systemische Pädagogik ist eine Form der Tätigkeit, für deren professionelle Ausübung eine Reihe von Aus- und Fortbildungserfordernissen besteht. Die Basis wird sicherlich in der Ausbildung zur Erzieherin gelegt, allerdings wird die Pädagogin rasch feststellen, dass die schulischen Inhalte bei weitem nicht ausreichend sind, um den komplexen Anforderungen des Gruppenalltags zu entsprechen. Die Abbildung 1 illustriert einige ausgewählte, unter anderem wesentliche Wissens- und Kenntnisbereiche, die auch für die Arbeit in der Jugendwohngruppe fundamental sind, wie sie den Maßgaben unseres Modells entspricht (siehe blauunterlegte Begriffskästen im oberen Bereich).

Darüber hinaus werden in Abbildung 1 Nachbardisziplinen aufgeführt, die mit der Arbeit in der Wohngruppe inhaltliche oder methodische Überschnei-

dungen aufweisen bzw. in anderer Weise interagieren (siehe grün unterlegte Begriffskästen im unteren Bereich). Diese führe ich in den folgenden Abschnitten schwerpunktmäßig näher aus.

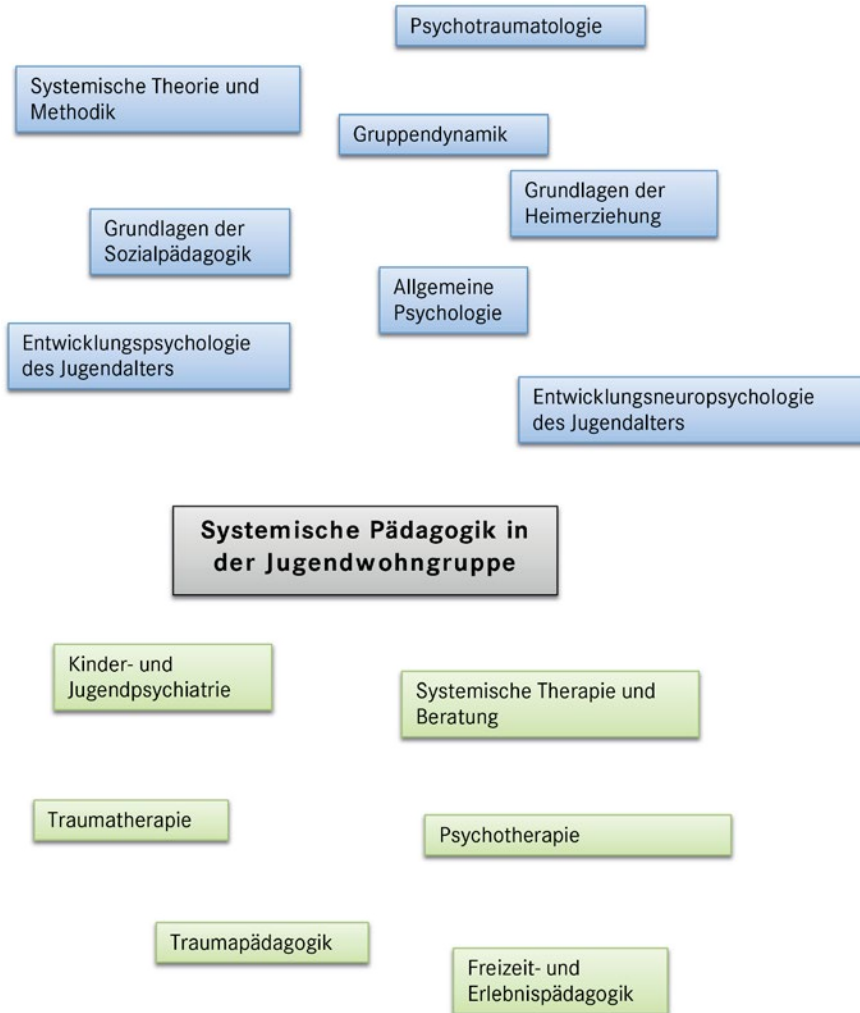


Abbildung 1: Grundlagen und Nachbardisziplinen systemischer Pädagogik

Vorläufer systemischen sozialpädagogischen Handelns in der Jugendhilfe

Systemische Sozialpädagogik, zumal in der stationären Jugendhilfe, ist ein differenziertes Konstrukt. Als solches beruht es auf vielfältigen strukturellen und methodischen Voraussetzungen, die nur in ihrer Gesamtschau und in ihren Wechselwirkungen eine sinnvolle Verbindung ergeben, um letztlich im Alltag einer Jugendwohngruppe wirksam sein zu können. Aus diesem Grund lassen sich viele historische Bezüge finden, die Einzelaspekte dessen, was wir heute unter systemisch und pädagogisch verstehen, betreffen. »Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die systemische Pädagogik nicht als eine gänzlich neue Richtung der pädagogischen Arbeit in der Heimerziehung gesehen werden darf. Die Anwendung von Konzepten wie Ressourcenorientierung, Hilfe zur Selbsthilfe oder straffreie Erziehung geht auf die sozialpädagogische Bewegung zurück, die sich aus reformpädagogischen Ansätzen entwickelt hat« (Kemper, 2012, S. 79). Sofern man auf einzelne Konzeptgrößen wie die genannten schaut, kann ich Kemper zustimmen. Allerdings verstehen wir, wie später noch zu zeigen sein wird, systemische Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Jugendwohngruppe als hochkomplexes Gebilde mit mannigfachen, aufeinander bezogenen Elementen, das sehr wohl in dieser praktizierten Form als Novum gelten darf.

Nichtsdestotrotz finden wir, dass eine Reihe von pädagogischen Ansätzen und Ideen, und zwar auch innerhalb der Geschichte der Heim- oder Fürsorgeerziehung, bezüglich Haltung und Menschenbild bis heute Modell- und Vorbildcharakter hat. Wer sich einen Überblick verschaffen möchte, mag auf Winfried Böhm (2012, 2013) zurückgreifen, auch Winfried Böhm, Ernesto Schiefelbein und Sabine Seichter (2015) bieten einen interessanten Querschnitt wichtiger Ansätze aus der pädagogischen Historie. Eine kurz gefasste Geschichte der Heimerziehung findet sich zudem bei Richard Günder (2011).

Johann Hinrich Wichern, der im Jahr 1833 das Rauhe Haus in Hamburg gegründet hat, das bis heute als soziale Einrichtung mit vielfältigen Tätigkeitsfeldern existiert, hatte, als er seine Rettungshäuser für verwahrloste Kinder eröffnete, eine Vorstellung von Familie zum Vorbild, die einem christlichen Menschenbild und einer christlich-moralischen Erziehung entsprach. »Wichern war der Meinung, dass nur ein Erzieher, der seine eigenen Schwächen kennt, der sich nicht selbst verleugnet und der selber eine ordentliche Erziehung genossen hat, auch ein guter Erzieher ist. Daher stellte er sehr hohe Anforderungen an seine Mitarbeiter im Rauhen Haus« (Aberle, 2007, S. 7). Die Wichtigkeit, die Wichern bereits Mitte des 19. Jahrhunderts den Erzieherinnen zuschrieb, hat bis heute an Aktualität nichts verloren und gerade auch in dem vorgestellten

Modell einer systemischen Pädagogik einen hohen Stellenwert. Auch hinsichtlich der hohen Beziehungsverbindlichkeit, die ein weiteres Kennzeichen unserer Arbeit ist, findet sich schon bei Wichern, wenn auch unter anderen Vorzeichen, eine Parallele: »Mein Kind, dir ist alles vergeben! Sieh um dich her, in was für ein Haus du aufgenommen bist! Hier ist keine Mauer, kein Graben, kein Riegel; nur mit einer schweren Kette binden wir dich hier, du magst wollen oder nicht; du magst sie zerreißen, wenn du kannst, diese heißt Liebe, und ihr Maß ist Geduld« (zit. nach Oldenberg, 1882/1887, S. 340 f.). Angesichts der Tatsache, dass nur Kinder in das Rauhe Haus aufgenommen wurden, die bereits straffällig geworden waren und ein hohes Maß an Verwahrlosung zeigten, verweist dieser Satz gleichwohl auf eine freiwillige Entscheidung des Kindes, sich begleiten und erziehen lassen zu wollen, unter der Maßgabe einer Entwicklungsmöglichkeit, die verbunden ist mit der Anstrengung und Bereitschaft der Erzieherinnen, das Kind zu tragen und zu ertragen. Die Auftrags- und Zielorientierung wie auch vor allem die Haltung der Pädagoginnen, die in der systemischen Arbeit unserer beiden Wohngruppen grundlegend sind, entsprechen ihrem Sinne nach nahezu zweihundert Jahre später diesen Worten Wicherns.

Karl Wilker hat im Jahr 1917 die Leitung der Fürsorgeerziehungsanstalt Berlin-Lichtenberg übernommen, die bekannt war für zwangsgeleitete Erziehungsmaßnahmen und abschätzigen und lieblosen Umgang mit den männlichen jugendlichen Straftätern, die dort untergebracht waren. Wilker trug reformpädagogische Ideen mit sich; ein erster Ausdruck war die Umbenennung der Einrichtung in »Erziehungsheim Lindenhof«. Kemper (2012) beschreibt: »Wilkers Vorstellungen vom Umgang mit Jugendlichen sind nicht mit den allgemein in Erziehungsheimen zu seiner Zeit herrschenden Vorstellungen vergleichbar. [...] Das vorherrschende negative Bild des fürsorgebedürftigen jungen Menschen lehnte er ab. Wilker verurteilte die übliche Umgangsweise und die innere Haltung der pädagogisch Mitarbeitenden in Fürsorgeanstalten. Seiner Meinung nach wurden junge Menschen in diesen Einrichtungen nur als halber Mensch gesehen. [...] Er selber glaubte an das Gute in jedem Menschen. [...] Es lasse sich erkennen, dass die Grundvoraussetzung für Wilkers Art der Erziehung die Freiheit der Jugendlichen ist« (S. 16 f.). Ressourcenorientierung, positive pädagogische Beziehungskomponenten als notwendige Elemente gelingender Erziehung und Wertschätzung der eigenständigen Persönlichkeit Jugendlicher waren im Lindenhof wesentliche Elemente einer für die Zeit innovativen Pädagogik. »Und das war schließlich auch hier wieder das Wesentliche: nicht brave Kinder zu züchten [...] – wohl aber wertvolle Menschen aufwachsen zu lassen« (Wilker, 1921, S. 63). Leider zeigte sich rasch, dass die etablierten reaktionären Kräfte zu jener Zeit Innovationen wie die von Wilker, die ihrer Zeit

weit voraus waren, nicht zulassen konnten. Karl Wilker musste die Leitung der Einrichtung desillusioniert bereits 1920 wieder aufgeben. »Mit diesen damals radikalen, reformpädagogischen Ansichten gilt Wilker als Stichwortgeber einer gewaltfreien, zwanglosen Heimerziehung mit schwer erziehbaren Jugendlichen« (Kemper, 2012, S. 19).

Es gibt gerade in der Reformpädagogik nach Wilker noch weitere Protagonisten, deren Auffassungen in der einen oder anderen Weise bis heute fortwirken und Einfluss selbst auf aktuelle Entwicklungen nehmen. Doch sind die Gegensätzlichkeiten der Überzeugungen, was in der Heimerziehung richtig sei, nicht aufzulösen gewesen. Es finden sich viele Beispiele von Forderungen, Anregungen und konkreten Konzepten bezüglich einer Sozialpädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, die zwar in ihrer Zeit durchaus prinzipiell als sinnvoll oder gar als notwendig angesehen wurden, gleichwohl aber nicht konsequent verfolgt und wieder fallengelassen wurden.

Andreas Mehringer benennt in seiner wichtigen Schrift »Heimkinder – Gesammelte Aufsätze zur Geschichte und zur Gegenwart der Heimerziehung« (1976), die mittlerweile fast vierzig Jahre alt ist, gleich eine ganze Reihe auch heute noch gültiger Ideen zu Themen, die für die Jugendhilfe, aber auch für unseren Ansatz eine große Bedeutung haben, bezogen auf die Kinder und Jugendlichen, aber auch auf pädagogische Prinzipien und die Mitarbeiterinnen selbst.

Einige Beispiele mögen dies illustrieren. »Ich muss das verhaltensgestörte Kind akzeptieren – mit all seinen Fehlern. Es kann sich nicht von heute auf morgen bessern. [...] Das Kind ist ja »aufgewachsen wie im Feindesland«, es lebt im Mißtrauen. Es hat sich seine Verwahrlosungs-Symptome als Überlebenschance zugelegt, es braucht sie als Panzer, [...] es glaubt, sie nicht aufgeben zu dürfen, bis ihm eine andere Erfahrung zuteilwird. An uns ist es, ihm die neue Erfahrung zuteilwerden zu lassen. Es muss selbstverständlich sein, dass ich von Strafe absehe; sie hat keinen Zweck« (S. 89). Dies alles klingt vertraut und selbstverständlich, aber das ist es auch heute noch nicht. Gerade der Verzicht auf Strafe und das gleichzeitige Eröffnen von Möglichkeiten korrigierender – oder besser ergänzender – Beziehungserfahrungen, wobei auch weiterhin die wichtigen »alten« Bezugssysteme einbezogen werden, stellen die Fachkräfte oftmals vor große Umsetzungsprobleme, die nicht selten ein Scheitern der Bemühungen zur Folge haben.

Ein weiterer, sehr aktueller und oben bereits angeklungener Bezug zu systemischem Gedankengut in der Jugendwohngruppe lässt sich an anderer Stelle finden: »Dies ist sicher: zu einer wirklich modernen Heimerziehung gehört ganz wesentlich, dass sie die Restfamilie des Kindes, die noch vorhandenen Angehörigen in die Lebenshilfe für das Kind miteinbezieht. Die Ausschaltung der Ange-

hörigen liegt nahe, weil die Zusammenarbeit mit ihnen schwierig und unbequem ist. Aber die Ausschaltung der Angehörigen wäre eine zu billige Lösung. [...] Hier wird deutlich, dass ein Heim die Aufgabe am Kind gar nicht erfüllen kann, solange es den wichtigsten Angehörigen nicht zur Mitverantwortung und zu einer ehrlichen Zusammenarbeit gebracht hat. [...] Zeitweise ist dann die Mutter eines Kindes ein wichtigerer ›Zögling‹ als das Heimkind selbst. Oft habe ich erlebt, dass wir mit einem schwierigen Heimkind erst dann weiterkamen, wenn wir die offene oder geheime Gegnerschaft der Mutter [...] überwunden hatten« (Mehringer, 1976, S. 119 ff., nach einem Vortrag von 1962). Die systemische Verbindung gelingender stationärer Jugendhilfe mit der Herkunftsfamilie wird hier präzise als Arbeitsfeld beschrieben, und das in einem Kontext, der über fünfzig Jahre zurückliegt. Dennoch wird selbst heute in vielen Einrichtungen die unmittelbare konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern immer noch als unangenehme Nebenerscheinung der sozialpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen angesehen und nicht als in vielen Fällen grundlegend und wesentlich für eine gute Entwicklung eben dieser Jugendlichen.

Schließlich geht auch Mehringer (1976) auf die pädagogischen Protagonisten, die Erzieherinnen, ein, die ebenso wie schon bei Wichern und Wilker für ihn einen hohen Stellenwert besitzen. »Heimerziehung ist kein Job wie jeder andere. [...] Dabei stehen Arbeitszeit oder Bezahlung nicht an erster Stelle. Wichtiger ist [...] das Klima; dass ein Heimleiter da ist, der sich auch um diese Menschen kümmert, nicht nur um die Kinder; der sich darum kümmert, dass es auch den Erziehern gut geht, [...] dass die Erzieher selbstständig arbeiten dürfen und doch nicht allein gelassen werden. [...] Die teilweise arrogante Abqualifizierung der mühevollen Kleinarbeit des Erziehers ist oft gar nicht mehr zu ertragen« (S. 137 ff.). Mehringer zeigt damit auf, wie wenig wertschätzend mit Erzieherinnen in den Einrichtungen umgegangen worden ist und dass sich diese Haltung sowohl auf die Personalbetreuung als auch auf die Arbeit der Erzieherinnen bezog. Eine solche Haltung finden wir häufig auch heute noch. Im Rahmen einer systemischen Sozialpädagogik in der Jugendwohngruppe, wie sie in diesem Buch modellhaft vorgestellt wird, sind Erzieherinnen, denen es gut geht und die selbstständig arbeiten können, jedoch wichtig im Hinblick auf eine funktionale pädagogische Arbeit.

Systemische Sozialpädagogik und Entwicklungspsychologie

Eigentlich ist die Beschränkung auf die Entwicklungspsychologie zu kurz gegriffen. Es müssten an dieser Stelle zusätzlich auch noch die Entwicklungsbiologie, die Entwicklungsneuropsychologie und die Entwicklungsneurobiologie des

Jugendalters benannt werden. Insofern verstehe ich die Überschrift als Sammelformulierung.

In den einschlägigen Lehrbüchern zur Heimerziehung, die gemeinhin in den Berufskollegs als Grundlagenliteratur der Ausbildung von Erzieherinnen verwendet werden, fristet die Entwicklungspsychologie bei Kindern und Jugendlichen ein trostloses Dasein, wenn sie denn überhaupt Erwähnung findet. In mehreren Standardlehrbüchern habe ich im Literaturverzeichnis keine diesbezüglich grundlegenden Bücher oder Aufsätze finden können; lediglich in einem aktuell verbreitet eingesetzten Lehrbuch fand sich der Hinweis auf ein entwicklungspsychologisches Werk aus dem Jahr 1973. Der Verzicht auf die systematische Vermittlung von Wissen über die Entwicklungspsychologie des Jugendalters stellt meiner Einschätzung nach einen gravierenden Mangel in der Ausbildung von Jugend- und Heimerzieherinnen dar. Fehlende fundamentale Kenntnisse bedingen in der Folge ein Nichtverstehen von Jugendlichen und ihren Möglichkeiten wie auch Begrenzungen. Ein solches Verstehen stellt jedoch die Grundlage jedweder pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden dar. Wilhelm Rotthaus (2015a) etwa stellt überblickshaft heraus: »Die körperlichen Veränderungen und die daraus für andere resultierende Attraktivität können ein Feedback stimulieren, das wiederum Moderator für eigenes Verhalten wird. Veränderungen der kognitiven und emotionalen Struktur in der Adoleszenz ermöglichen es dem Jugendlichen zudem, Sinnkonstruktionen über bestimmte Erfahrungen und Ereignisse herzustellen und damit Einfluss auf ihre Wirkung zu nehmen bzw. ihre Verarbeitung zu kontrollieren. Schließlich gewinnen die Jugendlichen Kompetenz zur Gestaltung und Wahl ihrer Kontexte [...], in denen sie veränderte Verhaltensweisen erproben, die für zukünftige Rollen bedeutsam sind. Der aktive Beitrag zur Entwicklung kompetenten Verhaltens begünstigt dabei die Anpassung des sich verändernden Jugendlichen an eine sich verändernde Welt« (S. 133). Ich frage an dieser Stelle die Leserin, die vielleicht als Erzieherin arbeitet: Hätten Sie's gewusst? Rotthaus hat in diesen knappen Ausführungen einen komplexen, querschnittlich wie längsschnittlich bedeutsamen Sachverhalt, der grundlegende Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit in der Wohngruppe bei jeder einzelnen und jedem einzelnen Jugendlichen hat, in wenigen Worten zusammengefasst. Dabei geht es in seiner Erläuterung nur um den »Normaljugendlichen«, der eine, soweit das im Jugendalter möglich ist, gewöhnliche, den gängigen und regulären Verhältnissen entsprechende Entwicklung durchläuft. Die massiv beeinträchtigenden Lebensbedingungen, unter denen etwa traumatisierte oder psychisch besondere Jugendliche in einem prekären familiären Umfeld aufwachsen, sind gar nicht berücksichtigt und verlangen weiterreichende fundierte Kenntnisse über das körperliche und psychische

Funktionieren des Betreffenden. Einschlägige Lehrbücher, wie etwa das von Siegler, DeLoache und Eisenberg (2011) oder von Schneider und Lindenberger (2012), bieten reichhaltiges Material, um sich in die Entwicklungspsychologie des Jugendalters einlesen zu können.

Rainer K. Silbereisen und Karina Weichold (2012) beschreiben grundlegende Prozesse der Entwicklung im Jugendalter, wobei sie betonen, dass sich neben Veränderungen der sekundären Geschlechtsmerkmale vor allem verschiedene innere Organe wie auch das Gehirn restrukturieren. Bedeutsam für unseren Zusammenhang sind insbesondere die zentralnervösen Veränderungen: »Einhergehend mit den somatischen und endokrinen Veränderungen sind umfassende zentralnervöse Umstrukturierungen zu beobachten, die mit Veränderungen in Kognitionen und jugendtypischen Verhaltensweisen in Beziehung stehen (z. B. Risikoverhalten). Sowohl die Struktur als auch die Funktionsweise verschiedener neuronaler Systeme verändern sich über das Jugendalter« (S. 241). Das hat teils erhebliche Auswirkungen auf das Erleben, das Verhalten und die sozial-emotionale Kompetenz der Jugendlichen. Diese Auswirkungen beeinflussen den Alltag der Jugendlichen und müssen in ihrer Bedeutung für die einzelne Jugendliche und den einzelnen Jugendlichen eingeschätzt und handhabbar gemacht werden, damit eine ziel- und lösungsorientierte pädagogische Betreuung möglich ist.

Silbereisen und Weichold halten zusammenfassend fest: »Das Jugendalter ist durch etliche (teils gleichzeitig ablaufende) Übergänge gekennzeichnet, und Jugendliche müssen eine Reihe an neuen psychosozialen Entwicklungsaufgaben bewältigen, die verschiedene Kontexte innerhalb wie außerhalb der Familie betreffen. Vorzeitig oder unvollständig gelöste Entwicklungsaufgaben führen zu Problemen in der psychosozialen Anpassung« (S. 257). Mit diesen Problemen haben wir es in der Jugendwohngruppe ganz konkret zu tun. Gleichzeitig dient diese als Projektionsfläche für die aus diesen Problemen resultierenden, oft auch sehr eindrücklichen Verhaltensäußerungen der Jugendlichen und als Plattform für diesbezügliche Veränderungsversuche. Das detaillierte Wissen um die Entwicklungsdynamik hat für die Pädagogin somit einen hohen Wert für den adäquaten Umgang mit den alltagsbezogenen Auswirkungen dieser Dynamik. Ein diesbezüglich angemessener Umgang setzt die Fähigkeit voraus, mit der Jugendlichen und dem Jugendlichen mitschwingen zu können, unter der Voraussetzung, diese erst einmal so sein zu lassen, wie sie sind, um dann gemeinsam Wege zu suchen, die eine individuelle Bewältigung der Entwicklungsaufgaben erlauben, auch wenn diese Wege zunächst scheinbar Umwege sind.

Systemische Sozialpädagogik und Psychiatrie bzw. Psychotherapie

Wenn wir bei der pädagogischen Arbeit in der Jugendwohngruppe das Leid von Jugendlichen als Ausgangspunkt des fachlichen Handelns verstehen, haben wir auch die erste grundlegende Verbindung zur Psychotherapie benannt. Es gibt viele fachlich zugrunde liegende Aspekte, die sowohl für die stationäre Jugendhilfe als auch für eine stationäre Psychotherapie respektive die Kinder- und Jugendpsychiatrie stehen. Insbesondere finden wir hinsichtlich verhaltenstherapeutischer Ansätze, die etwa auf der Grundlage von Verstärkerplänen oder mit Belohnungssystemen arbeiten, eine methodische Analogie zur störungsbezogenen Fokussierung in Wohngruppen. Der störungsbezogene Schwerpunkt betrifft zumeist diejenigen Gruppen von Jugendlichen, bei denen Verhaltensstörungen, die medizinisch beschrieben worden sind, diagnostiziert wurden und die oft in so genannten Regelgruppen nicht adäquat gefördert werden können. In beiden Systemen, dem verhaltenstherapeutischen der Psychiatrie und dem störungsbezogenen der Jugendwohngruppen, sind definierte Störungsbilder oder Diagnosen von Verhaltensstörungen der Ausgangspunkt des fachlichen Handelns. Das Ziel der Arbeit von Psychotherapeutinnen/Psychotherapeuten und Pädagoginnen ist in diesen Fällen Symptomfreiheit oder -minderung. Eine weitere Parallele besteht darin, dass das Problem in erster Linie den Jugendlichen persönlich zugeordnet wird, wenngleich heute auch weitere Bezüge einbezogen und der Kontext, in den die Jugendlichen eingebettet sind, zumindest bei den Professionellen mit als ein zentraler Faktor betrachtet wird. Nur wird der Kontext dabei noch immer eher als Bedingungsfaktor innerpsychischen Geschehens verstanden, als dass das Ganze als ein zirkuläres System gesehen wird, so dass die Wechselwirkungen in diesem System in den Mittelpunkt gerückt werden.

Die Bedeutung einer haltenden und konstruktiv-zielorientierten Beziehung zwischen Klientin/Patient und Betreuerin bzw. Therapeutin lässt sich ebenfalls sowohl im sozialpädagogischen als auch im psychiatrischen und psychotherapeutischen Handlungsraum beobachten. Dabei unterliegen beide professionellen Bereiche ähnlichen Anforderungen wie etwa einer guten Nähe-Distanz-Regulation, dem Abstinenzgebot oder auch fachlich begründbaren Vorgehensweisen. Bis vor einigen Jahren hat noch eine klare Zuordnung von theoretischem Hintergrund und hieraus abgeleiteten methodischen Handlungsrepertoires, die von den Therapieschulen im Sinne der Psychotherapierichtlinien ausging, sowohl die Therapie als auch pädagogisches Handeln im stationären Kontext weitgehend bestimmt. Diese Klarheit weicht seit geraumer Zeit zunehmend auf, indem stattdessen unterschiedliche Ansätze zielorientiert verbunden werden. So ent-

wickelt sich sozusagen eine »universelle« Therapie mit differenten Schattierungen und Schwerpunkten, die flexible Handlungsoptionen propagiert und damit ein breites Spektrum von Hilfen anbieten kann. In diesem Zusammenhang sind auch die erzieherischen Hilfen gehalten, ausgetretene Pfade zu verlassen und die methodische Basis sozialpädagogischer Arbeit einer Überprüfung zu unterziehen (zur Weiterentwicklung und zum Wandel des definitorisch eingegrenzten Verständnisses von Psychotherapie vgl. etwa Remschmidt, Mattejat u. Warnke, 2008; Senf, Broda u. Wilms, 2013). Eine ansprechende Beschreibung, was die Bedeutungen von Psychotherapie sind, liefern Christian Flassbeck und Bernd H. Keßler: »In der Psychotherapie geht es um Modifikationen von Lebensformen, die in gewisser Weise als ›schlecht‹ erfahren werden. Eine der Kernfragen dabei ist, wie das ›gute‹ Leben zu definieren ist, das sich als Ergebnis der Psychotherapie entwickeln soll. [...] Dazu wird es keine einfachen Antworten geben, da [...] die Hauptaufgaben der Psychotherapie darin liegen, den Patienten zu verhelfen, pluriformes Leben und Erleben zu ertragen, prekäre Lebenslagen zu bewältigen und sinnvoll zu strukturieren, sowie Identität, Lebenswert und Lebenssinn zu realisieren« (2013, S. 24). Diese Beschreibung von Zielen kann durchaus auch in sozialpädagogischen Bezügen unterschrieben werden. Flassbeck und Keßler lassen dabei offen, mit welchen methodischen Mitteln die von ihnen genannten Ziele in der Psychotherapie erreicht werden sollen bzw. können. Allerdings legt die Formulierung »zu verhelfen« durchaus nahe, dass etwa im Rahmen von Psychotherapie Impulse und Anregungen seitens des Therapeuten den Patienten in die Lage versetzen sollen, den angestrebten Zielen auch mit eigener Kraft näherzukommen. Denn es geht um die Lebensbewältigung des Patienten oder der Patientin. Analog hierzu muss auch die Jugendliche, die über einen kürzeren oder längeren Zeitraum in der Jugendwohngruppe ihren Lebensmittelpunkt hat, ihren eigenen Weg in das Leben finden und ist dabei auf die professionelle Unterstützung und Begleitung durch die Pädagogin angewiesen. Hier wie auch in der Therapie bildet das System, das sich über die gemeinsame Bewegung durch den Alltag immer wieder verändert und weiterentwickelt, Lösungsmöglichkeiten und Handlungsräume aus, die zielführend genutzt werden können.

Sofern wir Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe als gleichrangige Hilfesysteme mit unterschiedlichen Schwerpunkten und mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der Versorgung der Jugendlichen betrachten wollen, ist eine systemisch fundierte und motivierte Sicht auf Pädagogik und Psychiatrie in ihrer Verschränkung als Königsweg anzusehen. In diesem Sinne ist die »Stationäre systemische Kinder- und Jugendpsychiatrie« von Wilhelm Rotthaus mit ihrer Erstauflage aus dem Jahr 1990 bis heute wegwei-

send und stellte für mich einen guten Teil des Nährbodens dar, auf dem das in diesem Buch vorgestellte Modell systemischer Sozialpädagogik im Laufe der Zeit reifen sollte. Wenngleich sowohl kinder- und jugendpsychiatrisches Arbeiten wie auch die Inhalte und Strukturen der Tätigkeit in der Jugendhilfe sich seitdem verändert und weiterentwickelt haben, gelten bis heute Prinzipien, die Rotthaus (1998) als Leitender Arzt der Kinder- und Jugendpsychiatrie Viersen klinikweit etabliert hat, weiter fort. »Allen gemeinsam ist die Erfahrung, dass die Familie umso bereitwilliger sich auf eine gemeinsame Arbeit einlässt, je stärker sie in das Stationsleben einbezogen wird. Wenn man von dem konventionellen Aufgabenbild der Schwester/des Pflegers oder der Erzieherin/des Erziehers in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, nämlich der pflegenden und erziehenden Betreuung des einzelnen Kindes oder Jugendlichen ausgeht, lässt sich leicht ermessen, welche Ausweitung des Aufgabenfeldes dieser Einbezug der Familie darstellt. Er zwingt dazu, den Blick zu erweitern, verlangt ein mehrdimensional ausgerichtetes Verhalten. [...] Schwerwiegender aber noch als die Ausweitung des Aufgabenspektrums erscheint die Wandlung des Selbst- und Rollenverständnisses der Betreuer« (S. 140 f.). Wenn man berücksichtigt, dass zur damaligen Zeit Kinder und Jugendliche deutlich länger in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Klinik behandelt wurden bzw. behandelt werden konnten, als dies heute der Fall ist, wird die Parallele zur heutigen Betreuung in der Jugendhilfe evident; die Erzieherin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie seinerzeit ist so gesehen gewissermaßen die Pädagogin in der Jugendhilfe von heute.

Auch hinsichtlich der in unserem Modell bedeutsamen, ergänzenden Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Therapeut, die bei aller Verschränkung klare Rollenabgrenzungen verlangt, hat Rotthaus, wenn auch in einem differenten Zusammenhang, bereits damals festgehalten, was noch heute aktuell ist: »Es ist für die Betreuer auf der Station deshalb von Bedeutung, immer wieder diese Unterscheidung zwischen Erziehung und Therapie zu treffen. Denn nur wenn es ihnen gelingt, eine konsistente Beziehungsbeschreibung als Erzieher oder als Therapeut zu einem Kind oder Jugendlichen durchzuhalten, werden sie größtmögliche Wirkung erzielen. Kommt es demgegenüber zu einer Rollendiffusion zwischen Erzieher und Therapeut, wird auch [...] der Jugendliche verwirrt werden, da er ständig unklare Botschaften erhält« (S. 195).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen unserer systemischen Sichtweise von Problemen und Verhaltensbesonderheiten bei Jugendlichen und der psychiatrischen Beurteilung der entsprechenden Sachverhalte besteht sicherlich darin, dass dort das medizinische Modell nach wie vor die Grundlage für Diagnostik und Intervention darstellt. Während somit die Einordnung von Störungen und psychischen Einschränkungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie auf der

Basis der entsprechenden Kategoriensysteme, namentlich der ICD-10, erfolgt und therapeutisch mit den passenden klinischen Zuschreibungen gearbeitet wird, orientieren wir uns vorrangig an dem sichtbaren und kommunizierten Leid der Jugendlichen und ihrer Familien. Die Unterscheidung von »gesund« und »krank« im Hinblick auf psychisches Geschehen wurde ebenfalls schon von Rotthaus infrage gestellt: »Dass die Begriffe Krankheit und Gesundheit für psychische Störungen und Auffälligkeiten wenig nützlich sind, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden« (S. 190). Dies führt dazu, dass ein gemeinsames Verständnis an der Schnittstelle zwischen Wohngruppe und Psychiatrie auch heute noch nur rudimentär entwickelt ist und immer wieder nach kommunikativer Klärung verlangt, um das gegenseitige Verstehen und damit eine gemeinsam getragene Handlungsfähigkeit zu fördern. Wir müssen in diesem Zusammenhang immer wieder die Erfahrung machen, dass sich auch eine kinder- und jugendpsychiatrische Klinik, die sich zumindest auf Station als systemisch arbeitend versteht, immer wieder auf plakative klinische Diagnosen zurückzieht. Das erschwert dann die mehrdimensionale und systembezogene Arbeit mit den Jugendlichen und den zugehörigen Familien.

Auch wird der Jugendhilfe vielerorts seitens der Psychiatrie nicht auf Augenhöhe begegnet, sondern von Seiten der Psychiatrie das Recht auf Diagnose- und Maßnahmenhoheit beansprucht. Hier gilt es zum einen, den hohen professionellen Stellenwert der Fachkräfte in der Jugendhilfeeinrichtung stärker herauszustellen. Zum anderen ist in diesem Zusammenhang ein Dialog wichtig, in dem der Kinder- und Jugendpsychiatrie ihre eigene Bedeutung als Instanz, die die Jugendhilfe ergänzt, kommuniziert wird. Denn eines ist unbestreitbar: Der Lebensmittelpunkt und damit die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen ist die Wohngruppe, nicht die Station. Die Möglichkeiten, mit den Jugendlichen sowohl therapeutisch als auch intensiv pädagogisch zu arbeiten, sind, wie der Längsschnitt zeigt, in der Jugendwohngruppe deutlich besser als in der Klinik, was zumindest in unserem Modell einen weitestgehenden Verzicht auf stationäre jugendpsychiatrische Behandlung mit sich bringt.

Systemische Sozialpädagogik und systemische Therapie/Beratung

Ogleich es allein von den Begrifflichkeiten her bereits auf der Hand liegt, dass ein enger Zusammenhang zwischen systemischer Sozialpädagogik und der systemischen Beratung und Therapie besteht, soll an dieser Stelle dennoch neben der Betonung der Gemeinsamkeiten, vor allem auf methodischer Ebene, auch

ein Versuch der Abgrenzung erfolgen. Hintergrund hierfür ist die in der stationären Jugendhilfe weit verbreitete Praxis, Erzieherinnen oder Sozialpädagoginnen, die im Gruppendienst tätig sind, gleichzeitig als systemische Beraterinnen einzusetzen. Wir gehen davon aus, dass gerade in einem Betreuungsfeld, das auf Seiten der betroffenen Jugendlichen und ihrer Familien sehr häufig unter anderem mit konfusen Beziehungskonstellationen, Rollendiffusion und -umkehr wie auch erheblichen Bindungsunsicherheiten zu tun hat, klar konturierte Strukturen, deutlich auseinanderhaltbare Faktoren, die das Lebensumfeld und die Beziehungen verdeutlichen, notwendig sind.

Die Voraussetzungen für eine systemische Beratung oder Therapie sind zunächst einmal Allparteilichkeit und Neutralität (vgl. Hanswille, 2015; von Schlippe u. Schweitzer, 2013), dann aber in der Regel auch das Prinzip der Freiwilligkeit (hierzu kritisch würdigend Rotthaus, 2015b). Eine systemische Beratung orientiert sich sodann an der Formulierung von Aufträgen und Zielen der Klienten, die realistisch und in einem umschriebenen Zeitraum erfüllbar sein sollten. Es kann weiter angenommen werden, dass die systemische Beratung ein Prozess ist, der sich kontinuierlich auf der Grundlage eines zwischen Beraterin/Berater und Klientin/Klient bzw. Klientensystem getroffenen Kontrakts vollzieht. Er schreitet in einem im Kontrakt festgelegten Umfang über eine vereinbarte zeitliche Dauer fort und wird durch die Beteiligten aktiv gestaltet (vgl. unter anderem Gamber, 2011).

Demgegenüber ist eine Betreuungsbeziehung, zumal in der stationären Jugendhilfe, unter anderem durch folgende Kriterien definiert: die grundsätzliche Parteilichkeit für die Jugendliche oder den Jugendlichen; die Arbeit in einem »Zwangskontext« (kaum jemand lebt freiwillig in der Jugendwohngruppe); einer Annahme von Zielen und Aufträgen, deren Erfüllbarkeit von der zeitlichen Dimension her erst einmal nicht präzise gefasst werden kann; der Notwendigkeit zwischenzeitlicher, restriktiver pädagogischer Intervention, wenn die Situation es verlangt; der Notwendigkeit der Abstimmung eigener pädagogischer Handlungen mit dem Team auf einer gemeinsam definierten fachlichen Grundlage (vgl. hierzu unter anderem Hartwig, Kanz, Schone u. Wutzke, 2010).

Schon diese Aufzählung einiger wesentlicher Grundlagen beider Tätigkeitsbereiche verdeutlicht, dass es teilweise fundamentale Unterschiede, ja sogar gegensätzliche Voraussetzungen und Umsetzungscharakteristika sind, die ein Betreuungs- und ein Beratungssystem bedingen. Es lässt sich das Szenario vorstellen, dass die Erzieherin, die am Abend in der Gruppe mit der Jugendlichen eine Krise zu bewältigen hatte, welche durch eine heftige Übertragung eines alten, hochaggressiven Konflikts mit der Mutter auf die Pädagogin entstanden ist, am nächsten Vormittag mit eben dieser Mutter eine systemische Beratung