

KARIN SCHWANTER

SÜSSER VOGEL JUGEND

Langsame systemische Therapie mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen



SÜSSER VOGEL JUGEND ...

*Süßer Vogel, Jugend
Komm wir tanzen
Komm wir wiegen uns im Takt
der Nacht
Ich breche ein Tabu
Ich werde älter
Süßer Vogel, Jugend
Sieh mich wachsen und gedeihen
Sieh mir hinterher
Ich sehne mich der Sonne entgegen ...*

(aus dem Lied „Sonne“, Mia 2004)

Süßer Vogel Jugend – mit der Brille der romantischen Verklärung war die Jugendzeit das für mich – süß. Bei genauerem Hinspüren wird aber deutlich, dass es eher eine bitter-süße Zeit war, voll mit Zweifeln an mir selbst, Konflikten ohne Ende, permanentem an die Grenzen gehen. Alles wurde in voller Intensität gefühlt und gelebt. Manchmal lösten dieses Nicht-mehr-Wissen wohin mit all den Geschichten und diese unerträglich starken Gefühle eine große Sehnsucht danach aus, wieder Kind zu sein. Erinnerung an die Vorlesung an der Uni über Erik Erikson. Begriffe tauchen blitzlichtartig in meinen Gedanken auf: Vertrauen, Misstrauen, Autonomie, Scham, Zweifel, Schuldgefühl, Initiative, Intimität, Solidarität, Isolierung, Verzweiflung, Identität, Ablehnung, Identitätsdiffusion. Das Durchleben dieser Wirrnisse gelang nicht ohne Scherben und Narben. Glücklicherweise war es begleitet von erwachsenen Bezugsmenschen, die mir halfen, meinen Weg zu finden, Werte zu entwickeln, Orientierung zu erhalten. Im Rückblick: den schwierigen Übergang im Lebenszyklus im Eriksonschen Sinn gut überstanden, aus jeder Krise mit einem erhöhten Gefühl der inneren Einheit hervorgegangen, eine Zunahme der Fähigkeit bemerkt, „etwas zustande zu bringen“, entsprechend meinen Maßstäben und den Maßstäben derer, die für mich bedeutsam waren.

Mein damaliger Freundeskreis inkludierte einige Mädchen und Burschen, die es nicht so gut erwischt hatten wie ich. So erlebte ich in meiner Jugendzeit mit, was es bedeutet, einsam zu sein, Angst vor den nächsten Men-

schen zu haben, Gewalt zu erleben und unter Ignoranz zu leiden. In unserem Garten saßen sie häufig, diese Freundinnen und Freunde. Meine Mutter nahm sich Zeit zuzuhören, Mut zu machen und aktiv zu helfen, wenn das eigene Familiensystem dazu nicht in der Lage war. Diese Freundschaften und das Miterleben familiären Unglücks haben mich geprägt und meinen Lebensweg mitbestimmt. Viele Jahre später, in meiner Arbeit mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen, wurden all diese Freundinnen und Freunde wieder wach und ihre Geschichten lebendig. Tiefe Dankbarkeit erfüllt mich in diesem Augenblick, weil mein Handeln und meine Worte in der Arbeit mit Jugendlichen nicht ausschließlich auf Theorien basieren, sondern untermauert sind von Erfahrungen von gelebtem Leben. Diese Tatsache verlieh mir scheinbar Authentizität und echte Empathie, um mit den Jugendlichen eine tragfähige Beziehung aufbauen zu können, Erzählungen auszuhalten und mir dennoch der nötigen Grenzen bewusst zu sein.

In diesem Artikel möchte ich versuchen, mein Verständnis der Lebenswelt von sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen auf ihrer Suche nach einer passenden Identität im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Bezogenheit, zwischen Individualität und der Sehnsucht nach Geborgenheit darzulegen sowie mein therapeutisches Handeln mit diesen jungen Menschen praxisnah zu beschreiben. Ich versuche, verschiedene Facetten der Lebensrealität von Jugendlichen im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Bezogenheit, zwischen Individualität und der Sehnsucht nach Geborgenheit zu beleuchten sowie einen Einblick in mein therapeutisches Handeln mit Jugendlichen zu geben, dieses Handeln und mich selbst zu reflektieren.

Die Hypothese, die meine Arbeit leitet, ist die Annahme, dass es sozial emotional benachteiligten Jugendlichen an tragfähigen Beziehungen mangelt. Ihren Geschichten nach zieht sich die Tatsache der unsicheren Bindung bereits von Anfang an durch ihr Leben. Elementare Bedürfnisse scheinen ungedeckt. Grundströmungen des Verlusts, der Entbehrung, der Kränkung, der Bedrohung und der Überforderung (vgl. Grossmann, 2009, S.53) scheinen sie, einem unbesetzten Boot gleich, durch ihren Lebensfluss zu treiben. Das

auffällige Verhalten, die Tendenz zu Gewalt und Delinquenz scheinen Coping-Strategien zu sein.

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelt sich für mich folgende zentrale Fragestellung: Wie könnte gelungene Therapie mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen aussehen? Verwoben ist diese Fragestellung mit Überlegungen wie: Welche Form von Beziehung braucht es? Wie kann ich sozial-emotional benachteiligte Jugendliche auf ihrer Suche nach neuen, passenden Zielen unterstützen? Was findet in dieser Therapie statt? Welche vorhandenen Ressourcen können aktiviert werden? Welche Formen der Intervention braucht es, um die Jugendlichen zur aktiven Mitarbeit zu bewegen?

Zwecks Lesbarkeit wird bei allgemeinen Formulierungen im Singular stets die weibliche Form der Nomen verwendet.

LEBENSPHASE JUGEND

Meine Überlegungen zur Lebensphase Jugend stützen sich auf die psychosoziale Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson. Das Generalthema, zu dem Erikson eine Theorie der Persönlichkeitsentwicklung entwirft, ist das Erringen von Identität. Der Gewinn von Identität beruht für ihn auf der Bewältigung von Anforderungen, die aus der Einbettung des Individuums in einer sozialen Ordnung resultieren (vgl. Oerter & Montada, 1995, S. 322). Für jede Entwicklungsphase wird eine zentrale Thematik formuliert, die positiv oder negativ gelöst werden kann. Diese Entwicklungsphasen sind jeweils nach einem vorrangigen Konfliktthema bipolar benannt (vgl. Grossmann, 2007, S.74). Damit eine gesunde Persönlichkeit entsteht, müssen die einzelnen Übergänge erfolgreich bewältigt werden. Was als erfolgreich gilt, wird dabei jeweils von der „einbindenden Kultur“ (vgl. Kegan 1982, S.165) festgelegt. Eine unzureichende Bewältigung generiert die Entstehung von Problemwirksamkeit (vgl. Grossmann, 2007, S.74).

Der Übergang im Lebenszyklus von Jugendlichen birgt generell ein hohes Maß an Belastung. Die Bewältigung dieses Übergangs findet im Kontext von Beziehungen bzw. im sozialen Raum statt (z.B. Familie, Schule, Freunde, Wohngegend, eigene Gruppe – die „Ande-

ren“). Jede Bewältigungsthematik korrespondiert mit Elementen der Sozialordnung (z.B. Gesetz, Leitbilder, technologische Elemente, ideologische Perspektiven, Arbeit und Rivalitätsordnungen, Zeitströmungen in Erziehung und Tradition) und psychosozialen Modalitäten (z. B. Wer bin ich? Wer bin ich nicht? Das Ich in der Gemeinschaft) (vgl. Erikson, 1994, S. 214-215). Der Kerngedanke der Entwicklungskonzeption fusioniert in der Aufgabe, die Erikson explizit der Adoleszenz zuweist und formal als Integrationsleistung bezeichnet, die erbracht werden muss: „Identität versus Identitätsdiffusion“. Verschiedene Facetten des eigenen Selbst sollten in dieser Entwicklungsstufe erfolgreich zu einer personalen Identität integriert werden. Auf der einen Seite betrifft diese Integrationsleistung die Bereiche psychosozialer Veränderungen, auf der anderen Seite sind jugendliche Mädchen und Burschen mit der komplexen Anforderung konfrontiert, sich in der erwachsenen Welt zu orientieren. Sie sind gefordert, eigene Werte und Positionen innerhalb der Erwachsenenwelt zu finden. Zur Bewältigung dieser Aufgaben bedarf es eines Konzeptes der Selbstkonsistenz, der Entwicklung einer Ich-Identität. Identifikationen aus der Kindheit müssen integriert werden, um daraus das Potenzial zu gewinnen, das zur Übernahme neuer Rollen erforderlich ist. Für den Verlauf und das Resultat des Übergangs im Lebenszyklus spielt das Identifikationsverhalten eine bedeutende Rolle. Es ist als wesentlich zu erachten, ob und in welcher Form Jugendliche zu Werten, Zielen und zur Übernahme gesellschaftlich als relevant erachteter Rollen kommen (vgl. Oerter & Montada, 1995, S. 324).

RENNBAHNWEG, 23H ... EINE GESCHICHTE ZUR PROBLEMWIRKLICHKEIT

Stellen Sie sich vor: Der „Rennbahnweg“. Zu Beginn der 90er Jahre eine der am stärksten belasteten Wohnsiedlungen in Wien. Insbesondere Jugendliche schienen einerseits problematisch zu sein, andererseits wurden gerade sie außerhalb der Siedlung stark diskriminiert. In der Siedlung wurden eine Reihe von sozialarbeiterischen Maßnahmen sowie bauliche Modernisierungen durchgeführt. Gegenwärtig bestehen Integrationsprobleme zwi-

schen MigrantInnen, an den Rand gedrängten ÖsterreicherInnen und verschiedenen Subkulturen von Jugendlichen. So die allgemeine Beschreibung dieses Lebensraums. Bei näherer Auseinandersetzung und genauem Lauschen der Geschichten, die ihre BewohnerInnen über den Rennbahnweg erzählen, bietet sich Ihnen möglicherweise ein Bild des unmittelbaren Aufeinandertreffens von Lebenshärte und Lebensfreude, von Ausgelassenheit, Verzweiflung und Überlebensmut, die diesen Raum zum lebendigen Stimmungsbild machen. Angenommen, Sie spazieren an einem grauen Herbsttag durch die Anlagen, dann finden Sie vielleicht ein Bild der Tristesse vor. Sie gehen womöglich vorbei an beschmierten Wänden, abgeschlagenem Mauerwerk, kaputten Lichtschaltern, leeren Bierdosen, die neben den letzten Blumen ihren Platz gefunden haben. Möglicherweise schauen Sie in verbissene Gesichter, die vergangener Lebenshärte Ausdruck verleihen. Und angenommen, Sie spazieren an einem sonnigen Tag durch die Siedlung, dann bieten sich Ihnen eventuell zusätzlich Bilder von großer Symbolkraft: Vogelschwärme am blauen Himmel, Kinder beim Drachenspiel – Atempausen, in denen sich Hoffnung auf Zukunft ankündigt. Möglicherweise sind Sie bereit, einen Brillentausch zu wagen mit einem der Jugendlichen, dessen Leben hier am Rennbahnweg seinen Anfang nahm und der mittlerweile auf fast 15 Jahre Lebensgeschichte am Rennbahnweg zurückblicken kann.

Stellen Sie sich vor: Es ist 23 Uhr, und Sie kommen nach Hause, Wohnadresse Rennbahnweg, Stiege 7, Tür 12, 22. Wiener Gemeindebezirk. Der Lichtschalter ist defekt, wie schon seit mehreren Wochen. Es bleibt dunkel, aber mit 15 haben Sie vielleicht den Anspruch, cool durchs dunkle Stiegenhaus zu gehen, auch wenn Sie wissen, dass vorige Woche ein Freund von Stiege 9 dort im Dunkeln bedrängt wurde. Das leichte Schaudern, das Sie beim Gedanken daran überkommt, ignorieren Sie und ebenso dieses Gefühl der vagen Ängstlichkeit, das Sie im Dunkeln verspüren – immer schon verspürten –, ein Relikt aus der Kinderzeit. „Ein richtiger Kerl kennt keine Angst. Du bist doch nicht so eine Memme, die

sich fürchtet.“ Ein solcher oder ein ähnlich gearteter Selbsttext, mit der dunklen Färbung der väterlichen Stimme, könnte unter Umständen Ihren inneren Raum beanspruchen – Erinnerung an die gestrige Schlägerei im Park, Fußballspielen im Käfig mit Freunden, dann kommen die und reden Sie und Ihre Freunde blöd an. Die anderen waren älter und trotzdem, Sie lassen sich nicht vertreiben oder blöd anreden! Sie nicht! Obwohl, zuerst war da vielleicht eine Spur Angst, die waren

DAS LEICHTE SCHAUDERN, DAS SIE BEIM GEDANKEN DARAN ÜBERKOMMT, IGNORIEREN SIE UND EBENSO DIESES GEFÜHL DER VAGEN ÄNGSTLICHKEIT, DAS SIE IM DUNKELN VERSPÜREN – IMMER SCHON VERSPÜRTE – EIN RELIKT AUS DER KINDHEIT.

schließlich älter, aber Sie und Ihre Freunde waren in der Überzahl. Denen haben Sie es gezeigt. Möglicherweise haben Sie die Erfahrung gemacht: Gewalt hilft gegen die Angst – kurzfristig. Es könnte sein, dass Ihre Hand noch ein wenig schmerzt, weil Sie mehrmals hart zugeschlagen haben, vielleicht sind Sie auch zu Höchstformen aufgelaufen, weil Sie in der Wut auch noch daran dachten, dass Sie für 2 Wochen von der Schule suspendiert wurden, wegen des einen Lehrers, der Sie asozialer Versager genannt hatte und den Sie daraufhin, sich voll im Recht fühlend, mit allen Schimpfwörtern bedachten, die Ihnen eingefallen waren. Die Eltern wissen noch nichts von der Suspendierung. Der angestrebte Hauptschulabschluss rückt in weite Ferne. Aber der „Kelch“ gestern im Park, ja, da konnten Sie sich richtig Luft machen, „vom Innendruck befreien“ nennt es der Schulpsychologe, den Sie am Anfang eventuell ganz gut gefunden haben, aber seit er angefangen hat, andauernd in Ihrer Familiengeschichte zu wühlen, obwohl Sie mehrmals versichert haben, dass Sie darüber nicht reden wollen, verlaufen die Termine sehr einseitig: Er redet – Sie schweigen. Das können Sie, „schweigend die Mauer machen“, auf diesem Gebiet sind Sie gut.

Ihre Gedanken eilen schneller als Ihre schleppenden Schritte die Stiege hinauf. Hand in Hand gehen diese vorauseilenden Gedanken mit der Sehnsucht einher, schon einige Stufen vor Erreichen der Wohnungstür zu wissen, was Sie dort erwartet. „Hast du Angst, du Weichei?“ Da ist sie vielleicht wieder, die Stimme, die das momentan Empfundene entwertet, verbietet und die Kraft des sich Zusammenreißen bis zum Äußersten beansprucht. Ist er da? Sitzt er in der nahen Kneipe? Kommt er später? Wie kommt er? Betrunkene, sehr betrunken? Mit Andauern seiner Arbeitslosigkeit wird es immer schlimmer. Entscheidungen stehen an: Wo werden Sie heute Nacht schlafen? Im Zimmer des 7-jährigen Bruders, dessen Angst offensichtlich ist, besonders wenn es in der Nacht diesen Lärm gibt und Sie und Ihr kleiner Bruder die Mama weinend vermuten. Dieser kleine Bruder hat Sie möglicherweise in den Heldenstatus erhoben, weil Sie viel abfangen, um ihn zu schützen, weil er in Ihrer Gegenwart ein Gefühl der Sicherheit empfindet. Aber: „Wer schützt mich?“ – Gedanken, Gefühle und Erinnerungen überschlagen sich vermutlich und fokussieren sich letzten Endes wieder in der einen Frage: „Wer schützt mich?“

Stellen Sie sich vor, Ihre Erinnerung wandert stromaufwärts – zurück zu Kindertagen. Da gab es eine Zeit, da hat die Mutter Sie geschützt – jetzt, mit 15, fast erwachsen, ist es an Ihnen, Mutter und kleinen Bruder zu schützen, das hätte mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auch Ihr älterer Bruder von Ihnen erwartet. Was hat er gesagt, als er für zwei Jahre inhaftiert wurde? „Stark sein! Pass auf die Mama und den Kleinen auf.“ Mama, denken Sie sich möglicherweise, ist so beschäftigt mit dem Überleben der Familie, dass keine Zeit und Kraft mehr bleiben für Zuwendung und Zuhören.

Traurigkeit, mit der Zähigkeit eines Kaugummis, das Bedürfnis, dieses Gefühl abzuwischen. Es macht schwach, verwundbar – abwischen – es geht nicht, das Gefühl klebt und nimmt die Angst vor dieser Verwundbarkeit mit an Bord. Wohin mit all den Geschichten, Gefühlen und Gedanken? Sehnsucht, noch länger fortzubleiben. Vielleicht treffen Sie die Entscheidung, sich auf die vorletzte Stufe zu setzen und noch eine Zigarette zu rauchen. Die Flamme des Feuerzeugs erhellt die Dunkelheit. Tiefes Einatmen verdrängt die Enge in der Brust.

Die hier begonnene Fallgeschichte, die diese Arbeit begleitet, ist die Geschichte von S. Er ist einer jener Jugendlichen mit denen meine Kollegin und ich ein Jahr lang in der Beratungsstelle gearbeitet haben. Die Geschichte von S. steht stellvertretend für alle anderen Lebensgeschichten sozial-emotional benachteiligter Jugendlicher. Unsere gemeinsame Zeit inkludierte zwei Bereiche. Wöchentlich fand eine 4-stündige Gruppentherapie mit 8 Jugendlichen aus der Klasse von S. statt. Aus dieser Gruppenarbeit mit den Jugendlichen kristallisierte sich immer wieder der Bedarf für Einzelgespräche heraus.

ZUR SITUATION SOZIAL-EMOTIONAL BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER

Eine Zuordnung zur Gruppe der sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen gestaltet sich in der Praxis als schwierig. Sozial-emotionale Benachteiligung kann nicht klar diagnostiziert werden. Sozial-emotionale Benachteiligungen beschreiben Problem-Wirklichkeiten, ohne dass psychische/psychiatrische Diagnosen vorliegen. In der Auseinandersetzung mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen ist man mit mehreren Dimensionen der Benachteiligung und Gefährdung konfrontiert: Ausgrenzungsgefährdete Jugendliche, dropoutgefährdete Jugendliche, sozial benachteiligte Jugendliche, sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche, emotional benachteiligte Jugendliche, Jugendliche mit Verhaltensstörungen, Jugendliche mit abnormen psychosozialen Umständen (vgl. Weissl & Gabrle, 2010, S. 3). Meiner Erfahrung nach ist eine Abgrenzung einzelner Blickrichtungen nahezu unmöglich, da Ursache und Wirkungszusammenhänge zwischen den einzelnen Situationen bestehen bzw. große Wechselwirkungen angenommen werden können.

Eine quantitative Schätzung des Anteils Jugendlicher mit sozial-emotionaler Benachteiligung in Wien ist nur teilweise möglich. Umfassende Zahlen wurden noch nicht erhoben. Beschränkt man sich auf die vom Bundessozialamt finanzierten Projekte, betrug der Anteil der im Clearing betreuten Jugendlichen mit sozial-emotionaler Benachteiligung im Jahr 2008 37% (gesamt: 2.520 Jugendliche). Mit 60% zu 40% waren männliche

Jugendliche deutlich in der Überzahl (vgl. Weissl & Gabrle, 2010, S. 27).

Generell kann gesagt werden, dass bei sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen eine starke Verengung des Erlebens, Denkens, Fühlens, Handelns und Interagierens wahrzunehmen ist (vgl. Grossmann, 2007, S. 44). Diese Verengung kann als Folgephänomen belastender Kontexte angesehen werden.

Im Wesentlichen, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, kann die Problem-Wirklichkeit sozial emotional benachteiligter Jugendlicher wie folgt fokussiert werden (vgl. Grossmann 2007, S. 71ff):

Am subjektiven Ereignishorizont finden sich häufig emotionale Vernachlässigung, fehlendes Geborgenheitsgefühl bis hin zu physischen, psychischen und sexuellen Misshandlungen, elterlicher Alkoholismus/Drogensucht, Trennungen (häufig verbunden mit Umzug und Schulwechsel), Eintritt eines Stiefvaters in die Familie (häufig verbunden mit Gewalterfahrungen), Verlust eines älteren Geschwisters (häufig durch Inhaftierung), hohe Uneindeutigkeit bzw. Eindeutigkeit in Bezug auf Grenzen (diffus/starr) im familiären Rahmen, evt. auch Migrationshintergrund (verbunden mit komplexen personalen, familiären und kulturellen Anpassungsleistungen), oftmals bruchstückhafte Schulkarrieren, verschärfter Konkurrenzkampf durch hohe Jugendarbeitslosigkeit. Ein belastender sozio-ökonomischer Kontext mit eingeschränkten Ressourcen bedeutet oftmals hohe Frustration im Bereich der Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse (Macht, Ordnung, Sinn).

Als affektive Verarbeitung als Reaktionsweise auf die beschriebenen Ereignishorizonte finden sich häufig Angst, ein hohes Maß an Unsicherheit, Wut und unkontrollierte Aggression, Trauer, Depression, starke Sorgen um wichtige Bezugspersonen (jüngere Geschwister, Mutter, ...) sowie Hoffnungslosigkeit und Gefühle der Verdunkelung in Bezug auf die Beziehungswirklichkeit. Häufig kommt es zu einem Gefühl des Überschwemmtwerdens von Emotionen.

Die kognitive Verarbeitung kann sich in starren kognitiven Schemata, Zuschreibung geringer Selbstwirksamkeit und eigener Bewältigungsfähigkeit, irrationalen Leitsätzen, „Alles-oder-nichts“-Mustern („Täter-Opfer“), negativen Ergebniserwartungen/Reaktionserwar-

tungen und negativer Sicht der eigenen Person, Welt und Zukunft ausdrücken. Der Fokus liegt auf problemorientierten Erzählungen und auf Erzählmustern der Abwertung, was eine Widerspiegelung abwertender Attribuierung sozialer anderer bedeutet.

Das daraus resultierende Verhalten kann auch als Regulation von affektiven und kognitiven Verarbeitungsprozessen verstanden werden: Dominanz von Vermeidungsverhalten (Schule schwänzen), Suchthandlungen, gehemmtes bzw. fehlendes Kommunikationsverhalten, wenig Eigeninitiative, kontraproduktive Arbeitshaltung (Unpünktlichkeit, mangelnde Ausdauer, ...), Delinquenz sowie selbstverletzendes Verhalten.

Im sozialen Umgang dominieren häufig eine hohe soziale Unsicherheit, labile Beziehungen, Probleme mit Beziehungsaufbau und dem Erhalten stabiler Beziehungen, eine Außenseiterposition, begrenztes soziales Repertoire, Kontaktschwierigkeiten in Bezug auf „gesunde, leistungsstärkere“ Systeme, Verhärtung sozialer Bedeutungsgebung und der Einsatz von Gewalt als Verständigungsmittel.

Einige Gedanken zur Bindungstheorie

Jugendliche begegnen ihrem Umfeld entsprechend ihren bisher gemachten Beziehungserfahrungen, die mit einer gewissen Erwartungshaltung verbunden sind. Ausgehend davon, dass Jugendliche die gleichen Erwartungshaltungen der Psychotherapeutin entgegenbringen, wird deutlich, dass es für den therapeutischen Prozess notwendig ist, sich mit den Bindungserfahrungen von Jugendlichen vertraut zu machen, um einerseits den häufig massiv ausfallenden Beziehungstests der Jugendlichen standzuhalten, und sich andererseits der Bedeutung therapeutischen Beziehungsaufbaus bewusst zu werden.

Unter Bindung versteht man ein lang andauerndes, affektives Band zu ganz bestimmten Personen, die nicht ohne weiteres auswechselbar sind und deren körperliche und psychische Nähe und Unterstützung gesucht wird, wenn z. B. das Gefühl von Furcht, Trauer, Verunsicherung und Krankheit in einem Ausmaß erlebt wird, das nicht mehr selbstständig zu regulieren ist (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 5).

Bindung kann also als das Ergebnis eines hochkomplexen, interaktiven Wechselwirkungsprozesses zwischen den beteiligten Personen, in die beide Fähigkeiten einbringen, angesehen werden (vgl. Senckel, 2007, S. 62). Folgt man der Idee der Bindungstheorie, so wird deutlich, dass das Bindungssystem, das sich im Laufe des ersten Lebensjahres entwickelt hat, während des gesamten Lebens aktiv bleibt. Werden die Bedürfnisse befriedigt, kann darüber hinaus das System „Exploration“ aktiviert werden. Ohne sichere emotionale Bindung ist keine offene Exploration möglich (vgl. Brisch, 2007, S. 46). Die Bindungstheorie postuliert, dass die realen Bezie-

GENERELL KANN GESAGT WERDEN, DAS BEI SOZIAL-EMOTIONAL BENACHTEILIGTEN JUGENDLICHEN EINE STARKE VERENGUNG DES ERLEBENS, DENKENS, FÜHLENS, HANDELNS UND INTERAGIERENS WAHRZUNEHMEN SIND.

hungserfahrungen vom Kind internalisiert und in sogenannten „inneren Arbeitsmodellen“ niedergelegt werden. Diese Modelle umfassen die Vorstellungen und Erwartungen des Kindes bzgl. seiner Bezugspersonen, der Beziehungen und von sich selbst. Die Arbeitsmodelle wirken zum Teil unbewusst und steuern das Verhalten des Kindes in der Beziehung zu den Bindungspersonen, seine Erwartungen an sich und andere, sein Verhalten beim Aufbau eigener Beziehungsstrukturen und sogar seine psychische Organisation im Umgang mit Bindungserinnerungen. Die aus der biografischen Erfahrung gespeisten Arbeitsmodelle sind anfangs noch flexibel, im weiteren Verlauf der Entwicklung werden sie zunehmend stabiler und verdichten sich in der weiteren Entwicklung zu einer psychischen Repräsentanz, der sogenannten Bindungsrepräsentation (vgl. Brisch, 2001, S. 37).

Interne Arbeitsmodelle werden als Bindungsschema von der Kindheit mit ins Erwachsenenleben genommen. Speziell im Zusammenhang mit Jugendlichen vermerkt Holmes: „Für Jugendliche bleibt das elterliche Zuhause immer noch eine wichtige Basis, und das Bindungssystem wird in Zeiten der Bedrohung, Krankheit und Er-

schöpfung reaktiviert“ (Holmes, 2006, S. 103). Bindungserfahrungen der Kindheit aktualisieren sich in Situationen der Überforderung, Bedrohung oder Verletzlichkeit auch noch in der Adoleszenz.

Seiffge-Krenke (2004) unterteilt die Bindungsmuster im Jugendalter in drei Gruppen (vgl. Ainsworth et al., 1978): Bei sicher gebundenen Jugendlichen nimmt Bindung einen zentralen Stellenwert ein. Für sicher gebundene Jugendliche ist es möglich, auch ungünstige Erfahrungen mit ihren Eltern in ihre positive Grundhaltung zu integrieren und Konflikte produktiv zu lösen. In der Beziehung zu den Eltern findet sich ein hohes Maß an

Vertrauen. Bindung und Exploration befinden sich im Gleichgewicht.

Bei unsicher-distanziert gebundenen Jugendlichen existiert ein geringes Maß an Autonomie und eine geringe Verbundenheit gegenüber den Eltern, obwohl die elterliche Bezie-

hung eine zentrale Rolle in diesem Bindungsverhalten spielt. Unsicher-distanziert gebundene Jugendliche stellen sich meist als besonders unabhängig dar. Es scheint, als wäre Bindung nicht wichtig für sie. Sie sind in frühen Bindungserfahrungen gefangen, was sich durch unangemessene Idealisierung der Eltern oder aber auch durch ständige Versuche, noch etwas von den Eltern zu bekommen, zeigt. Dies kann sich hemmend auf die Jugendlichen auswirken und sie blockieren, Neues auszuprobieren und zu experimentieren. Unsicher-distanziert gebundene Jugendliche sind häufig auch im Aufbau von sexuellen Beziehungen gehemmt.

Bei unsicher-verwickelt gebundenen Jugendlichen bleibt das Bindungssystem ständig aktiviert, sie kommen nicht zur Ruhe. Auch hier zeigen die Jugendlichen wenig Autonomie gegenüber den Eltern und meist auch dysfunktionalen Ärger. Übereinstimmend mit den unsicher-distanziert gebundenen Jugendlichen stecken sie in ihren frühen Bindungserfahrungen fest.

Ein Großteil sozial-emotional benachteiligter Jugendlicher verfügt über Bindungserfahrungen, die einem der beiden unsicheren Bindungsmuster entsprechen. Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, treten sozial-emo-

tional benachteiligte Jugendliche ihre Reise des Übergangs mit einem hohen Maß an Belastungen in ihrem Rucksack an. Unter den angeführten erschwerenden Bedingungen kommen ihre internalisierten Beziehungsmuster zum Vorschein. Auf dieser Basis können wesentliche Integrationsleistungen nicht erbracht werden. Das Misslingen dieser Integration erhöht das Risiko der Verstärkung jugendlicher Psychopathologien (vgl. Grossmann, 2007, S. 75).

Unsichere Bindungen und damit verbundene unerledigte Entwicklungsaufgaben zeigen ihre Auswirkung darin, dass vorwiegend negative affektologische Grundströmungen die Wirklichkeit der Jugendlichen bestimmen. „Negative affektologische Grundströmungen – eine Dunkelheit des Erlebens, eine Dunkelheit des Denkens – machen Erfahrungen des Selbst und der Welt kleiner als sie sein könnten“ (Grossmann, 2009, S. 52f).

WO SCHATTEN SIND, DA IST AUCH LICHT ... EINE GESCHICHTE ZUR LÖSUNGSWIRKLICHKEIT

„Zu welchen Erinnerungen kehren wir immer wieder zurück? Welche davon sind geeignet, unser Innerstes zu definieren, den Kern unseres Selbst, mit dem wir ein Leben lang auf die eine oder andere Weise zu kämpfen haben? Sind es die ephemeren Momente, uneinholbar in ihrer Einmaligkeit, die erst jeden Einzelnen von seinem Nächsten abgrenzen, ihn also zu einem einzigartigen Individuum machen? Gewichtige Fragen für wahr ...“

(Kamalzadeh, 2011, S. 29)

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen mit 15 das erste Mal in einer Gruppentherapie mit 7 mehr oder weniger wohlgesonnenen Schulkollegen. Möglicherweise sind Sie hier, weil Ihre Lehrerin gesagt hat, diese Treffen seien hilfreich, um eine Lehrstelle zu finden, unterstützend für Ihre Zukunft. Vielleicht finden Sie es einfach gut, einen Vormittag lang dem Schulbetrieb fern zu bleiben, noch dazu, wo an diesem Tag in der ersten Stunde Mathematikunterricht stattfindet, bei Herrn T., der Ihnen das Leben zur Hölle macht, obwohl Sie geglaubt haben, in Mathematik gut zu sein. Würden Sie anhand ihrer Motivation eine innere Skalierung durchführen, könnte diese 90% : 10% ausfallen. 90% stehen für das Fernbleiben vom Unter-

richt, dem erlaubten Fernbleiben wohl gemerkt, denn unerlaubt glänzen Sie häufig mit Abwesenheit. „Was ist der Unterschied?“ fragen Sie sich. Es ist möglicherweise ein anderes Empfinden, ein Gefühl „legal zu schwänzen“, ohne Auswirkungen befürchten zu müssen. Wahrscheinlich meldet sich schnell eine zweite Stimme in Ihnen zu Wort, die mahnend darauf hinweist, dass es hier genauso mies sein könnte wie in der Schule. Vielleicht meldet sich ganz hinten, ganz leise eine weitere zarte Stimme, die Sie einen Hoffnungsfunken fühlen lässt, dass es hier vielleicht ganz gut sein könnte. Diese zarte Stimme veranlasst Sie, sich ein wenig in der Beratungsstelle umzusehen, und Sie stellen fest, dass es hier irgendwie schön, sauber, gemütlich ist. Ihr Blick wandert eventuell zu den Fotos an der Wand, und Sie erkennen auf einem Foto einen Freund aus dem Park. D., der coole Typ, war hier? Die Überraschung darüber lässt Sie unkontrolliert laut fragen: „Ist das der D.“ Diese Frage bringt Ihnen vielleicht eine sofortige Rüge der Klassenlehrerin ein, da Sie eine der Therapeutinnen in ihren einleitenden Worten unterbrochen haben. Ihre Lehrerin beginnt mit einem Plädoyer über Ihr schlechtes Benehmen, Ihre Unfähigkeit, Ihre schlechten Leistungen. Ihr Blick wandert möglicherweise zu Boden, begleitet von einem Gefühl der Peinlichkeit und der Idee, dass hiermit auch die beiden Therapeutinnen, die sehr freundlich schienen, ein klares Bild Ihres Unvermögens gemalt bekommen haben.

Etwas später sitzen Sie und Ihre Schulkollegen ohne Klassenlehrerin in einem Raum, kreisförmig angeordnete Sessel. Ihre Aufmerksamkeit wandert durch den Raum und bleibt vielleicht an dem kleinen Beistelltisch links hinten hängen: Orangensaft und Kekse. Das fehlende Frühstück macht sich in lautem Bauchknurren bemerkbar. Nahezu magisch zieht der Teller mit den Keksen Ihren Blick an. Da passiert es wieder: „Kann ich ein Keks haben?“ Unkontrolliert steht die Frage im Raum – Gelächter von den Kollegen. Beim Verkosten der Kekse stellen Sie fest, dass es sich um eine gute Sorte handelt: saftig mit Schokoüberzug – nicht die billigen, graulichen, staubtrockenen, die Sie von den Schulfesten kennen. Der Bitte der Therapeutin, trotz Keksgenuss mitzumachen, kommen Sie gerne nach, unterstützt von einer inneren Botschaft, die besagt: „Wo es so gute Kekse gibt, kann es nicht so schlecht sein!“

VIELLEICHT SITZEN SIE NACH DEM 5. ODER 7. TERMIN DA UND BLICKEN AUF IHRER INNEREN „TIMELINE“ ZURÜCK ZUM ANFANG DER GEMEINSAMEN GESCHICHTE. SIE STELLEN FEST, DASS SIE ZU JEDEM TERMIN ERSCHIENEN SIND – PÜNKTLICH. VIELLEICHT ENTSTEHT DIE IDEE, DASS SIE ES ANSCHEINEND SCHAFFEN, PÜNKTLICH ZU SEIN UND DAS INNERE ZUTRAUEN, DASS ES AUCH IM SCHULISCHEN KONZEPT KLAPPEN KÖNNTE, WÄCHST.

Sie richten sich auf Ihrem Sessel in gewohnter Manier ein, rutschen tief, verschränken die Arme vor der Brust und geben sich betont lässig. Diese Lässigkeit untermauern Sie mit coolen, störenden Meldungen. Nach einiger Zeit merken Sie vielleicht, dass die Erwachsenen nicht in der gewohnten Weise auf Ihr Verhalten reagieren, sondern ziemlich unbeeindruckt und vor allem weiterhin freundlich bleiben. Möglicherweise ist das der Grund, warum Sie beschließen, doch ein wenig zuzuhören, noch dazu, wo Sie bemerken, dass Ihr bester Freund Interesse an dem Gesagten zeigt. Sie rutschen auf Ihrem Sessel ein wenig höher und lösen die Armverschränkung auf. Diese Gesten veranlassen die Therapeutin vielleicht, Ihnen einladend zuzulächeln, und Sie fühlen sich in ihrer Entscheidung bestärkt. Möglicherweise meldet sich auch kurz wieder diese zarte Stimme von vorhin, eventuell sogar eine Spur lauter: „Vielleicht ist es hier doch ganz gut.“

Die Zeit vergeht und irgendetwas, das hier passiert, macht Ihnen vielleicht den Hauch eines guten Gefühls. In dieses Empfinden hinein fokussiert sich Ihre Aufmerksamkeit auf die Worte „Ich traue euch zu ...“. Zutrauen – wann haben Sie dieses Wort zum letzten Mal gehört? Zutrauen! Dann geht es irgendwie Schlag auf Schlag. Diese Worte werden mit noch mehr an Zutrauen verstärkt. Sie erhalten die Erlaubnis, während der Pause die Beratungsstelle zu verlassen, ohne Aufsicht, das Vertrau-

en im Gepäck, dass Sie diese Freiheit nicht ausnutzen und pünktlich wieder kommen. Sie melden sich möglicherweise als „Pausenwächter“ und übernehmen damit die Verantwortung, auf die Zeit zu schauen, die anderen an das Ende der Pause zu erinnern. Aufregung macht sich breit, Zutrauen, Verantwortung übernehmen. Wird es gelingen? Was, wenn nicht? Möglicherweise schauen Sie in dieser Pause so oft auf die Uhr Ihres Handys wie schon lange nicht mehr. 7 Minuten vor Ablauf der Pause beginnen Sie, die anderen zu motivieren, ihre Zigaretten auszumachen. Mit 3 Minuten Verspätung treffen

Sie mit der gesamten Truppe wieder in der Beratungsstelle ein. Geschafft! Tiefes Ausatmen, Entspannung, Lob, Interesse daran, wie es gelungen ist, pünktlich zu sein. „Wie ist es gelungen, die anderen zu motivieren? Was würde wohl die Lehrerin sagen, wenn sie hier wäre? Wer wäre sonst noch stolz auf dich, dass du es so gut und verantwortungsbewusst hinbekommen hast?“ Fragen, deren Antworten möglicherweise eine Spur süßes Gefühl machen, so wie die Kekse, die saftigen, guten mit Schokoüberzug.

Vielleicht sitzen Sie nach dem 5. oder 7. Termin da und blicken auf Ihrer inneren „Timeline“ zurück zum Anfang der gemeinsamen Geschichte. Sie stellen fest, dass Sie zu jedem Termin erschienen sind – pünktlich. Vielleicht entsteht die Idee, dass Sie es anscheinend schaffen, pünktlich zu sein und das innere Zutrauen, dass es auch im schulischen Kontext klappen könnte, wächst. Sie markieren auf ihrer Timeline einen Zielpunkt: „Ich schaffe es, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen.“ Naja, vielleicht nicht jeden Tag, aber in einem ersten Schritt jeden Dienstag. Da gibt es kein Mathe. Beim Durchdenken dieses Entschlusses richten Sie sich vielleicht ein klein wenig auf, möglicher Weise verspüren Sie sogar wieder dieses zarte, süße Schokokeksgefühl begleitet von dem Selbsttext: „Ich schaffe das!“

„Du schaffst das!“ stand auch auf Ihrer Zielkarte, die Sie sich ausgewählt haben. Vor Ihrem inneren Auge er-

scheint diese Karte mit dem klitzekleinen, gelben Vogel, der es schafft, mithilfe eines Stabes über die immens hohe Latte zu springen. Vielleicht lächeln Sie jetzt und denken daran, dass die Comic-Karte im Zimmer des kleinen Bruders hängt. Sie hat ihm so gut gefallen, da haben Sie es nicht geschafft, sie ihm zu verwehren. Dennoch erfüllen Sie die gestellte Aufgabe aus dem Gruppentreffen: Sie schauen täglich den kleinen, gelben Vogel an, der trotz seiner Kleinheit die scheinbar unüberwindliche Hürde nimmt. Sie haben vielleicht ihrem kleinen Bruder erklärt, was es mit dieser Karte auf sich hat, ihn bestärkt und darin unterstützt, dass er bereits in der Volksschule mitlernt, noch dazu, wo er eine Lehrerin hat, die ihn echt mag. Er hat Ihnen wahrscheinlich mit großen Augen zugehört, da Sie sein Beschützer, sein Vorbild sind, und sich gefreut, als er von Ihnen hörte: „Du schaffst es, Kleiner!“

Vielleicht wandern Ihre Gedanken weg aus dem Kinderzimmer hin ins Beratungszimmer, und es tauchen Fragmente des Einzelgesprächs auf, das Sie dort geführt haben. „Du bist ein gutes Modell für deinen kleinen Bruder, wie man unter sehr schwierigen Bedingungen überlebt.“ Möglicherweise klingt die Stimme in Ihrem Inneren nach: freundlich, ehrlich, irgendwie angenehm und warm, wie der Kakao bei ihrer Oma, den Sie ebenso vermissen, wie Omas bunte Flanellbettwäsche, die kalte Nächte erträglich, fast kuschelig machte. Oma wäre in diesem Moment stolz auf Sie. Die Stimme des Mutes meldet sich vielleicht mit der warmen Färbung der großmütterlichen Stimme: „Du schaffst deinen Weg!“ Da ist es wieder, dieses Schokokeksgefühl, und zaubert ein Lächeln in Ihr Gesicht. In diesem Augenblick beschließen Sie, morgen in die Schule zu gehen, obwohl Mittwoch ist und in der ersten Stunde Mathematik bei Herrn T.

BEZIEHUNGSaufbau – Wege zur Kooperation mit Jugendlichen

„Ein friedliches Miteinander – sei es mit anderen, sei es mit Anteilen unseres Prozessualen Selbst – entsteht nicht vor dem Hintergrund von Exklusion bzw. Exkommunikation; es entsteht im Kontext von Wertschätzung, Respekt, Würdigung und Anerkennung; es entsteht, wenn Menschen

langsam aufeinander und auf sich selbst zugehen“ (Grossmann & Russinger, 2011, S. 179).

Begegnungen mit Menschen sind immer auch Begegnungen mit der Welt. Sie erzählen von den Umständen und Situationen, in denen sich das Menschsein vollzieht. Sie fixieren Sozialgeschichte und berichten von den Ursehnsüchten, die das Menschsein bedingen. Eine dieser Ursehnsüchte kann im menschlichen Grundbedürfnis nach Beziehung gesehen werden. Beziehungserfahrungen sind von Anfang des Lebens an für die affektive Tönung des Welt- und Selbsterlebens grundlegend. „Bei Patienten mit sehr unbefriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen entscheidet sich der Therapieerfolg vor allem auf der Beziehungsebene“ (Grawe, 2000, S. 411). Als Resultat der Beobachtungen in der Arbeit mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen kann vermerkt werden, dass Jugendliche Beziehungsangebote brauchen und suchen. In einer positiven Therapiebeziehung gelingt es, Jugendlichen Wertschätzung, emotionale Wärme und Respekt entgegen zu bringen, ohne dies an Bedingungen zu binden und unabhängig davon, welche Erfahrungen und Gefühle sie ausdrücken. TherapeutInnen schätzen den jungen Menschen als „Persönlichkeit ...“, und zwar etwa mit der Gefühlsqualität, die Eltern für ihr eigenes Kind empfinden, wenn sie es als Persönlichkeit, ungeachtet seines augenblicklichen Verhaltens, anerkennen“ (Rogers, 1985, zitiert nach Grossmann & Russinger, 2011, S. 71).

Der Funke zwischen den Jugendlichen und TherapeutInnen entsteht in einem Zwischenraum, der eine gerade beginnende oder gleich zu spürende Begegnung in sich enthält, Ausdruck einer Spannung, die diese vorsichtige Begegnung auflädt. Diese Begegnung kann gelingen, wenn sie empathisch ist, Freiheit lässt, Sicherheit schafft, aus Interesse an den Möglichkeiten und Ressourcen der Jugendlichen entsteht und in einem bedrohungsfreien Rahmen stattfindet. Gelungene therapeutische Begegnung – so ließe sich sagen – schafft Freiräume, Denkräume, Fühlräume, Handlungsräume. Therapeutische Empathie setzt frei, bestätigt in aller Nähe den Zwischenraum. Es geht jedoch nicht um den Zwischenraum allein, der sich gerade durch die Nähe der empathischen Begegnung aufbaut, sondern um die

Zeit, die sich dehnt, um die Offenheit einer Zukunft, die ich ahne, wenn ich mit den jungen Menschen arbeite, sie wahrnehme, um eine Zeit der Möglichkeiten, um eine neue Zeit.

Martin Buber ging in seinem Dialogischen Prinzip davon aus, dass „die Beziehung zum Du unmittelbar ist“ (Buber, 2008, S. 15). „Unmittelbar nennen wir gewöhnlich eine direkte Beziehung auf etwas oder jemanden, eine zeitliche oder räumliche Nähe. Unmittelbarkeit in diesem Sinne ist Gegenwärtigkeit und Präsenz, die nicht durch etwas Anderes verstellt ist“ (Arndt, 2004, S. 6).

Die Unmittelbarkeit therapeutischer Begegnung ist jedoch, soll sie erfüllt sein, eine, die gegebenenfalls Abstand schafft, dort wo die Nähe am größten ist. Bei sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen bleibt aufgrund erlebter unsicherer Bindungsmuster das Bindungssystem ständig aktiviert. Die elterliche Beziehung bleibt ein zentrales Thema. Sie sind, wie bereits erörtert, häufig gefangen in ihren frühen Bindungserfahrungen und durch die ständigen Versuche, noch etwas von den Eltern zu bekommen. Die Bedingungen für eine sichere Exploration von einer sicheren Basis aus sind erschwert. Die Eroberung neuer Welten, der Auf-

DER FUNKE ZWISCHEN DEN JUGENDLICHEN UND THERAPEUTEN ENTSTEHT IN EINEM ZWISCHENRAUM, DER EINE GERADE BEGINNENDE ODER GLEICH ZU SPÜRENDE BEGEGNUNG IN SICH ENTHÄLT, AUSDRUCK EINER SPANNUNG, DIE DIESE VORSICHTIGE BEGEGNUNG IN SICH AUFLÄDT.

bau von Beziehungen ist blockiert, und dies kann durch Defizite in der Emotionsregulierung verschärft werden. Eine durch zu viel an Nähe geprägte therapeutische Beziehung würde dazu führen, dass jedes Verhalten der Therapeutin als Reaktion auf eigenes Verhalten interpretiert wird, die Person der Therapeutin idealisiert und permanent an ihre Bestätigung der eigenen Person appelliert wird. Jugendliche mobilisieren unter Umstän-

den all ihre Ressourcen, um mit der Therapeutin näher verbunden zu sein als andere Jugendliche (vgl. Grossmann 2007, S. 150). Zu viel an Nähe nährt die Sehnsucht nach der Exklusivität und Einmaligkeit der Eltern-Kind-Beziehung in den ersten Lebensjahren und behindert damit, dass Autonomie entwickelt, ein passendes Selbstkonzept erarbeitet und Selbstwirksamkeit aktiviert werden kann. Ein zu viel an Nähe würde einem Versprechen den Jugendlichen gegenüber gleichen, das niemals eingehalten werden kann und zwangsläufig in einer weiteren Enttäuschung und Verunsicherung enden würde.

Ist der Zwischenraum zu groß, zu viel Ferne zwischen dem jungen Menschen und der Therapeutin, so geht dies mit einer Einschränkung therapeutischer Kooperation einher. Das Fehlen naher vertrauensvoller Bindungserfahrungen in der Gegenwart wiederholt und bestätigt eine gegebene Erfahrung aus der Lebensgeschichte der Jugendlichen. Anstatt diese zu transformieren, führt dieses Fehlen zu einer Aufrechterhaltung biopsychosozialer Problem-Wirklichkeit (vgl. Grossmann, 2007, S. 152).

Sozial-emotional benachteiligte Jugendliche, entwicklungsbedingt noch in hohem Maße abhängig von den Erwachsenen, aber ohne ausreichendes Vertrauen in deren Kompetenz, werden sich daran machen, die Therapeutin als Bindungsperson zu kontrollieren, zu testen (vgl. Schleiffer, 2008, S. 185). „Übertragung beinhaltet zwar Erwartungen, Befürchtungen und Beziehungsinhalt, die ihre Wurzeln in historischen Beziehungserfahrungen haben, sie beinhaltet aber, bei näherer Betrachtung, immer zwei Beziehungsangebote.

Erst einmal eines, das den Beziehungspartner dazu verführt, in der (historisch) vertrauten Weise zu reagieren ... Diese Inszenierung würden wir als den regressiven Teil bezeichnen. Genau genommen sind wir erst dann berechtigt, von Wiederholung zu sprechen, wenn sich diese Verführung als erfolgreich erweisen sollte und der Partner entsprechend den negativen Erwartungen darauf reagiert ... Der andere Teil des Beziehungsangebots

kann als der progressive bezeichnet werden, denn der Patient erwartet auch vor allem, dass der Therapeut nicht im Sinne der Verführung reagiert, sondern, im Gegenteil, eine Türe zu neuen Beziehungserfahrungen öffnen hilft“ (Frischenschlager, 1995, zitiert nach Grossmann, 2007, S. 157).

Die Phase der Testung kann bei Jugendlichen mit sozial-emotionaler Beteiligung als ausgiebig und intensiv beschrieben werden. Von der Haltung der absoluten Verweigerung bis hin zu aggressivem Verhalten wird eine breite Palette ausgeschöpft, um sicherzugehen, dass die vorsichtig beginnende Beziehung tragfähig ist.

„Als Probleme, die dissoziales Handeln als Problemlösung sinnvoll erscheinen lassen, kommen vor allem Probleme mit dem Selbstkonzept in Frage. Das Selbstkonzept eines Menschen gilt als schwach und unsicher, wenn er nicht ausreichend sicher sein kann, sich oft genug als Ursache von Wirkung bei anderen erleben zu können“ (Schleiffer, 2008, S.190). Sich mit genügend groß erlebter innerer Sicherheit als Ursache von Wirkung begreifen zu können (Selbstwirksamkeitserleben), wird zu einem zentralen Motiv: Sozial-emotional benachteiligte Jugendliche „können es nur schlecht aushalten, wenn es nicht um sie geht. Deswegen handeln sie ihre Selbstreferenz überwiegend über den Modus des Handelns. Beim Handeln wird grundsätzlich für die dadurch erreichte Zustandsänderung das eigene System verantwortlich gemacht. Anders ist dies beim Erleben, bei dem die Ursache für die Zustandsänderung der Umwelt zugeschrieben wird ... Erleben ist daher also durchaus riskant und erfordert Vertrauen“ (Schleiffer, 2008, S. 226). Am Beispiel Schule betrachtet kann gesagt werden, dass sozial-emotional benachteiligte Jugendliche lernen, dass die für die Aufrechterhaltung eines ausreichenden Selbstwertes notwendige soziale Resonanz in der Schule am ehesten in der Rolle eines erziehungsschwierigen Schülers zu erreichen ist (vgl. Schleiffer, 2008, S. 227). Dieses Aufrechterhalten der vertrauten Rolle ist auch im gruppentherapeutischen Kontext beobachtbar. Dissoziales Verhalten kann als Versuch gewertet werden, sich im Kontext unzureichender Bindungssicherheit einigermaßen über Wasser zu halten.

Ob das Projekt des Beziehungsaufbaus in der ersten gemeinsamen Einheit ausreichend gelungen ist, zeigt sich

darin, dass die Jugendlichen wiederkommen. Reichte das Beziehungsangebot nicht aus, kann man mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit annehmen, dass sie zum zweiten Termin nicht erscheinen.

Sozial-emotional benachteiligte Jugendliche sind geübt in der Coping-Strategie des inneren und äußeren Rückzugs. Das unentschuldigte Fernbleiben signalisiert deutlich, dass aus ihrer Sicht und nach ihrem Erleben Bedingungen vorliegen, die sie nicht interessieren, denen sie sich nicht gewachsen fühlen, denen sie ausweichen oder gegen die sie protestieren wollen. Kommen Jugendliche wieder, ist zumindest ein Minimum an Beziehungsaufbau gelungen. In diesem Fall kommen zwei weitere wesentliche Copingstrategien der Jugendlichen zum Tragen. Einige Jugendliche reagieren mit „Sozialer Entsprechung“ und versuchen in hohem Maß, compliant, kooperativ und zustimmend zu sein (vgl. Grossmann, 2009, S. 165f). Andere Jugendliche neigen zu einem habituellen Coping der Unterregulierung, lassen Affekte ungebremst frei, zeigen Ärger, Wut, Verzweiflung, reagieren mit lautstarker Erregung oder dem Verlassen des Therapieraumes, drohen lautstark die Therapie abubrechen oder stellen überfordernde Ansprüche (vgl. Grossmann, 2009, S. 169).

Was können wir TherapeutInnen tun, um hilfreich zu sein? Gefragt sind Erwachsene, die bereit sind, sich auf die Welten der Jugendlichen einzulassen und sich Gesprächen darüber zu stellen. Es geht nicht darum, Jugendlichen im ExpertInnentum über ihre Welten den Rang abzulaufen – wir können getrost die weniger Wissenden sein, die sich die Sachen zeigen und erklären lassen. Hilfreich erwies sich in der Therapie, mich durch die dominanten interaktionellen Strategien der Jugendlichen nur schwer beeindruckt bzw. beeinflussen zu lassen, auf ihre Copingstrategien einerseits mit Geduld und Vorsicht, andererseits mit klaren Grenzen zu reagieren (vgl. Grossmann, 2009, S. 167). Die Anforderungen an TherapeutInnen sind leicht zu beschreiben, deshalb aber trotzdem recht hoch: Auf der einen Seite sind Erwachsene gefordert, die innerhalb einer sicheren Beziehungsatmosphäre und mit ihrem Zumuten und Zutrauen von Selbstwirksamkeit (vgl. Thoma, 2007) Wachstumsräume für die Jugendlichen schaffen. Auf der anderen Seite werden Erwachsene benötigt, „die

den Jugendlichen Grenzen markieren und ihnen Gelegenheit geben, sich an diesen Grenzen zu stoßen. Das bedeutet, dass sie sich bewusst sein müssen, dass Jugendliche sie mit all ihren Widersprüchen und individuellen Brüchen wahrnehmen und genau an diesen Stellen herausfordern werden: Jugendliche wollen sehen und erleben, wie Erwachsene mit ihren individuellen

WAS KÖNNEN WIR THERAPEUTINNEN TUN, UM HILFREICH ZU SEIN? GEFRAGT SIND ERWACHSENE, DIE BEREIT SIND, SICH AUF DIE WELTEN DER JUGENDLICHEN EINZULASSEN UND SICH GESPRÄCHEN DARÜBER ZU STELLEN. ES GEHT NICHT DARUM, JUGENDLICHEN IM EXPERIMENTENTUM ÜBER IHRE WELTEN DEN RANG ABZULAUFEN – WIR KÖNNEN GETROST DIE WENIGER WISSENDEN SEIN, DIE SICH DIE SACHEN ZEIGEN UND ERKLÄREN LASSEN.

Voraussetzungen umgehen, müssen die Gelegenheit haben ihr kindliches Bild vom omnipotenten Erwachsenen zu korrigieren. Diese realistische und nicht mehr kindliche Weltsicht ist Voraussetzung für die spätere Übernahme erwachsener Beziehungen, in denen der jeweilige Partner mit Stärken und Schwächen wahrgenommen werden kann“ (Gruber, 2008, S. 155).

ZIELARBEIT UND AUFTRAGSKLÄRUNG

Die Jugendlichen wollen nicht das, was die Erwachsenen wollen, und auf den ersten Blick wollen sie gar nichts.

(Vgl. Gruber, 2008, S.146)

„Jugendliche wollen immer etwas – allerdings oft nicht das, was die professionellen Helfer wollen, dass sie es wollen sollen! Es gilt in der Arbeit mit Jugendlichen, ihnen Wege aufzuzeigen, die eine Verbindung zwischen dem Wollen der Jugendlichen und dem Wollen der Er-

wachsenen ermöglichen. Diese Wege sollen dazu beitragen, dass die Jugendlichen sich von einer Besucherposition, das heißt, von Erwachsenen geschickten, jungen Menschen hin zu einer Kundenposition entwickeln. Zentrales Moment ist hierbei, dass Erwachsene die spezielle Lebenssituation von Jugendlichen und die damit verknüpften Entwicklungsaufgaben ernst nehmen und sie respektieren sowie klare Orientierungen und Strukturen vorgeben“ (Gruber, 2008, S. 146).

Den überweisenden Lehrerinnen erschien es sinnvoll, die Jugendlichen quasi in ihrem eigenen Interesse zur Kooperation mit uns Therapeutinnen bewegen zu wollen. Schnell lag dann allerdings auch die Haltung auf der Hand, besser als die Jugendlichen zu wissen, was gut für die Jugendlichen ist. Allerdings führt genau diese Hal-

tung der Erwachsenen dann zu der beschriebenen Ausgangslage.

Das Bild der zum ersten Gruppentermin eintreffenden Jugendlichen war gekennzeichnet von einem Motivationsniveau, das um den Nullpunkt kreiste. Hängende Schultern, schlurfende Schritte, gequälte Gesichtszüge wechselten mit gelangweilter Mimik. Die ersten Fragen: „Wann ist Pause? Dürfen wir hier rauchen? Wann dürfen wir gehen?“ machten deutlich, dass Jugendliche als besondere KlientInnen und AuftraggeberInnen zu sehen sind.

Ludewig charakterisiert das Besondere an Jugendlichen folgendermaßen: Er sieht Jugendliche als „Grenzgänger“, die sich im Niemandsland zwischen fremd verantwortetem Leben der Kindheit und der eigenständigen Verantwortung des Erwachsenenenseins befinden und sich darin zurechtzufinden versuchen. Dieser Zustand des Überganges verlange es, so viel an Ungewissheit und Konfliktgeladenheit auszuhalten und so viel Lernfähigkeit und Anpassungsvermögen zu erbringen, wie wohl in keinem anderen Stadium der menschlichen Entwicklung. Andererseits eigne sich diese Entwicklungsphase

des Überganges besonders für vielfältige Veränderungen, weiterführende Entwicklungen und andere unvorhergesehene Entfaltungen (vgl. Ludewig, 2001, S. 165). Diese Idee Ludewigs gab uns Therapeutinnen Hoffnung. Zum Thema „Auftragsorientierung“ führt Ludewig aus, dass bei Jugendlichen die Lage komplexer als bei Kindern sei, die die Erwachsenen meist um Hilfe bitten. „Die Älteren unter ihnen sind durchaus in der Lage, eigene

Hilfsbedürftigkeit festzustellen. Das heißt aber nicht, dass sie deshalb von sich aus professionelle Hilfe aufsuchen. Sie können sich meistens auf ihre Eltern oder entsprechende Zuständige verlassen, dass diese die Hilfestellung veranlassen“ (Ludewig, 2001, S. 176). Ludewig mahnt an, dass sorgfältig geprüft werden muss, wer welchen Auftrag erteilt, um eine fruchtbare Kooperation zwischen Hilfesuchenden und Helfern nicht nachhaltig zu erschweren. Er schlägt vor, Jugendliche als adolozente Kunden zu betrachten und zu prüfen, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß der einzelne Jugendliche bereits Kunde ist.

Es wurde schnell deutlich, dass die Jugendlichen klare Vorstellungen davon hatten, wie der Umgang mit ihnen hier aussehen sollte. Die Anliegen der Jugendlichen in Bezug auf die Beziehungsebene konnten klar formuliert werden. Ihre Anliegen richten sich einerseits an uns Therapeutinnen, andererseits auch an die anderen GruppenteilnehmerInnen. Die folgende Darstellung der jugendlichen Anliegen entstand in einem gemeinsamen Suchprozess, dessen Ergebnisse auf einem Flipchart gesammelt wurden.

Was müsste hier passieren, damit du sagst, ich komme gerne wieder?

- *höflich, nett miteinander sein*
- *gute Umgangsformen in der Gruppe*
- *nicht die Regeln brechen. Stattdessen: Regeln akzeptieren und einhalten*
- *Vertrauen*

DIE ZIELFINDUNG UND ZIELARBEIT MIT SOZIAL EMOTIONAL BENACHTEILIGTEN JUGENDLICHEN GESTALTET SICH SCHWIERIG. ZUM EINEM WIRD DEUTLICH, DASS SIE SELTEN ÜBER ZIELE NACHGEDACHT HABEN BZW. ZU IHREN ZIELEN BEFRAGT WORDEN SIND. IHRE ZIELE SIND SCHWAMMIG FORMULIERT UND BEINHALTEN DAS, WAS WICHTIGE SOZIALE ANDERE VON IHNEN ERWARTEN.

- *respektvoller Umgang*
- *getroffene Entscheidungen akzeptieren*
- *gute Zusammenarbeit*
- *wenn man gut miteinander reden kann*
- *ausreden lassen und zuhören*
- *ernst genommen werden*
- *Grenzen einhalten*

Was müsste hier passieren, damit du sagst, ich komme sicher nie mehr wieder?

- *wenn ich geschimpft/geschlagen werde*
- *wenn ich verarscht werde*
- *wenn ich nicht ernst genommen werde*
- *wenn ich ausgelacht werde*

Woran würdest du merken, dass ich (eine erwachsene Person) respektvoll mit dir umgehe?

- *wenn ich etwas dagegen sage, wenn ich Nein sage*
- *nicht schimpfen, verarschen. Stattdessen: Mein Nein akzeptieren und mich in Ruhe lassen*
- *nicht schlagen, nicht schimpfen stattdessen: normal, ruhig mit mir reden*
- *Respekt hat Wechselwirkung – wenn zu mir jemand respektvoll ist, dann bin ich es auch zu ihm*
- *ernst nehmen, was ich sage, statt mich zu verarschen*

Woran würdest du merken, dass du ernst genommen wirst?

- *meine Meinung zählt*
- *nicht unterbrochen werden*
- *bis zu Ende sprechen können*

- *freundlich gefragt werden*
- *nett mit mir umgehen – nicht anschreien*
- *manchmal sagen, dass ich etwas Gescheites sage*
- *freundlich, nett zu mir sein*
- *freundlich, aber nicht verarschend lächeln*

Woran würdest du merken, dass deine Grenzen eingehalten werden?

- *Stopp ist Stopp!*
- *wenn jemand merkt, dass ich wütend bin, nicht weiter provozieren – stattdessen: in Ruhe lassen*
- *nicht zu etwas zwingen, das ich nicht will. Stattdessen: Mich überzeugen, damit ich mich selber dafür entscheide*

Wesentlich erschien uns Therapeutinnen auch, uns klar zu positionieren, denn: „Was würden Jugendliche auf der anderen Seite mit Erwachsenen anfangen, die sich nicht selbst positionieren, das heißt hier Kooperation einfordern würden und somit den Jugendlichen gar keine Gelegenheit geben würden, Widerstand zu zeigen, sich abzugrenzen, Autonomie zu erstreiten. Auch haben viel beachtete systemische Veröffentlichungen auf die Notwendigkeit ... der Positionierung von Eltern und Fachleuten hingewiesen, die es den Jugendlichen oft erst ermöglicht, Grenzen zu erfahren und eigene Anliegen zu formulieren“ (Gruber, 2008, S. 147). Es wurden gewisse Anliegen vonseiten der Therapeutinnen klar formuliert und zur Diskussion in den Raum gestellt:

Was ist die Grundordnung? Was ist das Minimum an Respekt, das Minimum an Benehmen, das bei den Gruppentreffen gefordert ist? Welche Auswirkungen sind zu erwarten, wenn diese Minimalanforderungen nicht erfüllt werden?

Ich als Therapeutin erlaube nicht, dass Gewalt hier ein Verständigungsmittel ist. Was sind die Auswirkungen, wenn diese Grenze übertreten wird?

Ich als Therapeutin traue dir zu, dass du es schaffst, dich an gemeinsam getroffene Abmachungen (z.B. Pausenregelung) zu halten.

Die Zielfindung und Zielarbeit mit sozial emotional benachteiligten Jugendlichen gestaltet sich schwierig. Zum einem wird deutlich, dass sie selten über Ziele

nachgedacht haben bzw. zu ihren Zielen befragt worden sind. Ihre Ziele sind schwammig formuliert und beinhalten das, was wichtige soziale Andere von ihnen erwarten.

S: Meine Mama will, dass ich mich besser im Griff habe, damit ich eine Lehrstelle bekomme.

B: Frau H. findet, ich soll hierher kommen, damit ich nicht so viel auszucke, sonst flieg ich wieder von der Schule.

Häufig werden Zielszenarien entworfen, die von Film und Fernsehen geprägt sind:

Th: Angenommen, es gäbe so etwas wie „Kino im Kopf“. Welche Erfolgsszene würde in deinem Kinofilm abrennen?

B: Mit Freunden cool unterwegs, viel Aktion, stark und mächtig, gerade aus dem „Häfn“ draußen, viel Geld mit Drogenhandel. Keiner kann mir etwas tun.

Th: Wie fühlt sich das an?

B: Cool! Keine Geldsorgen, keine Angst vor irgendwem Gutes Gefühl! Stark, mächtig. Ich bin der Boss und keiner wagt es, mir blöd zu kommen! Ich bin dann so ein Hero, wie der Typ in dem Film, den ich gesehen habe.

Th: Angenommen du schaust hier und jetzt auf dein Leben. Gibt es Bilder in deinem Kopfkino, wo du dich jetzt schon stark, mächtig, angstfrei erlebst?

B: Na klar! Bei jeder Schlägerei, die ich habe. Ich bin meistens auf der Gewinnerseite.

Th: Also könnte man sagen, du hast dein Ziel schon erreicht. Gratuliere!

B: Naja.

Th: Naja. Das klingt eine Spur unsicher?

B: Schon. Ich habe durch die vielen Schlägereien immer Schwierigkeiten, in der Schule und so. Außerdem heult meine Mutter andauernd, weil sie sich Sorgen macht, wegen meiner Zukunft.

Th: Das heißt, korrigiere mich bitte, wenn ich das falsch sehe, da gibt es Kleinigkeiten, die du ändern willst?

B: Ja, das stimmt schon. Es ist nicht immer super, wenn man andauernd Wickel hat.

Th: Es ist manchmal schwierig für dich.

B: Ja – schon. Ich wäre gern ein bisschen anders.

Th: Du würdest manchmal gerne etwas mehr von deiner liebenswerten, freundlichen Seite herzeigen, die ich hier bereits kennengelernt habe?

B: Ja.

Th: *Welcher Jugendliche willst du sein? Was wäre dein Ziel?*

B: *Naja. Beides irgendwie, stark und liebenswert.*

Th: *Angenommen, du würdest es in Prozent ausdrücken. Das fällt dir sicher leicht, weil du ja in Mathematik gut bist. Wie viel Prozent würdest du gerne von dem coolen Hero haben und wie viel Prozent von deiner ganz persönlichen Liebenswürdigkeit?*

Affektive Dichte ist in der Arbeit mit Jugendlichen oft schwer über die kommunikative Ebene zu erreichen. Zu sehr sind sie bemüht, verletzbare Anteile zu verbergen. Diese Tatsache kommt im Gruppensetting noch massiver zum Tragen, da die Jugendlichen ständige Sorge haben, sich zu blamieren. Zum Ausdrücken der Gefühlslage erwiesen sich Skulpturen als hilfreich.

Th: *Angenommen, du hast dein Ziel erreicht. Woran würde ich merken, dass du erfolgreich warst? Kannst du dich bitte so hinstellen, dass ich es erkennen würde, ohne mit dir zu sprechen? Wie wäre deine Körperhaltung? Welchen Gesichtsausdruck könnte ich wahrnehmen? Etc.*

Hilfreich erwies sich in der Zielarbeit auch der Einsatz von Stoffen, Geruchs- und Geschmacksdosen:

Th: *Angenommen du hast dein Ziel erreicht, wie fühlt sich das an? Hier habe ich eine Kiste voll mit Stoffen (Seide, Frottee, Schleifpapier, Plastik, ...). Welcher fühlt sich so an wie dein Erfolg? Welcher Geruch würde zu deinem Erfolg passen. Wähle dir den passenden aus. Damit ich noch ein bisschen genauer verstehe: Wie würde dein Erfolg schmecken?*

S: *Naja. Anfühlen tut es sich so wie dieser gelbe Stoff. (Flanell)*

Th: *Kannst du es ein bisschen genauer beschreiben?*

S: *Warm, weich, angenehm. Mein Erfolg riecht wie das hier, das dürfte Seife sein. Riecht voll gut. (Vanille-duschgel) Schmecken tut mein Erfolg wie das hier: Irgendwie süß, prickelt auf der Zunge. Irgendwie lustig. Erinnert mich an das Brausepulver, das ich als Kind so gerne gehabt habe.*

Mit solchen Interventionen wuchs unser gemeinsames Verständnis von Bedeutungen. Es war ein Lernen für Erfahrungen, Gefühle und Gedanken gemeinsame Worte zu finden. Die Kontakte gewannen an Leichtigkeit.

EINIGE PRAKTISCHE BEISPIELE FÜR INTERVENTIONEN IN DER THERAPIE MIT JUGENDLICHEN

„Intervenire“ steht für „dazwischenkommen“: Als Metapher im Kontext psycho-therapeutischer Sprachspiele bezeichnet „Intervention“ kommunikative Sequenzen eines therapeutischen Dialogs, innerhalb dessen gewohnte „Wellenbewegungen“ oder „Flussläufe“ des Denkens, Handelns und Interagierens von Klienten, Klientensystemen und Therapiesystemen in Zusammenhang mit Problemen und Lebensschwierigkeiten, eine wesentliche und bedeutungsvolle Wandlung erfahren“ (Grossmann, 1998, S. 152). Intervention bezeichnet das Herstellen von problemlösenden Unterschieden in biologischen, psychischen und sozialen Systemen. Sie bahnen alternative Potenziale an und helfen, lösungsbezogenes, unterschiedliches Erleben, Verhalten, Denken, Fühlen und Interagieren zu entwickeln. Unterschiedserzeugung vollzieht sich in einem Prozess der Verdichtung kleinräumiger Unterschiede.

„Die Vielgestaltigkeit all jener kommunikativen Sequenzen, die wir als Interventionen bezeichnen, gleicht Stiftern „Bunten Steinen“; nicht immer sind die schillerndsten auch die wertvollsten. Manche Interventionen beeindrucken durch die Dramatik ihrer Inszenierung, ihren Glanz, aber wesentlicher für den Alltag des therapeutischen Dialoges sind die eher unscheinbaren, bescheidenen, oft kaum wahrnehmbaren – jene kleinen und unspektakulären Steine und Kiesel, die dem Verlauf des Flusses nach und nach eine andere Richtung geben“ (Grossmann, 1998, S. 152).

Der Wert der Interventionen besteht darin, hilfreiche Unterschiede zu produzieren. Was ein Unterschied ist, selektieren und entscheiden KlientInnen in ihrer Selbstorganisation.

In der Arbeit mit Jugendlichen bedeutet dies, Unterschiede zu erarbeiten, mit deren Hilfe die jungen Menschen nach der Beendigung der Intervention in einem Status neuer Ideen wieder ins Leben treten können. Gelungene Interventionen erzeugen in ihrer Wirkung die Idee, viele, scheinbar schwierige, Situationen erfolgreich bewältigen zu können und stärken so über Erfolgserlebnisse das oft eher gering ausgeprägte Selbstwertgefühl der Jugendlichen. Angebote, die dazu beitragen, Verant-

wortung für sich zu übernehmen, können sich sowohl auf kleine Alltagsaufgaben als auch allgemein auf die eigene Lebensperspektive beziehen. In der Arbeit mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen bedeutet deren Verantwortungsübernahme zunächst, dass die Ju-

INTERVENTION BEZEICHNET DAS HERSTELLEN VON PROBLEMLÖSENDE UNTERSCHIEDEN IN BIOLOGISCHEN, PSYCHISCHEN UND SOZIALEN SYSTEMEN. SIE BAHNEN ALTERNATIVE POTENZIALE AN UND HELFEN, LÖSUNGSBEZOGENES, UNTERSCHIEDLICHES ERLEBEN, VERHALTEN, DENKEN, FÜHLEN UND INTERAGIEREN ZU ENTWICKELN.

gendlichen die Verantwortung für ihre Anwesenheit tragen. Insbesondere bei Jugendlichen, die in der Vergangenheit durch Ausweichen und Entweichen immer wieder aufgefallen sind, kann es als Erfolg gewertet werden, wenn sie es schaffen, regelmäßig zu den Terminen zu erscheinen.

Damit die mit der eben beschriebenen Bewältigung verbundenen Leistungen als bedeutsam eingeschätzt werden und ihre positive Wirkung entfalten können, stellt es eine Voraussetzung dar, dass ihnen von den jungen Menschen Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Gruber, 2008, S. 153). Unterstützt wird diese Wirkung durch das positive Verstärken von gelungener Verantwortungsübernahme durch den Therapeuten und, im Idealfall, durch wichtige soziale Andere.

FOKUSSIERUNG AUF RESSOURCEN

Eine Fokussierung auf vorhandene Ressourcen soll dazu beitragen, ein Individuum zu stärken und damit Problemlösungen zu vereinfachen. Der Blick auf die Ressourcen erlaubt zudem der Therapeutin, dort anzukoppeln, wo Kooperation am ehesten effektiv sein kann (vgl. Gruber, 2008, S. 149).

Als hilfreich erwies es sich, dass sich die Jugendlichen im Prozess der Zusammenarbeit als fähig erlebten und

ein Zumuten und Zutrauen in ihren Wachstumsprozess spürten. Dadurch, dass den Jugendlichen Expertentum zugetraut wurde, das geschenkte Vertrauen, dass in ihnen Fähigkeiten vorhanden sind, die es zu entdecken gilt, das Zumuten, sich an bestehende Regeln zu halten

und das Zulassen teilweise ungewöhnlicher Lösungsversuche stellte einen Bruch zu bisherigen Erfahrungen dar und stärkte das Selbstwertgefühl der jungen Menschen.

Es zeigte sich, dass sozial-emotional benachteiligte Jugendliche Schwierigkeiten damit haben, eigene Fähigkeiten zu benennen. Hilfreich war das Einbeziehen ihrer FreundInnen und positiv besetzter Familienmitglie-

der in den Prozess der Ressourcenfindung.

Th: Was würde dein bester Freund B. sagen, was du so richtig gut kannst?

S: Naja. Ich bin gut in Mathe und kenn mich auch mit Autos gut aus.

Th: Was würde B. auf die Frage antworten, warum du ein guter Freund bist?

S: Ich halte zu ihm, egal was passiert, und er kann mir vertrauen. Ich sage nichts weiter, was er mir erzählt. Ich höre zu, wenn er jemanden zum Reden braucht. Wenn er Probleme hat, stehe ich an seiner Seite.

Th: Du bist ein guter Zuhörer. B. kann dir vertrauen und dir alles erzählen. B. kann sich auf dich verlassen, wenn er Hilfe braucht. Ebenso kannst du ihm in Mathe helfen oder hast eine Idee, was ich tun kann, wenn mein Auto nicht anspringt.

S: Ja. Frauen brauchen oft Hilfe, wenn es um Autos geht (grinst).

Th: Angenommen deine Oma würde hier sitzen, was würdest sie erzählen, wobei du ihr immer geholfen hast?

POLYNESISCHE PERLENTAUCHER ODER DAS AUFFINDEN TRAGFÄHIGER METAPHERN

Nach Ortony (1975) füllen Metaphern eine Lücke in unserem Lexikon und dienen dazu, nicht nur Dinge zu

beschreiben, die mit der wörtlichen Sprache nicht beschreibbar sind, sondern auch dazu, diesen mehr Leben und Intensität zu verleihen. Die Erfahrung zeigte, dass tragfähige Metaphern, die entweder von den Jugendlichen selbst kreiert oder von uns Therapeutinnen eingebracht wurden, hoch hilfreich waren, um eine affektive Verdichtung zu erreichen. Ferner erwiesen sich Metaphern als hilfreich, vorhandene Ressourcen aufzufinden und das Vertrauen der Jugendlichen in ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken.

S: *Irgendwie fühle ich mich so hilflos ausgeliefert.*

Th: *Es scheint, als seist du dem Lebensfluss ausgeliefert?*

S: *Es ist kein Fluss, mein Leben.*

Th: *Was ist es stattdessen?*

S: *Wie das Meer. Bin mit meiner Oma oft in Kroatien gewesen. Da waren so irre hohe Wellen. Die haben dich hin und her geschleudert. Richtig bedrohlich, auf die Felsen zu. So ist mein Leben.*

Th: *Dein Leben ist vergleichbar mit diesem abenteuerlichen Wellengang?*

S: *Ja.*

Th: *Bedrohliche Wellen – hin und her geschleudert. Bist du am Strand geblieben?*

S: *Nein! Irgendwie war es auch cool! Ich bin immer wieder rein. Irgendwann habe ich bemerkt, dass wenn ich unten durch tauche, nichts passiert. Je tiefer ich tauche umso ruhiger das Meer.*

Th: *Je tiefer du eintauchst, umso ruhiger das Meer. Wie oft hast du dich hin und her schleudern lassen, bis du diese geniale Entdeckung gemacht hast?*

S: *Hunderte Male!*

Th: *Hunderte Versuche, um ans Ziel zu kommen?*

S: *Ja.*

Th: *Woher hast du die Kraft genommen so oft und so ausdauernd zu versuchen Herr über die Wellen zu werden.*

S: *Keine Ahnung. Ich habe es einfach wollen.*

Th: *Das heißt, wenn du etwas ganz fest willst, dann bist du bereit, hunderte Versuche zu starten, um an dein Ziel zu kommen und es immer und immer wieder zu versuchen?*

S: *Ja, genau.*

Th: *Hast du schon von Perlentauchern in Polynesien gehört?*

S: *Nein. Was tun die?*

Th: *Wie der Name sagt, tauchen die 20–30 m ohne Sauerstoffgerät ab, um Perlen zu fischen. Sie machen es wie du. Sie tauchen tief unter die Wellen, um Perlen zu finden.*

S: *Cool.*

Th: *Angenommen du würdest dir denken: Wenn die Wellen mich hin und her schleudern und manchmal scheinbar über mir zusammenschlagen, tauche ich tiefer um Perlen zu finden?*

S: *Klingt irgendwie cool.*

Th: *Klingt irgendwie cool. Was könnte denn hier in Wien so etwas wie eine Perle sein, nach der du mit der kroatischen Abenteuerkraft tauchen willst?*

KONSTANTIN WECKER TRITT IN KONKURRENZ ZU DEN RAPPERN ODER DAS ARBEITEN MIT SONGTEXTEN

Sie sind nahezu immer präsent, die „Ohrstöpselkopfhörer“. In der U-Bahn, in der Schule, beim Vorstellungsgespräch, in der Gruppentherapie, in der Pause, ... Es erwies sich als überaus hilfreich, bei deren Anblick die Frage zu stellen: „Was hörst du da für eine Musik?“ Erst erntete ich einen erstaunten Blick, dann die kurze Antwort: „Rap“, wieder ein erstaunter Blick, gefolgt von der Frage: „Wollen Sie mal hören?“, und schon stecken die Stöpsel in meinen Ohren. Mit der Zeit wurde das Hören ihrer Musik zu einem fixen Bestandteil meines Lebens. Immer öfter kamen die Jugendlichen und brachten ihre Musik mit. Der Zeitrahmen reichte nicht aus, um all die Lieder zu hören, die sie als absolut wesentlich erachteten. Ich lernte Sido, Bushido, Pappa Bear, Fettes Brot und viele andere kennen. Allmählich wurde ich in die ExpertInnenwelt der Rapper eingeführt. Glücklicherweise machte mich die Tatsache, dass ich in der mir gänzlich unbekanntem Sphäre eines Tages plötzlich „Jeanney“ von Falco erkannte, das von Pappa Bear gecovered wurde. Meine erfreute Anmerkung in Bezug auf die Kenntnis dieses Songs brachte mir einen Blick ein, der so etwas wie Anerkennung vermuten ließ. Obwohl – Falco? – Den Typen kennen wir nicht.

Da standen plötzlich selbstbewusste junge Menschen und referierten ausgiebig über ihre Musikwelten. Immer wieder wurden CDs für mich gebrannt, damit ich am Abend noch dieses oder jenes „krasse“ oder „gschmeidi-

ES WURDE MIR IMMER KLARER, DASS RAP FORDERUNGEN STELLT. ANGESICHTS DER GEWALT, DIE VON DIESER MUSIK AUSGEHT, DRÜCKT SIE SCHEINBAR EINE KOLLEKTIVE WUT ABER AUCH DIE HOFFNUNG DER JUGENDLICHEN AUS. FORDERND UND WIDERSPENSTIG STEHT DER RAP FÜR EINE RANDGRUPPE, DIE SICH IN DEN FOKUS DER ÖFFENTLICHEN AUFMERKSAMKEIT DRÄNGT.

ge“ Lied hören kann. So kam es, dass an einigen Abenden und Wochenenden „Konstantin Wecker“, „Juli“ und „Silbermond“ dem Sound der Rapper in meinem Wohnzimmer Platz machen mussten. Es wurde mir immer klarer, dass Rap Forderungen stellt. Angesichts der Gewalt, die von dieser Musik ausgeht, drückt sie scheinbar eine kollektive Wut aber auch die Hoffnung der Jugendlichen aus. Fordernd und widerspenstig steht der Rap für eine Randgruppe, die sich in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit drängt. Schnell macht er „die Straße“, von der er kommt, zum Mythos. Im Rap sollen Bullen umgelegt werden, es ist von Aufstand die Rede, mit Schussverletzungen und Dealer-Vergangenheit wird geprahlt, und das Eigentum anderer wird munter für sich beansprucht. Manchmal holt die Wirklichkeit den Mythos ein.

Aus den Texten ergaben sich Gesprächsanlässe. Es wurden Themen wie Gewalt, Rechtsextremismus, Frauen- und Homosexuellenfeindlichkeit diskutiert. Es gab Versuche, Ideologien infrage zu stellen und Extrempositionen aufzuweichen. Die Wucht und Intensität, mit der die Jugendlichen die Thesen der Rapper vertraten, brachten mich manchmal an die Grenzen meiner Neutralität.

Es scheint, als ob es in besonders emotional besetzten Bereichen eine starke Tendenz gäbe, die Themen mit Entweder-oder-Dichotomien wie schwarz oder weiß, gut oder böse, Opfer oder Täter anzugehen. In solchen Situationen treten die individuellen Wertvorstellungen

so in den Vordergrund, dass es manchmal unvorstellbar zu sein scheint, die Systemtheorie anzuwenden.

Auffallend war, dass die Gespräche plötzlich ein hohes Maß an affektiver Dichte aufwiesen. Scheinbar fiel es den Jugendlichen leichter, mit der Sprache ihrer Musik eigene Emotionen zu äußern. Darin lag eine große Chance, die genutzt wurde. Es gelang am Ende des gemeinsamen Prozesses, ein völlig neues Konzept vor uns zu haben: Emotionen und persönliche Erfahrungen – auch negative – können kreativ verarbeitet werden. Wut und Frust können, wie

von vielen Rappern bewiesen, ausschließlich über Worte abgebaut werden, ohne dass jemand zu Schaden kommt.

Auch S. war ein begeisterter Rapper. Zu einem Einzeltermin erschien er mit einem Lied der Gruppe „Fettes Brot“. Er wollte, dass wir es gemeinsam anhören:

*Wenn meine Welt in Flammen steht,
sich mein Leben nicht auf 45 und nicht auf 33 dreht,
dann kommt sie zurück die Zeit,
in der das Kind in mir schreit und bitterlich weint.
Dann such ich einen Schoß, der warm ist,
eine Hand, die einen hält, wenn man fällt; die bedingungslos da ist.*

*Doch Suchen heißt nicht Finden,
und ich merke, wie die Bretter unter meinen Füßen
schwinden.
Und dann kommt er – der Freifall gratis.
Der Flug ist umsonst, weil der Aufprall zu hart ist.
Du spürst den Flug, den Wind und dann kommt die Angst,
und auf einmal wird dir klar, dass du nicht mehr stoppen
kannst.
Du fällst und du fällst immer schneller in ein tiefes
schwarzes Loch.
Es wird nur dunkler und nicht heller.
Dann liegst du am Boden, und es ist still,
und du weinst wie ein Kind, das zu seiner Mami will.
Nie mehr Kind, nie mehr klein, nie mehr unschuldig sein.*

*Jetzt hab ich diese Angst und ich kann mich nicht befreien.
Noch einmal die Last von den Schultern
– noch einmal das Wissen, ich bin nicht schuld dran,
noch einmal das Gefühl, das ich verlor.*

*Es kommt schon vor, da wünscht' ich, ich wäre wieder ein
kleines Kind ...*

Was ist bloß mit mir los?

Ich fühle diesen großen Kloß in meiner Kehle.

Ich zähle quälende Stunden, Minuten und Sekunden.

Meine Seele ist elendig geschunden.

Freunde, wo seid ihr? Bleibt hier und erkennt:

ihr seid mein Fundament, meine 100 Prozent.

Nah den Tränen sehn ich mich nach jenen Tagen,

in denen ich in Gummistiefeln im Regen lief,

fröhlich und naiv, auf Wolken schlief.

Wie viele Spiele haben wir zusammen gespielt?

Verdammt, sag mir, warum unsere Liebe nicht hielt.

*Tagtäglich standst du früher vor meiner Tür und nach-
träglich dank' ich dir dafür.*

*Es ist schwer zu beschreiben: Ich wollte ewig dein Herz-
bube bleiben,*

doch jeder kroch in sein Loch,

verschlossen und verschwiegen und da liegen wir immer noch.

*Heute, nach so einer langen Zeit, bleibe ich Gefangener
meiner Vergangenheit.*

*Es kommt schon vor, da wünscht' ich, ich wäre wieder ein
kleines Kind ...*

*Ich bin so müde, so schläfrig, doch bleibe ich wach und
schwer,*

treibe schwach umher, wie ein Tier im Käfig.

*Entziehe ich mich der Schranken, fliehe in Gedanken
zurück als ich noch ein Kind war.*

Nachts ruhig schlief, so naiv und unwissend blind war.

Wie einfach muss alles wohl gewesen sein.

Meine Welt hatte Ordnung und war besenrein.

Es ist umgekehrt. Ich leb nicht mehr so unbeschwert.

*Hab erkannt, dass diese Freiheit im Alltag verschwand,
und am Ende wende ich mich wieder Problemen zu, denn
ich schätz,*

ich leb nicht in der Vergangenheit, sondern jetzt.

Ich bin so müde, habe schwere Lider.

*So schlaf ich ein und wünsche mir, ich wäre wieder ein
kleines Kind.*

*Es kommt schon vor, da wünschte ich, ich wäre wieder ein
kleines Kind ...*

(Fettes Brot, 1996, Audio CD)

Der anschließende Dialog war wie ein Gehen auf dünnem Eis. Mit diesem hohen Maß an emotionaler Offenheit musste sorgsam umgegangen werden. Es gelang, weil die therapeutische Beziehung inzwischen tragfähig geworden war. Es erfolgte eine ausführliche, ehrliche Erzählung über die eigene Problemwirklichkeit, ein Erklären, warum es bei S. genauso sei wie in diesem Lied. Es flossen Tränen, Ängste wurden thematisiert. Diese Erzählung brauchte Raum und Zeit.

Daran schloss eine Phase des Schweigens an. Ein miteinander Dasein. In diesem Moment erschien mir das Eröffnen von Lösungsperspektiven zum Zynismus zu werden. In diesem Moment konnte Psychotherapie möglicherweise nur heißen: Ich weiß keine Antwort, keine Lösung, aber ich halte es aus und lasse dich nicht allein. Nach einigen Minuten des Schweigens – Blickkontakt – der so etwas wie Aufbruchsstimmung signalisierte: Was hilft? Was hat schon einmal geholfen? Der Weg der gemeinsamen Erkundungen einer möglichen Lösungswirklichkeit wurde besritten, es wurden Erinnerungsbilder im Fotoalbum des Lebens aufgesucht, die mit kindlicher Unbeschwertheit in Verbindung stehen und neue Fotos platziert, die ein gewisses Maß an Unbeschwertheit und Leichtigkeit in der Zukunft erahnen ließen. Es wurde von Oma gesprochen, welche Geschenke sie für S. hinterlassen hat, in welcher Form und mit welchen Worten sie ihn, wo auch immer sie jetzt ist, weiterhin begleitet. Es wurden Inseln der Selbstverantwortung und Entscheidungsfähigkeit erschlossen, die durch das jugendliche Hingehen auf das Erwachsensein für S. bewohnbar scheinen. Es wurden Geschichten von wachsender Freiheit und erhoffter Unabhängigkeit erzählt. Als Anregung entstand die Idee, einen eigenen Text zu verfassen, der Kraft gibt und möglicher Weise auch der Oma gefallen würde, obwohl sie S. Musik schrecklich fand. Dieser Text wuchs und begann mit den Zeilen: „Hör nicht auf andere, geh' deinen eigenen Weg versuch' auf eigenen Füßen zu stehen ...“

ABSCHLIESSEND

Was beschäftigt mich in der therapeutischen Arbeit mit den Jugendlichen und darüber hinaus am meisten und grundsätzlichsten? Immer wieder diese affektive Dichte, die sich durch das Einlassen auf die jugendlichen Lebensgeschichten in mir ausdehnt. Ihre Intensität zu leben, zu fühlen und in Beziehung zu treten schwappte, wie bereits in der realen Arbeit mit ihnen wahrgenommen, auch beim Schreiben auf mich über. Es bedurfte der Pausen, des neuerlich erinnerten Zwischenraum Schaffens, um auf sicherem Boden zu gehen, um ihnen in der therapeutischen Arbeit Hafen und tragfähiges Gegenüber bleiben zu können und beim Schreiben der Arbeit immer wieder auf die wissenschaftlich-sachliche Ebene zurückzukehren.

IM FLUSS DER ZEIT ÄNDERTEN SICH KLEINRÄUMIG DIE ERZÄHLUNGEN UM AFFEKTIVE GRUNDSTRÖMUNGEN UND GELEBTES LEBEN. IM FLUSS DER ZEIT MUSSTE AUF DER BÜHNE DES LEBENS SELTENER DER GEWALTTÄTER AUFTAUCHEN. IM FLUSS DER GEMEINSAMEN ZEIT WURDE DIE IDEE DER WELTEROBERUNG IMMER HÄUFIGER MIT HILFE VON FRIEDLICHEN RESSOURCEN UMGESETZT. IM FLUSS DER ZEIT MUSSTEN WIR THERAPEUTINNEN DEN JUGENDLICHEN IMMER SELTENER SINN BORGEN.

Mein aller Schwerkraft entbundener Blick wandert entlang des Geästs unseres Apfelbaumes bis an seine oberste Spitze. Die Gedanken folgen. Von dieser Position aus erinnert sehen die Kids, lebend in ihrer Problemwirklichkeit, noch kleiner aus, als sie sind. Sie drohen aus der Gesellschaft zu fallen, an zentralen Übergängen zu scheitern. „Das Denken muss die Richtung ändern“, sage ich laut zu mir selbst. Es ist einer der Punkte, an dem Lernbedarf besteht - das häufig zu tiefe Eintauchen in die

Schattenwelten der Jugendlichen, Empathie, die manchmal über den therapeutischen Rahmen hinausgeht und damit hilfreiche Neutralität erschwert. Zu nah – zu fern – ein ständiger Balanceakt.

Wieder mit beiden Beinen auf der Erde gelandet schreite ich weiter. Die Gedanken folgen erzwungenermaßen. Angenommen, ich würde ein Tagebuch des Scheiterns schreiben ...? Dann solltest du aber auch ein Tagebuch des Gelingens schreiben, meldet sich sofort eine kecke Stimme aus meinem inneren Team. Systemische Therapie wirkt – bemerke ich wieder einmal. Nach kurzem Ausverhandeln beschließe ich, beides zu tun.

Als Scheitern erlebte ich die Tatsache, dass der Beziehungsaufbau mit manchen Jugendlichen nicht geglückt ist. Sie kamen nicht wieder. Ich habe ihnen möglicherweise zu wenig Achtsamkeit entgegengebracht. ihnen

bin ich etwas schuldig geblieben. Sie bestätigten mit ihrem Fernbleiben meine Ausgangshypothese, dass es tragfähiger Beziehung bedarf, um mit sozial-emotional benachteiligten Jugendlichen hilfreich arbeiten zu können.

In meinem Tagebuch des Gelingens wird vermerkt, dass ein Großteil der Jugendlichen wieder gekommen ist, manche sporadisch, manche mit unerwarteter Kontinuität. Das langsame, gemeinsame Voranschreiten führte zu einem langsamen Lernen in Beziehung. Im Fluss der Zeit änderten sich kleinräumig die Erzählungen um affektive

Grundströmungen und gelebttes Leben. Im Fluss der Zeit musste auf der Bühne des Lebens seltener der Gewalttäter auftauchen. Im Fluss der gemeinsamen Zeit wurde die Idee der Welteroberung immer häufiger mit Hilfe von friedlichen Ressourcen umgesetzt. Im Fluss der Zeit mussten wir Therapeutinnen den Jugendlichen immer seltener Sinn borgen. Am Ende der gemeinsamen Zeit konnten sie sich gut verabschieden, im Vertrauen darauf, ihren Weg zu gehen und im Bedarfsfall wieder kommen zu dürfen.

Ich beende meinen Gedanken- und Spaziergang durch den Garten, halte noch einmal kurz inne, um wahrzunehmen, dass der Mond bereits am Himmel steht. Viel habe ich von meinen Jugendlichen gelernt und mit in mein Leben genommen. Sie belegten die Worte von Konrad Grossmann mit gelebtem Leben: „Unglück und Verwundbarkeit kann man nicht wählen, Tapferkeit schon“ (Grossmann, 2009, S. 29).

MAG.^A KARIN SCHWANTER

ist Psychotherapeutin (SF) in freier Praxis; Pädagogin / Sonder- und Heilpädagogin; Integrationsbegleiterin beim Projekt WUK – miko.

LITERATUR

- Ainsworth, MD., Blehar, M., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of Attachment. New York: Erlbaum.
- Arndt, A. (2004). Unmittelbarkeit. Bielefeld: Transkript.
- Brisch, K. H. (2001). Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brisch, K. H. (2007). Trennungstrauma und die Folgen. Posttraumatische Belastungsstörungen und Bindungsstörungen. In: Trennungstrauma in der Kindheit. Tagungsbericht Innsbruck, Hrsg. Amt der Tiroler Landesregierung, Abteilung Jugendwohlfahrt, S.45-73.
- Buber, M. (2008). Ich und Du. Stuttgart: Reclam.
- Erikson, E.H. (1988). Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E.H. (1994). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fettes Brot. (1996). Kleines Kind. Album: Außen Tophits – innen Geschmack. Audio CD.
- Frischenschlager, O. (1995). Die therapeutische Beziehung in der Psychoanalyse. Psychotherapie Forum, 3, 3, 159-169.
- Grawe, K. (2000). Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. P. (1998). Zur Theorie von Intervention. In A. Brandl-Nebehay, B. Rauscher-Gföhler, J. Kleibel-Arbeithuber (Hrsg.). Systemische Familientherapie. Grundlagen, Methoden und aktuelle Trends. (S. 152-169). Wien: Facultas-Univ.-Verlag.
- Grossmann, K. P. (2007). Therapeutische Landkarten. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Grossmann, K. P. (2009). Ein Tagebuch langsamer Therapie. Gedanken zu Psychotherapie und Evolution. Wien: Verlag Krammer.
- Grossmann, K. P., Russinger, U. (2011). Verwandlung der Selbstbeziehung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Gruber, T. (2008). Wenn Jugendliche nicht wollen. Wege zur Kooperation mit Jugendlichen. systema 2, S.146-156.
- Holmes, J. (2006). John Bowlby und die Bindungstheorie. München, Basel: Reinhardt.
- Kegan, R. (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt Verlag.
- Kamalzadeh, D. (2011, 15.Juni). Ein Paradies aus gestohlenen Momenten. Der Standard. S.29.
- Ludewig, K. (2001). „Junge Menschen lügen nicht, Erwachsene dagegen sehr.“ Über den Umgang mit Selbstverständlichkeiten und Besonderheiten in der Therapie mit Jugendlichen. In: W. Rotthaus (Hrsg.). Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. (S.162-185). Heidelberg: Carl-Auer.
- Mia. (2004). Sonne. Album: Stille Post. Audio CD.
- Oerter R., Montada L. (1995). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ortony, A. (1975). Why metaphors are necessary and not just nice, Educational Theory, 25 (1), S. 45-53.
- Schleiffer, R. (2008). Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. Weinheim. Juventa.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). Adoleszenzentwicklung und Bindung. In: Streek-Fischer, A. (Hrsg.). Adoleszenz, Bindung, Destruktivität. S.156-175 Stuttgart: Klett-Cotta,
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Kindliche Entwicklung: Wissenswertes für Psychotherapeuten. Psychotherapie im Dialog. 7 (1), S.3-8.
- Senckel, B. (2007). Das sicher gebundene Kind – ein Ziel für die stationäre Heimerziehung? In: Unsere Jugend 2 (1) S.61-69.
- Thoma, Ch. (2007). Zutrauen Zumuten Zulassen. Amstetten. ISKAM.
- Weissl, B., Gabrle, S. (2010). Bericht Jugendliche mit sozial-emotionaler Benachteiligung Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung. Wien.