

## **Wenn die Grundlagen nicht stimmen**

**Konzeptionelle Grundlagen der Arbeit mit verhaltensoriginellen Kinder am Beispiel eines Projekts „Sozialer Gruppenarbeit“ nach SGB VIII**

### **Alle in einem Boot**

#### **Schule „ins Boot holen“**

„Das geht doch meistens von der Schule aus - warum die Schule ins Boot holen?“ In der Schule sind PädagogInnen tätig, die mit guter Ausbildung und viel Erfahrung für die Bildung, Erziehung und Entwicklung von Kindern täglich Impulse geben können und wollen. Kompetent finden sie Zugänge zu den kleinen Persönlichkeiten und nehmen dabei komplexe Faktoren aus Familie und Umfeld auf. Zugleich sind sie letztlich „Einzelkämpfer“ vor der Klasse, sind gewohnt, alleine die Verantwortung zu tragen. Und - mit einem gewissen Stolz - auch tragen zu können!

Umso schwerer fällt es, sich und im nächsten Schritt auch anderen einzugestehen: „Da gibt es ein Problem in meiner Klasse - da scheitern meine Methoden, da scheitere ich persönlich.“ Sich dieses „Versagen“ in einem Bereich, für den man *eigentlich* ausgebildet ist, einzuräumen und darüber zu sprechen, fällt schwer. Dies trifft auch auf die Schule als Ganzes zu, die gegenüber der Jugendhilfe eröffnen muss, mit den eigenen Möglichkeiten auf einzelne Kinder nicht ausreichend einwirken zu können.

Diesem „Ich muss das doch irgendwie schaffen ...“ stellt die Idee „SGA“ die erleichternde Mitteilung entgegen:

- Nicht alle Probleme, die in einer Schule zu tage treten, können mit schulischen Mitteln angepackt werden - da darf man eine sozialtherapeutische „toolbox“ anfordern, deren Methoden-Repertoire genau darauf zugeschnitten ist.
- LehrerInnen müssen nicht alle Probleme von Kindern lösen, sondern sie sind die Fachkräfte, die abwägen können, wann ein anders gelagertes Fachwissen einzubinden ist, um eine Problemlage gemeinsam zu verändern.

Aus dem verinnerlichten Muss wird so ein weites Feld für eine interprofessionelle Zusammenarbeit, in das alle im Sinne eines erweiterten Teams ihre Kompetenzen und Ressourcen einbringen dürfen - zum Wohle des Kindes.

Oft stehen dann organisatorische Fragen einem Start entgegen. In vielen Schulen bereitet es Schwierigkeiten, Angebote in die Abläufe und in den Stundenplan zu integrieren: Was von außen kommt, was von Externen angeboten wird, was zu einem anderen System als Schule gehört, findet nur schwer seinen Platz. Schließlich hat die Schule ja auch eine Verantwortung: Inhalte, Verlässlichkeit, Informationsfluss, usw. Deshalb wünschen sich viele Schulen SGA an einem unterrichtsfreien Mittag und machen so aus „sozialem Projektunterricht“ aus der Sicht von Kindern und Eltern „soziales Nachsitzen“ - und sofort wird es ungleich schwieriger, auch Eltern und Kinder „ins Boot zu holen“.

Dabei kann die Projektgruppe SGA ebenso ein Schulprojekt sein wie eine „Spiele-AG“ oder eine „AG Volleyball“ oder jede andere, wählbare Aktivität - hier wählen die Eltern auf Empfehlung der LehrerInnen. Verlässlichkeit ist durch die festgelegte Arbeitszeit der Fachpersonen ebenfalls gesichert, verbindliche Absprachen - z.B. im Bezug auf Aufsicht, Fehlzeiten, etc - können auf Augenhöhe getroffen werden. Aber natürlich gilt damit künftig

auch für Mitarbeitende der SGA die Orientierung an Schulferien, was den eigenen Urlaub oder Fortbildungen angeht.

Wo dieser Blickwinkel zum Tragen kommt, kann SGA als Angebot der Jugendhilfe wie ein Wahlfach für besondere Kinder in den Schulalltag implementiert werden.

## **Eltern „ins Boot holen“**

„Ihr Kind ist verhaltensauffällig und muss deshalb in eine besondere Gruppe.“ Diese Mitteilung verstört viele Eltern. Unabhängig davon, ob die Auffälligkeiten innerhalb der Familie nicht auftreten oder ob sich die Familie so daran gewöhnt hat, dass sie gar nicht mehr wahrgenommen werden: viele Eltern reagieren mit Abwehr. Umso mehr, wenn sie erstmals damit konfrontiert werden, wie dies oft in der Grundschule der Fall ist.

„Das Problem“ liegt dann zunächst woanders: es wird von Kindern der Klasse provoziert, es besteht nur aus Sicht der LehrerInnen, es liegt an der Schule insgesamt, es ist eine vorübergehende Phase, ... . Auch das soziale Umfeld wirkt sich aus: „Dann ist wieder unser Kind ‚das Problem!‘ - Wie interpretieren das andere Kinder und Eltern? - Macht das unser Kind zum Zielpunkt von Hänseleien oder Mobbing? - Ist mein Kind damit stigmatisiert?“

LehrerInnen und Schulleitung (und ggf. Schulsozialarbeit) haben es schwer, Eltern zu vermitteln, dass ihr Kind (und evtl. die Familie) Bedarf an einer besonderen Hilfe hat. Oft ist dies ein längerer Gesprächsprozess, in dem Argumente und auch Anfeindungen sachlich und geduldig bearbeitet werden müssen auf der Basis konkreter Beobachtungen im Schulalltag. So belastend sich diese Gespräche auch hinziehen mögen, gehört es zur Professionalität von Schule, die gemeinsame Basis immer wieder aufzuzeigen: Wir - Eltern und Schule - arbeiten auf das gleiche Ziel hin.

Es hat uns überrascht, bei mehreren Familien Vorbehalte gegen „das Jugendamt“ zu hören. In Gesprächen wurde deutlich, dass im Hintergrund Vorstellungen standen, die eher dem Bild des Jugendamts vor der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes entsprachen - auch wenn dies schon lange her ist (1991).

Wenn Eltern beginnen, in dieser Hilfe - von der sie vielleicht noch nie gehört hatten - eine Chance für ihr Kind zu sehen, die sie ergreifen wollen, sind sie „mit im Boot“: Ihre positive Grundeinstellung wirkt sich auf die Arbeit mit dem Kind aus, das mit Zögern, mit Unsicherheit, mit Aufregung, aber doch auch mit einer gewissen positiven Neugier in die Gruppe kommt.

Ab diesem Moment wird das Kind zum Scharnier zwischen SGA und Familie: Seine Rückmeldungen bestärken die Eltern in ihrer Entscheidung. Oft merken Eltern in kurzer Zeit, dass das Angebot ihrem Kind hilft und gut tut, so dass sich auf einer wachsenden Vertrauensbasis auch die Sprache verändert: Eltern selbst sprechen davon, dass ihr Kind an der Gruppe teilnehmen darf.

Dabei darf nicht verschwiegen werden: In Einzelfällen kann sich nach einiger Zeit erweisen, dass SGA nicht die zielführende Hilfe für ein Kind darstellt, so dass erneut in gemeinsamen Gesprächen andere Möglichkeiten abgewogen werden müssen, die dann auch Aspekte aus dem SGA-Projekt umfassen.

## **Kinder „ins Boot holen“**

Wenn eine Schule mit einem überzeugten „Ja“ zu SGA die betroffenen Eltern zu einem (zunächst vorsichtigen) „Ja“ bewegen kann, gilt es, auch die Kinder „ins Boot zu holen“. Oft sind plötzlich viele andere Aktivitäten interessanter, viele Kinder kommen mit Unsicherheiten, oft mit Ablehnung zum ersten Treffen.

Unser Ansatz besteht darin, die teilnehmenden Kinder für die Gruppe zu begeistern und über motivierendes Programm den Blickwinkel zu reframe: Aus dem „Muss ich heute wieder da hin?“ wird dann ganz schnell ein „Wann darf ich wieder kommen?“ Das ist natürlich viel leichter möglich bei einem erlebnispädagogisch wertvollen Umfeld, das SGA eher zu einem immer wieder spannenden Ausflug macht.

Schon nach den ersten Treffen erreichten uns Rückmeldungen der Eltern, die - teilweise überrascht - von der Begeisterung der Kinder berichteten. Damit aber ist eine wichtige Dynamik angestoßen: Diese Kinder berichten auch in ihrer Klasse von tollen Erlebnissen und plötzlich würden auch andere Kinder gerne SGA besuchen: „Darf ich da auch mal mit?“ - „Nein, das ist nur für unsere Gruppe!“ Während dadurch einerseits Stigmatisierungsprozesse vermieden werden, verstärkt sich zwischen den teilnehmenden Kindern ein Wir-Gefühl, das wir in der konkreten Arbeit in der Gruppe weiter aufbauen und das auch in die Schule und auf die Eltern zurückwirkt.

## **Programm**

### **Programm: Eine Abfolge zielführender Methoden**

Nachfolgend stellen wir Gedanken zum Programm in Stichworten dar. Das kann leicht zum Eindruck führen, das Programm einer SGA-Gruppe sei eine bunte Mischung abwechslungsreicher Methoden und man müsse nur kreativ Ideen für die Altersgruppe der Kinder sammeln: Brötchen backen, Mandala ausmalen, Kinder-Quiz, Lego-Basteln, ein Lied singen, ... . Dies wäre die Methode, wie ein ehrenamtlicher Gruppenleiter eine kirchliche Jungschar vorbereitet und damit vermutlich erfolgreich wäre. Aber: SGA ist keine Jungschar.

Hinter jedem Nachmittag steht ein gedanklicher Auswahlprozess:

- Da ist eine Idee: „Wir machen einen Lego-Event“. Viele Kinder in diesem Alter basteln begeistert mit Lego und zum Gruppenprozess (beginnendes Wir-Gefühl) passt es auch. Damit wären die wesentlichen Kriterien für eine Jungschar bedacht.
- Aber SGA arbeitet mit Zielen. Deshalb ist die nächste Frage: „Welchen Beitrag leistet diese Methode?“ Beim Lego-Event lautete die Antwort: „Das beginnende Wir-Gefühl kann durch eine konkrete Aufgabe beim Lego-Event verstärkt werden.“
- Weil für jedes Kind individuelle Ziele gelten, fragen wir uns, ob unsere Idee zu deren Erreichung beiträgt oder zumindest neutral zu sehen ist. Für das jüngste Kind der Gruppe mit Aussenseitertendenzen und geringer Frustrationstoleranz konnten wir annehmen: „Ja, dieser Junge spielt oft mit Lego – er wird sich kompetent einbringen können; Methode und Aufgabe passen zu seinen individuellen Zielen.“
- Damit bleibt die Frage, was fehlt und noch zu ergänzen wäre. Bei einem Lego-Event fehlt Bewegung, also starten wir mit Lied und Tanz, ergänzt um Gymnastikbänder – die Kinder können in Bewegung beim Tanz „anbandeln“ und Formen angemessener Kontaktaufnahme gehören zu den Zielen aller teilnehmender Kinder.

Ergänzt um die Rituale unserer Treffen liest sich das Programm recht einfach.

Wer mit den individuellen Zielen bei der Methodenauswahl arbeitet, entwickelt auch Hypothesen, wie der nächste Lernschritt eines Kindes aussehen könnte und wie man diesen Lernschritt im beobachtbaren Verhalten erkennen kann. Damit entwickeln Fachpersonen eine wichtige Fokussierung auf das konkrete Verhalten des einzelnen Kindes und können auch gezielt kleine Entwicklungen positiv verstärken.

Am Lego-Event nahm auch ein Mädchen teil, dessen extrem stille Art einen zurückgezogenen Eindruck macht; sie soll durch die Teilnahme lernen, sich in eine Gruppe einzubringen, ihre

Meinung zu äußern und auch Kritik ohne Verstummen anzunehmen. Dabei könnte sie sinnvolle, kreative Gedanken beitragen – aber sie bleibt still.

Beim Lego-Event beeindruckte sie nach kurzer Zeit die anderen Kinder durch ein fantasievolles, schönes Gebäude so, dass sie ihr beim Steinesuchen zuarbeiteten und plötzlich erklärte das Mädchen den anderen, was sie noch brauche und wo noch etwas fehle und ... - wie sie „einfach“ durch das Spielen einen großen Schritt auf ihr individuelles Ziel hin leistete, war einfach entzückend und wurde natürlich in der Abschlussrunde hervorgehoben (dies mitten im Spiel zu loben, hätte vermutlich den Zauber des Spiels, das Flow-Erlebnis des Lernschritts zerstört). Die Feststellung der Bedeutung eines solchen Verhaltens fällt leichter, wenn die Fachperson präzise mit den individuellen Zielen arbeitet – und das ist eben ein Unterschied zu einer Jungschar.

Dieses Beispiel kann auch verdeutlichen, wie wir mit Beobachtungen umgehen. Beobachtung ist der erste Schritt bei der Arbeit mit Zielen: Nur wenn ich sehe, was es zu sehen gibt, weiß ich, von welchem Startpunkt aus ein Ziel angestrebt wird. Zugleich ist die Beobachtung von der Deutung und Interpretation zu trennen - wir sprechen deshalb sehr bewusst von Hypothesen, die wir auf Basis von beobachtetem, konkretem Verhalten bilden. Darin spiegelt sich die Überzeugung, dass Beobachtungen meist mehrere Interpretationen zulassen; Beobachtung und Interpretation zu vermischen, führt zu voreiligen Festschreibungen, die vor allem den Sozialpädagogen in seinem Handeln beschränken – und wer will schon einen beschränkten Sozialpädagogen?

Bei dem genannten Mädchen konnten wir bei einem Elternbesuch erleben, wie sie nach Hause kam und beim Eintreten mit lauter, fröhlicher Stimme nach der Mutter rief und im Flur sprudelnd lebhaft von ihren Erlebnissen berichtete. Zusammengenommen ließen beide Beobachtungen manche Hypothesen wie Seifenblasen zerplatzen und bestätigten jene, die das Verhalten in Wechselwirkung mit der Klasse sahen. Damit konnte aber auch die SGA-Gruppe als ausreichendes Lernfeld für angemessenes Sprechen und Sich-Einbringen gesehen werden.

Damit sprechen wir uns auch gegen Konzepte aus, die das Problemgespräch und die Aufarbeitung in den Mittelpunkt stellen - dies hat Wurzeln in psychotherapeutischem Denken und weil wir darin ausgebildet sind, ziehen wir eine deutliche Grenze: Die Kinder im SGA-Projekt erfahren häufig ein Zuviel an Korrektur, Feedback, Problemgespräch, ... und wären nicht in SGA, wenn dies der richtige Weg wäre.

Im Mittelpunkt steht bei uns das gemeinsame Erleben (in spielen, basteln, bewegen, singen, ...), an dem entlang im konkreten Moment Feedback, Regelhinweis, Korrektur, ... erfolgt. „Scheibchenweise“ würde man von außen sagen, aber eben passgenau.

Wenn man diesem Ansatz folgt, müssen viele weitere Rahmenbedingungen ebenfalls unter methodischen, zielorientierten Gesichtspunkten geprüft werden: Was tragen sie „scheibchenweise“ zu Veränderungen bei?

## ***Didaktik und Methodik: Hinweise zur einer Meta-Ebene der Methoden***

Die nachfolgenden Überlegungen entstammen unseren Erfahrungen in SGA, teilweise erweitert durch zeitlich begrenzte Projekte im Stile von SGA (wir nennen sie dann Intensives Soziales Training – IST). Die Gedanken gelten damit für SGA und weitere Formen sozialen Trainings, teilweise bis in Randbereiche der Familienhilfe, sofern sie familienübergreifende Angebote umfasst.

## **Die Herausforderung**

„Wenn man Gewaltverbrecher an einem Ort zusammenbringt, entsteht ein Hort freudig-friedlicher Koexistenz.“ Man muss nicht JVA-Mitarbeiter sein, um darauf mit Kopfschütteln zu reagieren.

„Wenn man Menschen mit massiven psychischen Problemen an einem Ort zusammenbringt, entsteht ein Hort seelischer Genesung.“ Man muss keine psychiatrische Ausbildung haben, um auch darauf mit Kopfschütteln zu reagieren.

„Wenn man Kinder mit Auffälligkeiten und abweichendem Verhalten in einer Gruppe zusammenbringt, entsteht ein Ort wachsender sozialer Kompetenz.“ Ja, das ist Soziale Gruppenarbeit.

Das gesetzliche Angebot „Soziale Gruppenarbeit“ stellt eine hohe Herausforderung an die Kompetenz der Fachkräfte dar, da sie oft alleine, bestensfalls als Fachkraft mit einer beigeordneten Hilfskraft in einer stundenweisen Gruppe von „schwierigen“ Kindern die individuellen Problemstellungen erfolgreich so bearbeiten sollen, dass sie auch in der Alltags- und Lebenswelt der Kinder nachhaltig zurückgehen. Dies setzt einen reflektierten Umgang mit Methoden voraus, vor allem, wenn man den Begriff sehr weit fasst wie wir: Alles, was einen Einfluss auf die Zielerreichung hat, wird im SGA-Projekt zur Methode.

## **Niederschwelligkeit**

SGA ist ein niederschwelliges Angebot für Kinder, die bestimmte Auffälligkeiten zeigen. Diese Formulierung weckt nach unserer Beobachtung oft den falschen Eindruck, dieses niederschwellige Angebot sei low-level-Sozialarbeit mit geringem Anspruch zu günstigen Kosten. Dieser Eindruck entsteht durch eine Verwechslung von Eltern-, Amts- und Fachkraft-Ebene.

Die Niederschwelligkeit des Angebots bezieht sich zunächst auf die Klienten-Ebene: Mit relativ geringem Einsatz der Klienten werden Prozesse angestoßen, die zu Veränderungen führen: Vergleicht man SGA mit anderen Hilfe-Formen, beschränkt sich der Einsatz oft auf Änderungen im Familienalltag im Sinne des „doing family“. Das Angebot findet i.d.R. in vertrautem Umfeld, oft sogar schulnah, statt, so dass auch hier kaum Schwellen zu überwinden sind.

Viele Ämter sehen vor allem in SGA ein kosten-niederschwelliges Gruppenangebot und empfehlen es oft vor anderen Hilfeformen (sogar wenn diese angezeigt wären). Die günstigen Kosten ergeben sich durch die Kostenaufteilung von einer Fachkraft (ggf. zuzüglich einer Hilfskraft) auf mehrere Kinder; mancherorts wird auch noch mit dem Zeitkontingent für Elternarbeit die letzte Hoffnung auf Nachhaltigkeit gestrichen.

Wo nun zwei Seiten jeweils aus ihrer Sicht „Niederschwelligkeit“ definieren, besteht für die Fachkräfte die Versuchung, sich diesen Vorgaben anzuschließen. Dies ist ein fataler Trugschluss, denn gerade für die Fachkraft gilt keine dieser Definitionen:

***Entweder macht man Soziale Arbeit oder  
man macht keine Soziale Arbeit  
- eine „low-level-Sozialarbeit“  
als Zwischenstufe gibt es nicht.***

Das macht die Herausforderung für die Fachkraft größer: Über die persönliche Haltung hinaus ist damit Erfahrung und Methodenkompetenz besonders gefragt. Deshalb stellen wir nachfolgend Erfahrungen und methodische Gedanken für SGA-Projekte dar.

## **Der Ort**

Es bestehen unterschiedliche Konzepte zu SGA. Manche gehen davon aus, dass SGA dort stattfinden sollte, wo die Kinder ohnehin einen Großteil des Tages verbringen und wo auch die Probleme in besonderer Weise auftreten: an der Schule.

Neue Verhaltensweisen, neue soziale Muster, neue Rollen lassen sich jedoch schwer dort lernen, wo der Ort der Symptommanifestation ist. Ein neuer Ort macht immer schon einen Unterschied, der einen Unterschied ausmacht. Dieser Unterschied ist die grundlegende Definition von Lernen (nach G. Bateson).

### ***SGA an der Schule zu belassen, ist ein schwerer methodischer Fehler,...***

... vor allem, wenn Jugendamt und Schule trotzdem erwarten, die Hilfe könne dann noch ebenso effizient sein wie in anderen Konzepten. Letzteres ist zudem ein Denkfehler, der in eine Kostenproblematik führt: entweder über längere Dauer der Teilnahme an der Maßnahme oder über die Bezahlung höherqualifizierter Fachkräfte. Tautologisch wird damit höchstens bewiesen: Fehler in Methodik oder Denken kommen teuer zu stehen.

Dagegen wird ein unbekannter Ort, den sich die Gruppe oder der Einzelne schrittweise erschließt, zum formenden Element eines Prozesses, der von der Fachkraft für Interventionen genutzt werden kann. Hier gelten andere, sogar diskutierbare Regeln (statt der Hausordnung der Schule), hier begegnet man unterschiedlichen anderen Menschen (statt immer denselben Lehrkräften), hier kann man gemeinsame Gruppenregeln ernsthaft mitgestalten (statt über altbekannte Schulregeln zu lamentieren).

Wir merken dies an konkretem Verhalten: In SGA-Gruppen, die wir an Schulen begleitet haben, wurde häufig der Wunsch formuliert, „heute“ früher nach Hause zu dürfen - SchülerInnen wollen von der Schule weg in die Freizeit entlassen werden (wie ja auch viele Erwachsene den Feierabend herbeisehnen). In Projekten an unserem Sitz in Altheim dominiert eine ganz andere Reaktion: „Was??? Die Zeit ist schon um? Schade!“ Für die Kinder hat die Freizeit mit dem Projekt bereits begonnen und sie können im Spielen und Erleben aufgehen, treten in ein ganzheitliches Flow-Erlebnis ein (nach M. Csikszentmihalyi) und lernen intensiv ohne zu merken, wieviel sie eigentlich lernen:

### **Lernen im Flow braucht einen besonderen Ort!**

Eine veränderte Umgebung bringt ungewohnte Reize ins Spiel, die Neugier wecken und Offenheit für neue Impulse grundlegen können. Statt einem gelangweilten „Kenn ich schon“ entsteht eine innere Haltung des Fragens: „Was ist das? Was macht man da? Wie geht das? Wann kann ich das mal probieren?“ Das Fragen, Staunen, Probieren, Erleben eröffnet eine ganz andere Orientierung im Individuum und bestimmt damit das Programm jetzt und vielleicht das Programm für nächste Woche und in jedem Fall verändert es die Person: Hier ist neugieriges Fragen „cool“ und nicht schulhofmäßige Abgeklärtheit, das bockige „Ich mach, was ich will“ weicht einem interessierten „Mal sehen, was ich sonst noch alles kann“. Das ist Veränderung.

## **Die Regeln**

Regeln sind die Grundlage allen Zusammenlebens. Verhaltensauffälligkeiten sind nur deshalb auffällig, weil sie sich auffällig von den gewohnten und bewährten Regeln des Zusammenlebens abheben. In der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern muss es also insbesondere um Regeln gehen.

Regelverstöße werden z.B. in einer Schulklasse nicht auf frühestmöglichem Niveau erkannt, sondern erst ab einer Intensität, durch die sie innerhalb einer Bandbreite von Verhaltensweisen als Verstöße erkennbar werden. Dann erst können die Zuständigen eingreifen. Bis zu diesem Zeitpunkt hat das Kind bereits etwas gelernt, was es besser nicht

gelernt hätte: „Der Regelverstoß hat ganz gut geklappt - ich muss nur trickreicher sein und mich nicht erwischen lassen.“ Die Chance der kleinen Gruppe, sowie der fokussierten Erwartungs- und Interventionshaltung der Fachkraft liegt im frühen Erkennen von Regelverstößen.

### **Jeder noch so kleine Ansatz eines Regelverstoßes wird thematisiert**

Wir meinen „thematisieren“, wir meinen nicht „sanktionieren“. Wo jeder noch so kleine Ansatz eines Regelverstoßes sanktioniert wird, mutiert ein SGA-Projekt zum Boot-Camp. Nach unserem Verständnis muss Sozialarbeit anders ansetzen:

Viele Regeln des Zusammenlebens werden nicht fixiert, sind nicht direkt plausibel und werden nicht diskutiert:

### ***Deshalb fixieren, plausibilisieren und diskutieren wir Regeln früh.***

Schon im 2. Treffen werden die grundlegenden Gruppenregeln schriftlich fixiert als Metaplan-Karten und begleiten den Gruppenprozess. Auf sie wird regelmäßig verwiesen und bald klagen auch die Kinder untereinander ein: „Wir haben doch die Regel ...“. Dann haben sie begriffen, dass faire Regeln Bedeutung für alle gleichermaßen haben.

Regeln des Zusammenlebens entstehen aus dem Zusammenleben, sie haben ihren Sitz im Leben, im Alltag. Nur im Leben und im Alltag sind sie plausibel. Deshalb nutzen wir die konkreten Situationen des Gruppenprozesses, um gemeinsam Regeln abzusprechen und zu fixieren: Das hilft zu verstehen, was jetzt gerade zum Problem wurde - das hilft zu verstehen, wie man dieses Problem künftig vermeiden kann.

Wir nutzen dazu die Methode des empathischen Perspektivwechsels: „Wie würdest du dich fühlen, wenn jemand so mit dir umgegangen wäre ...?“ Das fällt Kindern nicht leicht, aber um (auch) das zu üben, sind sie ja im SGA-Projekt. Und oft platzen die anderen mit Vorschlägen heraus: „Also mir würde es ... gehen.“ - und wir unterstützen sie, den Weg empathischer Einfühlung weiter zu gehen. Damit erschließt sich ihnen auch, dass die Reversibilität von Verhalten eine Grundlage des Zusammenlebens ist. Oder - einfacher gesagt - die Kinder erspüren eine uralte Regel: „Was du nicht willst, dass man dir tu, ...“ (für Erwachsene gesagt: Kinder erleben Kants kategorischen Imperativ).

Oft sind Regelverstöße auch Ausdruck eines kindlich-ohnmächtigen Aufbegehrens gegen die Fremdbestimmung durch die unverbrüchlichen Regeln von Erwachsenen. Natürlich gibt es unverbrüchliche Regeln. Aber viele Regeln können mitgestaltet werden - sie sind diskutierbar, hinterfragbar, veränderbar. Wir orientieren uns an der Meta-Regel:

### ***Wer lernt, mit Regeln umzugehen, muss sie nicht umgehen***

Mit guten Argumenten kann im Gespräch aus einer Regel eine bessere Regel werden. Dann wird das Metaplan-Kärtchen neu geschrieben und erinnert künftig an die Meta-Ebene: „Über Regeln kann man reden - ich habe diese Regeln mitgestaltet.“ Das ist ein wichtiger Lernschritt in Richtung Partizipation, auch verstanden als gesellschaftliche Mitverantwortung.

Eine Karte bleibt kontinuierlich auf unserem Regel-Plakat:

### ***Besondere Regeln für besondere Situationen.***

Je abwechslungsreicher die Programmgestaltung ist, umso plausibler wird auch diese Regel, denn beim Schwimmen gelten andere „Zusatz-Regeln“ als bei einer Waldwanderung oder in einem Vergnügungspark. Allerdings verkünden wir nicht einfach zusätzliche Regeln, sondern wir thematisieren die Besonderheit der Situation, ehe wir mit der Gruppe besprechen, welche zusätzlichen Regeln hier jetzt sinnvoll sind. Und überraschenderweise finden die Kinder selbst das Meiste, was jetzt wichtig ist (z.B. um Gefahren zu vermeiden). Damit erleben Kinder, dass sie selbst in der Lage sind, sich sinnvolle Verhaltensregeln in ungewohnten Situationen zu geben: Sich Regeln geben wird zu einem Indiz, schon „groß“ zu sein (dagegen: wenn

Erwachsene Regeln verkünden, werden Kinder „klein“). Und das Kind lernt einen Dreischritt, der fürs ganze Leben wichtig ist: orientieren - denken - tun.

Zugleich zeigt sich aber auch eine besondere Anforderung an die Fachkraft: Wer sich nur aus Anlass von Hilfeplangesprächen Grob- und Feinziele „aus den Fingern saugt“, arbeitet nicht wirklich mit Zielen. Gerade im SGA-Projekt müssen allgemeine und individuell vereinbarte Ziele ständig gegenwärtig sein und das Herunterbrechen auf die *regel*-bare Verhaltensebene muss die Fachkraft in Sekunden leisten, um in der flüchtigen Konkretheit von einzelnen Situationen sinn- und zielgemäß zu agieren.

## **Die Räume**

Räume sind - über die reine Sachebene hinaus - (Selbst-) Ausdruck, Aufforderung und Mitteilung über die Beziehung (vergleichbar den 4 Ohren nach Schulz von Thun).

Der Raum als Sache ist groß oder klein, hell oder düster, ... . Im Raum drücken seine Nutzer aus, wie sie mit den Dingen umgehen, was ihnen wichtig ist, wie sie es sich in ihrer Umwelt einrichten: Farben, Bilder, Möblierung, Aufstellung, Zustand, ... - dies alles sind Mitteilungen, die die Fachkraft „lesen“ und mitgestalten kann, und die von den Kindern aufgenommen und im Verhalten gespiegelt werden. So trägt ein schmuddriger Werkraum, den auch Lehrer ungepflegt hinterlassen, eine andere Botschaft in sich als der Rückzugsbereich einer kuschelig gestalteten Kinder-Bibliothek. Und in dem, was der Raum über seine Nutzer ausdrückt, stecken Aufforderungen an andere: „Verhaltet euch hier in dieser oder jener Weise.“ Zuletzt sagt ein Raum auch aus, wie sich die förmliche Beziehung gestaltet zu der Gruppe, die ihn jetzt neu betritt: dies kann nüchtern-formal sein für ein Gremium, das kann schmuddelig-ungepflegt sein wie in alten Jugendräumen - es sagt auch etwas über Einschätzung und Wertschätzung aus.

Wie sollen Räume für SGA sein oder NICHT sein? Oft wird in guter Absicht ein großer, multifunktionaler Raum bereitgestellt. Für Kinder, deren Auffälligkeiten symbolisch ausdrücken, dass sie keine Grenzen kennen oder akzeptieren, bietet sich ein großer Raum dann an, wenn man die Auffälligkeiten pflegen will - jedes Kind kann ihn in Besitz nehmen, den eigenen Bereich ausdehnen und anderen streitig machen, sich anderen und der Gruppe entziehen und nach Neckereien in der Weite des Raumes entfliehen. Wir ziehen kleine Räume vor, die kontinuierlich auf die Gruppe fokussieren - ohne jedes weitere Wort:

### ***Was in kleinen Räumen geschieht, geschieht mitten in der Gruppe und ist Thema.***

In Schulen steht oft ein Klassenzimmer zur Verfügung. Möblierung und Aufstellung sind Ausdruck von Unterricht und fordern zum lehrerorientierten Sitzen auf. Wie soll hier effiziente Sozialarbeit mit Kindern erfolgen, die sich schon im Unterricht so dem Ausdruck und der Aufforderung entziehen, dass ein Bedarf festgestellt wurde? In Klassenzimmern ist immer erst ein hoher Aufwand für Umbau und Rückbau notwendig.

Klare Strukturen eines Raumes helfen, in der Gruppe klare Strukturen abzubilden. Dabei sollte der Gesamteindruck kindgemäß bunt und hell sein, dazu so robust, dass ein zuweilen derber Umgang keine zusätzlichen Probleme aufwirft. Natürlich ist es gut, wenn auch ein großer Raum gelegentlich genutzt werden kann, um bei schlechterem Wetter großräumige Spiele, vielleicht sogar Sportspiele umsetzen zu können.

Immer gilt: Der hauptsächlich genutzte Raum muss hygienische Mindestanforderungen erfüllen, da Knabbern, Vespern und Trinken zum Programm gehören. Zugleich gilt auch: Ein schmuddeliger Raum signalisiert die Aufforderung, hier weiter zu schmuddeln - es kommt ja nicht drauf an. Deshalb meinen wir: Die Sauberkeit des Raumes muss institutionalisiert gewährleistet sein.

Ideal ist natürlich, wenn unterschiedliche Räume fließend genutzt werden können: ein kleiner, geordneter, heller, bunter Raum für Gespräche, Geschichten, Vespers, ...; ein robuster Bereich zum Basteln und Werken; eine kleine Küche, wo man gemeinsam dem Hunger entgegenwirken kann; ein Raum mittlerer Größe, in dem Spiele in der Runde möglich sind; ...

Wir haben den Vorteil, mit solchen Räumen an verschiedenen Standorten – auch bei uns in Altheim - arbeiten zu können und damit ein breites Spektrum an Aktivitäten zu ermöglichen. Wir stellen fest, dass das bewusste Wechseln von Räumen für die Kinder Bedeutung gewinnt und sich in Verhalten niederschlägt: laut - leise, bewegt - ruhig, Straßenschuhe - Hausschuhe, ungezwungenes springen - geregeltes Zuhören, ... .

**Mit dem bewusst eingesetzten Wechseln von Räumen  
verändert sich „wie von selbst“ das Verhalten.**

Zugleich konnten wir feststellen: Unsere Räume in Altheim sind im Stil von Privaträumen ausgestattet und es war leicht den Kindern zu vermitteln, dass ähnliche Regeln wie Zuhause gelten, wo man nicht mit Schuhen auf gepolsterte Stühle springt und nicht aufs Klavier steigt (wie in der Schule geschehen). Schule, Jugendräume, öffentliche Räume provozieren einen anderen Umgang, während die Kinder - ihrer guten Erziehung durch die Eltern folgend (!) - wissen, wie man sich in einem „Zuhause“ benimmt, auch wenn es nicht ihr Zuhause ist.

Natürlich kann ein Arbeitgeber nicht erwarten, dass Mitarbeitende auch geeignete Räume einbringen, aber vergleichbares war z.B. auch in Jugendhäusern möglich.

## **Im Freien / in Hallen**

In unserem Freigelände in Altheim, das seit einigen Jahren von der Streuobstwiese zum Park wird, bieten sich viele Möglichkeiten für Gruppenerlebnisse. Allerdings arbeiten wir nach einer stringenten Meta-Regel:

***Je größer der Raum, umso klarer die Regeln,  
umso konsequenter die Einhaltung.***

Dies fußt auf Erfahrungen in SGA-Gruppen, in denen wir Sporthallen mit nutzen konnten. Wir begrenzen grundsätzlich vorab die Zeit, in der das Freigelände bzw. ein Saal oder eine Halle genutzt wird. Diese Zeit wird verlässlich eingehalten, es sei denn, es kommt zu gravierenden Regelverstößen, die durch Abbruch der Aktivität sanktioniert werden.

Und wir besprechen mit der Gruppe vorab die Besonderheit der Situation, die besondere Regeln erfordert (s.o.). Auf unserem Anwesen geben wir als Eigentümer eine Regel immer vor: Nur Wege nutzen (zum Schutz von kleinen Büschen und Bäumen). Alle anderen Regeln ergeben sich weitgehend aus der geplanten Aktivität. Dazu gehören auch jeweils die Regeln von Sportspielen, bei denen Regelverstöße mit Gelb und Rot bestraft werden, wobei Rot eine Zeitstrafe wie beim Eishockey ist (was zu Ermahnungen durch das eigene Team führt).

Und dann kann das Spiel beginnen und es darf gerne ein wildes, körperbetontes Spiel sein - aber bei jedem Ansatz von Unfairness wird abgepfiffen. Kleine Rüpeleien eskalieren schnell bei Kindern und Jugendlichen, denen das Einhalten von Grenzen und Regeln schwerfällt. Bei unklaren Situationen, die wir als Schiedsrichter nicht begründet entscheiden können, wird unterbrochen und gemeinsam eine Lösung gesucht, die möglichst gerecht ist. Wird gemeinsam eine gefunden ist, geht es weiter - sonst wird dieser Ort verlassen: Ortswechsel impliziert Regelwechsel - s.o.

Ein anderer Grund, die geplante Aktivität nicht an diesem Ort durchzuführen, ist: Der Ort wird von einer anderen Gruppe genutzt. Sporthallen und Säle könnte man aufteilen, einen Freibereich ebenso - aber nur theoretisch. In der Praxis lehnen wir dies ab: Kinder und Jugendliche unserer Gruppen haben teilweise erhebliche Konzentrationsdefizite, so dass andere zur ständigen Ablenkung werden. Der Fokus liegt nicht mehr auf der eigenen Aktivität,

oft entstehen Interaktionen mit der anderen Gruppe - dies ist das Ende sinnvoller Arbeit in einem SGA-Projekt.

Wenn nicht eine andere Gruppe im gleichen Bereich aktiv ist, sondern einzelne Gäste mitmachen wollen, entscheiden wir situativ. Ältere Jugendliche können beim Kicken auf einem Sportplatz in gemischten Teams zu spontanen Vorbildern werden, von denen die Kinder Überblick, Teamgeist und Fairness besser lernen als durch die Pfiffe der Schiri-Fachkraft.

## **Belohnungssystem**

Die Bedeutung von positiven Verstärkern ist hinlänglich bekannt. Trotzdem erleben wir im Umgang mit „schwierigen“ Kindern immer wieder eine uns unverständliche Problemfokussierung: „Diese Kinder haben Probleme, machen Probleme, werden zum Problem!“ Wenn man ständig das Problem herbei-rezitiert, wie soll es dann „verschwinden“ können? Uns selbst hilft dabei ein Reframe:

***Wir nehmen Verhaltensauffälligkeiten bewusst  
als Verhaltensoriginalität und damit als Ressource wahr.***

Das gelingt nicht immer, aber wenn es gelingt, eröffnet es einen anderen Blick auf das Kind und sein Verhalten. Kinder, die auf so extravagante, teilweise pompöse\* Verhaltensmuster kommen, haben auch die Fähigkeit zu Verhaltensalternativen - es geht also darum, ihnen Wahlmöglichkeiten anzubieten. „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird“ (Heinz von Foerster) - so verstehen wir den Auftrag an SGA.

\* Ja, wir meinen den Glöckler als Vorbild für auffälliges Verhalten, das gesellschaftlich akzeptiert, sogar gefeiert wird als marketingtechnischer Geniestreich - der ist doch wirklich „verhaltensoriginell“, oder? Aber welche Schule würde ihn als Lehrer haben wollen? Welche seiner Schulen war nicht froh, so einen Schüler los zu werden?

Dass die angemessene Wahl von Verhaltensmöglichkeiten von der Umwelt positiv aufgenommen wird, erleben Kinder durch das Feedback eines verstärkenden Belohnungssystems. Dabei setzen wir symbolische materielle Verstärker ein: glitzernde Punkte oder kleine Smilys, die am Ende des Treffens vergeben werden. Sie füllen von Treffen zu Treffen eine namentlich geführte Tabelle. Aber sie führen nicht zu einer individuellen Belohnung, sondern Ziel ist, dass die Gruppe gemeinsam eine Punktzahl erreicht und dann die Vorbereitung eines Events oder Ausflugs starten kann. Und jedesmal wird gezählt, wieviele Punkte noch fehlen ...

Damit erhält zwar das einzelne Kind jede Woche ein konkretes Feedback und kann sich über seine wachsende Punktezahl freuen, aber dies geschieht auf ein gemeinsames Ziel hin, das das einzelne Kind alleine nicht erreichen könnte:

***Das Wir zählt und mein Beitrag dazu!***

Allerdings: Ein Feedback, das nur von der Fachkraft kommt, hat im peer-group-lastigen Trend heutiger Erziehungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote an Bedeutung verloren (sonst könnten LehrerInnen auch nachhaltiger einwirken). Deshalb bewertet die gesamte Gruppe das Verhalten von jedem einzelnen Kind: „Wieviel hast du heute beigetragen, dass es für uns alle ein tolles Treffen wurde?“ Sogar Kinder, die sich bei diesem Treffen stritten, bewerten (meist) fair: Unfair dem anderen keinen Punkt zugestehen, heißt auch, die Gruppe und sich selbst strafen (ein klassisches double-bind nach Bateson). Natürlich erinnert die Fachkraft an heikle oder gut gelöste Situationen und bringt die eigene Meinung ein.

## **Rituale**

Während wir auf der einen Seite mit besonderen Aktivitäten und Spannungsbögen arbeiten, setzen wir auf der anderen Seite wiederkehrende Abläufe und Rituale ein. Rituale sind eine ganz eigene Sprache, die an den Schwellen von einem (Erlebens-) Raum zum anderen eine Kommunikation auf mehreren Ebenen darstellen (nach M.H.Erickson, oder auch im NLP):

**Rituale ermöglichen  
das Verlassen und Abschließen des einen Raumes  
und das Sich-Öffnen und Eintreten in den anderen Raum.**

Und wie in realen Räumen entfalten sich in jedem Raum neue Regeln, neue Rollen, neue Möglichkeiten (s.o. - „Räume“). Aus diesem guten Grund hat unsere Kultur an wesentliche Übergänge des Lebens Rituale gestellt: Einschulung, Kommunion/ Konfirmation, Hochzeit, Richtfest, Abi-Ball, ...

Jüngeren Kindern geben bekannte Abläufe zugleich ein Gefühl von Bekanntem, eigenem Auskennen und Geborgenheit. Mitten in Gruppen- und Lernprozessen, Räumen und neuer Umgebung, wechselnden Aktivitäten und Tempi bilden Rituale die „Inseln des Vertrauten“, an denen alles so ist, wie es immer war, und wo man wieder Tritt fassen kann, wenn etwas aus dem Ruder lief.

Bei jedem Treffen gibt es drei feststehende Rituale:

a. Ankommen - einfinden:

- Kurzes Warten vor dem Haus (bis die Hunde weg sind)
- Eintreten, Mäntel ablegen, Hausschuhe anziehen
- Wir setzen uns um den Tisch
- Wie war die Woche? Rückfragen zum Transfer des bisher Gelernten - Vergabe eines Punktes, wenn es keine Probleme gab
- Stichwortartige Einführung: „Das machen wir heute ...“

b. Gemeinsamer Snack:

(Es gibt immer eine Kleinigkeit zu essen und zu trinken, in einzelnen Projekten erweitert zu einem gemeinsamen Essen)

- Wir setzen uns um den Tisch.
- Der Snack wird verteilt, ein Getränk ausgegeben.
- Erinnern / aktualisieren von Regeln zum Essen in der Gruppe
- Gespräch, welche Regeln heute leicht / schwer fielen
- Einstimmung auf die nächste Aktivität
- ggf am Tisch warten, bis alle fertig sind
- gemeinsames Abräumen

c. Gemeinsamer Abschluss:

- Wir setzen uns um den Tisch.
- Zusammentragen, was wir heute alles erlebt haben
- Besondere Situationen in Erinnerung rufen, ggf. an Regeln, gute Lösungen, konstruktive Verhaltensweisen erinnern
- Zu jedem Teilnehmer reihum erfragen, welche Note ihm die Anderen für sein Verhalten in der Gruppe heute geben, ebenso die Fachkräfte (mit begründendem Feedback); wenn sich ein Durchschnitt von 2 oder besser ergibt, darf sich die Person einen Punkt in die Tabelle kleben.
- „Ist alles in Ordnung zwischen euch?“ - Abfrage, ob noch etwas zwischen den Kindern steht und Klärung / Aufarbeitung.
- Schuhe und Mäntel anziehen, alles einpacken, Aufbruch

Schon nach wenigen Treffen sind den Kindern diese Abläufe vertraut und helfen, sich zurecht zu finden. Natürlich gibt es auch kleine Rituale, die nicht zu einer bestimmten Zeit, sondern die uns bei bestimmtem Anlass wichtig sind:

Versöhnungsritual: Wenn zwei einen Konflikt hatten, braucht es eine Versöhnung. Dazu braucht es eine Entschuldigung dessen, der den Konflikt aufbrachte oder unfair eskalierte, und ein Akzeptieren von seinem Widersacher. Dass der Konflikt nun nicht mehr besteht, besiegeln sie mit einem Handschlag.

„Runterkommen“: Manchmal geschieht etwas, was ein Kind so in trotzigen Ärger versetzt, dass es alle anderen (aber wohl vor allem sich selbst) mit Rückzug straft. Wir geben ihm in einer ruhigen Zone Zeit, seine Gedanken zu sortieren. Wenn es möchte, kann es jederzeit zu den

anderen kommen, sonst laden wir es in kleinen Abständen dazu ein. In dem Maße, wie es das kann und möchte, beantwortet es dort unsere Fragen: „Was hat dich so geärgert? Wie geht es dir jetzt? Was können wir tun, wenn wieder mal so eine Situation ist, um dir zu helfen?“

## ***Ergebnisse des SGA-Projekts 2016 in Altheim***

Das SGA-Projekt (IST – Intensives Soziales Training) muss insbesondere eine Frage positiv beantworten, um als erfolgreich zu gelten: Sind Veränderungen durch das SGA-Projekt erkennbar? Gehen diese über Veränderungen in einer 6-monatigen „Standard-SGA“ hinaus? Was trägt es vielleicht in anderer Weise zu Lösungen bei?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist zunächst festzustellen: Wir haben keine statistische Auswertung durchgeführt, keine Gutachten erstellt, keine indikatorengestützte Evaluation, ... - dies alles würde den Rahmen sprengen.

Was wir einbringen: Wir sind neugierig und möchten deshalb selbst wissen, ob es objektivierbare Anhaltspunkte für die Wirksamkeit eines auf 6 Monate begrenzten Projekts am „3. Ort“ gibt. In unserem Tandem bringen wir dazu rund 60 Jahre Erfahrung in der Arbeit mit problematischen / problematisierten Kindern und Jugendlichen ein, sowie ebensolange Erfahrung in Beratung und Therapie origineller oder dysfunktionaler Familiensysteme. Dazu kommen SGA-Erfahrungen in verschiedenen Städten bzw. Landkreisen (an Schulen - schulnah - schulfern). In unserem Arbeitsstil nehmen wir als Unterschiede zu manchen KollegInnen wahr, dass wir besonderen Wert legen auf Elternarbeit, intensive Vernetzung und Details in Abläufen und Rahmen, die auch „Kommunikation“ sind. Dies zusammen ist die Basis, von der aus wir das Projekt betrachten.

### **Schule**

Im Rahmen des Unterrichts standen für alle Kinder Konsequenzen an, sofern das Projekt keine Lösungsansätze bietet. Die schulpädagogischen und disziplinarischen Interventionen waren ausgeschöpft, bestimmte Reaktionsmuster eingespielt, Elterngespräche in kurzen Abständen die Regel. LehrerInnen und Schulleitung waren im Bezug auf diese Kinder im Gedankenaustausch.

Gerade bei der Dichte, in der immer dieselben Personen über dieselben Probleme im Gespräch waren, wurde es bereits als Hilfe erlebt, dass wir als Externe mit einem anderen Blick die Kinder wahrnahmen: Manches konnten wir unterstreichen, manches sahen wir anders, fast immer konnten wir neue Aspekte hinzufügen. So entstand binnen Wochen eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die als Entlastung und Bereicherung wahrgenommen wurde: Die Systeme von Schule und Sozialarbeit konkurrierten nicht miteinander, sondern ergänzten sich mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen: Die Bandbreite von Wahrnehmungen und Hypothesen erweiterte sich und bot neue Ansatzpunkte zum Wohl des Kindes - und das ist das Ziel aller Beteiligten. Dies wurde von Schulleitung und LehrerInnen mehrfach besonders betont.

So konnte der Bezug zu den vereinbarten Zielen beitragen, dass eine bereits ins Auge gefasste Rückversetzung in die erste Klasse zurückgestellt wurde in Erwartung weiterer Lernschritte des Kindes und ist zugleich ein Beispiel (von vielen) für die kollegiale Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe: Die Schule muss nicht alles alleine leisten - auch dies ist eine Veränderung.

Den Prozess beschleunigt hat sicher auch das Wissen, dass es sich um ein begrenztes Projekt handelt: Was nicht zügig erreicht wird, wird vielleicht nie erreicht. Hier bräuchte SGA eine deutlich längere „Anlaufphase“, zumal in vielen Fällen die Schulsozialarbeit als schulinterne Vermittler- und Entlastungsfunktion das System Schule eher wie ein Pförtner abschottet und direkte Kommunikation komplizierter wird ohne Vorteile für SGA.

## **Schule - Eltern**

Als bedeutsam erwies sich auch unsere Funktion als „Dritter im Bunde“ zwischen Schule und Eltern. Auch hier haben sich im Laufe der Zeit gegenseitige Muster entwickelt, die in der dörflichen Ortschaft sogar schon Generationen umfassen. Wenn eine Mutter sagt „Genau so ist diese Lehrerin auch schon mit mir umgegangen“ wird es schwierig, die aktuellen Fragen zu klären ohne in die Aufarbeitung der mütterlichen Biographie abzugleiten.

Wir haben mehrfach Situationen erlebt und vermittelt, in denen Informationen - ob gesagt oder stillschweigend vorausgesetzt - bei der anderen Seite gar nicht angekommen waren, vielleicht auch in den Ausblendungen und Generalisierungen bestehender Muster untergingen. Dieselbe Information, von uns formuliert, veränderte den Blickwinkel beider Seiten und entlastete das weitere Gespräch.

Es wäre aber zu kurz gegriffen, uns hier nur als vermittelnden Ideengeber zu sehen: Zu beiden Seiten hin fußen unsere Interventionen auf gewachsenem Vertrauen, dem beiden Seiten auch zutrauen, angemessene und faire Sichtweisen einzubringen. Hier zahlt sich die Elternarbeit aus, die in Streitfragen schon Aspekte guter Mediation zeigt.

Wir haben deshalb den Eindruck, dass die intensive Arbeitsform dieses SGA-Projekts zu Veränderungen beigetragen hat, wo zu Beginn Anzeichen konfliktärer Verhärtung und Eskalation bestanden.

## **Eltern**

Die meisten der Eltern hatten zunächst Vorbehalte gegen die Maßnahme: Dazu trug der holprige Start des Pilotprojekts bei, aber auch Hypothesen, das Team arbeite Jugendamt oder Schule zu, sei also Partei in einem nicht ganz durchschaubaren Spiel.

Der systemische Grundgedanke der Unparteilichkeit und unser Auftreten mit eigenen Sichtweisen konnte dies entkräften. Dabei war das gemeinsame Auftreten wichtig, da wir im Gespräch in den Familien mit unterschiedlichen Rollen arbeiten konnten: Wolfgang Knapp bildete so den Gegenpol zu einem besonders geschäftsmännisch-dominant auftretenden Vater, während sich Gabriele Dengler eher auf die Seite der ausgleichenden Mutter stellte - das angestrebte Ergebnis, dass das Kind weiterhin die Gruppe besuchen darf trotz Bedenken der Eltern, konnte erreicht werden. Auch ein furioses Gespräch mit konstruktivem Ergebnis schafft eine Basis auf gleicher Augenhöhe.

Die Arbeit mit Zielvereinbarungen bringt auch eine Fokussierung der Eltern auf die Ziele mit sich, die das Verhalten ihres Kindes damit in Zusammenhang bringen. Fast alle räumen ein, bestimmte Verhaltensmuster zu sehen und zu verstehen, auch ahnen zu können, was die Schule aus deren Blickwinkel wohl meine - und sie formulieren, wie sie nun besonders oder anders damit umgehen. Damit bestätigen sie, dass das SGA-Projekt in der Familie einen Prozess angestoßen hat.

Dabei muss auch auf das soziale Spektrum hingewiesen werden, dem die Familien angehören: es reicht von der Familie mit Migrationshintergrund bis zu den „woaschechde Schwoabe“ einer Unternehmerfamilie. Ob man unter dem Blickwinkel von Bildung,

Einkommen, Status oder Kultur auf die Familien schaut: In unserer Gruppe ist eine bunte Mischung vereint.

Umso wichtiger war, flexibel auf die Unterschiede einzugehen: Wo man bei einer Familie auf jeweils neuen Wegen in die bewohnbare Dauerbaustelle gelangt, bekommt man bei einer anderen den Espresso in einem modernistisch designten Wohnzimmer an der Echtholzstuhlguppe serviert. Verbindend ist allen: Sie geben ihren Kindern die bestmögliche Erziehung, die sie kennen, und nehmen gerne Angebote an, die diesem Ziel dienen.

Und an genau diesem Punkt traf das Projekt ins Schwarze: In manchen Fällen wurde die bereits genannte Vermittlerfunktion gegenüber der Schule erbeten, in anderen Fragen zur Erziehung und zu familiären Problemen gestellt. Hier entstand in kurzer Zeit zu fast allen Familien eine gute Basis von Vertrauen und Offenheit, die für weitere Interventionen genutzt werden kann. Bei Familien, in denen während der kurzen Schulzeit der Kinder eine verschlossene Mißtrauenshaltung gegenüber „Schule und Konsorten“ erwuchs, ist dies eine beachtliche Veränderung.

Damit ist aber auch eine Ausgangsbasis erreicht, um mit den Eltern über weitere Schritte ins Gespräch zu kommen. Im Einzelfall ist es jetzt nötig, die Eltern auf eine diagnostische Abklärung anzusprechen, da bestimmte Verhaltensweisen auch zu Krankheitsbildern passen könnten. In anderen Fällen müssen wir Eltern jetzt mit Auswirkungen ihrer Erziehung konfrontieren, die sie vermutlich gar nicht im Blick haben und die einen weiteren Bedarf im Familiensystem anzeigen. Unter diesem Aspekt stellt das Projekt eine hervorragende Möglichkeit des Clearings dar.

## **Kinder**

Im Zentrum der Bemühungen standen natürlich die Kinder. Hier haben wir Rückmeldungen aus zwei Richtungen erfragt: von den Familien und von der Schule.

Alle Eltern teilten regelmäßig mit, ihr Kind berichte voller Begeisterung von dem Angebot. Es gelang also eine rundherum positive Haltung zu initiieren, die Kinder und Eltern umfasste und eine hervorragende Basis für Lernschritte bildete. Dem „Mir macht die Gruppe Spaß“ der Kinder schlossen sich die Eltern an: „Die Gruppe tut meinem Kind gut.“ Auf dem Hintergrund unserer SGA-Erfahrungen ist dies in so kurzer Zeit ein herausragender Unterschied!

Deutlich wurde auch, dass die meisten Eltern die Aktivitäten bei den Kindern erfragten und damit indirekt am Programm teilhatten. Das Arbeiten mit Regeln thematisierten Eltern mehrfach uns gegenüber und unsere Antworten enthielten immer auch einen Impuls, wie dies Zuhause genutzt werden kann. Eine besondere Bedeutung kam dabei der Regel „Jeder darf seine Nase tragen wie er will“ zu: Die Formulierung machte neugierig und die Erklärung, uns sei der Schutz der Individualität wichtig, schien auch kritische Eltern zu berühren. Das Projekt wird also in den meisten Familien diskutiert und endet nicht an der Haustüre.

Zum Ende des Projektzeitraums können wir für drei von sechs Kinder feststellen, dass die individuellen Ziele im Projekt weitgehend erreicht sind und wir eine positive Prognose für die weitere Entwicklung sehen. Bei einem dieser Kinder bestätigt dies die Schule umfänglich, beim anderen sind deutliche Veränderungen erkennbar, aber im Schulalltag noch nicht stabil.

Weitere drei Kinder haben wichtige Lernschritte im Projekt geleistet, sind aber nach unserer Meinung noch von der stabilen Erreichung ihrer Ziele entfernt, dass dies einen Bedarf an weiterer Hilfe für das Kind bzw. die Familie begründet. Auch dies wird von der Schule bestätigt: Bei den Kindern wurden spürbare Veränderungen angestoßen, die sich auch im Schulalltag auswirken; auch die Schule sieht einen weiteren Hilfebedarf, um weitere Veränderungsschritte anzuregen und die Nachhaltigkeit zu sichern.

## **Fazit**

Wir interpretieren diese Beobachtungen und Rückmeldungen als deutliche Hinweise auf die Wirksamkeit des Projekts:

Schule, Familien und Kinder nehmen Veränderungen wahr und können diese konkret benennen. Jede Seite sieht dabei eigene Veränderungen und Veränderungen im System. Die Fähigkeit, einzelne Aspekte konkret benennen zu können, wird üblicherweise als Anzeichen gewertet, dass die Veränderung auf einer bewussten Ebene reflektiert wurde und mehr als ein „vages Gefühl“ ist.

Auf dem Hintergrund unserer SGA-Erfahrungen nehmen wir wahr, dass sowohl die jeweiligen Veränderungen wie auch die Gestaltung vertrauensvoller Arbeitsbeziehungen in einem SGA-Setting so nicht innerhalb von 6 Monaten erreichbar gewesen wäre. Unter diesem Aspekt ist der höhere Aufwand - auch Kostenaufwand - zu rechtfertigen.

Wäre es dann nicht gut, weitere zügige Veränderungen zu erreichen, indem das Projekt auf unbestimmte Zeit verlängert wird? Natürlich - aber hier stößt der Wunsch nach Idealem auf die Grenzen des Realen bzw. des wirtschaftlich Verantwortbaren: Als Dauereinrichtung ist das Projekt zu kostenintensiv bei einer zu kleinen Zielgruppe.

Unsere Eindrücke sprechen damit eine deutliche Sprache: Dieses SGA-Projekt erweist sich als wirksames Konzept für genau die Situation, in die hinein es entwickelt wurde. Es kann also immer dann als intensive Maßnahme mit begrenztem Zeitrahmen empfohlen werden, wenn an einer Schule (gar in einer Klasse) mehrere Kinder einen erheblichen Bedarf zeigen, der regulären Unterricht deutlich erschwert oder tageweise unmöglich macht.