

**Der systemische Beratungsansatz
beim Umgang mit Krisen
in der Jugendsozialarbeit an Schulen**

Hausarbeit

zur Zertifizierung der Weiterbildung

**„Systemisches Arbeiten in Sozialarbeit,
Pädagogik, Beratung und Therapie“**

Praxis Institut Süd

2017-2019

Lea Grabbe

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Kurzbeschreibung des Arbeitsfeldes	4
2.1. Was ist Jugendsozialarbeit an Schulen?	4
2.2. Kontext	4
2.3. Auftragsklärung	5
3. Typische Krisen im Alltag der Jugendsozialarbeit	5
3.1. Kindeswohlgefährdung	6
3.2. Suizidale Krisen	9
3.3. Trauer und Verlust	13
3.4. Aggressive Krisen	15
3.4.1. Deeskalation, statt erzieherische Intervention	15
3.4.2. Selbstfürsorge	17
3.4.3. Beziehung	18
4. Fazit für aggressive Krisen im schulischen Kontext	21
5. Angewandte Methoden nach der Krise	22
6. Selbstreflexion	23
Literatur und Quellenangaben	24

1. Einleitung

In den letzten drei Jahren habe ich viele positive Erfahrungen durch meine sich stetig weiter entwickelnde, systemisch ausgerichtete Beratungshaltung gemacht. Der Vorteil der berufsbegleitenden Weiterbildung war ganz klar, dass ich neue Ideen und Methoden sofort in meine Arbeit an der Mittelschule einfließen lassen konnte. In den Supervisionsgruppen gab es Gelegenheit darüber zu reflektieren und sich neue Impulse für Gespräche zu holen. Viele Methoden lassen sich planen, im Gespräch ausprobieren und im Beratungsverlauf weiterentwickeln.

In Krisensituationen bleibt jedoch keine Gelegenheit für eine Vorbereitung, hier ist eine sofortige Intervention angezeigt. Aber welche Intervention ist die richtige? Und gibt es in solchen Situationen überhaupt allgemeingültige Aussagen zu richtig oder falsch? Kann eine systemisch ausgerichtete Grundhaltung bereits die Krisensituation beeinflussen?

Die bedarfsgerechte Krisenintervention ist eine der großen Herausforderungen bei meiner Arbeit mit Jugendlichen. Gleichzeitig ist der Umgang mit Ausnahmesituationen auch ein fundamentaler Bestandteil der Jugendsozialarbeit.

Hier wünsche ich mir manchmal einen „Masterplan“, nach welchem die Beteiligten vorgehen können. Leider ist dies ein ziemlich unrealistischer Wunsch. Warum das so ist, lässt sich mit der Systemtheorie erklären. Komplexe Systeme sind nicht „instruierbar“. Jeder Mensch ist ein komplexes System mit eigenen Entscheidungen, die abhängig vom Gegenüber situativ getroffen werden. Treffen mehrere Menschen aufeinander, ist die Situation erst recht komplex und noch weniger planbar. Deshalb hängt das Ergebnis einer Intervention nie nur vom Helfer ab, sondern auch davon wie sich der Klient entscheidet zu reagieren. Dies gilt natürlich ganz allgemein und in Krisensituationen insbesondere. Wenn ein Jugendlicher sich in einem Ausnahmezustand höchster Erregung befindet und zu einer Gefahr für Mitschüler_innen und Lehrkräfte wird, stoßen alle Beteiligten schnell an ihre Grenzen. Interventionen die bei einem Schüler hilfreich sind, können bei einem anderen zum Desaster führen. Letztlich kann niemand vorher sagen was genau in welcher Situation hilft.

Das macht uns Helfer bescheidener in unserer zugewiesenen Rolle als „Feuerwehr“, da sich viele Brände nicht mit einem „Masterplan“ löschen lassen. Zum anderen wird hier ein wichtiger Aspekt der systemischen Grundhaltung deutlich: Die Lösungsverantwortung liegt beim Klienten. Der Berater ist für einen zielführenden Prozess verantwortlich, der Klient für die Veränderung.

Im Folgenden möchte ich mich mit Stolpersteinen und nicht planbaren Aspekten bei der Krisenintervention auseinandersetzen. Ich möchte veranschaulichen, welche Chancen in einer systemisch ausgerichteten Grundhaltung liegen, wie kleine Impulse die Selbstorganisation ins Laufen bringen und wie wir uns präventiv für Ausnahmesituationen und Krisen „präparieren“ können.

Hilfreich war für mich die Tatsache, dass systemische Beratung nicht primär auf eine Problemlösung abzielt, sondern zuerst darauf, die Selbstwirksamkeit des Systems zu erhöhen sowie Eigenverantwortung und Kompetenzen zu stärken.

2. Kurzbeschreibung des Arbeitsfeldes

2.1. Was ist Jugendsozialarbeit an Schulen?

Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS) ist eine Leistung der Jugendhilfe, welche auf der Grundlage des §13 Abs. 1 SGB VIII in der Institution Schule verortet ist.

Das gemeinsame Anliegen von Jugendhilfe und Schule ist es, junge Menschen in ihrer Persönlichkeit zu stärken, sie zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft zu befähigen und auf die berufliche Qualifizierung vorzubereiten.

JaS ist ein niederschwelliges Beratungsangebot für Schüler_innen, Eltern und Lehrkräfte mit einem verlässlichen Ansprechpartner vor Ort. Die Angebote richten sich vor allem an Kinder und Jugendliche, die wegen ihres Sozialverhaltens unzureichend integriert, aufgrund psychischer, psychosozialer oder familiärer Probleme belastet oder aus anderen Gründen in ihrer Integration beeinträchtigt sind. Aber auch an Schüler_innen, die durch erzieherische Probleme, Schulverweigerung, Aggressivität oder Gewaltbereitschaft auffallen oder deren Schulabschluss gefährdet ist. (vgl. Gabriela Lerch-Wolfrum, Annemarie Renges, JaS Handbuch 2014/S.13)

Der Schwerpunkt bei JaS liegt auf der Einzelfallhilfe. Das heißt die Schüler_innen kommen zu regelmäßigen Gesprächsterminen in das Büro von JaS. Nach der Bedarfsabklärung wird mit den Jugendlichen ein Kontrakt vereinbart. Die darin enthaltenen Ziele werden während der Einzelfallarbeit regelmäßig überprüft und angepasst. Zusätzlich bietet JaS unterschiedliche Projekte an. Hier sollen vor allem außerschulische Kompetenzen gefördert werden. Projekte an der Bertleinmittelschule sind z.B. Selbstbehauptung für Mädchen, soziales Kompetenztraining, Gewaltprävention, Medienkompetenztraining und die Streitschlichterausbildung.

Zudem biete ich auf Nachfrage Mobbing-Intervention („no blame Approach“), Konfliktgespräche in der Klasse aber auch erlebnispädagogische Einheiten im Schullandheim an.

2.2. Kontext

JaS versucht eine ganzheitliche Sichtweise einzunehmen, der Blick aus der Beraterperspektive richtet sich nicht nur auf den Jugendlichen sondern auch auf die Systeme, in welche der der junge Mensch eingebunden ist (zum Beispiel Familie, Peer Group, Klassenverband).

Ebenso findet die Arbeit nicht nur im schulischen Kontext und mit den Zielgruppen statt. Als Angebot der Jugendhilfe sind die Mitarbeitenden eingebunden in ein Netzwerk von verschiedenen Institutionen, Behörden und Dienstleistern. Als vermittelnde Instanz pflegt JaS zum Beispiel Kontakte zu Therapeut_innen und Ärzt_innen, dem mobilen Sonderpädagogischen Dienst, den Mitarbeitenden der Jugendhilfe, der Polizei, den

Berufsberater_innen und den freien Trägern der Jugendhilfe (Heime, Wohngruppe, erzieherische Dienste). Die Gespräche bei JaS unterliegen grundsätzlich der Schweigepflicht, welche nur bei einer akuten Kindeswohlgefährdung aufgehoben ist. Alle Kontakte zur Kooperation sind deshalb nur mit Einverständnis der Personensorgeberechtigten und einer schriftlichen Schweigepflichtentbindung möglich. Dies ist ein wichtiger Aspekt und garantiert den Jugendlichen einen „sicheren Rahmen“.

2.3. Auftragsklärung

Die Beratung von jungen Menschen als Hauptaufgabe von JaS erfordert vorab eine gezielte Auftragsklärung. Nicht alle an die Jugendsozialarbeit gestellten Aufträge gehören in deren Kompetenz- bzw. Aufgabengebiet. JaS hat als Angebot der Jugendhilfe einen konzeptionellen Auftrag im Sinne eines Frühwarnsystems und arbeitet interdisziplinär und präventiv. JaS ist zwar an der Institution Schule verortet, braucht aber eine deutliche Abgrenzung gegenüber den Arbeitsfeldern der Schule. Zur Krisenabsprache wird beispielsweise die Leitung von JaS hinzugezogen und nicht die Schulleitung. Die Zuständigkeit liegt beim Amt für Familie und Jugend. Der erste Schritt ist also zu prüfen, ob Auftrag und Angebot zusammenpassen.

Erstgespräche sind meist situativ bedingt und haben zuvorderst die Funktion bei JaS anzudocken. Oft haben diese Gespräche eine Entlastungsfunktion für die Schüler_innen und ermöglichen durch den niederschweligen Kontakteinstieg ein erstes „Ankoppeln“. Teils sind es Tür- und Angelgespräche, bei welchen sich die Schüler_innen vorab orientieren, ob sie sich einlassen möchten und ob es bei JaS einen „sicheren Rahmen“ gibt. Inzwischen habe ich festgestellt, dass ein individuell angepasstes und manchmal auch ausführliches Joining den weiteren Beratungsverlauf maßgeblich beeinflusst. Deshalb findet die tatsächliche Auftragsklärung oft erst im zweiten oder dritten Kontakt statt.

Um schließlich vom Kontakt zum Kontrakt zu gelangen nutze ich Elemente aus der Auftragsklärung nach Schlippe, was mir gerade bei unklaren Aufträgen von mehreren Auftraggebern hilft, die Situation grob zu sondieren. Zum Beispiel haben Schüler_innen die zu JaS geschickt werden, oft ganz andere Ideen zum Auftrag als die Eltern oder die Lehrkraft. Koalitionsangebote und Verführungen zur Parteilichkeit gibt es deshalb immer wieder. Aber - eine dogmatisch abgearbeitete Auftragsklärung mit klarer Zielfokussierung kann Jugendlichen schnell zu viel werden. Oft ist den Schüler_innen selbst noch nicht klar, wohin die Reise geht. Bildlich gesehen kann die Beratung als Entwicklungsweg verstanden werden, der gemeinsam beschritten wird. Systemische Beratung ist immer ein Prozess, zu dessen Beginn das Beziehungsangebot steht.

3. Krisen im Alltag der Jugendsozialarbeit

Krisen sind zeitlich begrenzte, problematische, oftmals mit einem Wendepunkt verknüpfte Lebenssituationen. Eine Krise stellt bisherige Erfahrungen, Normen, Ziele und Werte in Frage und hat für die betroffene Person einen bedrohlichen Charakter.

Krisen gehören zum Leben dazu und praktisch jeder junge Mensch durchlebt im Laufe seiner Entwicklung eine oder mehrere Krisen, die ihn herausfordern und im Idealfall durch die Bewältigungserfahrung in seiner Persönlichkeit stärken.

Veränderungsprozesse wie zum Beispiel die Pubertät werden oft von Krisen begleitet, deshalb gehören Krisen auch zum Alltag der Jugendsozialarbeit.

Durch die zugespitzte Situation kann eine Krise dafür sorgen, dass alte oder destruktive Muster unterbrochen werden. Die „Verstörung“ des Gesamtsystems birgt schließlich die Chance einer Neuordnung und damit einer Veränderung.

„Du kannst kein Boot in Bewegung bringen, ohne dass es beginnt zu schaukeln“

Die in meinem Arbeitsfeld am häufigsten auftretenden Krisen sind:

- Kindeswohlgefährdung
- Suizidalität
- Trauer und Verlust
- Aggressive Krisen

3.1. Kindeswohlgefährdung

Als Mitarbeitende des Jugendamtes bin ich verpflichtet nach dem allgemeinen, staatlichen Auftrag zum Kinderschutz (§8a SGB VIII) zu handeln. Hierzu ist nach Abwägung der Tatbestandsmerkmale beim Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung die Leitung hinzuzuziehen und nach gemeinsamer Absprache eine Gefährdungsmeldung beim ASD zu machen.

Eine Kindeswohlgefährdung nach den gesetzlichen Vorgaben des § 1666 BGB liegt dann vor, wenn Kinder oder Jugendlichen durch

- Vernachlässigung (körperlich, seelisch, geistig)
- Misshandlung (körperlich oder seelisch) oder durch
- sexuellen Missbrauch

in ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Entwicklung gegenwärtig erheblich gefährdet sind bzw. wenn Verletzungen und Schädigungen des Kindeswohls bereits eingetreten sind und die schädigenden Einflüsse fortauern. Die Gefährdung oder Verletzung des Kindeswohls wird durch elterliches Fehlverhalten bzw. Unterlassen angemessener Fürsorge oder durch das Verhalten Dritter verursacht.

Das heißt für den Fall einer Kindeswohlgefährdung gibt es verbindliche Handlungsvorschriften die zwingend von der JaS Fachkraft eingehalten werden müssen.

Ein solches Meldeverfahren wird fast immer von den betroffenen Schüler_innen als sehr belastend wahrgenommen. An dieser Stelle hat ein ruhiges und besonnenes Verhalten der JaS Fachkraft große Bedeutung. Die JaS Fachkraft kann dadurch, dass sie als

Vertrauensperson gilt, den Kindern und Jugendlichen in dieser Ausnahmesituation Sicherheit und Zuversicht vermitteln. Es gibt neben den Handlungsvorschriften auch einige Rahmenbedingungen, welche durch die JaS Fachkraft beeinflussbar sind. Wie zum Beispiel für einen ruhigen Raum zu sorgen, neugierige „Zuschauer“ hinaus zu bitten, ein Getränk (gerne warmen, süßen Tee) anzubieten, kurz gesagt, in der allgemeinen Aufregung für einen beruhigenden Ausgleich zu sorgen.

Oftmals muss eine ganze Zeit gewartet werden, bis der ASD, ggf. die Polizei und die Eltern informiert sind und entschieden wurde, wann es zu einem gemeinsamen Gespräch kommt oder ob die Inobhutnahme durch eine Entscheidung des Familiengerichts herbeigeführt werden muss.

Die Kinder oder Jugendlichen dürfen teilweise aufgrund der Gefährdungslage den Raum oder die Schule nicht verlassen und werden während der Wartezeit von JaS betreut. Manche müssen sich darauf einstellen, direkt aus der Schule in eine Bereitschaftspflegefamilie zu gehen. Viele haben nach einer Meldung große Angst ihren Eltern auf der Straße zu begegnen. In diesem Fall wird die Pflegefamilie an einem weiter entfernten Ort ausgewählt, der Aufenthaltsort bleibt dann vorerst geheim. In Akutfällen bleibt keine Gelegenheit mehr für Abschiede oder um persönliche Dinge mitzunehmen. All das löst bei den Betroffenen erhöhten Stress aus.

Die Rolle der JaS-Fachkraft

Solche krisenhaften Situationen sind ein absoluter Ausnahmezustand für die betroffenen Schüler_innen. Viele empfinden es als hilfreich, wenn die vertraute JaS Fachkraft den Gesamtprozess begleitet und während der Gespräche mit ASD oder Polizei anwesend ist.

Nach meiner Erfahrung trägt insbesondere dieser Faktor, also die konstante Anwesenheit einer Vertrauensperson, zu einer beruhigenden Atmosphäre bei. Die JaS-Fachkraft signalisiert „Ich bin hier und halte das mit Dir aus. Ich kann aushalten was Du mir erzählst“. Im Krisenfall Haltekräfte zu zeigen, ermöglicht dem jungen Menschen sich verbal zu öffnen und in Beziehung zu treten. In dieser akuten Phase liegt die Verantwortung für den Prozess beim Berater, der durch sensibles Vorgehen und eine gute Führung abwägen muss, wie intensiv das Gespräch in dieser Situation sein darf und wann zum Schutz des Jugendlichen Grenzen gezogen werden sollten.

Hintergrund: Grundsätzlich brauchen negative Erlebnisse eine Sprache, eine Beschreibung des Erlebten. Nur wenn das Erlebnis benannt werden kann, ist es auch möglich sich später davon zu distanzieren. Krisen begleiten heißt den Jugendlichen Erfahrungen von Stabilität und Kontinuität in einem Ausnahmezustand zu ermöglichen. Den Betroffenen heilsame Beziehungserfahrungen anzubieten ohne sie zu „bemuttern“. Konkret heißt das in einer ständigen Rückkopplung mit dem jungen Menschen zu stehen, um wahrzunehmen, was dieser im Moment braucht. Einige wollen in der Wartezeit über andere Dinge reden, manche bleiben beim Thema und suchen Entlastung im Gespräch, andere wollen lieber auf dem Sofa sitzen und Musik hören. Vielen hilft es, wenn ihre individuelle Reaktion auf das Ereignis im Gespräch normalisiert wird.

Fallbeispiel aus meiner Beratungspraxis zum Umgang mit einer Kindeswohlgefährdung

Der aus dem Irak stammende C. hatte sich gegenüber einer Lehrkraft mehrmals zu fragwürdigen Erziehungsmethoden seines Vaters geäußert. Schließlich berichtete er auch mir von massiven Schlägen und andauerndem psychischem Druck. Die Beschreibungen erinnerten an Foltermethoden. Die Familie war vor fünf Jahren aus dem Irak geflüchtet, der Vater wurde von der Regierung verfolgt und hatte selbst viel Gewalt erfahren. Es bestand die begründete Vermutung, dass C. unter einer Traumatisierung leidet. Im Kontakt mit der psychologischen Beratungsstelle waren bereits regelmäßige Treffen diesbezüglich geplant. Der Junge äußerte zudem schon länger den Wunsch von zu Hause weg zu wollen. Die Familie ist mir bekannt, die Kommunikation jedoch durch die Sprachbarriere erschwert. C. hatte nach unserem Gespräch große Angst, da er seinen Vater „verraten“ hatte, er glaubt dieser würde ihn „totschlagen“ wenn er davon erfährt.

Wir besprachen, dass es normal sei, dass er sich mit der Preisgabe des „Geheimnisses“ nicht gut fühlen würde und dass ich seinen inneren Konflikt gut nachvollziehen könne.

→ **Normalisieren in einer emotionalen Ausnahmesituation trägt zur Beruhigung des Gesamtgeschehens bei.**

C. hatte Angst und weinte immer wieder bei der Erzählung. „*Wie hast Du es geschafft, diese schwierige Situation so lange auszuhalten?*“

→ **Bewältigungsfragen unterstellen dem Klienten, dass er Fähigkeiten besitzt und diese bereits erfolgreich bei der der Bewältigung eingesetzt hat.**

Ich sagte ihm, dass es großen Mut erfordern würde diesen Schritt zu gehen. „*Gibt es noch andere Situationen wo Du besonders mutig gewesen bist?*“

→ **Ressourcenaktivierung**

Ich fragte ihn, was seiner Großmutter (zu der er eine enge Beziehung pflegte) im Irak besonders an ihm bewundert habe. „*Kannst Du mir mehr davon erzählen?*“

→ **Zirkuläre Fragen**

C. kann sich langsam aus seiner Problemtrance lösen und ließ sich mit den Ressourcenfragen ein bisschen ablenken.

Wir besprachen anschließend was beim ASD passieren und wer sich um den Fall kümmern würde. Ich sorgte dafür, dass C. sich bei mir im Büro sicher fühlte und ließ ihn entscheiden, wann er soweit sei, dass wir zum Gespräch ins Jugendamt gehen könnten. Ich gab ihm damit ein bisschen Kontrolle über die Situation zurück und sagte ihm, dass ich bereit sei ihn zu begleiten, wenn er dies möchte. C. saß anschließend einige Zeit bei mir auf dem Sofa und wollte gar nichts tun. Ich war einfach nur anwesend und erledigte Bürokratie. Wir konnten in dieser Zeit beide verschnaufen. Das erdete einerseits mich ein wenig und auch für C. war es beruhigend, dass ich trotz seiner verstörenden Aussagen meinen normalen Alltag weiterlaufen und mich nicht aus der Ruhe bringen ließ.

→ Stress und Erregungszustände wirken (bedingt durch die Spiegelneuronen) „ansteckend“, die regelmäßige Erinnerung an eine gute Selbstfürsorge hilft mir, mich innerlich abzugrenzen und nicht selbst in Stress zu geraten.

→ Umgekehrt wirkt sich eine ruhige Atmosphäre im Beratungssetting automatisch beruhigend auf die Klient_innen aus.

Nach gemeinsamen Gesprächen mit dem ASD und der Leitung wurde beschlossen, dass der Junge direkt in Obhut genommen werden soll. Während des Gesamtprozesses wünschte sich C. meinen Beistand und suchte immer wieder Blickkontakt, während er seine Aussagen gegenüber des ASD wiederholte.

Ein gemeinsames Gespräch mit den Eltern lehnte C. aus Angst vor dem Vater ab. Dies sollte in den nächsten Tagen stattfinden, wenn sich die Situation beruhigt hätte. Der Vater wurde informiert, war jedoch nicht mit der Entscheidung des ASD einverstanden.

Der Vater von C. wurde im Verlauf der Inobhutnahme zu einer Bedrohung für die Beteiligten. Nachdem er Lehrkraft und Mitschüler aggressiv angegangen war, suchte er schließlich mich auf und bedrohte mich, um herauszufinden, wo sich sein Sohn nach der Inobhutnahme befand.

An dieser Stelle kam ich an meine Grenzen, da auch von der Polizei eine Warnung bezüglich des Vaters ausging. Ich versuchte trotz der eskalierenden Situation Verständnis für die Position des Vaters zu zeigen, dennoch waren meine Möglichkeiten äußerst begrenzt. Hier half nur noch Selbstschutz, also aktiv aus der Situation herauszugehen. Ich vermied den Vater in mein Büro zu lassen, holte mir Unterstützung durch die Schulleitung und stellte für das Gespräch Öffentlichkeit her, d.h. ich blieb mit den Eltern auf dem Gang vor dem Sekretariat stehen, um dem Vater dort ein Gesprächsangebot für den Folgetag beim ASD zu machen. Damit versuchte ich ein weiteres Hochschaukeln des Konflikts zu vermeiden und durch die klare Abgrenzung des Zuständigkeitsbereiches für den Augenblick eine Deeskalation zu bewirken.

C. wurde aus Sicherheitsgründen für eine Woche in einer anderen Stadt untergebracht, ehe die gemeinsamen Gespräche mit den Eltern fortgesetzt werden konnten. Ab diesem Zeitpunkt war mein Auftrag erledigt und die Zuständigkeit lag beim ASD.

Die erste Zeit der Begleitung ist bereits ein Faktor welcher zu einer positiven Bewältigungserfahrung der Krise beitragen kann.

Krisen bieten in dieser Phase häufig die Gelegenheit neue Fähigkeiten bei sich zu entdecken (zum Beispiel Mut oder Entscheidungskraft) oder diese wiederzubeleben. Der Berater kann diesen Prozess benennen und durch Ressourcenaktivierung positiv unterstützen.

3.2. Suizidale Krisen

Manchmal kommt es zu Krisen, bei welchen die Jugendlichen verzweifelt sind, keinen Ausweg mehr sehen und daran denken sich das Leben zu nehmen. Die Beweggründe können sehr unterschiedlich sein und entstehen immer aus dem Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren. Suizidgefährdete Schüler_innen senden ihre Signale häufig im Rahmen des Schulalltags aus. Häufig sind Mitschüler_innen, Lehrkräfte und auch die JaS Fachkraft mit diesen Signalen konfrontiert.

Im Jugendalter gibt es eine Vielzahl von Problemen und Krisen, deshalb ist es wichtig zwischen Krisen und einer akuten Suizidgefährdung zu unterscheiden. Fehlt ein vertrauensvoller Ansprechpartner kann eine Lebenskrise auch in eine suizidale Krise übergehen.

Für eine Suizideinschätzung ist nach der Exploration durch JaS immer eine dafür ausgebildete Fachkraft hinzuzuziehen (Psycholog_innen, Ärzt_innen).

Für JaS sind suizidale Krisen ebenso zu handhaben wie eine akute Kindeswohlgefährdung. Auch hier gilt es die Lage sofort zu explorieren und mit konkreten Fragen („*Hast Du einen Plan wie Du Dich umbringen willst?*“) die Gefahrenlage einzuschätzen.

Es ist wichtig aus der Situation kein Tabu zu machen und offen nachzufragen, um einen Anhaltspunkt zu bekommen wie akut die Lage ist („*Wie weit bist Du heute davon entfernt das zu tun?*“). **Fragen nach dem Überlebenswillen** sind im Anschluss hilfreich, um den Fokus vom Suizid abzulenken („*Was hält Dich konkret davon ab es zu tun?*“).

Handelt es sich aus Sicht der JaS Fachkraft um eine akute Suizidgefährdung, ist die Schweigepflicht aufgehoben. Die Eltern müssen informiert werden und der Jugendliche zur

weiteren Suizideinschätzung an eine psychologische Beratungsstelle oder die Kinder- und Jugendlichen Psychiatrie verwiesen werden. Auch hier ist eine Absprache mit der Leitung hilfreich.

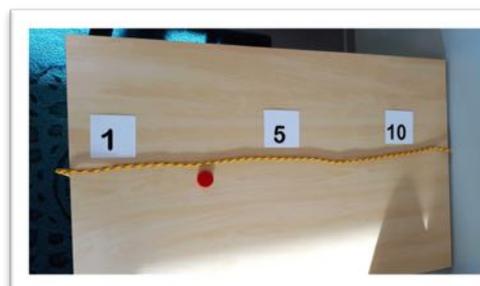
Manchmal ist kein Gespräch möglich, weil der Jugendliche unter Androhung eines Suizids die Schule verlässt. In diesem Fall muss sofort die Polizei informiert werden.

Aus beraterischer Sicht beginnt die „Arbeit“ letztlich erst, wenn die Krise nicht mehr akut ist. Ein sehr wichtiger, oftmals unterschätzter Wirkfaktor ist auch hier eine gute Beziehungsarbeit. Die Qualität der Beziehung zwischen Berater und Klient_innen trägt signifikant zu einem besseren oder schlechteren Beratungsergebnis bei (siehe auch Wirkfaktoren nach Klaus Grawe/Seminar 5). Nicht die Anwendung möglichst vieler, extravaganter Methoden, sondern der Aufbau einer vertrauensvollen und authentischen Beziehung ist entscheidend für den Erfolg der Beratung.

Skalierungen können hilfreich sein, sollten sich aber nicht auf die Suizidalität konzentrieren, sondern auf Themen wie Zuversicht oder Sicherheit. *„Wenn Du Dir diese Skala ansiehst...Die Zahl 1 steht für wenig Sicherheit und Zuversicht, die Zahl 10 für viel Sicherheit und sehr viel Zuversicht. Wo stehst Du gerade?“*.

Viele Jugendliche haben Probleme in der Krise Gefühle und Befindlichkeit zu verbalisieren. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass eine auf dem Tisch ausgelegte Skala mit einem „Schalterknopf“ der je nach Fragestellung verschoben werden kann, auch ohne viele Worte bedient wird. Der Vorteil daran ist, dass unterschiedliche Fragen in einer Art Stimmungsbarometer visualisiert werden können.

In einem nächsten Schritt kann erfragt werden, was der junge Mensch braucht (oder anders machen würde), um den Schalter auf der Skala zum Beispiel von der drei auf die vier zu rücken. Auf diese Weise kann auch versucht werden **perspektivisch zu arbeiten**, was bei Jugendlichen in suizidalen Krisen Zeit und Geduld braucht.



Gerade wenn die Jugendlichen Schwierigkeiten haben aus der Problemtrance heraus zu kommen oder es ein bestimmtes Ereignis gab, was die Krise ausgelöst hat, können **Bewältigungsfragen** ein guter Gesprächseinstieg sein (*„Wie hast Du es trotzdem geschafft heute Morgen aufzustehen und in die Schule zu kommen? Was hast Du gemacht, damit es nicht noch schlimmer geworden ist?“*).

Auch **Fragen nach Ausnahmen** können die Gedanken wieder in Zeiten der „Nicht-Suizidalität“ lenken und dort vergessene Fähigkeiten und Ressourcen aktivieren (*„Was ist anders in den Zeiten wo es Dir besser geht? Was machst Du in diesen Zeiten gerne?“*)

In Fällen von suizidalen Krisen ist es enorm wichtig sich als Berater innerhalb des Auftrags klar zu positionieren und frühzeitig von einer „Dauererreichbarkeit“ abzugrenzen.

Die eigenen Grenzen zu wahren und nur und wirklich einlösbare Hilfsangebote zu machen, ist von entscheidender Bedeutung bei der Krisenbegleitung.

Viele gefährdete Jugendliche haben bereits Beziehungsabbrüche erfahren oder sind den Menschen, welchen sie vertraut haben, mit ihren umfassenden Wünschen zu viel geworden. „Du kannst mich jederzeit anrufen“ ist für den professionellen Helfer ein nicht einlösbares Angebot und wird zwangsläufig zu Enttäuschungen führen.

(vgl. auch „Zwischen Selbstzerstörung und Lebensfreude – Hinweise für die Suizidprävention“ Deutschen Gesellschaft für Suizidprävention e.V.)

Lieber begrenzte, zuverlässige Angebote machen statt Versprechungen, die zu Enttäuschungen führen.

In Beratungen an der Schule habe ich gute Erfahrungen mit Notfallplänen gemacht. Das heißt mit dem Jugendlichen gemeinsam einen Plan zu entwerfen, was er konkret tun kann, wenn erneut suizidale Gedanken aufkommen. Den Jugendlichen aktiv beim Entwurf des Planes einzubinden und seine persönlichen Lösungsideen zu explorieren, ist ein erster Schritt zu mehr Selbstwirksamkeit.

“Welche Taktik hat Dir beim letzten Mal gut geholfen, um aus der Gedankenspirale heraus zu kommen? Was wären die Alternativen, wenn diese Taktik nicht funktioniert? Was hat Dir früher gutgetan? Was könnte es noch geben, was möchtest Du ausprobieren? Wen kannst Du ansprechen oder anrufen?”

→ Exploration bisher bewährter und neuer Möglichkeiten

Es macht Sinn einen solchen Plan zu verschriftlichen und durch Telefonnummern zu ergänzen. Idealerweise ergibt sich eine Liste die am Ende ca. 10 Punkte umfasst. Der Jugendliche kann die Liste für sich sortieren. Der letzte Punkt sollte der Anruf beim Therapeuten bzw. der Klinik sein.

Manchmal helfen dem Jugendlichen auch bestimmte „Erinnerungsanker“, die mit dem Plan in einer Box aufbewahrt werden (z.B. ein Bild von der Bezugsperson oder ein Hinweis auf Dinge die in diesem Moment gut tun wie z.B. aktiv oder kreativ werden, einen Freund treffen, Kraftsport machen, Musik hören etc.). Um aus einer akuten Gedankenspirale heraus zu kommen, helfen Reize, welche die Sinne ansprechen z.B. scharfer Geruch oder Geschmack (Tigerbalm, Ingwer, Chilli) oder auch taktile Reize (Eiswürfel unter den Achseln schmelzen lassen).

Die Wahl des Mittels bleibt dem Jugendlichen überlassen, manche finden die Ideen so verrückt, dass sie diese vorher ausprobieren möchten.

→ Selbstwirksamkeit und Kontrolle werden erhöht

Mit Hilfe des „Notfallplans“ werden konkrete Handlungsschritte überlegt und die Verantwortung an den Jugendlichen, die Bezugspersonen bzw. die professionellen Helfer in der Klinik weitergegeben.

Fallbeispiel aus meiner Beratungspraxis:

Der 18-jährige Schüler B. stand eines Morgens bei mir im Zimmer und bat um ein Gespräch. B. war bisher komplett unauffällig und mir nur durch das in der Klasse durchgeführte Bewerbungstraining bekannt.

B. berichtete, er hätte versucht sich letzte Nacht an seiner Garderobe zu erhängen. Die Anleitung dafür habe er sich aus dem Internet geholt. Der Versuch schlug fehl. B. probierte daraufhin eine andere Methode und versuchte sich zu ersticken, auch dies misslang. B. wäre anschließend wach geblieben und am nächsten Morgen in die Schule gegangen, um das Gespräch mit mir zu suchen.

Ich bestätigte ihm, dass dies eine gute Idee war und ich sehr froh sei, dass er nun bei mir im Büro sitzt („*Wie ist es Dir gelungen, trotz dieser Extremsituation in die Schule zu kommen?*“).

→ Bewältigungsfrage

B. hatte in diesem Moment keinen Zugang zu möglichen Ressourcen, seine Antworten waren meist „ich weiß es nicht“. Diesen Umstand respektierte ich. Schutzmaßnahmen kann man nur dann treffen, wenn die Jugendlichen dies zumindest tolerieren, aus diesem Grund wäre es verkehrt gewesen ihm sein Empfinden auszureden.

→ Akzeptierende Grundhaltung

Durch Exploration der Lage wurde deutlich, dass sich B. in einem absoluten Ausnahmezustand befand, jedoch mit niemandem bisher darüber gesprochen hatte. Weder seine Mutter noch der beste Freund ahnten etwas. Er glaubte, er würde die anderen zu sehr damit belasten.

Die **Skalierung seiner Zuversicht** lag in diesem Moment bei 3, er fügte an, in der Nacht wäre er bei 0 gewesen. Im weiteren Gesprächsverlauf konnte sich B. nicht von seinen suizidalen Gedanken distanzieren, und schien gleichzeitig keinerlei Perspektiven zu haben. Einzig bei der Frage, was oder wer ihn von einem erneuten Versuch abhalten könne, benannte er seine Mutter. Ich gab zu Bedenken, dass so eine weitreichende Entscheidung gut durchdacht sein muss. Dass es wichtig sei alle Überlegungen, auch die seiner Mutter, mit einzubeziehen.

Beim Umgang mit akuter Suizidalität geht es primär darum Zeit zu gewinnen, den Jugendlichen vorsichtig zur Reflexion anzuregen und Ambivalenzen zu fördern. Ziel ist es, die Entscheidung noch eine gewisse Zeit zurück zu stellen und die Neugierde auf Alternativen zu wecken.

(vgl. „Krisen und Suizidgefährdung bei Kindern und Jugendlichen“ Handout der Erziehungs- und Jugendberatungsstelle Nürnberger Land).

Wenn es notwendig ist, muss der Jugendliche manchmal auch vor sich selbst geschützt werden. In der Krisenintervention sollten Verantwortlichkeiten sowie die Grenzen des eigenen Arbeitskontextes geklärt werden. Deshalb habe ich an dieser Stelle eine psychotherapeutische Fachkraft hinzugezogen.

Auch die Zweitmeinung der Psychologin in der Beratungsstelle, die wir gemeinsam aufsuchten, bestätigte meine Ansicht, dass B. aktuell gefährdet sei und stationär aufgenommen werden sollte. Die Mutter wurde informiert und begleitete ihren Sohn schließlich in die Klinik.

Nach einigen Tagen konnte sich B. von seinen suizidalen Absichten distanzieren und wurde entlassen. B. erschien wieder bei mir zur Beratung. Die Anbindung an die Psychologin blieb als „Mindestvoraussetzung“ bestehen, da sich B. nicht freiwillig für die empfohlene, stationäre Therapie entscheiden konnte.

Im weiteren Beratungsverlauf wurde deutlich, dass trotz der wenigen Interventionen in der Krise der Grundstock zu einer guten Beziehungsarbeit gelegt war. B. kam seither regelmäßig und konnte sich langsam öffnen.

Perspektivisches Arbeiten war bedingt möglich, B. hat als sich als nächstes Ziel das Bestehen der Abschlussprüfungen gesteckt. Auch Zukunftswünsche wurden vorsichtig geäußert (später mal die Welt bereisen).

Da die Auftragslage inzwischen nicht mehr eindeutig war, vergewisserte ich mich an welchem Thema wir in der nächsten Sitzung arbeiten wollen: „*Was sollte in den Einzelfallgesprächen Deiner Ansicht nach besprochen werden, damit die Beratung für Dich weiterhin Sinn macht?*“

B. hoffte, dass es ihm durch die Gespräche besser gehen würde und er lernen würde ein „bisschen offener“ zu werden. Er glaubte, er hätte nie etwas Spannendes zu erzählen. „*Du wünschst Dir noch offener zu werden. Wann ist es denn jetzt schon ein bisschen so?*“ „*Was wäre anders, wenn Du noch mehr zu erzählen hättest?*“

Damit setze ich voraus, dass B. bereits einige spannende Dinge zu erzählen hatte, was sich im daraus wachsenden Gespräch tatsächlich bestätigte und B. selbst überraschte.

→ **Fragen zur Ressourcenaktivierung**

→ **Fragen nach Ausnahmen**

Hilfreich war in der Arbeit mit B. die Visualisierung seiner Stimmung in einem Tortendiagramm. Er berichtete er habe einen trägen, schwermütigen Anteil in sich, der am liebsten den ganzen Tag im Bett verbringt. Und er habe einen aktiven Anteil, der gerne unterwegs ist und die Welt kennen lernen möchte. Er wäre jedoch mit dem Verhältnis der beiden Anteile (60% zu 40%) nicht zufrieden. „Woran würdest Du merken, dass der aktive Anteil gerade auf dem Vormarsch ist?“ „Was glaubst Du würde der aktive Anteil zum trägen Anteil sagen?“

→ **Externalisierung**

Psychoedukation war ein wichtiger Teil der Beratung, da B. mit seiner Diagnose aus dem Klinikum (schwere depressive Episode mit akuter Suizidalität) wenig anfangen konnte. Die Erkenntnis, dass es sich um eine „Episode“ handelt, die vorüber gehen kann und diese Art der Erkrankung normalerweise gut behandelbar ist, gab ihm Zuversicht. Auch eine Betrachtung der Hirnorganik war hilfreich: B. könnte in einer Therapie neuronale Netzwerke aufbauen, welche mit den alten (destruktiven) Verhaltensmustern in Konkurrenz treten. Umso öfter er aktiv Dinge tut, die sein altes Muster unterbrechen, umso stabiler werden die neuen Netzwerke, da das Gehirn seine Kraft aus der Wiederholung schöpft. Wir besuchten schließlich gemeinsam die Adoleszenten-Station des Klinikums, wo sich B. die Anmeldeformulare mitnahm.

Leider unterstützte die Mutter B. nicht im letzten Schritt für eine vierwöchige stationäre Therapie, weshalb diese nicht zustande kam.

B. hat seine Prüfungen trotzdem bestanden, und sich im Anschluss für ein freiwilliges soziales Jahr an der Grundschule entschieden. Die Beratung endete zum Abschluss des Schuljahres.

3.3. Trauer und Verlust

Das Thema Trauer und Verlust kommt in der Jugendsozialarbeit relativ häufig vor. Kinder und Jugendliche berichten über die Trennung der Eltern oder der Verlust von anderen nahen Bezugspersonen. Trauer ist als vielschichtiger Bewältigungsprozess zu sehen, der sehr unterschiedlich verlaufen kann und darf. Phasen des Trauerprozesses verlaufen nicht linear sondern eher spiralförmig, oft auch chaotisch und sprunghaft (siehe Modelle nach Kübler-Ross und Kochler). Grundsätzlich braucht es Zeit und einen Ort, um die Betroffenheit oder den aufkommenden Ärger über einen Verlust (z.B. Trennung der Eltern) zuzulassen. Als Beraterin kann ich vor allem einen Rahmen für den Bewältigungsprozess anbieten und beim Wahrnehmen und Ausdrücken der unterschiedlichen Gefühle unterstützen.

→ Haltekräfte zeigen

→ Ambivalenzen thematisieren

→ Wertschätzung des Gefühls von Trauer und Verlust

→ Schließlich Unterstützung anbieten, um neue Entfaltungsfelder und identitätsstiftende Momente im Leben zu finden

→ Unterstützung beim Aufbau von Netzwerken – diese haben eine hohe Effektstärke in Bezug auf die psychische Gesundheit

Die Unterschiedlichkeit der Individuen bedingt einen unterschiedlichen Umgang mit Trauer. Entsprechend gibt es ganz verschiedene Möglichkeiten den Selbstorganisationsprozess der Betroffenen als Berater zu unterstützen. Ich möchte im Folgenden ein Beispiel für eine systemisch unterstützende „Nachsorge“ vorstellen, die nicht unbedingt auf die Trauerbewältigung zielt, sondern durch den Perspektivwechsel eine Neukonstruktion der Gegenwart ermöglicht hat. Im Fallbeispiel habe ich gute Erfahrungen mit dem **Ressourcenstammbaum** gemacht, der Fähigkeiten und Stärken aus der Familiengeschichte herausfiltert (vgl. Caby & Caby „Die psychotherapeutische Schatzkiste“ Teil 1/ S.44).

Auch Familienmythen die auf Ressourcen hindeuten („*Unsere Familie konnte schon immer gut kochen*“), können mit dem selbst gezeichneten Stammbaum besser erkannt und mit der Gegenwart in Verbindung gebracht werden.

Kurzausschnitt aus meiner Fallberatung:

Ein Schüler hatte Schwierigkeiten über den Tod des Großvaters hinwegzukommen. Obgleich der Tod schon über zwei Jahre zurück lag plagte ihn das schlechte Gewissen, seinen Großvater mit seinem aktuellen Verhalten zu enttäuschen. Durch den gemeinsam erstellten Stammbaum kamen neue, stabilisierende Aspekte ins Spiel. Nicht nur von Seiten des Großvaters gab es stärkende Einflüsse, die den Schüler geprägt haben. Auch andere Familienmitglieder haben dem Schüler beeinflusst und ihm Fähigkeiten mitgegeben, von denen er heute profitiert. Interessant war für den Schüler auch, dass bestimmte Problemmuster (z.B. Überbehütung durch die Mutter) durch die Erfassung des familiären Zusammenhangs plötzlich Sinn machten. Durch gezieltes Reframing konnten diese Muster aus einer anderen Perspektive betrachtet werden.

- ➔ **Entspannung der Gesamtsituation durch die Kontextualisierung von Problemen**
- ➔ **Anregung eines Perspektivwechsels**

Zusätzlich hatten wir die Möglichkeit über zwei Sitzungen hinweg ausführlich über familiäre Ressourcen zu sprechen und damit einen Gegenpol zu den eigenen Schuldgefühlen zu bilden.

„*Da Du ja ein Nachfahre Deines Großvaters bist, müsste irgendetwas von seinen Fähigkeiten auch in Dir stecken...möchtest Du mal ausprobieren ob das stimmt?*“

„*Wo würden Dir diese Fähigkeiten nutzen? Was wäre dann anders?*“

Der Schüler entdeckte schließlich einige konkrete Dinge die ihm der Großvater mitgegeben hatte und die ihn bis heute positiv beeinflusst haben (z.B. hatte er damals Spaß bei der Arbeit im Garten mit dem Großvater – auch heute findet er Freude daran Tomatensetzlinge im Blumentopf zu ziehen).

Im Laufe dieser leicht abgewandelten Genogrammarbeit wuchs das Bewusstsein und der Stolz auf die mitbekommenen Ressourcen. Die Trauer wurde langsam von der Dankbarkeit, diese Fähigkeiten (z.B. das Talent zum Kochen und Backen) mitbekommen und selbst zu besitzen, abgelöst. Bei schwierigen Entscheidungen im Beratungsverlauf half es dem Schüler durch zirkuläre Fragen den Verstorbenen aktiv einzubeziehen: „*Was würde Dir Dein Großvater in diesem Fall denn raten?*“

- ➔ Durch das Bewusstmachen, der vom Großvater mitgegebenen Ressourcen, konnte eine positive Verbindung zum Verstorbenen im „Hier und Jetzt“ des Schülers hergestellt werden.
- ➔ Chance die innere Beziehung zum Großvater bewusst zu gestalten
- ➔ Enttabuisierung des Trauerprozesses

3.4. Aggressive Krisen

Aggressive Krisen bei Schüler_innen erlebe ich immer wieder als große Herausforderung, da der Berater in der akuten Situation sehr wenig tun kann. Vielmehr geht es darum dafür zu sorgen, dass die Situation nicht noch weiter eskaliert und die Beteiligten zu schützen. Andreas Fryszter hat diese Haltung für den Umgang mit aggressiven Krisen in seinem Fachvortrag 2016 in Nürnberg zusammengefasst:

„In aggressiven Krisen kann man nicht erziehen – aber man kann einen sicheren Rahmen für alle Beteiligten schaffen.“

Als Reaktion auf die Aggression der Jugendlichen entstehen häufig zwei Formen von Eskalation die wenig hilfreich sind:

- Symmetrische Eskalation (Feindseligkeit erzeugt Feindseligkeit)
- Komplementäre Eskalation (Nachgiebigkeit erzeugt gesteigerte Forderung)

3.4.1. Deeskalation, statt erzieherische Intervention

Lehrkräfte und Jugendsozialarbeit sollten sich darüber im Klaren sein, dass im Zustand einer hohen Emotionalität (z.B. Wut) kein wirkungsvolles erzieherisches Handeln möglich ist. Auf hohem Stress- oder Angstniveau sind lediglich drei vorprogrammierte Verhaltensweisen wahrscheinlich: Angriff, Flucht oder Erstarrung. Alle Systeme die für diese Verhaltensweisen nützlich sind werden hochgefahren, alle anderen Funktionen runtergefahren z.B. die Fähigkeit kognitive Entscheidungen zu treffen. Das heißt die mentale Effizienz sinkt in diesem Moment deutlich, vernünftige Gespräche sind nicht möglich.

Nach Fryszter gibt es in der akuten Krise nur zwei Dinge für den aggressiven Schüler bzw. den „Krisenmacher“ zu lernen:

- Das institutionelle Umfeld ist dem Schüler in der Krise gewachsen
- Das Umfeld lässt sich nicht in die Dynamik einer Eskalation hineinziehen

Erzieherische Interventionen sollten nicht in Situationen hoher Erregung erfolgen, sondern später, wenn sich beide Seiten beruhigt haben. Die Wirksamkeit von Interventionen ist neurobiologisch gesehen am höchsten, wenn der Adrenalin Spiegel etwas abgesunken ist, also auf mittlerem Stressniveau.

„Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“

Für einen nachhaltigen und wirkungsvollen Umgang mit aggressiven Krisen in der Schule ist die Auseinandersetzung mit dem Thema im Kollegium der erste entscheidende Schritt. Eine gute und geplante Zusammenarbeit ist unbedingt wichtig. Es braucht Absprachen und klare Handlungsstrategien, welche die Erwachsenen gegenüber einem aggressiven Jugendlichen zeigen. Dazu ist es vorerst nötig die Szenarien der Vergangenheit auszuwerten, um daraus wirkungsvolle Ideen für die Zukunft zu entwickeln.

Auch hier möchte ich gerne Andreas Fryszer zitieren, der sagte:

„Erfolgreiche Pläne für die Vergangenheit können zu tragenden Erinnerungen an die Zukunft werden.“

Da es unterschiedliche Aggressionstypen und Krisenmuster gibt, ist es hilfreich sich nach der akuten Krise mit dem Muster des „Krisenmachers“ zu beschäftigen, um anhand der Analyse Pläne für den weiteren Umgang mit dem Jugendlichen zu schmieden.

Dauerhaft aggressives Verhalten von Schülern kann ein Symptom für ganz unterschiedliche Diagnosen oder Probleme sein. Diese reichen von einer „Störung des Sozialverhaltens“ über „oppositionelles Trotzverhalten“ bis hin zu einer „posttraumatischen Belastungsstörung“. Aus diesem Grund ist es auch wichtig, in der Nachbearbeitung der Krise herauszufinden, ob der betroffene Schüler selbst Gewalterfahrungen gemacht hat und im Sinne eines erlernten Verhaltens nun Gewalt als Schutzstrategie einsetzt.

Exkurs

Viele hochaggressive Schüler_innen sind traumatisierte Jugendlichen. Ständige Unruhe und Erregungszustände sind laut dem ICD 10 oft Hinweise für Traumata. Die spürbarste Auswirkung eines Traumas ist der Verlust der Fähigkeit zur Selbstregulation. Betroffene erleben sich ihren Gefühlen sowie inneren und äußeren Umständen ausgeliefert (vgl. Van der Kolk/Seminarunterlagen zu Seminar 5).

Meiner Ansicht nach gilt es bei einem Verdacht auf Traumatisierung abzuklären, ob therapeutische Unterstützung gewünscht und notwendig ist. Das kann unter dem Aspekt der Selbstfürsorge auch zur eigenen Entlastung geschehen. Mit dem Wissen, dass die Genesung nach einem Trauma davon abhängig ist, wie sich das soziale Umfeld gegenüber dem Traumatisierten verhält, halte ich es zudem für sinnvoll sich fachlich zu informieren oder in der Supervision bezüglich des Umgangs mit Traumata auszutauschen. Gerade beim Umgang mit Geflüchteten werden wir immer wieder mit diesem Thema konfrontiert.

- ➔ Die Intensität der sozialen Unterstützung nach einer traumatischen Erfahrung, entscheidet schließlich wie stark sich ein Trauma ausbildet oder ob es überhaupt zu einer posttraumatischen Belastungsstörung kommt. (vgl. Korritko 2018)

Warnsignale erkennen

Für den Kontext Schule heißt der Umgang mit aggressiven Schüler_innen, die vorangehenden Warnsignale rechtzeitig zu erkennen. Meistens haben die Betroffenen keine ausgebildete Impulskontrolle, und können selbst nicht wahrnehmen, wann die Erregungskurve so stark angestiegen ist, dass ein „Ausflippen“ nicht mehr zu verhindern ist. Diesen Punkt bei sich zu erkennen, wäre jedoch notwendig, um die Situation aus eigener Kraft rechtzeitig zu verlassen. Wirkungsvolles Erregungsmanagement zu erlernen, ist ein langer Weg und wird bei hochaggressiven Jugendlichen einige Anstrengungen brauchen.

Vielen hilft es bereits, wenn ihnen frühzeitig eine „Auszeit“ angeboten wird. Zum Beispiel kann unruhiges Herumrutschen auf dem Stuhl, Füße scharren, unkontrollierter, hektischer

Sprachgebrauch oder plötzliches Aufspringen auf eine bevorstehende „Explosion“ hindeuten. Oft ist dann ein minimaler Anlass ausreichend, um eine Schlägerei anzuzetteln. Erkennt die Lehrkraft das individuelle Muster des Schülers kann präventiv gehandelt werden indem eine vorab besprochene „Auszeit“ verordnet wird. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Lehrkraft ihre eigenen Emotionen unter Kontrolle hat und sich nicht durch Provokationen mitreißen lässt.

Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass impulsives Handeln der Pädagogen zu destruktiven Mustern bei den Schüler_innen führt. Sich in einer aggressiven Situation mitreißen zu lassen, wirkt entgegen jeder im Nachhinein propagierten Pädagogik. Hier ist die Vorbildwirkung entscheidend für die spätere Nachbesprechung mit dem Jugendlichen.

➔ Regelmäßige Selbstberuhigung sorgt für den Beziehungserhalt.

Deshalb erachte ich es als hilfreich zuerst das Tempo rausnehmen, Ziele zu reduzieren bzw. aufzugeben. Zum Beispiel ist es unrealistisch eine Einsichtshaltung bzw. Entschuldigung vom Jugendlichen zu erwarten, wenn dieser gerade mit Stühlen um sich wirft. In der Eskalation gilt es den Tunnelblick zu weiten und vor allem den Druck für sich selbst rausnehmen.

Erreicht werden kann das durch klare Ansagen, keine langen Erklärungen für den Jugendlichen und keine Versuche zu überzeugen („*Stopp! Tobias stell den Stuhl wieder zurück*“).

3.4.2. Selbstfürsorge

Gute Selbstfürsorge ist genauso wichtig für den weiteren Konfliktverlauf wie eine adäquate und individuelle Reaktion auf das aggressive Verhalten des Jugendlichen. Denn wie oben bereits angesprochen, bedingen sich beide Faktoren gegenseitig. Den Fokus zuvorderst auf das eigene Emotionsmanagement zu legen, ist hilfreicher, als sofort zu reagieren.

Das bezieht sich natürlich nicht nur auf die Unterrichtssituation, sondern ebenso auf eskalierende Gesprächssituationen in der Jugendsozialarbeit. Zuerst für sich selbst Stress reduzieren, dann überlegen, dann reagieren. Hier fällt mir der Vergleich mit den Filmen zur Flugsicherheit ein: „*Drücken Sie sich die Sauerstoffmaske fest auf Mund und Nase – dann erst helfen Sie Mitreisenden*“. Um ein Gefühl von Handlungsfähigkeit herzustellen muss ich mich also erst selbst wieder mit „Frischluft“ versorgen.

An dieser Stelle sei nochmals auf die Wirkung der Spiegelneuronen hingewiesen und die Notwendigkeit sich aus der Eskalationsspirale herauszuziehen. Physiologische Erregung ist „ansteckend“ und springt meist unbemerkt vom aggressiven Jugendlichen auf den Erwachsenen über. Dieser Versuchung zu widerstehen und somit eine weitere Eskalation zu verhindern, könnte das Ergebnis einer gut eingespielten Selbstfürsorge sein. Im Ergebnis sollten professionelle Helfer und Lehrkräfte dem aggressiven Jugendlichen gewachsen sein und sich innerlich sicher fühlen.

3.4.3. Beziehung

Wie auch in anderen Krisensituationen bereits beschrieben, ist die Art der Beziehungsgestaltung in der Akutphase wichtiger als jede erzieherische Maßnahme. Die Erfahrung, dass das Umfeld dem Jugendlichen in der Krise gewachsen ist, ist sowohl für den Jugendlichen als auch für die professionellen Helfer eine wichtige Voraussetzung und dient als Basis für die weitere Arbeit.

Aber von welcher Art der Beziehung sprechen wir in einem solchen Fall? Herkömmliche Erziehungskonzepte greifen bei dominanzorientierten Kindern oder Jugendlichen nicht. Im Gegenteil, bei konditionierungsresistenten Kindern oder Jugendlichen führen Lob und Bestrafung, Erklärungen, Bitten und Predigten zu weiteren Machtkämpfen.

Kinder und Jugendliche mit schweren disziplinären Problemen reagieren auf Handlungen die ihre eigene Herrschaftsausrichtung („Ich bin hier der Boss“) in Frage stellt, mit einer Steigerung gewalttätiger Handlungen (vgl. Omer und Schlippe).

Einem übermächtigem Kind Bedingungen zu stellen, um eine gewünschte Handlung zu erreichen führt oft dazu, dass sich die Eskalation weiter verschärft. Druck wird mit Gegendruck beantwortet („So wie Du mir, so ich Dir“). Wir befinden uns zügig in der symmetrischen Eskalationsspirale. Ebenso kann es passieren, dass die Pädagogen aufgrund der ständigen Konflikte erschöpfen und der Machtanspruch des Kindes oder Jugendlichen mit Nachgeben beantwortet wird. Das wiederum führt zu neuen Forderungen des „Krisenmachers“ und wir sind Teil einer komplementären Eskalation.

Versuch eines systemisch-lösungsorientierten Erklärungsansatzes: Das auffällige Verhalten des Jugendlichen betrifft nur einen Teilbereich der Persönlichkeit. Die Beziehungsarbeit könnte sich darauf konzentrieren, mit den anderen, gesunden Anteilen in Kontakt zu kommen.

„Autorität durch Beziehung“

Grundsätzlich denke ich, dass der Ansatz des **Gewaltlosen Widerstands**, welcher von Haim Omer und Arist von Schlippe vor allem für die Umsetzung in der stationären Jugendhilfe evaluiert und weiterentwickelt wurde, ein wirkungsvolles Mittel ist, um Kindern und Jugendlichen in aggressiven Krisen zu begegnen. Das Konzept nach Omer/Schlippe basiert auf folgenden Grunderkenntnissen:

- Erziehung gelingt nur durch Beziehung.
- Machtkämpfe schaden der Beziehung.
- Reaktionen dürfen geplant und aufgeschoben werden. Im Zweifelsfall lieber Schweigen - ohne jedoch zu kapitulieren. Die Einladung zur Konfrontation mit dem Kind wird nicht mehr angenommen.
- Beziehung ist gekennzeichnet durch emotionale Zugewandtheit.
- Elterliche/Pädagogische Präsenz wirkt erzieherisch weniger kognitiv, sondern im emotionalen Gedächtnis.

- Widerstand gegen nichtakzeptable Verhaltensweisen werden durch gewaltfreie Präsenz am wirkungsvollsten (zum Beispiel beim „Sit-in“).

**„Ich lehne Gewalt ab, weil das Gute, das sie zu bewirken scheint,
nicht lange anhält; dagegen ist das Schlechte,
das sie bewirkt von Dauer.“**

Mahatma Gandhi

Da die Ausführung des Themas an dieser Stelle zu weit greifen würde, gehe ich dazu über einzelne Thesen an dem aufgeführten Fallbeispiel zu erläutern.

Fallbeispiel aus meiner Beratungspraxis:

Der Auslöser für die Auseinandersetzung mit dem Thema „Krisenintervention“ in der Abschlussarbeit waren meine Erfahrungen mit dem Schüler D. im letzten Schuljahr. D. kam nach mehreren Schulwechseln in die Bertleinmittelschule. D. kommt ursprünglich aus dem Irak und wohnte mit seiner Mutter und den drei Brüdern in beengten Verhältnissen in einer Asylunterkunft. Die Mutter schien mit der Erziehungssituation komplett überfordert. Der Vater steckte seit Jahren in Griechenland fest. D. war bekannt für seine unberechenbaren und aggressiven Reaktionen. Aus Pausenkonflikten wurden häufig Schlägereien, bei welchen D. äußerst brutal vorging, anderen Kindern mit den Füßen gegen die Brust trat und diese nach der Schule bedrohte. Auch von Erwachsenen ließ sich D. wenig sagen, beschimpfte und bespuckte die Lehrkräfte, trat und sprang gegen Türen oder rannte aus dem Klassenzimmer. Auf Sanktionen (Wegnahme des Handys) reagierte er indem er seinen Kopf auf den Tisch schlug.

D. konnte sich augenscheinlich ab einem bestimmten Punkt nicht mehr selbst kontrollieren und hatte, einmal in einem aggressiven Erregungszustand angekommen, große Probleme wieder „herunterzukühlen“. Nachdem seine Frustrationstoleranz äußerst gering war, gab es täglich massive Konflikte.

D. akzeptierte mich als Autoritätsperson nur bedingt, was unter anderem daran lag, dass ich als Frau aus seiner kulturellen Sicht wenig zu sagen hätte. Dennoch war es möglich Anschluss und Kontakt zu ihm zu finden. D. kam manchmal nach seinen Ausbrüchen in mein Zimmer, weinte und wirkte verzweifelt. Ich erlebte D. in diesen Momenten als sehr bedürftig und gleichzeitig völlig grenzenlos. Seine Eskapaden steigerten sich im Laufe der ersten Wochen stetig.

Hypothesen: Vermutlich hat D. etliche Beziehungsabbrüche hinter sich. Die Art und Weise wie er zuschlägt, ließ vermuten, dass er selbst Gewalterfahrungen gemacht hat. Möglicherweise ist D. traumatisiert, über die Umstände der Flucht spricht er nicht. D. erfährt seit langem kaum Konsequenzen auf sein Verhalten und hat die Vorstellung entwickelt, er könne tun und lassen was er will, was er mir gegenüber auch so kommuniziert.

- ➔ Komplementäre Eskalation (Nachgiebigkeit von Seiten der Familie führt zu gesteigerten Forderungen des Jugendlichen)

In der Schule erfährt er Gegenwind durch seine Mitschüler und die Lehrkräfte, was die Situation eskalieren lässt. In der letzten Konsequenz musste die Polizei mehrmals den um sich schlagenden Jungen in Gewahrsam nehmen.

- ➔ Wechselseitige, symmetrische Eskalation (Mitschüler und Lehrer üben Druck aus und lassen sich auf einen Machtkampf ein)

D. ist emotional labil und bedürftig, seine Aggression wechselt sich ab mit winselndem Geheule. D. sucht immer wieder Nähe und Kontakt zu erwachsenen Bezugspersonen. Seine aggressiven Ausbrüche sind eruptiv und emotional, D. verliert dabei die Selbstkontrolle. Nach meiner Einschätzung zieht er keinerlei Gewinn aus seinem aggressiven Verhalten.

- ➔ Beobachtung und Identifizierung des Aggressionsmusters zum weiteren Umgang mit D.

Versuch eines Beziehungsaufbaus: Ich konnte mich mit D. darauf einigen, dass er sich bei mir auf dem Sofa eine Auszeit nehmen darf, wenn die Situation zu eskalieren droht oder wenn sie bereits eskaliert ist. Die Auszeit wird von der Lehrkraft „verordnet“. Meist kam D. nach dem großen „Knall“, um sich zu beruhigen, vorher schaffte er es selten. In der Abkühlphase war er gesprächig und erzählte gerne. „Woran würdest Du merken, dass Du eine Pause von Deiner Klasse brauchst?“ D. hatte kaum Zugang zu seinen Gefühlen, was meine Idee an der Impulssteuerung zu arbeiten erschwerte. Die Auszeit sollte dem Zweck dienen, dass der Jugendliche wieder in einen Zustand der Selbstkontrolle kommt, seine vormals unkontrollierbaren Erregungszustände eindämmt und sich dadurch wieder selbstwirksam fühlen kann. D. sah sich meist als Opfer der Umstände, hatte keine Freunde und fühlte sich von der Lehrkraft ungerecht behandelt.

- ➔ In der Reflexion versuchte ich ihn mit Bewältigungsfragen zu ermuntern sich seiner kleinen Erfolge bewusst zu werden. „Wie hast Du es heute geschafft zu mir zu kommen, bevor Dein Streit mit A. ausgeartet ist?“

Davon ausgehend, dass D. neben seinen dissozialen Verhaltensweisen auch gesunde Anteile in sich trägt, versuchte ich immer wieder bei sozialkonformen Persönlichkeitsanteilen anzuknüpfen. Zum Beispiel seine geäußerte Loyalität mit einem Klassenkameraden, den er in Schutz genommen hat.

Intervention von Seiten der Schule

Trotz kleinschrittiger Erfolge überwogen die krisenhaften Episoden und es war schnell klar, dass D. an dieser Schule nicht beschulbar war und zudem eine Gefahr für seine Mitschüler_innen und die Lehrkräfte darstellte. Auch bei guter Absprache mit den Lehrkräften war der Schüler weder aus personeller noch aus fachlicher Perspektive bei uns richtig aufgehoben. In einem Gespräch mit Schulleitung, JaS, der Mutter und dem Schüler sollten sinnvolle Alternativen (z.B. eine stationäre Jugendhilfemaßnahme) erörtert werden. Als D. klar wurde, dass es an der Schule nicht für ihn weitergehen würde, eskalierte die Situation komplett. D. sprang auf, nahm einen Stuhl und wollte diesen nach der Schulleitung schleudern. Seine Mutter hielt den Stuhl im letzten Moment zurück. Anschließend rannte D. Verwünschungen rufend aus dem Büro. D. tobte draußen weiter und erschien dann erneut, außer sich vor Wut und Verzweiflung, im Zimmer.

- ➔ Erste Maßnahme: Selbstschutz, Fluchtwege für sich und den Jugendlichen frei machen, Türen öffnen nicht festhalten, nicht diskutieren.
- ➔ Zweite Maßnahme: Eigenes Emotionsmanagement, in Beobachterposition gehen, nicht aus dem Bauch heraus handeln. Bewusst langsam bewegen, Zeit gewinnen, Ruhe gewinnen. Nicht frontal auf den Jugendlichen zugehen – Abstand halten.
- ➔ Dritte Maßnahme: Präsenz zeigen, den Jugendlichen im Blick behalten, klare Ansagen.

Der theoretisch richtige Ansatz funktionierte in dieser Konstellation nur bedingt, da die Mutter anfänglich versuchte ihren Sohn festzuhalten, wie wild auf ihn einredete und ihn schließlich resigniert gewähren ließ. Hier konnte man das gelernte Muster einer komplementären Eskalation anschaulich beobachten.

D. rannte schließlich davon und versteckte sich im Gebäude. Der Schüler bekam ab diesem Tag Hausverbot und wurde dauerhaft aus der Schule ausgeschlossen. Der Krisenmanager der Regierung war zwar informiert, hatte jedoch keine praktikable Lösung. Mitschüler und Eltern hatten Angst vor D., der sich nicht an das Hausverbot hielt und am Tag darauf von der Polizei abgeholt werden musste. Keine andere Schule hat D. seither aufgenommen. Die Lehrkräfte äußerten schließlich Bedenken, dass dieser Schüler zu einem Amoklauf fähig wäre. Eine geschlossene Jugendhilfeeinrichtung lehnte die Mutter ab.

4. Fazit für den Umgang mit aggressiven Krisen im schulischen Kontext

Der geschilderte Fall D. war für alle Beteiligten eine Grenzerfahrung und hat uns wiederholt klar gemacht, dass der institutionelle Rahmen beim Umgang mit schwierigen Schülern an der Mittelschule wenig Rückhalt gibt. Im Landkreis Nürnberger Land gibt es keine staatlichen Schulen für Schüler_innen mit Förderbedarf im sozial emotionalen Bereich. Die Trägerschaft liegt bei kirchlichen Trägern, bei welchen keine Sprengelschulpflicht besteht. Im Ergebnis landen viele Schüler_innen nach erfolglosen Integrationsversuchen an einer privaten „Schule zur Erziehungshilfe“ wieder an der staatlichen Regelschule - teilweise auch deshalb, weil der Elternwille über Empfehlungen von pädagogischen Fachkräften steht. Die Diskussion über Sinn bzw. Unsinn von Inklusion von Schüler_innen mit besonderem Förderbedarf hat die Situation noch verschärft. Die Sprengelschule muss diese Kinder und Jugendlichen aufnehmen, solange sie schulpflichtig sind.

Das heißt, wir haben es immer wieder mit Schüler_innen zu tun, die erhebliche disziplinarische Probleme sowie schwere Verhaltensauffälligkeiten im sozial emotionalen Bereich haben. Diese Aufgabe ist mit dauerhaft unterbesetzten Lehrerstellen und vor allem nicht in diesem Bereich geschulten Lehrkräften kaum zu stemmen. Um ein für alle Beteiligten sicheres Arbeitsumfeld zu ermöglichen müsste, meiner Ansicht nach, das Kollegium auf diese Aufgaben vorbereitet und zusätzlich geschultes Personal eingestellt werden, was in den Klassen unterstützend tätig ist.

Die Institution Schule muss Rahmenbedingungen schaffen, die ein sicheres und gutes Arbeiten im Alltag ermöglichen. Damit kann Stress in Krisensituationen sowie die Gefahr auszubrengen, bei den Mitarbeitenden reduziert werden.

Zudem kann das staatliche Unterstützungssystem im Krisenfall (KIBBS) bei Bedarf für die Nachsorge angefordert werden. Nachdem Krisen nicht plan- oder vorhersehbar sind, kommt das KIBBS Team erst dann, wenn die Lage bereits eskaliert. Deshalb halte ich aus präventiver Sicht eine Stärkung und Stabilisierung des Kollegiums vor Ort für zielführender und nachhaltiger. Die Aufgabe des Krisenmanagements ist, meiner Ansicht nach, ein Gemeinschaftsprojekt von Schule und Jugendhilfe und kann nicht alleine von der Jugendsozialarbeit vor Ort aufgefangen werden.

Fryszter weist in seinem Vortrag darauf hin, dass wir zur Kenntnis nehmen müssen, dass aus traumatisierten Opfern im Zweifelsfall auch Täter werden können. Ein Aspekt der aus der Helferperspektive oft nicht bedacht wird, den ich jedoch aus den Erfahrungen der letzten Jahre hier mit aufnehmen möchte. Für viele Lehrkräfte ist dieses Thema schambesetzt und nicht alle Übergriffe von aggressiven Schülern werden wirklich an die zuständigen Rektoren oder „Regionalkoordinatoren“ von der Regierung weitergegeben. Und wenn doch, gibt es wie im Fall U. meistens keinen Plan B um die Situation zu entschärfen. Realistisch gesehen verfügen normale Mittelschulen weder über das fachliche Personal, noch über räumliche Möglichkeiten um nachhaltige Krisenprävention zu leisten.

Mir geht es nicht darum aus der Mittelschule einen Hochsicherheitstrakt mit Security zu machen. Vielmehr möchte ich auf die äußerst begrenzten Möglichkeiten der Lehrkräfte zur Krisenintervention hinweisen und das Gesamtprozedere zur Diskussion stellen. Hier geht es ausdrücklich nicht um Engagement und einen guten Willen, sondern um ungenügende institutionelle Rahmenbedingungen und fehlende Absprachen, welche für ein netzwerkübergreifendes Krisenmanagement notwendig wären.

Funktionierende Sicherheitssysteme können einen wichtigen Beitrag zur Deeskalation leisten, da sie den Stress für die Pädagogen in Krisensituationen erheblich reduzieren und damit gleichzeitig einen positiven Einfluss auf die betroffenen Schüler_innen haben. Ich denke hier an allgemeingültige, fachliche Standards beim Umgang mit aggressiven Krisen und Absprachen mit der örtlichen Polizei und dem Jugendamt. Aber auch personelle Sicherheiten wie z.B. eine Doppelbesetzung in Klassen, in welchen sich „Krisenmacher“ befinden, entspannen den Alltag. Schattenstundenpläne entschärfen die Situation und können präventiv von anderen Kolleg_innen für Auszeiten genutzt werden. Letztlich muss die Politik und das Kultusministerium Gewaltprävention nicht nur propagieren, sondern auch durch konkrete Zuschüsse und personelle Maßnahmen an den Regelschulen fördern.

Denn nur in einem für Schüler und Lehrkräfte gleichermaßen sicheren und emotional stabilen Klima kann auch nachhaltige Bildungsvermittlung stattfinden. In der Bertleinschule haben wir zwischenzeitlich den AK „Umgang mit schwierigen Schülern“ gegründet. Das Ziel ist, neben den schulischen Disziplinarmaßnahmen Standards zu entwickeln, um Eskalationen im Vorfeld einzudämmen und aggressiven Krisen zukünftig besser vorbereitet zu begegnen. Interesse und Engagement der Lehrkräfte sind da, wie wir unsere Ideen unter den gegebenen Voraussetzungen umsetzen können, bleibt eine Herausforderung.

5. Angewandte Methoden nach der Krise

Für die Beratung nach überstandenen Krisen lassen sich Methoden wieder besser planen und bedarfsgerecht auf die Schüler_innen zuschneiden. In diesem Fall frage ich vorher, ob die Klient_innen Lust haben etwas neues auszuprobieren, oder ihr Thema mal aus einer anderen Perspektive betrachten wollen.

➔ Einholen der Erlaubnis für eine Musterunterbrechung

Die **Timeline** nutze ich gerne, weil sie hilft Ressourcen aus dem Bewältigungsprozess der Krise zu visualisieren. Diese Fähigkeiten können (auf Kärtchen geschrieben) sofort beim Blick auf die Zukunft genutzt werden.

Das **Auftragskarussell** gefällt mir, weil die Klient_innen sich in Ruhe positionieren und über ihre Reaktion nachdenken können. In der Krise war dazu keine Gelegenheit. Zudem bin ich immer wieder verblüfft über die Wirkung von Sätzen die ausgesprochen und nicht nur

gedacht wurden. Im Einzelkontakt verwende ich die Figuren vom Familienbrett als Stellvertreter für die „Auftraggeber“.

Für die beiden Durchgänge (1. Aufträge an den Klienten 2. Antworten des Klienten an die Auftraggeber) nutze ich verschiedenfarbige Karteikarten, welche im Anschluss mitgenommen werden können. Die Methode bringt durch die räumlich visualisierende Arbeitsweise Klarheit bei Klient_innen die aufgrund zu vieler oder sich widersprechender Aufträge verwirrt sind. Auch kann man hier gut mit Nähe und Distanz arbeiten, indem sich die Klient_innen zu den Einzelnen Auftraggebern mit Hilfe einer Stellvertreterfigur positionieren.



6. Selbstreflexion

Eine wichtige Erkenntnis in der Krisenbegleitung war für mich, dass die Wirksamkeit der systemischen Intervention davon abhängig ist, inwiefern sich die Klient_innen selbst handlungsfähig und wirksam fühlen. Umso besser sich Selbstwert und Kontrolle entwickeln können, umso hilfreicher sind auch Impulse zur Veränderung.

Die Lösungsverantwortung wirklich bei den Klient_innen zu lassen war für mich manchmal eine Herausforderung. Vielleicht auch deshalb, weil ich die Situation oder das Muster anders wahrnehme als die Betroffenen selbst. Aus konstruktivistischer Perspektive gibt es natürlich unterschiedliche Wahrheiten und jede hat in ihrem Kontext eine Berechtigung.

Wahrnehmung ist immer subjektiv und selektiv. Mit dem Prinzip „Führen und Folgen“ habe ich versucht im Beratungsprozess einen Ausgleich zu schaffen zwischen meiner, und der Wahrnehmung der Klient_innen. Auch ich lerne jedes Mal etwas aus der Interaktion mit den Klient_innen. Meist ist es gar nicht „die“ große Erkenntnis, die sich dann am Ende der Beratung herauskristallisiert. Vielmehr sind es viele kleine Impulse, die durch eine wertschätzende Kommunikation den Weg zur Selbstwirksamkeit und damit zur Veränderung frei machen.

**„Auf einmal merkt man, dass man Schritt für Schritt
die ganze Straße gemacht hat.“**

aus Momo von Michael Ende

Literatur und Quellenangaben

Schwing, Rainer/Fryszler, Andreas: Systemisches Handwerk – Werkzeug für die Praxis
2015 Vandenhoeck & Rupprecht Göttingen

Seminarunterlagen zur Weiterbildung „Systemisches Arbeiten in Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie“

Caby & Caby: Die psychotherapeutische Schatzkiste Teil 1
2017 Borgmann Media Dortmund

Döring, Grégoerie, Joos-Körtje, Meurer: „Zwischen Selbstzerstörung und Lebensfreude – Hinweise für die Suizidprävention“ (im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Suizidprävention e.V.) 2009

Lerch-Wolfrum, Gabriela/Renges, Annemarie: JaS Handbuch „Gemeinsam geht´s besser“
2014 Bayrisches Staatsministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Integration

Handout zur internen Fortbildung „Krisen und Suizidgefährdung bei Kindern und Jugendlichen“ durch die Erziehungs- und Jugendberatungsstelle Nürnberger Land 2016

Korittko, Alexander: Impulse und Handout vom Fachtag der DGSF am 30.06.18 in Nürnberg: „Safety First – Stabilisierung bei Traumafolgestörungen“

<https://www.praxis-institut.de/sued/servicedownload/>

Infos aus dem Fachvortrag von Andreas Fryszler am 07.11.16 in Nürnberg: „Aggressive Krisen bei Kindern und Jugendlichen in Jugendhilfe und Schule“

Omer, Haim/ von Schlippe, Arist: „Autorität durch Beziehung“ zitiert bei Natho, Frank (2009)

<https://www.hs-magdeburg.de/home.html>