



Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe

**ZWISCHENERGEBNISSE
aus dem Qualitätszirkel**

Stand: 23. Jänner 2019

Herausgeber

© FICE Austria
Darnautgasse 10/33
1120 Wien

Projektleitung

Bettina Terp

Projektkoordination und Moderation des Qualitätszirkels

Monika Lengauer

Externe Projektbegleitung

Christian Posch

Verfasserin

Monika Lengauer

Mitwirkende an der Entwicklung der Qualitätsstandards im Qualitätszirkel

Christoph Drobil, Judith Gallor, Marlies Gabriel, Christoph Golker, Barbara Fibi, Sabrina Fried, Natascha Kaps, Marion König, Elke Maurer, Karl Ossenagg, Astrid Petritsch, Bettina Pfeffer, Claudia Radinger, Barbara Sailer, Heinz Trittnner, Ria Wienerroither, Andrea Wlcek

Mitwirkende im Soundingboard

Monika Franta, Eva Goetz, Manfred Hahn, Peter Heidlmair, Clemens Klingan, Matthias Liebenwein, Hubert Löffler, Hannes Lutz, Claudia Müller, Walter Perl, Daniel Reifer, Erwin Roßmann, Elke Sarto, Peter Sarto, Helmut Sax, Barbara Schlosser, Herbert Siegrist, Stephan Sting, Christoph Stressler, Daniel Svacina, Raluca Verweijen-Slamnescu

Redaktion

Christoph Drobil, Marlies Gabriel, Christoph Golker, Monika Lengauer, Elke Maurer, Christian Posch, Bettina Terp

Öffentliche Förderung

Fonds Gesundes Österreich

Inhalt

Vorwort von FICE Österreich	7
I. EINLEITUNG	8
i. Entstehungszusammenhang und Nutzen der Qualitätsstandards	8
ii. Inhaltlicher Fokus	9
iii. Aufbau der Publikation.....	10
II. FACHLICHER UND KINDERRRECHTLICHER KONTEXT DER QUALITÄTSSTANDARDS	12
III. ÜBERGREIFENDE PROFESSIONELLE HALTUNGEN	13
IV. QUALITÄTSSTANDARDS	20
1. Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung	20
1.1. Fachliche Begründung	20
1.2. Themenspezifische professionelle Haltungen.....	21
1.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen	22
1.4. Qualitätsstandards	24
1.4.1. Beteiligung im gesamten Prozess der Abklärung / Hilfeplanung	24
1.4.2. Dringlichkeitseinschätzung & Sofortmaßnahmen bei Gefahr im Verzug.....	25
1.4.3. Ausführliche Abklärung (Assessment, Anamnese).....	26
1.4.5. Entwicklung des Hilfeplans.....	27
1.5. Literatur	29
2. Aufnahmeprozess & Betreuungsplanung in der sozialpädagogischen Einrichtung.....	29
2.1. Fachliche Begründung	29
2.2. Themenspezifische professionelle Haltungen.....	31
2.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen	31
2.4. Qualitätsstandards	32
2.5. Literatur	34
3. Beteiligung in der sozialpädagogischen Einrichtung	35
3.1. Fachliche Begründung	35
3.2. Themenspezifische professionelle Haltungen und Voraussetzungen.....	36
3.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen	37
3.4. Qualitätsstandards	38
3.5. Literatur	40

4.	Schutz und Umgang mit Gefährdungen, Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung	41
4.1.	Fachliche Begründung	41
4.1.1.	Die Einrichtung als Ort des Schutzes	41
4.1.2.	Begriffsverständnis	43
4.1.3.	Prävention	44
4.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	45
4.3.	Gesetzliche Rahmenbedingungen	46
4.4.	Qualitätsstandards	48
4.4.1.	Schutzkonzept	48
4.4.2.	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Kinder, Jugendlichen und Eltern	48
4.4.3.	Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Einrichtung bzw. Organisation	49
4.4.5.	Umgang mit Gefährdungssituationen, Übergriffen und Gewalt.....	50
4.5.	Literatur	51
5.	Die Einrichtung als sicherer Ort & traumasensible Betreuung	52
5.1.	Fachliche Begründung	52
5.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	54
5.3.	Gesetzliche Rahmenbedingungen	55
5.4.	Qualitätsstandards	55
5.5.	Literatur	56
6.	Gesundheitsversorgung und -förderung	58
6.1.	Fachliche Begründung	58
6.1.1.	Begriffsverständnis	58
6.1.2.	Qualitätsdimensionen von Gesundheitsversorgung und -förderung in der stationären Einrichtung	59
6.1.2.1.	Gesundheitsversorgung und gesundheitsförderliche Alltagsprozesse	59
6.1.2.2.	Sexualpädagogik in der Einrichtung	60
6.1.2.3.	Suchtprävention und Umgang mit riskantem Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten	61
6.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	64
6.3.	Gesetzliche Rahmenbedingungen	65
6.4.	Qualitätsstandards	67
6.4.1.	Gesundheitsversorgung und gesundheitsförderliche Alltagsprozesse	67
6.4.2.	Sexualpädagogik in der Einrichtung	69
6.4.3.	Suchtprävention und Umgang mit riskantem Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten.....	70
6.5.	Literatur	72

7. Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Einrichtung mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen	74
7.1. Fachliche Begründung	74
7.1.1. Begriffsverständnis und Aufgabenbereich	74
7.1.2. Herausforderungen und Voraussetzungen für eine produktive Zusammenarbeit mit den Eltern durch die Einrichtung	76
7.2. Themenspezifische professionelle Haltungen.....	78
7.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen	79
7.4. Qualitätsstandards	79
7.5. Literatur	81
8. Alltag und Leben in der Einrichtung	82
8.1. Fachliche Begründung	82
8.1.1. Begriffsverständnis.....	82
8.1.2. Dimensionen des Alltags in der sozialpädagogischen Einrichtung.....	84
8.1.2.1. Sicherheit und Berechenbarkeit im Alltag.....	84
8.1.2.2. Beteiligung im Alltag.....	85
8.1.2.3. Der Alltag als Ort der Entwicklung von Lebens- und Alltagskompetenzen.....	85
8.1.2.4. Gestaltung der Freizeit	86
8.1.2.5. Zusammenleben in der Einrichtung und soziale Kontaktpflege.....	87
8.2. Themenspezifische professionelle Haltungen.....	88
8.3. Rechtliche Rahmenbedingungen.....	89
8.4. Qualitätsstandards	89
8.4.1. Sicherheit und Berechenbarkeit im Alltag.....	89
8.4.2. Beteiligung im Alltag.....	90
8.4.3. Der Alltag als Ort der Entwicklung von Lebens- und Alltagskompetenzen	91
8.4.4. Gestaltung der Freizeit	91
8.4.5. Zusammenleben in der Einrichtung und soziale Kontaktpflege.....	92
8.5. Literatur	93
9. Förderung von Bildungsprozessen	94
9.1. Fachliche Begründung	94
9.1.1. Begriffsverständnis.....	94
9.1.2. Bildungsförderung im Kontext der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen	96
9.1.2.1. Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihren formalen Bildungswegen	96
9.1.2.2. Förderung von Bildungsprozessen in der sozialpädagogischen Einrichtung	98
9.1.2.3. Medienpädagogik.....	100

9.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	102
9.3.	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	103
9.4.	Qualitätsstandards	105
9.4.1.	Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihren formalen Bildungswegen	105
9.4.2.	Förderung von non-formalen und informellen Bildungsprozessen in der sozialpädagogischen Einrichtung.....	106
9.4.3.	Medienpädagogik.....	107
9.5.	Literatur	109
10.	Begleitung von Übergängen	112
10.1.	Fachliche Begründung	112
10.1.1.	Bedeutung von Übergängen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	112
10.1.2.	Rückführung in die Herkunftsfamilie.....	114
10.1.3.	Begleitung des Übergangs in andere Betreuungsangebote.....	116
10.1.4.	Betreuungsabbrüche aufgrund problematischer Betreuungsverläufe und von Betreuungskrisen.....	117
10.1.5.	Übergang in die eigenständige Lebensführung.....	119
10.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	122
10.3.	Rechtliche Rahmenbedingungen.....	123
10.4.	Qualitätsstandards	124
10.4.1.	Begleitung der Rückführung in die Herkunftsfamilie	124
10.4.2.	Begleitung des Übergangs in andere Betreuungsangebote.....	125
10.4.3.	Betreuungsbeendigungen in der Einrichtung aufgrund von Betreuungskrisen.....	126
10.4.4.	Begleitung am Weg in die selbstorganisierte Lebensführung.....	127
10.5.	Literatur.....	128
11.	System- und organisationsübergreifende Kooperationen	131
11.1.	Fachliche Begründung	131
11.1.1.	Ziele und Voraussetzungen für gelingende institutions- und professionsübergreifende Kooperationen	131
11.1.2.	Zentrale Kooperationspartner/innen aus der Perspektive der betreuenden Einrichtungen.....	133
11.2.	Themenspezifische professionelle Haltungen.....	135
11.3.	Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	136
11.4.	Qualitätsstandards	137
11.5.	Literatur.....	139
V.	ZUSAMMENFASSUNG	141
DANK.....		147

Vorwort von FICE Österreich

Das Projekt zur Entwicklung der vorliegenden Qualitätsstandards für Prozesse der Unterbringung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen wurde im Herbst 2017 von FICE Austria mit dem Anliegen initiiert, bundesländer- und organisationsübergreifende Anforderungen für Hilfe- und Betreuungsprozesse auf fachlicher Basis und unter Berücksichtigung der geltenden nationalen rechtlichen Bestimmungen sowie der UN-Kinderrechtskonvention zu formulieren. Die Qualitätsstandards sind mit dem Ziel verbunden, durch ihre Umsetzung eine optimale Versorgung und eine passgenaue, nachvollziehbare und österreichweit vergleichbare Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung zu gewährleisten. Sie stellen insofern eine Ergänzung zu den im Jahr 2007 veröffentlichten und in Zusammenarbeit von FICE International, SOS Kinderdorf International und IFCO formulierten „Quality4Children Standards in der außerfamiliären Betreuung in Europa“ dar, als sie die spezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen in Österreich berücksichtigen und fachlich begründet werden¹.

Das Projekt basiert auf der Überzeugung, dass die Sicherstellung einer qualitativvollen und vergleichbaren stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen das partnerschaftliche Engagement über Bundesländer- und Organisationsgrenzen hinweg erfordert. Die in dieser Publikation vorgestellten Qualitätsstandards sind Ergebnis einer für die österreichische Kinder- und Jugendhilfelandchaft einzigartigen Zusammenarbeit von 21 Organisationen. Zu diesen zählen: Arbeitskreis Noah, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Caritas der Erzdiözese Wien, Sozialwerke Clara Frey, Concordia Sozialprojekte, DÖJ, Diakonie de la Tour (Kärnten), FICE Austria, Jugend am Werk (Stmk.), Kinder- und Jugendanwaltschaft (Wien), Kinderrechte-Board, KOKO, Lebensraum Heidlmair, MA 11 (Wien), Quality-Care-Consulting, ProSoz Wien, Rettet das Kind NÖ, SOS Kinderdorf, Volksanwaltschaft, Volkshilfe Wien, Vorarlberger Kinderdorf.

Der Prozess der Entwicklung der Qualitätsstandards verlangte allen teilnehmenden Akteur/innen und Organisationen einen beträchtlichen Ressourceneinsatz ab. Einerseits trugen die teilnehmenden Organisationen finanziell zu dem Projekt bei. Andererseits stellten sie ihre fachliche Expertise für den zeitintensiven Entwicklungs- und Aushandlungsprozess zur Verfügung. Die Erarbeitung der Qualitätsstandards erfolgte im Rahmen eines Qualitätszirkels, der sich aus 17 Fachkräften und Expert/innen von 9 Organisationen der stationären Kinder- und Jugendhilfe zusammensetzte und der 13 Mal ganztägig zusammentraf. Darüber hinaus nahmen vier Teilnehmer/innen des Qualitätszirkels zusätzlich die Mitarbeit im Redaktionsteam auf sich, das für die laufende Überarbeitung der Zwischenergebnisse verantwortlich war. Parallel zum Qualitätszirkel wurde ein Gremium (Soundingboard) bestehend aus Entscheidungsträger/innen von 21 Organisationen und Institutionen, die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, eingerichtet. Das Gremium tagte im Projektverlauf vier Mal und hatte einerseits die Aufgabe, Rückmeldungen zu den (Zwischen-) Ergebnissen des Qualitätszirkels zu geben. Andererseits war es Ziel, eine Einigkeit in Hinblick auf das zentrale Projektergebnis, die vorliegenden Qualitätsstandards, zu erzielen. Dass eine Einigung über Organisations- und Bundesländergrenzen hinweg erzielt werden konnte, kann nicht hoch genug gewürdigt werden und verweist auf das hohe Potential eines kooperativen Engagements für die Rechte und die bestmögliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung. Im Namen von FICE Österreich bedanken wir uns an dieser Stelle bei allen, die zur Entwicklung dieser Qualitätsstandards beigetragen und das Projekt finanziell unterstützt haben².

¹ Demgegenüber wurden die Quality4Children-Standards vorwiegend auf Basis der Lebensgeschichten und Perspektiven von Kindern, Jugendlichen und Eltern für alle außerfamiliäre Betreuungsformen in ganz Europa entwickelt.

² Die Namen der im Qualitätszirkel und im Soundingboard mitarbeitenden Expert/innen und Fördergeber/innen werden gesondert im abschließenden Dank erwähnt.

I. EINLEITUNG

i. Entstehungszusammenhang und Nutzen der Qualitätsstandards

Prozesse der Unterbringung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen stehen auch in Österreich seit einigen Jahren im Zentrum von Qualitätsdebatten im fachlichen Diskurs³. Wesentlicher Grund hierfür ist zum einen, dass Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung zu einer der vulnerabelsten Gruppen von Heranwachsenden zählen, die oftmals mehrfache biographische Brüche und traumatische Erfahrungen zu bewältigen haben. Gesetzlich verankerter Auftrag des Kinder- und Jugendhilfeträgers ist es, gefährdete Kinder und Jugendliche zu schützen und bestmöglich auf ihren Entwicklungswegen zu fördern. Einigkeit besteht daher im Fachdiskurs darüber, dass Qualitätsentwicklung und -sicherung auch und besonders in diesem höchstsensiblen öffentlichen Aufgabenbereich unabdingbar ist und mit der Zielsetzung verbunden sein muss, dass diese belasteten jungen Menschen (auch) im Kontext stationärer Betreuung optimale Bedingungen für die Entwicklung ihrer Potentiale, für gesellschaftliche Teilhabe sowie für eine höchstmöglich selbstbestimmte Lebensführung vorfinden. Nicht zuletzt verweisen vergangene Missstände in stationären Einrichtungen auf die Dringlichkeit einer verstärkten Hinwendung aller in der Kinder- und Jugendhilfe beteiligten Akteur/innen zum Thema Qualität in der stationären Betreuung.

Zum anderen ist das Thema Qualität in der stationären Betreuung vor dem Hintergrund des **föderalistischen Charakters der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich** von besonderer Relevanz. Denn unterschiedliche Ländergesetzgebungen und -verordnungen bedingen Unterschiede in der Definition von Qualität im Prozess der Fremdunterbringung und haben dazu geführt, dass die Anforderungen an private sowie öffentliche Einrichtungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe in unterschiedlichen Bundesländern mitunter beträchtlich divergieren. Auf das Risiko, dass die geplante Abschaffung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfe Gesetzes 2013 die Vereinheitlichung der Anforderungen nicht erleichtert, sondern Unterschiede zwischen den Bundesländern sogar noch verstärken könnte, wurde von vielen Akteur/innen der Kinder- und Jugendhilfe hingewiesen.⁴ Die hier vorgestellten Standards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe beruhen auf der Überzeugung, dass allen Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung grundsätzlich das Recht auf eine höchstmögliche und vergleichbare Qualität zusteht - unabhängig davon, in welchem Bundesland sie leben und betreut werden⁵. Mit den vorliegenden Qualitätsstandards ist daher auch das Anliegen einer Vereinheitlichung

³ Ein besonders wichtiger Impuls in der österreichischen fachlichen Qualitätsdebatte stellte das Projekt „Gemeinsam über Qualität nachdenken“ der Fachhochschule St. Pölten unter der wissenschaftlichen Projektleitung von Johannes Pfliegerl dar. Vgl. dazu Equal (2007): Gemeinsam über Qualität nachdenken. Ein Leitfaden zur Reflexion über den Prozess der Fremdunterbringung. Fachhochschule St. Pölten, Studiengänge Soziale Arbeit, Ilse Arlt Institut für soziale Inklusionsforschung. <http://inclusion.fhstp.ac.at/downloads/projekte/equal-Leitfaden-Qualitaet.pdf> (Zugriff am 10.11.2017).

⁴ So wiesen etwa die Kinder- und Jugendanwaltschaften in einer Presseaussendung im Juni 2018 darauf hin, dass die geplante „Verlängerung“ der Kinder- und Jugendhilfe „allen bisherigen Bemühungen um Vereinheitlichung von Leistungsangeboten und Qualitätsstandards“ widerspreche. Vgl. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180613_OTS0240/kijas-warnen-vor-verlaenderung-der-kinder-und-jugendhilfe-gleiche-rechte-effektiver-schutz-fuer-alle-kinder-in-oesterreich-bild (Zugriff am 20.12.2018).

⁵ Dieser Standpunkt wird auch von der Volksanwaltschaft und den Kinder- und Jugendanwaltschaften vertreten, die bundesweite Standards und Vorgaben für die alternative Betreuung von Kindern und Jugendlichen fordern. So betonte die Volksanwaltschaft etwa in ihrem Sonderbericht vom Jahr 2017 „Kinder und ihre Rechte

der Anforderungen an Hilfe- und Betreuungsprozesse in der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich verbunden, damit allen stationär betreuten Kindern und Jugendlichen eine entwicklungsförderliche, transparente und vergleichbare Betreuung zukommt. Sozialpädagogischen Einrichtungen bzw. Trägerorganisationen soll mit den Qualitätsstandards eine fachlich fundierte Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Gestaltung zentraler Abläufe und Betreuungsprozesse und für die Implementierung organisationsinterner Qualitätsmanagementsysteme in die Hand gegeben werden. Zuweisende Kinder- und Jugendhilfeträger wiederum können auf einheitliche und transparente Kriterien für Prozesse der Hilfeplanung, die Feststellung der Eignung und Kontrolle von stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sowie für eine bedarfsgerechte Zuweisung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen zurückgreifen. Nicht zuletzt kann ein weiterer Nutzen von einheitlichen Qualitätsstandards in der Verfügbarkeit einheitlicher Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Betreuungsprozessen für weitere öffentliche Kontrollorgane (wie etwa für die Volksanwaltschaft) verortet werden. Die vorliegenden Standards können daher sowohl eine Basis für die Selbstevaluation als auch für fachliche Prüfungstätigkeiten durch öffentliche Kontrollorgane oder externe Evaluator/innen darstellen.

Der kooperativen Entwicklung von Qualitätsstandards liegt ein **mehrperspektivisches und dynamisches Verständnis von Qualität** zu Grunde. Qualität in sozialen Dienstleistungen und Prozessen ist kein objektives, zeitloses Merkmal, sondern kann aus unterschiedlichen Blickwinkeln bewertet werden. Mit anderen Worten: Aussagen über Qualität sind von gesellschaftlichen, organisationsbezogenen und fachlichen Grundhaltungen und Zielen beeinflusst. Die Festlegung von Qualitätsstandards erfordert daher eine mehrperspektivische Sichtweise und einen Prozess der kooperativen Aushandlung und Verständigung zwischen unterschiedlichen Akteur/innen und Interessensträger/innen auf Basis aktueller fachlicher Erkenntnisse. Den konzeptionellen Kontext der vorliegenden Standards stellen daher sowohl **fachliche Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse** über die Wirkung von Betreuungsangeboten und Arbeitsweisen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe als auch **fachliche Grundorientierungen und professionelle Haltungen** dar. Da es ein zentrales Anliegen der Initiative war, auch die Perspektiven von ehemaligen Adressat/innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe in den Standards zu berücksichtigen, wurden Diskussionen mit insgesamt 13 jungen Erwachsenen mit persönlichen Erfahrungen in der stationären Betreuung sowie mit vier betroffenen Eltern durchgeführt. Darüber hinaus konnten auch die Rückmeldungen zu den vorliegenden Standards von 7 Fachkräften der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe eingeholt werden. Ziel war es, die vorliegenden Ergebnisse zur Diskussion zu stellen und die Sichtweisen dieser unterschiedlichen Stakeholder in die Ergebnisse einzubeziehen.

ii. Inhaltlicher Fokus

Die Entwicklung der vorliegenden Qualitätsstandards orientierte sich an der heute üblichen Ausdifferenzierung des Qualitätsbegriffs entlang der vier Ebenen Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Der Schwerpunkt bei der Erarbeitung der Standards wurde dabei auf die **Prozessebene**, also auf die konkreten Unterstützungsleistungen von Fachkräften der stationären Kinder- und Jugendhilfe für Kinder, Jugendliche und deren Herkunftsfamilien sowie auf die alltäglichen Interaktionen zwischen betreuenden Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen, deren Eltern bzw.

in öffentlichen Einrichtungen“ die Notwendigkeit einheitlicher, gesetzlich festgelegter Qualitätsstandards und wies darauf hin, dass der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes bereits nach der Staatenprüfung Österreichs im Jahr 2012 fehlende einheitliche Qualitätsstandards sowie unterschiedliche Angebote in den einzelnen Bundesländern bemängelte. Vgl. dazu den Sonderbericht der Volksanwaltschaft: https://www.kija-ooe.at/Mediendateien/Sonderbericht_Kinderrechte_2017_15a74.pdf (Zugriff am 30.06.2018).

Familien sowie bedeutsamen Akteur/innen des sozialen Umfeldes der betreuten Kinder und Jugendlichen gelegt. Die Entscheidung für diesen Fokus begründet sich vor allem durch die zentrale Bedeutung von sozialen Interaktionsprozessen in der sozialpädagogischen Arbeit. Die vorliegenden Qualitätsstandards sind daher mit dem Anspruch verbunden, dem **Charakter von Betreuungsprozessen als Interaktionsprozesse** gerecht zu werden. Interaktionsprozesse zeichnen sich wesentlich durch das Merkmal der „Ko-Produktion“ aus. Dies bedeutet, dass die Adressat/innen sozialpädagogischen Handelns als eigenständige Akteur/innen und Expert/innen ihrer Lebenswelt im Hilfe- und Betreuungsprozess zu verstehen sind und die Ergebnisse der Betreuungsleistungen daher maßgeblich vom Interaktionsverlauf, den Handlungsstrategien und -zielen sowie den Sinngestaltungen aller Beteiligten bestimmt werden. Gelingende Betreuungsprozesse erfordern daher die situative und interaktiv ausgerichtete Gestaltung von Interaktionen sowie der Betreuungsbeziehung und somit ein gutes Maß an Handlungs- und Entscheidungsspielraum der involvierten Fachkräfte. Vor diesem Hintergrund sind die vorliegenden Qualitätsstandards mit dem Anspruch verbunden, dass sie einerseits hinreichend konkrete und praxistaugliche Anforderungen und Orientierungshilfen für den Betreuungsprozess formulieren, andererseits den erforderlichen „Spielraum“ für die individuelle Ausgestaltung von Prozessen nicht einschränken.

In Interaktionen und Betreuungsprozessen ebenso wie bei der Gestaltung des Alltags in Einrichtungen realisieren sich grundlegende professionelle Haltungen und fachliche Begründungen von Pädagogik. Die Festlegung von Qualitätsstandards auf der Prozessebene ist daher stets von normativen Grundorientierungen und den übergeordneten Zielen von sozialer und sozialpädagogischer Arbeit, also von **Orientierungsqualität** geprägt. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Publikation die wichtigsten professionellen Haltungen in einem eigenen Kapitel (Teil III) gesondert beschrieben.

Trotz der besonderen Bedeutung der Prozessqualität in der pädagogischen Arbeit steht außer Zweifel, dass **Strukturqualität** eine zentrale Voraussetzung für Qualität auf der Prozessebene darstellt. In der Arbeitsgruppe wurden daher auch ausgewählte Merkmale der Strukturqualität, dabei insbesondere Aspekte der Personalqualität (mit Schwerpunkt auf erforderliche Fortbildungsangebote für Fachkräfte) einbezogen. Allen am Entwicklungsprozess Beteiligten ist bewusst, dass damit nicht alle relevanten Aspekte von Strukturqualität (wie finanzielle Ressourcen/Tagsätze, räumliche Ausstattung, etc.) abgebildet sind.

Nicht zuletzt kommt den **rechtlichen Rahmenbedingungen** eine wichtige Rolle zu, da diese zentrale Anforderungen an die Praxis der sozialpädagogischen Begleitung von Kindern, Jugendlichen und Eltern im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe formulieren. Dazu zählen neben den nationalen Gesetzgebungen die UN-Kinderrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention. Relevante rechtliche Vorgaben werden themenbezogen in den jeweiligen Standardbereichen angeführt.

iii. **Aufbau der Publikation**

Die Publikation ist in fünf Teile gegliedert. Neben dem einleitenden **Teil I** bietet **Teil II** eine fachliche Einführung in das Thema Qualität in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Prof. Stephan Sting (AAU Klagenfurt) stellt in diesem Teil die Bedeutung des Qualitätsdiskurses in der stationären Kinder- und Jugendhilfe komprimiert vor.

Teil III ist jenen übergreifenden professionellen Haltungen gewidmet, die für alle Standardbereiche im Prozess der Fremdunterbringung bedeutsam sind.

Teil IV, der Hauptteil der Publikation, stellt die Qualitätsstandards vor. Die inhaltliche Strukturierung der Qualitätsstandards orientiert sich einerseits entlang der drei Phasen des Fremdunterbringungsprozesses Hilfeplanung, sozialpädagogische Betreuung in der Einrichtung und Übergangsgestaltung. Darüber hinaus sind für die sozialpädagogische Betreuung in stationären Einrichtungen mehrere „Qualitätsbereiche“ von Relevanz, die in der vorliegenden Publikation ausdifferenziert und gesondert beschrieben werden. Insgesamt werden 11 Qualitätsbereiche in eigenen Kapiteln vorgestellt. Die Kapitel gliedern sich jeweils in fünf Unterkapitel:

- **Fachliche Begründungen**, also die fachlichen Grundlagen und Begründungen für die formulierten Standards
- **Gesetzliche Rahmenbedingungen**⁶
- **Themenspezifische professionelle Haltungen** im Sinne normativer Grundorientierungen und fachlicher Handlungsprinzipien
- **Qualitätsstandards**, also die Beschreibung der konkreten Standards im Sinne von Handlungszielen für den jeweiligen Standardbereich sowie Konkretisierungen der Standards in Form von Zielerreichungskriterien
- **Literatur**, wobei zur Erleichterung der Sichtung der verwendeten Fachliteratur die Referenzen am Ende des jeweiligen Standardbereiches angegeben werden

In Hinblick auf die Untergliederung von Betreuungs- und Alltagsprozesse in einzelne Qualitätsbereiche soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass eine Kategorisierung von Prozessen unweigerlich eine theoretische Konstruktion darstellt. Um relevante Aspekte und Anforderungen des Betreuungsprozesses und Alltags in der Einrichtung beschreiben zu können, ist es jedoch unvermeidlich, ineinander verwobene Dimensionen zu „sortieren“ und ausdifferenziert zu beschreiben. Wie in den folgenden Kapiteln deutlich wird, sind daher viele Qualitätsmerkmale in mehreren Qualitätsbereichen relevant und Wiederholungen unvermeidlich. Um ein Übermaß an Wiederholungen zu vermeiden, wurden einzelne Qualitätsaspekte nur einem Qualitätsbereich zugeordnet und entsprechende Verweise angeführt. Für Qualitätsdimensionen, die als besonders relevant für einen qualitätsvollen Betreuungsprozess erachtet wurden, wurde wiederum ein eigener Standardbereich formuliert (etwa für die traumasensible Betreuung).

Teil V fasst besonders wichtige Qualitätsaspekte im Prozess der Unterbringung und stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen entlang der in der Publikation vorgestellten 11 Qualitätsbereiche komprimiert zusammen.

⁶ Zur Erleichterung der Lesbarkeit des Textes werden in den jeweiligen Unterkapiteln die Verweise auf die Internetseiten der zitierten Gesetzestexte nicht angegeben.

II. FACHLICHER KONTEXT DER QUALITÄTSSTANDARDS

III. ÜBERGREIFENDE PROFESSIONELLE HALTUNGEN

1. Begriffsverständnis

Definitionen von Qualität für pädagogische Prozesse reflektieren stets normative Grundorientierungen, übergeordnete Zielsetzungen von sozialer und sozialpädagogischer Arbeit sowie ethische und fachliche Orientierungen, die es transparent zu machen gilt. Im vorliegenden Kapitel werden die grundlegenden Orientierungen vorgestellt, die der Entwicklung der Qualitätsstandards zugrunde liegen und die in allen Qualitätsbereichen als relevant erachtet werden. Diese Grundorientierungen werden hier als **professionelle Haltungen** bezeichnet. Bevor auf diese Haltungen detailliert eingegangen wird, soll jedoch der Begriff der Haltung präzisiert werden. In Anlehnung an die Forschungsarbeiten von Christina Schwer und Claudia Solzbacher (2014) wird eine professionelle Haltung als individuelles „Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen“, verstanden,

„das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht“ (Schwer/Solzbacher 2014: 107).

Damit wird darauf hingewiesen, dass professionelle Haltungen einen Handlungsbezug aufweisen, insofern sie sich in pädagogischen Interaktionen und Betreuungsprozessen ebenso wie bei der Gestaltung des Alltags in Einrichtungen im Sinne eines „**professionellen Rückgrats**“ (Solzbacher 2016: 6) realisieren. Denn professionelle Haltungen beziehen sich nicht zuletzt auf wünschenswerte Ziele, die Handlungen motivieren (können) und leiten bei der Auswahl von Handlungen. Sie haben eine **Orientierungsfunktion auch und besonders in Entscheidungs- und Dilemmasituationen** und gewährleisten die „Standfestigkeit und Kohärenz von Entscheidungen, die in pädagogischen Situationen getroffen werden“ (Viernickel 2016: 3). Wie jedoch auch Claudia Solzbacher hervorhebt, ist die Übersetzung von professionellen Haltungen in pädagogisches Handeln nicht automatisch gegeben. Vielmehr sind Reaktionen in herausfordernden pädagogischen Situationen oftmals durch „spontane Erstreaktionen“ gefärbt. Diese gilt es, so Solzbacher, „von willentlich steuerbaren `Zweitreaktionen` zu unterscheiden“ (Solzbacher 2016: 7), die mit Bezug auf professionelle Haltungen erfolgen. Kennzeichen von Professionalität ist es, von der Erstreaktion in eine Zweitreaktion gelangen zu können, die mithilfe von konsequenter Reflexion gelernt und geübt werden kann. Damit, so Solzbacher, speist sich eine professionelle, handlungswirksame Haltung „aus einer hohen Reflexionsfähigkeit, aber auch durch die hohe Kunst der Wahrnehmung“ (ebda.).

Professionelle Haltungen können daher nicht verordnet werden (ebda.: 6), sie werden nur wirksam, wenn sie in das Selbstverständnis der handelnden Person integriert sind. Da die Handlungswirksamkeit von Haltungen eine hohe Reflexionsfähigkeit der Fachkräfte, aber auch eine Reflexionskultur in Einrichtungen und Organisationen erfordert, wurde der besonderen Bedeutung der Reflexion professioneller Haltungen und Handlungen in den vorgestellten Standards besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies erscheint uns auch vor dem Hintergrund wesentlich, dass sich pädagogisches Handeln im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe unweigerlich in einer Vielzahl von Spannungsfeldern bewegt und mit einer Reihe von strukturellen Dilemmata konfrontiert ist, die es im konkreten Handeln immer wieder auszubalancieren gilt. Dazu zählen u.a. das Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis von Heranwachsenden nach Beziehungskontinuität und wechselnden Bezugspersonen, zwischen der erforderlichen Zeit für wirksame pädagogische Einzel- und Gruppenarbeit und beschränkten Ressourcen oder auch zwischen Förderung von Autonomie einerseits und Kontrolle andererseits. Organisationen, Einrichtungen und Fachkräfte sind daher

gefordert, immer wieder aufs Neue auszuloten, was in konkreten Situationen das Beste für das jeweilige Kind bzw. die/den Jugendliche/n ist (ebda.: 7). Auch hierfür sind professionelle Haltungen im Sinne von Wahrnehmungshilfen und handlungsleitenden Orientierungen für alle beteiligten Fachkräfte unverzichtbar, wozu auch eine reflexive Haltung als Kernelement professionellen Handelns zählt (s.u.).

2. Übergreifende professionelle Haltungen für alle Standardbereiche

Die im vorliegenden Kapitel beschriebenen professionellen Haltungen orientieren sich am Kindeswohl sowie an der Zielsetzung der bestmöglichen Förderung, Entwicklung, Beteiligung und Inklusion von Kindern und Jugendlichen, die in stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe betreut werden. Wesentliche Bezugspunkte für die Entwicklung der Standards stellen daher das Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013, die UN-Konvention für die Rechte der Kinder und die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen dar. Weitere ebenso wichtige Bezugspunkte sind fachliche Entwicklungen, die mit einer verstärkten Hinwendung zur Lebenswelt, zu den individuellen und sozialen Ressourcen und Entwicklungspotentialen von Kindern, Jugendlichen und Eltern verbunden sind.

Die Orientierung am Kindeswohl als leitendes Prinzip

Das Kindeswohl als wichtigstes und leitendes Prinzip inkludiert die konsequente Orientierung an dem Recht jedes Kindes auf Schutz, Förderung und Entwicklung sowie Beteiligung. Das Kindeswohl geht damit über die „Freiheit vor unmittelbaren Gefahren“ (Pichler 2015: 27) hinaus und umfasst ebenso die angemessene Versorgung der körperlichen Grundbedürfnisse und die bestmögliche soziale, emotionale, psychische und intellektuelle Förderung sowie die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern bei allen Fragen, die ihr Leben betreffen. Eine gewaltfreie Grundhaltung der Einrichtung und aller im Prozess der Fremdunterbringung involvierten Fachkräfte stellt die zentrale Voraussetzung für die Sicherung des Kindeswohls dar. Neben der Achtsamkeit auf gewaltfreie Kommunikation und gewaltfreies Verhalten erfordert dies ein besonderes Augenmerk auf ein Grenzen achtendes Miteinander in allen Interaktionen.

Professionalität

Die Professionalität der Einrichtung und der Fachkräfte ist Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung bestmöglich auf ihren Entwicklungswegen begleitet werden können. Professionalität umfasst dabei unterschiedliche Dimensionen. Dazu zählt zunächst eine solide Ausbildung, die bestmöglich auf die Spezifika der Aufgabenbereiche und Anforderungen der Kinder- und Jugendhilfe vorbereitet⁷, die dafür erforderlichen fachlichen, methodischen und didaktischen Kenntnisse vermittelt und eine Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten der Sozialpädagogik und Sozialarbeit einfordert. Professionalität umfasst jedoch nicht nur fachliches Wissen, sondern auch Umsetzungskompetenzen, wozu u.a. Deutungs- und Problemlösungskompetenzen, Verantwortungsübernahme, kommunikative Kompetenzen und die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion zählen. Diese Kompetenzen werden zu einem beträchtlichen Maß durch praktische Erfahrungen, daher „on the job“, erworben bzw. gefestigt. Professionalität in der Kinder- und Jugendhilfe ist daher mit einer lernorientierten Grundhaltung der Trägerorganisation, Einrichtung und der Fachkräfte sowie mit der Bereitschaft für die kontinuierliche Auseinandersetzung mit fachlichen Entwicklungen und dem eigenen pädagogischen Handeln verbunden. Nicht zuletzt beinhaltet Professionalität den systematischen und reflexiven Umgang mit Ungewissheiten und Widersprüchen, denn pädagogische Prozesse zeichnen sich durch Koproduktion aus und sind daher zu einem hohen Maß mit

⁷ Da bislang weder ein österreichweit geltendes „professionelle Profil“ für die Kinder- und Jugendhilfe noch eine österreichweite formale Ausbildung, die spezifisch für die pädagogische Arbeit im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe qualifiziert, vorliegt, wäre die Entwicklung eines einheitlichen fachspezifischen Ausbildungsprogramms wünschenswert.

Unabwägbarkeiten verbunden. Dies erfordert einerseits die Flexibilität und einen „Überschuß an Qualifikationen in Reserve“ (Rabe-Kleberg 1996: 295) auf Seiten der Fachkräfte. Andererseits ist es unabdingbar, dass für alle Fachkräfte Möglichkeiten zu Fort- und Weiterbildungen, Teamreflexion und Supervision verfügbar sind.

Haltung der (Selbst-)Reflexion

Eine reflexive Haltung gilt generell als ein Kernelement professioneller pädagogischer Praxis. Selbstreflexion beschäftigt sich in einer auf das Ich bezogenen Perspektive mit individuellen, für die pädagogische Praxis relevanten Grundorientierungen, Beziehungs- und Handlungsmustern. Sie umfasst daher das geplante, methodisch abgesicherte kritische Nachspüren und Nachdenken über eigene Emotionen, Motive, Ziele und Deutungsmuster sowie die Wirkung des eigenen pädagogischen Handelns. Die hohe Relevanz von Selbstreflexion ist dabei nicht zuletzt darin begründet, dass die individuellen norm- und wertbezogenen Orientierungen und Selbstverständlichkeiten, biographischen Erfahrungen und die damit verbundenen bindungs- und interaktionsbezogenen Handlungsmuster von Fachkräften ihre spontanen Erstreaktionen wesentlich mitprägen und damit einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Beziehungsgestaltung und die Interaktionen mit den Adressat/innen haben, etwa durch Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung oder die Auswirkungen des bindungsorientierten Verhaltens der Fachkräfte auf die Bindungsmuster der betreuten Kinder und Jugendlichen. Die Überführung von spontanen Erstreaktionen in professionelle Zweitreaktionen erfordert daher die grundsätzliche Bereitschaft und Fähigkeit der Fachkräfte zur Selbstreflexion, damit eine „Neujustierung“ in kritisch überdachten neuen pädagogischen Handlungen (Schäfer 2010: 40) erfolgen kann. Reflexion beinhaltet darüber hinaus das methodisch abgesicherte Nachdenken über die Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen, die damit verbundenen Einflussfaktoren und Betreuungsziele (etwa im Rahmen von Fallsupervisionen) sowie die Reflexion von gesellschaftlichen und organisationsbezogenen Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit.

Haltung der Offenheit und des Respekts

Eine Haltung der Offenheit ist sowohl in Bezug auf die betreuten Kinder, Jugendlichen und Eltern als auch im Verhältnis zwischen den System- und Kooperationspartnern der Kinder- und Jugendhilfe von höchster Bedeutung. Sie meint zunächst, dass Kindern, Jugendlichen und deren Eltern in einer konsequent annehmenden Haltung und in respektvoller Weise begegnet und eine Haltung der voraussetzungslosen Zuständigkeit für alle betreuten Kinder und Jugendlichen eingenommen wird. Offenheit bezieht sich darüber hinaus auf die Zielsetzungen und Methoden der pädagogischen Praxis mit Blick auf die sich verändernden Anliegen und Unterstützungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Dazu zählt auch eine lernende und fragende Haltung der Fachkräfte in Hinblick auf die Lebenswelten, Bedürfnisse und Bewältigungsstrategien der betreuten Kinder, Jugendlichen und deren Eltern. Zur Gewährleistung einer bedarfsgerechten Begleitung von Heranwachsenden ist jedoch auch eine Haltung der Offenheit und der respektvollen Kooperation zwischen relevanten System- und Kooperationspartner/innen der Kinder- und Jugendhilfe unabdingbar. Dies inkludiert die Dialogbereitschaft zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen und Verantwortungsträger/innen ebenso wie die Wertschätzung der Kompetenzen der involvierten Professionen.

Beziehungsorientierung

Eine beziehungsorientierte Haltung nimmt ihren Ausgang in der Grundannahme, dass sich gelingendes pädagogisches Handeln stets auf der Grundlage tragfähiger Beziehungen vollzieht. Erst auf Basis sicherer und tragfähiger Betreuungsbeziehungen können Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern bzw. relevanten Bezugspersonen die Angebote der pädagogischen Fachkräfte annehmen und für sich selbst nutzen. Beziehungsorientierung ist mit dem Ziel verbunden, den betreuten Heranwachsenden positive korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen und sie bei der Entwicklung

konstruktiver Beziehungsmuster zu begleiten. Die Entwicklung tragfähiger Betreuungsbeziehungen erfordert eine immer wieder aufs Neue herzustellende Balance zwischen Nähe und Distanz, die Fähigkeit zur Selbstfürsorge, Kongruenz und (Selbst-)Reflexion auf Seiten der Fachkräfte und Zeit. Beziehungsorientierung setzt daher die höchstmögliche Kontinuität in Betreuungsbeziehungen voraus. Einrichtungen, Organisationen und alle Systempartner/innen sind gefordert, hierfür die bestmöglichen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Systemische Grundhaltung

Eine systemische Grundhaltung in der stationären Betreuung nimmt die betreuten Kinder und Jugendlichen in ihren Systemzusammenhängen wahr und geht von der Grundannahme aus, dass ihre (auch herausfordernden) Verhaltensweisen und Handlungsstrategien vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen sinnvoll und kontextuell, also in ihrer Wechselwirkung mit ihrer sozialen Umwelt, zu verstehen sind. Eine systemische Perspektive nimmt daher immer auch mögliche Wechselwirkungen im Gesamtsystem auch innerhalb der Einrichtung und der konkreten Betreuungsbeziehung in den Blick. Darüber hinaus beinhaltet diese Haltung, dass auch die Perspektiven, Bedürfnisse und Handlungsstrategien der Eltern und relevanter Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen angemessen berücksichtigt werden, damit die Unterstützungsangebote bestmöglich angenommen werden und ihre Wirkung entfalten können.

Beteiligungsorientierung

Eine beteiligungsorientierte Haltung ist im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe in dreierlei Hinsicht bedeutsam.

- 1.) Allem voran bezieht sich Beteiligungsorientierung auf die Beteiligung von Heranwachsenden an allen Fragen und Entscheidungen, die ihr Leben betreffen. Beteiligung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich ebenso in der Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen wie deren Eltern bzw. relevante Bezugspersonen, im gesamten Betreuungsprozess ihre Sichtweisen einzubringen und sich ein eigenes Urteil zu bilden. Ebenso umfasst diese professionelle Haltung, dass Kindern und Jugendlichen vielfältige, entwicklungsgerechte Möglichkeiten und Formen der Mitsprache, Mitgestaltung und Mitentscheidung in und außerhalb der Einrichtung zur Verfügung stehen, die Verantwortungsübernahme und Lernprozesse anregen. Dies setzt einerseits die verbindliche Verankerung von Beteiligungsgremien (wie Kinderteams) und von Feedback- und Beschwerdeverfahren voraus, andererseits eine dialogische Beziehungsgestaltung sowie ein Beteiligungsklima, das offen für Kritik und Veränderung ist.
- 2.) Eine beteiligungsorientierte Haltung muss auch die Ebene der Einrichtung bzw. Organisation umfassen und beinhaltet daher auch die Beteiligung von Mitarbeiter/innen und die Förderung einer konstruktiven „Fehlerkultur“, da nur auf dieser Basis Lernprozesse auf allen Ebenen angestoßen werden können.
- 3.) Nicht zuletzt ist Beteiligungsorientierung auch in der Zusammenarbeit zwischen Systempartner/innen (fallführende Sozialarbeiter/innen, Fachaufsichten, Gesundheitseinrichtungen etc.) von höchster Relevanz, damit etwaige einzelfallbezogene Handlungsbedarfe frühzeitig erkannt, Hilfeprozesse abgestimmt und strukturelle Hürden für gelingende Betreuungsprozesse abgebaut werden können.

Lebensweltorientierung

Unter Lebensweltorientierung kann die Berücksichtigung der subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen, Alltagserfahrungen und Bewältigungsstrategien wie auch der Lebensverhältnisse von Kindern, Jugendlichen und Eltern bei der Hilfeplanung und bei der Umsetzung entsprechender Unterstützungsangebote verstanden werden. Lebensweltorientierung in diesem Sinne setzt voraus,

dass die betreuenden Fachkräfte unvoreingenommen die alltäglichen Lebens- und Wissensformen und die subjektiven Erlebenswelten der Beteiligten zu verstehen versuchen und zunächst eine Haltung des „professionellen Nicht-Wissens“ einnehmen. Denn erst auf Basis dieser fallbezogenen Offenheit können passgenaue Antworten gefunden werden, die an den persönlichen Erlebens- und Bewältigungsmustern sowie den Ressourcen und Bewältigungsleistungen der betreuten Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern ansetzen und zugleich Veränderungsprozesse in Gang bringen. Lebensweltorientierung in diesem Sinne bewegt sich daher in der „Spannung zwischen dem Respekt vor den gegebenen Verhältnissen und den in ihnen gegebenen Bewältigungsleistungen einerseits und der professionell-institutionellen Chance und Zumutung andererseits, in Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten neue Perspektiven zu öffnen“ (Grunwald/Thiersch 2016: 38). Damit verbunden ist ein starker Alltagsbezug, insofern die professionellen Unterstützungsleistungen immer auch darauf abzielen, Bewältigungsprozesse im Alltag zu begleiten und damit die Selbstständigkeit der Adressat/innen zu fördern. Wie auch Grunwald und Thiersch hervorheben, erfordert dies, dass sich Fachkräfte über die gegebenen strukturellen Machtdifferenzen im Hilfesystem bewusst sind und diese Differenzen in kritischer Reflexivität gestalten (ebda.: 41), indem Lösungsmöglichkeiten mit den Adressat/innen bestmöglich im „Modus des Verhandeln“ (ebda.) und im Rahmen wechselseitiger Anerkennung gesucht werden.

Ressourcenorientierung

Ressourcenorientierung meint die konsequente Berücksichtigung, Erschließung und Förderung der individuellen und sozialen Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und Eltern, damit diese ihre Ziele erreichen bzw. aktuelle Problemstellungen und Belastungen bewältigen können. Dies inkludiert einerseits, dass Kinder, Jugendliche und Eltern bei der Sichtbarmachung, Stärkung und Nutzung von Talenten, Fähigkeiten und Selbstgestaltungskräften zur Bewältigung aktueller Herausforderungen und ihres Alltags sowie zu einer möglichst selbstverantworteten Lebensführung unterstützt werden. Andererseits zielt Ressourcenorientierung auf die Erschließung von Umweltressourcen (Zugang zu sozialen Netzwerken, externen professionellen Leistungen und Bildungsangeboten etc.), die Bewältigungshandeln unterstützen und die individuellen Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten erweitern. Ressourcenorientierung beinhaltet daher den Blick auf die soziale Eingebundenheit der Adressat/innen in ihrem jeweiligen sozialen Feld mit den dort vorhandenen aktiven oder aktivierbaren Netzwerken und Entwicklungsmöglichkeiten (vgl. Hinte/Treeß 2011) ebenso wie die Förderung von Bildungsprozessen.

Gesundheitsfördernde Ausrichtung

Eine gesundheitsfördernde Ausrichtung der Betreuungsangebote basiert auf einem positiven Gesundheitsbegriff. Demgemäß interessiert sich Gesundheitsförderung nicht nur für die Verhinderung von Krankheiten und die Gesundheitsversorgung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sondern auch für die Förderung von deren individuellen gesundheitlichen Ressourcen. Dazu zählt einerseits die Förderung von Gesundheitskompetenzen (wie Selbstwirksamkeit und Selbstfürsorge) unter Berücksichtigung individueller, geschlechtsspezifischer oder kulturell geprägter Handlungsstrategien und Ziele. Andererseits zielt Gesundheitsförderung auf die Förderung von Lebensbedingungen, im Rahmen derer die Entwicklung individueller Ressourcen erst möglich wird. Im Kontext der stationären Betreuung zählen zu solchen Rahmenbedingungen etwa die Verfügbarkeit gesunder Ernährung und gesundheitsförderlicher Angebote, ein beteiligungs- und lernorientiertes Klima, eine Atmosphäre der Anerkennung, Wertschätzung und Förderung jedes Kindes bzw. jeder/jedes Jugendlichen, ansprechende und sichere Räumlichkeiten oder auch die Anerkennung der unterschiedlichen Bedürfnisse und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen bei Gleichstellung in Hinblick auf die Rechte und Ansprüche jeder bzw. jedes Heranwachsenden. **Gesundheitsförderung in diesen unterschiedlichen Dimensionen setzt sowohl die einzelfallübergreifende wie auch die**

fallbezogene Kooperation zwischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und Einrichtungen der Gesundheitsförderung bzw. des Gesundheitssystems voraus.

Gleichstellungs- und Pluralitätsorientierung

Gleichstellungsorientierung ist mit dem Anspruch der Herstellung gleicher Chancen für alle Menschen verbunden, unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, von Religion, Hautfarbe, Geschlecht und sexueller Orientierung, sozialer Herkunft oder körperlicher Verfasstheit. Für die pädagogische Praxis inkludiert diese Orientierung ein besonderes Augenmerk auf die Verhinderung bzw. Abwendung jedweder Form von Diskriminierung oder Ausgrenzung der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen aufgrund gesellschaftlich etablierter kategorialer Unterscheidungen, die Benachteiligungen hervorbringen. Dies erfordert einerseits, dass Fachkräfte ihre eigenen geschlechterbezogenen Rollenvorstellungen und etwaige gruppenbezogenen Zuschreibungen reflektieren und über entsprechendes Wissen um geschlechtsspezifische Benachteiligungen und wirkmächtige gruppenbezogene „Differenzordnungen“ (Ethnizität, sozioökonomischer Status, Geschlecht etc.) verfügen.⁸ Andererseits beinhaltet diese Orientierung, dass Fachkräfte benachteiligende soziale Zuschreibungen benennen und einen aner kennenden Umgang mit Differenzen und Pluralität mit dem Ziel der Gleichstellung bewusst fördern. Gleichberechtigung und die Wertschätzung von Individualität und Vielfalt werden daher als sich wechselseitig bedingende Dimensionen verstanden, denn „Gleichheit ohne Offenheit für Vielfalt würde eine das andere ausgrenzende Angleichung bedeuten und Vielfalt ohne Gleichheit eine das andere unterordnende Hierarchisierung des Verschiedenen“ (Prenzel 2007:52).

Gesellschaftspolitisches Selbstverständnis

Ziel der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen ist die Gewährleistung einer förderlichen Entwicklung und Versorgung und die Förderung einer höchstmöglich selbstbestimmten Lebensführung der betreuten Kinder und Jugendlichen. Damit erfüllen stationäre Betreuungsangebote immer auch einen gesellschaftlichen Auftrag zur Erhöhung der Chancen von benachteiligten Heranwachsenden für gesellschaftliche Teilhabe und Selbstbestimmung. Die vorliegenden Qualitätsstandards basieren daher auf dem Standpunkt, dass die stationäre Kinder- und Jugendhilfe eine unverzichtbare Rolle auch im gesellschaftspolitischen Prozess hin zu Chancengleichheit, Inklusion und sozialer Gerechtigkeit leistet, der auf allen Ebenen gestaltet werden muss und daher die Kooperation aller relevanten Systempartner/innen erfordert.

⁸ Mit dem Migrationspädagogen Paul Mecheril lassen sich unter „Differenzordnungen“ gesellschaftlich wirksame und machtvoll e Unterscheidungen zwischen Menschen auf Basis gesellschaftlich etablierter Kategorien verstehen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie stigmatisieren, differentiell privilegieren bzw. benachteiligen und damit benachteiligende Erfahrungen hervorbringen. (Mecheril/Plößler 2011).



4. Literatur

Grunwald, K./Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung. S. 24-61. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hinte, W./Treeß, H. (2011): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik, 2. Aufl., Weinheim und München: Juventa.

Mecheril, P./Plößer, M. (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. S. 59-79. In: Spannrig, R. /Arens, S./Mecheril, P. (Hg.): bildung – macht – unterschiede. Innsbruck: university press.

Pichler, S. (2015): Risikoeinschätzung in der Kinder- und Jugendhilfe in einem partizipativen Kontext. In: SiO 2/2015: 27-30. http://www.netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_Risikoeinsch%C3%A4tzung_SIOE2015.pdf (Zugriff am 20.11.2017).

Prenzel, A. (2007): Diversity Education - Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. S. 49-68. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Rabe-Kleberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen? S. 276-302. In: Combe, A./Helsper, W, (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Schäfer, G. E. (2010): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. S. 38-50. In: Schäfer, G. E. / Staege, R./Meiners, K. (Hg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schwer, Ch./Solzbacher, C. (Hg.) (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Osnabrück: Klinhardt Verlag.

Solzbacher, C. (2016): Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: Service National de la Jeunesse (Hg.): Die pädagogische Haltung. Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/1605056_Brochure_Etudes_et_conferences_Padagogische_Haltung_3_0.pdf (Zugriff am 15.09.2018).

Viernickel, S. (2016): Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit Eine Spurensuche in Theorie und Praxis. Vortrag an der Alice Salomon Hochschule Berlin. https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/function/conversions:/publish/images/projekte/erreichtes/2016_11_15_Vortrag_Viernickel_Haltung.pdf (Zugriff am 14.09.2018).

IV. QUALITÄTSSTANDARDS

1. Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung

1.1. Fachliche Begründung

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz wie auch das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern verpflichtet den Kinder- und Jugendhilfeträger gefährdete und potenziell gefährdete Kinder und Jugendliche zu schützen und zu unterstützen. Ein wesentliches Kriterium für die Wirksamkeit der Kinder- und Jugendhilfe ist daher, so Peter Pantuček-Eisenbacher, „dass sie von Gefährdungslagen erfährt und die Eingangssituationen (Intake) so gestaltet, dass mögliche Gefährdungen wahrgenommen werden können und ggf. eine frühzeitige unterstützende Reaktion erfolgen kann. Das Intake (die erste Kontaktaufnahme mit der KJH und der Prozess, in dem aus der Anfrage ein ‚Fall‘ gemacht wird) ist daher ein Schlüsselprozess“ (Pantuček-Eisenbacher 2014: 12).

Die eigentliche **Gefährdungsabklärung** ist eine ausführliche Bestandsaufnahme der Lebenssituation der Kinder / Jugendlichen und ihrer Eltern⁹. Ziel der Gefährdungsabklärung ist die Einschätzung, ob eine Gefährdung von Kindern und Jugendlichen vorliegt. Dabei müssen fachliche Standards (B-KJHG§ 12 Abs. 4) eingehalten und die einzelnen Verfahrensschritte und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dokumentiert werden. Ein zentraler Aspekt bereits in der Gefährdungsabklärung ist weiters die höchstmögliche Beteiligung¹⁰ der betroffenen Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern. Die Ausrichtung auf eine maximale Beteiligung erfordert auch größtmögliche Transparenz gegenüber allen Beteiligten.

Die **Hilfeplanung** schafft den zentralen Rahmen für die Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Sie ist daher ein Schlüsselthema, das die Art der Leistungsprozesse und deren Zielrichtung bestimmt. Die Qualität des Hilfeplanverfahrens ist damit einer der zentralen Gelingensfaktoren für den Erfolg der Hilfen zur Erziehung.

Zentrale Aufgabe der Hilfeplanung ist es, notwendige und passgenaue Hilfen zur (Wieder-)Herstellung der Erziehungsfähigkeit der Eltern, zum Schutz von Kindern und zu ihrem entwicklungsförderlichen Aufwachen sowie zur Verselbständigung zu vermitteln und deren Notwendigkeit und Passgenauigkeit regelmäßig zu überprüfen. Unter **Passgenauigkeit** ist zu verstehen, dass die Leistungen individuell auf die Probleme, Unterstützungsbedürfnisse und Ressourcen der einzelnen Kinder, Jugendlichen und Familien abgestimmt werden. Dies inkludiert, dass ggf. mehrere Leistungen kombiniert vermittelt werden und / oder bedarfsgerecht flexibel variieren können.

Generell ist die Hilfeplanung sowohl als rechtsstaatliches Verfahren und Rechtsanspruch als auch als pädagogischer Prozess zu verstehen. Denn die Hilfeplanung sowie auch die regelmäßige Überprüfung

⁹ Der Begriff „Eltern“ wird in der vorliegenden Publikation nicht auf biologische Elternschaft eingeschränkt, sondern umfasst biologische Eltern wie andere mit der Erziehung betraute Personen und Obsorgeberechtigte. Ebenso wird auch der Begriff der Familie nicht auf die biologische Kernfamilie beschränkt verstanden, sondern als Gemeinschaft verstanden, die sich durch ein besonderes Kooperationsverhältnis und sog. Primärbeziehungen sowie durch Generationsdifferenzierung und damit verbundene Sozialisations-, Schutz- und Versorgungsaufgaben auszeichnet. Vgl. Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim: Juventa Verlag.

¹⁰ § 24. (1) des KJHG: „Kinder, Jugendliche, Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen sind im Rahmen der Gefährdungsabklärung zu beteiligen, vor der Entscheidung über die Gewährung von Erziehungshilfen sowie bei jeder Änderung von Art und Umfang der Erziehungshilfen zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen“.

der Hilfe und deren Zielerreichung schließt die umfassende Beratung und Beteiligung der Obsorgeberechtigten wie auch die Beteiligung der betroffenen Kinder und Jugendlichen ein. Denn erst wenn die Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern in adäquater Weise in den Hilfeplanungsprozess eingebunden sind und daher die Ergebnisse akzeptieren können, sind nachhaltige Lösungen realistisch (vgl. Wolff 2014). Als pädagogischer Prozess wird die Beteiligung deshalb verstanden, weil Kinder, Jugendliche und auch Eltern sich mitunter schwertun, ihre Anliegen und Sichtweisen offen zu legen, einen eigenen Willen zu entwickeln bzw. wahrzunehmen und eigene Positionen einzubringen. Fachkräfte sowohl in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe als auch in sozialpädagogischen Einrichtungen haben daher immer auch die Aufgabe, alle Beteiligten dabei zu unterstützen, ihre Sichtweisen und Vorstellungen von der „erwünschten Zukunft“ (Rössler 2012: 38) im gesamten Prozess der Abklärung sowie der Hilfe- und Betreuungsplanung einzubringen. Beteiligung erfordert darüber hinaus, dass Eltern und Kinder bzw. Jugendliche einerseits nachvollziehen können, was den fallführenden Fachkräften Sorge bereitet und worauf Antworten gefunden werden müssen (Rössler et. al. 2015). Andererseits meint Beteiligung bei der Hilfeplanung, dass Kinder, Jugendliche und Eltern bei Entwicklung dieser Antworten in ressourcen- und entwicklungsorientierter Weise einbezogen sind und dabei unterstützt werden, **einen eigenen Willen im Sinne der Entschlossenheit, etwas zur Erreichung der Ziele beizutragen (Hinte 2017: 17), zu entwickeln und damit „selbstgestaltend im Rahmen der Hilfe aktiv“ (Macsenaere 2015: 7) zu werden.**

Ziel der Qualitätsstandards für diesen Bereich ist es daher, dass die Prozesse der Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung sich durchgehend an den Bedürfnissen und Ressourcen der beteiligten Kinder und Jugendlichen orientieren und passgenaue Hilfestellungen in einem höchstmöglichen Ausmaß unter Beteiligung der Kinder bzw. Jugendlichen und deren Eltern eruiert und umgesetzt werden. Dies inkludiert auch die Unterstützung der Eltern bei der Situationsdefinition und der Wahrnehmung ihrer Verantwortung.¹¹

1.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Folgende professionelle Haltungen für die Gestaltung der Prozesse der Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung sind von besonderer Bedeutung:

- **Kindeswohl als leitendes Prinzip:** Das Kindeswohl als wichtigstes und leitendes Prinzip bei der Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung inkludiert die konsequente Orientierung an dem Recht jedes Kindes auf Schutz, Förderung und Entwicklung sowie Beteiligung. Das Kindeswohl geht daher über die „Freiheit vor unmittelbaren Gefahren“ hinaus und umfasst ebenso die angemessene Versorgung der körperlichen Grundbedürfnisse und die bestmögliche soziale, emotionale und intellektuelle Förderung und Beteiligung (Pichler 2015: 27). Dies inkludiert die einzelfallbezogene Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, Interessen, Meinungen und Potentiale jedes Kindes und jedes bzw. jeder Jugendlichen, der konkreten Lebensverhältnisse, der familiären Ressourcen sowie der elterlichen Fürsorgefähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten.
- **Entwicklungsorientierung:** Das Leitprinzip Kindeswohl beinhaltet damit in zweierlei Hinsicht eine entwicklungsorientierte Grundhaltung. Zum einen erfordert es ein besonderes Augenmerk auf den Prozess des Sicherheit Entwickelns mit der Familie (Rössler 2015). Zum anderen bedarf es der Wahrnehmung und gemeinsamen Erarbeitung von hemmenden und förderlichen Beziehungsmustern, Ressourcen und Kompetenzen der Beteiligten und (darauf

¹¹ Da bei Vorliegen einer akuten Gefährdung (Gefahr in Verzug) eines Kindes bzw. einer/eines Jugendlichen Sofortmaßnahmen getroffen werden müssen, erfolgt die detaillierte Abklärung der Ausgangslagen und Lebenssituation des Kindes und der Ressourcen der Familie in der Regel erst im Rahmen der Krisenunterbringung. Für diese Situation wurden daher gesonderte Standards für „Dringlichkeitseinschätzung und Sofortmaßnahmen bei Gefahr in Verzug“ formuliert.

aufbauend) von Hilfestellungen, die Entwicklungsprozesse des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und der Eltern fördern und bereits vorhandene Entwicklungsprozesse verstärken können.

- **Ressourcenorientierung:** Die Fachkraft unterstützt die Eltern bei der Sichtbarmachung und Nutzung von persönlichen und sozialräumlichen Ressourcen für die Sicherstellung des Schutzes des Kindes und für die Gewährleistung förderlicher Entwicklungsbedingungen für das Kind bzw. die/den Jugendlichen.
- **Beteiligungsorientierte Haltung:** Beteiligungsorientierung zeigt sich in der Unterstützung der Beteiligten, ihre Sichtweisen einzubringen. Beteiligungsorientierung meint darüber hinaus, die Sichtweisen und Wünsche aller Beteiligten ernst zu nehmen und die Eltern als Expert/innen ihres Lebens wahrzunehmen, die grundsätzlich Verantwortung für ihre Kinder übernehmen wollen und Unterstützung erhalten, die dazu nötigen Kompetenzen weiterentwickeln zu können.
- **Lebensweltorientierung:** Unter Lebensweltorientierung kann die Berücksichtigung der subjektiven, von Lebenslagen beeinflussten Wirklichkeitskonstruktionen und Bewältigungsstrategien von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern verstanden werden. Lebensweltorientierung in diesem Sinne setzt voraus, dass Fachkräfte unvoreingenommen die subjektiven Erlebenswelten der Beteiligten zu verstehen versuchen und eine Haltung des „professionellen Nicht-Wissens“ einnehmen. Denn erst auf Basis dieser fallbezogenen Offenheit können passgenaue Antworten mit den Kindern, Jugendlichen und Eltern gefunden werden.
- **Haltung der Selbstreflexion:** Unvoreingenommenheit erfordert die Reflexion der eigenen Werte- und Normvorstellungen sowie eine konsequente Orientierung eigener Einschätzungen an fachlichen Kriterien.
- **Wertschätzung:** Die Haltung der Fachkraft gegenüber den Kindern und Eltern ist von Wertschätzung und Respekt geprägt.
- **Verwendung einer vorurteilsfreien Sprache:** Zur Bezeichnung und Beschreibung der stationären Unterbringung wird eine nicht-stigmatisierende Sprache verwendet. Die verwendete Sprache wird vom Prinzip des „best interest“ für das Kind geleitet.
- **Rollenbewusstsein:** Die Fachkräfte verstehen die Unterstützungsleistung der Kinder- und Jugendhilfe als familienergänzend, nicht familienersetzend und kommunizieren ihren gesellschaftlichen Auftrag in transparenter und wertschätzender Weise.

1.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die gesetzlichen Grundlagen für diesen Standardbereich stellen eine Reihe von Rechtsmaterien dar, die aufgrund ihrer Ausführlichkeit hier nur gestrafft vorgestellt werden können:

- **UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere:**
 - **Artikel 3:** „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“
 - **Artikel 3:** „3. Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.“

- **Artikel 5:** „Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsgebrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft, des Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“
- **Artikel 9:** „1. Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß ein Kind nicht gegen den Willen seiner Eltern von diesen getrennt wird, es sei denn, daß die zuständigen Behörden in einer gerichtlich nachprüfaren Entscheidung nach den anzuwendenden Rechtsvorschriften und Verfahren bestimmen, daß diese Trennung zum Wohl des Kindes notwendig ist. Eine solche Entscheidung kann im Einzelfall notwendig werden, wie etwa wenn das Kind durch die Eltern mißhandelt oder vernachlässigt wird oder wenn bei getrennt lebenden Eltern eine Entscheidung über den Aufenthaltsort des Kindes zu treffen ist.“
- **Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013), insbesondere**
 - **§ 22 - Gefährdungsabklärung:** „(2) Die Gefährdungsabklärung besteht aus der Erhebung jener Sachverhalte, die zur Beurteilung des Gefährdungsverdachts bedeutsam sind und der Einschätzung, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt. Diese ist in strukturierter Vorgangsweise, unter Beachtung fachlicher Standards und Berücksichtigung der Art der zu erwartenden Gefährdung durchzuführen. (3) Als Erkenntnisquellen kommen insbesondere Gespräche mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen, deren Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen, Personen, in deren Betreuung sich die Kinder und Jugendlichen regelmäßig befinden, Besuche des Wohn- oder Aufenthaltsortes der Kinder und Jugendlichen, Stellungnahmen, Berichte und Gutachten von Fachleuten sowie die schriftlichen Gefährdungsmittelungen im Sinne des § 37 in Betracht.“
 - **§ 23 (2) - Hilfeplanung:** „Der Hilfeplan ist mit dem Ziel der Gewährleistung der angemessenen sozialen, psychischen und körperlichen Entwicklung und Ausbildung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu erstellen. Dabei sind die im individuellen Fall im Hinblick auf die Kindeswohlgefährdung aussichtsreichsten Erziehungshilfen einzusetzen, wobei darauf zu achten ist, dass in familiäre Verhältnisse möglichst wenig eingegriffen wird.“
 - **§ 24 - Beteiligung:** „(1) Kinder, Jugendliche, Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen sind im Rahmen der Gefährdungsabklärung zu beteiligen, vor der Entscheidung über die Gewährung von Erziehungshilfen sowie bei jeder Änderung von Art und Umfang der Erziehungshilfen zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen hinzuweisen. (2) Die im Abs. 1 Genannten sind bei der Auswahl von Art und Umfang der Hilfen zu beteiligen. Ihren Wünschen ist zu entsprechen soweit die Erfüllung derselben nicht negative Auswirkungen auf die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen hätte oder unverhältnismäßige Kosten verursachen würde.“
- **UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere Artikel 7 (3),** der das Recht von Kindern mit Behinderungen festlegt, „ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können.“

- **Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011)**, insbesondere
 - **Artikel 1:** „Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“
 - **Artikel 4:** „Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise.“
- **Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch (ABGB)**, insbesondere
 - § 138 zu Kriterien bei der Beurteilung des Kindeswohls
 - § 181 zur Entziehung oder Einschränkung der Obsorge
 - § 211 zur Beantragung gerichtlicher Verfügungen im Bereich der Obsorge durch den Kinder- und Jugendhilfeträger
- **Kindschafts- und Namensrechts-Änderungsgesetz (KindNamRÄG 2013)**, insbesondere
 - § 106 zur Familiengerichtshilfe
 - § 107 zur Möglichkeit des Gerichts zur Anordnung von Maßnahmen (wie u.a. Eltern- oder Erziehungsberatung, oder Teilnahme an einer Beratung oder Schulung zum Umgang mit Gewalt und Aggression)
- **Landes-Kinder- und Jugendhilfegesetze**
- **Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK)**, insbesondere Artikel 8 zum Recht auf Achtung des Familienlebens.

1.4. Qualitätsstandards

1.4.1. Beteiligung im gesamten Prozess der Abklärung / Hilfeplanung

Das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Familie sind im gesamten Abklärungs- und Hilfeplanungsprozess systematisch einbezogen und beteiligt.

Gesetzlicher Bezugsrahmen: KJHG § 24 - Beteiligung

Konkretisierung

- Die Fachkräfte der zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörde informieren Eltern und Kind bzw. Jugendliche/n in verständlicher und respektvoller Weise in Form einer Sorgeformulierung¹² über die Gründe und Ziele der Abklärung sowie über ihre Rechte, Pflichten und Möglichkeiten weiterer Unterstützung.

¹² Die **Formulierung einer Sorge** seitens der öffentlichen KJH wird von Expert/innen zunehmend als Qualitätsmerkmal in der Gefährdungsabklärung gesehen, u.a. da die Formulierung von Problemen als Sorgen Wertschätzung vermittelt, die Rolle der Fachkräfte verdeutlicht und die Kooperation fördert. Dazu Marianne Rössler: "Sorgen beziehen sich auf die Zukunft, da es den Gedanken nahelegt, wie der Sorge begegnet werden kann, so dass sie zukünftig nicht mehr besteht. Probleme hingegen führen eher dazu, sich verteidigen zu wollen: Ziel ist es jedoch, aus einer Scham- und Schuldynamik herauszukommen und Antworten für die zukünftige Sicherheit des Kindes zu finden". (Rössler 2012: 37f.) Auch Peter Pantuček-Eisenbacher fordert eine Sorgeformulierung ein: Das zentrale Anliegen der KJH – die Abwendung einer Gefährdung für die Kinder / Jugendlichen – soll in der Hilfeplanaushandlung als Sorge formuliert werden" (2014: 15).

- Eltern und Kinder bzw. Jugendliche sind über alle Schritte der Abklärung und Hilfeplanung informiert und haben die Möglichkeit, sich mit Fragen an die zuständige Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe zu wenden.
- Schriftliches, in einfacher Sprache formuliertes Informationsmaterial über die verschiedenen Phasen des Abklärungs- und Hilfeplanungsprozesses und zu Kontaktdaten der fallführenden Fachkraft und der Kinder- und Jugendanwaltschaft liegt vor und wird den Eltern ausgehändigt.
- Das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Eltern werden dabei unterstützt, alle Gesprächspunkte nachzuvollziehen und ihre Anliegen, Wünsche und Ziele einzubringen (Verwendung adäquater Sprache, bildlicher Darstellungen und Symbole etc.).
- Es liegen Dokumentationsvorlagen vor, in denen die Einschätzungen und Anliegen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und der Eltern systematisch erfasst werden.
- Vertrauenspersonen von Kindern bzw. Jugendlichen werden in transparenter Weise ermittelt. Kinder und Jugendliche und Eltern werden dabei unterstützt, dass private oder öffentliche Vertrauenspersonen im Prozess der Abklärung und Hilfeplanung einbezogen werden können.

1.4.2. Dringlichkeitseinschätzung & Sofortmaßnahmen bei Gefahr im Verzug

Das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Eltern werden über den Anlass /die Gründe, die Ziele und die Rahmenbedingungen der Dringlichkeitseinschätzung und die damit verbundenen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe in verständlicher Weise informiert. Um zu einer fundierten Einschätzung einer etwaigen akuten Gefährdungslage zu gelangen, werden relevante Informationen in systematischer Weise erhoben.

Gesetzlicher Bezugsrahmen: KJHG § 22 (1) – Gefährdungsabklärung

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte der zuständigen Kinder- und Jugendhilfe informieren Eltern und Kind bzw. die/den Jugendliche/n über Gründe und Ziele der Erhebungen zur Feststellung einer Gefährdung und geben Auskunft über ihre eigene Rolle und ihren Schutzauftrag im Verfahren der Gefährdungsabklärung. Die Eltern werden in über ihre Rechte und Pflichten informiert.
- Die beteiligten Fachkräfte der KJH schaffen einen Kommunikationsrahmen, der es den betroffenen Kindern / Jugendlichen und Eltern ermöglicht, alle Gesprächspunkte nachzuvollziehen und ihre Sichtweisen einzubringen.
- Die Einschätzung einer akuten Gefährdungslage (Gefahr im Verzug) erfolgt auf Basis fachlicher Kriterien und in Zusammenwirken von mindestens zwei Fachkräften. Die erhobenen Informationen werden schriftlich festgehalten. Dazu stehen Dokumentationsvorlagen zur Verfügung.
- Bei Vorliegen des Verdachts auf eine Gefährdungslage oder/ und eines komplexen Unterstützungsbedarfs wird ein ausführliches Assessment/Anamnese veranlasst (s.u.).

Die Entscheidung über eine etwaige sofortige Krisenunterbringung des Kindes bzw. des/der Jugendlichen erfolgt im Zusammenwirken von mindestens zwei Fachkräften.

Gesetzlicher Bezugsrahmen: KJHG § 28 - Erziehungshilfen aufgrund einer gerichtlichen Verfügung, ABGB § 211 (1) zur Umsetzung nötiger Sofortmaßnahmen wegen Gefahr im Verzug.

Konkretisierung:

- Die Entscheidung über eine etwaige sofortige Krisenunterbringung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen aufgrund einer akuten Kindeswohlgefährdung (etwa in Krisenzentren, anderen

stationären Einrichtungen oder bei nahen Verwandten) und die damit verbundene Beantragung einer gerichtlichen Verfügung erfolgt in Abstimmung von mindestens zwei Fachkräften.

- Die Krisenversorgung dient dem Ziel der Sicherheit und des Schutzes des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, der Deeskalation der familiären Situation sowie der Entwicklung tragfähiger Lösungen mit den Beteiligten. Hierfür wird eine ausführliche Abklärung (Assessment, Anamnese, etc.) und ggf. die darauf basierende Hilfeplanung initiiert (s.u.).

1.4.3. Ausführliche Abklärung (Assessment, Anamnese)

Zur Ermittlung der Gefährdungs- und Bedarfslagen erfolgt eine fachlich fundierte und umfassende Abklärung der Lebenssituation und der persönlichen und sozialen Ressourcen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen sowie der familiären Schutz- und Risikofaktoren.

Gesetzlicher Bezugsrahmen: KJHG § 22 (2), (3), (5) - Gefährdungsabklärung

Konkretisierung

- Die Abklärung beruht auf fachlich fundierten und dokumentierten Kriterien und strukturierten Prozessen des Fallverstehens (Mehraugenprinzip, kollegiale Beratung, Kriterienkataloge), die die physische, psychische, soziale und bildungsbezogene Situation /bio-psycho-soziale Situation des Kindes und der Familie, das Beziehungs- und Fürsorgeverhalten sowie die Problemsicht und -akzeptanz der Eltern berücksichtigen und dokumentieren.
- Persönliche Ressourcen und Netzwerkressourcen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und der Familie sowie Schutz- und Risikofaktoren und Hinweise für eine mögliche Gefährdung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in der Familie werden systematisch erhoben und systematisch dokumentiert.
- Besonderes Augenmerk wird auf die Bedürfnisse von Geschwisterkindern gelegt. Eine bedarfsgerechte, gemeinsame Unterbringung von Geschwisterkindern wird gewährleistet, sofern dies für deren Entwicklung förderlich ist.
- Soweit keine Gefahr in Verzug besteht, wird von den Fachkräften dafür Sorge getragen, dass für die Erhebung aller für die Entscheidung relevanten Faktoren eine hinreichende Zeitspanne zur Verfügung steht.
- Ggf. werden externe Expert/innen (z.B. mit Erfahrung in der Traumadiagnostik, Bindungsdiagnostik, Verhaltensdiagnostik etc.) und Personen aus dem nahen Umfeld (z.B. Lehrkräfte) des Kindes punktuell für die Abklärung einbezogen.
- Der Abklärungsprozess erfolgt unter höchstmöglicher Transparenz. Die Eltern werden bedarfsgerecht über die Ergebnisse der Abklärung informiert und erhalten zu einem höchstmöglichen Ausmaß und unter Einhaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen Kopien der vorliegenden Abklärungsergebnisse und -formulare. Dabei werden sie bei der persönlichen Einordnung und im emotionalen Umgang mit den Ergebnissen bedarfsgerecht unterstützt.



1.4.5. Entwicklung des Hilfeplans

Im Hilfeplan werden verständliche, konkrete, realistische und überprüfbare Ziele und passgenaue Hilfestellungen sowohl für das Kind bzw. für die/den Jugendlichen als auch für die Herkunftsfamilie formuliert und schriftlich festgehalten. Die formulierten Ziele orientieren sich an der Gewährleistung der Sicherheit und der individuell angemessenen sozialen, psychischen und körperlichen Entwicklung und Förderung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.

Gesetzlicher Bezugsrahmen: KJHG § 23 - Hilfeplanung

Konkretisierung

- Die Fachkräfte kommunizieren in transparenter und verständlicher Weise das Ziel der Hilfeplanung in Form einer Sorge¹³ um das Wohlergehen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und informieren über wesentliche Ergebnisse der Abklärung, die diese Sorge begründen.
- Bedingungen der Hilfeplanung in Hinblick auf die Sicherung des Kindeswohls werden transparent kommuniziert. Dabei werden auch Kriterien, die bei der Zielformulierung und der Festlegung von Hilfen und Maßnahmen erfüllt sein müssen, klar und in verständlicher Sprache benannt.
- Der Entscheidungsprozess in Hinblick auf die gewählten Hilfeformen orientiert sich an der Frage, was für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n die bestmögliche und passgenaue Hilfestellung ist, und umfasst auch die Abklärung, ob und mit welchen unterstützenden Hilfen für die Familie ein Verbleiben bzw. eine Rückkehr des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Familie möglich und zu verantworten ist.
- Im Entscheidungsprozess werden die Bedürfnisse und Ressourcen der Eltern und des Kindes bzw. der/des Jugendlichen sowie auch deren/dessen soziales Umfeld berücksichtigt.
- Zur Gewährleistung einer höchstmöglichen Beteiligung unter Nutzung der sozialen Ressourcen der Familie kann von der fallführenden Fachkraft das Verfahren des „Familienrats“¹⁴ vorgeschlagen und bei Zustimmung aller Beteiligten veranlasst werden, soweit diese Methode der Entwicklung bestmöglicher Lösungen zur Sicherung des Kindeswohls dienlich ist. Hierfür wird ein/e Koordinator/in einbezogen, der/die die Familie bei der Vorbereitung unterstützt und über alle relevanten Informationen verfügt. Seitens der öffentlichen KJH wird die Sorge, die es zu bearbeiten gilt, klar formuliert und von der zuständigen Fachkraft im Familienrat eingebracht.
- Die Entscheidung für eine Fremdunterbringung orientiert sich am Kindeswohl, ist fachlich begründet, zwischen mindestens zwei Fachkräften konsensuell validiert (Vier-Augen-Prinzip) und entsprechend dokumentiert.
- Begründungen für die Entscheidung für eine Fremdunterbringung werden dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen und den Eltern in respektvoller und verständlicher Weise kommuniziert.

¹³ In Anschluss an Peter Pantuček-Eisenbacher lässt sich hier von einer zweiten, präziseren Sorgeformulierung sprechen: „Nach der Gefährdungsabklärung haben die KJH-SA ein differenziertes Bild über die Lage der Kinder / Jugendlichen bzw. der Familie. Sie können daher die Sorge präziser formulieren“ (2014: 14). Diese zweite Sorgeformulierung, so Pantuček-Eisenbacher, „eröffnet die Hilfeplanaushandlung (...) Das zentrale Anliegen der KJH – die Abwendung einer Gefährdung für die Kinder / Jugendlichen – soll in der Hilfeplanaushandlung als Sorge formuliert werden“ (2014: 15).

¹⁴ Das aus Neuseeland stammende Verfahren „Familienrat“ (Family Group Conference) legt den Schwerpunkt auf die Selbstbefähigung der AdressatInnen der KJH, indem diese gemeinsam mit ihrem Netzwerk (Familie, Vertrauenspersonen etc.) in begleiteter Weise Maßnahmen zur Gewährleistung der Sicherheit und des Wohlergehens des Kindes bzw. der / des Jugendlichen erarbeiten. Der Familienrat wird von der fallführenden Fachkraft der KJH in Auftrag gegeben, wenn die Betroffenen diesem zustimmen.

- Das Kind erhält kindgerecht aufbereitete Informationen zu den weiteren Schritten im Prozess der Fremdunterbringung.
- Zur Gewährleistung einer tragfähigen Kooperation mit den Eltern wird überprüft, ob ein Wechsel der fallführenden Sozialarbeiter/in nach der Entscheidung für eine Fremdunterbringung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen ggf. zielführend und notwendig ist.
- Der Hilfeplan umfasst Ziele und Maßnahmen sowohl für das Kind als auch für die Eltern, wie etwa zur Gestaltung einer förderlichen Eltern-Kind-Beziehung während der Fremdunterbringung und ggf. die Unterstützung und Schritte für die Vorbereitung der Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in das Herkunftssystem¹⁵. Die konkrete Ausgestaltung der Ziele und Hilfen für die Eltern sind auf die Ziele und Zeitperspektive der konkreten Hilfen für das Kind bzw. die/den Jugendlichen abgestimmt.
- Alle erarbeiteten Ziele sowie die vereinbarten Maßnahmen und Schritte zur Zielerreichung werden in einer für die Beteiligten adäquaten Sprache formuliert und den Eltern in schriftlicher Form ausgehändigt.
- Die formulierten Ziele sowie die vereinbarten Maßnahmen und Schritte sind konkret, realisierbar, mit einer Terminsetzung, mit Indikatoren und Zuständigkeiten verbunden und werden den Eltern in schriftlicher Form ausgehändigt.
- Bei der Festlegung von Zuständigkeiten wird darauf Bedacht genommen, dass im weiteren Hilfeplanungs- und Evaluationsprozess die Perspektiven aller Beteiligten angemessen vertreten sind und die Perspektivenvielfalt gewürdigt wird (etwa durch die Beteiligung unterschiedlicher Unterstützungs- bzw. Betreuungspersonen für Eltern und Kinder).
- Die Ziele sowie die Angemessenheit der vereinbarten Hilfe werden zu einem festgelegten Zeitpunkt, spätestens jedoch drei Monate nach Erstellung des ersten Hilfeplans, und unter Beteiligung der Eltern und des Kindes im Rahmen eines Hilfeplangesprächs überprüft.

Im Prozess der Identifikation eines passgenauen sozialpädagogischen Angebots für das Kind bzw. für die/den Jugendliche/n werden Vertreter/innen adäquater in Frage kommender sozialpädagogischer Einrichtungen bereits vor Entscheidung über die Unterbringung einbezogen.

Konkretisierung:

- Vertreter/innen sozialpädagogischer Einrichtungen bzw. Angebote werden frühzeitig bei der Identifikation der konkreten Hilfen einbezogen, um die Passgenauigkeit des Angebots bestmöglich sicherzustellen.
- Die Identifikation passender sozialpädagogischer Einrichtungen bzw. Angebote basiert auf den dokumentierten Hilfebedarfen und Zielen (Hilfeplan) und berücksichtigt bestmöglich die Wünsche der Eltern und des Kindes bzw. der/des Jugendlichen (etwa in Hinblick auf räumliche Entfernung zum Wohnort der Eltern und zum ursprünglichen sozialen Umfeld des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, Angebote der Einrichtung, adäquate Struktur zur Betreuung von Geschwistern, etc.).

¹⁵ Die Begriffe Herkunftsfamilie und Herkunftssystem werden in der Regel synonym verwendet. An dieser Stelle wird jedoch zwischen den Begriffen differenziert. Unter Familie oder Herkunftsfamilie wird die Gemeinschaft verstanden, die sich durch ein besonderes Kooperationsverhältnis und sog. Primärbeziehungen sowie durch Generationsdifferenzierung und damit verbundene Sozialisations-, Schutz- und Versorgungsaufgaben auszeichnet (vgl. Nave-Herz 2004). Demgegenüber werden unter dem Begriff Herkunftssystem auch relevante erwachsene Bezugs- und Vertrauenspersonen verstanden, die nicht unbedingt der generationsübergreifenden Herkunftsfamilie angehören, aber für das Kind bzw. die/den Jugendlichen bindungsrelevante Bedeutung haben. Der Begriff „Eltern“ umfasst wiederum sowohl die biologischen Eltern als auch andere mit der Erziehung betraute Personen und Obsorgeberechtigte.

- Die Gründe für die Entscheidung für eine Einrichtung werden systematisch dokumentiert.

1.5. Literatur

Hinte, W. (2017): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. S. 13-32. In: Fürst, R. / Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung: Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. 2., aktualisierte Auflage. Wien: Facultas.

Macsenaere, M. (2015). Was wirkt in der Jugendhilfe? Vortrag am 16. Oktober 2015 http://www.doej.at/images/files/Vortrag_16_10_2015_Macsenaere.pdf (Zugriff am 06.12.2017).

Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim: Juventa Verlag

Pantuček-Eisenbacher, P. (2014): Entwurf für ein Fachkonzept der KJH. <http://www.pantucek.com/texte/201401fachkonzept.pdf>. (Zugriff am 11.11.2017).

Pichler, S. (2015): Risikoeinschätzung in der Kinder- und Jugendhilfe in einem partizipativen Kontext. In: SiO 2/2015: 27-30. http://www.netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_Risikoeinsch%C3%A4tzung_SIOE2015.pdf (Zugriff am 20.11.2017).

Rössler, M. (2012): Der Signs of Safety-Ansatz - ein stärken und ressourcenbasierter Ansatz für Kinderschutz und Gefährdungsabklärung. In: SiO 03/12: 37-41. http://www.netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_Signs%20of%20Safety_SIOE_marianne%20roessler.pdf. (Zugriff am 07.11.2017).

Roessler, M./Gaiswinkler, W./Hurch, N. (2015): Von Falllandkarten und Sicherheitswerkzeugen: Gefährdungseinschätzung als Bestandteil des Sicherheitsplanungsprozesses nach dem SEN-Modell. In: Sio 2/2015: 17-23. http://www.netzwerk-ost.at/publikationen/pdf/publikationen_Falllandkarten_SIOE2015.pdf (Zugriff am 08.11.2018).

Wolff, M. (2014): Partizipation und Beteiligung in den Erziehungshilfen. S. 437– 443. In: Macsenaere, M./Esser, K./Knab, E./Hiller, S. (Hg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

2. Aufnahmeprozess & Betreuungsplanung in der sozialpädagogischen Einrichtung

2.1. Fachliche Begründung

Der Übergang in eine andere Lebens- und Betreuungssituation stellt für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n eine große Belastung, oftmals eine verletzende Erfahrung und ein kritisches Lebensereignis dar (Filipp/Aymanns 2010). Zum einen geht dem Wechsel in eine stationäre sozialpädagogische Einrichtung zumeist eine belastende Vorgeschichte voraus, die zusätzlich zu den Orientierungserfordernissen bewältigt werden muss. Zum anderen bedeutet der Wechsel für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n die (vorübergehende oder langfristige) Verlegung des Lebensmittelpunkts und die Trennung von Bezugspersonen, Alltagsroutinen und vom alltäglich präsenten sozialen Umfeld. Ähnlich wie bei der Gestaltung der Übergänge aus der Einrichtung (vgl. Kap. 10) kommt der Schaffung von fließenden Übergängen auch im Aufnahmeprozess höchste Bedeutung zu. Möglichkeiten zum

Kennenlernen der Einrichtung vor der Aufnahme¹⁶ sind hier ebenso unabdingbar wie die Möglichkeit für Eltern, „ihr Kind an den neuen Ort zu begleiten und damit Sicherheit und Zustimmung zu dieser Veränderung des Lebensortes zu signalisieren und erlebbar zu machen“ (Schmutz 2014: 35f.).

Der Übergang in die stationäre Einrichtung ist für das betroffene Kind bzw. die/ den Jugendlichen grundsätzlich als **individueller Prozess** zu verstehen, der eine angemessene Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe unter Wahrung größtmöglicher Entscheidungsmöglichkeiten des Kindes bzw. der/des Jugendlichen erfordert. Dabei ist es auch in Hinblick auf die Auswahl der jeweiligen sozialpädagogischen Einrichtung unabdingbar, dass der Wille des Kindes bzw. der/des Jugendlichen herausgearbeitet und bestmöglich berücksichtigt wird.

Mit Auswahl der Einrichtung und Aufnahme des Kindes in der Einrichtung kommt der Betreuungsplanung, die auf Basis des Hilfeplans erfolgt, eine Schlüsselrolle zu. Dabei kann ein „Betreuungsplan“ in Anlehnung an die Definition der Abteilung Kinder- und Jugendhilfe der OÖ Landesregierung definiert werden als

„Planungs- und Berichtsinstrument der sozialpädagogischen Einrichtung, das den Bezugsrahmen für die Planung und Umsetzung der sozialpädagogischen Betreuung mit den Beteiligten (Kind/Jugendliche/r, Eltern/Erziehungsberechtigte, fallführende Behörde) und die Kommunikation zwischen den Beteiligten bildet und dabei Ziele und Maßnahmen in unterschiedlichen Entwicklungskategorien¹⁷ strukturiert“ (Amt der OÖ Landesregierung 2013: 14).

Wie auch bei der Erstellung des Hilfeplans ist bei der **Erstellung und kontinuierlichen Weiterentwicklung und Evaluation des Betreuungsplans** eine höchstmögliche, altersentwicklungsadäquate Beteiligung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, aber auch der Eltern entscheidend. Denn wie Elisabeth Schmutz konstatiert, bedarf es der Mitarbeit der betreuten Heranwachsenden und der Eltern, damit Ziele formuliert und Schritte festgelegt werden können, „damit Eltern und Kinder für sich formulieren und mitteilen können, was für sie wichtig und machbar ist. Eine beteiligungsorientierte Gestaltung trägt so dazu bei, dass die Ziele nicht nur von Eltern und Kindern mitgetragen werden, sondern ihre eigenen Ziele sind, die sie selbst erreichen wollen“ (2014: 34). In den Worten von Wolfgang Hinte geht es daher auch bei der Betreuungsplanung wesentlich darum, den eigenen Willen mit Heranwachsenden und Eltern zu erarbeiten und damit die Entschlossenheit zu fördern, etwas zur Erreichung der Ziele beizutragen (Hinte 2017: 18). Ebenso relevant ist es jedoch, dass von Betreuungsbeginn an eine „transparente Rahmung“ der Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgt. Wie Elisabeth Schmutz hervorhebt, betrifft dies auch eventuelle Grenzen der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. dem Herkunftssystem, etwa wenn im Rahmen des Schutzplanes bestimmte Kontakte unterbunden worden sind“ (Schmutz 2014: 36).¹⁸

Nicht zuletzt kommen der **Kooperation zwischen den Fachkräften**, der kontinuierlichen Abstimmung zwischen Betreuungs- und Hilfeplan sowie der regelmäßigen Evaluierung der Betreuungsziele und Maßnahmen eine wesentliche Bedeutung zu.

¹⁶ Müssen bei Vorliegen einer akuten Gefährdung (Gefahr in Verzug) eines Kindes bzw. einer/eines Jugendlichen Sofortmaßnahmen in Form einer Krisenunterbringung getroffen werden, besteht keine Möglichkeit für das Kennenlernen der Krisenunterbringung und die schrittweise Begleitung des Kindes in dieses Lebensumfeld. Die hier vorgestellten Qualitätsstandards beziehen sich daher nicht auf den Aufnahmeprozess von Kindern und Jugendlichen unter Bedingungen akuter Gefährdung.

¹⁷ In den folgenden Standards werden zur Strukturierung der Betreuungsplanung fünf Kategorien definiert, wie sie auch in der Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen des Landes OÖ festgelegt sind: Emotionale und soziale Entwicklung, Gesundheit, Kindergarten/Ausbildung/Beruf, familiäre Beziehungen/Herkunftssystem und sozioökonomische Situation.

¹⁸ Zur Zusammenarbeit der Einrichtung mit den Eltern vgl. Kapitel 7.

2.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Die Arbeit der Fachkräfte im Prozess der Aufnahme und Betreuungsplanung in der Einrichtung erfordert folgende Grundhaltungen seitens der Fachkräfte:

- **Kindeswohl als leitendes Prinzip:** Die Orientierung an dem Recht jedes Kindes auf Schutz, Förderung und Entwicklung sowie Beteiligung muss im Aufnahmeprozess und bei der Betreuungsplanung konsequent beibehalten werden. Damit verbunden ist die Abstimmung des Betreuungsplans auf die individuellen Unterstützungsbedarfe, Ressourcen und Interessen der betreuten Heranwachsenden. Grundlage hierfür ist eine adäquate, vorurteilsfreie sozialpädagogische Anamnese sowie eine hohe Sensibilität auf Seiten der betreuenden Fachkräfte, da auch schmerzhaft entwickelte Entwicklungen erkannt und entwicklungsgerecht thematisiert werden müssen.
- **Beteiligungsorientierte Haltung:** Wie auch bei der Abklärung und Hilfeplanung ist Beteiligungsorientierung im Aufnahmeprozess und bei der Betreuungsplanung entscheidend. Die Begleitung jedes Kindes und jeder bzw. jedes Jugendlichen im Kennenlernen der Einrichtung ist hierfür ebenso erforderlich wie ihre Einbeziehung bei der Festlegung von Betreuungszielen.
- **Ressourcenorientierung:** Eine ressourcenorientierte Betreuungsplanung unterstützt die betreuten Heranwachsenden bei der Erarbeitung und Erfahrung von persönlichen und umweltbezogenen Ressourcen und bezieht diese Ressourcen systematisch bei der Planung von Angeboten und Unterstützungsmaßnahmen ein.
- **Rollenbewusstsein:** Auch die Fachkräfte der sozialpädagogischen Einrichtung verstehen ihre Angebote als familienergänzend, daher nicht als familienersetzend, und kommunizieren ihren Auftrag in transparenter und wertschätzender Weise.
- **Wertschätzung:** Die Fachkräfte nehmen beim ersten Kennenlernen wie auch im weiteren Betreuungsverlauf eine wertschätzende und annehmende Haltung gegenüber allen Kindern bzw. Jugendlichen und ihren Eltern bzw. relevanten Bezugspersonen ein und vermitteln allen Beteiligten, willkommen zu sein.

2.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Wesentliche gesetzliche Grundlagen für den Aufnahmeprozess und die Betreuungsplanung in der Einrichtung sind:

- **UN-Kinderrechtskonvention**, insbes. das Recht auf Förderung und Entwicklung, Schutz und Beteiligung
- **Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013)**, insbesondere § 23 Hilfeplanung, § 24 Beteiligung sowie § 17. (1), der auf den Auftrag des Kinder- und Jugendhilfeträgers hinweist, „dass zur Pflege und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der vollen Erziehung sozialpädagogische Einrichtungen zur Verfügung stehen. Dabei ist auf die unterschiedlichen Problemlagen und die altersgemäßen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen Bedacht zu nehmen“
- **Richtlinien und Verordnungen der Länder zur Betreuungsplanung**

2.4. Qualitätsstandards

Die letztendliche Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in einer stationären Einrichtung erfolgt nach einem ersten Kennenlernen und Erstgespräch mit dem Kind und den Eltern in der Einrichtung und orientiert sich an der Passung des Angebots für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n.

Konkretisierung:

- Sowohl die Eltern wie auch die Kinder und Jugendlichen werden bei der Auswahl der Einrichtung adäquat beteiligt.
- Vor Aufnahme des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in der Einrichtung findet jedenfalls ein Gespräch zwischen betreuenden Fachkräften mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen und den Eltern in der Einrichtung statt. Das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Eltern werden über die Angebote informiert und können ihre Wünsche darstellen und die Einrichtung kennen lernen. Relevante Vertrauenspersonen haben die Möglichkeit, auf Wunsch des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und mit Zustimmung der Eltern teilzunehmen.
- Angebote des Kennenlernens der Einrichtung dienen der Klärung der Passung der Einrichtung mit den Bedürfnissen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und werden mit einer annehmenden Grundhaltung, in einer Willkommensatmosphäre und keinesfalls als "Bewährungsprobe" umgesetzt.
- Fachkräfte, die für die Bezugsbetreuung in Frage kommen, sind nach Möglichkeit bereits bei diesem ersten Kennenlernen eingebunden.

Die Aufnahme des Kindes bzw. der/des Jugendlichen wird angemessen vorbereitet und klar, transparent, kindsensibel sowie beteiligungsorientiert gestaltet.

Konkretisierung:

- Die/der Heranwachsende und die Eltern werden auf den Aufnahmetag vorbereitet und über die einzelnen Schritte frühzeitig informiert.
- Der Einzug in die Einrichtung wird als Prozess kindersensibel gestaltet, von einem Willkommensritual und (wenn möglich) unter adäquater Einbeziehung der Herkunftsfamilie begleitet. Dem Kind wird das Gefühl des Willkommen-Seins vermittelt.
- Relevante Vertrauenspersonen werden bei der Aufnahme auf Wunsch des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und unter Einbeziehung der Eltern beteiligt.
- Von Beginn an wird in der Einrichtung Beziehung angeboten und gestaltet. Personen, die später auch in der Betreuung als Bezugsperson/en fungieren, sind vom ersten Gespräch an eingebunden.

Die Kooperation zwischen öffentlicher Kinder- und Jugendhilfe und Einrichtung basiert auf den Prinzipien Verbindlichkeit und Transparenz.

Konkretisierung:

- Die Einrichtung ist von der fallführenden Fachkraft sowie ggf. auch von der verantwortlichen Fachkraft in der Übergangsunterbringung über alle verfügbaren und betreuungsrelevanten Informationen sowie über die Ausgangssituation des Kindes und der Familie in Kenntnis gesetzt, um eine passgenaue Betreuung des Kindes sicherstellen zu können und Betreuungsabbrüche zu vermeiden. Dazu zählen insbesondere

- Ergebnisse vorangegangener fachlich anerkannter Diagnostiken (Sozialpädagogische Diagnostik, Verhaltensdiagnostik, psychiatrische Diagnostik, Bindungsdiagnostik, Traumadiagnostik etc.),
 - Vereinbarte Ziele und etwaige Vereinbarungen mit den Eltern,
 - Gesundheitliche Ausgangslagen des Kindes und der Eltern,
 - Fürsorgeverhalten der Eltern,
 - Persönliche Ressourcen, familiäre Beziehungen, Netzwerkressourcen und Vertrauenspersonen des Kindes,
 - Gewohnheiten, Alltagsroutinen und -rituale des Kindes,
 - bildungsbezogene Ausgangslagen und schulische Empfehlungen.
- Vereinbarte Aufgabenteilungen und Termine werden wechselseitig verbindlich eingehalten bzw. bei Verzögerungen zeitgerecht kommuniziert.

Auf Basis des Hilfeplans der Kinder- und Jugendhilfe wird innerhalb von 3 Monaten in der Einrichtung ein umfassender Betreuungsplan unter adäquater Einbeziehung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen erstellt, der die Grundlage für den weiteren Betreuungsprozess darstellt und regelmäßig systematisch evaluiert und bei Bedarf adaptiert wird.

Konkretisierung:

- Der Betreuungsplan wird innerhalb von 3 Monaten auf Grundlage des Hilfeplans erstellt, kontinuierlich auf Basis der Ergebnisse ergänzender Abklärungen und Erkenntnisse über die Bedürfnisse und Entwicklungsaufgaben des Kindes bzw. der/des Jugendlichen weiterentwickelt und mithilfe verfügbarer Dokumentationsvorlagen schriftlich festgehalten.
- Kinder und Jugendliche werden in die Erstellung und Weiterentwicklung des Betreuungsplans alters- und entwicklungsadäquat eingebunden. Die fortlaufend ergänzten bzw. adaptierten Betreuungs- und Entwicklungsberichte werden mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen altersadäquat besprochen.
- Der Betreuungsplan beinhaltet konkrete Ziele und Maßnahmen für das Kind bzw. die/den Jugendlichen in mindestens folgenden Bereichen: Emotionale und soziale Entwicklung, Gesundheit und Körper, Bildung/Ausbildung/Beruf und familiäre Beziehungen/Herkunftssystem sowie soziale Eingebundenheit.
- Der Betreuungsplan umfasst auch Ziele für die Eltern, wie etwa zur Gestaltung einer förderlichen Kontaktpflege und Eltern-Kind-Beziehung während der Fremdunterbringung, sowie ggf. konkrete Schritte für die Vorbereitung der Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Herkunftsfamilie.

Der Betreuungsplan wird zeitgerecht vor dem Hilfeplangespräch an die fallführende Fachkraft übermittelt. Neue Erkenntnisse über die Lebenssituation und Bedürfnisse des Kindes bzw. der/des Jugendlichen werden im Hilfeplan aufgenommen und im Hilfeplangespräch erörtert.

Konkretisierung:

- Der Betreuungsplan wird zeitgerecht vor dem Hilfeplangespräch an die fallführende Fachkraft der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe übermittelt. Das erste Hilfeplangespräch findet 3 Monate nach Aufnahme des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in der Einrichtung und in weiterer Folge jedenfalls in Intervallen von 6 Monaten in der sozialpädagogischen Einrichtung statt.

- Im Hilfeplangespräch werden die Entwicklung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen erörtert, die vereinbarten Ziele und Entwicklungsschritte sowie die Passgenauigkeit der gesetzten Unterstützungsmaßnahmen reflektiert und gegebenenfalls adaptiert.
- Die Hilfeplangespräche erfolgen unter Einbeziehung aller involvierten Fachkräfte, der Eltern und ggf. von Vertrauenspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.
- Bei Bedarf finden anlassbezogene Zwischengespräche mit der/dem fallführenden Sozialarbeiter/in statt.
- Ergänzungen und Adaptionen im Hilfeplan werden der sozialpädagogischen Einrichtung binnen 2 Wochen nach einem Hilfeplangespräch zur Verfügung gestellt.
- Die Erstellung der Berichte, welche von der sozialpädagogischen Einrichtung an die fallführende Fachkraft der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe weitergeleitet werden, erfolgt in Abstimmung mit allen beteiligten Fachkräften der Einrichtung, insbesondere mit den Bezugsbetreuer/innen.

Die Bedürfnisse und Entwicklungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und damit verbundene Betreuungsziele und -maßnahmen werden regelmäßig im Rahmen von Teambesprechungen reflektiert.

Konkretisierung:

- Es findet ein Austausch zwischen den beteiligten Fachkräften der sozialpädagogischen Einrichtung im Rahmen von wöchentlichen Teambesprechungen zur Reflexion der Entwicklung und Unterstützungsbedarfe des Kindes bzw. der/des Jugendlichen statt. Damit verbunden ist eine Evaluation der Ziele und Maßnahmen für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n sowie der Passgenauigkeit der Betreuungsangebote und Unterstützungsmaßnahmen.
- Wesentliche Ergebnisse der Reflexion werden dokumentiert.

2.5. Literatur

Amt der OÖ Landesregierung (2013): Angebot der Vollversorgung. Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen. https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfos_vv-richtlinie.pdf. (Zugriff am 08.01.2018).

Filipp, S.-H. /Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Hinte, W. (2017): Das Fachkonzept „Sozialraumorientierung“. Grundlage und Herausforderung für professionelles Handeln. S. 13-32. In: Fürst, R./Hinte, W. (Hrsg.): Sozialraumorientierung: Ein Studienbuch zu fachlichen, institutionellen und finanziellen Aspekten. 2., aktualisierte Auflage. Wien: Facultas.

Schmutz, E. (2014): Der doppelte Blick. Kinder und ihre Familien im Rahmen der Fremdunterbringung begleiten und befähigen. S. 32-39. In: Lienhart, CH./Buchner, Th. (Hrsg.): Dokumentation der Tagung „FAMILIE.MACHT.KINDER.STARK“ vom 25.-26. Februar 2014 im Haus der Begegnung in Innsbruck. SOS-Kinderdorf. https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/e5555a4e-da1f-419e-bcca-063ec0df79e6/TD_FamilienStaerken_2014_web.pdf (Zugriff am 25.03.2018).

3. Beteiligung in der sozialpädagogischen Einrichtung

3.1. Fachliche Begründung

Beteiligung ist zunächst ein Recht von Kindern und Jugendlichen, das in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 12), in der UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 7) sowie im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (Artikel 23), im Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (Artikel 4) und im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (Artikel 138) verankert ist. Dies gilt auch und in besonderer Weise für Kinder und Jugendliche im Prozess der Fremdunterbringung. Hier muss sich Beteiligung auf den gesamten Zeitraum des Prozesses beziehen, also vom Entscheidungs- und Aufnahmeprozess über den Betreuungsprozess bis hin zum Übergang in die selbstständige Lebensführung bzw. zum Rückführungsprozess. Allerdings wird der Begriff der Beteiligung unterschiedlich definiert und ausdifferenziert. Im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird Beteiligung in der Regel in Zusammenhang mit Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeiten in Hinblick auf die eigene Lebenswelt verstanden¹⁹. Demnach erfordert Beteiligung einen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und deren Eltern. In diesem Zusammenhang wird in der Theoriebildung zwischen unterschiedlichen Stufen mit Blick auf die Intensität oder das Ausmaß der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen unterschieden. Verschiedene Stufenmodelle²⁰ können pädagogische Fachkräfte bei der Reflexion über das jeweilige alters- und entwicklungsadäquate Ausmaß der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei Ereignissen und Entscheidungen, die ihr Leben und ihre Lebenswelt betreffen, unterstützen. In Anschluss an Liane Pluto vertreten wir den Standpunkt, dass Beteiligung immer möglich ist, die Formen und Intensitäten der Beteiligung sich jedoch an der Entwicklung und dem Alter der Kinder- und Jugendlichen orientieren müssen (vgl. Pluto et. al. 2003). Beteiligung bedeutet für uns daher die aktive, alters- und entwicklungsadäquate Involvierung von Kindern und Jugendlichen in die Gestaltung ihrer Lebenswelt und in Entscheidungsprozesse. Sie erfordert das Teilen von Verantwortung und das Abgeben von Macht. Beteiligung kann die Form der Teilhabe, der Mitwirkung, Mitbestimmung und Interessenvertretung oder Selbstbestimmung annehmen. Alle Formen sind im Kontext der stationären Unterbringung mit der pädagogischen Aufgabe für Fachkräfte verbunden, Kinder und Jugendliche zu einem höchstmöglich selbstbestimmten Leben zu begleiten und ihre Fähigkeiten zu unterstützen, das eigene Leben aktiv zu gestalten.

Beteiligung soll daher auch Lernprozesse zur Lebensbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung eröffnen und dient als Erfahrungsraum für Selbstwirksamkeit. Da Beteiligung gelernt werden muss, bietet die „gelebte Form von Partizipation“ (Stork 2007) die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche zu Subjekten ihrer eigenen Lebensgestaltung werden und Demokratie durch Erleben gelernt wird, indem immer wieder Aushandlungsprozesse im Alltag initiiert und die Lebensentwürfe und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ernst genommen werden. Wie auch Hartig und Wolff (2013)

¹⁹ Ein Unterschied in verschiedenen Beteiligungskonzepten in der Fachliteratur äußert sich darin, wie stark der Entscheidungsbezug von Beteiligung betont wird: Während manche ExpertInnen (wie etwa Schröder 1995, Knauer und Sturzenhecker 2005), als zentrales Merkmal von Beteiligung die Teilhabe an Entscheidungen und die Übertragung eines Teils der Verfügungsgewalt über die eigene gegenwärtige wie zukünftige Lebensgestaltung von den Erwachsenen auf die Kinder und Jugendlichen verstehen, wird Partizipation von anderen Autor/innen breiter als Mitwirkung oder Mitbestimmung verstanden (vgl. Oerter 2006).

²⁰ Gängige Stufenmodelle sind etwa jenes von Schröder (1995), der ein neunstufiges Modell entsprechend dem Grad der Mitbestimmung vertritt. Hart (vgl. Fatke/Schneider 2007) wiederum unterscheidet zwischen fünf Stufen der Partizipation und drei Stufen der Nicht-Partizipation (Fremdbestimmung, Deklaration, Alibi-Teilhabe). Ein weiteres Modell stellt die Partizipationspyramide von Straßburger und Rieger (2014) dar, in dem sowohl die Perspektive der Fachkräfte / Institution (powerholder) als auch der beteiligten AkteurInnen (z.B. Eltern, Kinder und Jugendliche) berücksichtigt wird. Die Autorinnen unterscheiden dabei zwischen drei Vorstufen der Partizipation und drei Stufen der „echten“ Partizipation.

konstatierten, stellt Beteiligung in der sozialpädagogischen Einrichtung nicht nur ein zentrales Qualitätsmerkmal dar, sondern kann gerade aufgrund ihrer Alltagsgebundenheit besonders wirksame Lernräume eröffnen. Beteiligung ist darüber hinaus ein entscheidender Faktor für Kinderschutz und kann als Instrument verstanden werden, die Machtverhältnisse im Hilfesystem in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten und Kinder und Jugendliche zu befähigen, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen und ihre Meinung zu äußern. Ein breites Beteiligungsverständnis achtet auf die Realisierung einer verlässlichen „Feedbackkultur“, indem Feedbackprozesse sowohl situationsbezogen als auch systematisch angestoßen und gefördert werden und die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur Meinungsbildung und -äußerung gestärkt werden. Nicht zuletzt ist eine so verstandene Beteiligung ein wesentlicher Faktor für die Wirksamkeit der Hilfe und beeinflusst die Beziehungsgestaltung in positiver Weise (Albus et. al. 2011).

Grundsätzlich lassen sich **strukturell verankerte Beteiligungsformen** (wie etwa Kinder- und Jugendteam), formalisierte, geregelte Formen der Beteiligung, die sogenannte **Systempartizipation** (wie etwa Kinderparlamente oder Formen der Selbstvertretung) und die **Beteiligung im Alltagsgeschehen**, die sich in Alltagsprozessen realisiert und an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert, unterscheiden (vgl. Debiel 2002). Hierbei kommt der Beteiligung von Kindern in allen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, besondere Bedeutung zu. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sich Beteiligung im Alltag sowohl auf Ereignisse und Prozesse beziehen soll, die Kinder und Jugendliche persönlich betreffen, als auch auf Angelegenheiten, welche sich auf das Zusammenleben in der Gruppe beziehen und die Einrichtung betreffen (Blandow et. al. 1999).

Die vorliegenden Standards haben das Ziel, Beteiligung in all ihren Facetten und Bezugspunkten in sozialpädagogischen Einrichtungen zu gewährleisten. In welcher Form und in welchem Umfang Beteiligung dabei umgesetzt wird, hängt wesentlich auch vom Alter und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ab und bedarf der Abstimmung im Team sowie der Transparenz gegenüber den betreuten Kindern und Jugendlichen (vgl. dazu Knauer/Brandt 1998). Darüber hinaus bezieht sich Beteiligung in der sozialpädagogischen Arbeit in der stationären Unterbringung ebenso auf die Eltern und das Herkunftssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen, indem Eltern entsprechend des Erziehungsauftrages in relevante Entscheidungsprozesse einbezogen und relevante Bezugspersonen bei wichtigen Ereignissen im Leben der/des Heranwachsenden beteiligt werden.

3.2. Themenspezifische professionelle Haltungen und Voraussetzungen

Im Fachdiskurs zu Beteiligung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe werden wesentliche Voraussetzungen für gelingende Beteiligungsprozesse angeführt, die wir als Grundlage verstehen, damit die nachfolgend definierten Standards realisiert werden können. Hierzu zählen folgende Aspekte:

- **Beteiligungsorientierte Haltung:** Beteiligung von Kindern und Jugendlichen funktioniert nicht ohne Unterstützung und dem Willen der verantwortlichen Fachkräfte. Beteiligung ist daher eine pädagogische Grundhaltung, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern und sie bedingungslos als eigene Persönlichkeiten mit eigenen Rechten und als Expert/innen ihrer eigenen Lebenswelt wahrzunehmen. Dies inkludiert auch den Willen zur Reflexion von Machtverhältnissen und zur Abgabe von Macht sowie die Ermöglichung von Freiräumen zur Mitgestaltung und (Mit-)Verantwortung von Kindern und Jugendlichen entsprechend ihren Bedürfnissen und Interessen.
- **Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für Beteiligung:** Beteiligungsmöglichkeiten greifen erst, wenn sie auf Basis einer stimmigen und dialogischen Beziehungsgestaltung ansetzen.

Erforderlich ist Akzeptanz, Zutrauen und Zuhören, echtes bedingungsloses Interesse auf Seiten der verantwortlichen Fachkräfte sowie ein höchstmögliches Maß an Vertrauen und Beziehungskontinuität, damit eine **“bedingungsfreie Beteiligung”** möglich wird.

- **Transparenz und Information:** Informiert sein ist die Grundlage aller Beteiligung. Damit Beteiligung gelingen kann, müssen Kinder und Jugendliche insbesondere über ihre Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten alters- und entwicklungsgerecht informiert sein.
- **Beteiligung erfordert spezifische Methodenkompetenzen auf Seiten der Fachkräfte:** Beteiligung braucht Erwachsene, die Beteiligungsmethoden kennen, etwa wie sich Kinder und Jugendliche eine Meinung bilden können oder welche Entscheidungsmethode zu welchem Thema passt (vgl. Rieger 2014, Knauer 2012).
- **Beteiligung erfordert Verlässlichkeit und eine strukturelle Verankerung von Rechten:** Damit Beteiligung gelingen kann, ist die Verlässlichkeit der verantwortlichen Fachkräfte in Hinblick auf Abmachungen sowie die verbindliche Verankerung von Gremien (wie Kinderteams) sowie von Feedbackprozessen und Beschwerdeverfahren unabdingbar. Darüber hinaus bilden ausreichende Ressourcen (Zeit, Personal, Räumlichkeiten, finanzielle Ressourcen) eine weitere Grundlage für gelingende Beteiligung.
- **Beteiligung erfordert ein Beteiligungsklima:** Beteiligung muss im Alltag spürbar sein. Sie kommt in einer Atmosphäre zum Ausdruck, die offen für Kritik und Veränderung ist. Dies betrifft auch die Ebene der Einrichtung bzw. Organisation und damit die Förderung eines einrichtungs- bzw. organisationsweiten Beteiligungsklimas auch in Form von Mitarbeiter/innenbeteiligung. Zugleich setzt gelingende Beteiligung Transparenz in Hinblick auf die Handlungs- und Entscheidungsspielräume der betreuenden Fachkräfte und eine konstruktive „Kultur“ des offenen und reflexiven Umgangs mit Fehlern und deren Entstehungsbedingungen voraus.

3.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

- **UN-Kinderrechtskonvention** - Artikel 12: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“.
- **Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013)** - § 24: „Kinder und Jugendliche (unter Bedachtnahme auf deren Entwicklungsstand), Eltern (bzw. die mit Pflege und Erziehung betrauten Personen) sind im Rahmen der Gefährdungsabklärung sowie bei der Auswahl von Art und Umfang der Hilfen zu beteiligen“.
- **UN-Behindertenrechtskonvention - Artikel 7 (3):** „Die Vertragsstaaten gewährleisten, dass Kinder mit Behinderungen das Recht haben, ihre Meinung in allen sie berührenden Angelegenheiten gleichberechtigt mit anderen Kindern frei zu äußern, wobei ihre Meinung angemessen und entsprechend ihrem Alter und ihrer Reife berücksichtigt wird, und behinderungsgerechte sowie altersgemäße Hilfe zu erhalten, damit sie dieses Recht verwirklichen können“.
- **Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011) - Artikel 4:** „Jedes Kind hat das Recht auf angemessene Beteiligung und Berücksichtigung seiner Meinung in allen das Kind betreffenden Angelegenheiten, in einer seinem Alter und seiner Entwicklung entsprechenden Weise“.

- **Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch (2013) - § 138:** Für die Beurteilung des Kindeswohls wird „die Berücksichtigung der Meinung des Kindes in Abhängigkeit von dessen Verständnis und der Fähigkeit zur Meinungsbildung“ als wichtiges Kriterium festgehalten.

3.4. Qualitätsstandards

Der Alltag der Einrichtung ist gekennzeichnet von vielfältigen, transparenten und verlässlichen Möglichkeiten der Beteiligung für Kinder bzw. Jugendliche und deren Herkunftsfamilie an der Gestaltung der Abläufe, Aktivitäten und des Zusammenlebens in der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Die Betreuungseinrichtung verfügt über ein Beteiligungskonzept²¹, in dem alltägliche und strukturierte Formen der Beteiligung für die betreuten Kinder bzw. Jugendlichen und deren Herkunftsfamilie konkretisiert und kontinuierlich überarbeitet werden. Im Beteiligungskonzept sind Ressourcen und klare Zuständigkeiten definiert.
- Alle Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern kennen ihre Rechte sowie ihre Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Für Kinder und Jugendliche liegen schriftliche Materialien über ihre Rechte in alters- und entwicklungsadäquater Form und Sprache vor.
- Es gibt verlässliche Orte und Zeiten, an denen strukturierte und befähigende Foren der Beteiligung der Kinder bzw. Jugendlichen an der Gestaltung des Alltags und Zusammenlebens in der Einrichtung realisiert werden. Die Beteiligung geht über die bloße Information hinaus. Die Kinder und Jugendlichen werden alters- und entwicklungsgerecht unterstützt, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren sowie ihre Interessen und Anliegen in Entscheidungen einzubringen.
- Die strukturierten Beteiligungsprozesse werden systematisch protokolliert.
- Beteiligung ist Merkmal und zentraler Aspekt des Alltags in der Einrichtung. Kinder und Jugendliche sind über Themen und Vorhaben in der Einrichtung informiert, bei der Planung von Gruppenaktivitäten alters- und entwicklungsgemäß beteiligt und werden bei der Übernahme von Verantwortung in eigener und gemeinsamer Sache unterstützt. Formen des Umgangs miteinander und des Zusammenlebens in der Einrichtung werden mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam erarbeitet.
- Meinungs- und Urteilsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen werden kinder- und jugendgerecht gefördert.
- Verbindliche Möglichkeiten für die Beteiligung der Eltern am Alltag der Einrichtung und der alltäglichen Betreuung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen (z.B. Begleitung zu Terminen) werden gemäß dem Kindeswohl und der Ressourcen der Eltern geschaffen. Relevante Bezugspersonen der Herkunftsfamilie und des breiteren Herkunftssystems werden adäquat und mit Zustimmung aller Beteiligten in relevante Ereignisse einbezogen (z.B. Geburtstags- oder Jahreskreisfeste).
- Die Eltern werden entsprechend ihrer Erziehungsverantwortung und im Sinne des besten Interesses des Kindes bzw. der/des Jugendlichen eingeladen, die Entwicklung ihrer Kinder zu begleiten und an den ihr Kind betreffenden Entscheidungen beteiligt.

²¹ Das Beteiligungskonzept kann Teil des sozialpädagogischen Konzepts der Einrichtung sein oder als eigenes Konzept formuliert werden.



Kinder und Jugendliche werden bei allen wesentlichen, ihr Leben betreffenden Entscheidungen einbezogen.

Konkretisierung:

- Kinder und Jugendliche werden unterstützt, die jeweilige Entscheidungssituation zu verstehen und ihre Bedürfnisse und Interessen auszudrücken (etwa durch den Einsatz kreativer Methoden, mit denen die Interessen und Wünsche von Kindern erhoben werden).
- Kinder und Jugendliche werden unter Anwendung adäquater beteiligungsförderlicher Methoden dabei unterstützt, Entscheidungen aktiv mitzutreffen.

Die Potenziale von Kindern und Jugendlichen werden erkannt und gefördert.

Konkretisierung:

- Die pädagogischen Fachkräfte erkennen die Fähigkeiten jedes Kindes bzw. jeder/jedes Jugendlichen und ermutigen die Kinder und Jugendlichen, diese zu nutzen und weiter zu entwickeln.
- Kinder und Jugendliche werden dazu ermutigt und dabei unterstützt, sich an Bildungs- und Gemeinschaftsprozessen außerhalb der Einrichtung zu beteiligen (z.B. Vereine, Jugendprojekte, außerschulische Jugendarbeit etc.) und ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten.
- Die pädagogischen Fachkräfte fördern die Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen nach einer zunehmend selbstständigen Lebensweise.

Die Einrichtung verfügt über transparente, zugängliche und alters- und entwicklungsadäquate Beschwerde- und Feedbackverfahren. Leitung und Fachkräfte fördern gezielt „Beschwerdefreundlichkeit“ in der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Strukturierte Beschwerde- und Feedbackverfahren sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Eltern sind implementiert und werden transparent kommuniziert.
- Kinder, Jugendliche und Eltern werden ermutigt und unterstützt, ihre Beschwerden, Anregungen und Wünsche zu deklarieren. Leitung und Fachkräfte achten darauf, dass alle Beschwerden und Rückmeldungen ernst genommen werden.
- Alle Beschwerden und Rückmeldungen von Kindern bzw. Jugendlichen sowie Eltern werden nachvollziehbar bearbeitet und dokumentiert. Aus der Bearbeitung resultierende Ergebnisse werden zeitnahe jenen Kindern, Jugendlichen oder Eltern mitgeteilt, die die Beschwerde oder Rückmeldung eingebracht haben.
- Die Beschwerden und Rückmeldungen werden systematisch zur Qualitätsentwicklung von Einrichtungen genutzt.
- Externe Beschwerdemöglichkeiten (insbesondere bei der Kinder- und Jugendanwaltschaft bzw. Ombudsstellen der KIJA und bei „Rat auf Draht“) werden den Kindern und Jugendlichen aktiv kommuniziert. Die Kontaktdaten sind für alle Kinder und Jugendlichen jederzeit ersichtlich.

Beteiligungsprozesse in der Einrichtung werden regelmäßig im Team reflektiert.

Konkretisierung:

- Die Umsetzung des Beteiligungskonzeptes (Methoden, Prozesse und Ergebnisse) und der Umgang mit den asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen werden kontinuierlich im Team reflektiert.
- Die Einrichtung nutzt die Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen in der Einrichtung als lernende Organisation im Sinne der Qualitätsentwicklung.
- Beteiligungsmöglichkeiten auch auf Seiten der Mitarbeiter/innen der Einrichtung werden von der Leitung gefördert und reflektiert.

3.5. Literatur

Albus, S. et. al. (2010): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.

Debiel, S. (2002): Versuchung zum Guten. Teil 3: "...es sei denn, man tut es!". Partizipation von Kindern und Jugendlichen im lokalen Raum - ein Auftrag für Praxisfelder der Kinder- und Jugendhilfe? Aachen: Mainz-Verlag.

Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Münster: Votum.

Fatke, R./Schneider, H. (2007): Die Beteiligung junger Menschen in Familie, Schule und am Wohnort. S. 59-84. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hartig, S./Wolff, M. (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Knauer, R./Brandt, P. (1998): Kinder können mitentscheiden. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand

Knauer, R./Sturzenhecker, B. (2005): Partizipation im Jugendalter. S. 63-94. In: Hafenecker, B./Jansen, M. M./Niebling, T. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen. Opladen: Budrich.

Knauer, R. (2012): Partizipation braucht Kompetenzen – wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen. S. 81-90. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): „Demokratie in der Heimerziehung“ – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kinder_Jugend_und_Familie/demokratieHeimerziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff am 03.01.2018).

Nave-Herz, R. (2004): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde. Weinheim: Juventa Verlag.

Oerter, Rolf (2006): Partizipation im Grundschulalter. In: KiTa spezial 03/2006. Kronach: Carl Link/DKV.

Pluto, L./Mamier, J./van Santen, E./Seckinger, M./Zink, G. (2003): Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/64_2189.pdf (Zugriff am 02.02.2018).



Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Rieger, J. (2014): Die individuelle Basis für Partizipation: Haltung und Fachkompetenz. S. 56–73. In: Straßburger, G./Rieger, U. (Hrsg.): Partizipation kompakt. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und –gestaltung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Straßburger, G./Rieger, J. (2014): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim : Juventa.

Stork, R. (2010): Beteiligungsprozesse in der Jugendhilfeplanung. In: Maykus, S./Schone, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

4. Schutz und Umgang mit Gefährdungen, Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung

4.1. Fachliche Begründung

4.1.1. Die Einrichtung als Ort des Schutzes

Stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind als Orte des Schutzes von Kindern und Jugendlichen konzipiert. Sie sind deshalb in besonderem Maße verpflichtet, diesen Anspruch auch umfassend zu gewährleisten. Zugleich wird in der aktuellen Theoriebildung davon ausgegangen, dass stationäre Einrichtungen (u.a. aufgrund der Aspekte von Privatheit und Intimität, der ganztägigen Betreuung und der damit verbundenen Abhängigkeits- und Machtverhältnisse, die den gesamten Lebensraum betreffen, sowie der besonderen Vulnerabilität der Zielgruppe) auch spezifische Gefährdungsmomente aufweisen. Auf Basis der bisherigen Befunde lässt sich zusammenfassend konstatieren, dass “die notwendige Gestaltung von Privatheit für die Kinder und Jugendlichen, der Umgang mit der konstitutiven Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen zwischen erwachsenen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen sowie die Sensibilität für die notwendige Grenzbearbeitung” (BMBF 2016: 23) von zentraler Bedeutung ist, damit der Anspruch auf eine achtsame, gewaltfreie und fördernde Betreuung in der Einrichtung realisiert werden kann. Basis hierfür bildet ein rechtebasierter Zugang unter Berücksichtigung der drei Dimensionen Schutz, Beteiligung und Förderung, wie Mechthild Wolff, Wolfgang Schröder und Jörg M. Fegert pointiert festhalten:

“In einem alltäglichen Verständnis geht mit dem Begriff ‚Schutz‘ mitunter ein entmündigendes Kindheitsverständnis einher. Es wird ein Bild von Kindheit erzeugt, das Kinder in einem abgeschlossenen Schonraum platziert. Das Kindheitsverständnis der UNKRK macht sie hingegen zu Akteur/innen mit eigenen Rechten. Es wird Schutz (Protection) in einer Verknüpfung mit Beteiligung (Participation) und Erziehung, Bildung und Förderung (Provision) verstanden” (Fegert et.al. 2017: 15).

Zur Gewährleistung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen und der frühzeitigen Erkennung von etwaigen Gefährdungspotentialen wird im Fachdiskurs zunehmend auf die Notwendigkeit der Entwicklung einrichtungsbezogener Schutzkonzepte verwiesen. Unter einem **Schutzkonzept** werden

gebündelte Maßnahmen einer Einrichtung bzw. Organisation zur Prävention von und zum Umgang mit Gefährdungssituationen, Übergriffen und Gewaltereignissen in einer Einrichtung verstanden. Schutzkonzepte beinhalten sowohl eine Analyse von Grenzkonstellationen und Gefährdungspotentialen als auch Formen, Handlungskonzepte und Verfahren der Prävention, Intervention und Aufarbeitung von Übergriffen und Gewaltereignissen.

Gefährdungspotentiale in stationären Einrichtungen und der Schutzauftrag von Einrichtungen beziehen sich dabei auf unterschiedliche Beziehungs- und Interaktionskonstellationen: (1) Gefährdungen, die von Mitarbeiter/innen gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen ausgehen, (2) Gefährdungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen sowie (3) Gefährdungen seitens Kindern bzw. Jugendlicher gegenüber Mitarbeiter/innen.

(1) Gefährdungen, die von Mitarbeiter/innen ausgehen

Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen durch Mitarbeiter/innen werden im Fachdiskurs insbesondere in den asymmetrischen Machtverhältnissen und der besonderen Beziehungsdichte zwischen Mitarbeiter/innen und betreuten Kindern und Jugendlichen sowie den damit verbundenen Herausforderungen verortet. Klaus Wolf nennt in seiner Analyse von Machtprozessen in Betreuungseinrichtungen verschiedene Machtquellen von Betreuungspersonen. Dazu zählen Zuwendung und Zuwendungsentzug, Sinnkonstruktion und Sinnentzug, Orientierungshilfen, körperliche Stärke, die Macht des öffentlichen Auftrags und die damit verbundene Definitionsmacht (wie etwa die Verwendung von Gutachten) sowie die Definitionsmacht in Hinblick auf gesellschaftliche Deutungsmuster (Wolf 1999). Nicht zuletzt verfügen Fachkräfte über Macht in Hinblick auf das Ausmaß der gewährten Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen im Alltag der Einrichtung und in Bezug auf wesentliche Entscheidungen, die Kinder und Jugendliche betreffen. Wie Wolf konstatiert, sind Macht- und Abhängigkeitsbeziehungen in Erziehungskontexten nicht vermeidbar. Wesentlich ist jedoch, wie Fachkräfte diesen „Überhang“ an Macht einsetzen und reflektieren und ob es „gelingt, diesen Überhang durch einen Kompetenzzuwachs“ (1999: 139) bei den betreuten Kindern und Jugendlichen abzubauen, indem „Entwicklungsanreize und -spielräume“ arrangiert und Beteiligungsmöglichkeiten verankert werden. Darüber hinaus macht es einen Unterschied, auf welche Machtquellen Fachkräfte zurückgreifen, etwa auf Orientierungsmittel und transparente Regeln oder auf körperlicher Überlegenheit und Zuwendungsentzug. Angesichts des Schutzauftrags sozialpädagogischer Einrichtungen kommt daher einem reflexiven Umgang mit den Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen in der pädagogischen Beziehung und im pädagogischen Handeln höchste Priorität zu. Strukturell verankerte und alltägliche Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Kap. 3) sowie eine kinderrechtsorientierte Auswahl und Weiterbildung von Mitarbeiter/innen stellen weitere zentrale Aspekte von Prävention dar, die in den Standards für diesen Bereich berücksichtigt wurden.

(2) Gefährdungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen

Vor dem Hintergrund der biographischen Brüche der betreuten Kinder und Jugendlichen, traumatischen Erfahrungen und deren Folgewirkungen (wie erhöhtes Anspannungsniveau, Emotionsregulationsprobleme, desorganisierte Bindungsmuster) sind Grenzverletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung wahrscheinlich (Schmid/Ziegenhain 2017). Wie Martin Kühn (2006) konstatiert, bringt das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen und Bindungsproblematiken ein erhöhtes Gefährdungspotential auch durch gegenseitige Triggerung sowie die damit verbundene Gefahr der Retraumatisierung mit sich. Die Herstellung eines „sicheren Ortes“ ist somit im höchsten Maße anspruchsvoll und setzt transparente Alltagsstrukturen und gelebte Beteiligung, ressourcenorientierte Betreuungsangebote und therapeutische Angebote bei Bedarf sowie die dafür erforderlichen Ressourcen voraus. Der Schutz von gefährdeten Kindern und Jugendlichen muss dabei oberste Priorität haben.

(3) Gefährdungen, die von Kindern bzw. Jugendlichen gegenüber Mitarbeiter/innen ausgehen

Jedoch bedarf es auch eines besonderen Augenmerks darauf, den Schutz von Mitarbeiter/innen zu gewährleisten und Maßnahmen bei erlebten Grenzverletzungen zur Wiedererlangung der inneren Sicherheit zu setzen. Wie Studien eindeutig zeigen, wirken sich Grenzverletzungen und Übergriffe von Kindern bzw. Jugendlichen an Fachkräften wesentlich auf deren Selbstwirksamkeit aus; auch das Burnout-Risiko, die Problemfokussierung und Unzufriedenheit auf Seiten der Mitarbeiter/innen (und damit die Gefahr weiterer Grenzverletzungen) steigt bei wiederholten Erfahrungen von Grenzverletzungen oder Übergriffen seitens Heranwachsender (vgl. Schmid 2017). Ein wesentlicher präventiver Faktor ist die Verfügbarkeit von geschützten Reflexionsräumen für Mitarbeiter/innen, in denen Vorfälle und individuelle Verhaltensmuster im Umgang mit solchen herausfordernden Situationen reflektiert werden können, die betroffenen Fachkräfte Entlastung von Scham- und Schuldgefühlen erfahren und bei der Wiedererlangung innerer Sicherheit unterstützt werden.

4.1.2. Begriffsverständnis

Standards zur Gewährleistung von Schutz und Sicherheit in der Einrichtung und zum Umgang mit Grenzverletzungen und Gewaltereignissen erfordern eine Klärung der Begriffe. Die folgende Begriffsdifferenzierung orientiert sich an der Definition des Vereins *Zartbitter* (Enders/Kossatz/Kelkel/Eberhardt 2010: 1):

- **Grenzverletzungen**, die unabsichtlich, aus Unachtsamkeit bzw. ohne Kenntnisse der persönlichen Grenzen der Betroffenen verübt werden und/oder aus fachlichen Unzulänglichkeiten oder einer „Kultur der Grenzverletzungen“ resultieren,
- **Übergriffe** zeichnen sich durch beabsichtigten Zwang und Unfreiwilligkeit auf Seiten der Betroffenen aus und sind Ausdruck eines unzureichenden Respekts und mitunter auch einer gezielten Desensibilisierung im Rahmen der Vorbereitung eines Machtmissbrauchs,
- **strafrechtlich relevante Formen der Gewalt**, wie zum Beispiel körperliche und sexuelle Gewalt, Quälen, Erpressung oder Nötigung, sind in den relevanten gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere im Strafgesetzbuch und in den Erläuterungen zum Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz, festgelegt.

Wesentliche Aufgabe von Fachkräften ist es, einen grenzachtenden Umgang in der Einrichtung zu fördern, etwaigen Signalen und Verhaltensweisen, die auf Grenzverletzungen, Übergriffe oder Gewalt hinweisen, nachzugehen und in Verdachtsfällen oder bei offensichtlichen Grenzverletzungen Kindeswohlgefährdungen identifizieren zu können. Jedoch sind diese unterschiedlichen Formen nicht trennscharf zu unterscheiden und können oftmals nur durch Kenntnis des Handlungskontextes differenziert werden; ggf. ist auf eine Abklärung durch geschulte Fachkräfte bzw. durch Gerichte zurückzugreifen.

Nicht jede **Grenzverletzung** zwischen und gegenüber Kindern oder Jugendlichen ist eine Kindeswohlgefährdung; sie kann sich jedoch dazu entwickeln, wenn wiederholte Grenzverletzungen nicht bearbeitet werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass im pädagogischen Alltag unbeabsichtigte Grenzverletzungen, die sich durch die Nichtkenntnis der oder Unachtsamkeit gegenüber den persönlichen Grenzen anderer auszeichnen, nicht zu vermeiden sind. Auf Basis eines grenzachtenden und wertschätzenden Umgangs können Grenzverletzungen jedoch in der Regel korrigiert werden, wenn eine angemessene Reflexion und Bearbeitung der Vorfälle ermöglicht wird. **Übergriffe** (psychische, körperliche oder sexuelle) zeigen sich in der gezielten (oftmals wiederholten) Abwertung und Verletzung von Personen, in mangelndem Respekt und in der Missachtung der Bedürfnisse und der gezeigten abwehrenden Reaktionen der Betroffenen. Wie Enders et. al (ebda.) darlegen, können übergriffige Verhaltensweisen zu einer Kindeswohlgefährdung führen, wenn sie



durch pädagogische Interventionen nicht abgestellt werden können. Diese sind entsprechend dem gesetzlichen Auftrag den Behörden zu melden²². **Strafrechtliche Formen der Gewalt**, die jedenfalls eine Kindeswohlgefährdung darstellen, sind entsprechend dem Schutzauftrag zu behandeln und zu melden. Der Schutz der Opfer steht an oberster Stelle.

4.1.3. Prävention

Zentrale Ansatzpunkte für die Sicherstellung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen und der (Re-)Konstruktion eines sicheren Ortes für alle Akteure/innen in stationären Einrichtungen sind die Umsetzung von Maßnahmen sowohl im primären als auch im sekundären und tertiären Präventionsbereich: Vorbeugung, Verhinderung und Beendigung unerwünschter Entwicklungen oder Ereignisse im Zusammenhang mit Aggression, Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewalt sind daher zusammenzudenken.

Primäre Prävention ist darauf ausgerichtet, Übergriffe und Gewaltereignisse zu verhindern und die Schutzfaktoren zu stärken. Dabei sollten die grundlegenden Ursachen und Gefährdungspotentiale reflektiert ("Risikoanalyse"²³) und bei der Planung von Präventionsmaßnahmen berücksichtigt werden.

Mit Mechthild Wolff kann als zentrale Aufgabe von Einrichtungen und Fachkräften formuliert werden, dass durch fundierte und verlässlich implementierte Präventionskonzepte Grenzüberschreitungen, Übergriffe und jegliche Form der Gewalt gegenüber und zwischen Kindern und Jugendlichen verhindert werden sollen. Aber auch im Interesse ihrer Mitarbeitenden sollen Einrichtungen Möglichkeiten der Prävention entwickeln, um die Handlungssicherheit der Fachkräfte zu stärken (Wolff 2007: 4). Im Bereich der primären Prävention wurde die Bedeutung institutioneller Strukturen vielerorts hervorgehoben. Dazu zählen einerseits eine an den Kinderrechten orientierte Personalauswahl und -entwicklung, transparente, wertschätzende und beteiligungsorientierte Leitungs- und Teamstrukturen sowie eine auf Fachlichkeit begründete Zusammenarbeit und Reflexion pädagogischer Prozesse und fachlicher Anforderungen. Andererseits beinhalten **präventive institutionelle Strukturen** regelmäßige und klar strukturierte Kooperationen mit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sowie mit (therapeutischen, medizinischen, etc.) Fachstellen. Die Entwicklung und kontinuierliche Reflexion pädagogischer Konzepte zu Beteiligung und Beschwerdemanagement, Sexualpädagogik, zur Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem sowie das Vorliegen eines Schutzkonzepts stellen weitere zentrale Aspekte von Primärprävention auf der Ebene der Organisation dar. Darüber hinaus sind übersichtliche und altersgerechte räumliche Gegebenheiten und die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung der Räumlichkeiten als wesentliche Aspekte zu nennen. Auf der **Ebene der pädagogischen Maßnahmen** umfasst primäre Prävention u.a. die Stärkung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Selbstbestimmtheit und -wirksamkeit und ihren Fähigkeiten, Konflikte gewaltfrei zu lösen und sich selbstbestimmt gegen potentielle Grenzverletzungen behaupten zu können, ohne ihnen die Verantwortung für den Schutz vor Übergriffen und Gewalt zuzuschreiben. Hierzu zählen auch die Information und die Ermunterung, dass sich Kinder und Jugendliche bei negativen Erfahrungen an externe Stellen oder

²² In § 37 B-KJHG sind die „Mitteilungen bei Verdacht der Kindeswohlgefährdung“ klar geregelt (vg. Kap. 2).

²³ Die Risiko- bzw. Gefährdungsanalyse wird im aktuellen Fachdiskurs als zentrales Instrument verstanden, sich über Gefahrenpotentiale und Gelegenheitsstrukturen in der eigenen Organisation bzw. Einrichtung bewusst zu werden. Sie umfasst daher die Überprüfung, ob in der alltäglichen Arbeit oder den Organisationsstrukturen Risiken oder Schwachstellen bestehen, die (sexualisierte) Gewalt und Übergriffe mit Blick auf die bestehenden Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse begünstigen. Gleichzeitig sollte eine Analyse der vorhandenen Schutzfaktoren und Ressourcen, d.h. der Stärken der Einrichtung und der Mitarbeiter/innen erfolgen. Die Ergebnisse der Risikoanalyse zeigen auf, welche konzeptionellen und/oder strukturellen Verbesserungen im Sinne des Schutzes vor Übergriffen und (sexualisierter) Gewalt erforderlich sind. Der Blick richtet sich dabei sowohl auf Gefährdungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen als auch zwischen Betreuer/innen und Kindern bzw. Jugendlichen (daher Übergriffe und Grenzverletzungen von Fachkräften auf Heranwachsende und umgekehrt) (vgl. Fegert/Schröer/Wolff 2017).



Vertrauenspersonen wenden können. Nicht zuletzt umfasst primäre Prävention die Förderung von Meinungsbildung und von Feedback im Alltag, gewaltpräventive Angebote sowie eine emanzipatorische Sexualerziehung, die ihren Ausgang von den sexuellen Rechten von Kindern und Jugendlichen²⁴ nimmt.

Sekundäre Prävention hat zum Ziel, Gefährdungen und Gewaltpotentiale frühzeitig zu erkennen und zu beenden, neuerliche Übergriffe oder Gewaltereignisse zu verhindern und das Risiko für besonders gefährdete Kinder und Jugendliche zu minimieren. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Gewährleistung des Zugangs von gefährdeten Kindern und Jugendlichen zu entsprechenden Fachstellen (wie psychotherapeutischen und psychiatrischen Angeboten oder Beratungsstellen) und die gezielte Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der Selbstregulation, im Selbstaussdruck und -verstehen.

Tertiäre Prävention zielt darauf ab, Folgeschäden von Übergriffen und Gewaltereignissen zu mindern, erlebte Gewalterfahrungen professionell aufzuarbeiten und damit Wiederholungen zu verhindern. Auf Organisationsebene inkludiert dies etwa die Festlegung von Verfahrensschritten und die Verfügbarkeit von Notfallplänen im Umgang mit Verdachtsfällen und Gewaltereignissen sowie von Handlungsleitfäden zur Aufarbeitung von Übergriffen und Gewalterlebnissen. Dies inkludiert auch die emotionale Versorgung der Betroffenen und die Unterstützung von Gewaltopfern in der Geltendmachung ihrer Rechte.

4.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Als zentrale Haltungen in diesem Standardbereich erachten wir:

- **Eine kinderrechteorientierte Haltung in der Organisation und bei allen Mitarbeiter/innen:** Kinder und Jugendliche sind Träger/innen von Rechten, das Recht auf Schutz (Protection) steht dabei in enger Verbindung und in Wechselwirkung mit dem Recht auf Beteiligung (Participation) und Erziehung, Bildung und Förderung (Provision). Dies inkludiert das Recht von Kindern und Jugendlichen auf den Schutz vor Diskriminierung auf Grund von Religion, Herkunft, Behinderung oder Geschlecht sowie auf eine diversitäts- und gendersensible Betreuung. Organisationen sind dazu verpflichtet, diese Haltung in ihren Organisationsstrukturen und in der pädagogischen Arbeit mit den betreuten Kindern und Jugendlichen zu realisieren und immer wieder aufs Neue kritisch zu hinterfragen. Dazu zählt daher auch die Berücksichtigung rechteorientierter Haltungen bei der Personalauswahl und -entwicklung.
- **Haltung der Gewaltfreiheit auf allen Interaktionsebenen:** Eine gewaltfreie Grundhaltung inkludiert die Achtsamkeit auf gewaltfreie Kommunikation und gewaltfreies Verhalten sowie ein Grenzen achtendes Miteinander in allen Interaktionen in der Einrichtung bzw. Organisation. Die Realisierung gewaltfreier Beziehungen und Interaktionen erfordert die systematische Reflexion von Gefährdungspotentialen und „schwachen Situationen“ (Allroggen et. al. 2017: 20) in der Einrichtung und im alltäglichen Miteinander sowie präventive Schritte, die Gewalt und Übergriffe bestmöglich ausschließen. Keine Form der Gewalt wird hingenommen; jeder Übergriff, jedes Gewaltereignis und jedes grenzverletzende Verhalten werden grundsätzlich bearbeitet. Der Schutz der davon betroffenen Personen hat oberste Priorität.

²⁴ Sexualpädagogik ist generell als wesentlicher Aspekt von Prävention von Übergriffen und Gewalt zu verstehen. Aufgrund der hohen Bedeutung des Themas auch für den Bereich Gesundheitsförderung wurden weiterführende Standards für diesen Bereich im Kapitel „Gesundheitsversorgung und -förderung“ (vgl. Kapitel 7.4.4.) aufgenommen.

- **Haltung des Hinsehens und der Transparenz:** Gewaltprävention erfordert eine Haltung des Hinsehens, daher die Offenheit und den Mut, sich mit Gefährdungspotentialen in der eigenen Einrichtung, Machtasymmetrien im Betreuungsverhältnis und mit individuellen Bewältigungsmustern im Umgang mit Krisensituationen auseinanderzusetzen. Dies setzt die gezielte Förderung eines Klimas der Offenheit und Angstfreiheit durch die Leitung sowie eine konstruktive Fehler- und Lernkultur im Team voraus, wofür entsprechende Ressourcen notwendig sind.
- **Haltung der Besonnenheit und Beachtung individueller und kontextspezifischer Gegebenheiten:** Der Umgang mit Verdachtsfällen und / oder Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewalt erfordert von den zuständigen Fachkräften, nicht voreilig Schlüsse zu ziehen und zu handeln. Vielmehr geht es um eine Haltung der Besonnenheit, die es ermöglicht, zu allererst den Betroffenen Sicherheit zu vermitteln und die Situation einzuschätzen. Dazu zählt, individuelle und kontextspezifische Gegebenheiten für die Einschätzung der Gefährdungslage und die Planung der nächsten Schritte zu berücksichtigen. Das Mehraugenprinzip und den Abgleich von Wahrnehmungen zwischen den verantwortlichen Fachkräften kommt hierbei besondere Bedeutung zu.
- **Haltung der Verpflichtung den Opfern und Tätern/innen gegenüber:** Sozialpädagogische Fachkräfte haben den Auftrag, bei Grenzverletzungen, Übergriffen oder Gewalt als erste Priorität die Betroffenen zu schützen und bei der Bearbeitung der Geschehnisse zur Seite zu stehen. Sie haben jedoch auch die Verpflichtung, heranwachsende Täter/innen bei der Reflexion ihrer übergriffigen, gewalttätigen oder grenzverletzenden Verhaltensweisen zu unterstützen und sie bestenfalls auch weiterhin dabei zu begleiten, ihr Verhalten zu ändern und ihre Emotionen regulieren zu lernen. Dies erfordert eine Haltung der grundsätzlichen Wertschätzung der Person und eine Differenzierung von Verhalten und Person mit klarer Positionierung gegen jede Form der Gewalt. Zugleich erachten wir eine Sichtweise als hilfreich, die das Verhalten der Täter/innen in ihrer biographischen Gewordenheit und "Sinnhaftigkeit" für die betroffene Person zu verstehen versucht.

4.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Übergriffen und Gewalt stehen in Österreich eine Reihe von Gesetzen zur Verfügung. Zu diesen zählen insbesondere:

- **UN Kinderrechtskonvention - Artikel 19 (1):** „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder seelischer Gewaltanwendung, Schädenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.“
- **Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013) - § 37:** „(1) Ergibt sich in Ausübung einer beruflichen Tätigkeit der begründete Verdacht, dass Kinder oder Jugendliche misshandelt, gequält, vernachlässigt oder sexuell missbraucht werden oder worden sind oder ihr Wohl in anderer Weise erheblich gefährdet ist, und kann diese konkrete erhebliche Gefährdung eines bestimmten Kindes oder Jugendlichen anders nicht verhindert werden, ist von folgenden Einrichtungen unverzüglich schriftlich Mitteilung an den örtlich zuständigen Kinder- und Jugendhilfeträger zu erstatten: 1. Gerichten, Behörden und Organen der öffentlichen Aufsicht;

2. Einrichtungen zur Betreuung oder zum Unterricht von Kindern und Jugendlichen; 3. Einrichtungen zur psychosozialen Beratung; 4. Privaten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe; 5. Kranken- und Kuranstalten; 6. Einrichtungen der Hauskrankenpflege; (2) Die Entscheidung über die Mitteilung ist erforderlichenfalls im Zusammenwirken von zumindest zwei Fachkräften zu treffen.“

- **Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011):**
 - **Artikel 5:** „(1) Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten. Jedes Kind hat das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung. (2) Jedes Kind als Opfer von Gewalt oder Ausbeutung hat ein Recht auf angemessene Entschädigung und Rehabilitation. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“
 - **Artikel 6:** „Jedes Kind mit Behinderung hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die seinen besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen. Im Sinne des Artikel 7 Abs. 1 B-VG ist die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Kindern in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“
- **Allgemeines bürgerliches Gesetzbuch (ABGB) - § 138:** Das ABGB bietet eine umfassende Definition des Begriffes „Kindeswohl“; dabei kommen auch Kriterien für den Themenbereich „Gewalt und Gewaltprävention“ vor, darunter „(2) die Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes; (7) die Vermeidung der Gefahr für das Kind, Übergriffe oder Gewalt selbst zu erleiden oder an wichtigen Bezugspersonen mizuerleben.“
- **Strafprozessordnung (StPO) - § 66:** „Opfer von Gewalt haben zur Wahrung ihrer Rechte Anspruch auf psychosoziale und juristische Prozessbegleitung im Strafverfahren. Psychosoziale Prozessbegleitung umfasst die Vorbereitung der Betroffenen auf das Verfahren und die mit ihm verbundenen emotionalen Belastungen sowie die Begleitung zu Vernehmungen im Ermittlungs- und Hauptverfahren, juristische Prozessbegleitung, die rechtliche Beratung und Vertretung durch einen Rechtsanwalt.“
- **Strafgesetzbuch (StGB):** definiert und legt das Strafmaß für Gewaltanwendung an Minderjährigen fest, darunter für den Missbrauch eines Autoritätsverhältnisses (§ 212 StGB), Quälen oder Vernachlässigen unmündiger, jüngerer oder wehrloser Personen (§ 92 StGB) und für sexuellen Missbrauch von Unmündigen (§ 207 StGB).

4.4. Qualitätsstandards

4.4.1. Schutzkonzept

Die Einrichtung verfügt über ein Schutzkonzept²⁵, das allen Mitarbeiter/innen bekannt ist.

Konkretisierung

- Dem Schutzkonzept liegt eine Analyse von Schutzfaktoren und Gefährdungspotentialen in der Einrichtung vor. Strukturelle Aspekte (etwa Personalauswahl und -entwicklung, Arbeitsklima, räumliche Gegebenheiten wie Barrierefreiheit und Übersichtlichkeit) werden ebenso reflektiert wie alltägliche Schlüsselsituationen, die Gefahrenmomente für Übergriffe bzw. grenzverletzende Verhaltensweisen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und zwischen Betreuer/innen und Kindern bzw. Jugendlichen darstellen können.
- Das „Schutzkonzept“ definiert primäre Präventionsmaßnahmen sowie Verfahrensschritte, Kommunikationswege und Zuständigkeiten sowohl für Verdachtsfälle und alle Fälle von Übergriffen, Gewalt und andere Formen von Machtmissbrauch von Mitarbeiter/innen als auch für Fälle von Übergriffen und Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen sowie gegenüber Mitarbeiter/innen. Weiteres beinhaltet das Schutzkonzept Handlungsleitfäden für Fachkräfte für den Prozess der Abklärung von Verdachtsfällen und Kindeswohlgefährdungen und für die Aufarbeitung von Übergriffen und Gewaltereignissen in der Einrichtung sowie eine Richtlinie zum Umgang mit Medien zum Schutz der Privatsphäre von Kindern, Jugendlichen und Familien.
- Das „Schutzkonzept“ ist allen Mitarbeitern/innen, Freiwilligen und den Kindern und Jugendlichen bekannt und wird regelmäßig im Team reflektiert und ggf. adaptiert.
- Die Einrichtung bzw. Organisation verpflichtet sich zu einer partizipativen Evaluierung der Umsetzung des Schutzkonzepts sowie zu einer Adaption des Konzepts und notwendiger Maßnahmen bei Bedarf.

4.4.2. Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Kinder, Jugendlichen und Eltern

Die Organisation bzw. Einrichtung setzt gezielte Maßnahmen der primären Prävention von Übergriffen, Gewalt und Machtmissbrauch für die betreuten Kinder und Jugendlichen.

Konkretisierung

- Alle Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern kennen ihre Rechte sowie ihre Beteiligungs-, Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten.
- Es gibt Ansprechpersonen und Zuständigkeiten für Kinderschutzfragen. Kinder und Jugendliche wissen, an wen sie sich bei Gefährdungen oder Gewalterfahrungen wenden können. Hierfür liegen schriftliche Materialien in alters- und entwicklungsadäquater Form und Sprache vor.
- Der Schutz der Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen ist gewährleistet und wird mit den Kindern und Jugendlichen reflektiert und dokumentiert.
- Einrichtungsspezifische Präventionsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche werden umgesetzt und im Team reflektiert. Dazu zählen insbesondere Angebote zu gewaltfreier Kommunikation und Konfliktregelung sowie gendersensible und diversitätsorientierte

²⁵ Das Schutzkonzept kann als Teil des sozialpädagogischen Konzepts oder als eigener Textkörper vorliegen.

sexualpädagogische Angebote inkl. Aufklärung und Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen für ihre eigenen Grenzen (vgl. auch Kap. 6.4.2.).

- Kinder und Jugendliche werden alltagsbezogen und bei Bedarf im therapeutischen Setting bei der Regulation und Wahrnehmung ihrer Emotionen unterstützt; Angebote zur Förderung der Körperwahrnehmung werden umgesetzt.
- Für Kinder und Jugendliche, die Indikationen für die Fachbereiche Klinische- und Gesundheitspsychologie und/oder Psychotherapie und/oder Kinder- und Jugendpsychiatrie aufweisen, wird der Zugang zu erforderlichen Maßnahmen gewährleistet.
- Eltern und relevante Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen werden über die Präventionsmaßnahmen informiert.

4.4.3. Präventionsmaßnahmen auf der Ebene der Einrichtung bzw. Organisation

Die strukturellen Voraussetzungen für einen sicheren Ort für Mitarbeiter/innen sowie gewaltschutz- und kinderrechtorientierte Personalauswahl- und Personalentwicklungsprozesse sind gewährleistet.

Konkretisierung

- Bei der Auswahl von Mitarbeitern/innen wird ein besonderes Augenmerk auf entsprechende Haltungen gemäß Punkt 5.3. gelegt.
- Voraussetzung für die Einstellung von Mitarbeiter/innen ist das Vorliegen einer unbedenklichen „Strafregisterbescheinigung Kinder- und Jugendfürsorge“. Diese ist in regelmäßigen Abständen zu erneuern. Dies gilt auch für Freiwillige.
- Für Freiwillige stehen festgelegte Ansprechpersonen zur Verfügung, die für die Einschulungsphase und die weitere Begleitung verantwortlich sind.
- Die Einschulungsphase neuer Mitarbeiter/innen wird zur strukturierten Einarbeitung genutzt, in der regelmäßige Mitarbeiter/innengespräche geführt und Reflexionsmöglichkeiten (Einzel- und Teamsupervision, Intervision, Praxisbegleitung etc.) realisiert werden.
- Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Thema Grenzüberschreitungen und Gewaltgefährdungen in der Einrichtung werden von der Leitung aktiv gefördert.
- Im Team der Einrichtung findet kontinuierlich ein Abgleich der Haltungen und pädagogischen Zugänge sowie eine Reflexion des pädagogischen Handelns der Fachkräfte, der damit verbundene Machtasymmetrien, der Balance zwischen Nähe und Distanz zu den betreuten Kindern und Jugendlichen sowie der Interaktionsdynamiken im Rahmen von mindestens 20 Supervisionseinheiten pro Jahr statt.
- Alle Fachkräfte erhalten fach einschlägige Weiterbildung im Umfang von mindestens 16 Einheiten pro Jahr sowie fachliche Unterstützung, um den Schutz und eine förderliche Entwicklung der betreuten Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.



4.4.5. Umgang mit Gefährdungssituationen, Übergriffen und Gewalt

Bei Verdachtsfällen und im Umgang mit Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung werden festgelegte Verfahrensschritte zur Gefährdungseinschätzung und zum Schutz der Betroffenen gesetzt. Diese umfassen auch die Aufarbeitung der Geschehnisse im Team und mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen zur Wiederherstellung eines sicheren Ortes.

Konkretisierung:

- Jeder Verdachtsfall und jede Meldung zu psychischen, physischen oder sexuellen Übergriffen oder Gewaltvorfällen ist ernst zu nehmen und wird den festgelegten Verfahrensschritten entsprechend bearbeitet. Jedenfalls sind Verdachtsfälle sowie Vorfälle von Übergriffen und Gewalt dem/der Vorgesetzten und dem/der fallführenden Sozialarbeiter/in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe zu melden.
- Auf Wunsch und nach Möglichkeit²⁶ wird dem/der meldenden Mitarbeiter/in oder dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen Vertraulichkeit über die Informationsquelle gewährleistet. Mitarbeiter/innen sind zur Verschwiegenheitspflicht angehalten.
- Bei der Einschätzung der Gefährdungslage wird die Sichtweise der Betroffenen und der Person, die in Verdacht steht, sowie das Mehraugenprinzip berücksichtigt.
- Bei Verdachtsfällen werden mit allen direkt Beteiligten Gespräche lt. vorhandenem Leitfaden geführt.
- Bei Vorliegen einer Gefährdung werden in Abstimmung mit der Leitung und den zuständigen Fachkräften der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe alle notwendigen Schritte zum Schutz des betroffenen Kindes bzw. der/des betroffenen Jugendlichen eingeleitet. Die Sichtweisen und Bedürfnisse des betroffenen Kindes bzw. der/des Jugendlichen werden angemessen berücksichtigt.
- Verdachtsfälle bzw. Vorfälle werden dokumentiert. Hierfür stehen Dokumentationsvorlagen zur Verfügung.
- Sollten Schritte der medizinischen Abklärung notwendig sein, werden die Betroffenen angemessen begleitet und emotional unterstützt.
- Das betroffene Kind bzw. die/der betroffene Jugendliche sowie betroffene Fachkräfte werden angemessen emotional versorgt und erhalten professionelle Unterstützung von spezialisierten Fachkräften zur Bearbeitung der Vorfälle.
- Die Eltern werden über die Vorfälle informiert und im Umgang mit den Übergriffen und Gewaltereignissen angemessen einbezogen.

Die Einrichtung trägt dafür Sorge, dass Grenzverletzungen, Übergriffe und Gewaltereignisse im Team und mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen zur Wiederherstellung eines sicheren Ortes aufgearbeitet werden.

Konkretisierung:

- Sollten sich Verdachtsmomente entkräften, erfolgt eine angemessene Entlastung des/der Beschuldigten.

²⁶ Die Vertraulichkeit ist jedenfalls eingeschränkt, wenn entsprechend den rechtlichen Voraussetzungen die Meldung an die Kinder- und Jugendhilfe (Mitteilungspflicht) notwendig ist. Vgl. dazu, § 37 Abs. 1 Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz.

- Die Geschehnisse werden mit dem/der Täter/in aufgearbeitet. Die Aufarbeitung inkludiert die Reflexion der negativen Folgen des Verhaltens für die Betroffenen.
- In Abstimmung mit dem/der Betroffenen werden Möglichkeiten der Wiedergutmachung abgewogen und realisiert.
- In der Einrichtung erfolgt eine transparente Bearbeitung von Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewaltvorgängen zur Wiederherstellung eines sicheren Ortes. Dies inkludiert eine Verständigung darüber, was geschehen ist und “was alle benötigen, um sich auch innerlich wieder so sicher wie vor dem Ereignis zu fühlen” (Schmid et.al. 2015: 38).

4.5. Literatur

Allroggen, M./Gerke, J./Rau, T./Fegert J.M. (2017): Umgang mit sexueller Gewalt. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Universitätsklinikum Ulm. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa:

Allroggen, M./Domann, S./Eßer, F./Fegert J.M./Kampert, M./Rau, Th./Rusack, T./Schloz, C./Schröer, W./Strahl, B./Wolff, M. (2017): Einleitung: Schutzkonzepte zur Verbesserung des Kinderschutzes in Organisationen. S. 10-13. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa:

BMBF (2016): Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten Forschung zu Prävention und Schutzkonzepten.

https://www.bmbf.de/pub/Sexuelle_Gewalt_gegen_Kinder_und_Jugendliche.pdf (Zugriff am 04.01.2018).

Enders, U./Kossatz, Y./Kelkel, M./Eberhardt, B. (2010): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. https://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_GrenzuebergreifeseTraftaten.pdf (Zugriff am 08.01.2018).

Fegert, J./Schröer, W./Wolff, M. (2017): Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderungen. S. 14-24. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.

KIJA (2017): Gewaltprävention in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche, in denen es zum Entzug oder zur Beschränkung der persönlichen Freiheit kommen kann. https://www.kija-sbg.at/fileadmin/user_upload/Bericht_Gewaltpraevention_in_Einrichtungen.pdf (Zugriff am 02.02.2018).

Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“. Vortrag, Fachtagung „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“, Merseburg, 17./18.02.2006. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf (Zugriff am 22.01.2018).

Eberhardt, B./Naasner, A./Nitsch, M. (2016): Handlungsempfehlungen zur Implementierung von Schutzkonzepten in Einrichtungen der Kinder-, Jugend und Behindertenhilfe. Erfahrungen und Ergebnisse der Bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010–2014. Zur Stärkung der Handlungsfähigkeit (Prävention und Intervention) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe zur Verhinderung sexualisierter Gewalt. Düsseldorf: DGfPI. https://dgfpi.de/tl_files/pdf/bufo/2016-08-26_BuFo_Abschluss_2016.pdf (Zugriff am 05.02.2018).

Schmid, M. / Steinlin, C./ Fegert, J. (2015): Die Rekonstruktion des »sicheren Ortes«. Überlegungen zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten gegenüber pädagogischen Mitarbeitenden. TRAUMA & GEWALT 9. Jahrgang Heft 1: 34-47.

Schmid, M. / Ziegenhain, U. (2017): Traumapädagogik – Ein Modell für Krisenmanagement 3. ECQAT-Fachtag Berlin. <https://www.equals.ch/vortrage> (Zugriff am 02.02.2018).

Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.

5. Die Einrichtung als sicherer Ort & traumasensible Betreuung

5.1. Fachliche Begründung

Kinder und Jugendliche, die in sozialpädagogischen Einrichtungen betreut werden, waren äußerst belastenden und oftmals traumatisierenden Bedingungen ausgesetzt, bevor sie in die stationäre Einrichtung aufgenommen wurden. Um Kinder und Jugendlichen mit oftmals multiplen psychischen Verletzungen und Traumatisierungen bestmöglich in ihrer Entwicklung und bei der (Wieder-)Erlangung von Selbstwirksamkeit begleiten zu können, erachten wir die Herstellung eines „sicheren Ortes“ und eines traumasensiblen Betreuungssettings als notwendige Voraussetzung.

Die **Einrichtung als „sicherer Ort“** inkludiert dabei unterschiedliche, aufeinander verweisende Aspekte. Dazu zählt der Schutz vor Grenzverletzungen, Übergriffen, psychischer, physischer, sexueller oder struktureller²⁷ Gewalt in der Einrichtung (vgl. Kap. 4.) sowie die kontinuierliche Arbeit an einem „Milieu“, in dem alle Beteiligten Wertschätzung, Mitbestimmung und persönliche Förderung erfahren und das für die Heranwachsenden transparent und berechenbar ist. In diesem Zusammenhang wird im Fachdiskurs die hohe Bedeutung von vorhersehbaren und transparenten Alltagsstrukturen, das Einhalten von Vereinbarungen seitens der Fachkräfte und die Kontrollierbarkeit von Alltagsabläufen hervorgehoben. Insbesondere vor dem Hintergrund von Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins ist die Wiedererlangung von Kontrolle wesentliche Grundlage für die Herstellung innerer Sicherheit, ebenso wie Angebote, die Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zur Beruhigung und zur Affektregulation an die Hand geben. Wie bereits in Kapitel 4 angeführt, beinhaltet ein sicherer Ort auch übersichtliche und entwicklungsgerechte räumliche Gegebenheiten und die Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen in die Gestaltung dieser Räumlichkeiten. Nicht zuletzt stellt die vertrauensvolle pädagogische Beziehung den Dreh- und Angelpunkt eines sicheren Ortes und einer entwicklungsfördernden pädagogischen Praxis dar (Kühn 2006 und 2013, Gahleitner 2011 und 2016).

Mit dem **Konzept des „pädagogisch-therapeutischen Milieus“** wird in aktuellen Fachdiskursen auf die besondere Bedeutung eines strukturierten pädagogisch gestalteten und „emotional korrigierenden Beziehungsangebots“ hingewiesen (Gahleitner 2016: 60). Positive Beziehungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Fachkräften in der sozialpädagogischen Einrichtung werden in traumapädagogischen Zugängen und im Konzept des „pädagogisch-therapeutischen Milieus“ zugleich

²⁷ Der **Begriff strukturelle Gewalt**, der wesentlich von Johan Galtung geprägt wurde, geht von der Annahme aus, dass Gewalt auch in staatliche bzw. gesellschaftliche und institutionelle Strukturen eingelagert ist. Es ist daher eine Gewaltform, die nicht von Personen ausgeht, Menschen jedoch in ihrer Entwicklung und ihren Möglichkeiten beeinträchtigt oder bedroht, diskriminiert und/oder marginalisiert und ein Machtgefälle herstellt (vgl. Grant-Hayford/Scheyer 2016). Strukturelle und personale Gewalt stehen jedoch im Zusammenhang, da individuelle Gewalt in gewaltförmige Strukturen eingebettet ist und dadurch gefördert wird. Beispiele für strukturelle Gewalt in Einrichtungen bzw. Organisationen sind etwa unveränderbare Regelbestimmungen, die Entfaltungs- und Handlungsmöglichkeiten beschränken, die systematische Verweigerung von Information und Transparenz, die Verweigerung der Intimsphäre oder auch die langfristige Exklusion von Kindern und Jugendlichen aus sozialen Interaktionen (etwa aufgrund nicht zur Verfügung gestellter Dolmetscher/innen oder Kommunikationshilfen).

als zentraler Beitrag für eine gelingende Traumabearbeitung betrachtet. Dabei geht dieses Konzept von der Grundannahme aus, dass traumatisierte und bindungsbelastete Kinder und Jugendliche (auch) dort bei der Entwicklung alternativer Bewältigungsstrategien und Beziehungsmuster gefördert werden, wo sie ihren Alltag verbringen und ihren Lebensmittelpunkt haben. Wesentlich hierbei ist die Unterscheidung zwischen traumasensibler Pädagogik in der Einrichtung und psychotherapeutischer Bearbeitung von Traumata. Ein traumasensibles pädagogisches Betreuungssetting impliziert keine Traumaexposition²⁸. Vielmehr beinhaltet traumasensible Pädagogik in der Einrichtung das Erkennen symptomatischer Verhaltensauffälligkeiten als Traumafolgen, den adäquaten Umgang mit diesen Symptomatiken sowie die Schaffung eines sicheren Ortes, der die psychische und emotionale Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen bestmöglich fördert und alternative Beziehungserfahrungen und Handlungsstrategien ermöglicht. Wie schon erwähnt, zählen dazu auch Angebote und Methoden, Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung eines „inneren sicheren Ortes“²⁹ und bei der Integration ihrer biographischen Erfahrungen als Teil ihrer Lebensgeschichte im Rahmen von Biographiearbeit zu begleiten. Denn die Unterstützung von Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit ihrer Herkunftsfamilie und der Lebenswelt ihrer Herkunft ist für die Identitätsentwicklung von zentraler Bedeutung und erweitert die Wahl- und Handlungsmöglichkeiten von jungen Menschen. Biographiearbeit umfasst dabei nicht nur die Bearbeitung und Integration biographischer Brüche, sondern auch die Unterstützung zur Bewahrung positiver Erinnerungen und Lebensereignisse und bei der Rekonstruktion der eigenen Familien- und Beziehungsgeschichte anhand entsprechender Methoden, wie etwa Lebensbücher, Erinnerungskisten, die Arbeit mit Fotoalben und Zeittafeln oder Besuche lebensgeschichtlich relevanter Orte (vgl. Lattscher/Wiemann 2018).

Da es Kindern und Jugendlichen, die traumatisierende Beziehungserfahrungen und -abbrüche erfahren mussten, in der Regel schwerfällt, Vertrauen zu fassen (Müller 2017), obliegt es den Fachkräften, mit den Heranwachsenden pädagogisch behutsam eine vertrauensvolle und tragfähige Betreuungsbeziehung aufzubauen. Dazu sind fachliche Kenntnisse sowie Kommunikations- und Verstehensleistungen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte in Hinblick auf die Komplexität und Krisenhaftigkeit der Beziehungsdynamiken vieler traumatisierter Kinder und Jugendlicher erforderlich (Baierl 2014)³⁰. Ohne traumatologische und bindungsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten sind schädigende Reiz-Reaktions-Prozesse und damit verbundene Prozesse der komplementären Erfüllung destruktiver Bindungserfahrungen zwischen Fachkräften und Heranwachsenden kaum vermeidbar. Das Wissen um „das Gefangensein“ von traumatisierten Kindern und Jugendlichen in ihren Verhaltens- und Beziehungsmustern (Baierl 2014: 62) reicht jedoch nicht aus. Vielmehr bedarf es auch der Anerkennung dieser Muster als sinnvolle Überlebensstrategien vor dem Hintergrund der jeweiligen biographischen Erfahrungen. Erst auf dieser Basis können gezielte Angebote gesetzt werden, die Erfahrungsräume ermöglichen, welche den belastenden Erfahrungen diametral entgegenstehen, das Selbstvertrauen und Selbstverstehen, die Körper- und Sinneswahrnehmung sowie die Emotionsregulation fördern und damit die Veränderung von dysfunktionalen Verhaltensmustern unterstützen. Dazu zählt auch die Förderung von Beziehungsvielfalt und die Nutzung der Gruppe als

²⁸ Es besteht überwiegend Übereinstimmung im Fachdiskurs, dass **Traumaexposition** im Rahmen von psychotherapeutischen Angeboten und erst auf Basis der Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen im alltäglichen Betreuungssetting erfolgen soll. Psychotherapeutische Angebote sollten dabei Hand in Hand mit der stationären Betreuung arbeiten, einen engen Austausch pflegen und zu einem gemeinsamen Fallverstehen kommen (Schmid et. al. 2007).

²⁹ Der Begriff des „sicheren Ortes“ umfasst sowohl den Aspekt eines äußeren sicheren Ortes als auch eines inneren sicheren Ortes. Das Konzept des inneren sicheren Ortes wurde von Luise Reddemann geprägt und umfasst die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, sichere innere Orte mit Hilfe ihrer imaginativen Fähigkeiten zu entwickeln und zu ankern.

³⁰ Da hier nicht detailliert auf Traumatheorien eingegangen werden kann, wird als Überblick über Entstehungsbedingungen, Ursachen, Kategorien und Phasen von Trauma auf den Artikel von Besser (2009) und Krüger (2013) verwiesen. Auch das Fachbuch von Kronegger/Golker (2016) bietet eine übersichtliche Einführung in das Thema.

Lernraum für den Aufbau von sozialen Kompetenzen und das Erleben von Selbstwirksamkeit (Bausum 2009).

5.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Traumasensible bzw. -pädagogische Ansätze und die "Pädagogik des sicheren Orts" teilen gemeinsame Haltungen, die wir als zentrale Voraussetzung für die entwicklungsförderliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen und Bindungsproblematiken erachten. Dazu zählen insbesondere:

- **Die Annahme des guten Grundes:** Diese Grundhaltung geht davon aus, dass alles, was ein Mensch zeigt, vor dem Hintergrund seiner Biographie Sinn macht. Damit verbunden ist eine Würdigung der Lebenserfahrungen der Heranwachsenden und der damit verbundenen Bewältigungsleistungen. In der Traumapädagogik wird dabei oftmals auch davon gesprochen, dass auffällige oder schwierige Verhaltensformen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen als sinnhafte Überlebensleistungen und normale Bewältigungsreaktionen auf außerordentliche Belastungen zu verstehen sind. Die Fachkräfte nehmen daher einen "guten Grund" an, sollen aber nicht zu einer voreiligen Interpretation der Symptome verleitet werden. Vielmehr wird das Verstehen als gemeinsamer Prozess mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen konzipiert. Zu diesem Prozess zählen auch die Anregung und die Begleitung von Heranwachsenden, ihr eigenes Verhalten, ihre Symptomatiken und Auslöser (Trigger) für Krisensituationen verstehen zu lernen. Wilma Weiß spricht in diesem Zusammenhang von "sinnhaften Dialogen", die es zu initiieren gilt.
- **Wertschätzung:** Die Annahme eines guten Grundes ist mit Wertschätzung der Person ("Es ist gut so, wie du bist!") und der Unterscheidung zwischen Person und Verhalten verbunden. Diese wertschätzende Haltung auch „hartnäckig“ bei problematischen Betreuungsverläufen beizubehalten ist besonders wichtig, „da die Kinder, Jugendlichen und Familien unter Umständen einige Zeit benötigen, um positive Rückmeldungen über sich und ihr Verhalten akzeptieren zu können“ (Winkelmann 2014: 145).
- **Transparenz und Berechenbarkeit:** Kinder und Jugendliche, die biographische Brüche und traumatische Erfahrungen (oftmals mit ihren nächsten Bezugspersonen) zu bewältigen haben, benötigen in besonderem Ausmaß Transparenz und Berechenbarkeit, damit sie die Kontrolle über ihr Lebensumfeld wiedererlangen können. Sie haben jederzeit Recht auf Klarheit über bestehende Alltagserfordernisse, Abmachungen und Alltagsprozesse und sind bei der Planung von Angeboten und Aktivitäten angemessen beteiligt.
- **Bedürfnis- und Ressourcenorientierung:** Damit Kinder und Jugendliche einen inneren und äußeren sicheren Ort in der Einrichtung finden können, ist eine Haltung der konsequenten Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse, Ressourcen und Positionen erforderlich. Dies beinhaltet einerseits, dass Widerspruch als wichtiger Teil der Selbstermächtigung und des Entwicklungsprozesses erachtet wird (Kuhn 2006). Andererseits meint Ressourcenorientierung, dass die Heranwachsenden dabei unterstützt werden, sich ihrer eigenen Stärken bewusst zu werden und die Ressourcen ihrer Umwelt zu nutzen.
- **Reflexion des Beziehungsprozesses und Achtsamkeit für die "Bindungsbalance":** Da die pädagogische Beziehung der Dreh- und Angelpunkt eines sicheren Milieus und die Basis für eine entwicklungsförderliche Bearbeitung von Traumata und Bindungsproblematiken darstellt, ist die kontinuierliche Reflexion der Beziehungsdynamik und der Balance zwischen distanzierter professioneller Reflexion und persönlichem Engagement sowie die Bedachtnahme auf die Grenzen der Fachkräfte unabdingbar (Schmid et. al 2007).



- **Freude:** Eine Haltung, die Freude ermöglicht und fördert, schafft zugleich eine Voraussetzung für positive Beziehungserfahrungen und für die Bewältigung von Belastungen – nach dem Motto: “Viel Freude trägt viel Belastung!” (BAG Traumapädagogik 2011).

5.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Wesentliche gesetzliche Grundlagen für diesen Qualitätsbereich sind:

- **UN-Kinderrechtskonvention**, insbesondere
 - **Artikel 3 (3):** „Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.“
- **Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (2013):**
 - **§ 1 - Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe:** „(1) Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“
 - **§ 2 - Ziele der Kinder- und Jugendhilfe:** „(2) Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbständigung.“
- **Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (2011):**
 - **Artikel 1:** „Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“

5.4. Qualitätsstandards

Die Fachkräfte verfügen über Grundkenntnisse der Trauma- und Bindungstheorie und erhalten Fortbildungen und Reflexionsmöglichkeiten zu diesen Themenkomplexen.

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte erhalten Weiterbildung zu Grundlagen der Traumalogie und Bindungstheorie sowie fachliche Unterstützung für die traumasensible und bindungsorientierte Betreuung der Kinder und Jugendlichen.
- Die Einrichtung schafft geschützte Reflexionsräume für Mitarbeiter/innen, in denen herausfordernde Beziehungsdynamiken mit den betreuten Kindern und Jugendlichen, traumaspezifische Symptome und Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung sowie eigene Beziehungs- und Konfliktmuster systematisch reflektiert und szenisch verstanden werden.



Die Einrichtung bzw. Organisation legt besonderes Augenmerk auf eine förderliche und nachhaltige Beziehungsgestaltung in und außerhalb der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Die Betreuung inkludiert “exklusive Momente” für Bezugsbetreuer/in und Kind bzw. Jugendliche/n in Form von zeitlich und inhaltlich strukturierten Einzelstunden.
- Die Gruppe wird systematisch als Beitrag zur Aufhebung von Scham und Isolation (Bausum 2009) und zur Förderung sozialer Kompetenzen genutzt.
- Kinder und Jugendliche werden gezielt bei der Aneignung alternativer Strategien der Bewältigung und der Beziehungsgestaltung unterstützt.
- Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche beim Aufbau eines vielfältigen Beziehungsnetzes auch außerhalb der Einrichtung und bei der Pflege bestehender Kontakte.
- Die Einrichtung achtet auf höchstmögliche Betreuungs- und Beziehungskontinuität. Übergänge und der Wechsel von Betreuungspersonen werden umsichtig gestaltet und begleitet.

Die Betreuung beinhaltet die Förderung der Selbstwahrnehmung und des Selbstverstehens, der Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der betreuten Kinder und Jugendlichen und berücksichtigt bindungs- und traumabezogene Unterstützungsbedürfnisse.

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte setzen Angebote zur Förderung der Körper- und Sinneswahrnehmung und unterstützen Kinder und Jugendliche beim Ausdruck von Empfindungen und Bedürfnissen.
- Die Fachkräfte setzen entwicklungsgerechte Impulse zur Emotionsregulation sowie zur Förderung der Entspannungsfähigkeit und des Selbstverstehens von Kindern und Jugendlichen. Dazu zählt die Unterstützung beim Verstehen und Benennen von Krisenauslösern (Triggern), Bindungsverhalten und den damit verbundenen typischen Beziehungsdynamiken sowie ggf. von Traumasymptomen.
- Die Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Bearbeitung biographischer Brüche, der Bewahrung positiver Erinnerungen und bei der Rekonstruktion der eigenen Familien- und Beziehungsgeschichte mithilfe adäquater Methoden.
- Die Fachkräfte unterstützen die Kinder und Jugendlichen beim Erkennen ihrer Stärken und Fähigkeiten und schaffen Erfahrungsräume für das Erleben von Selbstwirksamkeit und Selbstwert.

5.5. Literatur

BAG Traumapädagogik (2011): Standards für traumapädagogische Konzepte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Positionspapier der BAG Traumapädagogik.
<http://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S133.pdf> (Zugriff am 05.02.2018).

Baierl, M. (2014): Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik - In: Baierl, M./Frey, K. [Hrsg.]: Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

- Bausum, J. (2009): Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung. »Ich bin ich und ich brauche Euch.« S. 179–187. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M. /Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa.
- Besser, L. (2009): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Ereignisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: Bausum, J./ Besser, L. /Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa.
- Gahleitner, S. (2011): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen: Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, S. (2016): Milieutherapeutische und -pädagogische Konzepte. S. 56-66. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grant-Hayford, N./Victoria Scheyer, V. (2016): Strukturelle Gewalt verstehen. Eine Anleitung zur Operationalisierung. Galtung-Institut für Friedenstheorie und Friedenspraxis.
- Kronegger, G./Golker, Ch. (2016): So wie du gefaltet bist, so fliegst du. Ein Fachbuch zur psychischen Gesundheit bindungstraumatisierter Kinder und Jugendlicher. Kremsmünster: Lebensraum Heidlmair.
- Krüger, A. (2013): Erste Hilfe für traumatisierte Kinder. 4. Auflage. Ostfildern: Patmos.
- Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sichereren Ortes“. Vortrag, Fachtagung „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“, Merseburg, 17./18.02.2006. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf (Zugriff am 22.01.2018).
- Kühn, M. (2013): „Macht Eure Welt wieder zu meiner!“ - Anmerkungen zum Begriff der Traumapädagogik. S. 24–37. In: Bausum, J./Besser, L./Kuhn, M. /Weis, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Lang, B. (2013): Stabilisierung und (Selbst-)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. S. 211–222. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. 3., durchgesehene Auflage. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Lattschar, B./Wiemann, I. (2018): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte. Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Müller, Th. (2017): Ich kann Niemandem mehr vertrauen.“: Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Kempten: Klinkhardt.
- Schmid, M./Wiesinger, D./Lang, B./Jaszkowic, K./Jörg M. Fegert, J. M. (2007): Brauchen wir eine Traumapädagogik? – Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen Handlungskonzepten in der stationären Jugendhilfe. In: KONTEXT 38/4: 330-357.
- Weiß, W. (2009): Selbstbemächtigung. Ein Kernstück der Traumapädagogik. S. 167–181. In: Bausum, J./Besser, L./Kuhn, M./Weis, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Juventa.
- Weiß, W. (2016): Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. S: 20-32. In: Weiß, W./Tanja Kessler, T./Gahleitner, S: (Hrsg.) Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Winkelmann, I. (2014): Systemisch-ressourcenorientiertes Arbeiten in der Jugendhilfe. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

6. Gesundheitsversorgung und -förderung

6.1. Fachliche Begründung

6.1.1. Begriffsverständnis

Gesundheit stellt ein Recht aller Kinder und Jugendlichen dar, auf das auch die UN-Kinderrechtskonvention verweist³¹. Sowohl Gesundheitsversorgung als auch Gesundheitsförderung sind daher als Kernaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe zu betrachten. Dabei sind die Begriffe Gesundheitsversorgung und -förderung zu unterscheiden³². Während der Begriff der Gesundheitsversorgung die primäre oder spezialisierte medizinische oder psychologisch-therapeutische Versorgung von Menschen durch Akteure und Einrichtungen des Gesundheitssystems meint, haben sich Konzepte der Gesundheitsförderung in den letzten Jahren in einem interdisziplinären Feld und unter Bezugnahme auf die Ottawa Charta der WHO (1986) mit dem Ziel entwickelt, Gesundheit in unterschiedlichen „Settings“³³ wie etwa Schulen, stationären Einrichtungen, Betrieben etc. zu fördern. Gesundheitsförderung zielt auf die Stärkung von sowohl gesundheitsförderlichen „verhältnisbezogenen Determinanten“³⁴ (daher gesundheitsrelevanten Rahmenbedingungen wie etwa Beteiligungsstrukturen, angemessene Räumlichkeiten und Ernährung, Bewegungsmöglichkeiten etc.) als auch auf die Förderung individueller „Gesundheitskompetenzen“ und gesundheitsrelevanter Ressourcen von Personen ab. Da aktuelle Konzepte der Gesundheitsförderung auf einem sehr breiten Gesundheitsbegriff³⁵ basieren und zentrale Grundprinzipien (wie Empowerment, Förderung der Selbstwirksamkeit³⁶, Ressourcenorientierung oder Beteiligung) mit Ansätzen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik teilen (vgl. Dörr 2009), kann davon ausgegangen werden, dass der Kernauftrag der Kinder- und Jugendhilfe (Förderung der Entwicklung und Versorgung, Schutz und Beteiligung) auch Gesundheitsförderung umfasst.³⁷ Primärpräventionsmaßnahmen kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Sie zielen darauf ab, Gesundheitsbelastungen (z. B. umweltbedingte Belastungen, gesundheitsgefährdende Verhaltensweisen wie z. B. Nikotin- oder Alkoholkonsum, soziale Isolation, Stress) zu verringern und gesundheitsbezogene Ressourcen (z. B. Kompetenzen, Information und Bildung, Partizipation, soziale Netzwerke, Selbstwirksamkeit) zu verbessern“ (FGÖ 2016: 13).

³¹ Artikel 24 Absatz 1 der UN-Kinderrechtskonvention benennt das Recht „auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit“.

³² Generell stellt Gesundheitsförderung natürlich auch einen wichtigen Aspekt des gesundheitlichen Versorgungssystems dar. Allerdings ist das Gesundheitssystem vor allem auf die Kuration und Therapie von Krankheiten ausgerichtet. Darüber wird der Begriff der Gesundheitsförderung breiter definiert und auf unterschiedliche Alltagszusammenhänge bezogen.

³³ Das „Setting“ wird als Ort beschrieben, wo Gesundheit „von den Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt wird; dort wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben“ (WHO 1986)

³⁴ Wie im Rahmenprogramm des FGÖ nachzulesen, steht hinter dem Fokus auf die Rahmenbedingungen von Gesundheit „die Überzeugung, dass Menschen sich nur dann wirklich wohlfühlen können, wenn auch die Settings (= Lebenswelten), in denen sie leben, arbeiten, lernen und wohnen, gesundheitsförderlich und nicht krankmachend sind. Das ist auch ein wesentlicher Beitrag dazu, Menschen eine gesunde Lebensweise zu ermöglichen (Verhaltensänderung)“ (FGÖ 2016: 13).

³⁵ Konzepte der Gesundheitsförderung orientieren sich in der Regel an dem breiten Gesundheitsbegriff der WHO, der Gesundheit als „einen Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und daher weit mehr als die bloße Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen“ bezeichnet.

³⁶ In den Gesundheitswissenschaften wird hierbei häufig auf das (dem Begriff Selbstwirksamkeit verwandte) Konzept des Kohärenzsinn zurückgegriffen, wie es von Aaron Antonovsky entwickelt wurde. Antonovsky ging davon aus, dass sich der Kohärenzsinn aus einem Gefühl von Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit, d. h. die Fähigkeit, Probleme lösen zu können, sowie von Sinnhaftigkeit, d. h. die Fähigkeit, das Leben an sich als sinnvoll und gestaltbar empfinden zu können, zusammensetzt.

³⁷ Dieser Auftrag zur Gesundheitsförderung wurde für Deutschland bereits im 13. Kinder- und Jugendbericht (2008) festgehalten.

6.1.2. Qualitätsdimensionen von Gesundheitsversorgung und -förderung in der stationären Einrichtung

Ausgehend von diesem Begriffsverständnis beinhaltet Gesundheitsförderung in stationären Einrichtungen daher alle sozialpädagogischen Angebote, die die individuellen und sozialen Ressourcen der betreuten Kinder und Jugendlichen in Hinblick auf Gesundheit stärken. Eine so verstandene Gesundheitsförderung umfasst auch eine „Pädagogik des sicheren Ortes“, gewaltpräventive Angebote, eine traumasensible und bindungsorientierte Betreuung in der Einrichtung. Aufgrund der Komplexität dieser Themenbereiche wurden hierzu jedoch gesondert Standards formuliert (vgl. Kap. 4 und 5). Im vorliegenden Kapitel sind Standards zu drei gesundheitsrelevanten Dimensionen formuliert: Standards (1) zu Gesundheitsversorgung und gesundheitsförderlichen Alltagsprozessen (inkl. Ernährung und Hygiene), (2) zum Handlungsbereich Sexualpädagogik³⁸ sowie (3) zu Suchtprävention und zum Umgang mit Suchtgefährdungen.

6.1.2.1. *Gesundheitsversorgung und gesundheitsförderliche Alltagsprozesse*

Gesundheitsversorgung in der Kinder- und Jugendhilfe ist in zweifacher Hinsicht von höchster Bedeutung. Zum einen stellen sozialpädagogische Einrichtungen den (vorübergehenden) Lebensmittelpunkt der Kinder und Jugendlichen dar. Die Einrichtungen haben daher den Auftrag, eine angemessene gesundheitliche Versorgung der betreuten Heranwachsenden und damit auch den Zugang zu Fachdiensten und Einrichtungen des Gesundheitssystems zu gewährleisten. Zum anderen sind Kinder und Jugendliche, die in sozialpädagogischen Einrichtungen betreut werden, besonderen Gesundheitsrisiken ausgesetzt. Die Auswirkungen von belastenden oder traumatisierenden familiären Bedingungen und Bindungsmustern und damit verbundenem chronischem Stress auf die Neuroendokrinologie und das Immunsystem wurden in den letzten Jahrzehnten mehrfach und intensiv erforscht (De Bellis 2005).

Nicht zuletzt zeigen Studien, dass proportional zum Ausmaß stressinduzierender belastender Kindheitserfahrungen die Prävalenz von psychischen Erkrankungen und gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen (wie u.a. Depression, Schwangerschaften im Jugendalter, riskanter Sexualkontakt, Suizidversuche und Substanzenmissbrauch) ansteigt (vgl. Schmid et.al. 2007, Dörr 2009). Auch vor diesem Hintergrund ist die Sicherstellung des Zugangs zur Gesundheitsversorgung der betreuten Kinder und Jugendlichen und die dafür erforderliche Kooperation (vgl. GÖG/ÖBIG 2012) und das „Nahtstellenmanagement“ (Competence Center Integrierte Versorgung 2016) mit Einrichtungen des Gesundheitssystems für die Kinder- und Jugendhilfe von höchster Relevanz. Wie aktuelle Studien verdeutlichen, kommt hierbei einer systemübergreifenden Verständigung auch in Hinblick auf die jeweiligen Basiskonzepte, dem Aufbau von Kooperationsstrukturen³⁹ (wie die Implementierung regionaler Arbeitskreise und Fortbildungen) und einer transparenten Kommunikation, einem gemeinsamen Fallverstehen und der Abstimmung der Hilfestellungen für die betreuten Kinder und Jugendlichen besondere Bedeutung zu (AGJ 2015, GÖG/ÖBIG 2012).

³⁸ Sexualpädagogik ist einerseits als wesentlicher Aspekt von Prävention von Übergriffen und Gewalt, andererseits als wichtiger Aspekt der Gesundheitsförderung zu verstehen. Um eine Wiederholung der Standards zu vermeiden, wurde Sexualpädagogik im Standardbereich „Gesundheitsförderung“ aufgenommen. Ein weiterer Grund für diese Zuordnung ist, dass wir Sexualpädagogik nicht nur als Präventionsmaßnahme und im Sinne einer „Gefährdungsabwehr“ verstanden wissen wollen. Vielmehr umfasst sie auch die Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrer psychosexuellen Entwicklung und positiv erlebten Identitätsbildung.

³⁹ Dem Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen Gesundheitsförderung und Kinder- und Jugendhilfe wurde in Österreich erst in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt. So wurde etwa eine Kooperation zwischen dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) und dem Dachverband Österreichischer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen (DÖJ) eingegangen, in der u.a. Prioritäten für die Projektförderung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe festgelegt wurden. Vgl. http://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/inline-files/Brosch%C3%BCre_Kinder_Jugendhilfe_bfrei.pdf (Zugriff am 10.11.2018).

Gesundheitsfördernde Alltagsprozesse in der Einrichtung zielen gemäß dem Verständnis der Ottawa Charta der WHO (1986) vor allem auf die Stärkung der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen und ihrer Kontrolle über ihre Gesundheit in ihren Alltagszusammenhängen ab. Gesundheit wird aus dieser Perspektive positiv (also als mehr als nur die Abwesenheit von Krankheit) und als immer wieder herzustellende Balance definiert, die sich auf den ganzen Menschen in seinen körperlichen, geistig-seelischen und sozialen Aspekten bezieht und das subjektive Befinden in den Mittelpunkt stellt. Wie bereits hervorgehoben, beinhaltet Gesundheitsförderung in diesem Verständnis sowohl die Verbesserung der Rahmenbedingungen (sog. „verhältnisbezogene Determinanten“ wie etwa Beteiligungsstrukturen, angemessene Ernährung und Hygiene, Bewegungsmöglichkeiten) als auch auf die Förderung individueller „Gesundheitskompetenzen“ und Fähigkeiten zur Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen. Gesundheitskompetenzen umfassen dabei einerseits Kenntnisse um „gesunde Lebensführung“, andererseits Handlungsmöglichkeiten der Gesunderhaltung und Ressourcen im Umgang mit gesundheitlichen Belastungen (Hurrelmann 2006). In den Worten der Gesundheitswissenschaftlerin Margret Dörr geht es in der stationären Betreuung darum, „das Zusammenspiel von Belastungen, Bewältigungs- und Schutzfaktoren wahrzunehmen und die individuellen sowie sozialen Bewältigungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche auszuloten“ (Dörr 2009: 14). In diesem Zusammenhang sind Ergebnisse der Jugendgesundheits- und Jugendrisikoforschung von höchster Relevanz, da diese darauf hinweisen, dass Mädchen und Jungen im statistischen Durchschnitt unterschiedliche Strategien zur Bewältigung von Belastungen einsetzen, die im hohen Maße gesundheitsrelevant sind (bmukk 2012: 44). So weisen Studienergebnisse etwa darauf hin, dass Mädchen stärker vom Schönheitsideal und dessen Auswirkungen betroffen sind und häufiger mit Essstörungen zu kämpfen haben (ebda.). Auch gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen ihren Gesundheitszustand schlechter einschätzen als Burschen und eine ungünstigere Körperwahrnehmung haben (BMG 2016: 210). Gesundheitsförderung in diesem breiten Sinne bedeutet daher auch, „sensibel für diese geschlechtsspezifischen Besonderheiten zu sein, ohne aber Geschlechterstereotype zu reproduzieren oder zu verstärken“ (bmukk 2012: 48).

6.1.2.2. Sexualpädagogik in der Einrichtung

Obwohl sexualpädagogische Ansätze international durchaus kontrovers diskutiert werden, hat sich in vielen europäischen Ländern ein Ansatz etabliert, der international als *comprehensive sex education* bzw. umfassende Sexualpädagogik bezeichnet wird. Dieses Verständnis von Sexualpädagogik berücksichtigt neben kognitiven Aspekten auch emotionale und soziale Aspekte von Sexualität. So führte auch das (damalige) Bundesministerium für Bildung und Frauen in einem Grundsatzertel von 2015 und unter Verweis auf internationale Richtlinien⁴⁰ zentrale Merkmale einer aktuellen Sexualpädagogik an, diese „soll altersgerecht, an der Lebensrealität von Kindern und jungen Menschen orientiert sein und auf wissenschaftlich gestützten Informationen basieren. Sie soll einen positiven Zugang zur menschlichen Sexualität darstellen und eine positive Grundhaltung sich selbst gegenüber sowie das eigene Wohlbefinden befördern (vgl. BMBF 2015, WHO 2011). Sie soll sich am Prinzip der Gleichstellung der Geschlechter sowie der Vielfalt der Lebensformen (z.B. sexuelle Orientierung, Geschlechteridentitäten) orientieren, soll Kompetenzen (z.B. kritisches Denken, Kommunikationsfähigkeiten) vermitteln und an internationalen Menschenrechten ausgerichtet sein“ (vgl. BMBF 2015: 2). Sexualpädagogik in dieser Ausrichtung orientiert sich daher wesentlich an dem Ziel der Förderung von Selbstbestimmung und will junge Menschen dabei unterstützen, ihre sexuellen Rechte (vgl. Kap. 6.2.) vor dem Hintergrund der Achtung vor der Vielfalt sexueller Orientierungen, Identitäten und Lebensformen in Anspruch zu nehmen. Aktuelle Ansätze betonen

⁴⁰ So führt etwa auch die WHO an: "Sexuality is a central aspect of being human throughout life and encompasses sex, gender identities and roles, sexual orientation, eroticism, pleasure, intimacy and reproduction." Vgl. http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/ (Zugriff am 14.04.2018).

daher auch die Notwendigkeit, eine Perspektive der "Sexualpädagogik der Vielfalt" (Timmermanns 2016) einzunehmen, die vielfältige Lebens- und Lebensweisen thematisiert und machtvolle Normierungen kritisiert.

Entsprechend diesem weiten Verständnis werden auch der Themenbereich und die Zielsetzung von Sexualpädagogik breit gesehen. Dieser Ansatz umfasst einerseits die Förderung „sexueller Basiskompetenzen“ (Kostenwein/Weidinger 2015) - wie körperliche Ent- und Anspannung, Bewegungsfähigkeit, positives Körperschema und Stolz auf den eigenen, sexuellen Körper. Darüber hinaus kommt der Begleitung von Jugendlichen bei der Nähe- und Distanzregulation und bei (Selbst-)Schutz vor sexueller Belästigung hohe Bedeutung zu. Auch die Förderung der körperlichen und emotionalen Wahrnehmung ist ein wichtiger Bestandteil sexualpädagogischer Angebote. Andererseits werden die Vermittlung von Wissen über Körperbegriffe und -prozesse, die Förderung der Kommunikation über sexuelle Themen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Beziehungsweisen und Beziehungsqualitäten als wichtige sexualpädagogische Themenbereiche gesehen. Von besonderer Bedeutung hierbei ist es, dass die Besprechung sexueller Themen an dem Lebenskontext und die Werteorientierungen der Heranwachsenden anschließt. Denn angesichts der Diversität an u.a. geschlechtsspezifischen, kulturell geprägten und milieuspezifischen Thematisierungsweisen von Sexualität ist es wesentlich, dass Jugendliche an das Gesprächsangebot anknüpfen können und Überforderungen vermieden werden. Sexualpädagogische Angebote in stationären Einrichtungen können sich jedoch nicht auf die Informations- und Thematisierungsebene beschränken, sondern müssen auf deren Verknüpfung mit der Handlungsebene „unter Einbeziehung aller Lernebenen Körper, Emotion, Wahrnehmung“ abzielen. (Kostenwein/Weidinger 2015: 5). Basis hierfür stellen das Erkennen und der Ausdruck eigener Emotionen dar. Jedoch bedarf es auch der Ermöglichung sexueller Gesundheit im weiteren Sinne, wozu auch die kostenlose Verfügbarkeit von Verhütungsmitteln sowie die Schaffung des Zugangs zu entsprechenden Beratungs- und Versorgungsangeboten (z.B. gynäkologische Versorgung und sexuelle Beratung) gehört.

Nicht zuletzt ist die hohe Bedeutung der Vermittlung von „Medienkompetenz“ hervorzuheben, insbesondere in Hinblick auf den Umgang mit Pornographie und sexueller Belästigung im Internet⁴¹ und mit neuen Möglichkeiten der eigenständigen Produktion und Verbreitung expliziter Inhalte (Sexting etc.). Aufgrund der Komplexität und hohen Relevanz des Themas im Alltag der Einrichtung werden Fragen des Umgangs mit dem Internet und neuen Medien sowie Medienpädagogik gesondert im Standardbereich „Bildung“ (Kap. 9) behandelt.

6.1.2.3. Suchtprävention und Umgang mit riskantem Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten

Wie neue Studien nahelegen, bringen Kinder und Jugendliche, die in stationären Einrichtungen betreut werden, im Vergleich zur gleichaltrigen Durchschnittsbevölkerung erhöhte Risiken für riskanten Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten mit (vgl. LWL-Koordinationsstelle Sucht 2014)⁴². Von „Sucht“

⁴¹ Die Angaben, wie viele Jugendliche ab 13 Jahren Erfahrung mit (Internet-)Pornografie gemacht haben, schwanken stark und liegen zwischen 60 % und 80 %. Generell konsumieren Jungen sehr viel häufiger Pornografie als Mädchen, darin stimmen alle Studien überein. Nur 8 % der Jungen und 1% der Mädchen nutzen laut Bravo-Dr.-Sommer-Studie 2009 Pornografie regelmäßig. Anders als Mädchen nutzen Jungen Pornografie häufig im Kreise Gleichaltriger und beziehen ihren Gruppenstatus u. a. auch aus ihren Kenntnissen zum Thema (vgl. clicksafe.de). Zum Ausmaß der erlebten sexuellen Belästigung und Gewalt im Internet vgl. die Studie des Instituts für Jugendkulturforschung (Kohout 2018).

⁴² So zeigte eine Studie im Auftrag der deutschen LWL-Koordinationsstelle Sucht (vgl. LWL-Koordinationsstelle Sucht 2014), dass der Anteil der rauchenden Kinder bzw. Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren in stationären Einrichtungen im Vergleich zu gleichaltrigen Heranwachsenden bedeutend höher ist, insbesondere rauchen Mädchen beträchtlich mehr. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass Mädchen in stationären Einrichtungen häufiger regelmäßig Alkohol trinken. Demgegenüber greifen Burschen in der stationären Betreuung häufiger als Mädchen zu

kann dabei gesprochen werden, wenn das zu Grunde liegende Problemverhalten zu einem eigendynamischen, zwanghaften Verhalten wird. In diesem Zusammenhang hat auch der ICD (International Classification of Disease), der von der WHO herausgegeben wird, Kriterien für die Diagnose für (substanzgebundene) Sucht festgelegt, darunter Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, negative Auswirkungen auf soziale Beziehungen und Entzugserscheinungen. Neuere Ansätze der Suchtforschung gehen dabei davon aus, dass diese Kriterien auch für verhaltensbezogene Sucht wie etwa Spiel- oder Internetsucht zutreffen.

In Hinblick auf Suchtgefährdungen von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen ist dabei der Befund der bereits erwähnten Studie der LWL-Koordinationsstelle Sucht von höchster Relevanz, dass der Suchtmittelkonsum der betreuten Kinder und Jugendlichen von den betreuenden Fachkräften oftmals unterschätzt wird⁴³. Vor dem Hintergrund dessen, dass riskanter Konsum und Suchtaspekte gelebte Realität in stationären Einrichtungen sind, so der Befund der Studie, stellt die proaktive Anerkennung dieser Realität in der Kinder- und Jugendhilfe eine zentrale Voraussetzung für die bedarfsgerechte Begleitung betroffener Heranwachsender dar.

In Ansätzen der primären Suchtprävention hat die **Lebenskompetenzförderung** eine besondere Bedeutung. Dazu zählen insbesondere das Erlernen von Strategien für den Umgang mit Frustrationen oder Stresssituationen sowie die Fähigkeit, Gefühle unterscheiden und benennen sowie regulieren zu können. Ein weiterer Schwerpunkt der primären Suchtprävention liegt in der Förderung und Wahrnehmung individueller Talente (als wichtiger Schutzfaktor) und – damit verbunden – in der Förderung von Handlungsalternativen zu riskantem Konsumverhalten und positiven Beziehungs- und Selbsterfahrungen durch eigenes Tun. Nicht zuletzt basieren Ansätze der Suchtprävention auf einer ausgewogenen Balance zwischen sachlicher, nicht bevormundender Aufklärung und „ideologiefreier Information“ (Institut für Suchtprävention 2017). Darüber kommt bei etwa 10-14-Jährigen die **Förderung von sog. Risikokompetenzen** zur präventiven Befähigung im Umgang mit „Probierkonsum“ hinzu. Hierbei gewinnt auch die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Konsummotiven an Bedeutung. Die Ausbildung von einem angemessenen Umgang mit gesundheitsbezogenen Risikoverhalten und das „Hineinwachsen in die Drogenkultur einer Gesellschaft“ kann als eine Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz verstanden werden. Ziel ist es, „die Auswirkungen riskanten Verhaltens auf sich und die Umwelt angemessen einschätzen und daraus individuell und sozial verträgliche Handlungskonsequenzen ziehen zu lernen“. (Franzkowiak, 1999 zit. in bmuk 2012: 23). Dabei wird auch von der Annahme ausgegangen, dass sich die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit psychoaktiven Substanzen für die meisten Jugendlichen und Erwachsenen in verschiedenen Lebensphasen immer wieder stellt. Nur ein geringer Teil kommt zur „Abstinenzlösung“; allerdings hat Konsum für Menschen unterschiedliche Funktionen und Bedeutungen, die es zu bearbeiten gilt. Ziel ist es, die sog. Drogenmündigkeit zu fördern, daher die Fähigkeit, sich eigenständig in vielfältigen Alltagssituationen zu orientieren und angemessene Formen im Umgang mit Drogen zu finden (Barsch 2009). Die Förderung von Drogenmündigkeit beinhaltet dabei gleichermaßen zielgruppenspezifische Drogenkunde wie die Förderung von reflektierter Genuss- und Kritikfähigkeit und Fähigkeiten zum Umgang mit Risiken (ebda.). Ein zweiter zentraler Aspekt, der zunehmend in

Cannabis. Generell ist der Cannabiskonsum von Jugendlichen in stationären Einrichtungen bedeutend höher als in der Durchschnittsbevölkerung (ebda.: 32).

⁴³ In der Studie wird darauf hingewiesen, dass die pädagogischen Fachkräfte den Konsum von Tabak, Alkohol und Cannabis der betreuten Jugendlichen und damit den Grad der Suchtgefährdung niedriger einschätzen als von den befragten Jugendlichen angegeben (2014: 56-57).



unterschiedlichen Kontexten in der Arbeit mit Jugendlichen an Bedeutung gewinnt, ist die **Früherkennung bei „riskantem Konsum“⁴⁴ bzw. Verhalten (sekundäre Prävention)**. Dabei gehen aktuelle Ansätze von einem Kontinuum zwischen unterschiedlichen Formen des Gebrauchs von Substanzen bzw. Verhaltensformen mit Suchtpotential aus: vom „experimentellen Gebrauch“ („Probierkonsum“), über den „unschädlichen Gebrauch“ („gelegentlicher, unschädlicher Gebrauch“ oder „regelmäßiger, unschädlicher Gebrauch“), „schädlichen, aber nicht-süchtigen Gebrauch“ bis zum „süchtigen Gebrauch“ (Abhängigkeit). Die Übergänge zwischen experimentierendem Konsum, gelegentlichem Konsum, gesundheitsgefährdendem Konsum bis zur Abhängigkeit werden als fließend verstanden (bmuk 2012: 15). Jede Stufe in diesem Prozess bietet Möglichkeiten für suchtpreventive Interventionen. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass der „Moment der Erstauffälligkeit“ ein besonders wichtiger und sensibler Zeitpunkt ist, da spätere Richtungsänderungen mit zunehmendem Konsum schwieriger werden (LWL-Koordinationsstelle Sucht 2014: 8). Schulungen für pädagogische Fachkräfte zur Früherkennung problematischen Konsums, Präventions- und Frühinterventionsmöglichkeiten, Suchtentwicklung und Suchtprevention sind hierfür ebenso wichtig wie die Erarbeitung von Regeln für den Umgang mit Suchtmitteln und für gefährdendes Verhalten in der Einrichtung und die enge Kooperation mit Fachkräften der benachbarten Hilfesysteme, insbesondere mit der Suchthilfe (vgl. LWL-Koordinationsstelle Sucht 2012).

Sekundäre bzw. indizierte Prävention bei „auffälligem“ bzw. abhängigem Konsumverhalten umfasst neben der möglichst frühen Erkennung ein abgestuftes Vorgehen entsprechend dem Konsumausmaß, der Dauer des Konsums und der Folgewirkungen. Dazu zählt u.a. die Reflexion der Motive bzw. Funktionen des Konsumverhaltens, damit verbundenen Ambivalenzen sowie unerwünschten Wirkungen mit den Jugendlichen mittels angemessener Methoden der Gesprächsführung (z.B. *Motivational Interviewing*), die Entwicklung von Konsumregeln bzw. Regeln zum risikomindernden Gebrauch mit den Jugendlichen und der transparente Umgang mit Regelverstößen in der Einrichtung. Betroffene Heranwachsende müssen daher wissen, welche Konsequenzen sie im Falle von Verstößen gegen Regeln oder Vereinbarungen zu erwarten haben, um die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme der Jugendlichen zu fördern. Fachkräfte stationärer Einrichtungen stehen daher einerseits vor der Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen Kontrolle und „Risikobegleitung jugendlichen Drogenkonsums“ (Strieder 2003: 61) situationsadäquat und bedarfsgerecht auszubalancieren. **Andererseits finden sich Fachkräfte mitunter auch in dem Spannungsverhältnis zwischen gesetzlichen Bestimmungen (z.B. Suchtmittelgesetz) und ihrem Auftrag und Anspruch der Begleitung von Jugendlichen im Umgang mit ihrem problematischen Konsumverhalten wieder. Der Umgang mit dieser Ambivalenz erfordert einzelfallbezogene Abwägungen und individuelle Maßnahmen, die allem voran pädagogische Zielsetzungen⁴⁵ verfolgen und vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklungsschritte sowie der Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit der betroffenen Jugendlichen getroffen werden müssen.**

⁴⁴ Unter dem Begriff „riskanter Konsum“ werden in aktuellen Ansätzen Abstufungen zwischen risikoarmen Konsumformen bis Abhängigkeiten zusammengefasst. Dabei wird etwa von der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen (DHS) davon ausgegangen, dass „jeder Substanzkonsum mit Risiken behaftet ist“. Die Bandbreite riskanten Verhaltens ist jedoch als groß einzuschätzen. Daher „erfordert jeder Konsum psychoaktiver Substanzen durch Minderjährige eine pädagogische Reaktion: auf niedrigem Risikolevel ein kurzes Signal an den jungen Menschen, dass der Konsum wahrgenommen wurde, auf hohem Risikolevel abgestufte Interventionen über einen längeren bzw. langen Zeitraum, ggf. in Kooperation mit Fachkräften anderer Institutionen“ (Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen/Wirth 2017: 44).

⁴⁵ So ist etwa im Einzelfall abzuwägen, ob und welche pädagogischen Ziele mit einer rechtlichen Maßnahme (z.B. einer polizeilichen Anzeige gemäß dem Suchtmittelgesetz) verbunden sind.

Alle Angebote und Maßnahmen der sekundären Prävention sollen jedoch darauf abzielen, dass Jugendliche **Handlungsalternativen zu problematischem Konsum** entwickeln können. Dies ist für Fachkräfte in der Regel eine herausfordernde Zielsetzung, da problematisches Konsumverhalten belasteten Jugendlichen vielfach (auch) dazu dient, sich rasch Entspannung zu verschaffen, Stresssymptome, unangenehme Emotionen, Ängste und Erinnerungen abzuschwächen oder auch Lebendigkeit zu erzeugen. Verglichen mit dem „kurzen Weg“ der raschen Wirkung, erfordert die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und Handlungsalternativen eigenes Tun, Anstrengungen und langfristige korrigierende Erfahrungen (Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen / Wirth 2017: 17). Eine **enge Kooperation mit Fachstellen der Suchthilfe** ist daher unabdingbar, auch um bedarfsgerechte Hilfestellungen (z.B. im Rahmen von berufsgruppenübergreifenden Fallbesprechungen) entwickeln zu können. Wichtige Interventionsformen bei problematischem Konsum können etwa die Arbeit mit Konsumtagebüchern, Beratungsangebote der Suchthilfe, Psychotherapie und qualifizierter Entzug bei Substanzenabhängigkeit (ebda.: 104) darstellen. Als letzte Handlungsoption sind der Abbruch und der Wechsel der Einrichtung (z. B. bei einer manifesten Abhängigkeit oder massiven Gefährdung anderer) zu nennen. Möglichkeiten und Grenzen sind dabei im Einzelfall zu prüfen. Wie auch von der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen hervorgehoben wird, erachten wir es als zentral, dass auch Jugendliche mit manifesten Suchtproblematiken prinzipiell „jugendhilfeberechtigt“ bleiben (ebda.: 71). Damit verbunden ist die Verpflichtung, die/den betroffene/n Jugendliche/n „im Rahmen der Hilfeplanung in enger Abstimmung mit der zuständigen Fachkraft der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe bis in eine geeignetere Einrichtung zu begleiten“ (ebda.: 71f.)⁴⁶.

6.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Für den Standardbereich Gesundheitsversorgung und -förderung erachten wir (neben den schon in anderen Kapiteln genannten beteiligungs- und ressourcenorientierten Haltungen) folgende Grundhaltungen als besonders relevant:

- **Chancengerechtigkeit:** Die Gesundheit von jungen Menschen ist maßgeblich durch ihre biographischen Erfahrungen, ökonomischen familiären Lebenslagen und damit von gesellschaftlichen Verhältnissen geprägt, die oftmals mit gesundheitlichen Benachteiligungen verbunden sind. Es gilt daher, Chancengerechtigkeit auch bei Angeboten der Prävention und Gesundheitsförderung im Blick zu behalten und Kinder und Jugendliche mit besonderen Gesundheitsrisiken angemessen gesundheitliche Gleichberechtigung durch gleichermaßen präventive wie versorgende Angebote zu eröffnen.
- **Lebenswelt- und Lebensstilbezug:** Gesundheitsverhalten und -kompetenzen von Kindern und Jugendlichen sind von ihren jeweiligen „Lebenswelten“ geprägt. Darunter verstehen wir die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen und Bedeutungsgebungen in Hinblick auf Gesundheit und gesunde Lebensführung, die wiederum von (objektiven) Lebenslagen beeinflusst sind. Ebenso wirken sich familiäre und kulturell geprägte „Lebensstile“ auf das Gesundheitsverhalten aus. Dazu zählen auch die jeweiligen geschlechtsspezifischen Rollenbilder und -inszenierungen. Damit Kinder und Jugendliche in ihren Fähigkeiten zu informationsbasierten, selbstbestimmten Entscheidungen angemessen unterstützt werden können, müssen ihre Lebenswelten und -stile berücksichtigt werden.

⁴⁶ Eine ausführliche Behandlung der Thematik der Übergangsbegleitung findet sich in Kapitel 10.

- **Positive gendersensible Haltung gegenüber Sexualität:** Die Begleitung der psychosexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erfordert eine Haltung, die einerseits Gefährdungspotentiale der Heranwachsenden, andererseits Sexualität als positiven, gestaltbaren, selbstbestimmten und über den Geschlechtsakt hinausgehenden Lebensbereich wahrnimmt und vermittelt. Dazu zählt auch eine Haltung der Offenheit gegenüber sexueller Vielfalt und eine konsequente Orientierung an sexueller Selbstbestimmung bei gleichzeitiger Sensibilität gegenüber milieuspezifischen und kulturell geprägten Werthaltungen sowie geschlechtsspezifischen Bedürfnissen und Gefährdungen.
- **Haltung der Zuständigkeit für Kinder bzw. Jugendliche mit Suchtproblematiken:** Suchtaspekte und riskantes Konsumverhalten von Kindern bzw. Jugendlichen sind gelebte Realität sozialpädagogischer Einrichtungen. Damit auch Heranwachsenden mit riskantem Konsumverhalten und Suchtproblematiken eine individuell abgestimmte Betreuung und Unterstützung zuteil werden, bedarf es einer grundsätzlichen Haltung der Zuständigkeit aller involvierten Akteure/innen der Kinder- und Jugendhilfe und eine damit verbundene Haltung des „Hinsehens“.
- **Haltung der pädagogischen Präsenz und der erhöhten Aufmerksamkeit in Hinblick auf den Konsum psychoaktiver Substanzen:** Für den Umgang mit Substanzkonsum in der Einrichtung ist eine immer wieder herzustellende Balance zwischen der Förderung von Selbstverantwortung im Umgang mit Rauschmitteln einerseits und Schutz (etwa durch Regeln und Verbote) andererseits notwendig. Voraussetzung ist eine „pädagogische Präsenz“, die sich durch eine klare Positionierung gegen problematischen Substanzkonsum jenseits von Verharmlosung und Dramatisierung auszeichnet bei gleichzeitiger individueller Unterstützung der Heranwachsenden bei der Bewältigung von gefährdenden Konsummustern (vgl. Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen/ Wirth 2017: 69).
- **Dialogbereitschaft zwischen sozialpädagogischer Einrichtung und Gesundheitseinrichtung:** Die adäquate medizinische und psychologische Versorgung von Kindern und Jugendlichen erfordert von allen beteiligten Akteuren/innen der Betreuungssysteme eine Haltung der Dialogbereitschaft über Berufsgruppen hinweg. Dies inkludiert eine Haltung der Wertschätzung der jeweiligen fachspezifischen Kompetenzen aller Berufsgruppen unter gleichzeitiger Wahrung der fachlichen Autonomie sowie die wechselseitige Einbeziehung in die Betreuungs- bzw. Behandlungsplanung.

6.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Folgende gesetzliche Bestimmungen sichern das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Gesundheit:

- **UN Kinderrechtskonvention:**
 - **Artikel 3:** „Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.“
 - **Artikel 23 (2) und (3)** beziehen sich auf das Recht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen auf „besondere Betreuung“ und die Sicherstellung der Zugänglichkeit von Gesundheitsdiensten und Rehabilitationsdiensten, „die der möglichst vollständigen sozialen Integration und individuellen Entfaltung des Kindes einschließlich seiner kulturellen und geistigen Entwicklung förderlich ist“. Die gewährte Unterstützung ist dabei „soweit irgend möglich und unter Berücksichtigung

der finanziellen Mittel der Eltern oder anderer Personen, die das Kind betreuen, unentgeltlich zu leisten“.

- o **Artikel 24 (1)** betont das „Recht des Kindes auf das erreichbare Höchstmaß an Gesundheit an sowie auf Inanspruchnahme von Einrichtungen zur Behandlung von Krankheiten und zur Wiederherstellung der Gesundheit. Die Vertragsstaaten bemühen sich sicherzustellen, dass keinem Kind das Recht auf Zugang zu derartigen Gesundheitsdiensten vorenthalten wird“.
- **Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) - Artikel 1 (6)** fordert die Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Gesundheitssystem: „Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem.“ Darüber hinaus ist in den Erläuterungen⁴⁷ als Evaluationsziel festgelegt, dass die Ausführungsgesetze der Bundesländer so konkret umschrieben sein sollen, „dass das Zusammenspiel mit Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem funktioniert“.
- **Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch (ABGB) - § 138:** Das ABGB definiert wichtige Kriterien zur Beurteilung des Kindeswohls, darunter „1. eine angemessene Versorgung, insbesondere mit Nahrung, medizinischer und sanitärer Betreuung und Wohnraum, sowie eine sorgfältige Erziehung des Kindes und 2. die Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität des Kindes“.
- **WHO, Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung (1986):** In der Charta wird ein inhaltliches und methodisches Gesamtmodell der Gesundheitsförderung vorgestellt, das eine Umorientierung von der alleinigen Verhütung und Behandlung von Krankheiten zur Förderung von Gesundheit impliziert. Damit verbunden ist der Fokus auf die Gestaltung gesundheitsförderlicher Umweltbedingungen (verhältnisbezogener Ansatz) in den jeweiligen Alltagszusammenhängen von Menschen (Settingansatz).
- **Sexuelle Rechte gemäß WHO-Definition (2002):** „Sexuelle Gesundheit setzt eine positive und respektvolle Haltung zu Sexualität und sexuellen Beziehungen voraus sowie die Möglichkeit, angenehme und sichere sexuelle Erfahrungen zu machen, und zwar frei von Zwang, Diskriminierung und Gewalt“. Damit verbunden sind die Rechte
 - o auf einen bestmöglichen Standard sexueller Gesundheit, einschließlich des Zugangs zu sexueller und reproduktiver Gesundheitsversorgung;
 - o Informationen zu Sexualität zu suchen, zu erhalten und zu verbreiten;
 - o auf Aufklärung;
 - o auf Respekt gegenüber der körperlichen Unversehrtheit;
 - o auf freie Partner- und Partnerinnenwahl;
 - o zu entscheiden, ob er/sie sexuell aktiv sein will oder nicht;
 - o auf einvernehmliche sexuelle Beziehungen;
 - o auf einvernehmliche Eheschließung und Eingehen von Partnerschaften;
 - o zu entscheiden, ob und wann er/sie Kinder haben will und
 - o ein befriedigendes, sicheres und lustvolles Sexualleben anzustreben.
- **Jugendschutzgesetze der Bundesländer:** Der Jugendschutz ist Aufgabe der Bundesländer und umfasst rechtliche Regelungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor gesundheitlichen und anderen Gefährdungen. Die wesentlichen Regelungsbereiche betreffen Ausgehzeiten, Aufenthaltsverbote, Alkohol- und Tabakkonsum sowie Medienschutz.

⁴⁷ Vgl. 2191 der Beilagen XXIV. GP - Regierungsvorlage - Erläuterungen mit WFA:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02191/fname_291503.pdf (Zugriff am 07.03.2018).

- **Heimaufenthaltsgesetz (HeimAufG), 2017:**
 - **Artikel 4 (1):** „Eine Freiheitsbeschränkung darf nur vorgenommen werden, wenn der Bewohner psychisch krank oder geistig behindert ist und im Zusammenhang damit sein Leben oder seine Gesundheit oder das Leben oder die Gesundheit anderer ernstlich und erheblich gefährdet.“
 - **Artikel 5 (2):** „Sofern der Bewohner länger als 48 Stunden dauernd oder über diesen Zeitraum hinaus wiederholt in seiner Freiheit beschränkt wird, hat der Leiter der Einrichtung unverzüglich ein ärztliches Gutachten, ein ärztliches Zeugnis (§ 55 Ärztegesetz 1998) oder sonstige ärztliche Aufzeichnungen (§ 51 Ärztegesetz 1998) darüber einzuholen, dass der Bewohner psychisch krank oder geistig behindert ist und im Zusammenhang damit sein Leben oder seine Gesundheit oder das Leben oder die Gesundheit anderer ernstlich und erheblich gefährdet. Diese ärztlichen Dokumente müssen im Zeitpunkt der Vornahme der Freiheitsbeschränkung aktuell sein.“
- **Ärztegesetz - Übertragung einzelner ärztlicher Tätigkeiten im Einzelfall an Laien: §50a:** „Der Arzt kann im Einzelfall einzelne ärztliche Tätigkeiten an 1. Angehörige des Patienten, 2. Personen, in deren Obhut der Patient steht, oder an 3. Personen, die zum Patienten in einem örtlichen und persönlichen Naheverhältnis stehen, übertragen, sofern sich der Patient nicht in einer Einrichtung, die der medizinischen oder psychosozialen Behandlung, Pflege oder Betreuung dient, befindet. Zuvor hat der Arzt der Person, an die die Übertragung erfolgen soll, die erforderliche Anleitung und Unterweisung zu erteilen und sich zu vergewissern, dass diese über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt. Der Arzt hat auf die Möglichkeit der Ablehnung der Übertragung der in Frage kommenden ärztlichen Tätigkeiten gesondert hinzuweisen.“
- **Arbeitnehmer/innenschutzgesetz (ASchG):**
 - **Artikel 3 (1):** verpflichtet Arbeitgeber/innen, „für Sicherheit und Gesundheitsschutz der Arbeitnehmer in Bezug auf alle Aspekte, die die Arbeit betreffen, zu sorgen“.
 - **Artikel 4 (1):** verpflichtet Arbeitgeber/innen, „die für die Sicherheit und Gesundheit der Arbeitnehmer bestehenden Gefahren zu ermitteln und zu beurteilen“.
 - **Artikel 4 (4):** „Die Ermittlung und Beurteilung der Gefahren ist erforderlichenfalls zu überprüfen und sich ändernden Gegebenheiten anzupassen. Die festgelegten Maßnahmen sind auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen und erforderlichenfalls anzupassen, dabei ist eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen anzustreben.“

6.4. Qualitätsstandards

6.4.1. Gesundheitsversorgung und gesundheitsförderliche Alltagsprozesse

Die gesundheitlichen Ausgangslagen der betreuten Kinder und Jugendlichen sind abgeklärt und eine adäquate medizinische, psychiatrische, psychologische bzw. psychotherapeutische Versorgung ist gewährleistet.

Konkretisierung:

- Nach Aufnahme des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Einrichtung erfolgt eine ausführliche Anamnese in Hinblick auf die physischen und psychischen gesundheitsbezogenen Ausgangslagen der Kinder bzw. Jugendlichen. Eltern und Kinder bzw. Jugendliche werden im Prozess des Verstehens der Untersuchungsergebnisse angemessen unterstützt.

- Die medizinische, psychiatrische und psychologische Abklärung und Versorgung aller betreuten Kinder und Jugendlichen bei akuter Krankheit und/oder langfristigem Behandlungsbedarf ist sichergestellt. **Der Zugang zu psychotherapeutischen Angeboten wird bei Bedarf ermöglicht.**
- Die Eltern der betreuten Kinder und Jugendlichen werden in die medizinische, psychiatrische und psychologische Abklärung und Versorgung ihrer Kinder einbezogen.
- Zur Gewährleistung einer umfassenden medizinischen, psychiatrischen, psychologischen bzw. psychotherapeutischen Betreuung der Kinder und Jugendlichen bestehen Kooperationen zwischen sozialpädagogischer Einrichtung und medizinischen sowie psychiatrischen Fachdiensten (etwa in Form von Konsiliar- und Liaisondiensten). Ein regelmäßiger Kontakt zwischen Fachkräften der Gesundheitseinrichtung und der sozialpädagogischen Einrichtung zur Abstimmung der Betreuungs- und Behandlungsplanung, zum bedarfsgerechten Abgleich der pädagogischen und therapeutischen bzw. medizinischen Sichtweisen und zur bestmöglichen Vermeidung des wiederholten Wechsels von Kindern und Jugendlichen zwischen Einrichtung und stationärer Behandlung wird gepflegt.
- Freiheitsbeschränkende Maßnahmen werden nur als allerletztes Mittel und unter höchstmöglicher Schonung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zum Schutz ihrer Person sowie zum Schutz anderer Personen eingesetzt, orientieren sich an den dafür geltenden gesetzlichen Richtlinien⁴⁸ und werden detailliert dokumentiert. **Jede freiheitsbeschränkende Maßnahme wird rückblickend in Hinblick auf vorangegangene Beziehungs- und Eskalationsdynamiken reflektiert, damit auslösende Faktoren erkannt und präventive Angebote (weiter)entwickelt werden können.**
- Die Medikamentenausgabe an Kinder und Jugendliche und die Übernahme von medizinisch-pflegerischen Tätigkeiten durch Fachkräfte der Einrichtung orientiert sich an den gesetzlichen Bestimmungen⁴⁹.
- Kinder und Jugendliche in stationärer medizinischer oder psychiatrischer Behandlung werden von den Bezugsbetreuern/innen der Einrichtung besucht und im Übergang und in Abstimmung mit den behandelnden Fachkräften von der stationären Behandlung in die Einrichtung begleitet.

Die Einrichtung bzw. Organisation legt besonderes Augenmerk auf gesundheitsfördernde Alltagsstrukturen und Angebote.

Konkretisierung:

- Die Versorgung der betreuten Kinder und Jugendlichen mit ausreichender und ausgewogener Ernährung ist sichergestellt. Kinder und Jugendliche werden bei der Speiseplanung angemessen beteiligt. Grundkenntnisse zu gesunder Ernährung werden vermittelt.
- Der Alltag in der Einrichtung ist durch klare Strukturen sowie durch entwicklungsförderliche Beschäftigungs- und Freizeitangebote gekennzeichnet, die auf die individuellen Interessen und

⁴⁸ Vgl. Bundesgesetz über den Schutz der persönlichen Freiheit während des Aufenthalts in Heimen und anderen Pflege- und Betreuungseinrichtungen (Heimaufenthaltsgesetz – HeimAufG).

⁴⁹ Relevante Bestimmungen hierfür finden sich im Ärztegesetz (§50a - Übertragung einzelner ärztlicher Tätigkeiten im Einzelfall an Laien) sowie im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG).



Talente der Kinder und Jugendlichen abgestimmt sind. Auf Angebote für Sport und Bewegung wird dabei besonders Bedacht genommen.

- Alle Kinder und Jugendlichen nützen Möglichkeiten der Freizeitbetätigung und der gesellschaftlichen Teilhabe auch außerhalb der Einrichtungen. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder und Jugendlichen bei der Inanspruchnahme dieser Möglichkeiten.
- Die Einrichtung bzw. Organisation setzt Maßnahmen im Bereich Arbeitsschutz und der gesundheitsförderlichen Arbeitsgestaltung für Mitarbeiter/innen um. Dazu zählen auch Maßnahmen der Mitarbeiter/innenbeteiligung und der Burnoutprävention.

Die Basishygiene in der Einrichtung und der adäquate Schutz vor Infektionen und ansteckenden Krankheiten ist gewährleistet.

Konkretisierung

- Die Fachkräfte sind über geltende Hygiene- und Lebensmittelrichtlinien informiert und erfüllen alle hygienischen Anforderungen gemäß geltenden Richtlinien. Dies umfasst u.a. die Gewährleistung der Reinigung aller Räume, der Bekleidung, Wäsche und Spielsachen sowie den hygienischen Umgang mit Lebensmitteln.
- Fachkräfte kennen die geltenden Bestimmungen zu anzeigepflichtigen Krankheiten und setzen im Bedarfsfall alle erforderlichen Schritte, um Kinder und Kolleg/innen bei auftretenden ansteckenden Krankheiten oder Infektionen zu schützen.

Kinder und Jugendliche werden entwicklungsadäquat bei der Körperpflege begleitet.

Konkretisierung:

- Fragen der körperlichen Hygiene werden mit Kindern und Jugendlichen bedarfs- und entwicklungsgerecht im Einzel- und Gruppensetting bearbeitet.
- Fachkräfte nehmen darauf Bedacht, dass Kinder Körperpflege als selbstverständlichen und angenehmen Teil des Tagesablaufes lernen und entsprechend ihrer Entwicklung aktiv daran beteiligt werden.
- Kinder und Jugendliche mit Bedarf an Hilfestellungen bei der Körperpflege werden auf entwicklungsgerechte Weise bei der täglichen Körperpflege unterstützt. Auf einen umsichtigen Umgang mit der Intimsphäre wird hierbei besonders Bedacht genommen.

6.4.2. Sexualpädagogik in der Einrichtung

Die Einrichtung setzt gezielte sexualpädagogische Angebote und begleitet die betreuten Kinder und Jugendlichen entwicklungsgerecht bei ihrer psychosexuellen Entwicklung.

Konkretisierung:

- Die Einrichtung verfügt über ein sexualpädagogisches Konzept⁵⁰, das sowohl Themen der Gewaltprävention und des Umgangs mit Gefährdungen (u.a. bei der Nutzung neuer Medien) als auch Sexualität als zentralen und selbstbestimmten Lebens- und Entwicklungsbereich

⁵⁰ Das sexualpädagogische Konzept kann als Teil des sozialpädagogischen Konzepts oder als eigener Textkörper vorliegen.



aufnimmt. **Alle Fachkräfte haben sich mit dem Konzept auseinandergesetzt und sind bei dessen Implementierung einbezogen.**

- Die Fachkräfte erhalten Weiterbildungen zum Thema Sexualpädagogik.
- Fachkräfte setzen entwicklungs- und bedarfsgerechte, gendersensible und diversitätsorientierte Angebote der sexuellen Aufklärung um. Dazu zählen insbesondere Informations- und Dialogangebote zu Körperpflege, physiologischen Prozessen und Veränderungen, medizinischer Vorsorge, Verhütung, Beziehungsformen, sexuelles Begehren und sexuelle Diversität sowie sexuelle Selbstbestimmung. Entwicklungsgerechte Materialien liegen vor. **Die Fachkräfte berücksichtigen bei ihren Angeboten die individuellen Wertevorstellungen, geschlechterspezifische Bedürfnisse und kulturell geprägte Bedeutungsgebungen der Heranwachsenden.**
- Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche mit angemessenen Methoden und in einer wertschätzenden Sprache im Kennenlernen ihres Körpers, bei der Unterscheidung angenehmer und unangenehmer Gefühle und Berührungen, bei der Stärkung ihrer Fähigkeiten zur Grenzsetzung und -respektierung und in der Wahrnehmung ihrer Rechte auf die eigene Intim- und Privatsphäre.
- Kinder und Jugendliche werden in gender- und kultursensibler Weise bei der Reflexion von unterschiedlichen Beziehungsformen und Geschlechterrollen begleitet. Die Einrichtung schafft darüber hinaus Möglichkeiten, dass sich Kinder und Jugendliche bei Bedarf mit externen Vertrauenspersonen über (ihre) Sexualität austauschen können und nützt externe Expertisen (z.B. im Rahmen von Workshops für Kinder und Jugendlichen) zur Unterstützung der sexuellen Bildung der betreuten Kinder und Jugendlichen.
- **Die Einrichtung ermöglicht den Heranwachsenden den alters- und entwicklungsgerechten Zugang zu kostenlosen Verhütungsmitteln und Dienstleistungen für sexuelle und reproduktive Gesundheit.**

6.4.3. Suchtprävention und Umgang mit riskantem Suchtmittelkonsum und Suchtverhalten

Die Organisation bzw. Einrichtung setzt strukturelle Maßnahmen der Suchtprävention.

Konkretisierung:

- Für die Einrichtung werden klare, schriftlich vorliegende Regeln zum Umgang mit Suchtmittelkonsum entwickelt und allen Kindern und Jugendlichen bedarfsgerecht kommuniziert. Diese umfassen insbesondere ein Verbot von sowohl legalen als auch illegalen Rauschmitteln und anderen psychoaktiven Substanzen in der Einrichtung sowie das Verbot der Weitergabe dieser Substanzen an andere Kinder bzw. Jugendliche, die in der Einrichtung betreut werden. Weitere Regeln (z.B. Alkoholkonsum außerhalb der Einrichtung) orientieren sich am jeweiligen Jugendschutzgesetz des Bundeslandes. Der Umgang mit Regelverletzungen sowie der Einsatz und die Zielsetzung von Kontrollinstrumenten werden allen Kindern und Jugendlichen transparent kommuniziert.
- Die Reflexion des pädagogischen Umgangs der Fachkräfte mit dem Konsumverhalten von Kindern bzw. Jugendlichen ist Teil der regelmäßigen Team- und Fallbesprechungen.
- Die fachliche Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen zum Konsum psychoaktiver Substanzen im Team wird von der Leitung aktiv gefördert und eingefordert.

- Möglichkeiten zu multiprofessionellen Fallbesprechungen mit externen Fachkräften der Suchthilfe (etwa im Rahmen von Fallsupervisionen) werden geschaffen.
- Fachkräfte erhalten fach einschlägige Weiterbildung zu Präventionsmöglichkeiten, Wirkungen und sicherem Konsum psychoaktiver Substanzen, zu Konsummustern und Suchtentwicklung, zur Früherkennung von problematischem Konsum, zur Einschätzung von Gefährdungen sowie zu abgestuften Interventionsmöglichkeiten bei substanzgebundenen und verhaltensbezogenen Suchtproblematiken.
- Die Einrichtung kooperiert mit Fachstellen der Suchthilfe sowohl auf struktureller Ebene (z.B. wechselseitige Hospitationen, Einrichtung von Arbeitskreisen, Planung gemeinsamer Projekte etc.) als auch auf der Ebene von Einzelfallhilfen und Gruppenangeboten für Kinder und Jugendliche (z.B. Einzel- oder Gruppenangebote zur Reflexion des Konsumverhaltens, Drogenaufklärung, Beratungen bei manifesten Suchtproblematiken etc.). Ein einfallbezogener Austausch zwischen Fachkräften der Suchthilfe und der sozialpädagogischen Einrichtung zur Abstimmung der Betreuungs- und Beratungsbedarfe und -maßnahmen findet bedarfsgerecht statt.

Die Einrichtung setzt gezielte Angebote der Suchtprävention und zur Förderung der Risikokompetenzen der betreuten Kinder und Jugendlichen im Umgang mit psychoaktiven Substanzen.

- Die Fachkräfte setzen entwicklungsgerechte Impulse zur Förderung von Talenten und Interessen, sozialen Kompetenzen und Beziehungsnetzen von Kindern und Jugendlichen. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Förderung der Emotionswahrnehmung und -regulation, auf die Förderung der Entspannungsfähigkeit und auf das Erlernen von Strategien für den Umgang mit Frustrationen und Stresssituationen gelegt.
- Jugendliche werden bei der Entwicklung von Risikokompetenzen im Umgang mit psychoaktiven Substanzen unterstützt. Dazu zählen insbesondere die Aufklärung zu Wirkungen unterschiedlicher Substanzen sowie die Unterstützung bei der Reflexion der Bedeutungen und Funktionen des individuellen Konsums und gefährdenden Verhaltens.
- Nichtkonsumierende Jugendliche werden in ihrer Entscheidung, nicht zu konsumieren, von den Fachkräften bestärkt. Fachkräfte motivieren Heranwachsende mit problematischem Konsum zu Verhaltensänderungen. Hierfür werden einerseits ressourcenorientierte Angebote gesetzt und die Jugendlichen bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven unterstützt, "für die sich die das Konsumverhalten zu ändern, lohnt" (vgl. Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen/Wirth 2017: 101). Andererseits werden die betroffenen Jugendlichen dabei begleitet, ihrer Konsummotive und die Auswirkungen ihres Konsums auf sich und die Umwelt zu reflektieren und möglichst risikoarme Konsummuster zu entwickeln. Der Zugang zu weiterführenden Hilfsangeboten der Suchthilfe wird sichergestellt (qualifizierte, ggf. aufsuchende Beratung, Suchtbehandlung bzw. Entzug bei Bedarf).
- Die Eltern von Jugendlichen mit problematischem Konsum werden über Betreuungsziele und -schritte informiert und in Hinblick auf die Unterstützung ihrer Kinder im Umgang mit psychoaktiven Substanzen beratend begleitet.
- Der Wechsel in eine spezialisierte Einrichtung bzw. in eine andere Hilfeform stellt die letzte Konsequenz (etwa bei Gefährdung anderer Kinder und Jugendlichen) dar und wird in Abstimmung mit der fallführenden Fachkraft der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sorgsam abgewogen. Die Identifikation einer passgenaueren Hilfe steht dabei im Vordergrund. Die



betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen werden im Übergang in die neue Einrichtung bzw. Hilfeform bedarfsgerecht begleitet.

6.5. Literatur

AGJ (2015): Junge Menschen an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe. Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zur Entwicklung gemeinsamer Eckpunkte der Zusammenarbeit beider Systeme. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Kinder-_und_Jugendpsychiatrie_und_KJH_.pdf (Zugriff am 07.05.2018).

Barsch, G. (2008): Maßanzug statt Stangenware: Wie kann die Prävention Jugendliche besser erreichen? Vortrag gehalten an der Konferenz „Thesen zur kommunalen Drogenpolitik und Drogenarbeit“. Frankfurt. http://www.drogenkonferenz.de/fileadmin/reden/007_Gundula_Barsch-Massanzug-statt.pdf (Zugriff am 09.05.2018).

Barsch, G. (2009): Suchtprävention oder Drogenerziehung? Drogenmündigkeit zwischen Bewähren und Verwehren. Tagungsunterlage. https://www.praevention.at/fileadmin/user_upload/09_Infobox/Tagungsunterlagen/barsch.pdf (Zugriff am 07.05.2018).

Barsch, G. (2016): Drogenerziehung in der Praxis. Projektideen zur Förderung der Drogenmündigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

BMBF (2015): Grundsatzlerlass Sexualpädagogik. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/2015_11.pdf?4xy5ka (Zugriff am 07.05.2018).

BMG (2016): Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht. Ergebnisbericht. Wien. <https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/1/9/7/CH1357/CMS1453376559886/kinderjugendgesundheitsbericht.pdf> (Zugriff am 13.03.2018).

bmukk (2012): Suchtprävention in der Schule. https://www.praevention.at/fileadmin/user_upload/09_Infobox/Infomaterialien/Unterrichtsmaterial/Lehrerhandbuch_Version2012.pdf (Zugriff am 13.03.2018).

Competence Center Integrierte Versorgung (2016): Nahtstellenmanagement in der Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten Identifizierung konkreter Problembereiche an den Schnittstellen zur Kinder- und Jugendpsychiatrie mit Fokus auf Netzwerke. Wien. <http://www.cciv.at/cdscontent/load?contentid=10008.637783&version=1487064754> (Zugriff am 07.03.2018).

De Bellis, MD (2015): The psychobiology of neglect. In: Child Maltreat.10(2):150-72.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen/Wirth, N. (Hrsg.) (2017): Suchtprävention in der Heimerziehung. Handbuch zum Umgang mit legalen wie illegalen Drogen, Medien und Ernährung. Hamm. http://www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Broschueren/Suchtpraevention_Heimerziehung.pdf (Zugriff am 28.04.2018).

Dörr, M. (2009): Gesundheitsförderung in stationären Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe: Heime als Orte für Salutogenese. Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts.



- FGÖ (2016): Rahmenarbeitsprogramm 2017-2020. Wien.
https://projektguide.fgoe.org/downloads/Rahmenarbeitsprogramm_Fonds_Gesundes_%C3%96stereich.pdf. (Zugriff am 07.11.2017).
- GÖG/ÖBIG (2012): Psychosoziale Planungs- und Versorgungskonzepte für Kinder und Jugendliche - Wissenschaftlicher Ergebnisbericht. Wien.
https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/0/0/4/CH1071/CMS1404810183713/psychosoziale_planungs-_und_versorgungskonzepte_fuer_kinder_und_jugendliche_null_pdf.pdf (Zugriff am 08.05.2018).
- Hurrelmann, K. (2006): Gesundheitssoziologie. Weinheim, München: Juventa. 6. überarbeitete Auflage.
- Kostenwein, W./ Weidinger, B. (2015): Sexualpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit. Österreichisches Institut für Sexualpädagogik.
- Kluge, N. (2013): Sexuelle Bildung. Erziehungswissenschaftliche Grundlegung. S. 116-124. In: Schmidt, R-B. /Sielert, U. (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Institut Suchtprävention (2017): FACTSHEET SUCHT. Abhängigkeit und Substanzkonsum. Linz: pro mente. https://www.praevention.at/fileadmin/user_upload/08_Sucht/Factsheet_Sucht_V27.pdf (Zugriff am 18.06.2018).
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe, LWL-Koordinationsstelle Sucht (2014): Suchtmittelkonsum und suchtbezogene Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe. Münster: Forum Sucht Sonderband 8. https://www.fogs-gmbh.de/fileadmin/pdf_downloads/Schu_u.a._Suchtprobleme_in_station%C3%A4rer_Jugendhilfe_LWL_2014.pdf (Zugriff am 19.06.2018).
- LWL-Koordinationsstelle Sucht (2012): Jugend Sucht Hilfe - Kooperationen zwischen den Hilfesystemen. Münster. http://www.lwl.org/ks-download/downloads/publikationen/M7/M7_Suchthilfe.pdf (Zugriff am 19.06.2018).
- Schmid, M./Wiesinger, D./Lang, B./Jaszkowic, K./Jörg M. Fegert, J. M. (2007): Brauchen wir eine Traumapädagogik? – Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen Handlungskonzepten in der stationären Jugendhilfe. In: KONTEXT 38/4: 330-357. (Zugriff am 28.04.2018).
- Sielert, U. (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Strieder, Ch. (2003): Rausch und Rauschmittelkonsum unter besonderer Berücksichtigung gesellschaftlicher und pädagogischer Fragestellungen. Eine Literaturstudie. S. 52-68. In: Koller, G. et. al. (Hrg.): Risflecting - Grundlagen, Statements und Modelle zur Rausch- und Risikopädagogik. Ein Studien- und Lesebuch. OEAV, Akzente Salzburg, Landesjugendreferat Wien, Amt für Jugendarbeit der Provinz Bozen-Südtirol, Verein VITAL. <http://www.risflecting.at/assets/gerald-koller-studie-risflecting-01bfaebdbb83b2996472178fb5df2240.pdf> (Zugriff am 18.04.2018).
- Institut für Suchtprävention (2017): Projektkatalog - Schulische Suchtprävention in Wien. https://sdw.wien/wp-content/uploads/Projektkatalog_schulische_Suchtpr%C3%A4vention_low_res_fin.pdf (Zugriff am 19.06.2018).
- Vlatl, K. (2013): Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter. S. 125-140. In: Schmidt, R-B. /Sielert, U. (Hg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.



WHO (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Geneva.

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf (Zugriff am 11.11.2017).

WHO (2011): Standards für die Sexuaufklärung in Europa. Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA. <https://www.sante-sexuelle.ch/wp-content/uploads/2013/04/Standards-Sexuaufkl%C3%A4rung-OMS.pdf> (Zugriff am 15.05.2018).

7. Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Einrichtung mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen

7.1. Fachliche Begründung

7.1.1. Begriffsverständnis und Aufgabenbereich

Für die Zusammenarbeit mit den Eltern⁵¹ und dem Herkunftssystem während der Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen besteht bislang keine einheitliche Begrifflichkeit. Der am häufigsten verwendete Begriff ist jener der „Elternarbeit“. Jedoch wird der Begriff „Elternarbeit“ von einzelnen Fachexpert/innen kritisch gesehen, da dieser die Eltern als Objekte der pädagogischen Arbeit beschreiben würde (Mayer 2017: 76f). Darüber hinaus legt der Begriff nahe, dass nur mit den Eltern zusammengearbeitet wird, was der pädagogischen Praxis im Rahmen der stationären Hilfen häufig nicht gerecht wird. Vielmehr wird in aktuellen pädagogischen Ansätzen zunehmend hervorgehoben, dass die Kooperation sowohl mit den Eltern als auch mit anderen relevanten Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen unabdingbar ist (Conen 2002)⁵². Damit verbunden ist die - aus historischer Sicht keineswegs selbstverständliche - Erkenntnis, dass die Zusammenarbeit mit Eltern und relevanten Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen ein wesentlicher Erfolgsfaktor für positive Wirkungen der stationären Hilfen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen darstellt. So zeigen Forschungsergebnisse aus Deutschland (vgl. Arnold/Macsenaere 2015), dass sich die Zusammenarbeit mit Eltern auf die Ressourcen der jungen Menschen positiv auswirken. Betont wird dabei, dass die Einbeziehung von Eltern und Umfeld des Kindes bzw. der/des Jugendlichen auch unabhängig davon erfolgen soll, ob eine Rückkehr in die Familie oder eine Verselbständigung das übergeordnete Betreuungsziel darstellt. Gründe hierfür liegen vor allem in neuen Erkenntnissen der Bindungsforschung und systemischer Ansätze. Die kindliche Entwicklung ist demnach maßgeblich und nachhaltig durch das Fürsorgeverhalten der primären Bezugspersonen und die damit einhergehenden Bindungsrepräsentationen von Kindern bzw. Jugendlichen geprägt. Aus systemischer Sicht ist das Kind eine „Indexperson“ bzw. „Symptomträger“, dessen Handlungsstrategien vor dem Hintergrund des Herkunftssystems sinnvoll sind und sich nur förderlich entwickeln können, wenn die Familiendynamik und das Herkunftssystem in Entwicklungsschritte einbezogen sind (vgl. Seckinger et. al. 2010). In anderen Worten: Es reicht die Förderung der/des Heranwachsenden alleine nicht aus, da die Herkunftsfamilie Teil des Lebens und der Identität des Kindes bzw. der/des Jugendlichen bleibt - auch wenn eine Rückkehr nicht realistisch bzw. angestrebt wird. Darüber hinaus vermag „außerfamiliäre

⁵¹ Wie bereits in Fußnote 16 festgehalten, wird der Begriff „Eltern“ hier nicht auf biologische Elternschaft eingeschränkt. Unter Eltern werden sowohl biologische Eltern als auch andere mit der Erziehung betraute Personen und Obsorgeberechtigte verstanden.

⁵² Im vorliegenden Kapitel wird die Umschreibung „Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem“ verwendet, um auf die Bedeutung der Kooperation und der Einbeziehung auch weiterer zentraler Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen während der Fremdunterbringung hinzuweisen, darunter auch die Geschwister. Je nach konkreter Themenstellung bzw. Zielsetzung, werden die Adressat/innen dieser Zusammenarbeit konkret benannt.

Erziehung die Entwicklung von Kindern nur dann wirksam zu fördern [...], wenn Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen bestehen“ (Bronfenbrenner 1974 zit. nach Brandhorst 2004: 47). Nicht zuletzt ist die Entwicklung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses mit den Eltern und relevanten Bezugspersonen auch für die Identitätsentwicklung und zur Vermeidung von Loyalitätskonflikten des Kindes bzw. der/des Jugendlichen von großer Bedeutung.

In Hinblick auf die konkreten **Handlungsfelder in der Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem** lässt sich jedoch kein einheitliches Verständnis im Fachdiskurs ausmachen. Insbesondere im Kontext der stationären Hilfen zeigen sich unterschiedliche Zugänge, in welchem Ausmaß sich diese Zusammenarbeit auch auf familiäre Problemlagen richten soll. Weitgehender Konsens besteht jedoch darüber, dass sich die Zusammenarbeit zwar in ihrer Zielrichtung auf die Verbesserung der Entwicklungsbedingungen des Kindes bzw. der/ des Jugendlichen richtet, die Angebote sich jedoch auch auf das Herkunftssystem und die **Familie als ganzes System** sowie auf die elterlichen Fürsorgefähigkeiten in Form von **familienbegleitenden Angeboten** beziehen müssen (vgl. Günder 2011). Familienbegleitende Angebote auch während der stationären Unterbringung des Kindes werden im Fachdiskurs daher zunehmend als wichtiges Aufgabenfeld der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet.

Von dieser Position ausgehend lassen sich daher zwei unterschiedliche Aufgabengebiete in der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen identifizieren, die sich durch ihre jeweiligen Betreuungsziele unterscheiden. Zum einen ist die **pädagogische Zusammenarbeit mit Eltern und relevanten Bezugspersonen des Kindes** ein zentrales Aufgabenfeld der stationären Einrichtung. Wichtige Ziele dieser Zusammenarbeit sind die Beteiligung der Eltern und relevanter Bezugspersonen am Leben (u.a. in der Einrichtung) und an der Entwicklung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, die Förderung und Klärung der Eltern-Kind-Beziehung (u.a. durch die Vermittlung und Begleitung von Besuchskontakten) und die Erhaltung bzw. Stärkung von relevanten sozialen Beziehungen der/des Heranwachsenden (vgl. auch Conen 1990 und 2007, Pieper 2013). **Die Zusammenarbeit mit Eltern kann darüber hinaus auch notwendig sein und darauf abzielen, Probleme, Ängste und Widerstände, die durch die Fremdunterbringung entstanden sind, zu bearbeiten und die Eltern dabei zu unterstützen, auch während der Unterbringung ihre Elternrolle bestmöglich wahrzunehmen. Die Stärkung der Eltern in ihrer Elternrolle zählt sowohl zu einem Aufgabenfeld der Einrichtung als auch der ergänzenden Familienbegleitung.** Wichtige Methoden für die Zusammenarbeit mit Eltern und relevanten Bezugspersonen seitens der Einrichtung sind die Begleitung der Kontakte zwischen Eltern/Bezugspersonen und Kind bzw. Jugendlicher/m und/oder Biographiearbeit (vgl. Norman 2018), regelmäßige Eltern- bzw. Familiengespräche sowie die Einbeziehung von Eltern und relevanten Bezugspersonen im Alltag der Einrichtung und bei relevanten Terminen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.

Zum anderen bedarf es auch der **ergänzenden Familienbegleitung** (z.B. in Form der sozialpädagogischen Familienhilfe), die den Schwerpunkt auf die Verbesserung der familiären Alltags- und Umweltbedingungen (z.B. Wohnbedingungen, Alltagsbewältigung, Schuldenregulierung), auf familiäre Interaktionsdynamiken sowie auf die Stärkung familiärer Alltagsbewältigungsstrategien (u.a. zur Vorbereitung der Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Herkunftsfamilie) und elterlicher Fürsorgefähigkeiten legt. Ziel dieser ergänzenden Familienbegleitung ist es, förderliche Handlungsweisen und Entwicklungsbedingungen für die Kinder und Jugendlichen aus dem Repertoire der Familie zu aktivieren und das familiäre Funktionssystem zu stärken (vgl. Neumeyer 1999). Wesentliche methodische Zugänge können alltagsbegleitende Hilfestellungen (etwa bei der



Organisation von Terminen und bei der Alltagsstrukturierung), Elterncoaching und -beratung oder therapeutische Angebote darstellen.

Wenn auch diese beiden Ausrichtungen keineswegs trennscharf zu unterscheiden sind, wird mit den hier vorgestellten Standards die Position vertreten, dass Angebote in beiden Handlungsbereichen für die bestmögliche Förderung der Entwicklung der betreuten Kinder- und Jugendlichen während der stationären Betreuung unabdingbar sind und eine personelle Differenzierung dieser beiden Bereiche wichtig und zielführend ist.⁵³ Die **Übernahme dieser Handlungsbereiche durch unterschiedliche Fachkräfte** ermöglicht nicht zuletzt eine angemessene Würdigung der Perspektiven aller Beteiligten. **Dabei ist es unabdingbar, dass für alle Beteiligten Transparenz über Informationsflüsse sowie über die Verpflichtungen der Einrichtung in Hinblick auf die Weitergabe von Informationen an Eltern und fallführende Behörden hergestellt wird.**

Da Abstimmungen und Absprachen unter den Fachkräften betreffend Aufgaben und Zuständigkeiten unabdingbar sind, wird dieser Kooperationsaspekt in den Standards für diesen Qualitätsbereich (vgl. Kap. 7.4.) entsprechend berücksichtigt.

7.1.2. Herausforderungen und Voraussetzungen für eine produktive Zusammenarbeit mit den Eltern durch die Einrichtung

Wie auch im Fachdiskurs hervorgehoben wird, kann die Zusammenarbeit zwischen Eltern und sozialpädagogischen Fachkräften für alle Beteiligten durchaus herausfordernd sein. Mögliche Schwierigkeiten und Grenzen können sich auf der Beziehungsebene zwischen Eltern und Fachkräften und auf der strukturellen Ebene zeigen. In Hinblick auf Herausforderungen in der **Beziehungsgestaltung** ist zu bedenken, dass insbesondere für die Eltern die stationäre Unterbringung ihres Kindes zumeist ein krisenhaftes Ereignis darstellt, das oftmals mit Versagensgefühlen verbunden ist und mitunter auch negative Erfahrungen einer allfälligen eigenen Fremdunterbringung aktualisiert. Der Aufbau eines stabilen Arbeitsbündnisses mit den Fachkräften kann durch Schamgefühle erschwert werden. Ebenso berichten Forschungsergebnisse von mangelnder Bereitschaft zur Zusammenarbeit, wenn Eltern die Fremdunterbringung ihrer Kinder als Beschneidung ihrer elterlichen Rechte erleben (Günder 2011: 242). Einer wertschätzenden Haltung und Kommunikation seitens der Fachkräfte sowie einem Verständnis der Zusammenarbeit als Kooperationsbeziehung kommen daher hervorragende Bedeutung zu. Weitere Gründe für Erschwernisse der Zusammenarbeit können in einer Überlastung der Eltern aufgrund mehrdimensionaler Problemlagen sowie psychischen oder gesundheitlichen Problemen liegen. Ein möglicher hinderlicher Faktor auf Seiten der betreuenden Fachkräfte der Einrichtung wiederum kann das Selbstverständnis der Fachkräfte als „qualifiziertere Erziehungspersonen“ (ebda.: 243) und/oder eigentliche Erziehungsverantwortliche darstellen. Vor diesem Hintergrund wird auch die hohe Bedeutung einer wertschätzenden, lebenswelt- und ressourcenorientierten Haltung sowie einer erhöhten Sensibilität der Fachkräfte „für die subjektiven Hilfepläne der Eltern, für ihren biografischen Hintergrund sowie für ihre Deutungsmuster bezüglich der Problemlagen und für ihren individuellen Umgang mit den Hilfeangeboten“ (Arnold / Macsenaere

⁵³ Jedoch besteht im Fachdiskurs keine Einigkeit über die Sinnhaftigkeit der Differenzierung zwischen pädagogischer Zusammenarbeit mit Eltern und Herkunftssystem durch Fachkräfte der Einrichtung und ergänzender Familienbegleitung durch zusätzliche qualifizierte Fachkräfte (z.B. Drees 1998). Einige Expert/innen plädieren dafür, dass Betreuungspersonen in der Einrichtung alle Aufgaben in der Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem übernehmen. Als wesentliches Argument hierfür wird angeführt, dass die Fachkräfte der Einrichtung die Bedürfnisse und Entwicklungsbedingungen der betreuten Kinder und Jugendlichen am besten kennen und auch am meisten Kontakt mit den Eltern und Bezugspersonen haben.

2015: 373) betont. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen eine Haltung voraussetzt, die stationäre Einrichtungen nicht als familienersetzendes Setting versteht. In diesem Zusammenhang wird die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext der stationären Unterbringung auch zunehmend als „Erziehungspartnerschaft“ definiert (Bauer / Brunner 2006). Der Begriff soll die geteilte Verantwortung für das Kind verdeutlichen und hebt die hohe Bedeutung eines Arbeitsbündnisses zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften der Einrichtung hervor. „Partnerschaftlichkeit“ beinhaltet dabei mehr als nur die Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung für Eltern in der (stationären) Betreuung ihrer Kinder; sie erfordert gemeinsame Abstimmungen und die Ausrichtung auf ähnliche Ziele in Hinblick auf die Sicherstellung von angemessenen Entwicklungsbedingungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen. Voraussetzungen hierfür sind Transparenz und die wechselseitige Anerkennung von Fachkräften und Eltern als Expert/innen in je eigenen Handlungsbereichen. Dieser Anspruch ist in der Praxis mit großen Herausforderungen verbunden, die einerseits mit den Machtasymmetrien zwischen Fachkräften und Eltern verbunden sind; andererseits bewegen sich die pädagogischen Fachkräfte stationärer Einrichtungen unweigerlich im individuell unterschiedlich ausgeprägten Spannungsverhältnis zwischen Elternrecht und Kindeswohl sowie Kooperation und Kontrolle (Diouani-Streek 2007), das es je nach Situation und familiären Ausgangslagen stets aufs Neue zu reflektieren und auszubalancieren gilt. Von besonderer Bedeutung ist daher eine ausreichende Sensibilität der Fachkräfte in Hinblick auf Problemlage und Lebenssituation der Familie, die auch das Wertesystem der Eltern berücksichtigt und Hilfestellungen an die individuellen Gegebenheiten der Familie anpasst.

Eine angemessene Balance ist darüber hinaus bei der Beteiligung der Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen am Alltag der Einrichtung von höchster Bedeutung. Denn einerseits sind Fachkräfte gefordert, eine angemessene Öffnung der Einrichtung für Eltern bzw. für relevante Bezugspersonen zu gewährleisten. Andererseits darf die Wohngruppe als Schutzraum, Lebensmittelpunkt und Zuhause der Kinder und Jugendlichen nicht gefährdet werden. Notwendig sind daher *strukturierte* und transparente Formen der Beteiligung sowie entsprechende Räumlichkeiten und Begegnungsbereiche, die gewährleisten, dass der Schutz- und Privatbereich aller betreuten Kinder und Jugendlichen nicht gefährdet wird.

Nicht zuletzt ist es wesentlich, dass die betreuenden Fachkräfte eine **nachgehende Haltung** einnehmen, indem sie in wertschätzender Form und ggf. auch wiederholterweise den Kontakt mit den Eltern suchen, auch wenn sich Eltern dem Kontakt mit ihren Kindern und mit der Einrichtung (zunächst) verschließen. Eine Dokumentation dieser Bemühungen ist von zentraler Bedeutung, auch um die Heranwachsenden zu einem späteren Zeitpunkt über die Kontaktverläufe informieren zu können. Insbesondere in jenen Fällen, in denen eine Kontaktaufnahme zu den Eltern nicht gelingt, stellt Biographiearbeit eine wichtige Form dar, damit Kinder und Jugendliche ihre (Beziehungs-)Geschichte rekonstruieren und verstehen und biographische Brüche bearbeiten können (vgl. auch Kap. 5.1.). Ebenso eignet sich Biographiearbeit bei Verfügbarkeit der Eltern, indem diese etwa „als Träger von Schlüsselinformationen“ (Hagleitner 2014 : 73) einbezogen werden.

Strukturelle Faktoren, die eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und wichtigen Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen einerseits und Fachkräften andererseits beeinträchtigen können, sind vor allem mangelnde Zeitressourcen der Fachkräfte in der Einrichtung. Diese sind nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass die Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem noch keineswegs „als Aufgabengebiet im Arbeitskontext von sozialpädagogischen Wohngemeinschaften“ (Mayer 2017: 88) anerkannt und mit entsprechenden Ressourcen bedacht wird.

7.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

- **Erziehungspartnerschaftliche Haltung auf Basis von Achtung und Respekt:** Basis für die Zusammenarbeit mit Eltern ist die Achtung der Eltern und ihrer Lebenserfahrungen und -entwürfe. Dazu zählt auch eine Haltung des Respekts vor den unternommenen Anstrengungen zur Gewährleistung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen für ihre Kinder und eine Haltung der geteilten Verantwortung für das betreute Kind bzw. die/den Jugendliche/n.
- **Haltung der Beteiligung und Transparenz:** Ausgehend von einer grundsätzlichen Bereitschaft der Eltern, ihrer Elternrolle bestmöglich nachkommen zu wollen, wird von den Fachkräften die höchstmögliche Beteiligung der Familie in
- Hinblick auf Zielsetzungen für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n und auf die Teilhabe am Alltag und an der Entwicklung ihres Kindes verfolgt. Die Beteiligung als zentraler Handlungsgrundsatz findet ihre Begrenzung dort, wo die Sicherheit des Kindes bzw. der/des Jugendlichen gefährdet ist. Dies umfasst Transparenz darüber, welche Erwartungen an sie gestellt werden und welche konkreten Unterstützungsleistungen durch die sozialpädagogischen Fachkräfte erbracht werden. Ebenso erfordert Beteiligung die Information aller Beteiligten über geplante bzw. bereits realisierte Unterstützungsprozesse für das Kind bzw. die Familie.
- **Familienergänzende Grundhaltung:** Eine besondere Bedeutung in der Zusammenarbeit mit Eltern kommt einer Haltung zu, die die stationäre Betreuung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen nicht als familienersetzend, sondern als familienergänzend versteht. Dieser Haltung entsprechend wird davon ausgegangen, dass die Familie ein wichtiger Bezugspunkt für die betreuten Kinder bzw. Jugendlichen für ihre Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bleibt - auch wenn die alltäglichen Kontakte (vorübergehend) reduziert sind oder sich Jugendliche von ihren Eltern abzulösen beginnen. Umgekehrt werden Eltern von ihrer Elternschaft nicht entbunden, auch wenn sie (vorläufig) ihrer Elternrolle nicht in entwicklungsgerechter Weise nachkommen können.
- **Lebensweltorientierung:** Lebensweltorientierung in der Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem bedeutet zum einen, dass Fachkräfte die erlebte Wirklichkeit der Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und die familiären Beziehungen im Kontext der aktuellen Lebensverhältnisse und Alltagsherausforderungen zu verstehen versuchen und bei der Planung und Umsetzung von Angeboten angemessen einbeziehen. Zum anderen impliziert Lebensweltorientierung eine systemische Grundhaltung, derzufolge sich Angebote in der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem nicht nur an einem Familienmitglied ausrichten, sondern das ganze Familiensystem und etwaige weitere relevante Bezugspersonen des Kindes berücksichtigen.
- **Grundsatz der Kooperation mit Systempartner/innen:** Entscheidend für die Wirksamkeit der Hilfestellungen für die Eltern und die Herkunftsfamilie ist eine Haltung der Kooperation und die Abstimmung zwischen den Fachkräften der sozialpädagogischen Einrichtung, den familienbegleitenden Fachkräften sowie den Sozialarbeiter/innen der fallführenden Kinder- und Jugendhilfebehörde. Dies inkludiert regelmäßigen Informations- bzw. Reflexionsaustausch.

7.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Folgende nationale Gesetze und internationale Übereinkommen sind für die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem relevant:

- **Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN Kinderrechtskonvention)** - Artikel 9: „3. Die Vertragsstaaten achten das Recht des Kindes, das von einem oder beiden Elternteilen getrennt ist, regelmäßige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit dies nicht dem Wohl des Kindes widerspricht.“
- **Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern** (2011) - Artikel 2: „(1) Jedes Kind hat Anspruch auf regelmäßige persönliche Beziehungen und direkte Kontakte zu beiden Elternteilen, es sei denn, dies steht seinem Wohl entgegen.“
- **Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG)** 2013: Das B-KJHG sieht zwar in Artikel 3 (Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe) Informationen und Beratung bei Erziehungs- und Entwicklungsfragen und familiären Problemen vor, Elternarbeit bzw. die Arbeit mit dem Herkunftssystem des Kindes bzw. der/des Jugendlichen im Kontext der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen wird jedoch nicht explizit erwähnt. Jedoch sehen manche Durchführungsverordnungen bzw. Leistungsbeschreibungen einzelner Bundesländer die Arbeit mit dem Herkunftssystem vor.

7.4. Qualitätsstandards

In der Einrichtung finden regelmäßige, strukturierte Gespräche mit den Eltern zur Unterstützung des Betreuungs- und Entwicklungsprozesses der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen, zur Konkretisierung von Betreuungszielen, zur Koordination von Alltagssituationen sowie zur Bewältigung etwaiger Konflikte statt.

Konkretisierung:

- Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung laden die Eltern **unter Beteiligung der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen** regelmäßig zu einem verbindlichen persönlichen Gespräch zur Reflexion der Entwicklung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, über die Richtungs- und Handlungsziele entsprechend dem Betreuungsplan ein. Darüber hinaus dienen die Gespräche der Koordination und Abstimmung von Alltagssituationen, Terminen, Besuchs- bzw. Kontaktvereinbarungen sowie der Zusammenarbeit zwischen Bezugsbetreuer/in und Eltern. Ängste und Widerstände, die bei Eltern durch die Fremdunterbringung entstanden sind, werden gezielt und wertschätzend bearbeitet.
- In Krisensituationen und bei Bedarf finden anlassbezogen zusätzliche Gespräche statt. Eltern werden von den verantwortlichen Fachkräften zeitnah über besondere Vorkommnisse im Leben ihres Kindes informiert und entsprechend ihrer Erziehungsverantwortung und im Sinne des besten Interesses des Kindes bzw. der/des Jugendlichen an den ihr Kind betreffenden Entscheidungen beteiligt.
- Bei Bedarf werden zusätzliche Familiengespräche, ggf. auch unter Beteiligung von Geschwistern und wichtigen Bezugspersonen, umgesetzt.
- Alle Gespräche werden dokumentiert, Vereinbarungen am Ende des Gesprächs schriftlich festgehalten und den Eltern ausgehändigt.
- **Eltern und Heranwachsende werden über die Verpflichtungen der Einrichtung in Hinblick auf die Weitergabe von Informationen zu den betreuten Heranwachsenden an die Eltern und die fallführenden Behörden informiert.**



- Fachkräfte der Einrichtungen nehmen gegenüber den Eltern eine „nachgehende Haltung“ ein, indem sie sich (bei Bedarf wiederholterweise) um die Kontaktaufnahme mit den Eltern bemühen und die Kontakthanfragen dokumentieren.

Die Einrichtung legt ein besonderes Augenmerk auf eine wertschätzende, auch informelle Kontaktpflege mit den Eltern und relevanten Bezugspersonen und fördert die Beteiligung zentraler Bezugspersonen am Alltag und an wichtigen Ereignissen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.

Konkretisierung:

- Die Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem inkludiert die bewusste Pflege auch informeller Alltagskontakte mit relevanten Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zum gegenseitigen Kennenlernen und Vertrauensaufbau.
- Verbindliche Möglichkeiten für die Beteiligung der Eltern an der alltäglichen Betreuung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen (z.B. gemeinsame Arztbesuche, Teilnahme an Elternsprechtagen, Gestaltung von gemeinsamen Aktivitäten in der Wohngruppe etc.) werden im Sinne des Kindeswohls und unter Bedachtnahme auf die Ressourcen der Eltern geschaffen, mit den Eltern reflektiert und dokumentiert.
- Die Fachkräfte achten darauf, dass die Privatsphäre aller Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung sowie die geschützte Gruppenatmosphäre nicht beeinträchtigt werden.
- Relevante Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen werden in wichtige Ereignisse und Rituale der Einrichtung unter Zustimmung aller Beteiligten einbezogen (z.B. Feste, individueller Schulabschluss etc.).

Der Kontakt zwischen Eltern und Kindern wird von den betreuenden Fachkräften im Sinne des besten Interesses des Kindes bzw. der/des Jugendlichen gefördert und angemessen begleitet.

Konkretisierung:

- Fachkräfte fördern den Kontakt zwischen Eltern und ihren Kindern im Sinne des Kindeswohls und begleiten alle Beteiligten bei der Vorbereitung und von Eltern-Kind-Zeiten (z.B. Wochenendbesuche des Kindes im Elternhaus, Eltern-Kind-Nachmittage oder Urlaube).
- Fachkräfte moderieren die Eltern-Kind-Kommunikation in Konfliktsituationen und bei destruktiven Kommunikations- und Reaktionsdynamiken und unterstützen alle Beteiligten bei der Entwicklung von konstruktiven Verhaltensalternativen,
- Im Falle einer geplanten Rückführung des Kindes in die Herkunftsfamilie begleiten die Fachkräfte Eltern und Kind bzw. Jugendliche/n bei einer schrittweise intensiveren Kontaktpflege. Die Vorbereitung der Rückführung erfolgt durch den/die Bezugsbetreuer/in bzw. der ergänzenden, familienbegleitenden Fachkraft, die auch nach Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen die Familie weiter begleitet.

Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung kooperieren verbindlich mit den Fachkräften, die die Familien ergänzend begleiten, und reflektieren die Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen in den regelmäßigen Teambesprechungen.

Konkretisierung:

- Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung stimmen die Ziele und Angebote in der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. dem Herkunftssystem des Kindes bzw. der/des Jugendlichen mit der fallführenden Fachkraft der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe sowie mit der ergänzenden Familienbegleitung (z.B. therapeutischer Eltern- und Familienarbeit, sozialpädagogischer Familienbegleitung, Eltern- oder Familiencoaching etc.) ab. Entsprechende Zeitressourcen für regelmäßige gemeinsame Fallbesprechungen stehen zur Verfügung.
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. dem Herkunftssystem wird regelmäßig in Teambesprechungen reflektiert. Die Reflexion inkludiert den Abgleich und die Sicherstellung familienergänzender und wertschätzender Haltungen und Zugänge sowie die Auseinandersetzung mit gegebenen Machtasymmetrien und etwaigen Übertragungsdynamiken in der Zusammenarbeit mit Eltern.

7.5. Literatur

Arnold, J./Macsenaere, M. (2015): Auswirkungen von Elternarbeit in (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung auf Hilfeverläufe der Kinder und Jugendlichen. In: unsere jugend 67. Jg.: 364 – 374.

Bauer, P./Brunner, E.J. (2006): Elternpädagogik – Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Eine Einführung. S.7-20. In: Bauer, P./Brunner, E.J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Brandhorst, K. (2004): Erfolg und Grenzen von Elternarbeit. S. 47-56. In: Brandhorst, K./Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Elternarbeit im/durch das Heim. Regionalkonferenz mit VertreterInnen von öffentlichen Trägern der Jugendhilfe sowie Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe aus dem Saarland und Rheinland-Pfalz. Arbeitspapier I-06. Trier: Universität Trier.

Conen, M.-L. (1990): Anforderungen an die Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Soziale Arbeit 7: 246-252.

Conen, M.-L. (2007): Schwer zu erreichende Eltern. Ein systemischer Ansatz der Elternarbeit in der Heimerziehung. S. 61-76. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.): Elternarbeit in der Heimerziehung. München: Reinhardt.

Mayer, C. (2017): Die Bedeutung von Elternarbeit für die sozialpädagogische Praxis in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: soziales_kapital - wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studiengänge soziale arbeit 18. <https://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/537/958> (Zugriff am 04.04.2018).

Diouani-Streek, M. (2007): Kindeswohl und Elternrecht. S. 44-60. In: Homfeldt, H.G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.): Elternarbeit in der Heimerziehung: München: Ernst Reinhardt Verlag.

Drees, M. (1998): Eltern, deren Kinder in Heimerziehung leben. Eine empirische Untersuchung in einer Einrichtung der stationären Erziehungshilfe zur Frage der Verfügbarkeit elterlicher Ressourcen und ihrer Nutzung. Münster: LIT Verlag.

Gragert, N./Seckinger, M. (2008): Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Erziehungshilfen. In: Forum für Erziehungshilfen. 14. Jg., H. 1: 4-9.

Günder, R. (2011): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe, 4. völlig neu überarbeitete und ergänzte Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Hagleitner, W. (2014): „Tag und Nacht und auch im Sommer.“ Familienunterstützende Kinder- und Jugendhilfe im Rahmen von Tagesgruppen. S. 72-75. In: Lienhart, CH./Buchner, Th. (Hrsg.): Dokumentation der Tagung „FAMILIE.MACHT.KINDER.STARK“ vom 25.-26. Februar 2014 im Haus der Begegnung in Innsbruck. SOS-Kinderdorf. https://www.sos-kinderdorf.at/getmedia/e5555a4e-da1f-419e-bcca-063ec0df79e6/TD_FamilienStaerken_2014_web.pdf (Zugriff am 30.07.2018).

Neumeyer, W. (1999): Systemisch orientierte Elternarbeit in der stationären Jugendhilfe. Schnaittach: Caritasverband Nürnberg e.V.

Norman, A. (2018): Eltern mit Migrationshintergrund in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. „Migrationshintergrund ist halt auch irgendwie Thema“. Freiburg: Springer.

Pieper, R. (2013). Werkbuch FamilienAktivierungsManagement. Methoden der Familienaktivierung und Krisenintervention. Berlin: Dachverband Familienaktivierungsmanagement.

Seckinger, M./Pluto, L./Peucker, Ch. (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in stationären Hilfen zur Erziehung – eine nicht mehr ganz neue Herausforderung. In: Projekt „Jugendhilfe und sozialer Wandel“. S. 7-9. (Hrsg.): Zusammenarbeit mit Eltern in stationären Hilfen zur Erziehung – Ein Blick abroad. München: DJI.

Stuckstätte, E. (2013): Elternarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe – fachlich notwendig aber lästig? In: Forum Erziehungshilfen 19 (4): 246-250.

8. Alltag und Leben in der Einrichtung

8.1. Fachliche Begründung

8.1.1. Begriffsverständnis

Anders als für die betreuenden Fachkräfte stellt die Einrichtung für Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung den (vorläufigen) Lebensmittelpunkt dar. Damit verbunden ist die Anforderung an Einrichtungen, eine entwicklungsförderliche Lebenswelt für Kinder und Jugendliche zu bieten und einen Alltag zu gewährleisten, der Sicherheit und Zugehörigkeit, Entwicklungsanregungen und alternative Erfahrungen, aber auch entlastende Selbstverständlichkeit und Vorhersehbarkeit gewährleistet. Hierbei stellt sich jedoch zunächst die Frage, was unter dem Begriff Alltag zu verstehen ist und welche relevanten Dimensionen für das Leben von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen damit verbunden sind, denn der Begriff des Alltags ist keineswegs unumstritten und wird im sozialwissenschaftlichen Diskurs je nach theoretischem und philosophischem Hintergrund unterschiedlich verstanden. In der pädagogischen Fachdiskussion hat sich ein an Alfred Schütz⁵⁴ und Thomas Luckmann orientiertes Verständnis der alltäglichen Lebenswelt durchgesetzt, das von Hans Thiersch weiterentwickelt wurde. Schütz und Luckmann beschäftigten sich in ihrer Sozialphänomenologie mit der „alltäglichen Lebenswelt“ bzw. „Alltagswelt“ und interessierten sich für die Erfassung subjektiver, durchlebter Erfahrungen⁵⁵ und dem damit verbundenen „subjektiv

⁵⁴ Schütz selbst übernahm dabei den Begriff der Lebenswelt vom Begründer der Phänomenologie Alfred Husserl und entwickelte diesen weiter.

⁵⁵ Allerdings war das zentrale Anliegen von Schütz und Luckmann nicht das Verstehen individueller Erfahrungen. Vielmehr fokussierten sie (als Soziologen) auf die Strukturanalyse der alltäglichen Lebenswelt, daher auf die Entwicklung einer Sozialtheorie und auf die Erfassung der Strukturkomponenten.

gemeinten Sinn⁵⁶ sowie damit verbundenen Relevanzstrukturen. Die *alltägliche* Lebenswelt beschreiben die beiden Soziologen als „Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt“ (Schütz/Luckmann 1994, Bd.1: 25). Damit wird darauf hingewiesen, dass der Alltag für handelnde Personen ein ganzheitlich erlebter Wirklichkeitsbereich ist, der nicht nur geplantes und bewusstes Handeln, sondern auch routinisierte Abläufe und somit auch praktisches Wissen sowie Körperpraktiken beinhaltet. Alltagsroutinen sind somit immer auch körperlich verankerte Praktiken (etwa Körperbewegungen bei Alltagshandlungen wie Zähneputzen und Kochen oder der Einsatz des Körpers bei der Kommunikation etc.), die fortlaufend eingeübt und dabei auch verändert werden können. Diese „Einsozialisierung“ (Schmidt 2012: 219) in körperlich verankerte Alltagspraktiken bedarf dabei ebenso der pädagogischen Begleitung wie die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Reflexion von Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen im Alltag. Die alltägliche Lebenswelt ist daher eine Domäne, in die Menschen eingreifen können, die aber auch Menschen verändert und die ihre freien Handlungsmöglichkeiten beschränkt (Schütz/Luckmann 1994, Bd.1: 25). Wesentlich hierbei ist, dass die Alltagswelt grundsätzlich intersubjektiv ist. Dies bedeutet einerseits, dass sich das Handeln von Personen unweigerlich auf die Gestaltungsräume anderer Menschen in der geteilten Alltagswelt auswirkt. Andererseits erfordert ein gelingender Alltag einen „gemeinsamen Interpretationsrahmen“ (vgl. Muckel / Grubitzsch 1993: 125). Denn erst wenn die Menschen, die die gleiche Alltagswelt teilen, ein Mindestmaß an gemeinsamen Bezugsrahmen, Abläufen und Verstehensleistungen verbindet und die Beteiligten von einer solchen grundsätzlichen Übereinstimmung ausgehen, sich also Ähnlichkeit „unterstellen“ (Schnettler 2007: 105), kann Alltag im Sinne von Selbstverständlichkeit, Vertrautheit und schlichter „Gegebenheit“ entstehen.

Wie in der sozialwissenschaftlichen Theorie vielfach festgehalten wurde, ist die Wahrnehmung der Lebenswelt als (bis auf Weiteres) berechenbar, weitgehend „unbefragt“⁵⁷ und grundsätzlich wiederholbar für gelingende Alltagsprozesse und das Sicherheitsempfinden der Akteur/innen wesentlich. Jedoch bedeutet Wiederholung nicht die „identische Wiederkehr“ (Bargetz 2015: 18) des immer Gleichen. Vielmehr ist die Routine eine „Wiederholung in der Zeit“ (ebda.) und lässt Raum für Veränderungen. Nicht zuletzt muss die alltägliche Lebenswelt bis zu einem gewissen Grad auch immer wieder neu interpretiert und mit Anstrengungen bewältigt werden. Denn der Alltag stellt Bewältigungsaufgaben und erfordert auch die Herausbildung von Kompetenzen und Fertigkeiten, die im alltäglichen Handeln selbst erworben werden. Dies betrifft Routinehandlungen wie Haushaltsführung ebenso wie den Umgang mit Konflikten und die Durchsetzung von Interessen. In der Alltäglichkeit, so Klaus Grundwald und Hans Thiersch (2016: 34), brauchen und lernen die Menschen daher Lebenskompetenzen und verändern damit ihren Alltag. Wie die beiden Autoren weiter festhalten, ist der Alltag daher grundsätzlich ambivalent, da er einerseits Kompetenzen abverlangt, andererseits sich jedoch durch Selbstverständlichkeiten auszeichnet, in „Erledigungsdruck“ befangen und stets durch Machtverhältnisse durchzogen und zugleich „Ausdruck eines Hungers nach besseren,

⁵⁶ Unter „Sinn“ wird hier eine vom Bewusstsein gestiftete Bezugsgröße verstanden, mit der einer Erfahrung Bedeutung verliehen wird. Es wird also davon ausgegangen, dass Erlebnisse und Erfahrungen keinen Sinn in sich tragen. Vielmehr konstituiert das subjektive Bewusstsein Sinn.

⁵⁷ Insbesondere Schütz und Luckmann wiesen auf das Kennzeichen der Alltagswelt hin, dass diese von den Akteur/innen (bis auf Weiteres) als selbstverständlich gegeben angenommen wird und in dieser Selbstverständlichkeit nicht hinterfragt wird. In der Begegnung mit ‚neuen‘ Situationen oder wenn die verfügbaren Problemlösungen nicht mehr greifen, kann dieses fraglos Gegebene problematisch oder problematisiert werden (vgl. etwa Muckel / Grubitzsch 1993).



gelingenderen Lebensverhältnissen“ (ebda.) ist. Diese Ambivalenz, so Grundwald und Thiersch, gilt es in der Zusammenarbeit mit Klient/innen zu bearbeiten, „um gemeinsam Gestaltungsvorschläge zu entwickeln, also Vorgaben, Anregungen und Provokationen, in denen sich in gemeinsamen Erlebnissen und Aufgaben, im gemeinsamen Tun neue Handlungsmöglichkeiten ergeben“ (ebda.: 19).

8.1.2. Dimensionen des Alltags in der sozialpädagogischen Einrichtung

In der kurzen Einführung in den Begriff des Alltags wurden einige Dimensionen vorgestellt, die für den Alltag in der sozialpädagogischen Einrichtung von hoher Relevanz sind. Bevor diese Dimensionen gesondert vorgestellt werden, muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Akteur/innen ihren Alltag in der Regel nicht in unterschiedliche Themen- oder Handlungsbereiche kategorisieren, sondern mehr oder minder ganzheitlich erleben. Die Alltagswelt zeichnet sich daher durch intersubjektiv geteilte, weitgehend unhinterfragte Bedeutungsgebungen und durch das Ineinandergreifen alltäglicher Handlungen aus. Um relevante Aspekte des Alltags in der Einrichtung zu beschreiben, ist es jedoch unvermeidlich, diese ineinander verwobenen Dimensionen zu „sortieren“ und ausdifferenziert zu beschreiben.

8.1.2.1. Sicherheit und Berechenbarkeit im Alltag

Ein entwicklungsförderlicher Alltag impliziert ein gewisses Maß an **Selbstverständlichkeiten und Routinen** und damit **Berechenbarkeit** und **Entlastung**. Wie auch Grundwald und Thiersch betonen, hat der Alltag daher eine entlastende Funktion durch Routinen, die Handeln, Sicherheit und Produktivität erst ermöglichen. Denn auf Basis von Selbstverständlichkeit muss nicht jede Situation hinterfragt und neu eingeschätzt werden. Damit kann Interpretations- und Handlungssicherheit entstehen. Kinder und Jugendliche, die in sozialpädagogische Einrichtungen einziehen, finden sich jedoch in einem zunächst unvertrauten sozialen Kontext und in einer Lebenssituation wieder, die sich zunächst nicht durch diese Dimension der Alltäglichkeit auszeichnet. Die betreuenden Fachkräfte sind daher gefordert, die Bedingungen für Alltäglichkeit für jedes Kind bzw. jede/n Jugendliche/n zu schaffen. Wie in der Fachliteratur vielfach hervorgehoben wurde, sind hierfür die Schaffung eines sicheren Ortes (vgl. Kap. 5), der Schutz vor Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewalt (vgl. Kap. 4.) sowie **funktionierende Formen der Deeskalation in Krisensituationen** unabdingbar, damit Sicherheit und Berechenbarkeit (wieder) hergestellt werden können. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins vieler betreuter Kinder und Jugendlicher ist darüber hinaus die Wiedererlangung von Kontrolle wesentliche Grundlage für die Herstellung eines haltgebenden und berechenbaren Alltags. Dazu zählt insbesondere auch **Transparenz** in Hinblick auf Abläufe und Rituale in der Einrichtung, in Bezug auf alle im Sozialraum mitwirkenden Personen und den Dienstplan und in Hinblick auf die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus setzt Berechenbarkeit und Kontrolle über das alltägliche Leben die **Verfügbarkeit von vertrauten Ritualen und Alltagsabläufen voraus** (vgl. Wahle/Lang 2013: 118). Ein sicherer, haltgebender Alltag impliziert zudem auch die **Orientierung im Umfeld und im Sozialraum**. Voraussetzung hierfür ist es, dass Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden, die Umgebung und Nachbarschaft kennen zu lernen und ihren Handlungsraum zu erweitern. Kontinuierliche Angebote außerhalb der Einrichtungen im öffentlichen Raum sind hierfür ebenso wichtig wie die Unterstützung und Motivation von Kindern und Jugendlichen zur eigenständigen Erkundung des Sozialraums und der näheren Umgebung sowie zur Gestaltung von Räumen und Orten (etwa durch die Teilnahme an lokalen Gemeinwesenaktivitäten, die eigenständige Nutzung von öffentlichen Räumen wie Parks oder Sportplätze etc.).

8.1.2.2. Beteiligung im Alltag

Damit ist eine besonders relevante Dimension des Alltags, die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, angesprochen. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, ist Beteiligung einerseits ein entscheidender Faktor für Kinderschutz und ein Instrument für den Ausgleich von Machtverhältnissen. Beteiligung impliziert andererseits Mitsprache, Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten im Alltagsprozess und damit die Möglichkeit, sich den Lebensraum Einrichtung anzueignen. Unter dem Begriff der Aneignung kann in Anschluss an Ulrich Deinet (Deinet 2004: 178) die Auseinandersetzung von Menschen mit ihrer Umwelt verstanden werden, die insbesondere an Orten des informellen Lernens erfolgt (Deinet 2014). Aneignung umfasst dabei unterschiedliche Dimensionen wie den Umgang mit Gegenständen und Materialien und die Gestaltung gemeinsamer und eigener Räume der Einrichtung, damit die Einrichtung zu einem Zuhause werden kann. Beteiligung im Alltag setzt darüber hinaus „gelebte Form von Partizipation“ (Stork 2007) voraus, damit Kinder und Jugendliche zu Subjekten ihrer eigenen Lebensgestaltung werden, Selbstwirksamkeit erfahren und Lebenskompetenzen entwickeln können. Dies inkludiert sowohl Mitsprache, Mitbestimmung bei Entscheidungen des alltäglichen Lebens und entsprechende Aushandlungsprozesse (wie etwa in Hinblick auf die Verwendung des Gruppenbudgets, der Speiseplanung, der Planung von gemeinsamen Aktivitäten oder den Umgang mit Medien) als auch Feedback- und Beschwerdemöglichkeiten und die konsequente Umsetzung **strukturell verankerter Beteiligungsgremien** (vgl. Kap. 3).

8.1.2.3. Der Alltag als Ort der Entwicklung von Lebens- und Alltagskompetenzen

Auf Basis von haltgebenden und transparenten Strukturen und Abläufen im alltäglichen Leben in der Einrichtung kann ein Handlungsrahmen geschaffen werden, der gleichermaßen Interpretations- und Handlungssicherheit sowie die Weiterentwicklung von Lebens- und Alltagskompetenzen ermöglicht. Unter **Alltagskompetenzen** werden hier jene Fertigkeiten verstanden, die für die Ausführung der Aktivitäten des täglichen Lebens und zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben notwendig sind. Dazu zählen etwa auch hauswirtschaftliche Alltagskompetenzen und der Umgang mit verfügbaren finanziellen Mitteln, die Fähigkeit, basale Anforderungen des Alltags (wie morgendliches Aufstehen und Waschen, in die Schule gehen, Haushaltstätigkeiten etc.) entwicklungsgerecht zu erledigen oder Gelerntes in (Sinn-)Zusammenhänge mit dem täglichen Tun zu setzen (z.B. Umweltschutz beginnt beim eigenen Müllvermeiden und -trennen, Haushaltsführung setzt bei der Einteilung der verfügbaren finanziellen Mittel an).⁵⁸ Als zentral wird hierbei erachtet, dass die Alltagsprozesse in der Einrichtung auch als Lern- und Übungsfeld für Kinder und Jugendliche in Hinblick auf eine möglichst selbstbestimmte Zukunft verstanden wird. Die Begleitung bei der Entwicklung von Alltagskompetenzen im **praktischen alltäglichen Tun** stellt dabei ein besonders wichtiges Aufgabenfeld der Fachkräfte dar, da sich die Befähigung⁵⁹ für die Teilnahme an alltäglichen Praktiken vor allem im praktischen Vollzug erfolgt. Der Realisierung einer verlässlichen und wohlwollenden „Feedbackkultur“ in der Einrichtung, die auch die Reflexion etwaiger geschlechtsstereotyper Verhaltens- und Beziehungsmuster in der alltäglichen Interaktion umfasst, sowie der Möglichkeit des Fehlermachens und des Einübens neuer Handlungsabläufe und -strategien kommt daher besondere

⁵⁸ Die Unterscheidung zwischen Lebens- und Alltagskompetenzen ist dabei eine theoretische, da Alltagskompetenzen per se Lebenskompetenzen im Sinne der WHO-Definition darstellen. Da jedoch die Förderung von Lebenskompetenzen junger Menschen ein umfassendes pädagogisches Ziel in der stationären Betreuung darstellt (und daher in allen Kapiteln von Relevanz ist), liegt der Schwerpunkt in diesem Abschnitt auf der Entwicklung von Fähigkeiten der Alltagsführung und zur Bewältigung alltäglicher Anforderungen.

⁵⁹ In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff der Selbstbildung als „kontinuierliche psycho-physischer Umbau des Handelnden in seiner eigenen Praxis“ (Hirschauer 2016: 64) entwickelt. Selbstbildung meint daher, dass „jedes Handeln auch den Handelnden formt“ (ebd.: 63).

Bedeutung zu. Denn die Einübung von alltäglichen Praktiken basiert wesentlich „vor den Augen anderer Teilnehmer/innen“ und erfordert die „Beglaubigung“ und Bestätigung bzw. „Korrektur“ (Alkemeyer/Buschmann 2016) durch Personen der geteilten Alltagswelt.

8.1.2.4. Gestaltung der Freizeit

Gelingender Alltag impliziert jedoch nicht nur Alltagsanforderungen und die Befähigung zur Alltagsbewältigung. Vielmehr umfasst der Alltag auch „Freizeit“ und damit die Dimension der „freien Zeit“. Alltag und Freizeit sind dabei jedoch nicht gleichzusetzen. Denn während der Begriff des Alltags u.a. durch ein gewisses Maß an Selbstverständlichkeit und Berechenbarkeit sowie durch Alltagsanforderungen charakterisiert ist, kann es als wesentliches Merkmal der Freizeit gesehen werden, dass man „für etwas frei ist“⁶⁰. Mit diesem positiven Freizeitbegriff wird hervorgehoben, dass Freizeit entwicklungsgerechte Wahlmöglichkeiten und damit ein angemessenes Maß an Selbstbestimmung umfasst, auch wenn außer Streit steht, dass Vorlieben und Wahlmöglichkeiten nicht vom jeweiligen gesellschaftlichen Milieu und normativen Orientierungen des Umfelds losgelöst betrachtet werden können (vgl. Menz 2014). Freizeit in diesem positiven Sinne vereint sowohl objektive zeitliche Aspekte im Sinne der Verfügbarkeit über freie Zeit als auch subjektive Dimensionen, insofern Freizeit für das Individuum positiv erlebte Formen von Erholung und Spaß, Sinnstiftung, Identitätsbildung und/oder individuelle Möglichkeiten der Weiterentwicklung birgt (vgl. Lamprecht/Stamm 1994).

Von dieser Definition ausgehend kann Freizeit als Handlungsbereich verstanden werden, der betreuten Kindern und Jugendlichen ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten bietet, die von zwangloser Muße und frei gewählten Tätigkeiten bis zu zielorientierten und/oder gemeinsam geplanten und strukturierten Freizeitaktivitäten etwa im Rahmen von Projekten oder individuell geplanter und zeitlich fixierter Freizeitgestaltung (wie etwa individueller Musikunterricht oder Sportstunden) reichen. In anderen Worten, umfasst Freizeit im Kontext der stationären Betreuung die ganze Bandbreite von individuell verfügbarer und selbstbestimmter Zeit für Muße oder selbst gewählte Tätigkeiten bis zu festgelegter und strukturierter Zeit im Rahmen von gemeinschaftlichen Aktivitäten. Dies schließt gezielte Angebote von Freizeitaktivitäten zur Förderung von Lebenskompetenzen, der sozialen Eingebundenheit und von Selbstwirksamkeit und Selbstwert von Kindern und Jugendlichen ein, setzt jedoch ein freizeitpädagogisches Handeln der Fachkräfte voraus, das wesentliche didaktische Strukturmerkmale der Freizeitpädagogik wie Beteiligung, Zwanglosigkeit, Wahlmöglichkeiten, Inklusion, Ressourcenorientierung sowie Gender- und Pluralitätsorientierung beachtet, indem neue Erfahrungen jenseits stereotyper geschlechtsspezifischer Rollenbilder und abwertender Zuschreibungen ermöglicht werden.

⁶⁰ Allerdings muss auch in Hinblick auf den Begriff der Freizeit konstatiert werden, dass dieser in der Fachliteratur keineswegs einheitlich verwendet wird. Ohne hier auf die komplexe Fachdiskussion um den Freizeitbegriff eingehen zu können, lassen sich grob drei Richtungen unterscheiden, die durch unterschiedliche Aspekte geprägt sind: Eine Richtung definiert Freizeit hauptsächlich negativ und in Bezug auf Verpflichtungen (insbes. zum Erwerbsleben bzw. zur Schulpflicht/Ausbildung) und versteht Freizeit somit als Restzeit, die nach der Arbeit bzw. anderen Verpflichtungen noch verbleibt. Diese Definition der Freizeit als "Nicht-Obligationszeit" weist allerdings das Problem auf, dass sie die subjektiven Einschätzungen der Akteur/innen nicht einbezieht. Die zweite Richtung, die vor allem durch Opaschowski geprägt wurde, versteht Freizeit positiv als relative Freiheit von physiologischen Grundbedürfnissen, ökonomischen oder normativen Zwängen sowie als Handlungen, deren Ausübung vom Individuum (subjektiv) als freiwillig gewählt eingeschätzt wird (vgl. Menz 2014: 23). Allerdings weist auch diese Definition ein Problem auf, da sie gesellschaftliche Ungleichheiten, ökonomische Zwänge und normative gesellschaftliche Entwicklungen, die auch das Freizeitverhalten mitprägen, nicht angemessen berücksichtigen. Die dritte Richtung versteht Freizeit als relativ eigenständigen Lebensbereich der individuellen Sinnstiftung und Identitätsbildung (vgl. Lamprecht/Stamm 1994).



8.1.2.5. Zusammenleben in der Einrichtung und soziale Kontaktpflege

Das Leben in der Einrichtung ist in hohem Maße von der Gruppe der dort lebenden Kinder und Jugendlichen geprägt. Sie bildet daher einen zentralen alltäglichen Bezugsrahmen, der Zugehörigkeit vermitteln soll. Da die Zusammensetzung der Wohngruppe von den Heranwachsenden nicht frei gewählt wurde und immer wieder neue Kinder bzw. Jugendliche in der Wohngruppe aufgenommen werden, kommt der Begleitung der Gemeinschaftsbildung durch die betreuende Fachkraft, etwa durch regelmäßiges gemeinsames Kochen, Wohngruppenbesprechungen, gemeinsam geplante Freizeitaktivitäten oder die Pflege gemeinsamer Rituale, die auch unterschiedliche Traditionen der Herkunftsmilieus der Kinder und Jugendlichen einbeziehen, besondere Bedeutung zu. Vor dem Hintergrund der biographischen Brüche der betreuten Kinder und Jugendlichen, traumatischen Erfahrungen und deren Folgewirkungen, bringt das Zusammenleben jedoch ein erhöhtes Konfliktpotential mit sich. Wie bereits beschrieben, stehen pädagogische Fachkräfte damit vor der Herausforderung, das Gruppengeschehen dahingehend zu begleiten, dass emotionale Sicherheit in der Gruppe entstehen kann und bei etwaigen Krisen wieder ein berechenbares Alltagsleben hergestellt wird. Insofern die Gruppe als zentraler Bezugsrahmen den Alltag prägt, sind Fachkräfte auch gefordert, sicherzustellen, dass die **Gruppe als „Lernraum“ für die Entwicklung von übergreifenden Lebenskompetenzen** der Heranwachsenden genutzt werden kann⁶¹. Dabei wird eben von der Position ausgegangen, dass das Zusammenleben in der Gruppe für die Förderung dieser Kompetenzen vielfältige Lernpotentiale birgt, da sich solche Kompetenzen erst in konkreten sozialen Interaktionssituationen und anhand alltäglicher Problemstellungen entwickeln und fördern lassen. Herausfordernde Verhaltensmuster und Konflikt dynamiken können als Lern- und Bildungsgelegenheiten genutzt werden, etwa indem Themen oder Probleme des Alltags zeitnah aufgegriffen werden, die im Gruppengeschehen oder bei Alltagsinteraktionen auftreten. Dies setzt jedoch entsprechende Kompetenzen der Fachkräfte in der Begleitung von Gruppendynamiken voraus. Dazu zählt insbesondere auch die Fähigkeit, zunächst „unsichtbare“ Aspekte und „von der Kommunikation Ausgeschlossenes“ (Schattenhofer 2009: 29), d.h. latent verlaufende Prozesse, die das Geschehen in Gruppen wesentlich mitprägen (wie etwa Wünsche und Ängste, oder latente Konflikte), wahrzunehmen und ggf. in der Gruppe zu thematisieren. Ebenso stellt das alltägliche Zusammenleben auch ein Handlungsfeld dar, in dem durch wiederholte Interaktionsdynamiken Geschlechternormen und -hierarchien und die Aktivierung von Handlungsrollen auf Basis gesellschaftlicher „Differenzordnungen“ immer wieder aufs Neue hergestellt werden. Die Fähigkeit der betreuenden Fachkräfte, Interaktionsprozesse gender- und pluralitätskompetent und geschlechtergerecht zu reflektieren und zu begleiten, ist daher ebenfalls eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass etwaige abwertende Kommunikationsmuster aufgebrochen und sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen wertschätzend wahrgenommen werden können. Nicht zuletzt erfordert ein entwicklungsförderliches Zusammenleben in der Gruppe **Aushandlungsprozesse in Hinblick auf den Umgang miteinander, die begleitete Erarbeitung von**

⁶¹ Unter **Lebenskompetenzen** können in Anschluss an die Definition der WHO diejenigen Fähigkeiten verstanden werden, „die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken“ (WHO 1998). Lebenskompetenzen im Sinne der Fähigkeit zum produktiven Umgang mit alltäglichen Anforderungen und Herausforderungen des Lebens (WHO 1996) sind Teil eines ganzheitlich verstandenen Gesundheitsbegriffs (vgl. Kap. 6.1.) und umfassen Fertigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Empathie und Umgang mit eigenen Emotionen, Selbstwert, die Fähigkeit zur Stress- und Angstbewältigung, Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz, Selbstkontrolle, das Gefühl von Sinnhaftigkeit oder auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und Problemlösungen zu finden.

Regeln im Zusammenleben (wozu auch Verhaltensregeln für die betreuenden Fachkräfte zählen) sowie **klare Regeln in Hinblick auf die Privatsphäre** der einzelnen Kinder und Jugendlichen.

Ebenso bedeutsam ist jedoch, dass die Einrichtung nicht einen von der Umwelt abgeschlossenen Lebensbereich darstellt und die Offenheit für die individuelle Beziehungsgestaltung der betreuten Kinder und Jugendlichen und für die sozialen Nahräume bewusst gefördert und gestaltet wird. Dementsprechend fokussieren die im folgenden vorgestellten Standards in gleichem Maße auf die **Förderung der Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Sozialraum, die Unterstützung der Heranwachsenden bei der Knüpfung von neuen Kontakten und der Pflege von Freundschaften** sowie bei der Öffnung der Einrichtung auch für Akteur/innen des nahen Umfelds, etwa in Form von Kontaktpflege in der Nachbarschaft, Einladungen zu Festen etc.

8.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Neben einer beteiligungsorientierten Haltung, wie in Kapitel 3 beschrieben, erfordert eine gelingende Alltagsgestaltung in der Einrichtung insbesondere folgende Grundhaltungen:

- **Transparenz und Verlässlichkeit:** Die Entwicklung von Sicherheit und Berechenbarkeit im Alltag erfordert, dass Kinder und Jugendliche über Abläufe, Strukturen und Aktivitäten in der Einrichtung und ihre Rechte sowie über relevante Akteur/innen der Einrichtung (z.B. wer kommt in den Dienst, wer leitet die Organisation etc.) informiert sind und die verantwortlichen Fachkräfte Vereinbarungen einhalten. Erst auf dieser Basis von Transparenz und berechenbarer Alltagsstruktur kann emotionale Sicherheit sowie Interpretations- und Handlungssicherheit ermöglicht werden.
- **Gender- und Pluralitätsorientierung im Alltag:** Geschlechterrollen und -stereotypen wie auch Rollenzuweisungen auf Grundlage wahrgenommener Differenzen erfolgen in hohem Ausmaß in alltäglichen Interaktionsprozessen (*doing gender / doing difference*). Fachkräfte sind gefordert, eigene stereotype Zuschreibungen zu reflektieren, abwertende oder ausgrenzende Interaktionsdynamiken zwischen Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und mit der Gruppe zu bearbeiten. In den Worten von Grundwald und Thiersch geht es dabei um die Notwendigkeit, auch die Alltagsverhältnisse so zu gestalten, „dass in ihnen die Vermittlung von Gerechtigkeit als Gleichwertigkeit mit Gerechtigkeit in der Anerkennung des Rechts auf Differenzen praktiziert werden kann“ (2016: 45).
- **Ressourcenorientierung:** Die Ermöglichung eines gelingenden und entwicklungsfördernden Alltags erfordert von den Fachkräften einen ressourcenorientierten Zugang, der die Talente von Kindern und Jugendlichen wahrnimmt und aufgreift und der sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Experimentier- und Lernfelder schafft, in denen die Heranwachsenden ihre Stärken erleben und weiterentwickeln können. Die betreuenden Fachkräfte stehen hier vor der Herausforderung, die Balance zwischen entwicklungsgerechten Anforderungen an Kinder und Jugendliche und dem Anknüpfen an ihren Möglichkeiten, wohlwollender Konfrontation und ausreichendem Halt immer wieder aufs Neue herzustellen.
- **„Didaktik des Alltags“:** Die Begleitung des Alltags von Heranwachsenden in stationären Einrichtungen erfordert von Fachkräften eine Vielfalt von didaktischen Fähigkeiten und Methodenkenntnissen. Dazu zählen beispielsweise das Wissen um Gruppendynamiken, die Kenntnis von Partizipationsmethoden und von Methoden für die Gestaltung von Gruppen- und Feedbackprozessen sowie die Fähigkeit zur Deeskalation bei Konflikten und in Krisensituationen.

8.3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Gerade in der Selbstverständlichkeit alltäglicher Handlungen und Routinen ist die Beachtung wesentlicher gesetzlicher Bestimmungen zur Sicherung der Rechte der betreuten Kinder und Jugendlichen unabdingbar. Neben dem Recht auf Schutz, Beteiligung und Entwicklung zählen hierzu insbesondere folgende Gesetzesmaterien:

- **UN-Kinderrechtskonvention:**
 - **Artikel 16 (1) - Schutz der Privatsphäre und Ehre:** „Kein Kind darf willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden.“
 - **Artikel 17 - Zugang zu den Medien:** „Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben.“
 - **Artikel 31 - Beteiligung an Freizeit, kulturellem und künstlerischem Leben:** „2(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. (2). Die Vertragsstaaten achten und fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für die kulturelle und künstlerische Betätigung sowie für aktive Erholung und Freizeitbeschäftigung.“

8.4. Qualitätsstandards

8.4.1. Sicherheit und Berechenbarkeit im Alltag

Der Alltag in der Einrichtung ist durch klare Strukturen, transparente Alltagsabläufe und vertraute Routinen gekennzeichnet.

Konkretisierung

- Die betreuenden Fachkräfte informieren Kinder und Jugendliche bedarfsgerecht über Alltagsabläufe, über für die Einrichtung relevanten Akteur/innen (Organisationsleiter/in, Kontrollinstanzen, regelmäßige Besucher/innen etc.), den aktuellen Dienstplan, geplante Aktivitäten sowie etwaige Änderungen bei Alltagsabläufen oder im Dienstplan.
- Der Alltagsablauf aller betreuten Kinder und Jugendlichen ist durch wiederkehrende Ereignisse, Handlungen und Aktivitäten gekennzeichnet (etwa gemeinsames Kochen und Essen, Sonntagsfrühstück, Feste etc.), bei deren Planung und Gestaltung die Kinder und Jugendlichen einbezogen sind.
- Die betreuenden Fachkräfte anerkennen und zeigen Interesse für die familiären Alltagswelten aller betreuten Kinder und Jugendlichen und ermöglichen es den Kindern und Jugendlichen, vertraute Rituale und Alltagsgewohnheiten bestmöglich auch in der Einrichtung zu leben.



Kinder und Jugendliche werden systematisch und bedarfsgerecht bei der Orientierung im Sozialraum und im Umfeld der Einrichtung unterstützt.

Konkretisierung:

- Kinder und Jugendliche werden dabei unterstützt, das Umfeld der Einrichtung kennen zu lernen und sich dieses vertraut zu machen.
- Die Fachkräfte nutzen Angebote im Sozialraum der Einrichtung (etwa auf Spielplätzen etc.) und motivieren Kinder und Jugendliche entwicklungsadäquat zur eigenständigen Erkundung und Mitgestaltung von Räumen und Orten in der Umgebung der Einrichtung.

Die Einrichtung verfügt über Deeskalations- und Krisenstrategien, die allen Mitarbeiter/innen bekannt sind und von qualifizierten Fachkräften umgesetzt werden können.

Konkretisierung:

- Die Einrichtung verfügt über einen Krisenplan für den Umgang mit Eskalationsprozessen und bei Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen.
- Die Fachkräfte verfügen über Grundkenntnisse zu Eskalationsdynamiken und über Deeskalationsstrategien und erhalten entsprechende Fortbildungen.
- Die Einrichtung schafft geschützte Reflexionsräume für Mitarbeiter/innen, in denen herausfordernde Beziehungsdynamiken mit und zwischen den betreuten Kindern und Jugendlichen systematisch reflektiert und szenisch verstanden werden.
- Alltagsunterbrechungen durch individuelle Krisen von Heranwachsenden und/oder Eskalationsdynamiken werden mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen transparent bearbeitet mit dem Ziel der Wiederherstellung eines gelingenden Alltags.

8.4.2. Beteiligung im Alltag

Der Alltag der Einrichtung ist durch vielfältige und verlässliche Möglichkeiten der Beteiligung für Kinder bzw. Jugendliche gekennzeichnet.

Konkretisierung:

- Alle Kinder und Jugendliche kennen ihre Rechte sowie ihre Beteiligungs-, Mitbestimmungs- und Beschwerdemöglichkeiten.
- Beteiligung ist Merkmal und zentraler Aspekt des Alltags in der Einrichtung. Kinder und Jugendliche sind über Themen und Vorhaben in der Einrichtung informiert, bei der Planung von Gruppenaktivitäten alters- und entwicklungsgemäß beteiligt und werden bei der Übernahme von Verantwortung in eigener und gemeinsamer Sache unterstützt.
- Es gibt verlässliche Orte und Zeiten, an denen strukturierte und befähigende Foren der Beteiligung der Kinder bzw. Jugendlichen an der Gestaltung des Alltags in der Einrichtung und des gemeinsamen Lebensraums realisiert werden.
- Die Kinder und Jugendlichen werden alters- und entwicklungsgerecht unterstützt, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und zu artikulieren sowie ihre Interessen und Anliegen in Entscheidungen der Alltags- und Raumgestaltung, bei der Speiseplanung, der Nutzung des Gruppenbudgets sowie der (individuellen und gemeinsamen) Nutzung von Medien einzubringen.



8.4.3. Der Alltag als Ort der Entwicklung von Lebens- und Alltagskompetenzen

Die betreuenden Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung von förderlichen und haltgebenden Alltagsroutinen sowie grundlegenden Fähigkeiten für die Bewältigung von Alltagsaufgaben.

Konkretisierung:

- Die Kinder und Jugendlichen werden in entwicklungsgerechter Weise zur Übernahme von alltäglichen Aufgaben in der Einrichtung motiviert und bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung grundlegender Alltagsanforderungen und für Haushalts- und Versorgungstätigkeiten unterstützt. Dies umfasst wertschätzende zeitnahe Rückmeldungen der Fachkräfte an die Heranwachsenden sowohl zu gelungenem Alltagshandeln als auch zu aktuellen Bewältigungs- und Lernaufgaben.
- Die betreuenden Fachkräfte begleiten die Heranwachsenden beim Verstehen von Sinnzusammenhängen ihrer alltäglichen Aufgaben.
- Die Fachkräfte achten auf die Entwicklung von gendergerechten Alltagsroutinen und Interaktionsformen der Heranwachsenden und thematisieren stereotype Rollenzuschreibungen und Aufgabenteilungen.

Die betreuenden Fachkräfte unterstützen die Heranwachsenden alters- und bedarfsgerecht bei der Entwicklung von Alltags- und Lebenskompetenzen in Hinblick auf eine möglichst selbstbestimmte Zukunft.

Konkretisierung:

- Die pädagogischen Fachkräfte fördern lebenspraktische Kompetenzen der Heranwachsenden zur selbstständigen Alltagsbewältigung und in Hinblick auf eine zunehmend selbstständige Lebensführung.
- Jugendliche werden bedarfs- und entwicklungsgerecht bei der Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten der Lebensführung in finanziellen Angelegenheiten (Einnahmen und Ausgaben, Haushaltsplanung, Zahlungsverkehr, Vermeidung von Schulden, Sparen etc.) unterstützt.

8.4.4. Gestaltung der Freizeit

Der Alltag der Kinder und Jugendlichen ist durch ein breites Spektrum entwicklungsförderlicher Möglichkeiten der Freizeitgestaltung gekennzeichnet, die auf die individuellen Interessen, Bedürfnisse und Talente der Kinder und Jugendlichen abgestimmt sind.

Konkretisierung

- Die pädagogischen Fachkräfte erkennen die Erholungsbedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten jedes Kindes bzw. jeder/jedes Jugendlichen und ermutigen die Kinder und Jugendlichen, ihre Talente zu nutzen und weiter zu entwickeln.



- Den Kindern und Jugendlichen stehen sowohl Möglichkeiten der individuellen Freizeitgestaltung und individuell verfügbare und selbstbestimmte Zeit als auch gemeinschaftliche Freizeitaktivitäten offen.
- Die Fachkräfte setzen regelmäßig Freizeitangebote zur Förderung der Gruppenkonstitution und der sozialen Eingebundenheit sowie der Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen unter aktiver Einbeziehung aller Teilnehmer/innen bei der Planung der Aktivitäten.
- Alle Kinder und Jugendlichen haben Möglichkeiten der Freizeitbetätigung und der gesellschaftlichen Teilhabe auch außerhalb der Einrichtungen. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder und Jugendlichen bei der Inanspruchnahme dieser Möglichkeiten.

8.4.5. Zusammenleben in der Einrichtung und soziale Kontaktpflege

Die Regelung des Zusammenlebens in der Wohngruppe erfolgt unter Beteiligung aller Kinder und Jugendlichen.

Konkretisierung

- Formen des Umgangs miteinander und Regeln des Zusammenlebens in der Einrichtung (darunter auch Verhaltensleitlinien für die betreuenden Fachkräfte) werden mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam erarbeitet.
- Der Schutz der Privatsphäre der Kinder und Jugendlichen ist klar geregelt und wird mit den Kindern und Jugendlichen bedarfsgerecht und anlassbezogen reflektiert.
- **Gruppensettings werden von den pädagogischen Fachkräften bewusst gestaltet und mit pädagogischen Zielsetzungen verknüpft.**
- Konflikte und Meinungsdivergenzen werden von den betreuenden Fachkräften mit den Kindern und Jugendlichen transparent bearbeitet. Kinder und Jugendliche werden gezielt bei der Aneignung alternativer Strategien der Konfliktbewältigung, der gewaltlosen Beziehungsgestaltung und bei der Reflexion individueller Konfliktmuster unterstützt.
- Etwaige Prozesse der Ausgrenzung und Abwertung oder geschlechterhierarchische Interaktionsdynamiken in der Wohngruppe werden von der betreuenden Fachkraft thematisiert und mit den Heranwachsenden mit dem Ziel der Anerkennung von Verschiedenheit bei Gleichheit in Hinblick auf die Ansprüche und Beteiligungsmöglichkeiten aller Kinder bearbeitet.

Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche beim Aufbau und bei der Pflege von Beziehungen und Freundschaften in und außerhalb der Einrichtung.

Konkretisierung

- Fachkräfte bereiten die Gruppe auf den Einzug neuer Kinder bzw. Jugendlicher vor und begleiten Kinder und Jugendliche, die neu in die Einrichtung eingezogen sind, bei der ersten Kontaktaufnahme in der Wohngruppe.
- Die Gruppe wird bewusst als Beitrag zur Aufhebung von Isolation und zur Herstellung von Zugehörigkeit aller Kinder und Jugendlichen genutzt. Die Fachkräfte achten daher auf die Herstellung vielfältiger Möglichkeiten gemeinsamer positiver Erfahrungen und auf die Gestaltung entwicklungs- und teilhabeförderlicher Rollen und Beziehungen in der Wohngruppe.

- Alle Kinder und Jugendlichen werden motiviert und unterstützt, auch außerhalb der Einrichtung Kontakte zu schließen und Freundschaften zu pflegen.
- Die zuständigen Fachkräfte schaffen Möglichkeiten der Vernetzung im Sozialraum (etwa durch den Besuch von Nachbarschaftsfesten, die Teilnahme an gemeinwesenorientierten Aktivitäten im Sozialraum oder die Einladung von relevanten Akteur/innen des Sozialraums in die Einrichtung).

8.5. Literatur

Alkemeyer, T./Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung - Subjektivierung als Praxis. S. 115-136. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.

Bargetz, B. (2015): Krise(n) - Ausgangspunkt für eine kritische politische Theorie des Alltags. In: Kurswechsel 1: 15-23.

Deinet, U. (2004): „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. S. 175-190. In: Deinet, U. /Reutlinger, C. (Hrsg.) „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: VS Verlag.

Deinet, U. (2014): Vom Aneignungskonzept zur Activity Theory. Transfer des tätigkeitsorientierten Aneignungskonzepts der kulturhistorischen Schule auf heutige Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. veröffentlicht unter den socialnet Materialien: <http://www.socialnet.de/materialien/197.php>. (Zugriff am 28.07.2018).

Grunwald, K. / Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung. S. 24-61. In: Grunwald, K. / Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Hirschauer, S. (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. S. 45-67. In: Schäfer, H. (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript.

Lamprecht, M. / Stamm, H. (1994): Die soziale Ordnung der Freizeit, Zürich: Seismo.

Menz, M. (2014): Deutschland 2002 - Eine Freizeit- und Erlebnisgesellschaft? Eine kritische Analyse der Theorien von Gerhard Schulze und Horst W. Opaschowski. Hamburg: Disserta Verlag.

Muckel, P./Grubitzsch, S. (1993): Untersuchungen zum Begriff der "Lebenswelt". Psychologie und Gesellschaftskritik 17(3/4): 119-139. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-249525> (Zugriff am 25.07.2018)

Schattenhofer, K. (2009): Was ist eine Gruppe? Verschiedene Sichtweisen und Unterscheidungen. S. 16-46. In: C. Edding, C./Schattenhofer, K. (Hrsg.): Handbuch Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis: Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schmidt, R. (2012): Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.

Schnettler, B. (2007): Alfred Schütz. S. 102-117. In: Schützeichel, R. (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK.

Schütz, A./Luckmann, Th. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Stork, R. (2007): Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis / Remi Stork. Weinheim: Juventa.

Grunwald, K./Thiersch, H. (2016): Lebensweltorientierung. S. 24-61. In: Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wahle, Th./Lang, Th. (2013). Transparenz als Grundhaltung S. 118-121.. In: Lang, B./Schirmer, C./Lang, Th./Andrae de Hair, I./Wahle, Th./Bausum, J./Weiss, W./Schmid, M. (Hrsg): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

World Health Organization (WHO) (1994): Life skills education in schools. Genf: WHO.

World Health Organization (WHO) (1998): Health promotion Glossary. WHO. Genf
www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf (Zugriff am 07.03.2018).

9. Förderung von Bildungsprozessen

9.1. Fachliche Begründung

9.1.1. Begriffsverständnis

Grundsätzlich lassen sich im Fachdiskurs unterschiedliche Bildungsverständnisse feststellen. Darunter bleibt **der humanistische Bildungsbegriff**, der in der Regel mit Wilhelm Humboldt in Verbindung gebracht wird, nach wie vor einflussreich. Bei Bildung in diesem humanistischen Sinne geht es nicht in erster Linie um die Anhäufung von (Fakten-)Wissen, sondern um die Entfaltung individueller Talente und Potentiale und die Entwicklung der Persönlichkeit, durch die aktive Auseinandersetzung mit sich und der (sozialen, kulturellen und materiellen) Umwelt. Dieses sowohl selbst- als auch weltbezogene Bildungsverständnis beinhaltet immer schon eine emanzipatorische Komponente, da Bildung mit dem Ziel der „Subjektwerdung“ (Walther 2012: 11) und der Entwicklung eines mündigen Denkens verknüpft wurde, und erhält im aktuellen Fachdiskurs zum Bildungsbegriff wieder verstärkte Aufmerksamkeit. Ein **kritisches emanzipatorisches Bildungsverständnis**, wie es heute in der Pädagogik diskutiert und auch hier vertreten wird, teilt mit dem humanistischen Bildungsbegriff den Fokus auf die Förderung von Meinungsbildungsprozessen und die Zurückweisung der Dominanz eines **einseitig am ökonomischen Nutzen orientierten Bildungsverständnisses**, das primär auf den Erwerb von beruflich verwertbaren Kompetenzen⁶² abzielt (Lederer 2014, Riegel 2016). Ohne dabei die hohe Bedeutung des Erwerbs formaler Bildung in Form von Fachkompetenzen, schulischen und beruflichen Qualifikationen zu vernachlässigen, soll mit diesem breiten Bildungsverständnis darauf hingewiesen werden, dass Bildung immer auch ein reflexives Sich-Selbst-Bilden beinhaltet. Dies inkludiert eine kritische Auseinandersetzung mit sich und den Gegebenheiten der sozialen und materiellen Umwelt sowie die Entwicklung einer eigenen Perspektive auf die Welt, die letztlich der Zielsetzung kritischer Selbstbestimmung verpflichtet bleibt (Riegel 2016: 142). Bildung in diesem Verständnis ist jedoch nicht auf „Innerlichkeit“ reduziert, da der Handlungsbezug von Bildung nach wie vor als höchst relevant hervorgestrichen wird. Ein breiter Bildungsbegriff umfasst daher immer auch den Aspekt der

⁶² Nach Lederer und anderen Bildungsforscher/innen ist der Kompetenzbegriff vom Bildungsbegriff klar abzugrenzen, da der Begriff Kompetenz auf die Bewältigung von Situationen abzielt und damit vor allem zweckrational ausgerichtet ist (Lederer 2014: 570). Jedoch bleibt außer Streit, dass die Begriffe Bildung und Kompetenz große inhaltliche Schnittmengen aufweisen und Kompetenzen den Zielsetzungen von Bildung „im höchsten Maße dienlich“ (ebda.: 562), wenn nicht Voraussetzungen für Bildungsprozesse sind.



„Bewältigung und Veränderung von Wirklichkeit“ und das handelnde Gestalten des eigenen Lebens und der sozialen Umgebung (ebda.: 158).⁶³

Zusammenfassend kann daher konstatiert werden, dass der Begriff der Bildung, wie er den hier vorgestellten Standards zugrunde liegt, auf mehrere Dimensionen verweist, die eng miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig bedingen. Dazu zählt die **formale und berufsorientierte Dimension von Bildung** im Sinne der Aneignung von Fachkompetenzen und des Erwerbs beruflich verwertbarer Fertigkeiten, schulischer und beruflicher Qualifikationen, aber auch im Sinne des Zugangs zu gesellschaftlichen Positionen. Die zweite Dimension bezieht sich auf den **Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung**. Dazu zählt die aktive Erkundung und Aneignung der sozialen und natürlichen Umwelt, die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und sozialer Handlungsfähigkeit sowie die Entfaltung von individuellen Interessen und Talenten. Diese zweite Dimension verweist auf dritte Dimension von Bildung, die **Entwicklung von Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mündigkeit**. Bildung in diesem Verständnis umfasst auch die „Entwicklung von Potenzialen zu einer eigensinnigen und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und Zwängen“ (Walther 2012: 19). Ebenso beinhaltet diese Dimension auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen (Riegel 2016, AGJ 2017), Meinungsbildung und die weltanschauliche bzw. wertebezogene Orientierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Pluralität.

Wie auch in fachlichen Diskursen hervorgehoben wird (vgl. zusammenfassend Otto/Rauschenbach 2004), sind Bildungsprozesse in all diesen Dimensionen keineswegs auf formale schulische Bildungssettings beschränkt. Vielmehr wurde in den letzten Jahren die Bedeutung **außerschulischer Bildungsorte** hervorgehoben. Mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung wurde schließlich die theoretische Differenzierung von formaler, non-formaler und informeller Bildung konzeptionell festgelegt. Bildung wurde damit nicht mehr zu einem institutionell verorteten Prozess, sondern zu einem Vorgang im Subjekt, der mehr oder weniger „informell“ organisiert ist und an unterschiedlichen Bildungsorten stattfindet (vgl. Otto/Rauschenbach 2004). Bildung erweist sich daher als wichtiger Bestandteil der Sozialpädagogik und als eine wesentliche Aufgabe auch der Kinder- und Jugendhilfe. Die Kinder- und Jugendhilfe im allgemeinen und die sozialpädagogischen Einrichtungen im besonderen sind damit vor die Herausforderung gestellt, bestmöglich gleiche Bildungschancen für Heranwachsende im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu gewährleisten bzw. höchstmögliche „Bildungsgerechtigkeit“⁶⁴ anzustreben. Für sozialpädagogische Einrichtungen bedeutet diese Zielorientierung, dass die Interessen und Potentiale aller betreuten Kinder und Jugendlichen wahrgenommen und gefördert werden, die Kinder und Jugendliche im Zugang zu und in

⁶³ Besonderes einflussreich für die Verbreitung dieses kritischen Bildungsbegriffs ist das Bildungsverständnis von Wolfgang Klafki, der Bildung wesentlich als Allgemeinbildung und als die Entwicklung von drei Grundfähigkeiten definiert: der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität (vgl. Koller 2012: 104f).

⁶⁴ Allerdings wird der Begriff der Bildungsgerechtigkeit sehr kontrovers diskutiert. Generell lässt sich jedoch festhalten, dass sich der Begriff der Bildungsgerechtigkeit nicht darin erschöpft, Heranwachsenden Chancen auf Bildung zu bieten, da das Ergreifen von Bildungschancen von sozialen Voraussetzungen abhängt und Zugangsvoraussetzungen u.a. durch den familiären Hintergrund geprägt sind (vgl. Giesinger 2015). Eine Ausdifferenzierung des Begriffs Bildungsgerechtigkeit bietet Stojanov 2011.



der Bewältigung von formalen (Aus-)Bildungsprozessen unterstützt, vielfältige Bildungsprozesse in der Einrichtung initiiert und dabei auch die kritische Nutzung neuer Medien⁶⁵ gefördert und begleitet wird.

9.1.2. Bildungsförderung im Kontext der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen

9.1.2.1. *Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihren formalen Bildungswegen*

Studien verweisen eindeutig darauf, dass sozioökonomische und herkunftsbedingte Merkmale von Kindern und Jugendlichen im österreichischen Bildungssystem mit Bildungsungleichheiten verbunden sind. Vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund⁶⁶ und Jugendliche aus Familien mit geringem Bildungskapital sind im österreichischen Bildungssystem benachteiligt (vgl. Steiner 2014). Ebenso muss von einem Zusammenhang zwischen Bildungsbenachteiligungen und negativen Lebenserfahrungen ausgegangen werden, wie eine Studie des Bildungsforschers Johann Bacher (ISW/IBE/JKU 2013: 359) nahelegt⁶⁷. Bildungsbenachteiligungen dieser Kinder und Jugendlichen zeigen sich dabei nicht nur an den Ergebnissen internationaler Studien wie PIRLS und PISA, sondern auch an der Anzahl der sog. „ESL-Jugendlichen“ und „NEET-Jugendlichen“⁶⁸. Was die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung bzw. der sog. Care Leaver⁶⁹ im besonderen betrifft, deuten internationalen Studien eindeutig darauf hin, dass Care Leaver beim Erreichen von formalen Bildungsabschlüssen schlechter abschneiden als Gleichaltrige in der Durchschnittsbevölkerung⁷⁰. Auch für Österreich lässt sich dieser Befund erhärten, wie eine aktuelle Studie unter der Leitung von Stephan Sting in Kooperation mit SOS Kinderdorf Österreich und Pro Juventute nahelegt (Sting 2018). Allerdings weist die Studie auch darauf hin, dass die Ursachen für diese Benachteiligungen von stationär betreuten Heranwachsenden vielfältig sind und mehrere Bedingungen für gelingende Bildungsverläufe im formalen Bildungssystem von Relevanz sind. Dazu zählen u.a. die schon erwähnten **Benachteiligungen aufgrund der Lebenslage der Herkunftsfamilie** (sozioökonomische Ausgangslagen der Herkunftsfamilie, Bildungsstatus und -aspirationen der Eltern etc.), die oftmals „wenig Spielräume

⁶⁵ Aufgrund der Komplexität und hohen Relevanz der Begleitung von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit digitalen Medien wird das Thema Medienpädagogik im vorliegenden Kapitel gesondert behandelt. Damit soll auch auf die Notwendigkeit einer aktiven Medienpädagogik im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe hervorgehoben werden.

⁶⁶ Unter anderen geht der deutsche Bildungsforscher Rainer Geißler (2012:16) davon aus, dass sich Bildungsbenachteiligungen zwar durch „migrationsspezifische“ Faktoren miterklären lassen, die unabhängig vom sozioökonomischen Status der Betroffenen wirken (Wechsel in eine fremde Gesellschaft, neue Verkehrs- und Unterrichtssprache, anderes Bildungssystem mit teilweise anderen Werten und Normen), dass jedoch sozioökonomische Ursachen weitaus bedeutsamer sind.

⁶⁷ So weist die Studie darauf hin, dass gesundheitliche Einschränkungen das NEET-Risiko von Jugendlichen um 40% im Vergleich zu Jugendlichen ohne gesundheitliche Einschränkungen erhöhen (ebda.: 17).

⁶⁸ ESL (Early School Leaver) bezeichnet Jugendliche (18-24-Jährige) mit höchstens Pflichtschulabschluss (ISCED 3c-kurz), die sich nicht mehr in Ausbildung befinden. Der Begriff NEET bezieht sich laut Definition der Europäischen Kommission auf Jugendliche zwischen 15 und 24 Jahren, die nicht beschäftigt sind und keiner Bildung oder Schulung in den letzten vier Wochen nachgegangen sind (vgl. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2014).

⁶⁹ Wir verwenden den mittlerweile gängigen **Begriff Care Leaver** auch in den vorliegenden Standards, möchten in Anschluss an Sievers et. al. (2018) jedoch darauf hinweisen, dass der Begriff eine irritierende Komponente umfasst (ebda.: 7). Denn mit dem Begriff wird impliziert, dass junge Menschen ein „Setting der Fürsorge“ und Menschen hinter sich lassen „ohne dass offensichtlich ist, wer danach die Rolle eines Begleiters oder einer Begleiterin übernimmt und an den weiteren Entwicklungsschritten ins Erwachsenwerden teilnimmt“ (ebda.). Damit drückt der Begriff Care Leaver die empirische Realität (auch) in Österreich aus, dass bislang koordinierte, flächendeckende Unterstützungsstrukturen zur Begleitung dieser jungen Menschen im Übergang in ein eigenverantwortliches Leben fehlen. Mit Sievers et. al. interpretieren wir den Begriff Care Leaver daher als einen pädagogischen und öffentlichen Auftrag zur Ausgestaltung von Hilfestellungen für junge Erwachsene im Übergang von der stationären Betreuung in die Selbstständigkeit (vgl. Kap. 10).

⁷⁰ Stephan Sting weist etwa darauf hin, dass etwa in England nur sechs Prozent dieser Personengruppe ein Studium beginnen, während bei den Gleichaltrigen über 30 Prozent studieren. Vergleichszahlen für Österreich fehlen. Vgl. <https://www.aau.at/blog/bildungschancen-von-jugendlichen-in-betreuungseinrichtungen/> (Zugriff am 07.09.2018).

für weiterführende Bildungsprozesse“ (ebda.: 16) eröffnen, sowie die erlebte Alltagskultur und der familiäre Habitus (ebda.). Wie schon hervorgehoben, haben Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen in vielen Fällen mit Traumatisierungen und psychischen Belastungen zu kämpfen, die sich auf die formalen Bildungswege auswirken können. In diesem Zusammenhang hebt die Studie auch hervor, dass Heranwachsende und Care Leaver infolge der erlebten biographischen Brüche oftmals Beziehungsunsicherheit und eine existenzielle „**Verunsicherung des Welt- und Selbstbilds**“ (ebda.: 16f.) erleben, wodurch die Konzentration auf Bildungsschritte beeinträchtigt werden kann.

Zusammenfassend kann daher konstatiert werden, dass belastende biographische Erfahrungen als Bildungsbarrieren wirken können, „solange diese nicht hinreichend bearbeitet sind“ (Sievers et. al. 2018: 57). Darüber erfahren manche Kinder und Jugendliche **Stigmatisierungen und soziale Ausgrenzungen im sozialen Kontext der Schule** („Heimkinder“), die Bildungsprozesse begrenzen und damit verbunden sein können, dass Heranwachsende wesentlich mit dem „Ringeln um Normalität“ (Sting 2018: 98f.) beschäftigt sind. Jedoch können positive Bildungsverläufe in Hinblick auf schulische Leistungen und soziale Eingebundenheit in der Schule jedoch auch „zu einer Verarbeitung von biographischen Krisen“ (2018: 57) und zu „Rollen- und Handlungssicherheit“ (ebda.: 53) beitragen, wie die Bildungsforscher/innen Britta Sievers, Severine Thomas und Maren Zeller hervorheben. Auch vor diesem Hintergrund stellt sowohl die Unterstützung von Heranwachsenden bei der Bearbeitung von biographischen Belastungen als auch die Förderung formaler Bildungsverläufe ein zentrales Aufgabengebiet der stationären Kinder- und Jugendhilfe dar (ebda.). Für die Unterstützung dieser Entwicklungsprozesse stellen einerseits verlässliche stabile Beziehungen zu den Fachkräften der stationären Einrichtung und das Erleben sozio-emotionaler Zuwendung einen wesentlichen Einflussfaktor dar (Sting 2018: 177 und 179, Steiner 2014: 190). Die Bearbeitung von biographischen Brüchen und Krisen, aber auch das Aufholen bestehender schulischer Defizite benötigen andererseits Zeit und sind oftmals mit nicht-linearen (Aus-)Bildungsverläufen und Verzögerungen verbunden (Sievers et. al. 2018: 57, Sting 2018: 182). Darüber hinaus haben sich die Ausbildungszeiten von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen auch in der Gesamtbevölkerung generell verlängert, wie von Jugendforscher/innen vielfach konstatiert wurde (Oehme 2008, Sting 2011, BMFJ 2016).⁷¹ Während Gleichaltrige mit familiärer Unterstützung jedoch verlängerte Ausbildungsprozesse vielfach ohne existenzielle Notlagen durchlaufen können, stehen Jugendlichen in stationärer Betreuung oftmals nur „verdichtete Zeitfenster“ (ebda: 54) für ihre formalen Bildungswege zur Verfügung, da die Unterstützung von Jugendlichen durch den öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger über das 18. Lebensjahr hinaus nicht garantiert werden kann bzw. spätestens mit 21 Jahren endet. Wie die aktuelle Studie von Stephan Sting hervorhebt, führt diese zeitliche Beschränkung der Unterstützung durch die Kinder- und Jugendhilfe oftmals dazu, dass (auch seitens der betreuenden Einrichtungen) eine „Ausrichtung auf mittlere Berufsabschlüsse und Lehrberufe“ und auf einen „schnellen Berufseinstieg“ dominiert (Sting 2018: 178).

Damit Heranwachsende ihren Bildungsaspirationen nachgehen und individuell passende Ausbildungen abschließen können, ist daher „die Etablierung geeigneter Unterstützungsformen für junge Erwachsene erforderlich“ (Sting 2018: 182). Dazu zählen die Unterstützung der Heranwachsenden bei der Bearbeitung biographischer Brüche und Krisen ebenso wie das Erkennen und die **Förderung von Begabungen** und die **Unterstützung der Heranwachsenden bei der beruflichen Orientierung**, damit sie ihre Interessen und Talente identifizieren und ihr Berufswahlspektrum (auch in Hinblick auf

⁷¹ So wird im 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich festgestellt, dass der Anteil der erwerbstätigen 20-24-Jährigen (inkl. Lehre) im Jahr 2015 nur noch 66,2% betrug – gegenüber 71,5% im Jahr 1994 (BMFJ 2016: 34).

geschlechterstereotype Einschränkungen) erweitern können (vgl. Tschenett 2013). Von hoher Relevanz ist auch die **Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen in der Einrichtung**, damit Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen ihren Bildungsambitionen nachgehen und neue Bildungsanreize erfahren können. Eine adäquate materielle Umgebung (wie etwa Bücher, PCs, Lernräume oder individuelle Nachhilfe) ist hierfür ebenso wichtig wie eine „Bildungskultur im Alltag“ (Sievers et. al. 2018: 57), die sich etwa in alltäglichen Gesprächen zu Bildungsthemen und im Interesse der Fachkräfte an der schulischen Situation der Heranwachsenden zeigt. Damit die betreuten Heranwachsenden ihr Recht auf Bildung verwirklichen können, ist insbesondere auch die **Vernetzung und Zusammenarbeit mit Bildungsträgern und Ausbildungsbetrieben** zur Auslotung etwaiger Problemstellungen und weiterführender Unterstützungsmöglichkeiten, aber auch zur emotionalen Stärkung der Heranwachsenden unabdingbar. Ebenso erfordert die bildungsbezogene Begleitung der betreuten Kinder und Jugendlichen, dass Fachkräfte den Zugang zu passgenauen Ausbildungen und inklusiven Schulen sicherstellen und die Heranwachsenden bei der **Bewältigung der schulischen und ausbildungsbezogenen Herausforderungen** in Form von Lernbegleitung unterstützen. Schließlich ist es wesentlich, dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene mit Bildungsambitionen dabei unterstützt werden, auch höhere formale Bildungswege einzuschlagen (Sting 2018: 182). Dazu sind jedoch entsprechende Rahmenbedingungen notwendig, wozu „Unterstützungsformen über die Zeit der Jugendhilfe hinaus“ (ebda.), darunter auch die materielle Absicherung von jungen Erwachsenen während ihrer Ausbildungen, zählen.

9.1.2.2. Förderung von Bildungsprozessen in der sozialpädagogischen Einrichtung

Bildungsprozesse in der stationären Einrichtung lassen sich unter den Begriffen non-formales bzw. informelles Lernen subsumieren. Während non-formales Lernen ein gewisses Maß an Strukturierung aufweist (z.B. im Rahmen von geplanten Workshops), ist informelles Lernen unstrukturiert und in den meisten Fällen aus Sicht der Lernenden nicht beabsichtigt, es erfolgt daher oftmals im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten oder in der Auseinandersetzung mit Erfahrungen und Problemstellungen (vgl. Baumbast et. al. 2012). Ziel der Bildungsförderung im Kontext der sozialpädagogischen Einrichtung ist es, vielfältige Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die zugleich der „Eigensinnigkeit von Bildungsprozessen“ hinreichend Raum lassen (vgl. Sting/Wakounig 2011: 7). Dazu zählen strukturierte Bildungsangebote wie Workshops zu interessierenden Themen, die Förderung der Teilnahme an kulturellen Bildungsangeboten (wie Museumsbesuche, Konzerten etc.) und gemeinschaftsfördernden Gruppenangeboten (wie Gruppenurlaube) ebenso wie die Nutzung von Alltagserfahrungen und Themenstellungen, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, als mögliche Bildungsanlässe.

In der **Dimension der Persönlichkeitsentwicklung** ergeben sich solche Bildungsanlässe etwa in der reflexiven Bearbeitung von Konflikten (vgl. Kap. 8) und der Bearbeitung von biographischen Erfahrungen und Belastungen (Kap. 5), aber auch in der Wahrnehmung und Förderung von individuellen Interessen und Potentialen der betreuten Kinder und Jugendlichen. Dazu zählt auch, dass Kinder und Jugendliche ihren Interessen im Rahmen externer Angebote (wie Musikunterricht, Vereinstätigkeit etc.) nachgehen können und die dafür notwendigen finanziellen Ressourcen sichergestellt werden.

Bildungsprozesse in Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe beziehen sich auf die Förderung von Mündigkeit im Sinne der Bewusstwerdung über soziale, gesellschaftliche und politische Verhältnisse, die eigene Eingebundenheit und im Sinne der Entwicklung eigener Perspektiven (Bremer und Trumann 2013: 46). Wie bereits in Kapitel 3 ausgeführt, eignen sich Beteiligungsprozesse in der Einrichtung besonders dazu, Meinungsbildung und demokratierelevante Fähigkeiten zu fördern. Meinungsbildung

kann darüber hinaus gefördert werden, indem Fachkräfte politische Fragen⁷² und gesellschaftliche Themen, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag und/oder auf ihren formalen Bildungswegen in Kontakt kommen (etwa in Bezug auf bevorstehende politische Wahlen, Schüler/innenvertretungswahlen, etc.), aufgreifen und zur Diskussion stellen. Auch wenn die Aufgabe der Fachkräfte nicht in politischer Bildung im engeren Sinne liegt, stehen sie als erste Ansprechperson im Alltag vor der Herausforderung, auf gesellschaftspolitische Fragen und Themen der betreuten Kinder und Jugendlichen adäquat reagieren zu können. Die Begleitung der Heranwachsenden in ihren Meinungs- und Urteilsbildungsprozessen zu gesellschaftlichen oder politischen Fragen erfordert einerseits, dass Fachkräfte unterschiedliche Meinungen zur Diskussion stellen und ihre eigene Position nicht verabsolutieren. Andererseits sind sie jedoch ggf. auch gefordert, selbst Stellung zu beziehen, denn „nicht jede politische, kulturelle oder religiöse Position ist akzeptabel und tolerabel, sondern nur solche sind es, die ihrerseits das Recht aller anderen auf freie Entfaltung akzeptieren“ (Sander 2013.: 55). Wie im Fachdiskurs zu politischen Bildungsprozessen vielfach hervorgehoben wurde, geht es daher wesentlich auch darum, einen demokratischen Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität und Meinungsvielfalt zu fördern und Pluralitäts- bzw. Differenzerfahrungen als bedeutsame Bildungsanlässe zu nutzen (Koller 2012).

Damit eng verbunden ist die **Begleitung von Heranwachsenden in ihrer Werteentwicklung und weltanschaulichen Orientierung**. Die Entwicklung von Werten ist nicht „mit Absicht erzeugbar“ (Joas 2006: 1), sondern als Prozess zu verstehen, der in Zusammenhang mit dem positiven Erleben von Vorbildern und dem Reflektieren von Werten steht (Schubarth 2016: 25). Dabei vollzieht sich Wertebildung in pluralen Gesellschaften immer vor dem Hintergrund einer Vielzahl von möglichen Werthaltungen und Weltanschauungen. Gerade in diesen Aspekten können Fachkräfte Heranwachsende begleiten, indem sie konstruktive Dialoge zu differierenden Werten initiieren und moderieren, Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, sich ihrer eigenen Werte bewusst zu werden und unterschiedliche Weltanschauungen (z.B. religiöse Symbole und Bräuche, Feiertage) kennenzulernen. Nicht zuletzt gilt es auch, die weltanschaulichen Orientierungen und die Sinnbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und „in ihrer biographischen Sinnhaftigkeit zu verstehen und zu würdigen“ (Lechner 2014a: 61), aber auch etwaige Gefährdungen in Zusammenhang mit Weltanschauungen und Religion⁷³ (wie etwa die Hinwendung zu autoritär strukturierten Glaubens-/Gemeinschaften) mit den Heranwachsenden zu thematisieren (Lechner 2014b).

Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen beschränken sich jedoch nicht auf jene Lern- und Entwicklungsprozesse, die von Fachkräften begleitet werden. Denn Bildung ist in vielfältige, auch informelle Kontexte und soziale Zusammenhänge eingelagert. Insofern Bildung auf soziale Praktiken und Interaktionen, aber auch auf Beziehungen angewiesen ist (Schwendowius 2015: 90), ist sie immer auch „soziale Bildung“ (Sting 2002). Wie aus der aktuellen Studie von Stephan Sting hervorgeht, stellen

⁷² Wenn hier von Bildung im Sinne der Begleitung von Heranwachsenden bei der Reflexion von politischen Verhältnissen die Rede ist, wird von einem breiten Politikverständnis in Anschluss an Wolfgang Sander (2013) ausgegangen. Politik in diesem Verständnis meint die Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften und umfasst daher keineswegs nur staatliche Regelungsmechanismen und politische Institutionen. Demnach ist eine Situation dann „politisch“, „wenn in ihr grundlegende Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens zum Ausdruck kommen oder wenn sie auf die politische Agenda gesetzt“ werden (ebda.: 67).

⁷³ Der Begriff Religion wird in Fachdebatten sehr kontrovers diskutiert und unterschiedlich definiert (vgl. etwa Pollack 2018). Hier wird Religion sowohl als Deutungssystem in Hinblick auf einen Bereich, der jenseits der unmittelbaren, alltäglichen Sinneserfahrung liegt, als auch als gesellschaftlicher Teilbereich (Religion als institutionalisierter gesellschaftlicher Bereich) verstanden (vgl. Rayiet 2017: 11).

Peers (Freundschaften, Partnerschaften, Jugendcliquen) im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe „die mit Abstand bedeutsamste Ressource für soziale Unterstützung“ (2018: 60) dar und bestimmen die Bildungsverläufe in einem hohen Ausmaß mit. Aus Sicht der betreuenden Fachkräfte gilt es daher, solche sozialen Kontexte, die von Heranwachsenden als unterstützend erlebt werden und produktive Aspekte aufweisen, auch als Bildungsressource wahrzunehmen und „für die Herausbildung sozialer Orte sensibel zu sein, an denen positive soziale Erfahrungen ermöglicht werden, die wiederum entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse initiieren und Unterstützung beim Einschlagen formaler Bildungswege bieten“ (2018: 181).

9.1.2.3. Medienpädagogik

Die produktive und interaktive Nutzung digitaler und interaktiver Medien wird heute als eine unerlässliche Grundvoraussetzung für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe in der sog. Informations- und Wissensgesellschaft und sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel von Bildungsprozessen (Hunold/Greis 2002:15) betrachtet. Neue Medien bringen eine Reihe von Vorteilen sowohl für den privaten als auch für den beruflichen Alltag mit sich, darunter die rasche und vereinfachte Zugänglichkeit zu Informationen und sozialen Netzwerken, die einfache Verbreitung und Vervielfältigung von Informationen u.v.m. Auch die zivilgesellschaftliche Teilhabe und damit die Festigung demokratischer Strukturen erfolgt zunehmend über digitale Medien (Baumgartner et. al. 2015: 95). Zugleich steht außer Streit, dass digitale Medien auch Herausforderungen und Risiken für Kinder und Jugendliche mitbringen.

So sind digitale Medien zum einen mit dem Risiko verbunden, dass Heranwachsende mit **problematischen Darstellungen von Gewalt und Sexualität** in Kontakt kommen oder von **Grenzverletzungen und digitaler Gewalt**⁷⁴, wie etwa Cybermobbing, Hasspostings oder sexuelle Belästigung im Netz (vgl. saferinternet.at 2015: 7), betroffen sind⁷⁵. Darüber hinaus bieten neue Medien Heranwachsenden die Möglichkeit, Inhalte auch selbst zu produzieren, womit das **Risiko der Verbreitung sensibler Daten und datenschutzrechtlich relevanter Inhalte** verbunden ist. Nicht zuletzt sind digitale Medien mit dem **Risiko einer Sogwirkung oder der Entwicklung eines Suchtverhaltens** verbunden, die die Kinder und Jugendlichen selbst nicht mehr kontrollieren können (vgl. auch Kap. 6.4.3.). Unter dem Begriff Internetsucht⁷⁶ wird ein exzessives Gebrauchsverhalten bezeichnet, das mit Kontrollverlust und übermäßigem Zeitaufwand verbunden ist und „zur Vernachlässigung verschiedener Lebensbereiche (z.B. sozialer Kontakte, ausbildungsbezogener Belange, Freizeitaktivitäten), zu sozialer Isolation sowie gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen kann“ (Dreier et. al. 2013: 1). Die Verbreitung von Internetsucht wird aktuell bei 1 % der Gesamtbevölkerung verortet (Rehbein et. al. 2013), bei Jugendlichen jedoch bedeutend höher (Dreier et.al. 2013) eingeschätzt⁷⁷.

⁷⁴ Zur Ausdifferenzierung des Begriffs der digitalen Gewalt vgl. Saferinternet 2015.

⁷⁵ Aktuelle Studien weisen auf ein alarmierendes Ausmaß an unangenehmen Erfahrungen von Jugendlichen im Netz hin. Vgl. etwa die deutsche JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs 2017) oder auch die Studie des Jugendkulturforschungsinstituts im Auftrag von SOS Kinderdorf (Kohout 2018).

⁷⁶ Die Begrifflichkeit für Suchtverhalten in Hinblick auf die Nutzung des Internets ist jedoch bislang nicht einheitlich. Die Schwierigkeit bei der Begriffsbestimmung liegt vor allem darin, dass die Internetnutzung unterschiedliche Nutzungsaktivitäten und damit unterschiedliche problematische Nutzungsmöglichkeiten umfasst, darunter die Abhängigkeit von Computerspielen und Internetbeziehungen, abhängiges Surfen, abhängige Computerpornographie etc. (vgl. Rehbein et. al. 2013). Seit 2013 hat eines der beiden weltweit gängigen Klassifikationssysteme für Krankheiten – das *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (kurz: DSM-5) – die Internet Gaming Disorder (Computerspielsucht) aufgenommen.

⁷⁷ In Hinblick auf **problematische Internetnutzung in stationären Einrichtungen** weist die Studie der deutschen LWL-Koordinationsstelle Sucht (2014) auf ein hohes Ausmaß problematischen Konsumverhaltens hin. Denn laut dieser Studie



Betreuende Fachkräfte in sozialpädagogischen Einrichtungen sind somit vor die komplexe Herausforderung gestellt, einerseits Kinder und Jugendliche im Sinne des Jugendschutzes vor solchen Gefährdungen zu „bewahren“ (Hajok 2015: 87) und sie bei der Aneignung von Kompetenzen zu begleiten, die es ihnen ermöglichen, diese produktiv zu nutzen. Andererseits sind Fachkräfte gefordert, Kinder und Jugendliche bei der Verarbeitung etwaiger negativer Erfahrungen bei der Mediennutzung zu begleiten. In Anlehnung an Daniel Hajok lassen sich unterschiedliche Handlungsorientierungen unterscheiden, wie Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen im Umgang mit digitalen Medien unterstützt werden können und die auch in den hier vorgestellten Standards berücksichtigt wurden.

Im Sinne der **primären Prävention** geht es darum, Kinder und Jugendliche vor Gefährdungen zu bewahren und sie in Hinblick auf Risiken bei der Nutzung digitaler Medien aufzuklären. Die Handlungsorientierung des „Bewahrens“ umfasst einerseits die Entwicklung klarer zeitlicher und inhaltlicher Vereinbarungen zur Mediennutzung mit den Heranwachsenden sowie deren kontinuierliche Überprüfung und Reflexion mit den betreuten Kindern und Jugendlichen (ebda.: 87). Andererseits ist die Orientierung an Altersfreigaben bei Computerspielen und Filmen ein wichtiger Beitrag zum Schutz von Kindern. Auch technische Schutzinstrumente (wie Kinderschutz-Software und Filter) stellen ggf. Möglichkeiten der Prävention dar, die jedoch jedenfalls durch die Reflexion der Gründe für diese Maßnahme mit den Kindern und Jugendlichen und eine entsprechende Aufklärung kombiniert eingesetzt werden sollte, wie saferinternet.at⁷⁸ hervorhebt. Die Handlungsorientierung der „Aufklärung“ zielt insbesondere auf eine frühzeitige Information von Heranwachsenden „über Medien, ihre Inhalte und Funktionen, dahinterstehende Interessen, Chancen und Risiken der Nutzung“ (Hajok 2015: 87). Dazu zählt auch die Unterstützung bei der Bewertung von Informationen und die Aufklärung in Hinblick auf Risiken bei anonymen Kontaktaufnahmen im Internet und bei Online-Käufen. Die hohe Bedeutung der Förderung einer kritischen Distanz im Umgang mit Informationen und Aufklärung zu Fragen des Datenschutzes wird im Fachdiskurs besonders hervorgestrichen (Spanhel 2002).

Eine weitere wichtige Handlungsorientierung stellt die **aktive Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der produktiven Nutzung von digitalen Medien** für bildungsrelevante und persönliche Ziele und Interessen. Digitale Medien bieten dabei in besonderer Weise Chancen, „Medienerziehung“ als gemeinsames Projekt von Fachkräften, Kindern und Jugendlichen zu verstehen, in denen diese gegenseitig voneinander lernen. Zugleich zielt die Begleitung bei der Mediennutzung auch auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen beim Erwerb von Medienkompetenzen. Hierzu zählen etwa die Förderung von Kompetenzen der technischen Nutzung und Mediengestaltung im Rahmen gemeinsamer Medienprojekte oder die Unterstützung bei einer lern- und informationsorientierten Computernutzung (Kennenlernen von Programmen, Rechercheoptionen, Mediennutzung für schulische Aufgaben etc.) und der Beurteilung von Informationen aus dem Internet. Wie Forschungsergebnisse eindeutig zeigen, hat die Förderung in diesem Handlungsbereich bildungsbezogene Benachteiligungen, aber auch Benachteiligungen aufgrund von Behinderungen angemessen zu berücksichtigen, denn Bildungsbenachteiligungen setzen sich sowohl auf der Ebene

fällt es 11,0 % der befragten Jugendlichen häufig oder sehr häufig schwer, mit dem Internetgebrauch aufzuhören – sei es beim Chatten, Surfen, Spielen oder dem Besuch sozialer Netzwerke; 20,9 % der Jugendlichen gaben an, ab und an ein Problem damit zu haben (LWL-Koordinationsstelle Sucht 2014: 42). Demgegenüber nehmen die pädagogischen Fachkräfte jedoch nur bei etwa halb so vielen Jugendlichen diese Sogwirkung wahr (24,8 %) und sahen nur bei 6 % Probleme (ebda.: 58).

⁷⁸ Vgl. <https://www.saferinternet.at/faq/jugendarbeit/muessen-wir-auf-den-computern-im-jugendzentrum-filter-und-sperren-einrichten/> (Zugriff am 13.09.2018).



des Zugangs zu neuen Medien (*digital divide*) als auch auf der Ebene ihrer Nutzung (*digital inequality*) fort (vgl. Kutscher et. al. 2009)⁷⁹. Die Ermöglichung des Zugangs zu digitalen Medien auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen (etwa durch die Nutzung entsprechender Apps wie „Leichter Lesen“ oder von barrierefreien Programmen) kommt hierbei besondere Bedeutung zu.

Angesichts der hohen Anzahl an Jugendlichen, die bereits negative Erfahrungen bei der Nutzung des Internets gemacht haben, sind Fachkräfte in stationären Einrichtungen schließlich oftmals auch gefordert, Heranwachsende im Sinne der **tertiären Prävention** bei der Bearbeitung grenzverletzender Erlebnisse im Internet angemessen zu begleiten. Hajok spricht in diesem Zusammenhang von der Handlungsstrategie des „Reparierens“, da bereits erlebte Erfahrungen aufgearbeitet werden müssen. Wie saferinternet.at nahelegt, ist hierfür die unterstützende Reflexion der Ereignisse mit den Betroffenen ohne Schuldzuweisungen wesentlich⁸⁰. Darüber hinaus gilt es, Schritte zu setzen, die eine Wiederholung der Erfahrung verhindert (z.B. Blockieren der belästigenden Person im jeweiligen Sozialen Netzwerk, Anlegen eines neuen Kontos etc.), und ggf. Beweise zu sichern (Screenshots, Speichern von Nachrichten etc.), die auch für eine etwaige polizeiliche Meldung relevant sein könnten⁸¹.

Zusammenfassend kann mit Hajok festgehalten werden, dass sich „schon aus den gesetzlichen Bestimmungen (...) ein konkreter Handlungsbedarf für einen angemessenen Umgang mit digitalen Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“ (2015: 89) ergibt. Die Begleitung kann sich jedoch nicht in beschränkenden Schutzmaßnahmen erschöpfen. Angesichts der schnelllebigen Medienentwicklungen und der hohen Bedeutung von Medienkompetenzen gilt es vielmehr, dass sich Fachkräfte auf aktuelle Möglichkeiten der Mediennutzung einlassen und Kinder und Jugendliche aktiv dabei begleiten (ebda.). Entsprechende Kenntnisse und Fortbildungen für Fachkräfte zu Möglichkeiten und Gefährdungen neuer Medien sind daher unabdingbar.

9.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Für den Standardbereich Bildung erachten wir (neben der schon in Kapitel 3 ausführlich behandelten beteiligungsorientierten Haltung) folgende Grundhaltungen als besonders relevant:

- **Haltung der Offenheit:** Die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen sind nicht ausschließlich linear steuerbar und folgen immer auch Prozessen der „Selbstbildung“. Um solche Selbstbildungsprozesse angemessen fördern und begleiten zu können, bedarf es einer Haltung der Offenheit der zuständigen Fachkräfte für die Interessen, Erkundungsbedürfnisse und mitunter auch bruchhaften Bildungswege der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen. Zugleich inkludiert Offenheit, dass die betreuenden Fachkräfte auch Herausforderungen und Anforderungen im Alltagsleben der Heranwachsenden als Bildungsanlässe und informelle soziale Kontexte der Heranwachsenden als Bildungsressourcen wahrnehmen.
- **Ressourcenorientierung bei gleichzeitiger Sensibilität gegenüber unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedarfen:** Die Unterstützung der betreuten Heranwachsenden auf ihren Bildungswegen erfordert einen ressourcenorientierten Zugang der betreuenden Fachkräfte,

⁷⁹ So weist etwa die bereits erwähnte JIM-Studie darauf hin, „dass eine informationsorientierte Nutzung des Internet mit dem Bildungsniveau ansteigt“ (Kutscher et.al. 2009: 21).

⁸⁰ <https://www.saferinternet.at/news-detail/cyber-grooming-wie-kann-ich-mein-kind-vor-sexueller-belaestigung-im-internet-schuetzen/> (Zugriff am 13.09.2018).

⁸¹ Bei sexuellen Anbahnungen im Netz ist hierfür §208a Anbahnung von Sexualkontakten zu Unmündigen von Relevanz.

der die Talente und Interessen von Kindern und Jugendlichen wahrnimmt und fördert. Zugleich können jedoch passgenaue Bildungsmöglichkeiten nur gewährleistet werden, wenn die betreuenden Fachkräfte auch jene bildungsbezogenen Ausgangslagen der Heranwachsenden wahrnehmen und in ihren Unterstützungsleistungen berücksichtigen, die sich auf ihre Bildungschancen negativ auswirken können. Dazu können etwa geringe Neugierde und vermindertes Explorationsbedürfnis aufgrund psychischer Belastungen, aber auch Aspekte wie beschränkte Deutschkenntnisse, kognitive Beeinträchtigungen und damit verbundene Lernprobleme oder auch Erfahrungen der Diskriminierung aufgrund der Herkunft zählen.

- **Breites und emanzipatorisches Bildungsverständnis:** Die Förderung der Bildungsprozesse der betreuten Kinder und Jugendlichen im Kontext der stationären Betreuung bezieht sich gleichermaßen auf die formalen Bildungskarrieren der Heranwachsenden wie auf die Dimension der Persönlichkeitsentwicklung und die Dimension der gesellschaftlich-politischen Teilhabe im Sinne der Entwicklung von Fähigkeiten zur Meinungsbildung sowie zur sozialen und politischen Mitgestaltung. Damit wird hier ein breiter Bildungsbegriff vertreten, der sich wesentlich durch eine emanzipatorische Grundausrichtung auszeichnet. Im Sinne eines breiten Bildungsverständnisses wird hier die Förderung von umfassenden Orientierungsfähigkeiten verstanden, die sowohl formale Qualifikationen und fachliche Kompetenzen als auch soziale und emotionale Fähigkeiten sowie gesellschaftspolitische und medienbezogene Urteilsfähigkeiten umfassen.
- **Orientierung an Chancengerechtigkeit:** Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung sind in hohem Ausmaß mit Bildungsbenachteiligungen konfrontiert. Grundsätzliche Haltung und Zielrichtung ist es, allen betreuten Kindern und Jugendlichen gemäß ihren Interessen und Bildungspotentialen bestmögliche Bildungschancen zu eröffnen und sie im Zugang zu Bildungsmöglichkeiten entsprechend ihren Interessen und Potentialen zu unterstützen. Dazu zählt insbesondere auch die Eröffnung von Möglichkeiten inklusiver Bildung für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, Lernproblemen und/oder Behinderungen. Nicht zuletzt bedeutet diese Orientierung, dass Kinder und Jugendliche Bezugspersonen hinter sich wissen, die auch bei schwierigen Situationen in der Schule oder am Ausbildungsplatz „hinter ihnen stehen“, was eine grundsätzliche Haltung der Zuständigkeit der betreuenden Fachkräfte voraussetzt.

9.3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Folgende gesetzliche Bestimmungen sichern das Recht von Kindern und Jugendliche auf Bildung und schützen Kinder und Jugendliche vor grenzüberschreitenden Erfahrungen im Internet:

- **Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) 2013:**
 - **Artikel 1 (6) - Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe:** „Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem.“⁸²
 - **Artikel 23 (2) – Hilfeplanung:** „Der Hilfeplan ist mit dem Ziel der Gewährleistung der angemessenen sozialen, psychischen und körperlichen Entwicklung und Ausbildung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu erstellen (...).“

⁸² Darüber hinaus ist in den Erläuterungen als Evaluationsziel festgelegt, dass die Ausführungsgesetze der Bundesländer so konkret umschrieben sein sollen, „dass das Zusammenspiel mit Bildungs-, Sozial und Gesundheitssystem funktioniert“.Vgl. 2191 der Beilagen XXIV. GP - Regierungsvorlage - Erläuterungen mit WFA: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02191/fname_291503.pdf (Zugriff am 14.09.2018).

- **UN Kinderrechtskonvention:**
 - **Artikel 28:** „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen; b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen; c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen; d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen; e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern (...).“
 - **Artikel 29 (1):** „Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß, a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen; b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln; c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; d) das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten; e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“
 - **Artikel 17:** „Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher, daß das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben.“
- **UN-Behindertenrechtskonvention – Artikel 24 (1) zu Bildung:** “Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre mentalen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; c) Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.”
- **Strafgesetzbuch:** Das Strafgesetzbuch umfasst eine Reihe von Artikeln, die sich auf gefährdende Handlungen im Internet beziehen und auch in Hinblick auf die Mediennutzung bzw. auf Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung von Relevanz sein können. Dazu zählen:
 - **Artikel 107c. (1) – Cybermobbing**
 - **Artikel 207a – Kinderpornographie**
 - **Artikel 208a – Anbahnung von Sexualkontakten zu Unmündigen**
 - **Artikel 111 - Beleidigung**
 - **Artikel 115 - Üble Nachrede**

- o **Artikel 107** - Gefährliche Drohung
- o **Artikel 283** – Verhetzung
- **Jugendschutzgesetze der Länder:** In allen neun Gesetzen wird in einer ähnlichen - aber nicht wortgleichen - Formulierung das „Vorführen, Weitergeben oder sonst Zugänglichmachen“ von Medien und Datenträgern, welche „junge Menschen in ihrer Entwicklung gefährden können“, verboten. Solch eine Gefährdung ist anzunehmen, wenn dadurch⁸³
 - o kriminelle Handlungen von menschenverachtender Brutalität oder Gewaltdarstellungen verherrlicht werden,
 - o Menschen aus Gründen der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters, der sexuellen Orientierung oder des Geschlechts diskriminiert werden oder
 - o wenn pornographische Darstellungen beinhaltet sind.

9.4. Qualitätsstandards

9.4.1. Unterstützung von Kindern und Jugendlichen auf ihren formalen Bildungswegen

Die betreuenden Fachkräfte unterstützen Kinder und Jugendliche im Zugang zu passgenauen Schulangeboten und begleiten sie bei der Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen und von etwaigen schulischen Krisen.

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte nehmen die Talente und Interessen von Kindern und Jugendlichen wahr und unterstützen Kinder und Jugendliche im Zugang zu Schulen und Schulformen entsprechend ihren persönlichen Stärken, Talente und Interessen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Eröffnung von Möglichkeiten inklusiver Bildung.
- Kinder und Jugendliche werden gefördert und darin unterstützt, ihre begonnenen Bildungswege abzuschließen. Notwendige Lernunterstützung wird (ggf. durch externe Hilfestellung) ebenso geleistet wie die Unterstützung der Heranwachsenden bei etwaigen sozialen Problemen in der Bildungseinrichtung.
- Die Einrichtung schafft angemessene Lernbedingungen in der Wohngruppe. Dies umfasst auch die Gewährleistung einer lernförderlichen materiellen Umgebung, wie etwa die Ausstattung der Einrichtung mit Büchern, Zeitungen, Musik, PCs, Internet, unterstützende Sprachprogramme für Heranwachsende mit Beeinträchtigungen sowie eine anregende Gestaltung der Lernräume.
- Die betreuenden Fachkräfte nehmen auf eine enge Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen, die Kinder und Jugendliche besuchen, und eine Klärung der jeweiligen Verantwortlichkeiten für die Bildungswege der betreuten Kinder und Jugendlichen Bedacht. Die Bezugsbetreuer/innen nehmen bei schulischen Problemen der Heranwachsenden oder zu klärenden Fragen persönliche Gespräche mit den zuständigen Lehrkräften wahr.
- Die finanzielle und materielle Versorgung von Schüler/innen in der Zeit nach Auszug aus der Einrichtung wird zeitgerecht mit den zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörden abgeklärt.

⁸³ Vgl. <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/174/Seite.1740544.html> (Zugriff am 18.09.2018).



Jugendliche werden dabei unterstützt, Berufsqualifikationen zu erwerben, die ihren Interessen und Talenten entsprechen.

Konkretisierung:

- Alle Jugendlichen werden bei der beruflichen Orientierung und in Hinblick auf die Berufswahl (ggf. mit externer Unterstützung) begleitet. Die verantwortlichen Fachkräfte legen dabei ein besonderes Augenmerk auf die Identifikation individueller Interessen und Talente und unterstützen die Jugendlichen bei der Erweiterung des Berufswahlspektrums auch hinsichtlich geschlechtsstereotyper Berufswahlmuster.
- Die betreuenden Fachkräfte unterstützen Jugendliche im Prozess der Bewerbung für offene Lehrstellen bzw. Ausbildungsplätze.
- Bildungsambitionierte Jugendliche werden im Zugang zu passenden, darunter auch höheren, Ausbildungen, ggf. auch im zweiten Bildungsweg, unterstützt. Die finanzielle Absicherung der Bildungswege nach der stationären Betreuung wird frühzeitig mit den zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörden abgeklärt.
- Die betreuenden Fachkräfte arbeiten eng mit den Bildungseinrichtungen bzw. Ausbildungsbetrieben der Jugendlichen zusammen und stehen bei offenen Fragen oder Problemstellungen für persönliche Gespräche mit den Lehrkräften bzw. Ausbilder/innen zur Verfügung. Der bedarfsgerechte Zugang zu externen Begleitangeboten (Lehrlingscoaching, Lehrlingsmediation) wird sichergestellt.
- Die Fachkräfte unterstützen Jugendliche bei der Bewältigung von ausbildungsbezogenen Krisen und bei der Fortsetzung ihrer Qualifizierungsprozesse im Falle von Ausbildungsabbrüchen.

9.4.2. Förderung von non-formalen und informellen Bildungsprozessen in der sozialpädagogischen Einrichtung

Die Einrichtung setzt eine Vielfalt von non-formalen und informellen Bildungsangeboten für die betreuten Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Stärken, Interessen und Lernbedarfe.

Konkretisierung:

- In der Einrichtung werden Gruppenangebote (z.B. Workshops, Projekte, Exkursionen, erlebnispädagogische Angebote etc.) umgesetzt, die ein breites Spektrum von Themenstellungen (wie Filmworkshops, kultursensible Workshops zu Sexualität und Kommunikation, Gruppenurlaube, Museums- und Konzertbesuche etc.) abdecken und unter Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen geplant werden.
- Kinder und Jugendliche werden dazu ermutigt und dabei unterstützt, sich an Bildungsangeboten außerhalb der Einrichtung zu beteiligen (z.B. Vereine, Jugendprojekte, außerschulische Jugendarbeit etc.).
- Kinder und Jugendliche werden individuell dabei unterstützt, ihren Interessen und Talenten ggf. auch im Rahmen externer Angebote (z.B. Musikunterricht, Teilnahme in Vereinen oder Jugendgruppen etc.) nachzugehen.

Die betreuenden Fachkräfte nutzen Alltagserfahrungen und Themenstellungen, mit denen Kinder und Jugendliche innerhalb und außerhalb der Einrichtung konfrontiert sind, als mögliche Bildungsanlässe.

Konkretisierung:

- Sachthemen und soziale, politische oder gesellschaftliche Fragestellungen, die Kinder und Jugendliche einbringen, werden von den betreuenden Fachkräften aufgegriffen und als Bildungsanlässe genutzt.
- Die betreuenden Fachkräfte begleiten die Heranwachsenden bedarfs- und entwicklungsgerecht bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltanschauungen und bei ihrer Wertorientierung auf Basis der Reflexion der eigenen Werthaltungen. Dazu zählt auch die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, unterschiedliche religiöse Rituale und Feiertage kennen zu lernen. Auf den respektvollen Umgang mit weltanschaulichen Unterschieden zwischen den betreuten Kindern und Jugendlichen wird hierbei besonders Bedacht genommen.
- Kinder und Jugendliche werden unter Anwendung adäquater beteiligungsförderlicher Methoden dabei unterstützt, eigene Meinungen zu sozialen Prozessen in der Wohngruppe zu äußern und das Zusammenleben aktiv mitzugestalten.

9.4.3. Medienpädagogik

Fachkräfte verfügen über Grundkenntnisse der Medienpädagogik und -nutzung und erhalten Fortbildungen und Reflexionsmöglichkeiten zu diesen Themenkomplexen.

Konkretisierung:

- Fachkräfte von Einrichtungen erhalten Weiterbildung zu Grundlagen der Medienpädagogik und Möglichkeiten der Mediennutzung.
- Die Einrichtung schafft Reflexionsräume für Mitarbeiter/innen, in denen der einrichtungsspezifische Umgang mit neuen Medien abgestimmt und problematisches Nutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen reflektiert werden.

Die betreuenden Fachkräfte setzen aktiv entwicklungs- und bedarfsgerechte Schritte zur Gewährleistung einer sicheren Mediennutzung der betreuten Kinder und Jugendlichen.

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte entwickeln mit den Kindern und Jugendlichen Vereinbarungen in Hinblick auf die zeitliche und inhaltliche Nutzung digitaler Medien, achten auf die Einhaltung dieser Vereinbarung und reflektieren diese bei Bedarf mit den Heranwachsenden.
- Die Einrichtung verfügt über angemessene technische Schutzinstrumente (Kinderschutz-Software, Filter) für die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen und orientieren sich bei der Auswahl von Computerspielen, Internetseiten und Filmen an den Altersfreigaben.
- Die betreuenden Fachkräfte thematisieren und reflektieren problematisches Internetverhalten mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen und intervenieren bei Bedarf.
- Kinder und Jugendliche werden in alters- und entwicklungsgerechter Weise über datenschutzrelevante Aspekte der Mediennutzung und bei der Vermittlung von



Medienbotschaften, über Risiken bei Online-Käufen und über Gefährdungen durch grenzüberschreitende Kontaktaufnahmen und Belästigungen im Internet informiert und über entsprechende Schutzmaßnahmen (Schutz privater Informationen und Fotos, Blockieren von Nutzer/innen etc.) ggf. unter Einbeziehung externer Expert/innen aufgeklärt.

- Kinder und Jugendliche werden dazu ermuntert, sich bei fragwürdigen Online-Situationen aktiv Hilfe zu holen.

Die betreuenden Fachkräfte begleiten Kinder und Jugendlichen bei der Aneignung von Kompetenzen zur produktiven Nutzung von digitalen Medien für bildungsrelevante und persönliche Ziele und Interessen.

Konkretisierung:

- Die Einrichtung setzt gezielte Angebote zur Förderung des kreativen Umgangs mit digitalen Medien (wie gemeinsame Medienprojekte) und einer lern- und informationsorientierten Computernutzung.
- Kinder und Jugendliche werden bei der kritischen Bewertung von Informationen aus sowohl digitalen als auch analogen Medien unterstützt.
- Die betreuenden Fachkräfte ermöglichen insbesondere auch Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen den Zugang zu sowohl digitalen als auch analogen Medien (Leichter Lesen Texte, barrierefreie Apps und Sendungen etc.).

Die betreuenden Fachkräfte begleiten Kinder und Jugendlichen bei der Aufarbeitung negativer Erfahrungen der Internetnutzung.

Konkretisierung:

- Die Fachkräfte reflektieren mit Kindern und Jugendlichen Erfahrungen der Grenzverletzung bei der Nutzung digitaler Medien (Herabwürdigungen in sozialen Netzwerken, Verbreitung von Fotos im Internet etc.) ohne Vorwürfe und tragen ggf. dafür Sorge, dass die Betroffenen durch externe Expert/innen bei der Aufarbeitung dieser Erfahrungen unterstützt werden.
- Betroffene Kinder und Jugendliche werden bei der Einleitung von Schritten begleitet, die eine Wiederholung dieser negativen Erfahrung verhindert (z.B. Blockieren der grenzüberschreitenden Nutzer/innen).
- Strafrechtliche Formen der Mediengewalt (wie Cyber-Mobbing und Cyber-Grooming, also die Anbahnung von Sexualkontakten mit Unmündigen im Netz) werden von den Fachkräften entsprechend dem Schutzauftrag behandelt. Der Schutz der Opfer steht an oberster Stelle und wird mit den Betroffenen entwicklungsgerecht reflektiert.



9.5. Literatur

- AGJ (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit
Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.
https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2017/Politische_Bildung_junger_Menschen.pdf
(Zugriff am 11.09.2018)
- Baumbast, S. et. al. (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München: DJI.
http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder_und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf (Zugriff am 07.09.2018).
- Baumgartner, P./Brandhofer, G./Ebner, M./Gradinger, P./Korte, M. (2015): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. S. 95-131. In: Bruneforth, M. et. al. (Hrsg.) Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam.
- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim / München: Juventa.
- Böllert, K. (2018): Einleitung. Kinder- und Jugendhilfe – Entwicklungen und Herausforderungen einer unübersichtlichen sozialen Infrastruktur. S. 3-64. In: Böllert, K. (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer.
- Bremer, H./Trumann, J. (2013). Der ‚subversive‘ Charakter kritischer politischer Bildung. S. 44-50. In: In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute kritische Politische Bildung? Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2014): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sozialpolitische Studienreihe. Wien: ÖGB-Verlag.
- BMFJ (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich TEIL A: Wissen um junge Menschen in Österreich. Erstellt von der Donau-Universität Krems, Department Migration und Globalisierung, in Kooperation mit Statistik Austria. Wien: Bundesministerium für Familie und Jugend.
<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/jugend/jugendforschung/jugendbericht/siebter-bericht-zur-lage-der-jugend-in-oesterreich-2016.html> (Zugriff am 07.09.2018).
- Bremer, H./Trumann, J. (2013). Der ‚subversive‘ Charakter kritischer politischer Bildung. S. 44-50. In: In: Widmaier, B./Overwien, B. (Hg.): Was heißt heute kritische Politische Bildung? Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Dreier, M. et. al. (2013): Studie über das Internetsuchtverhalten von europäischen Jugendlichen. Mainz: Ambulanz für Spielsucht/ Klinik und Poliklinik für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie der Universitätsmedizin der Johannes Gutenberg-Universität.
http://www.unimedizin-mainz.de/fileadmin/kliniken/verhalten/Dokumente/EU_NET_ADB_Broschuere_final.pdf
(Zugriff am 14.09.2018).
- Geißler, R. (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration. In: Pielage, P.; Pries, L. und G. Schultze (Hrg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf> (Zugriff am 07.09.2018).

- Giesinger, J. (2015): Bildungsgerechtigkeit. Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte. Vortrag beim Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft, Festsaal der Diplomatischen Akademie Wien, 1. Juni 2015.
http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/01/Johannes_Giesinger_Bildungsgerechtigkeit.pdf (Zugriff am 11.09.2018).
- Groeben, N./Hurrelmann, B. (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.
- Hajok, D. (2015): Zum Umgang mit digitalen Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: KJug 3, 60. Jg.: 85 – 90.
- Hundold, G./Greis, A. (2002): Medienkompetenz. Ein ethisches Plädoyer. S. 7 - 17. In: Koziol, K./Hundold, G. W. (Hrsg.): Medienkompetenz – Kritik einer populären Universalkonzeption. München: kopäd.
- ibw / öibf (2016): Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014 – 2015. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- ISW – IBE – JKU (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“, Studie im Auftrag des Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien.
https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/6/0/CH3434/CMS1459845044748/26_bmask_neet-studie.pdf (Zugriff am 07.09.2018).
- Joas, H. (2006): Wie entstehen Werte? Wertebildung und Wertevermittlung in pluralistischen Gesellschaften. Vortrag auf der Veranstaltung „Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien“.
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_Vortrag_Joas_authorized_06101x.pdf (Zugriff am 22.09.2018).
- Kohout, R (2018): Sexuelle Belästigung und Gewalt im Internet in den Lebenswelten der 11-bis 18-Jährigen. Durchgeführt im Auftrag von SOS-Kinderdorf Österreich und Rat auf Draht. Wien: Institut für Jugendkulturforschung. https://www.rataufdraht.at/getmedia/b3fd10df-9136-415c-9400-bf50d544bf46/Bericht_Sexuelle-Belastigung-im-Internet-und-Cyber-Grooming-in-den-Leben.pdf (Zugriff am 14.09.2018).
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Köthemann, D. (2013): Macht und Leistung als Werte in Europa: Über gesellschaftliche und individuelle Einflüsse auf Werteprioritäten. Bielefeld: Springer.
- Kutscher, N./Klein, A./Lojewski, J./Schäfer, M. (2009): Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). http://publikationen.medienanstalt-nrw.de/modules/pdf_download.php?products_id=118 (Zugriff am 12.09.2018).
- Lechner, C. M. (2014a): Religionssensible Erziehung – eine passende Antwort auf die „neue religiöse Situation“ und eine angemessene Aufgabe für (katholische) Einrichtungen und Dienste der Erziehungshilfe. S. 55-65. In: Lechner, M./Dörnhoff, N./Hiller, S. (Hrsg.): Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe (Vol. 42). Freiburg: Lambertus.
- Lechner, C. M. (2014b): Religiosität als Ressource und Risikofaktor: Befunde aus entwicklungspsychologischen Studien. S. 67-76. In: Lechner, M./Dörnhoff, N./Hiller, S. (Hrsg.): Religionssensible Erziehung in der Jugendhilfe (Vol. 42). Freiburg: Lambertus.



Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: university press.

LWL-Koordinationsstelle Sucht (2014): Suchtmittelkonsum und suchtbezogene Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe. Münster: Forum Sucht, Sonderband 8. https://www.fogs-gmbh.de/fileadmin/pdf_downloads/Schu_u.a._Suchtprobleme_in_station%C3%A4rer_Jugendhilfe_LWL_2014.pdf (Zugriff am 19.06.2018).

mpfs (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (Zugriff am 12.09.2018).

Oehme, A. (2008): Biographisierte Übergänge in Arbeit: zur Notwendigkeit einer bewältigungsorientierten Sicht auf Übergänge im jungen Erwachsenenalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. In: Journal of Childhood and Adolescence Research, 3(2): 167-180. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-269323> (Zugriff am 20.08.2018).

Otto, H.-W. /Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag.

Riegel, Ch. (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Pollack, D. (2017): Probleme der Definition von Religion. S. 17-50. In: Pollack, D./Krech, V./Olaf Müller, O./Hero, M. (Hrsg.) Handbuch Religionssoziologie. Wiesbaden: Springer.

Rayiet, O. (2017): Religiosität und Gouvernementalität: Eine religionssoziologische Studie. Münster, New York: Waxmann.

Rehbein, F./Mößle, T./Arnaud, N./Rumpf, H.N. (2013): Computerspiel- und Internetsucht. Der aktuelle Forschungsstand. In: Der Nervenarzt 84(5): 569-575.

saferinternet.at (2015): Unterrichtsmaterial Medien und Gewalt Herausforderungen für die Schule. 4. Auflage. Wien. https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Medien_und_Gewalt.pdf (Zugriff am 14.09.2018).

Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Aufl., Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Schneider, B./Scherer, H./Gonser, N./Tiele, A. (2010): Medienkompetenz. S.37-46. In: ebda. (Hrsg.): Medienpädagogische Kompetenz in Kinderschuhen. Eine empirische Studie zur Medienkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten. Berlin: Vistas.

Schubarth, W. (2016): „Wertebildung in der Fachdebatte: Theoretische Grundlagen und pädagogische Konzepte“. S. 17-60. In: Hrsg. Bertelsmann Stiftung (Hg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schwendowius, D. (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Sievers, B./Thomas, S./Zeller, M. (2018): Jugendhilfe - und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch. Frankfurt a. Main: IGFH Internationale Ges. f. erzieherische Hilfen.

Spanhel, D. (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff der Medienpädagogik? In: forum medienethik 1: 48-53. München: kopaed verlagsgmbh.

- Steiner, M. (2014): Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. Projektbericht, Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). <https://www.ihs.ac.at/publications/lib/IHSPR6461139.pdf> (Zugriff am 07.09.2018).
- Sting, S. (2002): Zwischen dumm und klug. Perspektiven sozialer Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Neue Praxis 3: 231-241.
- Sting, S. (2011): Jugend aus pädagogischer Sicht. S. 39-42. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien.
- Sting, S. (2018): Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“. Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/fileadmin/sip/projektberichte/Bildungschancen_von_Care_Leavern_Endbericht_1_.pdf (Zugriff am 07.09.2018).
- Sting, S./Wakounig, V. (2011): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität – Zur Einführung. S. 3-15. In: Sting, S./Wakounig, V. (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung, Ausgrenzung und Anerkennung von Diversität. Wien/Berlin: LIT.
- Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tschenett, R. (2013). Zur Minimierung von Gender Gaps bei der Ausbildungs- und Berufswahl. S. 11-23. In: Putz, S./Stockhammer, H./Sturm, R. (2015): Geschlecht, Berufswahl und Arbeitsmarkt. Eine aktuelle Projektschau der Abt. Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation und der Abt. Arbeitsmarktpolitik für Frauen des AMS Österreich. AMS report 113. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_report_113.pdf (Zugriff am 21.08.2018).
- Walther, A. (2012): Bildungsbegriff(e) in der Jugendhilfe – eine Spurensuche. Reihe Schulsozialarbeit – Analysen, Berichte, Stellungnahmen. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Bildungsbegriff_in_der_Jugendhilfe.pdf (Zugriff am 25.08.2018).

10. Begleitung von Übergängen

10.1. Fachliche Begründung

10.1.1. Bedeutung von Übergängen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Die Gestaltung von Übergängen hat in den letzten Jahren in der Sozialpädagogik, Sozialarbeit und auch in der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt Aufmerksamkeit erlangt. Wesentlicher Hintergrund hierfür ist, dass Menschen im Laufe ihrer Biographie mit einer Reihe von Übergängen konfrontiert sind, die für die Betroffenen oftmals kritische Lebensereignisse darstellen. **Kritische Lebensereignisse** können als solche Ereignisse verstanden werden, die das Sicherheitsgefühl und Selbstverständlichkeiten im Alltag infrage stellen und Anpassungsleistungen durch das betroffene Individuum erfordern (Filipp / Aymanns 2010). Übergänge stellen daher Anlässe für pädagogisches und sozialarbeiterisches Handeln dar, „sei es die Vorbereitung auf einen anstehenden Übergang, sei es die Begleitung desselben oder die Kompensation der Auswirkungen im Falle eines Scheiterns an den herrschenden Normalitätsstandards“ (Meuth et. al. 2014: 7). Dabei wird in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass die Bewältigung dieser Übergänge wesentlich davon abhängt, wie und ob die Betroffenen diese als

bewältigbar wahrnehmen und auf welche Bewältigungsmuster (z.B. Mobilisierung von sozialer Unterstützung, Rückzug, Kontrollverlust etc.) und soziale Unterstützungsressourcen sie zurückgreifen können (vgl. Walther 2015: 43). Dies gilt auch für Übergänge im Kontext der stationären Betreuung. Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung sind jedoch in sehr spezifischer und fordernder Weise von Übergängen und damit verbundenen Bewältigungsanforderungen betroffen. Denn wie Maren Zeller und Stefan Köngeter (2013: 569) konstatieren, werden innerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe Übergänge prinzipiell in zweierlei Hinsicht bedeutsam, einerseits die (für alle Kinder- und Jugendlichen relevanten) Übergänge im Lebenslauf und Entwicklungsverlauf. Dazu zählen etwa Übergänge zwischen Aus-/Bildungseinrichtungen oder Übergänge zwischen den Lebensaltern. Andererseits haben Kinder und Jugendliche auch Übergänge im Rahmen des Fremdunterbringungsprozesses, die Übergänge in die Einrichtung und aus der Einrichtung, zu bewältigen, die durch die Kinder- und Jugendhilfe selbst „erzeugt“ werden (ebda.). In der Praxis ist dabei davon auszugehen, dass sich diese beiden Typen von Übergängen in komplexer Weise überschneiden. Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit kinder- und jugendhilfespezifischen Übergängen, wobei der Fokus auf Übergänge *aus* der Einrichtung⁸⁴ liegt. Hierfür lassen sich vier Übergangsformen unterscheiden, (1) die Rückführung in das Herkunftssystem, (2) Übergänge aus der stationären Einrichtung in andere Betreuungsangebote innerhalb oder aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe, (3) Übergänge in die selbstorganisierte Lebensführung⁸⁵ von jungen Erwachsenen („*Leaving Care*“) und (4) Übergänge aufgrund von problematischen Betreuungsverläufen und Betreuungskrisen.

Alle Formen von Übergängen sind für die betroffenen Kinder und Jugendlichen mit **Veränderungen sowohl auf individueller Ebene** (veränderter Status und damit verbundene Erwartungen des Umfelds, Veränderungen des Selbstkonzeptes etc.) als auch auf **interaktiver Ebene** (veränderte Interaktionspartner/innen und Beziehungen) und **kontextueller Ebene** (veränderter Wohnort und Sozialraum, veränderte Alltagsabläufe etc.) verknüpft und grundsätzlich als **individuelle Prozesse** zu verstehen. Die Begleitung dieser Übergänge erfordert daher eine angemessene Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe sowie der sozialen Ressourcen der Heranwachsenden. Ein Verständnis von Übergängen als Prozessen beinhaltet auch, dass abrupte Brüche bestmöglich vermieden werden, indem sich die Übergangsgestaltung an der spezifischen biographischen Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen orientiert und individuell abgestimmte Vorbereitungen inkludiert. Fließende Übergänge im Sinne von abgestuften Übergangsoptionen (z.B. betreute Wohnformen, Wechsel zwischen Familie und Einrichtung) sowie Möglichkeiten des Kontakthaltens mit der Einrichtung auch nach Auszug können wichtige Angebote sein, damit Kinder und Jugendliche die Übergänge nicht als Brüche erleben. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Übergangsprozesse jeweils zwei Dimensionen beinhalten. Neben der **Dimension der Vorbereitung auf die neue Lebens- und Wohnsituation** ist auch die **Dimension der Beendigung und des Abschieds** von der Einrichtung bedeutsam.

⁸⁴ Zum Übergang *in* die Einrichtung vgl. Kap 2.

⁸⁵ Die **Förderung der (zunehmenden) Selbstständigkeit** der betreuten Heranwachsenden ist keineswegs auf den Übergang in die eigenständige Lebensführung beschränkt, sondern als eine Aufgabe und ein „Kerngeschäft“ der stationären Kinder- und Jugendhilfe im gesamten Betreuungsverlauf zu verstehen. Selbstständigkeitsförderung erhält jedoch in der Übergangsbegleitung in die unmittelbare eigenständige Lebensführung eine besondere Ausrichtung und ist mit besonderen Betreuungszielen verbunden.

10.1.2. Rückführung in die Herkunftsfamilie

Unter dem Begriff der Rückführung kann in Anschluss an Kindler et. al (2010) und Blandow (2008) die „professionelle sowie prozessorientierte Planung, Vorbereitung und Durchführung einer Rückverlagerung des Lebensmittelpunktes von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen in ihr Herkunftssystem“ (Egger 2014: 13) verstanden werden, die mit dem „Ziel eines dauerhaften Verbleibs“ (ebda.) verbunden ist. Rückführungsprozesse sind daher geplant, vorbereitet und professionell begleitet. Wie in der Fachliteratur vielfach hervorgehoben wurde, schließt dies eine angemessene Beteiligung aller Akteur/innen, darunter insbesondere der betroffenen Kinder, Jugendlichen und deren Eltern bzw. die Herkunftsfamilie als Gesamtsystem ein. Das Verständnis von Rückführung als *Prozess* ist dabei in zweifacher Hinsicht wesentlich. Zum einen wird damit hervorgehoben, dass die Rückführung keineswegs nur das Verlassen einer Einrichtung und den (Wieder-)Einzug in den Lebenskontext des Herkunftssystems bedeutet (Egger 2007: 10f.), sondern ein **langfristiger Prozess** ist, der im gesamten Verlauf der stationären Betreuung und Hilfeplanung im Blick behalten und vorbereitet wird. Zum anderen ist die Rückführung ein explizites Ziel der Kinder- und Jugendhilfe im Sinne des Kindeswohls wie auch im Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehalten (vgl. §2, Abs. 5 B-KJHG 2013). Dies bedeutet, dass sich das Thema der Rückführung bereits mit der ersten Hilfeplanung stellt und ein zentraler Aspekt der weiteren Hilfeplanungsschritte umfasst – auch wenn sich das Ziel der Rückführung im Betreuungs- und Hilfeplanungsprozess nicht verfestigen sollte. Trotz dieser grundsätzlichen Zielrichtung der Rückführung bleibt außer Streit, dass der Ausgang des Prozesses in vielen Fällen zunächst offen bleibt und eine eindeutige Rückführungsentscheidung in den seltensten Fällen am Beginn oder gar vor der Fremdunterbringung getroffen werden kann, da es sich überwiegend um „ergebnisoffene und ambivalente Situationen handelt, für deren Klärung erst Voraussetzungen zu schaffen sind und deren Auflösung zu der einen oder anderen Seite hin sich erst im Vollzug der Hilfe abzeichnet“ (Blandow 2006a: 103-1). Ebenso kann sich die Rückkehrperspektive im Verlauf der Betreuung und Hilfeplanung zu unterschiedlichen Zeitpunkten in Richtung dauerhafter stationärer Betreuung von Kindern und Jugendlichen verändern (vgl. Egger 2014). Die Konkretisierung einer Rückkehrperspektive und die damit verbundenen zeitlichen Abläufe der Rückführung sind dabei von einer Vielzahl von Faktoren abhängig, darunter etwa das Alter der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen, ihre Bedürfnisse und vorrangigen Bindungen, die Gründe für die stationäre Unterbringung⁸⁶ und die konkreten Veränderungen im Herkunftssystem. Wie auch in Kapitel 7 angeführt, wird die **Begleitung der Eltern und Familie (auch) zur Vorbereitung der Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Herkunftsfamilie** im aktuellen Fachdiskurs als unverzichtbar erachtet, um sicherzustellen, dass die Rückführungen mit förderlichen Entwicklungsmöglichkeiten für die betroffenen Heranwachsenden verbunden ist. Diese Begleitung sollte jedoch nicht von den betreuenden Fachkräften der Einrichtung, sondern durch andere Fachkräfte erfolgen, damit die Perspektiven aller Beteiligten angemessen einbezogen werden können (vgl. auch Kap. 7). Wie Blandow (2006a) betont, muss der Fokus der Begleitung der Eltern und Familie im Rückführungsprozess und in der Nachbetreuung⁸⁷ insbesondere darauf gelegt werden, dass in der Familie „Wege beschränkt und

⁸⁶ In diesem Zusammenhang weist Verena Egger in ihrer Diplomarbeit (2014) darauf hin, dass im Falle von freiwilligen stationären Erziehungshilfen Rückführungen grundsätzlich jederzeit seitens der Obsorgeberechtigten angestrebt werden können. Dies kann ggf. zu einer raschen Beendigung der stationären Betreuung führen, soweit die zuständigen Fachkräfte der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe die Rückführung nicht als Risiko für das Kindeswohl einschätzen und eine gerichtliche Verfügung beantragen.

⁸⁷ Die „**Nach-Rückführungsphase**“ (Blandow 2006c: 105-3) wird im Fachdiskurs als entscheidende Phase in Hinblick auf die Nachhaltigkeit der positiven Veränderungen im Herkunftssystem und der Sicherstellung förderlicher Entwicklungsbedingungen für das Kind bzw. die/den Jugendlichen diskutiert, die deshalb unabdingbar professionell

durchgehalten werden, welche die vor der Unterbringung unlösbaren sozialen Probleme so verändert oder hinreichend abgeschwächt haben, dass sie mit großer Wahrscheinlichkeit künftig nicht mehr in einer das Zusammenleben und das Wohl des Kindes gefährdenden Weise auftreten“ (Blandow 2006a: 103-2). Wesentliche Aspekte hierbei sind etwa die (Weiter-)Entwicklung der Fürsorgefähigkeiten der Eltern oder auch aktive Anstrengungen auf Seiten der Eltern, Partnerschaftsfragen zu klären (ebda.). Ebenso ist die Unterstützung der Eltern bei der konkreten Vorbereitung der Rückführung (z.B. die Vorbereitung des Zimmers, Anmeldung in der Schule, Planung des Willkommenheißen etc.) wichtig. Voraussetzung für all diese vorbereitenden Schritte auf Seiten der Eltern bzw. der Herkunftsfamilie ist der Aufbau einer Vertrauensbeziehung zwischen den Eltern und den begleitenden Fachkräften, damit Ängste der Eltern thematisiert und bearbeitet werden und „künftige Situationen vorwegnehmend reflektiert und Lösungsmöglichkeiten entworfen werden können“ (Blandow 2006b: 104-2). Nicht zuletzt kommen der **Kooperation und der engen Abstimmung der begleitenden Maßnahmen zwischen allen involvierten Fachkräften**, darunter ggf. auch psychologische oder therapeutische Fachkräfte, höchste Bedeutung zu.

Die **Vorbereitung der Rückführung mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen erfolgt durch die Fachkräfte der sozialpädagogischen Einrichtung**. Dies inkludiert, dass das Kind bzw. die/der Jugendliche alters- und entwicklungsadäquat in der Entscheidungsfindung für eine Rückführung einbezogen ist und nicht gegen seinen/ihren Wunsch in die Familie zurückkehrt. Wie auch Blandow anmerkt, gilt es daher, die „tatsächlichen Bindungen vorrangig zu würdigen“ (ebda.: 103-3). Mit Entscheidung für eine Rückführung gilt es, diese als individuellen Prozess zu gestalten und das Kind bzw. die/den Jugendlichen auf die mit der Rückführung verbundenen **Veränderungen vorzubereiten**. Hierbei ist zu beachten, „dass der Weg nach Hause nicht selten von Ängsten und Ambivalenzen begleitet ist, zumal sie oft nicht mehr (nur) dieselben Personen in der Familie antreffen wie vor der Unterbringung“ (Blandow 2006c: 105-1). In Abhängigkeit von dem Zeitempfinden und den Bindungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zur Herkunftsfamilie sind Phasen der regelmäßigen und begleiteten (Besuchs-)Kontakte bis zu einer zunehmenden Intensivierung gemeinsamer Zeitspannen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen mit der Familie wichtige Elemente der Übergangsgestaltung, die in gemeinsamen „Rückführungskonferenzen“ mit allen Beteiligten reflektiert werden sollen (Blandow 2006b: 104-2). Darüber hinaus ist es von zentraler Bedeutung, dass das Kind bzw. die/der Jugendliche einerseits bei der Vorbereitung auf kontextuelle und beziehungsbezogene Veränderungen (Veränderung des Wohnortes, der Abläufe und ggf. der Bildungseinrichtungen, neues soziales Umfeld), andererseits auch beim Kennenlernen dieser neuen sozialen Kontexte (etwa neue Schulklasse) vor einer Rückführung begleitet wird (vgl. Kindler et. al. 2010).

Nicht zuletzt beinhaltet die Übergangsgestaltung auch die **Dimension der Beendigung der stationären Betreuung und die Gestaltung des Abschiedes aus der Wohngruppe**. Optimistisch und individuell gestaltete Abschiedsrituale sind dabei ebenso wichtig wie eine Information darüber, in welcher Form die Heranwachsenden Kontakt zur Einrichtung bzw. zum/zur Bezugsbetreuer/in halten können.

begleitet werden muss. Denn die Rückkehr des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Familie ist mit herausfordernden Anpassungsleistungen (wie die Ausbalancierung des familiären Gleichgewichts, die Klärung von Autoritätsfragen, die Neufindung von gemeinsamen Routinen und die Herstellung von Vertrautheit und Vertrauen etc.) für die Familienmitglieder verbunden.

10.1.3. Begleitung des Übergangs in andere Betreuungsangebote

Wie die Erfahrungen aus der sozialpädagogischen Praxis zeigen, sind Übergänge zwischen unterschiedlichen betreuten Wohnangeboten keine Seltenheit. Dabei können unterschiedliche Gründe und Betreuungsziele mit dem Wechsel von Kindern und Jugendlichen in andere betreute Wohnformen verbunden sein. So kann der Übergang in eine andere Betreuungsmaßnahme aufgrund veränderter Betreuungsbedürfnisse und -ziele (z.B. Wechsel in therapeutische Einrichtungen oder in mobil betreutes Wohnen⁸⁸), der eingeschlagenen Bildungswege oder aufgrund des längerfristigen bzw. dauerhaften Betreuungsbedarfs von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen nach Volljährigkeit (z.B. Wechsel in Einrichtungen der Erwachsenen- bzw. Behindertenhilfe) notwendig sein. Darüber hinaus sind jedoch Übergänge in andere Betreuungsmaßnahmen aufgrund von problematischen Betreuungsverläufen zu berücksichtigen, die gesondert in den Blick genommen werden (vgl. Kap. 10.1.4.).

Wie die Übergangsbegleitung in die Herkunftsfamilie und in die selbstständige Lebensführung umfasst auch die Begleitung des Wechsels von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Betreuungsangebote anderer Einrichtungen die Vorbereitung auf den Auszug und die neue Lebenssituation sowie die Verabschiedung aus der Einrichtung und von relevanten Bezugspersonen.

Vorbereitende Hilfestellungen müssen immer auf die höchstmögliche Reduktion von Unsicherheit und Ungewissheit für die begleiteten Kinder und Jugendlichen in Hinblick auf die zukünftigen Lebens- und Betreuungsbedingungen sowie auf die Entwicklung von positiven Zukunftsvorstellungen abzielen. Von zentraler Bedeutung ist es daher, dass sich die betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen möglichst früh ein Bild von ihrem neuen Lebensmittelpunkt machen können. Ein Besuch der Einrichtung vor endgültiger Entscheidung für den Betreuungswechsel sollte daher ermöglicht werden, auch damit Kinder bzw. Jugendliche die neuen sozialen Kontexte vorab kennenlernen und sich auch gedanklich auf die kontextuellen und sozialen Veränderungen (Veränderung des Wohnortes, der Abläufe und ggf. der Bildungseinrichtungen, neues soziales Umfeld) vorbereiten können. Ein wesentlicher Aspekt der Vorbereitung ist darüber hinaus, dass Kinder bzw. Jugendliche auf herausfordernde Situationen im neuen Lebensumfeld (z.B. die ersten Tage in der neuen Wohngruppe oder Schulklasse etc.) und bei der Entwicklung von bewältigungsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten vorbereitet und unterstützt werden. Dies ist insbesondere beim Wechsel in andere Betreuungsformen (z.B. mobil betreute Wohnangebote) von besonderer Relevanz, da damit auch neue Alltagsanforderungen (wie etwa erhöhte Anforderungen eigenständiger Haushaltsführung oder Tagesstrukturierung etc.) verbunden sind.

Nicht zuletzt gilt es, den **Wechsel der betreuenden Fachkräfte** vorzubereiten und die Ablösung von dem/der Bezugsbetreuer/in bedürfnisorientiert zu begleiten. Dies inkludiert auch die Ermöglichung von fließenden Übergängen bei Bedarf, etwa indem Jugendliche während der Übergangszeit weiterhin Kontakt mit ihren Bezugsbetreuer/innen halten können. Ebenso kommt der **Kooperation zwischen den Fachkräften der Einrichtung und der betreuenden Fachkraft im anschließenden Betreuungsangebot** besondere Bedeutung zu, damit Übergänge weich gestaltet, Entwicklungsprozesse nicht unterbrochen und Unterstützungsschwerpunkte abgestimmt werden.

⁸⁸ Mobil betreute Wohnangebote kommen besonders häufig als Zwischenschritt in die selbstständige Lebensführung zum Einsatz. Die Übergänge in diese betreute Wohnangebote fallen in diesen Fällen daher in beide Kategorien von Übergängen (Übergang in ein anderes Betreuungsangebot und Übergang in die selbstständige Lebensführung). Da das primäre Betreuungsziel hier auf der Förderung einer eigenständigen Lebensweise liegt, wird diese Betreuungsform im Abschnitt zur Übergangsbegleitung in die Selbstständigkeit (Kapitel 10.1.4.) behandelt.

In Hinblick auf die **Gestaltung des Abschieds** ist auch bei diesem Übergang eine optimistische Verabschiedung in die neue Lebenssituation wesentlich. Es obliegt dabei vor allem den betreuenden Fachkräften, die Beendigung des Betreuungs- und Wohnverhältnisses in der Einrichtung im Sinne einer positiven Zukunftserwartung zu gestalten und dabei gleichzeitig die Offenheit der Einrichtung für weitere Kontakte zu vermitteln.

10.1.4. **Betreuungsabbrüche aufgrund problematischer Betreuungsverläufe und von Betreuungskrisen**

Wie in der Fachliteratur eindeutig konstatiert wird, sind Betreuungsabbrüche innerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe aufgrund problematischer Betreuungsverläufe und von Betreuungskrisen eine weit verbreitete Realität⁸⁹ (Zeller/Köngeter 2013: 580). Dies betrifft insbesondere Kinder und Jugendliche mit - für das soziale Umfeld und die Betreuungspersonen - herausfordernden bis gefährdenden Verhaltensweisen, die sich vielfach in „einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Hilfesystem“ (Baumann 2015) befinden. Wie Menno Baumann konstatiert, führen diese Kinder und Jugendlichen oftmals zu einer „Etablierung spezifischer Delegationsmechanismen“ innerhalb des Hilfesystems, wozu er das „Prinzip des Durchreichens“ oder die „Nicht-Zuständigkeits-Erklärung“ zählt (Baumann 2015). Dabei gelten die problematischen Auswirkungen häufiger Betreuungsabbrüche und von Betreuungswechsel aufgrund herausfordernder Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen heute als erwiesen (vgl. Tornow/Ziegler/Sewing 2012). So weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung „möglichst früh eine stabilisierende Beziehungserfahrung im Jugendhilfesystem erleben“ müssen, da jeder „weitere vermeidbare Beziehungsabbruch (...) die vorliegenden Problemlagen und Störungen“ verstärkt (Schmid 2010: 6). Ebenso zeigen aktuelle Forschungsergebnisse, dass die Anzahl der Wechsel der Einrichtungen negativen Einfluss auf das höchste erreichte Bildungsniveau“ hat (Sting 2018: 50) und die Anzahl der vorher gewährten Hilfen den Erfolg der aktuellen Maßnahmen maßgeblich beeinflussen (Macsenaere / Knab 2004). Mit Marc Schmid lässt sich daher die Schlussfolgerung ziehen, dass der Aspekt der Bindungskontinuität nicht nur erst in der stationären Einrichtung, sondern schon in der Hilfeplanung, also bei der Entscheidung für eine Einrichtung, angemessen Berücksichtigung finden muss, um spätere Abbrüche bestmöglich zu vermeiden (Schmid 2010: 6)⁹⁰.

Aufgrund der hohen Bedeutung von Beziehungskontinuität muss das Augenmerk der sozialpädagogischen Einrichtung darauf liegen, dass **Betreuungsproblematiken und damit verbundene Überforderungen auf Seiten der betreuenden Fachkräfte möglichst frühzeitig erkannt und abgedeckt** werden, ohne dass es zu einem Wechsel der Einrichtung oder der Betreuungspersonen kommen muss. Hierfür ist es essentiell, dass einerseits in der Einrichtung die regelmäßige Reflexion von Betreuungsverläufen und ihrer immanenten Logiken stattfindet (vgl. auch Kap. 5). Der **Dokumentation der Betreuungsverläufe** kommt hier besondere Bedeutung zu, da diese eine wichtige Grundlage für die **Reflexion kritischer Betreuungs- und Beziehungsdynamiken** darstellt. Ziel der

⁸⁹ Auch wenn für Österreich keine entsprechenden Zahlen vorliegen, lassen deutsche Untersuchungen darauf schließen, dass Betreuungswechsel aufgrund problematischer Betreuungsverläufe auch in Österreich häufig sind. Die JULE Studie lässt Rückschlüsse darauf zu, dass „jeder siebte junge Mensch aus der Untersuchungspopulation eine Hilfekarriere hinter sich gebracht hatte, die aus mehr als zwei Stationen bestand“ (vgl. Baur u.a. 1998: 305 zit. in Zeller/Köngeter 2013: 280)

⁹⁰ In diesem Zusammenhang wird etwa in Deutschland das Konzept der flexiblen, integrierten und sozialraumorientierten Hilfen umgesetzt, die auf die Notwendigkeit individuell passender Unterstützungsangebote flexibel reagieren sollen und dabei möglichst bestehende Beziehungen erhalten sollen. In Österreich geht die sozialraumorientierte Kinder- und Jugendhilfe in Graz einen ähnlichen Weg.

Reflexion ist es, die sinnhafte Basis des Handelns der betroffenen Jugendlichen zu verstehen und ebenso Wirkungszusammenhänge und mögliche Systemlogiken zu erkennen, die dazu beitragen, „dass Hilfeprozesse in bestimmten Problemkonstellationen scheitern“ (Baumann 2016: 84). Erst auf dieser Grundlage können tragfähige Beziehungs- und Betreuungsangebote und damit eine Zukunftsperspektive für die/den betroffenen Heranwachsenden in der Einrichtung entworfen werden. Die Auslotung von solchen Angeboten muss auf die Herstellung eines höchstmöglichen „dialogischen Passungsverhältnisses“ (Rätz-Heinisch 2005) abzielen. In den Worten von Rätz-Heinisch entfaltet sich ein solches Passungsverhältnis „zwischen sozialpädagogischen Interventionen, Hilfeangeboten und Kontextgestaltung auf der einen Seite und den spezifischen Problemkonstellationen, im biografischen Verlauf erworbenen Handlungsstrukturen und Selbstkonzepten der Kinder und Jugendlichen auf der anderen Seite“ (Rätz-Heinisch 2005: 16). Dies bedeutet auch, dass die **Flexibilität der Einrichtung in der Gestaltung der Angebote** unerlässlich ist, da somit eher eine Passung erzeugt werden kann (Tornow/Ziegler/Sewing 2012: 110). Dazu zählt auch (vorübergehender) Wechsel des Betreuungssettings bei Aufrechterhaltung von Beziehungskontinuität (Baumann 2012), z.B. in Form eines gemeinsamen Wochenendes mit der/dem Bezugsbetreuer/in, vorübergehende Einzelbetreuung etc.).

Andererseits ist es unabdingbar, dass bei problematischen Betreuungsbeziehungen und -verläufen **eine frühzeitige Information der zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörden** erfolgt. Denn im Sinne eines „Frühwarnsystems“ müssen sich alle verantwortlichen Fachkräfte rasch zu gemeinsamen Krisengesprächen und daran anschließenden Helfer/innenkonferenzen zur Abstimmung der nächsten Maßnahmenschritte zusammenfinden⁹¹. Wichtige Maßnahmen beziehen sich einerseits auf die weitere Gestaltung der Betreuungsbeziehung, andererseits auf die Inanspruchnahme multiprofessioneller Netzwerke wie Kinder- und Jugendpsychiatrie, niederschwellige Angebote der Sozialen Arbeit oder die Einbeziehung relevanter Bezugspersonen etc. (Schmid 2010: 6). Darüber hinaus müssen ggf. auch rasch therapeutische Zusatzangebote ermöglicht werden. Sollten diese Maßnahmen nicht zur Stabilisierung des Betreuungsverhältnisses beitragen, und erweist sich aus Sicht der verantwortlichen Fachkräfte eine Betreuungsbeendigung in der Einrichtung für das Wohl des Kindes trotzdem als notwendig, muss in weiteren Helfer/innenkonferenzen die Gestaltung des Übergangs geklärt werden. Wie Zeller und Köngeter betonen, ist es in diesen Fällen besonders wichtig, dass lange Zwischenphasen, in denen (noch) keine passende weiterführende Hilfe verfügbar ist, vermieden werden. Denn solche Zwischenphasen sind mit erhöhten Unsicherheiten auf Seiten der betroffenen Heranwachsenden verbunden und führen oftmals zur „innerlichen Aufkündigung“ (ebda.: 281) der Beziehung (auch auf Seiten der Fachkräfte) „ohne faktische Beendigung der Maßnahme“ (ebda.). Darüber hinaus gilt auch in Fällen von Betreuungswechsel aufgrund problematischer Betreuungsverläufe, dass Kinder und Jugendliche in den Entscheidungsprozess über die nächsten Schritte einbezogen, adäquat auf das neue Betreuungssetting vorbereitet werden und sich angemessen von der Einrichtung und allen relevanten Akteur/innen verabschieden können. Nicht zuletzt ist es auch und in besonderer Weise bei problematischen Betreuungsübergängen wesentlich, dass Fachkräfte der Einrichtung die aktive Kooperation mit den zukünftig betreuenden Fachkräften suchen mit dem Ziel, die Heranwachsenden bei einem möglichst gelingenden Start im neuen Betreuungssetting zu unterstützen. Dazu zählt etwa die Vermittlung betreuungsrelevanter Informationen (wie zentrale Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, gesundheitliche

⁹¹ Solche Krisengespräche und die Anforderung einer Meldung über eine „Gefährdung der Unterbringung“ sind etwa in der Kinder- und Jugendhilfe des Landes Salzburg explizit vorgesehen und wurden hier aufgegriffen.

Situation etc.) und die Sicherstellung, dass begonnene Bildungswege auch im neuen Betreuungssetting fortgesetzt werden können.

Jedoch ist ein weiterführendes tragfähiges Betreuungsangebot im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe für diese Heranwachsenden nicht immer gewährleistet. Vielmehr zeigen die Erfahrungen, dass eine nicht unbeträchtliche Zahl von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten durch weiterführende Angebote der stationären Kinder- und Jugendhilfe nicht erreicht werden, es also zu keiner weiterführenden Betreuung oder zu häufigem Betreuungswechsel kommt. Diese Jugendlichen werden oftmals als „Systemsprenger/innen“ bezeichnet⁹², insofern sie auf die Grenzen der Angebote des Kinder- und Jugendhilfesystems verweisen (Baumann 2012). Oftmals wechseln die Jugendlichen zwischen verschiedenen Orten und Institutionen (wie sozialpädagogischen Einrichtungen, Straßenszene, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Jugendjustizvollzugsanstalt) bis zu ihrer Volljährigkeit. Obgleich außer Zweifel steht, dass die Verhaltensformen und Handlungsstrategien dieser Jugendlichen für die betreuenden Fachkräfte herausfordernd sind, ist es unabdingbar, dass die Betreuungsdynamik von allen beteiligten Helfersystemen gemeinsam in den Blick genommen wird und alle involvierten Fachkräfte gemeinsame Anstrengungen unternehmen, dass auch für diese jungen Menschen passgenaue Hilfen identifiziert bzw. etabliert werden. Hierfür ist es einerseits notwendig, dass Fachkräfte mit den der/dem Jugendlichen und unabhängig von ihrem/seinen jeweiligen Aufenthaltsort in Kontakt bleiben und Helfer/innenkonferenzen zwischen allen beteiligten Helfersystemen (darunter auch mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie und ggf. der Polizei) stattfinden. Andererseits ist die rasche Verfügbarkeit bzw. Etablierung von flexiblen Hilfeformen, darunter gleichermaßen niederschwellige Angebote wie intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungsmaßnahmen, erforderlich.

10.1.5. Übergang in die eigenständige Lebensführung

Die Übergänge junger Erwachsener aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe in eine eigenständige Lebensführung standen in den letzten Jahren verstärkt im Zentrum sozialpädagogischer Aufmerksamkeit und sozialwissenschaftlicher Forschungstätigkeit. In der Fachliteratur hat sich für diesen Prozess in den letzten Jahren der Begriff Leaving Care⁹³ durchgesetzt. Die aktuell verstärkte Aufmerksamkeit, die Care Leavern in der sozialpädagogischen Theoriebildung und Praxis zuteil wird, steht im engen Zusammenhang mit der Erkenntnis, dass junge Erwachsene mit stationärer Betreuungserfahrung „eine der am stärksten sozial benachteiligten bzw. vulnerablen Gruppe“ darstellen (vgl. Zeller/Köngeter 2013: 582). Sie sind überproportional von Wohnungslosigkeit, psychischen und körperlichen Belastungen und Krankheiten betroffen, häufiger in kriminelle

⁹² Der (durchaus umstrittene) Begriff der jugendlichen „Systemsprenger/innen“ wurde durch die Evaluationsstudie Erzieherischer Hilfen (EVAS) von Michael Macsenaere maßgeblich geprägt. Diese Studie erhob die Anzahl und Betreuungsverläufe von Jugendlichen mit zahlreichen Jugendhilfeerfahrungen. Jugendliche mit diesen sog. Jugendhilkarrieren werden oftmals als „Systemsprenger/innen“ bezeichnet (Macsenaere / Knab 2004). In Anlehnung an Menno Baumann handelt es sich hier um Kinder und Jugendliche, „bei denen die Erziehungshilfemaßnahmen von Seiten der betreuenden Einrichtung abgebrochen wurde, da das Kind/der Jugendliche auf Grund schwerwiegender Verhaltensstörungen nicht zu betreiben erschien und somit den Rahmen der Erziehungshilfe gesprengt hat“ (2012: 13).

⁹³ Wie Sievers et. al. (2018) hervorheben, ist der **Begriff Care Leaving bzw. Care Leaver** zwar vorteilhaft, da er auf die Bedeutung des Übergangsprozesses aus der Einrichtung und auf die Notwendigkeit begleitender Unterstützungsangebote verweist. Jedoch umfasst der Begriff auch eine irritierende Komponente (ebda.: 7), da er impliziert, dass junge Menschen ein „Setting der Fürsorge“ und Menschen hinter sich lassen „ohne dass offensichtlich ist, wer danach die Rolle eines Begleiters oder einer Begleiterin übernimmt und an den weiteren Entwicklungsschritten ins Erwachsenwerden teilnimmt“ (ebda.). Bezogen auf die Situation in Österreich muss jedoch konstatiert werden, dass Care Leaving den Umstand ausdrückt, dass bislang keine flächendeckenden Nachbetreuungsstrukturen für junge Erwachsene nach der stationären Betreuung zur Verfügung stehen.

Aktivitäten verstrickt und überproportional mit Suchtproblematiken konfrontiert (ebda.). Zugleich sind Care Leaver in Hinblick auf die verfügbaren Unterstützungsressourcen im Übergang ins Erwachsenenleben in Vergleich zu Gleichaltrigen, die auf ein unterstützendes Familiensystem zurückgreifen können, maßgeblich benachteiligt. Denn während die Unterstützungsressourcen für Care Leaver in Österreich zeitlich auf das 18. bzw. auf maximal das 21. Lebensjahr⁹⁴ begrenzt sind, leben junge Erwachsene, die in Österreich in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen, im Durchschnitt bis zum Alter von 25,2 Jahren⁹⁵ im elterlichen Haushalt. Junge Menschen mit stationärer Betreuungserfahrung werden daher im Vergleich zur Gesamtbevölkerung „deutlich früher mit Selbstständigkeitserwartungen konfrontiert“ (LWL 2015: 9) und in Hinblick auf die verfügbaren Unterstützungsressourcen im Übergang ins Erwachsenenleben benachteiligt.⁹⁶

Angesichts dieser Ausgangslagen stellt sich für die betreuenden Fachkräfte die Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen strukturell vorgegebenen Anforderungen einer frühen Selbstständigkeit und weiterführendem Unterstützungsbedarf von jungen Erwachsenen immer wieder aufs Neue auszuloten. Verbunden mit diesem strukturell angelegten Spannungsverhältnis ist das Risiko, dass dieses zu Ungunsten der betroffenen Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen bearbeitet wird - sei es, indem ein Fokus auf Selbsterhaltungsfähigkeit gelegt wird und mittlere oder höhere Bildungswege aus dem Horizont geraten (Sting 2018: 179), oder indem junge Erwachsene, die aufgrund von Krisen ihre Ausbildungswege nicht fortsetzen (können), die Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe verlieren. Von zentraler Bedeutung ist es daher, die **Übergangsbegleitung in die Selbstständigkeit als multidimensionalen Prozess** zu verstehen. Dieser umfasst zum einen die Förderung „**funktionaler Selbstständigkeit**“ (Wolf 2002) im Sinne der Unterstützung bei der Entwicklung von Alltags- und Lebenskompetenzen, die für eine eigenständige Lebensführung notwendig sind. Mobil betreutes Wohnen (bzw. Trainingswohnen), das entweder von der Einrichtung bzw. Organisation selbst oder von anderen Trägern als Zwischenschritt in die eigenständige Lebensführung angeboten wird, stellt hierbei eine wichtige Form der Unterstützung dar, damit Jugendliche ihre Alltagskompetenzen (wie etwa Haushaltsführung, Umgang mit eigenen Finanzen, Tagesstrukturierung und Organisation von Terminen, Antragstellung bei Behörden etc.) auf Basis eigener Erfahrung weiterentwickeln können. Da insbesondere die Erfahrung des Alleinwohnens nach Auszug aus der Wohngruppe für Jugendliche bzw. junge Erwachsene oftmals eine besondere Herausforderung darstellt, sollten bei Bedarf **flexible Lösungen** ermöglicht werden. So plädieren Britta Sievers, Severine Thomas und Maren Zeller für eine Flexibilisierung der Hilfen im Übergang, indem bei Bedarf der Wechsel „zwischen unterschiedlich

⁹⁴ Eine weitere Unterstützung junger Erwachsener im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe ist gemäß des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes 2013 (§ 29. Abs. 1) dann möglich, „wenn zum Zeitpunkt der Vollendung des 18. Lebensjahres bereits Erziehungshilfen gewährt wurden und dies zur Erreichung der im Hilfeplan definierten Ziele dringend notwendig ist“.

⁹⁵ Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73631/umfrage/durchschnittliches-alter-beim-auszug-aus-dem-elternhaus/> (Zugriff am 12.11.2018).

⁹⁶ Diese frühe Konfrontation mit Selbstständigkeitserwartungen verschärft sich dadurch, dass das österreichische Kinder- und Jugendhilfegesetz auch in seiner letzten Fassung von 2013 keinen Rechtsanspruch, sondern nur ein „Kannbestimmung“ auf weiterführende Erziehungshilfen bis maximal zum 21. Lebensjahr vorsieht. Der **Rechtsanspruch auf Verlängerung und Wiederaufnahme** bzw. erstmalige Aufnahme der Kinder- und Jugendhilfemaßnahme bis mindestens 21 Jahre wird daher von Vertretungsorganisationen wie der KJJA und dem DÖJ sowie von NGOs seit langem gefordert. Vgl.

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20161027_OTS0063/das-kinder-und-jugendhilfesystem-ist-ungerecht-bild (Zugriff am 13.11.2018). Auch die österreichweite Plattform „Jugendhilfe 18+“, die vom Dachverband der österreichischen Kinder- und Jugendhilfeträger getragen wurde, forderte einen Rechtsanspruch im B-KJH-Gesetz (möglichst bis 24 Jahre). In Rahmen des im Jahr 2018 umgesetzten Care Leaver Projekt „Care Leaving Dialog“ (FICE Austria in Kooperation mit dem DÖJ und der Bundes Jugend Vertretung) forderten Care Leaver die Verlängerung der Betreuung bis zum 26. Lebensjahr sowie das Recht auf Wiederaufnahme von Jugendhilfemaßnahmen nach dem 18. Lebensjahr.



intensiv begleiteten Wohn- und Lebensformen“ – und damit auch eine Rückkehr aus einer ambulanten Betreuungsform in die Einrichtung – ermöglicht wird (Sievers et. al. 2014: 15).

Ein weiterer zentraler Aspekt der Übergangsbegleitung in die eigenständige Lebensführung stellt die zeitgerechte Abklärung der materiellen Absicherung für die Zeit nach dem Auszug aus der Einrichtung dar. Hierzu zählt die Unterstützung im Zugang zu Stipendien oder zur Mindestsicherung, aber ggf. auch die Verlängerung der Hilfen durch die Kinder- und Jugendhilfe.

Zum anderen ist die **„produktive“ Dimension** von Selbstständigkeit (Wolf 2002) von ebenso hoher Relevanz in der Übergangsbegleitung. Die Förderung der „produktiven Selbstständigkeit“ von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen meint die Begleitung bei der Persönlichkeits- und Perspektivenentwicklung und Meinungsbildung in Hinblick auf die individuellen Zukunftsentwürfe. Diese Dimension von Selbstständigkeit lässt sich daher insofern als „produktiv“ bezeichnen als sie die Hervorbringung eines eigenen Willens, eigener Standpunkte, Perspektiven und Problemlösungsfähigkeiten umfasst. Neben der Entwicklung einer bildungs- und berufsbezogenen Perspektive und individueller Lebensvorstellungen zählt hierzu auch, dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene bei der Reflexion von Handlungsoptionen für die Erreichung ihrer Ziele begleitet werden. Dies erfordert einen Prozess der Verständigung der Fachkräfte mit den Heranwachsenden in Hinblick auf die Bedeutung und Ziele der bevorstehenden Übergänge.

Nicht zuletzt muss die Begleitung zur Selbstständigkeit auch die **soziale Dimension von Selbstständigkeit** (vgl. Rosenbauer 2012) hinreichend berücksichtigen, etwa indem Jugendliche bzw. junge Erwachsene bei der Ablösung von der Einrichtung und/oder ihren Eltern bzw. bei der Annäherung an die Herkunftsfamilie, aber auch beim Aufbau von sozialen Netzwerken und beim Zugang zu Unterstützungsressourcen nach Auszug aus der Einrichtung unterstützt werden (ebda.: 67). Wesentlich hierbei ist auch die **frühzeitige Unterstützung im Zugang zu Unterstützungsnetzwerken** für die Zeit nach der stationären Betreuung.

Wie auch die Ergebnisse des Projektes der Universität Hildesheim und der IGfH „Nach der stationären Erziehungshilfe – Care Leaver in Deutschland“ nahelegen, ist generell im Blick zu behalten, dass nicht zu viele Übergangsprozesse parallel angestoßen werden, etwa der zeitgleiche Ausbildungsbeginn und der Auszug aus der Einrichtung, um eine Kumulation von Anforderungen zu vermeiden (Sievers et. al. 2014: 15).

Bei allen Dimensionen von Selbstständigkeit bleibt zu beachten, dass Selbstständigkeit nicht als absolute Größe zu verstehen ist, sondern als relativer und relationaler Begriff im Sinne der relativen Fähigkeit und Möglichkeit, das eigene Leben höchstmöglich selbstbestimmt und selbstverantwortet zu gestalten. Die Genese des „selbstständigen Individuums“ ist daher immer auch an dessen Einbindung in Beziehungszusammenhänge und gesellschaftliche Ermöglichungsbedingungen gebunden (Leu / Krappmann 1999). Auch vor diesem Hintergrund sind weiterführende Anlaufstellen und flexible Unterstützungsangebote für junge Erwachsene nach Auszug aus der Einrichtung und Beendigung der Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe dringend erforderlich (vgl. Nüsken 2014: 41). Wenn auch die Nachbetreuung von jungen Erwachsenen nach der stationären Betreuung derzeit von Einrichtungen informell geleistet wird und einzelne Nachbetreuungsstellen von privaten Trägern aufgebaut wurden (vgl. Heimgartner/Scheipel 2013: 41), bedarf es eines flächendeckenden und für alle Care Leaver erreichbaren Angebots, das entsprechend finanziell abgesichert sein muss.

10.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

Neben einer ressourcenorientierten Haltung, wie in Kapitel 3, 5 und 8 ausführlich beschrieben, erfordert eine gelingende Übergangsbegleitung in der Einrichtung insbesondere folgende Grundhaltungen:

- **Beziehungsorientierung:** Die Begleitung von jungen Menschen im Übergang aus der Einrichtung erfordert eine beziehungsorientierte Grundhaltung. Damit verbunden ist einerseits, dass die Bindungen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zu Personen in der Einrichtung bei der Gestaltung des Übergangs angemessen berücksichtigt werden, indem die Ablösung bedarfsgerecht begleitet, Abschiede vorbereitet und bewusst gestaltet sowie Möglichkeiten der Kontaktpflege nach Auszug besprochen werden. Andererseits meint Beziehungsorientierung, dass Fachkräfte ein besonderes Augenmerk auf die sozialen Ressourcen der begleiteten Heranwachsenden legen, indem die Beziehungspflege zu anderen relevanten Bezugspersonen, der Aufbau von neuen sozialen Netzwerken und der Zugang zu Hilfsangeboten für die Zeit nach dem Auszug aus der Einrichtung unterstützt werden. Nicht zuletzt beinhaltet diese Haltung, dass die betreuenden Fachkräfte Kindern und Jugendlichen auch und besonders bei Betreuungskrisen ein akzeptierendes Beziehungsangebot vermitteln, kritische Beziehungsdynamiken in den Blick nehmen und flexible Angebote setzen, um Betreuungsabbrüche bestmöglich zu vermeiden.
- **Beteiligungsorientierung im Übergang:** Übergänge aus der Einrichtung sind mit einer Reihe von Entscheidungen in Hinblick auf die bevorstehenden Veränderungen für die Heranwachsenden auf individueller, sozialer und kontextueller Ebene verbunden. Vor diesem Hintergrund ist es unabdingbar, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen in den Entscheidungsprozessen angemessen beteiligt werden. Dies umfasst die Erarbeitung und Berücksichtigung des Willens von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich einer Rückführung in die Familie bzw. der jeweiligen weiterführenden Betreuungsarrangements (Einrichtungswechsel, betreutes Wohnen etc.) ebenso wie die Unterstützung bei der Entwicklung konkreter Lebensperspektiven und die Verständigung der Fachkräfte mit den Jugendlichen in Hinblick auf die Ziele der bevorstehenden Übergänge.
- **Systemische Grundhaltung:** Eine systemische Zugangsweise bedeutet auch und besonders in Hinblick auf problematische Betreuungsverläufe, unerwünschte Entwicklungen nicht isoliert zu betrachten. Anstelle linearer Ursachen-Wirkungs-Erklärungen fokussiert eine systemische Betrachtungsweise auf Beziehungen und Wechselwirkungen im Gesamtsystem. Dieser Sichtweise gemäß sind auch problematische Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen für sich genommen sinnvolle Reaktionen, die es in Hinblick auf ihre Logik und Wechselwirkungen zu reflektieren gilt, um daraus Erkenntnisse für die Initiation von Veränderungsprozessen ohne Schuldzuweisungen zu gewinnen.
- **Individualisierung der Übergänge:** Übergänge sind als individuelle Prozesse zu verstehen und daher unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe, sozialen Ressourcen und des individuellen Zeitempfindens der Heranwachsenden zu gestalten. Damit verbunden ist die Gewährleistung einer höchstmöglichen Flexibilität der Hilfen und die Schaffung fließender Übergänge bei Bedarf.
- **Breites Verständnis von Selbstständigkeit:** Die Förderung der Selbstständigkeit der betreuten Kinder und Jugendlichen beginnt nicht erst vor Auszug von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen aus der Einrichtung, sondern ist als kontinuierlicher Prozess im gesamten Betreuungsverlauf zu verstehen. Vor diesem Hintergrund muss die Förderung von Selbstständigkeit mit Blick auf die individuellen Entwicklungsaufgaben und auf unterschiedliche Dimensionen gestaltet werden. Zu diesen zählen insbesondere die Dimension der Selbstwirksamkeit und -kontrolle, der Alltags- und Lebenskompetenzen in Hinblick auf die

Bewältigung alltäglicher, bildungsbezogener und gesellschaftlicher Anforderungen, der Perspektivenentwicklung und Meinungsbildung sowie der sozialen Dimension von Selbstständigkeit im Sinne einer selbstbestimmten Gestaltung von Beziehungen und der Verfügbarkeit sozialer Ressourcen.

- **Netzwerkdenken und Haltung der Kooperation:** Übergangsgestaltung erfordert in besonderer Weise, dass Fachkräfte soziale Netzwerke und Ressourcen der Heranwachsenden mit Blick auf die Zeit nach Auszug aus der Einrichtung im Blick behalten, die Zugänge zu sozialen Ressourcen unterstützen und ggf. weiterführende Hilfen nach Auszug rechtzeitig in die Wege leiten.

10.3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Neben den bereits in Kapitel 9 angeführten gesetzlichen Rahmenbedingungen, die das Recht auf Bildung absichern, sind für die Gestaltung von Übergängen aus der Einrichtung insbesondere folgende Gesetze von Relevanz:

- **UN-Kinderrechtskonvention:**
 - **Artikel 3:** „1. Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“
 - **Artikel 5:** „Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsgebrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft, des Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“
 - **Artikel 23 (1):** „Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbstständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern.“
- **Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) 2013:**
 - **Artikel 1 - Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe:** „(1) Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“
 - **Artikel 2 - Ziele der Kinder- und Jugendhilfe:** „(2) Förderung einer angemessenen Entfaltung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Verselbständigung.“
 - **Artikel 29 (1) - Hilfen für junge Erwachsene:** „Jungen Erwachsenen können ambulante Hilfen und Hilfen durch Betreuung bei nahen Angehörigen, bei Pflegepersonen oder in sozialpädagogischen Einrichtungen gewährt werden, wenn zum Zeitpunkt der Vollendung des 18. Lebensjahres bereits Erziehungshilfen gewährt wurden und dies zur Erreichung der im Hilfeplan definierten Ziele dringend notwendig ist.“
- **UN-Behindertenkonvention - Artikel 19:** „Die Vertragsstaaten dieses Übereinkommens anerkennen das gleiche Recht aller Menschen mit Behinderungen, mit gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gemeinschaft zu leben, und treffen wirksame und geeignete Maßnahmen, um Menschen mit Behinderungen den vollen Genuss dieses



Rechts und ihre volle Inklusion in der Gemeinschaft und Teilhabe an der Gemeinschaft zu erleichtern (...)"

10.4. Qualitätsstandards

10.4.1. Begleitung der Rückführung in die Herkunftsfamilie

Eine Rückführungsoption wird während des gesamten Betreuungsprozesses in der Einrichtung kontinuierlich und unter Einbeziehung aller relevanten Akteur/innen geprüft. Die Entscheidung für eine Rückführung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in die Herkunftsfamilie orientiert sich an den tatsächlichen Bindungen, Bedürfnissen und an dem Willen der Heranwachsenden, den elterlichen Fürsorgefähigkeiten und den verfügbaren Ressourcen der Eltern bzw. des Herkunftssystems.

Konkretisierung:

- Im Entscheidungsprozess werden die Bedürfnisse und bestehende Bindungen sowie der Wille der betroffenen Kinder und Jugendlichen systematisch erhoben und im Rahmen der Hilfeplangespräche reflektiert. Die Heranwachsenden werden insbesondere bei der Bearbeitung von Ambivalenzen in Hinblick auf die Rückkehr in die Herkunftsfamilie begleitet.
- Die Begleitung der Eltern bzw. Herkunftsfamilie im Entscheidungsprozess erfolgt durch die fallführende Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe und der familienbegleitenden Fachkraft, ggf. unter Einbeziehung der therapeutischen oder psychologischen Bezugsperson der/des Heranwachsenden. Diese gewährleisten eine transparente Abklärung der für eine Rückführung notwendigen Ressourcen und Fürsorgebedingungen in der Familie und steht in kontinuierlichem Austausch mit der betreuenden Fachkraft in der Einrichtung.
- Die Entscheidung für eine Rückführung orientiert sich am Kindeswohl, am Willen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und an der familiären Fürsorge- und Versorgungssituation und ist fachlich begründet, zwischen mindestens zwei Fachkräften abgestimmt (Vier-Augen-Prinzip) und entsprechend dokumentiert.

Die Gestaltung des Prozesses der Rückführung orientiert sich an der biographischen Situation und den Bedürfnissen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen. Ebenso beinhaltet der Prozess bedarfsgerechte Vorbereitungen sowohl mit den Eltern bzw. der Familie als auch mit der/dem Heranwachsenden sowie eine angemessene Verabschiedung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen aus der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Der/die Heranwachsende wird bedarfsgerecht auf die bevorstehenden Veränderungen vorbereitet. Dies inkludiert u.a. die Begleitung bei den (schrittweise intensivierten) Besuchskontakten mit der Familie und die Reflexion dieser Kontakte sowie die Unterstützung im Kennenlernen neuer sozialer Kontexte (neue Schule, neues Wohnumfeld etc.).
- Die Eltern und das Herkunftssystem werden durch die fallführende Fachkraft der Kinder- und Jugendhilfe und durch die familienbegleitende Fachkraft bedarfsgerecht bei den Vorbereitungen auf die Rückführung unterstützt. Diese umfassen sowohl emotionale Aspekte als auch konkrete Vorbereitungen für den Wechsel des Lebensmittelpunkts des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.
- Die begleitenden Fachkräfte gewährleisten und begleiten regelmäßige „Rückführungskonferenzen“, in denen mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen und den Eltern die bisherigen Entwicklungen und noch ausstehende Veränderungen besprochen und Absprachen über die nächsten Schritte im Rückführungsprozess getroffen werden (Blandow 2008: 40).



- Die betreuende Fachkraft in der Einrichtung bereitet mit der/dem Heranwachsenden den Abschied aus der Einrichtung vor. Dies beinhaltet, dass das Kind bzw. der/die Jugendliche Klarheit darüber erhält, wie er/sie weiter mit der Einrichtung bzw. relevanten Bezugspersonen in Kontakt bleiben kann.

Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung kooperieren verbindlich mit den Fachkräften, die die Eltern bzw. die Familie ergänzend im Rückführungsprozess begleiten.

Konkretisierung:

- Die beteiligten Fachkräfte treffen klare Absprachen über Zuständigkeiten und Zeitabläufe im Rückführungsprozess und stimmen die vorbereitenden Maßnahmen für die Heranwachsenden und die Eltern bzw. die Familie kontinuierlich ab.
- Die beteiligten Fachkräfte reflektieren den Rückführungsprozess in regelmäßigen gemeinsamen Fallbesprechungen. Hierfür stehen entsprechende Zeitressourcen zur Verfügung.

10.4.2. Begleitung des Übergangs in andere Betreuungsangebote

Die Entscheidung für den Wechsel des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in andere Betreuungsangebote und die Identifikation eines passgenauen Angebots orientiert sich an den Unterstützungsbedürfnissen und den Zukunftsperspektiven der Kinder und Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen. Die Fachkräfte achten darauf, dass das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Eltern angemessen im Entscheidungsprozess beteiligt sind.

Konkretisierung:

- Im Entscheidungsprozess werden der Wille, die Unterstützungsbedürfnisse und die konkreten Zukunftsperspektiven gemeinsam mit den Heranwachsenden und unter Einbeziehung der Eltern erarbeitet und reflektiert.
- Die Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, in Frage kommende Angebote bzw. die zukünftigen Betreuungspersonen vor der letztgültigen Entscheidung für das Angebot kennenzulernen.
- Die Entscheidung für einen Wechsel der Betreuung orientiert sich am Kindeswohl und am Willen der/des Jugendlichen und erfolgt unter adäquater Beteiligung der/des Heranwachsenden und der Eltern.

Die zeitliche Gestaltung des Übergangs in ein neues Betreuungsangebot orientiert sich am individuellen Unterstützungsbedarf und beinhaltet bedarfsgerechte Vorbereitungen sowie eine angemessene Verabschiedung aus der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Die zeitliche Gestaltung des Auszugs aus der Einrichtung erfolgt in Abstimmung mit der/dem Heranwachsenden und deren/dessen Unterstützungsbedürfnisse. Bei Bedarf und nach Möglichkeit werden flexible Übergangsformen, wie etwa der stufenweise Übergang in die neue Betreuungseinrichtung, ermöglicht.
- Die betreuende Fachkraft reflektiert mit der/dem Heranwachsenden Möglichkeiten für die Bewältigung der bevorstehenden Veränderungen und Alltagsherausforderungen.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt das Kind bzw. die/den Jugendliche/n bei der Vorbereitung auf die bevorstehenden sozialen Veränderungen und im Prozess der Ablösung



von der Einrichtung und relevanten Bezugspersonen. Bei Bedarf werden fließende Übergänge im Wechsel der betreuenden Fachkraft ermöglicht.

- Die betreuende Fachkraft in der Einrichtung bereitet mit dem Kind, der/dem Jugendlichen bzw. der/dem jungen Erwachsenen den Abschied aus der Einrichtung vor. Dies beinhaltet auch eine Verständigung darüber, wie er/sie weiter mit der Einrichtung bzw. relevanten Bezugspersonen in Kontakt bleiben kann.

Die Fachkraft der Einrichtung kooperiert verbindlich mit der zukünftig betreuenden Fachkraft schon im Vorfeld des Umzugs des Kindes bzw. der/des Jugendlichen oder jungen Erwachsenen.

Konkretisierung:

- Die beteiligten Fachkräfte treffen klare Absprachen über Zuständigkeiten und Zeitabläufe im Übergangsprozess und stimmen die vorbereitenden Maßnahmen kontinuierlich ab.
- Die Fachkraft der Einrichtung gewährleistet, dass die zukünftigen Betreuungspersonen über Unterstützungsbedarfe, wesentliche aktuelle Entwicklungsaufgaben sowie über die gesundheitliche, familiäre und bildungsbezogene Situation des Kindes bzw. der/des Jugendlichen informiert ist, um eine möglichst bruchlose und bedarfsgerechte Weiterbetreuung sicherzustellen. Dies schließt ein, dass die Heranwachsenden darüber informiert werden, welche Informationen an die neue Betreuungseinrichtung bzw. die zukünftige Betreuungsperson weitergegeben werden.

10.4.3. **Betreuungsbeendigungen in der Einrichtung aufgrund von Betreuungskrisen**

Die Einrichtung gewährleistet, dass Betreuungskrisen ehestmöglich erkannt, reflektiert und im Sinne des Kindeswohls bearbeitet werden.

Konkretisierung:

- Die Einrichtung schafft die notwendigen Rahmenbedingungen, dass problematische Betreuungsverläufe und -beziehungen und damit verbundene Überforderungen auf Seiten der betreuenden Fachkräfte möglichst frühzeitig erkannt, dokumentiert und reflektiert werden. Ziel ist es, auslösende Faktoren zu erkennen und entsprechende Lösungen zu entwickeln, die den Verbleib des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in der Einrichtung ermöglichen.
- Bei Bedarf werden in Abstimmung mit den fallführenden Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe Zusatzangebote für den/die betroffenen Heranwachsenden umgesetzt.
- Sollte die Betreuungskrise weiter bestehen, wird seitens der Einrichtung frühzeitig die Kooperation mit den zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörden gesucht. Gemeinsame Krisengespräche und weiterführende „Helfer/innenkonferenzen“ werden ehestmöglich zur Entwicklung von passgenauen Lösungen umgesetzt, die flexibel auf die Bedürfnisse der Heranwachsenden eingehen.
- Etwaige Veränderungen des Betreuungssettings im Rahmen der betreuenden Einrichtung bzw. Organisation berücksichtigen bestehende Bindungen und Beziehungen der/des Heranwachsenden zu betreuenden Fachkräften und sind darauf ausgerichtet, dass ein Höchstmaß an Beziehungskontinuität für die betreuten Kinder bzw. Jugendlichen gewährleistet wird.

Die Beendigung der Betreuung in der Einrichtung wird sorgsam mit Blick auf das Kindeswohl abgewogen und erfolgt unter höchstmöglicher Einbeziehung der/des betroffenen Heranwachsenden und der Eltern.

Konkretisierung:

- Im Entscheidungsprozess hinsichtlich einer Betreuungsbeendigung werden die Bedürfnisse und Ressourcen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen sowie auch deren/dessen soziales und familiäres Umfeld angemessen berücksichtigt.
- Die Beendigung der Betreuung in der Einrichtung stellt die letzte Konsequenz dar. Das Kind bzw. die/der Jugendliche und die Eltern werden transparent und ohne Schuldzuweisungen über die Gründe informiert sowie im Verstehen der Gründe und der Auswirkungen unterstützt.
- Der Entscheidungsprozess in Hinblick auf die weiterführende Hilfeform orientiert sich an der Frage, was für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n die bestmögliche und passgenaue Hilfestellung ist.
- Lange Zwischenphasen, in denen (noch) keine passende Hilfe verfügbar ist, werden vermieden.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt die/den Heranwachsende/n bei der Verabschiedung aus der Einrichtung und von wichtigen Bezugspersonen.
- Die Fachkraft der Einrichtung gewährleistet, dass die zukünftige Betreuungsperson über Unterstützungsbedarfe sowie über die gesundheitliche, familiäre und bildungsbezogene Situation der/des Jugendlichen informiert ist, um eine bedarfsgerechte Weiterbetreuung sicherzustellen.

10.4.4. Begleitung am Weg in die selbstorganisierte Lebensführung

Die Fachkräfte der Einrichtung unterstützen die Jugendlichen bei der Vorbereitung und Perspektivenentwicklung für die Zeit nach Auszug aus der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Die/der Jugendliche wird von der betreuenden Fachkraft bei der Entwicklung individueller Zukunftsperspektiven und Ziele für die Zeit nach Auszug unterstützt und bei der Reflexion sowie Planung der dafür notwendigen Schritte begleitet.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt die/den Jugendliche/n bei der Entwicklung von Verantwortungsübernahme sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für die Umsetzung der individuellen Zukunftspläne und für eine selbstorganisierte Lebensführung notwendig sind. Hierfür werden entwicklungsgerechte Übungsmöglichkeiten und Lernfelder eröffnet.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt die/den Jugendliche/n, dass begonnene Bildungswege nach Auszug aus der Einrichtung weitergeführt werden können und die materielle Absicherung (Verlängerung der Hilfen durch die Kinder- und Jugendhilfe, Zugang zu Stipendien etc.) sichergestellt ist.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt die/den Jugendlichen, dass sie begonnene Bildungswege nach Auszug aus der Einrichtung weiterführen können und die materielle Absicherung (Verlängerung der Hilfen durch die Kinder- und Jugendhilfe, Zugang zu Stipendien oder zur Mindestsicherung) sichergestellt ist.
- Die betreuende Fachkraft begleitet die/den Jugendlichen/n bedarfsgerecht bei der Vorbereitung auf die bevorstehenden sozialen Veränderungen und beim Aufbau neuer sozialer Netzwerke.
- Die betreuende Fachkraft unterstützt die/den Jugendliche/n bzw. junge/n Erwachsene/n im Zugang zu professionellen Unterstützungsangeboten für die Zeit nach Auszug aus der Einrichtung (z.B. therapeutische Angebote, Beratungsstellen, Angebote der Nachbetreuung).

Die Gestaltung des Auszugs aus der Einrichtung erfolgt unter Berücksichtigung der individuellen Unterstützungsbedürfnisse der/des Jugendlichen und beinhaltet individuell abgestimmte Verabschiedungsmöglichkeiten aus der Einrichtung.

Konkretisierung:

- Die zeitliche Gestaltung des Auszugs aus der Einrichtung erfolgt in Abstimmung mit der/dem Heranwachsenden und deren/ dessen Unterstützungsbedürfnissen.
- Bei Bedarf werden flexible Übergangsformen (wie etwa der stufenweise Übergang in die eigene Wohnung) und abgestufte Übergänge (wie betreutes Innenwohnen oder mobil betreutes Wohnen) als Zwischenschritte in die selbstorganisierte Lebensführung ermöglicht.
- Die betreuende Fachkraft begleitet die/den Jugendliche/n bedarfsgerecht im Prozess der Ablösung von der Einrichtung und von relevanten Bezugspersonen.
- Die betreuende Fachkraft in der Einrichtung bereitet mit der/dem Jugendlichen den Abschied aus der Einrichtung vor. Dies beinhaltet auch eine Klärung, wie er/sie weiter mit der Einrichtung bzw. relevanten Bezugspersonen in Kontakt bleiben kann.

10.5. Literatur

Baumann, M. (2012): Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Schneider Verlag Hohengehrden: Baltmannsweiler.

Baumann, M. (2015): Von der Kompetenz, ein „Systemsprenger“ zu sein. Vortrag im Rahmen des EREV-Forum Sozialraum: "Nahe Hilfen ... gemeinsam gestalten" vom 21. bis 23. September 2015 in Berlin. https://www.erev.de/files/2015_baumann_intensivpaedagogik.pdf. (Zugriff am 01.12.2018).

Baumann, M. (2016): „Intensivpädagogik“ – das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer aktuellen Standortbestimmung. S. 80-98. In: Deutsches Institut für Urbanistik gGmbH (Hrsg.): Systemsprenger verhindern. Wie werden die Schwierigen zu den Schwierigsten? Dokumentation der Fachtagung am 3. und 4. Dezember 2015 in Berlin. <https://difu.de/publikationen/2016/systemsprenger-verhindern-wie-werden-die-schwierigen-zu-den.html> (Zugriff am 22.11.2018)

Blandow, J. (2006a): Welche Kriterien sind für eine Rückführung des Kindes ausschlaggebend? Kapitel 103. In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, Th./Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf (Zugriff am 12.10.2018).

Blandow, J. (2006b): Wie kann eine Rückführung vorbereitet und durchgeführt werden? Kapitel 104. In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H. /Meysen, Th. /Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf. https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf (Zugriff am 12.10.2018).

Blandow, J. (2006c): Was brauchen Eltern und Kinder nach einer Rückführung? Kapitel 105. In: Kindler, H. /Lillig, S. /Blüml, H. /Meysen, Th. /Werner, An (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V., https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/jugend-kinderschutz/asd_handbuch_gesamt.pdf. (Zugriff am 12.10.2018).



Blandow, J. (2008): Rückführung von Pflegekindern in die Herkunftsfamilie. Fakten, Erfahrungen, Überlegungen. In: *Pflegekinder* 1: 27-41.

Egger, V. (2014): Rückführungsprozesse von fremduntergebrachten Kindern und Jugendlichen in ihr Herkunftssystem. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Magistra der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

http://www.sozialeforschung.at/74_Egger_Verena%20Christina_2014.pdf (Zugriff am 12.11.2018).

Equal (2007): Gemeinsam über Qualität nachdenken. Ein Leitfaden zur Reflexion über den Prozess der Fremdunterbringung. Wien: EntwicklungspartnerInnenschaft Donau - Quality in Inclusion. <http://inclusion.fhstp.ac.at/downloads/projekte/equal-Leitfaden-Qualitaet.pdf>. (Zugriff am 10.11.2017).

Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimgartner, A./Scheibl, J. (2013): Kinder-, Jugend- und Familienwohlfahrt in der Steiermark. Graz: Universität Graz. Sozialpädagogik, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. http://sozialeforschung.at/KJFW_Studie.pdf (Zugriff am 13.11.2018).

IGfH/ Uni Hildesheim (2014): Nach der stationären Erziehungshilfe. Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter. Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke.

http://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Abschlussbericht_Was%20kommt%20nach%20der%20station%C3%A4ren%20Erziehungshilfe%20M%C3%A4rz%202014.pdf (Zugriff am 14.11.2018).

Kindler, H./Küfner, M./Thrum, K./Gabler, S. (2010): Rückführung und Verselbständigung S. 614-667. In: Kindler, H./Helming, E./Meysen, Th./Jurczyk, K. (Hrsg.): *Handbuch Pflegekinderhilfe*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Leu, H. R./Krappmann, L. (1999): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

LWL (2015): Jugendhilfe aktuell - Hilfen für junge Volljährige und Übergangsbegleitung. Landesjugendamt Westfalen. <https://www.lwl.org/lja-download/pdf/Jugendhilfe-aktuell-2-2015.pdf> (Zugriff am 12.11.2018).

Macsenaere, M. / Knab, E. (2004): Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung. Freiburg: Lambertus.

Meuth, M./Hof, Ch./Walther, W. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. S. 7-13. In: Hof, Ch./Meuth, M./Walther, W. (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte für Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim: Beltz.

Nüsken, D. (2014): Übergang aus der stationären Jugendhilfe ins Erwachsenen-leben in Deutschland. Expertise. Frankfurt a. M. : IGfH-Eigenverlag.

Rätz-Heinisch, R. (2005): Gelingende Jugendhilfe bei "aussichtslosen Fällen"! Biographische Rekonstruktionen von Lebensgeschichten junger Menschen. Würzburg: Ergon-Verlag.

Rosenbauer, N. (2011): Selbstständigkeit als Ziel?! Jugendliche und junge Volljährige in den Hilfen zur Erziehung. S. 64-83. In: *SOS Kinderdorf* (Hg.): *Fertig sein mit 18? Dokumentation der Fachtagung „Jugendliche und junge Volljährige – eine Randgruppe in der Kinder- und*



Jugendhilfe?“ 4. bis 5. November in Berlin. Beitrag aus Dokumentation 8 der SPI-Schriftenreihe. <https://www.sos-fachportal.de/blob/114712/03f7f1689691d45e3928e6c3e2c540e3/dokumentation8-data.pdf>. (Zugriff am 14.11.2018).

Schmid, M. (2010): Kinder- und Jugendhilfe im Brennpunkt Nachdenken über strukturell verursachte gesellschaftliche Folgekosten bei Jugendhilfeabbrüchen. In: Klinische Sozialarbeit 6(4): 6-8.

Sievers, B./Thomas, S./Zeller, M. (2014): Nach der stationären Erziehungshilfe - Care Leaver in Deutschland. Internationales Monitoring und Entwicklung von Modellen guter Praxis zur sozialen Unterstützung für Care Leaver beim Übergang ins Erwachsenenalter. Abschlussbericht für die Stiftung Deutsche Jugendmarke.

https://www.igfh.de/cms/sites/default/files/Abschlussbericht_Was%20kommt%20nach%20der%20station%C3%A4ren%20Erziehungshilfe%20M%C3%A4rz%202014.pdf (Zugriff am 14.11.2018).

Sievers, B./Thomas, S./Zeller, M. (2018): Jugendhilfe - und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Ein Arbeitsbuch. 3. Auflage. Internationale Ges. f. erzieherische Hilfen.

Sting, S. (2018): Bildungschancen und Einfluss Sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von „Care Leavern“ Wissenschaftlicher Endbericht zum Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung. http://www.ifeb.uni-klu.ac.at/fileadmin/sip/projektberichte/Bildungschancen_von_Care_Leavern_Endbericht_1_.pdf (Zugriff am 07.09.2018).

Tornow, H./Ziegler, H./Sewing, J. (2012): Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABIE). Praxisforschungs- und Praxisentwicklungsprojekt. Analysen und Empfehlungen. EREV-Schriftenreihe 53. Jg., 3. http://www.els-institut.de/tl_files/Bilder/WIMES%20Publikationen/2012%203%20SR%20EREV%20Ergebnisse%20ABIE%20Tornow%20Ziegler.pdf (Zugriff am 15.11.2018).

Walther, A. (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? S. 35-56. In: Schmidt-Lauff, S./ Felden, H./Pätzold, H. (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge (Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin, Toronto : Barbara Budrich.

Wolf, K. (2002): Erziehung zur Selbständigkeit in Familie und Heim. Weinheim: Beltz.

Zeller, M./Königeter, S. (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 568-588. In: Böhnisch, L. et al. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und München: Juventa Verlag

12. System- und organisationsübergreifende Kooperationen

12.1. Fachliche Begründung

12.1.1. Ziele und Voraussetzungen für gelingende institutions- und professionsübergreifende Kooperationen

Unter dem Begriff Kooperation kann „das vereinbarte Handeln in der Zusammenarbeit“ verstanden werden (Competence Center Integrierte Versorgung 1016: 16).⁹⁷ Der Zweck von Kooperationen liegt in der ergänzenden Nutzbarmachung von Kompetenzen und Ressourcen, wobei die Kooperationspartner/innen weitgehend eigenverantwortlich handeln und als Gleichberechtigte zusammenarbeiten (Merten/Kaegi 2016). Gelingende Kooperationen zeichnen sich dadurch aus, dass die jeweiligen Kompetenzen und Ressourcen der unterschiedlichen Beteiligten in einer Systempartnerschaft gebündelt, die Mitverantwortung aller professionellen Helfer/innen hergestellt und deren Einsätze abgestimmt werden (vgl. Weber 2018).

Die besondere Bedeutung von Kooperationen im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe rührt daher, dass die bestmögliche Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung komplexe und vielfältige Aufgaben umfasst, die von keinem bzw. keiner beteiligten Kooperationspartner/in allein bewältigt werden können. In Abhängigkeit von den Unterstützungsbedürfnissen der Heranwachsenden ist die Zusammenarbeit der Einrichtung mit unterschiedlichen Organisationen und Berufsgruppen daher unerlässlich. Gelingende Kooperationen sind jedoch an eine Reihe von Voraussetzungen geknüpft. Hierzu zählt zum einen, dass die Kooperationspartner/innen eine **grundsätzliche Übereinstimmung zu ihrem jeweiligen Auftrag** finden. Wie auch von der deutschen Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) hervorgehoben wurde, leben Kooperation und Koordination von der Unterschiedlichkeit der beteiligten Kooperationspartner/innen (AGJ 2015: 1), die es in der Zusammenarbeit fruchtbar zu machen gilt. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist das wechselseitige Kennenlernen und die **grundsätzliche Akzeptanz der beruflichen Denkansätze, Konzepte und Grundorientierungen**. Denn wie in aktuellen Fachdiskursen vielfach hervorgehoben wird (vgl. etwa Bertelsmannstiftung 2018), weisen unterschiedliche Professionen divergente Fachdiskurse, Organisationskulturen, Handlungslogiken⁹⁸ und -konzepte (z.B. Betreuungsplanung und Behandlungsplanung) sowie auch unterschiedliche Formen des Fallverstehens (z.B. medizinische Diagnosen, sozialpädagogische Diagnostik) und Zielrichtungen auf. Ein **Grundwissen** über die Arbeitsgrundlagen und ihrem gesellschaftlichen Auftrag sowie die Akzeptanz der jeweiligen professionellen Profile und der damit verbundenen Grenzen der Leistungen der anderen Profession (Maykus 2011: 51) ist daher unverzichtbar, damit keine „falschen Erwartungen und Frustrationen die Kooperation belasten“ (Pötzinger 2005: 4). Nicht zuletzt muss ein gewisses Maß an Abstimmung der Grundorientierungen (wie etwa Beteiligung der betreuten Kinder und Jugendlichen, Einbeziehung der Eltern und relevanter Bezugspersonen) und der Ziele der Kooperation erfolgen, damit die Zusammenarbeit erfolgreich sein kann.

⁹⁷ Kooperation meint dabei die Handlungs- bzw. Prozessebene. Demgegenüber kann unter Koordination „die Struktur der Zusammenarbeit (also Ordnung bzw. Zuordnen)“ (Competence Center Integrierte Versorgung 1016: 16.) verstanden werden.

⁹⁸ Wie die Bertelsmann Stiftung prägnant zusammenfasst, zeigt sich diese Herausforderung oftmals in der Kooperation zwischen öffentlicher Verwaltung und freien Trägern bzw. sozialpädagogischen Einrichtungen, da die öffentliche Verwaltung auf Basis gesetzlicher Grundlagen, politischer Beschlüsse, Hierarchien und Zuständigkeiten arbeitet und daher „stets die politische Legitimation für ihr Handeln“ (2018: 29) benötigt. Damit verbunden sind „langwierige Abstimmungsschleifen“, aber auch Missverständnisse.

Diese Abstimmung erfordert die **Dialogbereitschaft aller Beteiligten „auf Augenhöhe“** sowie die Bereitschaft zur wechselseitigen Akzeptanz und Wertschätzung der unterschiedlichen professionellen Kompetenzen unter Wahrung der „fachlichen Autonomie“ (AGJ 2015: 5). Zugleich ist die **Rollenklarheit aller Beteiligten in Hinblick auf die jeweiligen Zuständigkeiten** ein unverzichtbarer Bestandteil gelingender Kooperation, wozu auch die Klarheit darüber zählt, wie Entscheidungen getroffen werden und wer die letztendliche Verantwortung über Entscheidungen trägt.

Generell lässt sich zwischen einzelfallübergreifenden (z.B. Abstimmungen zur Optimierung von Ablaufprozessen, wechselseitige Hospitationen und gemeinsame Fortbildungen, gemeinsame Planung oder Weiterentwicklung von Angeboten etc.) und fallbezogenen Kooperationen unterscheiden. Beide Kooperationsformen sind unerlässlich, um Reibungsverluste, „Insellösungen“ (Weber 2018: 9) oder widersprüchliche Angebote zu vermeiden. Der fallübergreifenden Schaffung der Grundlagen für die gelingende Zusammenarbeit und der Klärung von verbindlichen Handlungsschritten für den Einzelfall wird im Fachdiskurs zunehmend hohe Bedeutung zugesprochen, damit im Einzelfall nicht „alle strukturellen Fragen der Zusammenarbeit immer wieder neu verhandelt werden müssen“ (Dittmann et. al. 2018: 67). Auch der Ende 2018 veröffentlichte Forschungsbericht zur Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) des Österreichischen Instituts für Familienforschung (ÖIF) empfiehlt den „Ausbau der fallunabhängigen und fallabhängigen Kommunikation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und deren Systempartner/innen, um die Kooperation zu verbessern“ (2018: 123).

Für alle Formen von Kooperation ist es wesentlich, dass die Kooperationspartner/innen Vertrauen in die Kompetenzen der beteiligten Akteur/innen entwickeln, damit ein gewisses Maß an Sicherheit und Zuversicht in Hinblick auf die Ergebnisse der Kooperation entstehen kann (Seckinger 2001). Hierfür ist ein gewisses Maß an personeller Kontinuität in der Zusammenarbeit unverzichtbar (Tenhaken 2018: 18). Gelingende Kooperationen beruhen daher auf der wiederkehrenden Kommunikation zwischen Professionellen. Damit Kooperationen die notwendige Verbindlichkeit und Transparenz aufweisen, müssen sie jedoch auch institutionell verankert und gewollt sein (Höfer/Behringer 2002: 10). Dies inkludiert, dass adäquate Rahmenbedingungen wie zeitliche und finanzielle Ressourcen für fachlichen Austausch und Fallbesprechungen, Hospitationen oder regelmäßige Kontaktpflege auf regionaler Ebene etc. gewährleistet sind (Krüger/Niehaus 2010: 21, Hinte/Treeß 2011: 77) Bei fallbezogenen Kooperationen gilt nicht zuletzt für alle Kooperationspartner/innen, die relevanten **Datenschutzbestimmungen** und damit verbundenen Verschwiegenheitsverpflichtungen⁹⁹ konsequent und mit Blick auf den Schutz des Vertrauensverhältnisses zu Kindern, Jugendlichen und Eltern zu berücksichtigen (Pöttinger 2005: 4). Wie auch im Forschungsbericht zur Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) des ÖIF festgehalten wird, ist im Sinne des Schutzes von personenbezogenen Daten „auch auf den Aspekt der zu schaffenden Rollenklarheit in der Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit anderen Einrichtungen hinzuweisen. So muss die Frage geklärt werden, welche Informationen welchen Personen für die jeweilige Arbeit zugänglich gemacht werden müssen – oder kurz: Wer muss was wissen?“ (Kapella et. al. 2018: 115).

⁹⁹ Das B-KJH-Gesetz (§ 6) sieht eine Verschwiegenheitsverpflichtung der Mitarbeiter/innen Kinder- und Jugendhilfeträger die und der beauftragten privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen vor (vgl. Kap. 11.3.).

12.1.2. Zentrale Kooperationspartner/innen aus der Perspektive der betreuenden Einrichtungen

Insofern die stationäre Einrichtung für die betreuten Kinder und Jugendlichen den (vorübergehenden) Lebensmittelpunkt darstellt und die betreuende Einrichtung die Aufgabe einer umfassenden Begleitung der Heranwachsenden innehat, sind grundsätzlich alle gesellschaftlichen Sektoren und Institutionen, in denen die betreuten Kinder und Jugendlichen in ihrem Alltag involviert sind, potentielle Kooperationspartner/innen. Neben Gesundheits- und Bildungseinrichtungen sowie Arbeitgeber/innen bzw. Ausbildungsstätten sind Behörden (örtliche Polizeibehörde, Gemeinde, etc.) und andere relevante Institutionen des jeweiligen Sozialraums (vgl. Hinte/Treeß 2011), wie etwa die offene Jugendarbeit oder Vereine, wichtige Kooperationspartner/innen sozialpädagogischer Einrichtungen. Nicht zuletzt stellen die fallführenden Kinder- und Jugendhilfebehörden des Bezirks und die fallführenden Sozialarbeiter/innen für jede sozialpädagogische Einrichtung die wesentlichsten Kooperationspartner/innen dar. Auch andere sozialpädagogische Einrichtungen sind wichtige Partner/innen, insbesondere bei der Begleitung von Heranwachsenden an ihren Übergängen in andere Betreuungsangebote (vgl. Kap. 10).

Die Notwendigkeit einer engen **Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und Gesundheitseinrichtungen**¹⁰⁰, darunter auch Einrichtungen der Suchthilfe, kommt zweifellos eine besondere Bedeutung zu, um die passgenaue medizinische, psychologische, psychiatrische und/oder therapeutische Hilfestellung für Kinder und Jugendliche auch in Krisen- und Akutsituationen rasch und bedarfsgerecht verfügbar zu machen. Gemeinsamer Anspruch beider Systeme muss grundsätzlich sein, dass die Bedarfslagen kollegial erkannt werden, die bedarfsgerechte Versorgung sichergestellt wird und auch Übergänge (etwa in die und aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie) abgestimmt, kooperativ gestaltet sowie vor- und nachbereitet werden. Als wesentlicher Eckpunkt für eine gute Kooperation ist in diesem Zusammenhang die wechselseitige **Einbeziehung in die Behandlungs- und Hilfe- bzw. Betreuungsplanung** hervor zu streichen. Hierzu zählt auch, dass die pädagogischen und medizinischen bzw. psychologischen oder therapeutischen Sichtweisen kontinuierlich miteinander abgeglichen und die Maßnahmen aufeinander abgestimmt werden. Gemeinsame Fallbesprechungen mit Fachkräften aus beiden Systemen zur Abstimmung der Ziele und nächsten Unterstützungsschritte stellen hierfür wichtige Voraussetzungen dar (AGJ 2015: 8). Ebenso kommt der **Integration der medizinischen Versorgung in die Einrichtung** höchste Bedeutung zu. Regelmäßige Konsiliar- und Liaisondienste sowie aufsuchende Sprechstunden von medizinischen Fachkräften in Einrichtungen stellen hierzu eine bewährte Zugangsweise dar. In diesem Zusammenhang ist die gemeinsame Entwicklung von Vereinbarungen für Krisensituationen (Kriseninterventionsvereinbarungen) unabdingbar, damit für Kinder und Jugendliche im Bedarfsfall rasch passgenaue Hilfen zur Verfügung stehen (GÖG / ÖBIG 2012).

Der **Kooperation zwischen sozialpädagogischer Einrichtung und Schulen bzw. Ausbildungseinrichtungen**¹⁰¹ kommt aus mehreren Gründen hervorragende Bedeutung zu. So haben beide Systeme einen staatlichen Auftrag zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in deren Entwicklung und bei der Entfaltung ihrer Potentiale. Wie auch die AGJ konstatiert, haben Schulen /Ausbildungseinrichtungen und sozialpädagogische Einrichtungen daher den gemeinsamen Auftrag, formelle, non-formelle und informelle Bildung, wozu auch die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden zählt, bestmöglich zu verknüpfen (AGJ 2006:2). Ziel der Kooperation muss es sein,

¹⁰⁰ Standards für Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen und der Suchthilfe werden in Kapitel 6 detailliert behandelt.

¹⁰¹ Standards für die Kooperation mit Bildungseinrichtungen werden in Kapitel 9 detailliert behandelt.

Bildungsbenachteiligungen der betreuten Kinder und Jugendlichen bestmöglich abzubauen, die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen in das soziale System der Schule bzw. Ausbildung zu unterstützen sowie gemeinsam daran zu arbeiten, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre Talente entwickeln und individuell passende Ausbildungen abschließen können. Hierfür ist es notwendig, dass **Abstimmungen in Hinblick auf lernbezogene Unterstützungsbedarfe erfolgen, die Potentiale der Kinder und Jugendlichen erkannt** und weiterführende Bildungswege gemeinsam mit den Heranwachsenden ausgelotet werden. Ebenso müssen etwaige soziale Probleme und Konflikte von Heranwachsenden in der Bildungseinrichtung gemeinsam in den Blick genommen werden, damit sie bestmöglich im Umgang mit Konflikten unterstützt und Ausgrenzungen im Klassen- bzw. Schulverband vermieden werden. Ebenso stellt die Abstimmung der Vorgehensweise bei Schulabsentismus oder Schulverweigerung ein wesentliches gemeinsames Aufgabenfeld dar. Darüber hinaus haben beide Partner/innen den Auftrag, eine Beteiligung der Eltern am Bildungsgeschehen ihrer Kinder bestmöglich sicherzustellen und den Eltern die Kontaktaufnahme mit der Schule zu erleichtern, soweit dies dem Kindeswohl entspricht. Nicht zuletzt ist die Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen im Übergang von Kindern und Jugendlichen in neue Bildungseinrichtungen bzw. in die Berufsausbildung unabdingbar.

Neben Gesundheits- und Bildungseinrichtungen stellen Institutionen des Sozialraums der Einrichtung wichtige Kooperationspartner/innen dar. Dazu zählen etwa Vereine, Musikschulen, die offene Jugendarbeit / Jugendzentren und andere relevante Anlaufstellen im nahen Umfeld (Nachbarschaftszentren, Angebote der Pfarrgemeinde etc.). Die Kooperationen zielen darauf ab, die soziale **Integration der betreuten Kinder und Jugendlichen in ihrer Umgebung zu fördern** und wichtige Partner/innen im Fall von auftretenden Problemstellungen zur Verfügung zu haben.

Schließlich stellt die Zusammenarbeit von Einrichtungen der stationären **Kinder- und Jugendhilfe mit Justiz- und Sicherheitsbehörden** ein zunehmend diskutiertes Aufgabenfeld dar. In diesem Zusammenhang wird im Fachdiskurs darauf hingewiesen, dass Polizei und Justiz vorrangig Aufgaben erfüllen, die „in ihrer Grundstruktur den [...] Kriterien des Angebotscharakters und der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme“ der Kinder- und Jugendhilfe widersprechen (Landtag NRW 2010 zit. in Feltes/Fischer 2018: 1213). Denn während die zentralen Aufgaben der Polizei und der Justiz die Gewährleistung der öffentlichen Sicherheit, Gefahrenabwehr und Strafverfolgung darstellen, ist die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe auf die Förderung der Entwicklung der betreuten Kinder und Jugendlichen und somit auf (soziales) Lernen auch im Falle von delinquentem Verhalten der betreuten Heranwachsenden ausgerichtet. Wie Konstanze Fritsch konstatiert, muss der „Blick auf Delinquenz“ (2011: 397) seitens der Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe daher immer ein sozialpädagogischer sein. Angesichts dieser unterschiedlichen Zielvorgaben, aber auch unterschiedlicher professioneller Sozialisationsverläufe (Krüger/Niehaus 2010: 21) kommt dem Vertrauensaufbau mit Polizei- und Justizbehörden sowie der Kenntnis der unterschiedlichen Handlungslogiken bei gleichzeitiger Akzeptanz der unterschiedlichen Arbeitsaufträge eine besondere Bedeutung zu. Wie Feltes und Fischer konstatieren, ist es zugleich wesentlich, eine gemeinsame Zielrichtung zu finden, die insbesondere im Schutz und in der Unterstützung von vulnerablen Kindern und Jugendlichen liegen muss. Sowohl Prävention als auch die Täterarbeit sind praktizierter Kinderschutz und stellen gemeinsame Handlungsbereiche dar (Feltes/Fischer 2018: 1226). Weitere Anlässe und Formen der Kooperation im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe können Vermisstenmeldungen oder gemeinsame Präventionsprojekte darstellen (Fritsch 2011: 398). Zunehmend werden auch fallbezogene Kooperationen in Form von interdisziplinären Fallbesprechungen mit Einverständnis der betroffenen Heranwachsenden und ihrer Erziehungsberechtigten umgesetzt. Wie Konstanze Fritsch

hervorhebt, ist die berufliche Rollenklarheit in allen Kooperationsprozessen unverzichtbar (ebda.: 399).

Nicht zuletzt stellt eine gelingende **Kooperation der Einrichtung mit der fallführenden Kinder- und Jugendhilfebehörde** und dem/der fallführenden Sozialarbeiter/in die Grundlage und wichtigste Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Begleitung und Förderung der Heranwachsenden dar. Obwohl sich die Zusammenarbeit zwischen sozialpädagogischer Einrichtung und Kinder- und Jugendhilfebehörde im Rahmen eines Auftragsverhältnisses bewegt und damit den Aspekt der Kontrolle beinhaltet, ist auch in diesem Rahmen eine **Haltung der Kooperation in Sinne einer ergänzenden, wertschätzenden Zusammenarbeit auf Augenhöhe** von zentraler Bedeutung. Denn erst auf dieser Basis kann kooperatives Fallverstehen, der kontinuierliche und transparente Informationsaustausch und die wechselseitige Einbeziehung bei der Betreuungs- bzw. Hilfeplanung angemessen umgesetzt werden. Generell ist es auch bei dieser Kooperation unverzichtbar, dass die Heranwachsenden und deren Eltern transparent darüber informiert werden, **welche Informationen an die jeweiligen Kooperationspartner/innen weitergegeben** werden. Ebenso müssen die Kooperationskontakte und -anlässe schriftlich dokumentiert werden. Dies betrifft auch und besonders andere sozialpädagogische Einrichtungen, die Kinder und Jugendliche weiter betreuen.

Ebenso sind andere **Kontrollorgane** wie die Fachaufsicht der Landesregierungen, die Kinder- und Jugendanwaltschaften der Länder, die Volksanwaltschaft und die Bewohner/innenvertretung als Kooperationspartner/innen zu verstehen. Denn auch wenn die Zusammenarbeit durch den Aspekt der Kontrolle geprägt ist, ist eine wertschätzende Haltung aller Beteiligten und eine gemeinsame Grundorientierung auf das Kindeswohl unverzichtbar. Vor diesem Hintergrund ist es wesentlich, dass Kontrollverfahren immer auch reflexive Räume des Hinterfragens der sozialpädagogischen Praxis in Einrichtungen eröffnen und der Fokus auf Lernprozesse und die Weiterentwicklung der Praxis nicht aus dem Blick gerät. Über die Zusammenarbeit bei Kontrollbesuchen hinaus ist schließlich auch der Austausch in Hinblick auf die Weiterentwicklung der Angebote und die Verbesserung der Rahmenbedingungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe unabdingbar.

Ziel jeder Kooperation im Rahmen der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist der Schutz, die optimale Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Kooperation erfolgt daher nicht um ihrer selbst willen, sondern muss mit Blick auf den gemeinsamen Auftrag wirksam sein. Hierfür ist es erforderlich, dass die Anliegen in der Kooperation und deren Ziele klar formuliert und kompetent vertreten werden (Merten/Kaegi 2016).

12.2. Themenspezifische professionelle Haltungen

- **Transparenz und Achtung der Kompetenzen anderer Professionen:** Gelingende system- und organisationsübergreifende Kooperation setzt die Kenntnis der Arbeitsaufträge und -weisen, Leistungsangebote und Verfahrensabläufe der Kooperationspartner/innen voraus. Die Wertschätzung der unterschiedlichen professionellen Kompetenzen, Rollenklarheit und Transparenz über Angebote und Handlungskonzepte bei gleichzeitiger Wahrung der jeweiligen „fachlichen Autonomie“ (AGJ 2015: 5) sind unverzichtbare Grundlagen gelingender Kooperation.
- **Dialogbereitschaft:** Gelingende Kooperation erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf den Dialog und einen Aushandlungsprozess in Hinblick auf die Ziele, die Formen der Zusammenarbeit und wichtige Grundorientierungen (wie die Beteiligung der betreuten Kinder

und Jugendlichen und deren Eltern) einzulassen. Dies setzt voraus, dass die Sichtweisen aller Beteiligten Gehör finden und in die Problemlösung einbezogen werden.

- **Fallübergreifende Perspektive auf Kooperationen:** Damit die Zusammenarbeit im Einzelfall und in Krisensituationen rasch und bedarfsgerecht gelingen kann, bedarf es einer fallübergreifenden Perspektive der sozialpädagogischen Einrichtung auf relevante Kooperationsbeziehungen und -kontexte. Gelingende Kooperation im Einzelfall setzt daher voraus, dass vorab relevante Kooperationspartner/innen identifiziert und mit diesen die Grundlagen für abgestimmtes Handeln sowie für die Gewährleistung bedarfsgerechter individueller Angebote geschaffen werden (Dittmann et. al. 2018: 68).
- **Vertraulichkeit und Datenschutz:** Erst wenn sich Kooperationspartner/innen darauf verlassen können, dass alle Beteiligten mit den übermittelten Daten und Informationen vertraulich umgehen und die Rahmenbedingungen des Datenschutzes einhalten, kann eine zielorientierte Zusammenarbeit im Sinne des Kindeswohls erfolgen. Dem Vertrauensschutz in Hinblick auf die betreuten Heranwachsenden und deren Familien kommt hierbei höchste Priorität zu. Dies impliziert auch, dass Kinder, Jugendliche und Eltern darüber informiert werden, welche Informationen an Kooperationspartner/innen weitergegeben werden müssen.

12.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz fordert explizit die Kooperation der Kinder- und Jugendhilfe mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem.

- **Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) 2013:**
 - **§ 1 (6):** „Die Wahrnehmung der Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in Kooperation mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem.“ Darüber hinaus ist in den Erläuterungen¹⁰² als Evaluationsziel festgelegt, dass die Ausführungsgesetze der Bundesländer so konkret umschrieben sein sollen, „dass das Zusammenspiel mit Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystem funktioniert.“
 - **§ 6 (1) – Verschwiegenheitspflicht:** „Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Kinder- und Jugendhilfeträger die und der beauftragten privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen sind zur Verschwiegenheit über Tatsachen des Privat- und Familienlebens, die werdende Eltern, Eltern oder sonst mit Pflege und Erziehung betraute Personen, Familien, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mittelbar oder unmittelbar betreffen und ausschließlich aus dieser Tätigkeit bekannt geworden sind, verpflichtet, sofern die Offenlegung nicht im überwiegenden berechtigten Interesse der betroffenen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen liegt.“

¹⁰² Vgl. 2191 der Beilagen XXIV. GP - Regierungsvorlage - Erläuterungen mit WFA:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/I/I_02191/fname_291503.pdf

12.4. Qualitätsstandards

Die Einrichtung setzt aktive Schritte zum Aufbau von Kooperationsbeziehungen mit allen Systempartner/innen und Institutionen, die für den Schutz, die optimale Versorgung und Förderung sowie für die gesellschaftliche Teilhabe und die Erweiterung der Handlungsoptionen der betreuten Kinder und Jugendlichen relevant sind und einen Beitrag leisten (können).

Konkretisierung:

- Die Kooperation mit relevanten Systempartner/innen ist im Einrichtungskonzept verankert. Die erforderlichen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen stehen zur Verfügung.
- Die Einrichtung steht in regelmäßigem Kontakt zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen sowie zu relevanten Organisationen und Behörden im Sozialraum der Einrichtung (Vereine, offene Jugendarbeit, Gemeinde, Polizei, Fremdenrechts- und Asylbehörden etc.) und in der Lebenswelt der betreuten Kinder und Jugendlichen.
- Die einzelfallübergreifende Kooperation beinhaltet die Information zu professionsspezifischen Grundorientierungen (etwa im Rahmen von Einrichtungsbesuchen und fachlichen Austauschtreffen), die Abstimmung der Angebote für die betreuten Kinder und Jugendlichen, der Verfahrensabläufe in Krisensituationen und der jeweiligen Zuständigkeiten sowie die verbindliche Benennung von Ansprechpersonen in der Einrichtung. Auf die Entwicklung einer tragfähigen Kooperationsbeziehung wird Bedacht genommen.
- Die betreuenden Fachkräfte kennen die Angebote und Verfahrensabläufe relevanter Kooperationspartner/innen. Informationen über die jeweiligen Leistungsangebote (Kontaktdaten, Ansprechpersonen, Zielgruppe, Indikation, Zuweisungsmodus etc.) liegen **schriftlich** vor.
- Die Kooperation zwischen der Einrichtung und der zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörde und der Fachaufsicht sowie mit weiteren Kontrollorganen (KIJAs, Volksanwaltschaft, Bewohner/innenvertretungen) basiert auf Verbindlichkeit und Transparenz und orientiert sich an der bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Betreuungsstrukturen und der Angebote für die betreuten Kinder und Jugendlichen.

Die Einrichtung kooperiert bedarfsorientiert und transparent mit allen Systempartner/innen und Institutionen mit dem Ziel des Schutzes, der optimalen Versorgung und bestmöglicher Förderung der betreuten Kinder und Jugendlichen.

Konkretisierung:

- Die einzelfallbezogene Kooperation mit relevanten Systempartner/innen und Behörden beinhaltet klare Absprachen zu Behandlungs-, Förder- bzw. Unterstützungszielen für die betreuten Heranwachsenden und zur voraussichtlichen Dauer der Leistungen sowie die Abstimmung der Aufgabenverteilung und Zuständigkeiten.
- Zur Gewährleistung der optimalen Versorgung und Förderung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen in Gesundheitseinrichtungen werden Möglichkeiten für ein gemeinsames Fallverstehen und für die bedarfsgerechte Abstimmung der Versorgungsleistungen geschaffen. Dazu zählen auch multiprofessionelle Fallbesprechungen bei Bedarf.

- Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung kooperieren mit Institutionen und Vereinen im Sozialraum, um den Zugang des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zu individuell passenden Freizeit- und Bildungsangeboten zu ermöglichen.
- Die betreuenden Fachkräfte nehmen auf eine enge Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen, die Kinder und Jugendliche besuchen, und eine Klärung der jeweiligen Verantwortlichkeiten für die Bildungswege der betreuten Kinder und Jugendlichen Bedacht und achten darauf, dass die Eltern bedarfsgerecht in die Kooperation mit Bildungsträgern eingebunden sind.
- Die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung stehen bei Problemen der/des Heranwachsenden in ihren Handlungsräumen außerhalb der sozialpädagogischen Einrichtung für persönliche Gespräche mit den zuständigen Ansprechpersonen zur Verfügung. Ziel ist es, gemeinsam Möglichkeiten zur bestmöglichen Unterstützung der betroffenen Heranwachsenden in Krisensituation unter größtmöglicher Beteiligung der Betroffenen zu finden.
- Die Einrichtung sucht bei veränderten Unterstützungsbedarfen von Kindern und Jugendlichen oder bei Betreuungskrisen frühzeitig die Kooperation mit den zuständigen Kinder- und Jugendhilfebehörden. Gemeinsame Krisengespräche und weiterführende „Helfer/innenkonferenzen“ werden ehestmöglich zur Entwicklung von Betreuungszielen und passgenauen Lösungen umgesetzt. Alle Ziele und Maßnahmen werden im Hilfe- und Betreuungsplan festgehalten.

Die Einrichtung orientiert sich bei allen Kooperationen an den geltenden Datenschutzbestimmungen und informiert die betreuten Heranwachsenden und deren Eltern bedarfs- und entwicklungsgerecht über den Umgang mit personenbezogenen Informationen.

Konkretisierung:

- Alle betreuenden Fachkräfte kennen die relevanten Datenschutzbestimmungen und orientieren sich an diesen Bestimmungen in der Kooperation mit ihren Systempartner/innen.
- Die Weitergabe von personenbezogenen Daten seitens der Einrichtung beschränkt sich auf die für die Erreichung der vereinbarten Behandlungs-, Förder- bzw. Unterstützungsziele notwendigen Informationen.
- Kinder und Jugendliche werden bedarfs- und altersgerecht über den Umgang mit ihren Daten und die damit verbundenen Ziele informiert. Ebenso werden Eltern über die Zusammenarbeit mit anderen Organisationen aufgeklärt. Entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen werden schriftliche Einverständniserklärungen für den Datenaustausch mit Kooperationspartner/innen eingeholt.



12.5. Literatur

- AGJ (2006): Handlungsempfehlungen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2006/Handlungsempfehlungen%20AGJ.pdf> (Zugriff am 05.09.2018).
- AGJ (2015): „Junge Menschen an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe“ Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zur Entwicklung gemeinsamer Eckpunkte der Zusammenarbeit beider Systeme. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2015/Kinder-_und_Jugendpsychiatrie_und_KJH_.pdf (Zugriff am 07.05.2018).
- Bertelsmann Stiftung (2018): Mehr Zusammenarbeit wagen! Herausforderungen in der Zusammenarbeit zwischen Kommunalverwaltung und Zivilgesellschaft – und Wege, sie zu bewältigen. Gütersloh. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Herausforderungen.pdf. (Zugriff am 22.11.2018).
- Competence Center Integrierte Versorgung (2016): Nahtstellenmanagement in der Versorgung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten. Identifizierung konkreter Problembereiche an den Schnittstellen zur Kinder- und Jugendpsychiatrie mit Fokus auf Netzwerke. Wien. <https://www.cciv.at/cdscontent/load?contentid=10008.637783&version=1487064754> (Zugriff am 07.03.2018).
- Dittmann, E./Metzdorf, A./Müller, H./Schmolke, R. (2018): Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Überarbeitete Neuauflage. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung. https://mffjiv.rlp.de/fileadmin/MFFJIV/Familie/Arbeitshilfe_zum_Thema__Kooperation_Jugendhilfe_und_Schule__des_Instituts_fuer_Sozialpaedagogische_Forschung_Mainz_gGmbH.pdf (Zugriff am 02.12.2018).
- GÖG/ÖBIG (2012): Psychosoziale Planungs- und Versorgungskonzepte für Kinder und Jugendliche - Wissenschaftlicher Ergebnisbericht. https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/0/0/4/CH1071/CMS1404810183713/psychosoziale_planungs-_und_versorgungskonzepte_fuer_kinder_und_jugendliche_null_pdf.pdf (Zugriff am 08.05.2018).
- Feltes, Th./Fischer, Th. A. (2018): Jugendhilfe und Polizei – Kooperation zwischen Hilfe und Kontrolle. S. 1213-1230. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Münster: Springer.
- Fritsch, K. (2011): Möglichkeiten und Grenzen in der Kooperation von Jugendhilfe und Polizei. In: ZJJ 4: 393-399.
- Hinte, W./Treeß, H. (2011): Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik, 2. Aufl., Weinheim und München: Juventa.
- Höfer, R./Behringer, L. (2002): Qualitätsstandards guter Kooperation und ihre aktuelle Umsetzung in der bayerischen Frühförderung. Kurzbericht. München: IPP. <http://www.ipp-muenchen.de/texte/fruehfoerderung.pdf> (Zugriff am 04.12.2018).
- Kapella, O./Rille-Pfeiffer, Ch./Schmidt, E. -M. (2018): Evaluierung des Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetzes (B-KJHG) 2013. Zusammenfassender Bericht aller Module und Beurteilung. ÖIF Forschungsbericht Nr. 29. (Stand August 2018). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung. https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:a7ae9006-2721-4093-bd27-336d994ab8c0/B-KJHG-Evaluierung_Endbericht.pdf (Zugriff am 03.01.2019).
- Krüger, P./Niehaus, S. (2010): Empirische Erkenntnisse zur interdisziplinären Kooperation bei Sexualdelikten gegen Kinder. S. 13-27. In: Dawid, E. Elz, J./Haller, B. (Hrsg.): Kooperation von



öffentlicher Jugendhilfe und Strafjustiz bei Sexualdelikten gegen Kinder Entwicklung eines Modellkonzepts zur Umsetzung der Kinderrechte in Strafverfahren – Kurzfassung. Wiesbaden: Kriminologische Zentralstelle e.V. <https://www.krimz.de/fileadmin/dateiablage/E-Publikationen/EU-kurz-dt.pdf> (Zugriff am 05.12.2018).

Maykus, S. (2011): Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS-Verlag.

Merten, U./Kaegi, U. (2016): Zur Relevanz der Kooperation in der Sozialen Arbeit. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsmaxime der Sozialen Arbeit. In: SozialAktuell 1: 10-14.

Pötzinger, Y. (2005): Kooperation Polizei – Jugendhilfe – Soziale Dienste - Schule. In: Kerner, H.-J. / Marks, E. (Hrsg.): Internetdokumentation Deutscher Präventionstag. Hannover. http://www.praeventionstag.de/content/10_praev/doku/poetzinger/index_10_poetzinger.html (Zugriff am 06.12.2018).

Seckinger, M. (2001). Kooperation – eine voraussetzungsvolle Strategie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie: 279-292.

Tenhaken, W. (2018): Erfolgreich Netzwerken: Grundlagen der Netzwerkbildung & -entwicklung. S. 16-25. In: Jugendhilfe aktuell 1/2018. Schwerpunkt: Netzwerke – Kraftquelle oder Ressourcenfresser. <https://www.lwl.org/lja-download/pdf/Jugendhilfe-aktuell-2018-01.pdf> (Zugriff am 22.11.2018)

Weber, M. (2018): Vernetzte Lösungsansätze: Netzwerke der Jugendhilfe brauchen Management. S. 11-15. In: Jugendhilfe aktuell 1/2018. Schwerpunkt: Netzwerke – Kraftquelle oder Ressourcenfresser. <https://www.lwl.org/lja-download/pdf/Jugendhilfe-aktuell-2018-01.pdf> (Zugriff am 05.12.2018).

V. ZUSAMMENFASSUNG

Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung sind in mehrfacher Hinsicht besonderen Herausforderungen und Benachteiligungen ausgesetzt. Die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat den Auftrag, den Schutz, die Versorgung und die Entwicklung dieser Heranwachsenden zu gewährleisten sowie ihre Chancen für soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben bestmöglich zu erhöhen. Damit kommt sowohl den fallführenden Kinder- und Jugendhilfeträgern als auch den betreuenden sozialpädagogischen Einrichtungen ein verantwortungsvoller und hinsichtlich seiner gesellschaftlichen Wirkungen nachhaltiger Auftrag zu. Mit den in dieser Publikation vorgestellten Standards ist die Grundannahme verbunden, dass zur Erfüllung dieses Auftrags Merkmalen der Prozessqualität im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe eine entscheidende Rolle zukommt. Das vorliegende abschließende Kapitel fasst besonders wichtige Qualitätsaspekte im Prozess der Unterbringung und stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen entlang der in der Publikation vorgestellten 11 Qualitätsbereiche komprimiert zusammen.

(1) Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung

Da die Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung den Rahmen und die Zielrichtung der Leistungsprozesse der stationären Kinder- und Jugendhilfe bestimmen, können sie als Schlüsselprozesse für gelingende Hilfeleistungen bezeichnet werden. Einer ausführlichen, beteiligungsorientierten und fachlich begründeten Gefährdungsabklärung und Anamnese kommt hier höchste Bedeutung zu. Wesentliche Qualitätsmerkmale dieser Prozesse sind, dass die Einschätzung des Kindeswohls (Gefährdungslage), die Anamnese der familiären Situation und die Festlegung von Hilfen durch die fallführenden Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe auf Basis fachlicher Kriterien, im Zusammenwirken von mindestens zwei Fachkräften (Vier-Augen-Prinzip) und unter Beteiligung der Eltern und ihrer Kinder erfolgt. Beteiligung zeigt sich u.a. in der Berücksichtigung der Vorstellungen von Eltern und Heranwachsenden von ihrer „erwünschten Zukunft“ sowie Einbeziehung der familiären Ressourcen in der Hilfeplanung. Ebenso impliziert Beteiligung, dass die fallführenden Fachkräfte die Eltern transparent über ihre Sorgen das Kindeswohl betreffend informieren und sie aktiv in den Veränderungsprozess einbinden. Nicht zuletzt ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Hilfeplanung, dass konkrete, realistische und überprüfbare Ziele sowie passgenaue Hilfestellungen sowohl für das Kind bzw. für die/den Jugendliche/n als auch für die Eltern verständlich formuliert, schriftlich festgehalten und gemeinsam mit Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen regelmäßig evaluiert werden.

(2) Aufnahmeprozess & Betreuungsplanung in der sozialpädagogischen Einrichtung

Da der Übergang in eine andere Lebens- und Betreuungssituation für die betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen eine große Belastung und ein kritisches Lebensereignis darstellt, kommt der optimalen und individuell abgestimmten Gestaltung von Übergängen im Aufnahmeprozess höchste Bedeutung zu. Möglichkeiten zum Kennenlernen der Einrichtung vor der Aufnahme sind hier (soweit keine Gefahr in Verzug vorliegt) ebenso unabdingbar wie eine angemessene, kindgerechte Vorbereitung und Gestaltung der Aufnahme und die Möglichkeit für Eltern und nahe Bezugspersonen, das Kind bzw. die/den Jugendliche/n an den neuen Lebensort zu begleiten. Grundsätzlich ist der Übergang in die stationäre Einrichtung als individueller Prozess zu verstehen, der eine angemessene Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Unterstützungsbedarfe unter Wahrung weitestgehender Entscheidungsmöglichkeiten des Kindes bzw. der/des Jugendlichen erfordert. Nicht zuletzt ist die



alters- und entwicklungsadäquate Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen (wie auch deren Eltern) in der Betreuungsplanung unabdingbar.

(3) Beteiligung in der sozialpädagogischen Einrichtung

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern und nahen Bezugspersonen in der sozialpädagogischen Einrichtung stellt eine Grundbedingung für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit, Meinungsbildung und sozialer Handlungsfähigkeit der betreuten Heranwachsenden dar. Dies erfordert die Implementierung strukturell verankerter Beteiligungsprozesse, Beschwerde- und Feedbackmöglichkeiten und Transparenz über die Rechte von Kindern und Jugendlichen wie ihre Beteiligung in Alltagsprozessen und bei wesentlichen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen. Beteiligung ist darüber hinaus ein entscheidender Faktor für Kinderschutz und kann daher als Instrument verstanden werden, Machtverhältnisse im Hilfesystem auszugleichen. Voraussetzung ist der Wille der betreuenden Fachkräfte, Machtverhältnisse zu reflektieren. Nicht zuletzt entfalten Beteiligungsmöglichkeiten nur auf Basis einer konstruktiven und dialogischen Gestaltung von Betreuungsbeziehungen ihre Wirkung. Erforderlich ist Akzeptanz, Zutrauen und Zuhören sowie das bedingungslose Interesse der verantwortlichen Fachkräfte, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Meinungsbildung und Inanspruchnahme ihrer Rechte gestärkt werden.

(4) Schutz und Umgang mit Gefährdungen, Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung

Stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sind verpflichtet, den Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Schutz und Sicherheit umfassend zu gewährleisten. Zentrale Ansatzpunkte für die Sicherstellung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung sind die Umsetzung von Maßnahmen sowohl im primären als auch im sekundären und tertiären Präventionsbereich. Primärprävention umfasst einerseits eine an den Kinderrechten orientierte Personalauswahl und -entwicklung, transparente, wertschätzende und beteiligungsorientierte Leitungs- und Teamstrukturen sowie die kontinuierliche Reflexion pädagogischer Prozesse und die Auseinandersetzung mit fachlichen Anforderungen im Team. Auf der Ebene der pädagogischen Maßnahmen zielt primäre Prävention auf die Stärkung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Selbstbestimmtheit und -wirksamkeit sowie ihrer Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen und sich selbstbestimmt gegen potentielle Grenzverletzungen behaupten zu können. Sekundäre Prävention hat zum Ziel, Gefährdungen und Gewaltpotentiale frühzeitig zu erkennen und zu beenden. Ein wichtiger Aspekt hierbei ist die Gewährleistung des Zugangs von gefährdeten Kindern und Jugendlichen zu Beschwerdestellen, externen Ansprechpersonen und zu entsprechenden Fachstellen (wie psychotherapeutischen und psychiatrischen Angeboten oder Beratungsstellen). Tertiäre Prävention zielt darauf ab, Folgeschäden von Übergriffen und Gewaltereignissen zu mindern, erlebte Gewalterfahrungen professionell aufzuarbeiten und damit Wiederholungen zu verhindern. Die Verfügbarkeit von Handlungsleitfäden im Umgang mit Verdachtsfällen ist hierfür ebenso unabdingbar wie die Aufarbeitung von Übergriffen und Gewalterlebnissen mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen sowie im Team. Dies inkludiert auch die emotionale Versorgung der Betroffenen und die Unterstützung von Gewaltopfern in der Geltendmachung ihrer Rechte.

(5) Die Einrichtung als sicherer Ort & traumasensible Betreuung

Eine Einrichtung als sicherer Ort gewährleistet Schutz vor Grenzverletzungen, Übergriffen, psychischer, physischer, sexueller oder struktureller Gewalt in der Einrichtung und arbeitet kontinuierlich an der Herstellung eines „Milieus“, in dem alle Beteiligten Wertschätzung, Mitbestimmung und persönliche Förderung erfahren. Vorhersehbaren und transparenten Alltagsstrukturen und der Verbindlichkeit von Fachkräften kommt hierbei besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus zeichnet sich die Einrichtung als sicherer Ort dadurch aus, dass traumatisierte und bindungsbelastete Kinder und Jugendliche bei der Integration ihrer biographischen Erfahrungen als Teil ihrer Lebensgeschichte begleitet und bei der Entwicklung alternativer Bewältigungsstrategien und Beziehungsmuster individuell gefördert werden. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist der Aufbau einer vertrauensvollen und tragfähigen Beziehung zu den betreuten Heranwachsenden, wofür einerseits eine hohe Selbstreflexion sowie traumatologische und bindungsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräften, andererseits höchstmögliche Betreuungs- und Beziehungskontinuität erforderlich sind.

(6) Gesundheitsversorgung und -förderung

Sowohl Gesundheitsversorgung als auch Gesundheitsförderung stellen zentrale Aufgabenfelder der stationären Kinder- und Jugendhilfe dar. Eine passgenaue Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung beinhaltet, dass die gesundheitlichen Ausgangslagen der betreuten Kinder und Jugendlichen abgeklärt werden und eine adäquate medizinische, psychiatrische, psychologische bzw. psychotherapeutische Versorgung bei Bedarf und in enger Kooperation mit den entsprechenden Gesundheitseinrichtungen gewährleistet wird. Eine auf einem umfassenden Gesundheitsbegriff basierende Gesundheitsförderung legt ihr Augenmerk auf gesundheitsfördernde Alltagsstrukturen und Angebote in der Einrichtung sowie auf eine Förderung von Gesundheits- und Selbstsorgekompetenzen der betreuten Heranwachsenden. Hierzu zählt auch, dass Kinder und Jugendliche in ihrer psychosexuellen Entwicklung und auf ihrem Weg zu einer selbstbestimmten Sexualität entwicklungsgerecht, kultur- und geschlechtersensibel begleitet werden. Nicht zuletzt umfasst eine bedarfsgerechte Gesundheitsförderung auch die Förderung von sog. Risikokompetenzen der betreuten Kinder und Jugendlichen im Umgang mit Suchtmitteln und ihre „Drogenmündigkeit“. Neben Aufklärungsmaßnahmen zu Arten und Wirkungen von Suchtmitteln sowie Reflexionsmöglichkeiten zu eigenem Konsumverhalten kommt der Früherkennung problematischen Konsums, der Erarbeitung von Regeln für den Umgang mit Suchtmitteln und die enge Kooperation mit Fachkräften der Suchthilfe besondere Bedeutung zu.

(7) Zusammenarbeit der sozialpädagogischen Einrichtung mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder bzw. Jugendlichen

Die Qualitätsstandards für die Zusammenarbeit der Einrichtung mit den Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen gehen von dem Standpunkt aus, dass diese Zusammenarbeit ein wesentlicher Faktor für positive Wirkungen der stationären Hilfen für die betroffenen Kinder und Jugendlichen darstellt und unabhängig davon erfolgen soll, ob eine Rückkehr in die Familie oder eine Verselbständigung das übergeordnete Betreuungsziel darstellt. Zentrale Aspekte der pädagogischen Zusammenarbeit mit Eltern und relevanten Bezugspersonen des Kindes durch die betreuenden Fachkräfte der Einrichtung sind u.a. die Beteiligung der Eltern und relevanter Bezugspersonen am Leben und Alltag sowie an der Entwicklung des Kindes bzw. der/des Jugendlichen, die Förderung und Klärung der Eltern-Kind-Beziehung (u.a. durch die Vermittlung und Begleitung von Besuchskontakten) und die Erhaltung bzw. Stärkung von relevanten sozialen Beziehungen der/des

Heranwachsenden. Einer wertschätzenden Haltung und Kommunikation seitens der Fachkräfte sowie einem Verständnis der Zusammenarbeit als Kooperationsbeziehung kommt hierfür besondere Bedeutung zu. Darüber hinaus erfordert eine gelingende Zusammenarbeit, dass Eltern und Kinder bzw. Jugendliche bei der Konkretisierung und Reflexion von Betreuungszielen beteiligt und über den Umgang mit personenbezogenen Daten (Verschwiegenheitspflichten, Weitergabe von Informationen an die fallführenden Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe) informiert sind. Nicht zuletzt setzt eine gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern und dem Herkunftssystem des Kindes die verbindliche Kooperation der sozialpädagogischen Einrichtung mit den Fachkräften, die die Familien ergänzend begleiten, voraus.

(8) Alltag und Leben in der Einrichtung

Die sozialpädagogische Einrichtung stellt für Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung den (vorläufigen) Lebensmittelpunkt dar. Sie muss daher eine entwicklungsförderliche Lebenswelt für Kinder und Jugendliche bieten und einen Alltag gewährleisten, der Sicherheit, Transparenz, Beteiligung und Zugehörigkeit, Entwicklungsanregungen und alternative Erfahrungen, aber auch entlastende Vorhersehbarkeit gewährleistet. Aufgabe der betreuenden Fachkräfte ist es daher, den betreuten Heranwachsenden einen Alltag zu ermöglichen, der einerseits individuell abgestimmte und entwicklungsförderliche Freiräume ermöglicht, andererseits jedoch auch routinisierte Abläufe und Rituale, Selbstverständlichkeiten und Orientierung bietet. Ein gelingender Alltag impliziert ebenso die Bewältigung von alltäglichen Anforderungen. Daher stellt die Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung ein wichtiges Qualitätsmerkmal guter Betreuung dar. Nicht zuletzt umfasst ein funktionierender Alltag in der Einrichtung auch und vor allem ein Sicherheit gebendes und berechenbares Zusammenleben in der Wohngruppe. Etwaige Konflikte und Krisen müssen daher von den betreuenden Fachkräften frühzeitig erkannt und angemessen begleitet werden. Insofern die Gruppe als zentraler Bezugsrahmen den Alltag prägt, sind Fachkräfte gefordert, sicherzustellen, dass die Gruppe für die Entwicklung von übergreifenden Lebenskompetenzen der Heranwachsenden bestmöglich genutzt werden kann.

(9) Förderung von Bildungsprozessen

Die Qualitätsstandards zum Thema Bildungsförderung gründen auf einem breiten Bildungsbegriff, der keineswegs auf formale Bildungsprozesse beschränkt wird. Der Förderung von Kindern und Jugendlichen auf ihren individuellen formalen Ausbildungswegen kommt jedoch eine besondere Bedeutung zu, damit ihnen bestmögliche Bildungschancen offenstehen. Die Förderung der betreuten Kinder und Jugendlichen auf ihren formalen Bildungswegen umfasst die Unterstützung bei der Wahrnehmung ihrer Interessen und Talente sowie bei beruflichen Orientierung, Hilfestellungen bei der Bewältigung schulischer bzw. ausbildungsbezogener Herausforderungen sowie die Unterstützung im Zugang zu passgenauen Bildungsangeboten, darunter auch zu höherer Bildung. Nicht zuletzt beinhaltet eine bedarfsgerechte Bildungsbegleitung, dass Jugendliche bei der Fortsetzung ihrer Qualifizierungsprozesse auch im Falle von Ausbildungsabbrüchen unterstützt werden. Wichtiges Qualitätsmerkmal bei der Förderung non-formaler und informeller Bildungsprozesse der betreuten Kinder und Jugendlichen ist es, Kinder und Jugendliche in ihren Interessen zu bestärken und ihre Auseinandersetzung mit der Welt zu fördern. Dies beinhaltet, dass der Zugang zu externen Bildungsmöglichkeiten geschaffen und Kinder und Jugendliche bei der Meinungsbildung, ihrer Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftspolitischen Themen und im Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität entwicklungsadäquat begleitet werden. Nicht zuletzt umfasst eine bedarfsgerechte Bildungsförderung in der Einrichtung die Begleitung der betreuten Kinder und

Jugendlichen bei der produktiven Nutzung von digitalen Medien. Angesichts der schnelllebigen Medienentwicklungen gilt es, dass sich Fachkräfte auf aktuelle Möglichkeiten der Mediennutzung einlassen und entsprechende Kenntnisse erwerben.

(10) Begleitung von Übergängen

Die Qualitätsstandards dieses Themenbereichs fokussieren auf vier Übergänge *aus* der Einrichtung,

- auf die Rückführung in das Herkunftssystem
- auf Übergänge aus der stationären Einrichtung in andere Betreuungsangebote
- auf Übergänge in die selbstorganisierte Lebensführung („*Leaving Care*“) und
- auf Übergänge aufgrund von problematischen Betreuungsverläufen und Betreuungskrisen

Alle dieser Übergänge sind grundsätzlich als individuelle Prozesse zu verstehen, bedürfen daher individuell abgestimmter Vorbereitungen und müssen ein höchstmögliches Maß an Beteiligung der betroffenen Heranwachsenden und ihrer Eltern bzw. relevanter Bezugspersonen ermöglichen. Vorbereitende Maßnahmen beinhalten unter anderem, dass Kinder bzw. Jugendliche sowie ihre Eltern in Entscheidungsprozesse (sei es für eine Rückführung, einen Betreuungswechsel oder in Hinblick auf den konkreten Zeitpunkt des Auszugs) angemessen einbezogen sind und auf vorhandene Bindungen Rücksicht genommen wird. Ebenso gilt es, die betreuten Heranwachsenden bei etwaigen Ängsten und Ambivalenzen hinsichtlich der bevorstehenden Veränderungen zu unterstützen. Insbesondere bei Jugendlichen im Übergang in das Alleinwohnen kommt der vorbereitenden Unterstützung bei der Entwicklung von Kompetenzen zur eigenständigen Bewältigung alltäglicher Anforderungen ebenso große Bedeutung zu wie bedarfsgerechten Möglichkeiten weiterführender Hilfestellungen nach Auszug (etwa durch ambulant betreute Wohnangebote oder andere Angebote der Nachbetreuung). Wesentlich bei allen Übergängen ist es, dass diese entsprechend den individuellen Unterstützungsbedürfnissen fließend gestaltet, abrupte Beziehungsabbrüche vermieden, adäquate Möglichkeiten der Verabschiedung geschaffen und weiterführende Kontaktmöglichkeiten mit der Einrichtung bzw. dem/der Betreuer/in vor Auszug geklärt werden. Nicht zuletzt muss Übergängen aufgrund von Betreuungskrisen ein besonderes Augenmerk geschenkt werden. Aufgrund der hohen Bedeutung von Beziehungskontinuität für Entwicklungschancen von Heranwachsenden muss das Ziel aller beteiligten Fachkräfte generell sein, dass Betreuungsabbrüche bestmöglich vermieden werden, indem Betreuungsproblematiken frühzeitig reflektiert, erkannt und mittels einer flexiblen Gestaltung des Betreuungssettings abgedeckt werden. Sollte sich eine Beendigung der Betreuung in einer Einrichtung als unvermeidlich herausstellen, ist es unabdingbar, dass alle involvierten Fachkräfte gemeinsame Anstrengungen unternehmen, dass passgenaue Hilfen für die betroffenen Heranwachsenden gefunden werden.

(11) System- und organisationsübergreifende Kooperationen

Der letzte Qualitätsbereich konzentriert sich auf die Kooperation sozialpädagogischer Einrichtungen mit relevanten Systempartner/innen und Institutionen, denen in der Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung eine wichtige Rolle zukommt. Hierzu zählen insbesondere die Kinder- und Jugendhilfebehörden, fallführende Sozialarbeiter/innen sowie andere sozialpädagogische Einrichtungen, öffentliche Kontrollorgane (Volksanwaltschaft, KIJAs, Fachaufsicht), Gesundheits- und Bildungseinrichtungen, Institutionen des Sozialraums sowie Behörden (örtliche Polizeibehörde, Asylbehörde, etc.).



Gelingende Kooperationen sind an eine Reihe von Bedingungen geknüpft. Zu nennen sind hier etwa die Auftrags- und Zielklärung, Rollenklarheit aller Beteiligten in Hinblick auf die jeweiligen Zuständigkeiten, die wechselseitige Akzeptanz der beruflichen Denkansätze wie auch die Dialogbereitschaft aller Kooperationspartner/innen „auf Augenhöhe“. Aus Perspektive der sozialpädagogischen Einrichtungen muss es Ziel jeder Kooperation sein, Reibungsverluste und Insellösungen zu vermeiden, allen betreuten Kindern und Jugendlichen passgenaue, entwicklungs- und gesundheitsförderliche Angebote zugänglich zu machen und deren soziale und bildungsbezogene Teilhabe zu fördern. Die institutionelle und personelle Verankerung von Kooperationsaktivitäten ist hierfür ebenso erforderlich wie die Verfügbarkeit zeitlicher und finanzieller Ressourcen für fachlichen Austausch und Fallbesprechungen, Hospitationen oder regelmäßige Kontaktpflege mit Kooperationspartner/innen. Insbesondere für fallbezogene Kooperationen gilt nicht zuletzt für alle Kooperationspartner/innen, die relevanten Datenschutzbestimmungen konsequent zu berücksichtigen und die betreuten Heranwachsenden und deren Eltern darüber zu informieren, welche Informationen an die jeweiligen Kooperationspartner/innen weitergegeben werden.

DANK

An dieser Stelle möchten die Projektverantwortlichen die Gelegenheit nutzen, sich bei allen Expert/innen, die an der vorliegenden Publikation mitgewirkt haben, herzlich zu bedanken.

Insbesondere bedanken wir uns bei den Mitgliedern des Soundingboards für ihre Offenheit für einen organisationsübergreifenden Aushandlungsprozess, für die Bereitstellung ihrer Expertise und für die finanzielle Unterstützung des Projekts durch die von ihnen vertretenen Organisationen:

- Monika Franta (Rettet das Kind NÖ)
- Eva Goetz (KOKO, Salzburg)
- Manfred Hahn, (MA 11, Wien)
- Peter Heidlmair (Lebensraum Heidlmair, OÖ, NÖ und Burgenland)
- Clemens Klingan (SOS Kinderdorf)
- Matthias Liebenwein (Diakonie de la Tour, Kärnten)
- Hubert Löffler (DÖJ)
- Hannes Lutz (Volksanwaltschaft)
- Claudia Müller (Vorarlberger Kinderdorf)
- Walter Perl (Jugend am Werk, Steiermark)
- Daniel Reifer (ProSoz, Wien)
- Erwin Roßmann (SOS Kinderdorf)
- Elke Sarto (Volksanwaltschaft)
- Peter Sarto (Kinder- und Jugendanwaltschaft, Wien)
- Helmut Sax (Kinderrechte Board und Ludwig Boltzmann Institut)
- Barbara Schlosser (Caritas, Wien)
- Herbert Siegrist (AK Noah, NÖ und Wien)
- Stephan Sting (AAU Klagenfurt)
- Christoph Stressler (Sozialwerke Clara Fey, Wien)
- Daniel Svacina, (Volkshilfe, Wien)
- Raluca Verweijen-Slamnescu (Concordia Sozialprojekte)

Ein besonderer Dank gilt den Mitgliedern den Qualitätszirkels, die ihre Erfahrungen in Prozessen der Fremdunterbringung und ihre Fachexpertise in zeitintensiver Arbeit an den Qualitätsstandards zur Verfügung gestellt haben:

- Christoph Drobil (SOS Kinderdorf)
- Judith Gallor (Diakonie de la Tour, Kärnten)
- Marlies Gabriel (Lebensraum Heidlmair, OÖ)
- Christoph Golker (Lebensraum Heidlmair, OÖ, NÖ, Burgenland)
- Barbara Fibi (Rettet das Kind, NÖ)
- Sabrina Fried (ProSoz, Wien)
- Kaps, Natascha (AK Noah, Wien)
- Marion König (MA 11, Wien)
- Elke Maurer (Jugend am Werk, Steiermark)
- Karl Ossenagg (Jugend am Werk, Steiermark)
- Astrid Petritsch (Diakonie de la Tour, Kärnten)
- Bettina Pfeffer (MA 11, Wien)
- Claudia Radinger (Caritas, Wien)
- Barbara Sailer (SOS Kinderdorf)



- Heinz Trittner (AK Noah, Wien und NÖ)
- Ria Wienerroither (KOKO, Salzburg)
- Andrea Wlcek (Caritas, Wien)

Christoph Drobil, Marlies Gabriel, Christoph Golker, Elke Maurer und Christian Posch haben darüber hinaus den zusätzlichen Aufwand der Mitarbeit im Redaktionsteam auf sich genommen, wofür wir uns ganz herzlich bedanken möchten.

Herzlich bedanken möchten wir uns beim Fonds Gesundes Österreich, der durch seine Projektförderung die Initiative erst ermöglichte, sowie den verantwortlichen Referentinnen, die den Entwicklungsprozess trotz mancher Herausforderungen stets wohlwollend begleiteten.

Nicht zuletzt gilt unser Dank jenen Fachkräften der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, Eltern und jungen Erwachsenen mit Erfahrungen in der stationären Betreuung, die bereiten waren, die Qualitätsstandards am Ende des Entwicklungsprozesses zu sichten und ihre Sichtweisen auf relevante Qualitätsmerkmale der stationären Betreuung mit uns zu teilen. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Perspektiven war uns ein zentrales Anliegen. Denn auch wenn die vorliegenden Standards auf Basis fachlicher und wissenschaftlicher Erkenntnis entwickelt wurden, müssen Qualitätsaussagen immer auch die je spezifischen Erfahrungen und Sichtweisen unterschiedlicher Akteur/innen und insbesondere der Adressat/innen der Hilfen berücksichtigen.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Qualitätsstandards nicht als unveränderbar verstanden werden. Vielmehr ist es unerlässlich, dass diese mit sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und fachlichen Entwicklungen Schritt halten. Von diesem mehrperspektivischen und dynamischen Verständnis von Qualität ausgehend, sehen wir die nächste gemeinschaftliche Herausforderung daher einerseits in einer möglichst breiten Implementierung dieser Standards auf nationaler Ebene, andererseits (in einem weiteren Schritt) auch darin, dass die Qualitätsstandards selbst wieder in Hinblick auf ihre fachliche, rechtliche und gesellschaftliche Angemessenheit einer kritischen Prüfung unterzogen und ggf. den Erfordernissen angepasst werden.

Monika Lengauer, Bettina Terp, Christian Posch