

Stationäre Hilfen zur Erziehung – Aktuelle Fachdiskurse, Entwicklungsthemen, Denkanstösse

Erstellt im Auftrag des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, Bereich Jugend, Familie und Sport, Fachstelle Planungsgrundlagen

30. Juni 2022

Heidi Hirschfeld
Angela Rein
Stefan Schnurr

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Vorbemerkung: Heimerziehung im Kontext der Erziehungshilfen	2
3	Qualität und Wirksamkeit	4
3.1	Kooperation im Hilfesystem	4
3.2	Partizipation als Wirkfaktor	5
3.3	Herstellung von Passung in der Hilfeplanung	5
3.4	Herstellung und Etablierung konstanter, verlässlicher Beziehungen	6
3.5	Neue Modelle zur Qualitätsentwicklung in der stationären Erziehungshilfe	6
3.5.1	«Qualität in der Heimerziehung - Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe» (Peters/Jäger 2013)	7
3.5.2	«Kriterien für eine gute Heimerziehung. Qualitätsentwicklungsvereinbarungen in der kommunalen Kinder- Jugendhilfe» (Merchel 2020)	7
3.5.3	Modellprojekt «Demokratie in der Heimerziehung» (2014)	7
3.6	Qualität und Wirksamkeit: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse	8
4	Eltern- und Familienzusammenarbeit	9
4.1	Fachliche Haltung gegenüber Eltern und Familien	10
4.2	Familienkulturen anerkennen	12
4.3	Familienzusammenarbeit als Elternunterstützung	13
4.4	Einbindung von Eltern im gesamten Hilfeprozess	13
4.4.1	Das Konzept Elternpartizipation	14
4.4.2	Eltern als Partner*innen: Konzepte familienintegrativer Wohnprojekte	15
4.5	Eltern- und Familienzusammenarbeit: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse	16
5	Systemsprenger in den stationären Erziehungshilfen	17
5.1	Systemsprenger als Kategorie zur Einordnung von Klient*innen	17
5.2	«Systemsprenger»-Zuschreibung als Markierung von Grenzen	18
5.3	Ein empirischer Blick auf «Systemsprenger»	18
5.4	Empirische Studien zu Erziehungshilfekarrieren und Hilfeabbrüchen	19
5.5	Wie können Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe antworten, wenn sie sich mit «Systemsprengern» konfrontiert sehen?	20
5.5.1	Pädagogische Haltungen	20
5.5.2	Ressourcen auf der Eben der Organisation	21
5.5.3	Ebene Hilfesystem	23
5.6	Systemsprenger: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse	24
6	Adressat*innen in den stationären Erziehungshilfen	25
6.1	Vielfältige Adressat*innen in den stationären Hilfen zur Erziehung	25
6.2	Adressat*innen mit Diagnose aus dem Autismus-Spektrum	26
6.3	Empirische Perspektiven auf Autismus	27
6.4	Inklusive stationäre Jugendhilfe am Beispiel Autismus	28
6.4.1	Barrieren im stationären Setting abbauen	28
6.4.2	Grundhaltung des Nicht-Verstehens	29
6.4.3	Lebensweltliche Perspektive auf Kinder und Jugendliche mit Autismus	30
6.5	Autismus-Spektrum und inklusive stationäre Erziehungshilfen: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse	31
7	Leitthemen einer zukunftsorientierten Heimerziehung	33
8	Literaturverzeichnis	36
9	Anhang «Good Practice»	40

1 Einleitung

Der nachfolgende Text ist integraler Bestandteil des Prozesses «Steuerung und Berichterstattung Hilfen zur Erziehung (2021-2026)» in der Regie des Bereichs Jugend, Familie und Sport, Kanton Basel-Stadt. Dieser Prozess soll verschiedene Wissensbestände und Perspektiven aufgreifen und aufeinander beziehen, um sie für die Steuerung und Weiterentwicklung von Angeboten im Leistungsbereich der Hilfen zur Erziehung fruchtbar zu machen. Dazu zählen neben Kennzahlen und Informationen zum Angebot und dessen Inanspruchnahme sowie einer Stakeholder-Befragung auch die Aufbereitung aktueller wissenschaftlicher Diskussionen zu bedeutsamen Themen im Handlungsfeld der Hilfen zur Erziehung. Alle drei Komponenten – Kennzahlen, die Erfahrungen und Sichtweisen von Stakeholdern und Diskussionen aus der Wissenschaft – sollen einen informierten Dialog über Eckpunkte und Prioritäten der Weiterentwicklung der stationären Erziehungshilfen im Planungsraum unterstützen und im Rahmen eines Fachtages sowie weiterer Anlässe zusammenfliessen.

Der thematische Zuschnitt und die Fokusthemen dieser Expertise folgen den Vorschlägen und Vorstellungen der Auftraggeberschaft. Zentrales Thema sind die stationären Hilfen zur Erziehung mit Fokus auf der Heimerziehung. Die Familienpflege, die das Kinder- und Jugendgesetz des Kantons Basel-Stadt ebenfalls zu den ergänzenden Hilfen zu Erziehung zählt (Art. 10 KJG), steht nicht im Mittelpunkt.

Der Text unterbreitet ausdrücklich (und auftragsgemäss) keine expliziten Massnahmenvorschläge zur Weiterentwicklung der stationären Erziehungshilfen im Kanton Basel-Stadt. Stattdessen will er in der Aufbereitung wissenschaftlicher Diskussionen Anregungen und Denkanstösse geben.

2 Vorbemerkung: Heimerziehung im Kontext der Erziehungshilfen

Seit Mitte der 2010er Jahre befinden sich die Hilfen zur Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz in einer Phase der Ausdifferenzierung. Das Angebot ist breiter und vielfältiger geworden. Zahlreiche Kantone haben ihre Angebotslandschaften erweitert. Die ambulanten Hilfen zu Erziehung sind deutlich ausgebaut worden. In jüngster Zeit hat auch die Pflegekinderhilfe in vielen Kantonen eine neue Aufmerksamkeit erfahren. Viele Deutschschweizer Kantone haben Finanzierung, Steuerung und Zugänge zu diesen Leistungen neu geregelt, so auch die Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern und Zürich. Wichtige Impulsgeber für diese Entwicklungen waren die Revision des Kindesschutzrechts und die Einführung der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden im Jahr 2013. Auch die interkantonalen Konferenzen mit Bezug zur Kinder- und Jugendhilfe haben Entwicklungen vorangetrieben und Empfehlungen erarbeitet. Hierzu zählen u.a. die *Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) für die Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendpolitik in den Kantonen* vom 19. Mai 2016 und die *Empfehlungen zur ausserfamiliären Unterbringung der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) und der Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES)* vom 20. November 2020.

Damit haben sich auch die Rahmenbedingungen der Heimerziehung verändert. Vor 20 Jahren mag die Heimerziehung in der Deutschschweiz noch die Standard-Antwort bei gravierenden Problemen des Aufwachsens gewesen sein – auch weil Alternativen kaum verfügbar waren. Dies hat sich, nicht zuletzt durch den Zuwachs der ambulanten Erziehungshilfen, denen eine niedrigere Eingriffsintensität zugeschrieben wird, gewandelt. Heute ist die Heimerziehung *eine Leistung neben anderen in einem Spektrum von Hilfen zu Erziehung*.

Auch auf der Seite der Adressat*innen der Heimerziehung hat sich vieles verändert. Die Vorerfahrungen, die junge Menschen in Heimen und Wohngruppen mitbringen, stammen aus immer vielfältigeren Familienkontexten, Bildungs- und Ausbildungssituationen und Peergruppen. «Die Mehrheit der in der Schweiz wohnenden Kinder bis sechs Jahre lebt in einer Familie mit Migrationshintergrund (54,4%). Dabei weisen bei 33,5% beide Elternteile Migrationserfahrung auf, bei 20,9% eines der beiden Elternteile» (Bachmann/Meyer/Zumbrunn 2020, S. 39). Die Zahl der Ein-Elternhaushalte hat sich in den letzten 40 Jahren verdoppelt. Gut 14 % der jungen Menschen unter 25 Jahren leben heute mit alleinlebenden Elternteilen und knapp 6 % in Fortsetzungsfamilien (ebd.). In der Schweiz ist das Armutsrisiko von Ein-Elternfamilien viermal höher als das von Zwei-Elternfamilien mit gleicher Kinderzahl (BFS 2017, S. 10). Viele Kinder und Jugendliche, die bei Diensten der Kinder- und Jugendhilfe bekannt werden, wachsen in Familienkonstellationen auf, die mit chronifizierten sozioökonomischen und psychosozialen Problemlagen konfrontiert sind (vgl. Tausendfreund 2015). Viele haben Gewalt, Diskriminierungen, Abwertungen und Verletzungen erfahren. In einer Schweizer Studie zur elterlichen Gewalt gaben 13 % der befragten 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schüler an, in den vergangenen zwölf Monaten von direkter Gewalt durch ihre Eltern betroffen gewesen zu sein (Lätsch/Stauffer, 2016; Bachmann/Meyer/Zumbrunn 2020, S. 41). Auch die Rolle der Leistungsempfänger*innen hat sich verändert. In der Folge sind auch die Erwartungen an Beteiligung und Partizipation der Adressat*innen in der Sozialen Arbeit generell und auch in der Kinder- und Jugendhilfe gestiegen. Dies betrifft auch die Erwartungen an die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Die Heimerziehung steht vor neuen Herausforderungen. Dies wird nicht nur in der Schweiz so wahrgenommen. So wurde in Deutschland in den Jahren 2019-2021 ein bundesweites Projekt mit dem Titel «Zukunftsforum Heimerziehung»¹ durchgeführt, dessen Ziel es war, Entwicklungsbedarfe und Strukturmerkmale herauszuarbeiten. In Workshops mit Adressat*innen, Eltern, Fachkräften, Vertreter*innen von Heimerziehungseinrichtungen, Care Leavern und Wissenschaftler*innen wurde aus den verschiedenen Perspektiven diskutiert, wie Heimerziehung zukünftig aussehen sollte. Das *Zukunftsforum Heimerziehung* zeigt exemplarisch, dass die gegenwärtige Situation auch Chancen für eine Neuprofilierung der Heimerziehung bietet.

Im Folgenden werden Themen diskutiert, die ebenfalls als Ansatzpunkte für Weiterentwicklungen und Neuprofilierungen der Heimerziehung verstanden werden können:

- Qualität und Wirksamkeit
- Eltern- und Familienzusammenarbeit
- Systemsprenger,
- Adressat*innen der stationären Erziehungshilfe mit besonderer Berücksichtigung der Adressat*innen mit einer Diagnose Autismus-Spektrum-Störung.

Jedes dieser vier Kapitel wird mit Denkanstössen und Entwicklungsimpulsen abgeschlossen. Das letzte Kapitel versucht, wiederkehrende Leitideen zu bündeln, um Eckpunkte einer zukunftsorientierten Heimerziehung zu benennen. Am Ende werden zu jedem der vier Kapitelthemen Beispiele guter Praxis benannt. Sie möchten vor allem zur weiteren Beschäftigung mit den Themen einladen.

¹ Das Programm [Zukunftsforum Heimerziehung](#) wurde federführend geleitet durch die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen (IGfH, d.i. FICE Deutschland). Finanziert wurde es durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

3 Qualität und Wirksamkeit

Hinsichtlich der Frage, welche Ansätze zur Gewährleistung und Weiterentwicklung 'guter' Qualität in den stationären Hilfen zur Erziehung diskutiert und vorgeschlagen werden, ist hervorzuheben, dass es in diesem Handlungsfeld nicht um lineare Wirkungszusammenhänge gehen kann (Nüsken/Böttcher 2018, S. 112). Dies begründet sich darin, dass Hilfen zur Erziehung grundsätzlich personenbezogene Dienstleistungen sind, die sich in der reflexiven Verschränkung von Fachpersonen, Kindern und Jugendlichen sowie deren Umfeld vollziehen. Sie sind somit als Ko-Produktionen zwischen Kindern und Jugendlichen, ihren Familien, den beteiligten Einrichtungen sowie den platzierenden Diensten oder Behörden zu verstehen (Macsenaere 2017, S. 156; Albus et al. 2009; Nüsken/Böttcher 2018, S. 113).

Gleichwohl ist es notwendig, sich darauf zu verständigen, welche Wirkungen erzielt werden sollen und woran Qualität in den stationären Erziehungshilfen gemessen werden soll (vgl. Merchel 2020, S. 13ff.). Auf einer sehr allgemeinen Ebene (die auch mit den normativen Setzungen des geltenden Rechts kompatibel ist) können die Förderung junger Menschen und ihrer gesellschaftlichen Teilhabe, die Gewährleistung ihres Wohlergehens und die Ermöglichung der Entwicklung ihrer Fähigkeiten bestimmt werden. Für die stationären Hilfen zur Erziehung kann das heissen, diese so zu gestalten, dass junge Menschen vor Gewalt, Vernachlässigung und sozialer Diskriminierung geschützt werden und ihre Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe gesichert und ausgebaut werden (vgl. auch Peters/Jäger 2013, S. 11).

In diesem Kapitel folgen wir der empirisch gut begründeten Auffassung, dass *Kooperation, Partizipation, Passung* und *verlässliche Beziehungen* Schlüsselmomente gelingender Heimerziehung sind (Schrödter/Ziegler 2007; Wolf 2007; Albus et al. 2009; Mascenaere/Esser 2012). Sie können damit auch als wichtige Ansatzpunkte einer systematischen Überprüfung und Weiterentwicklung der Qualität der Heimerziehung gelten.

3.1 Kooperation im Hilfesystem

Kooperation ist ein zentraler Bestandteil der stationären Hilfen zur Erziehung und kann grundsätzlich die Effektivität der Hilfe steigern (vgl. Macsenaere 2017, S. 156). Sie wird in verschiedenen Kontexten und personellen Konstellationen relevant: In der Hilfeplanung und Leistungserbringung, in der multiperspektiven Fallarbeit, zwischen Fachpersonen und jungen Hilfeadressat*innen, zwischen Fachpersonen und Eltern (vgl. Peters/Jäger 2013, S. 24).

Auf Ebene der Kooperation im Helfersystem unterstützen kooperative Ansätze die multiperspektivische Fallarbeit, indem auf «das Expertenwissen von Professionellen aus unterschiedlichen Institutionen» (Peters/Jäger 2013, S. 24) zurückgegriffen werden kann. Ein regelmässiger Austausch der Beteiligten ist dabei unverzichtbar, da so auch die Hilfeplanung kontinuierlich an die aktuelle Bedarfslage angepasst werden kann (Peters/Jäger 2013, S. 24). Ein verlässlich strukturiertes Hilfenetzwerk hat das Potenzial, insbesondere Kindern und Jugendlichen, die Beziehungsabbrüche und Diskontinuitäten erlebt haben, Sicherheit und Halt zu vermitteln (Gahleitner 2012, S. 71).

Durch tägliche Übergabegespräche und wöchentliche Teamsitzungen können Kooperationsbeziehungen zwischen den Fachpersonen in den Einrichtungen sichergestellt werden. Während der Fokus der Übergabegespräche auf dem in-Kennntnis-setzen über (tages-)aktuelle Ereignisse und Entwicklungen liegt, eröffnen Teamsitzungen den Raum für gegenseitigen Austausch, das Teilen von Erfahrungen mit

den Kindern und Jugendlichen sowie für die «Planung und Aushandlung pädagogischer Ziele und manchmal auch der kollegialen Beratung in schwierigen Situationen oder krisenhaften Verläufen» (Henn 2017, S. 17). Wichtig sei hierbei, den Themen der Kinder und Jugendlichen Raum zu bieten, sich über Beziehungen zu verständigen sowie gemeinsame pädagogische Ziele zu eruieren, die von allen beteiligten Fachpersonen verstanden und (mit)getragen werden. Eine offene, wertschätzende und direkte Kommunikation kann hierfür eine wichtige Basis sein. Zudem gilt es eine professionelle Haltung zu entwickeln, die darin besteht, Auseinandersetzungen als fachliche Differenzen zu begreifen und «nicht als persönliche Kritik oder persönliches Versagen zu bewerten» (Henn 2017, S. 19).

3.2 Partizipation als Wirkfaktor

Partizipation ist ein bedeutender Wirkfaktor der Erziehungshilfe und eine notwendige Voraussetzung für eine gelingende Kooperation der Hilfeadressat*innen (Albus et al. 2009; Macsenaere 2017, S. 158). Partizipation auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen bedeutet, sie «im Alltag in der Wohngruppe und der Gesamteinrichtung, in der Hilfeplanung und Hilfestaltung, in der Personalauswahl, in der Verwaltung von Mitteln, in der Gestaltung von Höhepunkten und Festen, in Sachen Evaluation, also der Befragung der Kinder und Jugendlichen sowie dem Beschwerdemanagement» (Krause 2016, S. 80) zu beteiligen. Beteiligung auf Ebene der Fachkräfte meint, sie in die inhaltliche und strukturelle Entwicklung, bei wesentlichen Richtungsentscheidungen der Organisation, Mittelverwendung, der fachlichen Weiterentwicklung und der Entwicklung von Wissen sowie dem Beschwerde- und Fehlermanagement einzubeziehen (Krause 2016, S. 80). Es gilt somit, Beteiligung als Gesamtansatz zu verstehen und umzusetzen (ebd.).

3.3 Herstellung von Passung in der Hilfeplanung

Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, die *richtige* Hilfe auszuwählen (Macsenaere 2017, S. 156). Hierbei gilt es, die Wahl der Hilfen primär an deren Eignung und am Kindeswohl auszurichten. Gelingt es, eine passende resp. adäquate Hilfe zu finden oder zu entwickeln, ohne dass verschiedene Hilfen zunächst ausprobiert werden müssen, dann erhöht dies die Effektivität (Macsenaere 2017, S. 156). *Passung* meint dabei auch, dass «Brüche in den Lebenswelten der Hilfeadressaten» nach Möglichkeit zu vermeiden sind (Macsenaere 2017, S. 161). Letztlich müsse die «zu wählende Hilfe, inklusive der damit verbundenen Strukturen und Personen, [...] individuell für den jungen Menschen und die Familie geeignet sein» (Macsenaere 2017, S. 161). Hier wird deutlich, dass Passung nicht per se besteht, sondern aktiv hergestellt werden muss. Dabei gelten eine Reihe von Maximen:

- **Auswahl der Hilfen nach den Bedarfen der Hilfeadressat*innen:** Die Auswahl der Hilfe muss mit Blick auf das Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen entlang deren Bedürfnissen erfolgen; Kosten dürfen nicht zum leitenden Auswahlkriterium von Hilfen werden.
- **Anpassung der Hilfen an die Kinder und Jugendlichen, nicht der Kinder und Jugendlichen an die Hilfe:** Stationäre Hilfen zur Erziehung, die erfolgreich sein wollen und die Bedürfnisse und das Wohlergehen der jungen Menschen im Blick haben, passen die Hilfeformen an die Kinder und Jugendlichen an – nicht die Kinder und Jugendlichen an die Hilfen (Krause 2016, S. 81). So kann auch das Risiko wiederholter Wechsel aufgrund fehlender Passungsverhältnisse verringert werden. Dies erfordert, die «Praxis so offen und flexibel zu gestalten, dass sie immer wieder auch dann erfolgreich zu handeln in der Lage ist, wenn Herausforderungen entstehen, die besonderes Handeln erforderlich machen» (Krause 2016, S. 81). Dies meint, dass sich «die

Praxis gemeinsam mit allen Betroffenen in einem Dialog befindet, der dazu führen wird, die Bedingungen zum Guten zu wenden» (Krause 2016, S. 81).

- **Individuelle Hilfemassnahmen um soziale Zusammenhänge erweitern (oder auch: weg vom negativ-Blick auf Jugendliche):** Stationäre Hilfen zur Erziehung sind mehr als nur individuelle Hilfen für betroffene Kinder und Jugendliche. Für die Ausgestaltung von Hilfen heisst dies, Problemlagen und in der Folge Unterstützungsansätze nicht (ausschliesslich) an den Kindern und Jugendlichen zu begründen, sondern soziale Zusammenhänge zu berücksichtigen und so Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, neue Rollen auszuprobieren, Anerkennung zu erfahren und so zu «neuen Positionen des jungen Menschen zu sich selbst und zu seiner Umwelt führen» (Krause 2016, S. 81f).
- **Ressourcenorientierte Hilfeplanung und Angebote:** Zudem gilt es, eine ressourcenorientierte Hilfeplanung vorzunehmen, die sich jenseits eines defizitorientierten Blicks auf Kinder und Jugendliche vollzieht. Dies kann durch den Einbezug von Ressourcen der Hilfeadressat*innen (Interessen, Begabungen, soziale Kompetenzen etc.) erfolgen und ermöglicht, dass gemeinsam ausgehandelte Ziele besser erreicht werden (Macsenaere 2017, S. 161). Ebenso sind Ressourcen in den Netzwerken und aus den Familienkontexten zu berücksichtigen.

3.4 Herstellung und Etablierung konstanter, verlässlicher Beziehungen

Studien, die die biographische Perspektive von Kindern und Jugendlichen nachzeichnen, zeigen, dass dem Beziehungsaufbau und der Beziehungsgestaltung sowie dem Aufbau tragfähiger Beziehungen zwischen Fachpersonen und Kindern resp. Jugendlichen eine bedeutsame Rolle beigemessen wird. Zudem ist sie «notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Erziehungshilfeverläufe» (Macsenaere 2017, S. 160). Hierbei geht es insbesondere um die Etablierung und Verstetigung kontinuierlicher und verlässlicher Beziehungen. Dabei sind die Beziehungen zwischen Kindern resp. Jugendlichen und Fachpersonen nicht exklusiv, sondern müssen geteilt werden, da verschiedene Fachpersonen in Beziehung mit den im Heim lebenden Kindern und Jugendlichen treten (Henn 2017, S. 19). Zudem tragen nicht nur Beziehungen zu den Hilfeadressat*innen zum Gelingen der Hilfen bei, sondern auch die Beziehungen zwischen den Fachpersonen (ebd.). Auch die Beziehung zwischen den Eltern und den Fachpersonen wirkt sich auf den Erfolg der Hilfen aus. Sie erhöht die verfügbaren Ressourcen und kann die Kooperationsbereitschaft der jungen Menschen fördern. Dabei sind Hilfen, die sich durch professionell durchgeführte Elternarbeit charakterisieren lassen, erfolgreicher als jene ohne Elternarbeit (Macsenaere 2017, S. 160).

3.5 Neue Modelle zur Qualitätsentwicklung in der stationären Erziehungshilfe

Während eine Verständigung über Standards und abstrakte Bezugspunkte von Qualität und Wirksamkeit im Feld der Erziehungshilfen inzwischen eine gewisse Tradition hat und zurzeit von wenig Kontroversen begleitet wird, ist die Frage nach dem *Wie* der *Sicherung* und *Entwicklung* von Qualität in Einrichtungen der stationären Hilfen zur Erziehung weitgehend offengeblieben. Nach einer ersten Welle der Auseinandersetzung mit Qualitätsentwicklung in den 1990er Jahren, die an eher statischen und stark präskriptiven Ansätzen zur Qualitätssicherung, die vielfach aus der Betriebswirtschaft bezogen wurden, ist in den letzten Jahren eine Hinwendung zu eher lokalen Ansätzen zu verzeichnen. Solche Ansätze haben den Vorteil, dass sie von vornherein auf Prozesse, Strukturen oder Sachverhalte gelenkt werden können, die in einer konkreten Organisation als problematisch oder entwicklungsbedürftig angesehen werden. Auf diese Weise ist es oft besser möglich, Qualitätsentwicklung als ko-produktiven

Prozess zu gestalten. Solche Ansätze, die mitunter Qualitätsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung verbinden, scheinen besonders geeignet, um nachhaltige Veränderungen in Organisationen der stationären Erziehungshilfen zu fördern. Sie bieten zudem die Möglichkeit, die Sichtweisen von Mitarbeitenden wie auch von Adressat*innen, also von Kindern und Jugendlichen, einzubeziehen. Drei Modelle dieses Typs werden im Folgenden kurz vorgestellt.

3.5.1 «Qualität in der Heimerziehung - Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe» (Peters/Jäger 2013)

Unter dem Titel «Qualität in der Heimerziehung. Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe» haben Peters/Jäger (2013) im Auftrag des Luxemburgischen Ministeriums für Familie und Integration eine Konzeption zur «integrierten und reflexiven Entwicklung von Qualität» in der Heimerziehung erarbeitet. Es basiert auf Standards guter Heimerziehung, die in einem Konsultations- und Entwicklungsprozess in der Zusammenarbeit zwischen der Universität Luxemburg und Einrichtungen der Heimerziehung im Auftrag des Ministeriums erarbeitet wurden. Die Leitideen des Konzeptes und zugleich die Standards, an denen Qualität gemessen wird, sind Kindeswohl, Gesundheit, Schutz vor Gewalt und Vernachlässigung, Entwicklungsförderung, Inklusion, Partizipation und Teilhabe. Die Konzeption bietet praxisnahe Anleitungen für lokale, organisationsbezogene Prozesse der Selbstevaluation. Diese umfassen praxisnahe Operationalisierungen abstrakter Standards, Fragebögen, anhand derer eine Einrichtung selbst überprüfen kann, wo sie in Bezug auf die Umsetzung verschiedener Standards steht und Vorschläge zur lokalen Gestaltung von Qualitätsentwicklungsprozessen.

3.5.2 «Kriterien für eine gute Heimerziehung. Qualitätsentwicklungsvereinbarungen in der kommunalen Kinder- Jugendhilfe» (Merchel 2020)

Im deutschen Kinder- und Jugendhilfesystem schliessen die vertraglichen Vereinbarungen zwischen den Jugendämtern (als Auftraggeber) und Einrichtungen der stationären Jugendhilfe (als Auftragnehmer) grundsätzlich Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung ein. Damit sind Leistungsaufträge jeglicher Art an Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung gekoppelt. In der Praxis hat sich gezeigt, dass von der blossen gesetzlichen Festschreibung dieser Kopplung als solcher nur unzureichende Impulse für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung ausgehen. Dies war der Ansatzpunkt des Projektes «Gute Heime - Möglichkeiten zur Sichtbarmachung der Qualitäten stationärer Hilfen zu Erziehung», welches 2017/18 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projektes, bei dem ein weiterer Kreis von Stakeholdern aus dem Feld der Erziehungshilfen beteiligt war, wurden Orientierungen und praxisnahe Vorschläge zur Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen und zur Gestaltung von Verfahren der dialogischen Verständigung über Standards zwischen Einrichtungen und Auftraggebern erarbeitet.

3.5.3 Modellprojekt «Demokratie in der Heimerziehung» (2014)

Der Zusammenhang zwischen Qualität und Partizipation ist unumstritten. Aber wie kann Partizipation in der Heimerziehung praktisch gelebt und gefördert werden? Das Land Schleswig-Holstein war Träger eines Projektes, in dem fünf Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe darin begleitet wurden, einen eigenen individuellen Weg der Weiterentwicklung von Partizipation zu gehen (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2014, S. 16). Die beteiligten Einrichtungen, die sich um die Mitwirkung im Projekt erfolgreich beworben hatten, konnten ihre jeweiligen Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Partizipation selbst auswählen - und im Laufe des Projektes anpassen und modifizieren. Sie wurden von erfahrenen Moderatorinnen und

Moderatoren in ihren lokalen Entwicklungsprojekten unterstützt. Bei allen Projekten wirkten die in den Heimen lebenden Kinder und Jugendlichen mit. Auf diese Weise entstanden unterschiedlich gelagerte Projekte. Allen war jedoch gemeinsam, dass sie den lokalen Bedingungen und Präferenzen entsprachen und reale Folgen für die Alltagsgestaltung in den Heimen hatten.

3.6 Qualität und Wirksamkeit: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse

In diesem Kapitel wurden Kooperation, Partizipation, die Herstellung von Passung in der Hilfeplanung und die Gestaltung verlässlicher Beziehungen als Schlüsselmomente von Qualität und Wirksamkeit diskutiert. Weiter wurden Beispiele für lokale Qualitätsentwicklungsprozesse vorgestellt.

- *Auf welche Modelle und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung stützen sich die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt? Wer ist in welcher Weise an Qualitätssicherung und -entwicklung beteiligt?*
- *Welche Erfahrungen machen die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt mit ihren jeweiligen Modellen und Strategien der Qualitätssicherung und -entwicklung?*
- *Welche Rolle spielen Kooperation, Partizipation, Passungsverhältnisse der Hilfen und verlässliche Beziehungen als Schlüsselmomente gelingender Heimerziehung in der Praxis der Qualitätssicherung und -entwicklung?*

- *Auf welche Modelle und Strategien der Beobachtung und Überprüfung der Wirksamkeit stützen sich die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt? Wer ist in welcher Weise an Verfahren der Beobachtung und Überprüfung der Wirksamkeit beteiligt?*
- *Welche Erfahrungen machen die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt mit ihren jeweiligen Modellen und Strategien der Beobachtung und Überprüfung der Wirksamkeit?*
- *Gibt es Orte oder Gelegenheiten, an denen sich die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt über ihre Erfahrungen mit der Sicherung / Entwicklung von Qualität und Wirksamkeit austauschen? Ist dies allenfalls gewünscht?*

- *Wie schätzen die beteiligten Stakeholder (Auftraggeber, Kostenträger, Leistungserbringer) das Modell der «Qualitätsentwicklungsvereinbarungen» ein? Wäre es allenfalls ein Modell für die Erziehungshilfen im Kanton Basel-Stadt?*

4 Eltern- und Familienzusammenarbeit

Kinder und Jugendliche haben «ein Recht auf Familie und für sie förderliche familiäre Beziehungen» (Peters/Jäger 2013, S. 19). Diese Beziehungen umfassen «Mitglieder [...] der Kernfamilie, des erweiterten Familienkreises, der Pflege- und angenommenen Familie sowie der Stieffamilie, mit entfernteren Verwandten wie mit Cousinen/Cousins zweiten Grades, oder zum Vormund» (Schrödter/Ziegler 2007, S. 36).² Eltern- und Familienzusammenarbeit ist ein bedeutsames Element (gelingender) stationärer Hilfen zur Erziehung, wenngleich sie die beteiligten Akteur*innen oftmals herausfordert (Krüger 2013, S. 249). Dabei zielt Eltern- und Familienzusammenarbeit darauf, «Heimerziehung an das Bewältigungshandeln von betroffenen Eltern, Kindern und Jugendlichen» anzuschliessen und so «einen akzeptierten Lebensort» herzustellen (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2007, S. 8). Dies gilt unabhängig davon, ob Kinder bzw. Jugendliche nur zeitweise oder dauerhaft stationär untergebracht sind (vgl. Dittmann/Schäfer 2019, S. 7).

Bei vereinbarten Unterbringungen bestimmen die Sorgeberechtigten im Rahmen ihres Aufenthaltsbestimmungsrechtes, dass ihr Kind in einer stationären Erziehungshilfeeinrichtung leben soll. Sie bleiben in diesem Fall vollumfänglich in ihrer elterlichen Verantwortung, werden aber in alltäglichen Erziehungsfragen durch die Institution vertreten (vgl. Art. 300 ZGB). Bei angeordneten Platzierungen hingegen wird den Eltern das Aufenthaltsbestimmungsrecht (Art. 310 ZGB) durch eine Kindesschutzbehörde entzogen und eine Unterbringung angeordnet. Der Weg in die Hilfe hat Auswirkungen darauf, wie Eltern die Beziehung zu Fachpersonen wahrnehmen und welche Rolle sie innehaben. Die Perspektive der Rückkehr in den familiären Kontext – im Fachdiskurs auch Rückplatzierung genannt – wird dabei wenig transparent verhandelt und weder von Beistandspersonen noch von Institutionen oder Behörden aktiv thematisiert. So können betroffene Kinder bzw. Jugendliche und ihre Eltern bzw. Familien häufig keine klaren Perspektiven dafür entwickeln (Osswald 2021).

Letztlich werden in moderner Heimerziehung Eltern/Familien als Partner*innen wahrgenommen und als solche adressiert; ihre Beteiligung als Voraussetzung gelingender Heimerziehung gedeutet (Krause 2016, S. 79f.). Dabei ermöglicht Beteiligung, dass sich Kinder/Jugendliche sowie deren Eltern/Familien als Subjekte sowie als Akteur*innen der Hilfe wahrnehmen, was *erfolgreiche* Hilfe begünstigt (Krause 2016, S. 80).

² In diesem einleitenden Zitat deuten sich zugleich die Schwierigkeiten an, vor denen Fachpersonen stehen, wenn sie über dieses Thema sprechen oder schreiben: Wann sprechen wir von Eltern, wann von Familie, wann von Sorgeberechtigten? In diesem Kapitel verwenden wir den Begriff Sorgeberechtigte im rechtlichen Sinne und bezeichnen damit Personen, die das Sorgerecht besitzen. Wir verwenden den Begriff Eltern in der Bedeutung der biologischen und sozialen Elternschaft. Den Begriff Familie verwenden wir, wenn wir in eine Aussage solche Personen einbeziehen wollen, die für ein Kind oder eine*n Jugendliche*n bedeutsam sind («signifikante Andere») – weil sie Erziehungs- oder –Sorgeaufgaben wahrnehmen oder aus einem anderen Grund besonders vertraute Menschen sind; das können bspw. Grosseltern, Verwandte, (frühere) Partner*innen oder auch beste Freund*innen von Eltern oder Geschwistern sein. Vielfach verwenden wir im Folgenden auch die Formel «Eltern und Familien», wenn wir beide Gruppen einschliessen wollen – oder weil weitere Differenzierungen den Text umfangreicher machen würden, als uns in diesem Rahmen nötig erscheint. Wenn wir im Folgenden von Eltern- und Familienzusammenarbeit sprechen, meinen wir die Zusammenarbeit von Fachpersonen der Erziehungshilfen mit Personen, die für ein Kind / eine*n Jugendliche*n Familie sind und gehen davon aus, dass dazu mindestens eine Person gehört, die eine Elternrolle hat.

Elternarbeit zielt darauf, Eltern «Kompetenzen zu vermitteln, die zu einer Verbesserung ihres elterlichen Erziehungsverhaltens führen sollen» (Kriener 2017, S. 202). Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Elternzusammenarbeit kein einseitiger Prozess ist. Für die professionelle Umsetzung geht dies mit dem Anspruch einher, eine Heimerziehung zu etablieren, «die nicht am Kind bzw. Jugendlichen als Symptomträger ansetzt, sondern das Eltern-Kind-System insgesamt in den Blick nimmt» und für die Elternarbeit ein «selbstverständlicher Bestandteil und unhintergebarer Qualitätsstandard» (Homfeldt/Schulze-Krüdener 2007, S. 8) darstellt.

Der Fokus der Eltern- und Familienzusammenarbeit sollte stets auf dem Kindeswohl liegen. Dies meint jedoch auch, Kindern und Jugendlichen Raum für eigene Entscheidungen zu bieten, diese zu respektieren und grundsätzlich Kinder und Jugendliche mit Handlungsstrategien auszustatten, die es ermöglichen, einen eigenen, *gesunden* Umgang mit den Eltern zu etablieren, die sie vor (psychischen und physischen) Verletzungen schützen oder auch dazu befähigen, die Beziehung zu den Eltern oder anderen Familienmitgliedern ganz oder teilweise zu beenden.

4.1 Zuständigkeiten klären

Eltern- und Familienzusammenarbeit ist für alle Beteiligten herausfordernd (vgl. Krüger 2013, S. 249) und bedarf eines hohen Masses an Sensibilität. Bereits der Beginn der Hilfebeziehung kann sich als herausfordernd gestalten, sowohl auf der Ebene der involvierten Dienste und Behörden als auch auf der Ebene der Fachpersonen in den Erziehungshilfeeinrichtungen.

Für eine gelingende Eltern- und Familienzusammenarbeit ist es zentral, dass Eindeutigkeit darüber besteht, wer aus dem Unterstützungssystem Ansprechperson für die Eltern/Familien ist, ob Zuständigkeiten im Verlauf der stationären Hilfen zur Erziehung wechseln und wie sich diese Verfahren vollziehen. Es ist notwendig, eine konkrete Aufgabenbeschreibung der involvierten Dienste, Institutionen und Fachpersonen hinsichtlich der Ausgestaltung der Zusammenarbeit vorzunehmen, die «auch eine kontinuierliche Reflexion und Auseinandersetzung mit einschlägigen Wissensbeständen umfassen muss» (Dittmann/Schäfer 2019, S. 12). Eltern bzw. Familienmitglieder müssen darüber informiert sein, welche Fachpersonen welche Aufgaben, Aufträge und Entscheidungskompetenzen haben. Hierbei ist zu prüfen und festzulegen, ob, wann und welche anderen Einrichtungen des Hilfesystems einzubeziehen sind. Zudem können die Interessenlagen der beteiligten Akteur*innen unterschiedlich sein. Hier gilt es, «Interessengegensätze» offen zu legen und ggf. durch Regeln zu entschärfen. Hierzu zählen «klare Formulierungen bezüglich des Umfangs, der Form und der methodischen Verfahren der Elternarbeit in den Leistungsbeschreibungen der Einrichtungen und Dienste», aber auch Informationen über den Hilfeplan sowie fallspezifische Regelungen zwischen Eltern, Einrichtung und Kind resp. Jugendlichen (Krüger 2013, S. 249).

4.2 Fachliche Haltung gegenüber Eltern und Familien

Auf Ebene der Fachpersonen gilt es, diese für die besonderen Lebensweisen der Eltern und Familien zu sensibilisieren. Studien zeigen, dass Familien, die in «gravierenden Unterversorgungslagen leben» oftmals Erfahrungen mit fehlender Anerkennung, Abwertung und Stigmatisierung gemacht haben (Helmig 2017, S. 197). Die Folge kann sein, dass Familien die Armut und Benachteiligungen erfahren, sich nicht «demütig» verhalten, sondern um Anerkennung kämpfen: «Es ist eine Art Versuch [...], im Widerstand die eigene Würde zu wahren, verknüpft mit Angst, erneut getadelt und abgewertet zu werden.» (Helmig 2017, S. 197) Zudem haben Eltern und betroffene Familien oftmals bereits (negative) Erfahrungen mit anderen Institutionen gemacht, werden in Akten behandelt, die ihre Geschichte erzählen, wodurch ihnen die Chance verwehrt wird, ihre Version der Geschichte zu erzählen. Dies kann

sich negativ auf ihre Kooperationsbereitschaft auswirken und fordert Fachpersonen heraus, Eltern und Familien zur Zusammenarbeit zu motivieren (Helmig 2017, S. 197).

Weiterhin gilt es, Zusammenarbeit mit Eltern und Familien mit einem besonders hohen Mass an Sensibilität umzusetzen, da «viele Eltern die Notwendigkeit einer Unterbringung ihrer Kinder nicht nachvollziehen können und ihre eigene Familiensituation nicht so dramatisch wie die Fachkräfte einschätzen» (Dittmann/Schäfer 2019, S. 11, vgl. auch Helmig et al. 2011, S. 530). Die Fremdunterbringung des Kindes kann «heftige Emotionen bei den Eltern aus[lösen]: Scham, Schuld, Versagen, aber auch Wut, sei es auf die Fachkräfte, vielleicht auch manchmal auf die Kinder, aber auch starke Gefühle der Machtlosigkeit und der Eindruck, den Entscheidungen der Kinder- und Jugendhilfe ausgeliefert zu sein» (Helmig 2017, S. 197, vgl. auch Helmig 2002, Gies u. a. 2016). Gleichzeitig sind Fachpersonen mit Blick der «emotional immer aufgeladenen Entscheidung über eine mögliche Fremdunterbringung eines Kindes ihren eigenen biographisch geprägten Resonanzen ausgesetzt, die jenseits der professionell geforderten Rationalität Einfluss auf ihr Denken und Fühlen» nehmen (Dittmann/Schäfer 2019, S. 11).

Elternzusammenarbeit bedeutet, Eltern Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu eröffnen, aber auch diese einzufordern. Dies begründet sich in einer Orientierung am Erziehungsauftrag der Herkunftsfamilie und deren Verpflichtung zur Erziehung und Versorgung des Kindes (Peters/Jäger 2013, S. 19). Dies geht einher mit der Akzeptanz der Fachpersonen, dass Eltern Eltern bleiben wollen und fordert von den Fachpersonen eine verstehende Haltung und das Vertrauen, dass Eltern grundsätzlich das Beste für ihr Kind wollen (Helmig 2017, S. 196, auch Dittmann/Schäfer 2019, S. 13).

Entziehen sich Eltern der Zusammenarbeit, gilt es, die Gründe zu hinterfragen, da der Rückzug von Eltern nicht per se als Unzuverlässigkeit oder Desinteresse zu interpretieren ist. So kann der Rückzug von Eltern/Familie aus der Zusammenarbeit in der emotionalen Belastung, die für Eltern/Familien mit der Fremdunterbringung ihres Kindes einhergehen (kann), begründet sein. Vielleicht erleben Familien ihr Kind als gut versorgt in der Einrichtung (Helmig 2017, S. 198). Es besteht die Gefahr, dass Eltern sich zurückziehen, in der Folge Fachpersonen Eltern als schwer erreichbar einschätzen, «Kontaktprobleme auf Persönlichkeitseigenschaften der Eltern zurückführ[en] und diesen einseitig die Schuld am nicht gelingenden Kontakt zuschreib[en]» (Helmig 2017, S. 198; auch Sacher 2012). Ziehen sich dann auch die Fachpersonen zurück, findet Elternzusammenarbeit nur noch sporadisch statt (Helmig 2017, S. 198).

- **Erziehungsverantwortung anerkennen:** Eine Zusammenarbeit mit der Familie, die sich am Erziehungsauftrag der Eltern orientiert, nimmt Eltern resp. die Herkunftsfamilie in ihrer Erziehungsverantwortung ernst. Dies kann umgesetzt werden, indem der Familie ermöglicht wird, sich (entsprechend ihrer Ressourcen) an der «alltäglichen Versorgung des Kindes zu beteiligen» (Peters/Jäger 2013, S. 19) und sich im Alltag des Kindes einzubringen (vgl. Peters/Jäger 2013, S. 19).
- **Kooperationsbemühungen:** Fachpersonen sind gefordert, soziale Benachteiligungen im Blick zu haben, damit Problemlagen von Familien nicht individualisiert werden. Von Schuldzuweisungen ist abzusehen (Helmig 2017, S. 198). Eine Unterstützung, die von Familien als bevormundend erlebt wird, läuft Gefahr, Eltern zu demotivieren; Fachpersonen sind gefordert, Motivation herzustellen und diese nicht als gegeben vorauszusetzen (Helmig 2017, S. 198-199). Dabei kann «das Herstellen von Motivation, um mit Fachkräften für das Wohl der Kinder zu kooperieren, erst einmal genuine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe» betrachtet werden (Helmig 2017, S.: 199). Hierbei kann der Gesprächsführungsansatz des «Motivational Interviewing» genutzt werden (vgl. Helmig 2017, S. 199).

- **Verbesserung der Familiensituation forcieren:** Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung ernst zu nehmen, kann auch heissen, sie zu befähigen und zu unterstützen, die Familiensituation zu verbessern. Hierbei gilt es, gemeinsam mit den Eltern resp. der Familie Ziele zu erarbeiten und sie bei der Erreichung dieser systematisch zu unterstützen, Ressourcen zu fördern und zu entwickeln (Peters/Jäger 2013, S. 19).

4.3 Familienkulturen anerkennen

Familien, die erzieherische Hilfen in Anspruch nehmen (müssen), sind oftmals mit Belastungen konfrontiert, die Ausgrenzungsprozesse begünstigen (können). Hierzu zählen u. a. Bildungsbenachteiligung, prekäre Arbeitssituation, Arbeitslosigkeit, schwierige Wohnsituation, Verschuldung, biographische psychosoziale Belastungen. In der Folge können diese Belastungen zu «einem reduktiven Umgang der Eltern mit Bedürfnissen von Kindern» führen (Helming 2017, S. 196, vgl. auch Chassé u. a. 2003) und die Kompetenz der Perspektivübernahme negativ beeinflussen (Helming 2017, S. 196), was tiefgreifende Folgen für Kinder und deren Aufwachsen bedeuten kann. Fachpersonen sind «potenziell herausgefordert, die Wechselwirkungen von sozioökonomischen und psychosozialen Problemlagen in den Blick zu nehmen» (Helmig 2017, S. 196, vgl. auch Tausendfreund u. a. 2012). Es gibt Hinweise in empirischen Studien, dass Soziale Arbeit mit Familien gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse oft wenig berücksichtigt und stattdessen ganz auf die Erziehungskompetenzen fokussiert (Bauer/Wiezorek 2016). Zudem konzentriert sich die Arbeit mit Eltern und Familien stark auf die Mütter, während Väter kaum adressiert werden (Pomey 2015). Auch werden oft weitere Personen aus dem Familiensystem, die für das Kind bzw. den/die Jugendliche(n) sehr bedeutsam sein können, zu wenig einbezogen. Neuere familiensoziologische Ansätze des ‚doing family‘ verstehen Familie als «Netzwerk besonderer Art, das um verlässliche persönliche Fürsorgebeziehungen zentriert ist» (Schier/Jurczyk 2007, S. 11). Familie ist dann das, was für die Kinder bzw. Jugendlichen Relevanz hat und *für sie* Familie ist. Diese in Interaktionen hergestellten familialen Beziehungen können über die Kernfamilie hinausgehen. Bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien, bedeutet dies, gewachsene Familienkulturen anzuerkennen. Dazu gehört es, dass Fachpersonen sich gegenüber anderen Lebensrealitäten öffnen und eine sprachliche Sensibilität entwickeln:

- **Lebenswelt der Eltern berücksichtigen und geteilte Sichtweisen erarbeiten:** Die Erarbeitung von subjektiven Hilfeplänen erfolgt unter Berücksichtigung der «lebensweltlichen Bezüge» der Eltern. Dabei ist es wichtig, herauszuarbeiten, welche Sichtweisen geteilt werden und wo Meinungsverschiedenheiten bestehen (Peters/Jäger 2013, S. 19).
- **Migrationssensible Familienarbeit entwickeln:** Haben Kinder und Familien einen Migrationshintergrund kann dies zu vielfältigen Barrieren führen. Hier sind migrationssensible Formen der Familienzusammenarbeit relevant (Melahat/Foitzik/Goltz 2011). Hierzu zählen das Hinterfragen von gesellschaftlichen und individuellen Normalitätsvorstellungen, eine fragende Grundhaltung und eine Sensibilität für Hürden in der Verständigung zwischen Fachkraft und Eltern. Es gilt, hier eine gemeinsame Sprache zu finden, da sonst die Arbeit mit Eltern und deren Einbezug in den Hilfeprozess erschwert oder verhindert werden kann. Im Falle der Unterbringung von Kindern bzw. Jugendlichen in einer Pflegefamilie ist dem Wunsch- und Wahlrecht der Eltern besonders Rechnung zu tragen (Dittmann/Schäfer 2019, S. 20f).
- **Ressourcenorientierung:** Der Einbezug der Familie ist entlang ihrer Ressourcen und Möglichkeiten sowie ihres Umfeldes zu orientieren und zielt darauf, die Familie dazu zu befähigen, eine «angemessene Erziehung, Bildung und Pflege ihres Kindes verantwortlich zu übernehmen» (Peters/Jäger 2013, S. 19). Es gilt, die Ressourcen der Familie zu benennen (vgl. ebd.)

- **Wertschätzung und Anerkennung:** Nicht nur bei der Zusammenarbeit mit (sucht)kranken Eltern sind Fachpersonen gefordert, den Eltern mit Wertschätzung zu begegnen. Sie in ihrem «So-Sein» (Dittmann/Schäfer 2019, S. 17; Helming 2017, S. 197) zu akzeptieren, ist eine wichtige Voraussetzung der Zusammenarbeit und der Einbindung. Weiter gilt es, die Erkrankung zu thematisieren und eine Krankheitseinsicht resp. Behandlungsbereitschaft bei den Eltern zu unterstützen. Ein professioneller Umgang bedeutet, die Besonderheiten der Eltern zu respektieren und sie gleichzeitig in ihrer Verantwortung als Eltern anzusprechen. Im Falle von (Sucht-) Erkrankungen kann das bedeuten, die Zusammenarbeit an den Gesundheitsstand der Eltern anzupassen, ihre Präsenz daran auszurichten und den Kindern bzw. Jugendlichen Erklärungen zu bieten, die den Zugang für den Kontakt zu den Eltern offenhalten (Dittmann/Schäfer 2019, S. 17, vgl. auch Moos/Schmutz 2012).
- **Sprachliche Sensibilität:** Elternarbeit bedarf einer erhöhten sprachlichen Sensibilität der Fachpersonen und Einrichtungen. So zeigen Studien, dass oftmals eine sprachliche Abwertung der Eltern in ihrer Rolle und Person durch den Sprachgebrauch erfolgt, was die Elternzusammenarbeit erschwert und belastet. Insbesondere ein «Begriffsapparat, der in erster Linie auf das Vergangene hinsichtlich der Bedeutung von Elternschaft zurückgreift, betont unweigerlich deren Bedeutungslust für die Gegenwart. Eltern, die nach Beginn einer stationären Erziehungshilfemaßnahme als biologische Eltern, Geburtseltern oder besonders geläufig ‘Herkunftseltern’ bezeichnet werden, erleben dadurch meist eine erhebliche Abwertung ihrer Person und ihrer Rolle.» (Dittmann/Schäfer 2019, S. 12) Bestehende Unsicherheiten von Eltern können dadurch verstärkt werden. Eltern können sich ohnmächtig und bedeutungslos fühlen, was eine Zusammenarbeit gefährden oder auch beenden kann.

4.4 Familienzusammenarbeit als Elternunterstützung

Familienzusammenarbeit kann auch Elternunterstützung bedeuten. Diese kann sich an den «psychischen Grundbedürfnissen» der Eltern orientieren (Helming 2017, S. 199). Dabei wird davon ausgegangen, dass diese bei Eltern fremduntergebrachter Kinder «zumeist tief verletzt wurden» (Helming 2017, S. 199). Im Fokus der Elternunterstützung können dann die Themen Bindung, Selbstwertorientierung, Orientierungs- und Kontrollorientierung sowie Lustgewinn-Orientierung stehen. Bindungsorientierte Hilfen offerieren Massnahmen zur Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung und wollen Verlässlichkeit herstellen und ausserfamiliale Beziehungen stärken. Unterstützungsangebote, die die Selbstwertorientierung fokussieren, legen Wert auf kompetenz- und ressourcenorientiertes Arbeiten und bieten kognitiv orientierte Beratungen und Therapien zur Selbstwahrnehmung. Bei einem orientierungs- und kontrollorientierten Ansatz stehen Hilfen zur Herstellung von Alltagsstrukturen und zum Etablieren familialer Rituale sowie zur Stärkung der eigenen Handlungskompetenz im Vordergrund. Hilfen mit einer Lustgewinn-Orientierung wollen wohltuende Erfahrungen ermöglichen und sind ressourcenorientiert (vgl. hierzu Helming 2017, S. 199).

4.5 Einbindung von Eltern im gesamten Hilfeprozess

Zur Zusammenarbeit mit Eltern zählt auch deren Einbindung in den gesamten Hilfeprozess. Dazu gehört die Kooperation beim Beginn der Hilfe, die Beteiligung während der Hilfe und auch in Bezug auf Rückplatzierungen oder Leaving-Care-Prozesse. Hierfür bedarf es einer tragfähigen Arbeitsbeziehung sowie «einer geteilten Situationsdeutung zwischen Familie und Fachkräften» (Peters/Jäger 2013, S. 19).

- **Einbezug von Eltern in die Hilfeplanung:** Im Rahmen von stationären Hilfen zur Erziehung ist die Zusammenarbeit mit Eltern wichtiger Bestandteil der Hilfeplanung. So wird es möglich,

Erwartungen und Wünsche abzusprechen, Regeln zu vereinbaren, Ziel- und Zeitperspektiven zu definieren und eine Hilfe zu entwickeln, die von allen Beteiligten getragen wird.

Eine umfassende Einbindung der Eltern in den Hilfeprozess kann bspw. über das Konzept Elternpartizipation oder auch durch integrative Wohnprojekte erfolgen. Diese werden im Folgenden näher vorgestellt.

4.5.1 Das Konzept Elternpartizipation

Dem Konzept der Elternpartizipation liegt die Annahme zu Grunde, dass Eltern «weniger als Hilfeempfänger_innen, sondern in erster Linie als Inhaber_innen von unveräußerlichen Elternrechten und damit als Partner_innen wahrzunehmen [sind], denen Beteiligung und Mitbestimmung bei der Gestaltung von Erziehungsprozessen und deren Rahmenbedingungen zu ermöglichen ist» (Kriener 2017, S. 202). Ausgangspunkt ist somit die «Anerkennung des unveräußerlichen Elternrechts auf Beteiligung und Teilhabe im Erziehungsprozess» (Kriener 2017, S. 202). Ziel ist es, «Eltern eine aktive Mitwirkung an der Förderung ihrer Kinder und eine Einbeziehung in die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Wohngruppe und Einrichtung zu ermöglichen» (Kriener 2017, S. 202). Durch eine partnerschaftliche Ausrichtung arbeiten Eltern und Fachpersonen gemeinsam daran, die Ausgangssituationen gemeinsam zu gestalten und zu verändern, sowie die Situation des Kindes bzw. des/der Jugendlichen im Heim und in der Familie zu verbessern. Hierfür gilt es zunächst, bestehende Machtverhältnisse – die den Fachpersonen Macht zuweisen und durch die sich die Eltern oft unterlegen fühlen – aufzubrechen. Fachpersonen müssen für die «Sinnhaftigkeit von Elternpartizipation sensibilisier[t]» werden und «auf Seiten der Eltern einen sogenannten Empowermentprozess initiieren, der es ihnen erleichtert, ihre Rechte wahrzunehmen» (Kriener 2017, S. 203). Kriener (2017) stellt Konzeptionsbausteine zur Elternpartizipation vor. Sie beziehen sich auf den Aufnahmeprozess, auf Elternpartizipation im Alltag, Partizipation durch Aktionen und Workshops, Elternpartizipation die Hilfeplanung, Partizipation durch Beschwerdeverfahren sowie auf Partizipation von Eltern in Gruppen und Gremien (vgl. Abb., sowie Gries u. a. 2016).



Quelle: Gries u. a. 2016 , S. 47, zitiert nach Kriener 2017 , S. 204

Für die Umsetzung eines solchen Konzeptes von Elternpartizipation bedarf es einer «entsprechende[n] Vergewisserung und konzeptionelle[n] Verankerung in der Einrichtung und den Wohngruppen» (Kriener 2017, S. 206). So kann Überforderung vorgebeugt werden. Einrichtungen, die ihre Praxis der

Zusammenarbeit mit Eltern und Familien reflektieren und weiterentwickeln wollen, können sich bspw. an folgenden Fragen orientieren (Kriener 2017: 203f, 206f):

- Werden Erziehungsprozesse und deren Rahmenbedingungen partnerschaftlich von Fachpersonen und Eltern gestaltet?
- Tragen Fachpersonen dazu bei, Eltern zu empowern?
- Wie gestaltet sich der Informationsprozess für Eltern? Erleben sie sich als ausreichend informiert? Welche Bedürfnisse und Wünsche äussern Eltern diesbezüglich?
- Werden Kontaktmöglichkeiten für Eltern und Kinder/Jugendliche thematisiert und eröffnet? Haben Kinder und Jugendliche Zugang zu entsprechenden Kommunikationsmitteln?
- Sind alle Beteiligten motiviert und bereit, sich auf Elternpartizipation einzulassen?
- «Soll Elternpartizipation zum konstitutionellen Bestandteil des Alltags in Einrichtungen werden?» (Kriener 2017: 207)
- Besteht für Eltern die Möglichkeit sich in Gruppen auszutauschen? Welche gemeinsamen Erfahrungsräume können geschaffen werden?
- Wurden Stärken und Ressourcen der Eltern thematisiert? Welche zeigen sich? Können Eltern diese einbringen?
- Wie soll und kann Elternpartizipation trotz räumlicher Distanz umgesetzt werden?
- Haben Einrichtungen und Fachpersonen ausreichend personelle, finanzielle und zeitliche Ressourcen für die Elternarbeit zur Verfügung?
- Wer aus dem Helfernetz ist für welche Ebene der Elternarbeit zuständig? Wie wird das ausgehandelt, festgelegt?

4.5.2 Eltern als Partner*innen: Konzepte familienintegrativer Wohnprojekte

Deutlich wird, dass Familienzusammenarbeit mit vielfältigen Herausforderungen verbunden ist. Gefördert werden kann diese, indem auf organisationaler Ebene Zuständigkeiten definiert werden, Fachpersonen um die herausfordernden Lebensbedingungen der Familien wissen und diesen mit einer professionellen Haltung begegnen. Die Ausführungen zeigen aber auch, dass der Kern einer gelingenden Familienzusammenarbeit im Einbezug der Eltern liegen kann, die sie in ihrer Erziehungsverantwortung ernst nimmt, diese einfordert und gleichzeitig unterstützt, Strukturen und Verhaltensweisen zu verändern. Tragfähig scheinen hier Ansätze zu sein, die am Eltern-Kind-System ansetzen und Möglichkeiten zur Partizipation eröffnen.

Ein Beispiel hierfür sind **Familienintegrative Wohnprojekte**: In Familienintegrativen Wohnprojekten, in denen Kinder aufgenommen werden und auch Eltern temporär oder dauerhaft anwesend sind, werden Eltern als Partner*innen der Hilfen adressiert (Krause 2016, S. 79f). Diese Form der stationären Hilfen zur Erziehung kann für «viele Familien, auch und besonders bei kleinen Kindern und in Kinderschutzfällen [...] die erste Wahl sein» (Krause 2016, S. 79). Es gilt, ein sozialpädagogisches Setting zu schaffen, in dem «auf die jeweilige Familie zugeschnittene Programme der Unterstützung entwickelt [werden], die die Eltern gemeinsam mit den Fachkräften sozusagen selbst erfinden» (Krause 2016, S. 79). Ziel eines solchen Familienintegrativen Wohnprojektes ist, die Familie «entweder konsequent zu erhalten und bei ihrer Selbstbefähigung zu unterstützen, die Dinge in den Griff zu bekommen oder aber gemeinsam zu der Erkenntnis zu gelangen, dass es dann doch besser ist, dass die Kinder in einer

Pflegefamilie oder Wohngruppe leben» (Krause 2016, S. 79). Eltern und Fachpersonen gehen auf diese Weise eine *echte* Partnerschaft ein, die gleichzeitig «unabdingbare Voraussetzung für gelingendes sozialpädagogisches Handeln» (Krause 2016, S. 80) darstellt. Diese familienintegrativen Wohnprojekte stellen konzeptionelle Weiterentwicklungen stationärer Settings dar (vgl. Krause 2016: 80). Wichtige methodische Ansätze sind hierbei Fallanalyseansätze (z. B. Sozialpädagogische Familiendiagnose vgl. Uhlendorff 2010, Cinkl/Krause 2014) und Familiencoaching (z.B. Wolff/Stork 2013).

4.6 Eltern- und Familienzusammenarbeit: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse

Für die Einrichtungen der Erziehungshilfen ist die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Familien ein komplexes und anspruchsvolles Aufgabenfeld. Erziehungshilfeinrichtungen sehen sich damit konfrontiert, dass die Erwartungen an Eltern- und Familienzusammenarbeit steigen.

- *Inwieweit ist die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien bei den Erziehungshilfeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt konzeptionell verankert? Welche Erfahrungen machen die Einrichtungen in diesem Aufgabenfeld?*
- *Inwieweit haben die Erziehungshilfeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt Möglichkeiten des Austauschs über Erfahrungen mit der Eltern- und Familienzusammenarbeit? Wie werden sie genutzt bzw. werden solche Möglichkeiten gewünscht?*
- *Wie ist die Zusammenarbeit mit Eltern und Familien in Strukturen und Abläufe der Erziehungshilfeinrichtungen eingebettet und wie ist sie ausgestattet?*
- *Wo braucht es Entwicklungen?*

5 Systemsprenger in den stationären Erziehungshilfen

Systemsprenger ist keine Diagnose. In den medizinisch-psychiatrischen Klassifikationen von Störungen und Krankheiten wie dem ICD-11 oder DSM-5 kommt der Begriff nicht vor (Kölch/Schmid/Bienioschek 2021, 231). Er bezeichnet auch kein typisches Muster von Merkmalen und Handlungsweisen oder Ausdrucksstilen. Baumann (2021, S. 59) schlägt vor, Systemsprenger als Begriff für ein «Prozessgeschehen und nicht als Bezeichnung für einen Menschen» zu verwenden und deshalb auch nicht zu «gendern, da hierdurch automatisch die personalisierte Verwendung suggeriert wird». In den nachfolgenden Abschnitten wird diesem Vorschlag gefolgt.

Wie alle Schlagworte, die Karriere machen, kommt auch «Systemsprenger» aus einem spezifischen Verwendungskontext. Systemsprenger ist ein Begriff, der in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendhilfe beheimatet ist, genauer gesagt in den Erziehungshilfen. Dort tauchte er in der ersten Hälfte der 2010er Jahre auf, zunächst offenbar zur Bezeichnung besonders herausfordernder Jugendlicher an den Grenzen zwischen Jugendhilfe, Justiz und Psychiatrie (Baumann 2014; Schwabe 2014).

Auch der populär gewordene Kinofilm «Systemsprenger» spielt in Erziehungseinrichtungen der deutschen Kinder- und Jugendhilfe. Die Regisseurin und Drehbuchautorin Nora Fingscheidt hat den Begriff nicht selbst erfunden, sondern aus diesem Milieu aufgegriffen, in dem sie viele Monate recherchiert hatte. Anhand der Filmfigur der neunjährigen «Benni» konnte ein breites Publikum exemplarisch die Verlaufsgeschichte einer scheiternden Jugendhelferkarriere miterleben. Der Film ist inzwischen zu einer Referenz für das Phänomen Systemsprenger geworden. Der folgende Abschnitt greift wichtige Elemente aus der aktuellen Fachdiskussion zum Thema Systemsprenger auf.

5.1 Systemsprenger als Kategorie zur Einordnung von Klient*innen

Der Begriff hat seinen Ort in der Verständigung von Fachpersonen über Kinder und Jugendliche, die in – oft besonders intensive – Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe vermittelt werden, die mit grosser Regelmässigkeit scheitern oder fortlaufend zu scheitern drohen. Er wird verwendet, um Kinder und Jugendliche zu bezeichnen, die als besonders schwierig, widerständig oder eigensinnig wahrgenommen werden und denen es nicht zu gelingen scheint, sich in den Angeboten der Kinder- Jugendhilfe zurechtzufinden. Es ist ein Begriff zur Einordnung von Kindern und Jugendlichen, die auf die Angebote, Settings und Methoden nicht in der erwarteten Art und Weise antworten und die für sie zuständigen Fachpersonen (oder ganze Einrichtungen) an ihre Grenzen bringen und (im metaphorischen Sinn) das System sprengen.

Der Begriff Systemsprenger verweist somit sowohl auf die Grenzen der «Tragbarkeit» individueller Kinder oder Jugendlicher aus der Sicht von Fachpersonen oder Einrichtungen als auch auf die Grenzen der Leistungsfähigkeit von Einrichtungen der Erziehungshilfen. Von Systemsprengern ist somit dann die Rede, wenn «Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern», wie es Baumann (2012) treffend formuliert hat.

Dabei ist es jedoch unübersehbar, dass in der Verwendung des Begriffs Systemsprenger das Problem in eine bestimmte Richtung verlagert wird: Die Gründe für das Scheitern werden dem jungen Menschen zugeschrieben – er/sie ist es, der/die das System sprengt. Anderenfalls könnte man angesichts des Scheiterns einer Hilfebeziehung auch von einem Hilfesystemversagen oder von «Kunstfehlern» sprechen (von Spiegel 2018, S. 33; Hamberger 2008, S. 368). Diese Begriffe finden in den Erziehungshilfen allerdings kaum Verwendung.

5.2 «Systemsprenger»-Zuschreibung als Markierung von Grenzen

Die Anwendung der Systemsprenger-Kategorie auf einen Fall lässt sich auch als Resignation verstehen: Ein System erkennt an, dass es nicht in der Lage ist, den Bedarfslagen eines individuellen jungen Menschen «mit eigenen Bordmitteln» adäquat zu entsprechen. Was auf den ersten Blick als Eingeständnis fehlender Kapazitäten wirken mag, kann durchaus Ausdruck eines Kalküls sein, dass dem Wunsch folgt, sich selbst zu entlasten: die Systemsprenger-Kategorie kann als Begründung für die Delegation eines Falls an eine andere Einrichtung oder an ein anderes System dienen. Wo von Systemsprengern die Rede ist, schwingt oft die Annahme mit, «ein anderes System oder eine andere Institution wäre besser geeignet für die Behandlung oder Betreuung als man selbst» (Kölch/Schmid/Bienioschek 2021, S. 235).

Die Attraktivität des Begriffs scheint auch darin zu liegen, dass er eine Handhabe dazu bietet, die jeweils eigenen Systemgrenzen zu sichern, indem als besonders schwierig wahrgenommene Kinder und Jugendliche in ein anderes System verschoben werden. Baumann spricht in diesem Zusammenhang von «Delegationsmechanismen des Hilfesystems» mit denen «sich Systeme vor Überlastung schützen» (2021, S. 65). Die Separierung der «besonders Schwierigen» ist in der Heimerziehung keineswegs neu. Es handelt sich eher um eine klassische Bewältigungsstrategie, die schon in den ersten Anfängen der sozialpädagogisch orientierten Heimerziehung in den 1920er-30er Jahren in Deutschland zu beobachten ist (vgl. Dudek 1988). Zugleich deutet sich hier ein spezifisches Risiko der Systemsprenger-Kategorie bzw. ihrer Verwendung an: Sie eröffnen die Option, Beziehungsabbrüche und «Umplatzierungen» zu begründen, die für sich betrachtet sinnvoll oder begründbar sein mögen, aber bei mehrfacher Wiederholung ein ganz erhebliches Schadenspotenzial aufweisen: «Alle Studien zeigen ein bisher nicht gelöstes Problem auf: Je mehr Beziehungsabbrüche sich in der Biographie einzelner Kinder und Jugendliche finden und je mehr gescheiterte Hilfen es in der Vorgeschichte gibt, desto schlechter wirken auch zukünftige Maßnahmen und das Risiko für weitere Abbrüche wird höher» (Kölch/Schmid/Bienioschek 2021, S. 234).

5.3 Ein empirischer Blick auf «Systemsprenger»

Weil «Systemsprenger» keine Diagnose ist und der Begriff ein Prozessgeschehen und nicht ein klar abgegrenztes Phänomen bezeichnet, wären Aussagen zu einer Prävalenz von Systemsprengern aus forschungsmethodischer Sicht unzulässig. Eine empirische Untersuchung zu den biographischen Merkmalen von jungen Menschen, die mehrere intensive Erziehungshilfen in Anspruch nehmen, fällt nicht unter dieses Verdikt. Macsenaere/Feist-Ortmanns (2021) haben den Versuch unternommen, auf der Grundlage von Befunden einer umfangreichen quantitativen Studie – der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) mit einem Datensatz von über 50'000 evaluierten Erziehungshilfen (Macsenaere/Knab 2004) – eine Gruppe von Nutzer*innen erzieherischer Hilfen im deutschen Kinder- und Jugendhilfesystem statistisch zu isolieren, die mehrere und intensive Erziehungshilfen in Anspruch genommen hat und insofern Merkmale aufweist, die auch Systemsprengern zugeschrieben werden. Konkret wurden Einzelfälle ausgewählt, die mehrere der folgenden Leistungen (nach deutschem Kinder- und Jugendhilferecht) in Anspruch genommen hatten: Erziehung in einer Tagesgruppe, Heimerziehung, Intensive pädagogische Heimgruppen, Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung und Geschlossene Unterbringung. In die statistische Gruppe wurden nur solche Fälle aufgenommen, die mindestens zwei stationäre Hilfen oder zwei ambulante Hilfen plus Heimerziehung in Anspruch genommen hatten (N=8.287 Fälle) (ebd., S. 91-92). Junge Menschen, die dieser statistischen Gruppe zugerechnet werden konnten, wiesen gleichzeitig unter anderem folgende Merkmale auf (Macsenaere/Feist-Ortmanns 2021, S. 92-93):

- ihr Alter bei Hilfebeginn liegt über dem Durchschnitt (13,2 vs. 11,7 Jahre)
- Wohnungs- und Schulwechsel kommen bei ihnen häufiger vor als bei der Vergleichsgruppe
- sexuelle Gewalt, häusliche Konflikte und psychische Erkrankungen zumindest eines Elternteils sind überrepräsentiert
- polizeilich ermittelte Straftaten und Verurteilungen kommen etwa doppelt so häufig vor
- psychosoziale Symptome und Diagnosen liegen ebenfalls «häufiger vor. Insbesondere betrifft dies ADHS, aggressives Verhalten, Delinquenz, dissoziales Verhalten, Bindungsstörung, Auffälligkeiten im Sexualverhalten, Drogenmissbrauch, Ängste/Panikattacken und depressive Verstimmungen» (ebd. 92).
- Leistungsprobleme treten hingegen seltener auf.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass junge Menschen, die mehrere und teilweise intensive Erziehungshilfen in Anspruch nehmen, überdurchschnittlich häufig auch besondere und spezifische Belastungen erfahren haben, die als Risikofaktoren für Entwicklungsverläufe im Normbereich gelten. Durch eine Kumulation von Risikofaktoren, so das Plädoyer von Macsenaere/Feist-Ortmanns (2021, S. 93-94), sei zwar einerseits die Erfolgswahrscheinlichkeit der Jugendhilfe merklich reduziert, andererseits seien die Befunde zur Wirksamkeit der untersuchten Hilfen «durchaus ermutigend», wobei sich insbesondere intensive und auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnittenen Hilfeformen als besonders effektiv zeigten.

5.4 Empirische Studien zu Erziehungshilfekarrieren und Hilfeabbrüchen

Wichtige Impulse zum Verständnis dessen, was heute mit dem Begriff Systemsprenger adressiert wird, lassen sich aus zwei deutschen Studien beziehen, die sich mit «Abbrüchen in stationären Erziehungshilfen» (Tornow/Ziegler 2011) oder mit «Erziehungshilfekarrieren» (Hamberger 2008) befasst haben. Hamberger definiert Erziehungshilfekarrieren als «Lebens- und Hilfestationen solcher Kinder und Jugendlicher, bei denen die Kinder- und Jugendhilfe an ihre Grenzen stösst und in denen nicht alles nach Plan läuft», was dazu führen kann, dass «sich drei, vier, fünf und in einigen Fällen noch weitaus mehr Hilfestationen aneinanderreihen, in denen eine Vielzahl von Helfern, Einrichtungen und Diensten aktiv sind» (Hamberger 2008, S. 9). Der Ausgangspunkt von Hambergers Studie war, dass durchschnittlich jeder neunte Fall in den stationären Erziehungshilfen eine solche Aneinanderreihung von Hilfestationen aufweist (ebd. S. 10). Tornow/Ziegler (2012, S. 15) schätzen auf der Grundlage verschiedener Daten aus Statistiken und Studien zu Abbrüchen in den stationären Erziehungshilfen, dass die «Abbruchrate irgendwo zwischen 40 Prozent und 45 Prozent» liegt. Wenn Abbrüche fast in jedem zweiten Fall und Aneinanderreihungen von bis zu fünf Abbrüchen in jedem neunten Fall vorkommen, dann heisst das: Zwischen der «unspektakulären» Beendigung einer Hilfe in Verbindung mit einem Einrichtungswechsel und dem Beginn einer Negativspirale in der Form einer Abfolge von Neuanfängen und wiederholtem Scheitern öffnet sich ein breites Feld von Möglichkeiten des Gelingens – wie auch des Scheiterns. Es sind die nicht vorhersehbaren und auch nur begrenzt steuerbaren Interaktionen zwischen jungen Menschen und ihrem familiären Umfeld *einerseits* und Beziehungsangeboten und Tagesstrukturierungen von individuellen Fachpersonen, Teams, Einrichtungen und dem Hilfesystem als Ganzes (einschliesslich der platzierenden Fachstellen und /oder Behörden) *andererseits*, die letztlich darüber entscheiden, ob eine Entscheidung für eine Fremdplatzierung der Beginn einer Erziehungshilfekarriere ist, an deren Ende ein junger Mensch als Systemsprenger adressiert wird.

5.5 Wie können Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe antworten, wenn sie sich mit «Systemsprengern» konfrontiert sehen?

Nähert man sich dem Phänomen Systemsprenger mit einer Haltung, die «Systemsprenger» als Ausdruck für ein Prozessgeschehen versteht und Hilfeabbrüche als «Ergebnis von Interaktionen in von Menschen gemachten Rahmenbedingungen, die sie mithin beeinflussen können» (Tornow/Ziegler 2012, S. 14), eröffnen sich Handlungsoptionen, die über die Alternativen «Behalten oder Weitertreiben» hinausgehen. Ihnen ist gemeinsam, dass sie der Orientierung an den individuellen Bedürfnissen einzelner junger Menschen grosses Gewicht beimessen, was jedoch keineswegs bedeutet, dass Gruppensettings als prinzipiell ungeeignet angesehen würden (vgl. Seimen/Zott/Ender 2021, S. 323).

5.5.1 Pädagogische Haltungen

In der Fachdiskussion zu einem gekonnten pädagogischen Umgang mit besonders herausfordernden jungen Menschen in den Erziehungshilfen finden sich verschiedene Hinweise auf Haltungen und Handlungsmaximen. Wir geben an dieser Stelle einige dieser Maximen wieder – im Wissen darum, dass sie weder originell klingen noch der Komplexität der Aufgabe, um die es dabei geht, gerecht werden.

- **Wertschätzung:** Als bedeutsam wird die Verbindung von professioneller Distanz mit «unbedingte(r) Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen MIT ihren Verhaltensweisen und Störungen» herausgestellt (Straube 2021, S. 301, H.i.O.). Es müsse darauf verzichtet werden, «für Verhaltensauffälligkeiten oder Symptome zu ‘bestrafen’. [...] Grenzen in den Einrichtungen dürfen nicht so festgelegt werden, dass diese von den Kindern nicht eingehalten werden können. Das bedeutet auch, dass man Bedingungen schaffen muss, die es erlauben, diese Verhaltensauffälligkeiten zunächst einfach nur auszuhalten» (ebd.).
- **Anerkennung:** Seimen/Zott/Ender (2021, S. 328) stellen es als pädagogische Kernkompetenz heraus, «den Kindern und Jugendlichen mit einer Haltung zu begegnen, mit welcher sie selbst als ExpertInnen in eigener Sache wahrgenommen werden»; weiter habe es sich bewährt, anzuerkennen, «dass nicht jede innere Logik von außen begriffen werden kann. [...] Ganz oft wissen unsere KlientInnen auch selbst nicht, warum sie bestimmte Verhaltensweisen zeigen (müssen). Es ist eines unserer Ziele, dass sie sich selbst erlauben, einen Sinn in ihrem Verhalten zu erkennen, der sein darf, auch wenn dieser für andere Personen nicht nachvollziehbar und logisch erscheinen mag. Damit wird die Selbstakzeptanz gefördert und auch Fremdakzeptanz angeboten (die die Klienten so oft als möglich durch die MitarbeiterInnen erleben)». Ganz ähnlich argumentieren Kölch/Schmid/Bienioschek (2021, S. 241) aus einer kinder- und jugendpsychiatrischen Perspektive: «Ein Grundverständnis muss entwickelt werden, warum das entsprechende Kind oder der*die Jugendliche sich so verhält, wie er sich verhält. Oftmals gibt es dafür keine einfachen Erklärungsmuster und oftmals verhalten sich die Jugendlichen auch nicht entsprechend einfacher logischer Muster. [...] Das Prinzip des ‘guten Grundes’, warum ein Kind sich verhält, wie es sich verhält, kann helfen, dass das Umfeld besser versteht, warum auf den ersten Blick dysfunktionales Verhalten ggfs. seine Bedeutung auch in der Biographie des Kindes hat. Traumapädagogische Konzepte sind essenziell für eine qualifizierte Betreuung der schwerst beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen».
- **Flexible Alltagsgestaltung:** In Bezug auf die Alltagsgestaltung empfehlen Seimen/Zott/Ender (2021, S. 329), «die Frage nach einer sinnvollen und hilfreichen Tagesstruktur» möglichst früh mit dem jungen Menschen zu klären, zu besprechen und an seinen Bedürfnissen orientiert zu entwickeln: «zu enge Strukturen und Verpflichtungen, die zu bisherigen Abbrüchen geführt haben und beim jungen Menschen schnell Widerstand auslösen, sollen dabei vermieden werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine Regeln gibt. Regeln werden möglichst individualisiert und mit den

Betroffenen jungen Menschen anhand ihrer entsprechenden Themen, Ansprüche und Möglichkeiten vereinbart, was im Idealfall zu einer erhöhten Akzeptanz führt».

- **Sinnerleben und Nutzenerwartung:** In ihren Empfehlungen auf der Grundlage ihrer Studie zu Abbrüchen in den stationären in Erziehungshilfen betonen Tornow/Ziegler (2012, S. 106-107), es sei entscheidend, dass die jungen Menschen einen Sinn in der Erziehungshilfe sehen: «Ältere Jugendliche – und das beginnt bei Jungen ungefähr mit zwölfenhalb Jahren, bei Mädchen ungefähr ein Jahr früher – sind anspruchsvolle ‘Kunden’ der stationären Erziehungshilfen. Sie registrieren im Verlauf der Hilfe sehr genau, ob ihnen die Hilfe etwas bringt und in welcher Weise mit ihnen umgegangen wird. Wenn sie beginnen, in dem Angebot der Jugendhilfe keinen Sinn mehr zu sehen und keinen Nutzen zu erwarten, und wenn sie sich in der Einrichtung nicht wohlfühlen, bedarf es manchmal nur kleiner Anlässe und die Hilfe ist zu Ende. Es sind weniger die grossen Krisen, auch nicht das Weglaufen, die eine Hilfe stranden lassen, sondern die vielen kleinen misslingenden Interaktionen, die die Hoffnung auf einen Nutzen schwinden und die Unzufriedenheit langsam ansteigen lassen. Übrigens schwindet die Zuversicht auch bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ohne einen gemeinsamen Glauben daran, dass die Hilfe einen Sinn macht und die Hilfe genau das richtige ist, um den jungen Menschen eine Chance zu geben, dass es mit der Hilfe und danach besser weitergehen wird als vor der Hilfe, stehen die Vorzeichen für den weiteren Hilfeverlauf schlecht. Das Abbruchrisiko steigt von anfänglich 30 % bis 40 % auf über 50 %».
- **Verlässliche Arbeitsbeziehung:** Als wichtige Voraussetzung für Sinnerleben und Nutzenerwartung seitens der jungen Menschen betonen Tornow/Ziegler (2012, S. 107-108) «eine verlässliche, ernst zu nehmende Arbeitsbeziehung zu den Erziehern. [...] Fairness, Gerechtigkeit und der Austausch der Kräfte und Standpunkte bilden den Kitt, der die Hilfe zusammenhält». Die Art der gewünschten Beziehung hänge stark vom Geschlecht ab: «Die Hilfeziele der Jungen sind eher sachbezogen. Als Problem nennen sie viel öfter die Schule als den Kontakt zu den Erwachsenen. Wenn es schulische Unterstützung gibt und es in diesem Feld vorangeht, halten die Jungen eher durch. Anders sind die Erwartungen der Mädchen. Hier spielt das Sozial-emotionale eine größere Rolle. Sie überprüfen Beziehungsangebote hinsichtlich Vertrauen, Respekt, Verlässlichkeit. Wenn hier die Erwachsenen nicht bestehen, beginnt die Hilfe zu wackeln» (ebd.). Beziehungsqualität (Gahleitner 2017), Partizipation und Kooperation (Hamberger 2008; Albus et al. 2009) in Verbindung mit einer multiperspektivischen und vor allem realistischen Hilfeplanung (Urban 2004; Hamberger 2008; Macsenaere/Esser 2015; Ader/Schrappner 2020) wurden in zahlreichen Studien und wissenschaftlich begründeten Konzeptionen als relevante Merkmale und Prinzipien guter Erziehungshilfepraxis herausgestellt. Sie werden auch in den jüngeren Arbeiten rund um das Thema «Systemsprenger» als bedeutsame Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit besonders herausfordernden jungen Menschen betont (z.B. Macsenaere/Feist-Ortmanns 2021, S. 95; vgl. auch Kölch/Schmid/Bienioscheck 2021; Baumann 2021, S. 68).

5.5.2 Ressourcen auf der Eben der Organisation

- **Qualifizierte und motivierte Fachpersonen:** Als wichtige Voraussetzung für gelingende Hilfeverläufe nennen Seimen/Zott/Ender (2021, S. 323) neben geeigneten Räumlichkeiten und vielfältigen Informationen zu den Bedarfslagen der aufgenommenen jungen Menschen aus dem bisherigen Hilfeverlauf «einen Stamm an motivierten und engagierten MitarbeiterInnen», die bereits Vorerfahrungen mit als schwierig wahrgenommenen jungen Menschen und zudem eine Sensibilität für Traumatisierungen mitbringen. Auch Baumann (2021, S. 61) versteht konstante Fachkräfteteams, die gelernt haben, vertrauensvoll miteinander zusammenzuarbeiten als eine wichtige Ressource, die das Überlaufen des Fasses, das zu einem Abbruch führt, verhindern könnten.

Macsenaere/Feist-Ortmanns (2021, S. 95) nennen als Merkmale einer «Strukturqualität» von Einrichtungen, die positive Hilfeverläufe begünstigt: «Mitarbeiter-Qualifikation, externe Vernetzung und Kooperation, Personalkonstanz, Personalschlüssel und ein evidenzbasiertes Monitoring».

- **Flexible Arbeitszeitmodelle, Fort- und Weiterbildung:** Als wesentliche Faktoren für eine gelingende Arbeit mit «Systemsprengern» in ihrer Einrichtung nennen Baumgartner/Beck/Rummel/Saurer/Winterstein (2021, S. 268) die «Qualifizierung und Entlastung» von Mitarbeitenden. Erfahrene und hochmotivierte Mitarbeiter*innen zu gewinnen, sei herausfordernd. Deswegen, so argumentieren sie, gelte es «monetäre Anreize zu schaffen, flexible Arbeitszeitmodelle anzubieten, Handlungssicherheit über Fort- und Weiterbildung zu erzeugen und die Mitarbeiter*innen in ihrem Alltag intensiv zu begleiten».
- **Entlastungsangebote für Mitarbeitende:** Entlastungsmöglichkeiten, so Baumgartner et al. (2021, S. 268) seien von gleichrangiger Bedeutung. Es sei notwendig «Mitarbeiter*innen über feste Strukturen der kollegialen Beratung, Beratung über Fachdienste und Supervision zu versorgen. In Fällen, in denen Mitarbeiter*innen Grenzverletzungen, Bedrohungs- und/oder Übergriffsituationen ausgesetzt waren, gilt es schnell Hilfe anzubieten. In besonderen Krisen ist es notwendig, klare Abläufe zu generieren, Notfallkonzepte erarbeitet zu haben und regelmäßig auf ihre Wirksamkeit hin zu prüfen. Es gibt dafür keine Patentlösungen, sondern situations- und personenbedingte Interventionen» (Baumgartner et al. 2021, S. 269).
- **Flexible Hilfeformen:** Tornow/Ziegler (2012) kamen in ihrer Studie zu Abbrüchen in der stationären Erziehungshilfen zu dem Ergebnis, dass die Breite der Angebotspalette einer Einrichtung einen günstigen Einfluss auf die Abbruchquote hatte: „Je mehr Varianten an Hilfeformen, desto geringer die Abbruchraten. Offensichtlich können diese Einrichtungen leichter Passung erzeugen. Vielleicht geht der Weg aber auch über eine erhöhte Mitarbeiterzufriedenheit und eine geringere pädagogische Kontrollorientierung bei den Mitarbeitern, die wir in diesen Einrichtungen finden«. Dieser Zusammenhang von interner Flexibilität und erfolgreichem Umgang mit der Zielgruppe der sogenannten Systemsprenger wird auch im Praxisbericht von Baumgartner et al. (2021) herausgestellt.
- **Einrichtungskultur:** Folgt man den Ergebnissen der Studie von Tornow und Ziegler, dann liegen die Voraussetzungen für eine niedrige Abbruchquote neben der Breite der Angebotspalette vor allem in der «Einrichtungskultur»: «Je zielgerichteter die Prozesse der Einrichtung sind, [...] je transparenter und ‘demokratischer’ die Entscheidungsprozesse, desto eher können Mitarbeiter und junge Menschen passende und akzeptierte Arbeitsbündnisse schmieden. Diese zusammen mit einem Klima des Wohlbefindens, das dann auch von den Eltern wahrgenommen wird, führt dazu, dass junge Menschen sich auf die Hilfe einlassen und einen Sinn darin sehen» (2012, S. 110). Dabei müsse Einrichtungskultur nicht als etwas Überhöhtes gedacht werden. Diese zeige sich vielmehr «in kleinen alltäglichen Interaktionen, die sich durch Respekt, Verlässlichkeit und Kommunikationsbereitschaft auszeichnen, durchaus auch in Konfliktbereitschaft, solange diese zu fairen und lösungsorientierten Auseinandersetzungen führt» (ebd). Hamberger (2008, S. 374f.) betont in seinen Empfehlungen an die sozialpädagogische Praxis, die sich aus den Ergebnissen seiner Studie zu «Erziehungshilfekarrieren» ableiten lassen, die «Entwicklung einer einrichtungsübergreifenden Kultur der Fehler- und Lernfreundlichkeit»; dazu brauche es «verbindliche Reflexionsorte» innerhalb der Einrichtungen ebenso wie ein achtsames Zusammenwirken der verschiedenen an einem Fall beteiligten Einrichtungen, Stellen und Institutionen.

5.5.3 Ebene Hilfesystem

- **Fallverantwortung mit Kontinuität:** Baumann (2021, S. 67) plädiert für das «Einfügen von Kontinuitätsbausteinen, also Helfer*innen, die in einem Fallverlauf beratend und begleitend einsteigen, ohne dass sie durch einen Maßnahmenwechsel oder – Abbruch aus dem System gehen». Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt Hamberger in seiner Studie zu Erziehungshilfekarrieren, indem er das Erarbeiten und Erhalten eines Überblicks über die Fallentwicklung und die Sicherstellung personeller Kontinuität als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Erziehungshilfen herausstellt: «Statt das Helfernetz auszuweiten und die Fallkonstellation damit zu komplizieren, wird vielmehr vorgeschlagen einen (einzelnen) Helfer einzusetzen, der darum bemüht sein sollte, einen Gesamtüberblick über das gesamte Klienten- aber auch Helfersystem zu gewinnen und zu prüfen, welche Lösungsversuche bereits dann zur Anwendung kamen und gescheitert sind um etwaige Wiederholungen zu vermeiden» (Hamberger 2008, S. 384). Personen mit kontinuierlicher Fallverantwortung könnten umso mehr eine Ressource für gelingende Hilfeprozesse sein, als es ihnen gelingt, das Vertrauen der jungen Menschen und ihrer Familien zu gewinnen und als Scharnier zwischen Familiensystem und Hilfesystem zu arbeiten (Hamberger 2008, S. 384f.; Baumann 2021, S. 67).
- **Zusammenarbeit auf Ebene der Systeme:** Als weiteres Moment, das dazu beitragen könne, eine unnötige Folge von Delegationsketten in und zwischen Hilfesystemen zu vermeiden, wird auf Kooperation und Zusammenarbeit zwischen platzierenden Fachstellen und Behörden, Einrichtungen der Erziehungshilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie und anderen Netzwerkpartnern verwiesen (Baumann 2021, S. 68; so auch Baumgartner et al. 2021, S. 269). Dabei sei es wichtig, dass es seine personelle Kontinuität gebe und Absprachen darüber, wie Fälle gehandhabt werden. Dies ermögliche in vielen Fällen auch das Finden individualisierter, geeigneter Lösungen (ebd.). Zur Zusammenarbeit zwischen Erziehungshilfen und Kinder- und Jugendpsychiatrie empfehlen Kölch/Schmid/Bienioscheck (2021, S. 245): «Eine gelingende Kooperation setzt die Bereitschaft voraus, sich mit dem anderen System, dessen Arbeitsweise, aber auch den Grenzen des eigenen und anderen Systems auseinanderzusetzen. [...] Abrupte Kündigungen von Einrichtungsplätzen und eine Abgabe in die Klinik oder Inobhutnahmestelle sollten unbedingt vermieden werden, jede*r der betreuten Jugendlichen hat ein Anrecht auf einen Abschied. Gerade, wenn eine Hilfe nicht wie geplant und gewünscht endet, sollte sich die abgebende Einrichtung und die platzierende Behörde darum bemühen, mit dem*der Jugendlichen ein Narrativ zu arbeiten, welche pädagogische Bedarfe er*sie hat und aus welchem guten Grund man gemeinsam nicht erfolgreich war».
- **Individuell angemessen statt hochspezialisiert:** Hamberger (2008, S. 378) warnt vor der Versuchung, gerade in Momenten der Krise oder Eskalation die Lösung in einem hochspezialisierten Setting zu suchen: «Bevor es darum gehen kann, sich speziellere Settings auszudenken, sind zunächst einige ganz basale Erkenntnisse, fachliche Empfehlungen und Qualitätserfordernisse an die Gestaltung bestehender Hilfestrukturen intensiver zu prüfen und verbindlicher zu berücksichtigen». Analog argumentieren Kölch/Schmid/Bienioscheck (2021, S. 235), wenn sie mit Blick auf besonders herausfordernde Kinder ausführen: «Was diesen Kindern und Jugendlichen vermutlich weniger hilft, ist ein oftmals von Professionellen imaginiertes spezifisches Setting, das 'besonders geeignet' oder 'spezialisiert' wäre. Freilich muss das Setting insofern 'spezifisch' sein, als es den speziellen Bedürfnissen dieser Kinder und Jugendlichen entgegenkommen kann und z.B. mit einem traumapädagogischen Ansatz arbeitet.»

5.6 Systemsprenger: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse

Im Diskurs über «Systemsprenger» schwingt die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Erziehungshilfen mit. Als wichtige Ressourcen für einen Umgang mit besonders herausfordernden jungen Menschen werden in der Fachliteratur unter anderem folgende Ressourcen benannt: Qualifizierte und motivierte Fachpersonen, flexible Arbeitszeitmodelle, Fort- und Weiterbildungen und eine hohe interne Flexibilität *bei der Gestaltung von Hilfeformen*.

- *Wo stehen die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt in Bezug auf diese Ressourcen?*
- *Inwieweit gelingt es den Einrichtungen, gut qualifizierte und motivierte Fachpersonen zu gewinnen und zu halten?*
- *Inwieweit ist es allenfalls erforderlich, Arbeitsbedingungen weiterzuentwickeln (z.B. Arbeitszeiten, Weiterbildung, Supervision, Unterstützung von Mitarbeitenden in belastenden Situationen, Unterstützung von Mitarbeitenden bei der Sorge um sich selbst)?*
- *Wie gut gelingt es, innerhalb einzelner Einrichtungen flexibel auf spezielle Bedürfnisse einzelner junger Menschen einzugehen? Wie gross ist die Bereitschaft dazu? Sind die erforderlichen Rahmenbedingungen gegeben?*

Es ist bekannt, dass häufige Einrichtungswechsel als solche ein erhebliches Schadenspotenzial aufweisen. Eine Verständigung darüber, unter welchen Voraussetzungen Einrichtungswechsel sinnvoll sein können und wie sie zu gestalten sind, kann dazu beitragen, diese Schadenspotenziale zu begrenzen. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung einer kontinuierlichen Fallführung und gelingender Kooperation zwischen Erziehungshilfeeinrichtungen wie auch zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie hingewiesen.

- *Inwieweit verfügen die Erziehungshilfeeinrichtungen im Kanton Basel-Stadt über konzeptionelle Grundlagen für die Planung und Gestaltung von Einrichtungswechseln?*
- *Inwieweit und wodurch wird eine Kontinuität der Fallführung bei Einrichtungswechseln gewährleistet?*
- *Wie steht es um die Kooperationsbeziehungen zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie? Was gelingt gut? Was kann verbessert werden?*

6 Adressat*innen in den stationären Erziehungshilfen

Wer zur Adressat*in der stationären Hilfen zur Erziehung im Kanton Basel-Stadt wird, ist abhängig von Prozessen der Indikationsstellung und den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der bestehenden Angebote. Die Anlässe und Problemkonstruktionen, die zu einer Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe führen können, sind vielfältig. Dabei ist eine Ausdifferenzierung von Indikationen und Formen von Heimerziehung zu beobachten, die mit gesellschaftlichen Veränderungen und neuen Herausforderungen für Familien und Kinder resp. Jugendliche in Verbindung stehen. Die Indikationen für die Inanspruchnahme stationärer Hilfen zur Erziehung reichen laut des Berichtes der «Kommission Ergänzende Hilfen zur Erziehung Basel-Stadt und Basel-Landschaft» (2018) von Erziehungsproblemen der Eltern über fehlende soziale Netze und damit einhergehende Desintegration oder Isolation, schulische Herausforderungen, Misshandlung, Vernachlässigung, Jugenddelinquenz, familiäre Konflikte, Krankheit oder Behinderungen von Eltern oder Kind bis zum Todesfall der Eltern. Im Bericht wird darauf verwiesen, dass oft auch mehrere Indikationen parallel relevant werden.

In Prozessen der Indikationsstellung werden Kategorisierungen vorgenommen, die teils bei den Kindern bzw. Jugendlichen und teils bei den Eltern und familialen Netzwerken oder auch in beiden Bereichen lokalisiert werden. Als Folge ist die Diversität der Adressat*innengruppen hoch. Der Umgang mit dieser Diversität ist anspruchsvoll und es stellt sich die Frage, welche fachlichen Anforderungen daraus entstehen. Das Thema der Diversität von Adressat*innen wird exemplarisch am Thema Autismus bearbeitet. Ziel des Kapitels ist es, am Beispiel von Autismus Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste inklusive stationäre Erziehungshilfe aufzuzeigen.

6.1 Vielfältige Adressat*innen in den stationären Hilfen zur Erziehung

Kinder und Jugendliche, die in der stationären Erziehungshilfe aufwachsen, und deren familiäre Systeme sind divers und können als vulnerable Gruppe (Pomey 2017) bezeichnet werden. Dies zeigen auch internationale Studien zu Care Leavern, jungen Menschen, die in der stationären Erziehungshilfe aufgewachsen sind und sich im Übergang ins Erwachsenenalter befinden (Ahmed/Rein/Schaffner 2020; Stein/Munro 2008). Vulnerabilität meint hier das Risiko gesellschaftlicher Ausgrenzung und damit die «ungleiche Verteilung von Gefährdetheit» (vgl. Butler 2016, S. 48). Vulnerabilität wird in Diskursen zu Diversität insbesondere mit folgenden Kategorien verbunden: Behinderung/Beeinträchtigung, (psychische) Krankheiten, Migrationserfahrungen, Sozioökonomischer Status, Bildungsbenachteiligung, Geschlecht, Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität (vgl. Walgenbach 2014). Die Kategorien haben einen Einfluss auf die gesellschaftlichen Verwirklichungs- und Teilhabechancen von jungen Menschen und ihren Familien. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage in den stationären Hilfen zur Erziehung, wie sie der Vielfalt ihrer Adressat*innengruppen angemessen begegnen kann und sie bei der Erweiterung ihrer Verwirklichungschancen unterstützen kann.

In Bezug auf die Frage der Herstellung von Adressat*innen spielen auch psychische Diagnosen eine zunehmende Rolle. Ein Thema, das im Kanton Basel-Stadt bei der Unterbringung von jungen Menschen relevant ist, ist die Diagnose «Autismus-Spektrum-Störung». Die Diagnose ist eine Entwicklungsdiagnose und kann zu verschiedenen Zeitpunkten diagnostiziert werden. Häufig wird eine Diagnose in Übergangsphasen gestellt. Übergänge sind oftmals herausfordernd für Kinder und Jugendliche mit Autismus und ihre Verhaltensweisen werden in diesen Situationen als abweichend wahrgenommen und abgeklärt (vgl. Kabsch 2018, S. 118). Im Folgenden findet eine Beschäftigung mit der Frage statt, wie

Kinder und Jugendliche mit einer Diagnose aus dem Autismus-Spektrum in der stationären Erziehungshilfe unterstützt werden können.

6.2 Adressat*innen mit Diagnose aus dem Autismus-Spektrum

Obwohl für die Schweiz keine verlässlichen Zahlen vorliegen, wird konstatiert, dass sich die Prävalenzrate für Autismus in der Schweiz steigert und aktuell bei rund 1 % liegt (Bundesrat 2018, S. 11). Dabei tragen aber auch veränderte Diagnosekriterien und Ermessensspielräume bei der Erstellung der Diagnose sowie eine erhöhte Sensibilität für die Thematik zu den steigenden Zahlen bei. Gleichzeitig führt die Kategorisierung mit der Diagnose Autismus als Entwicklungsstörung aber auch zu einer Pathologisierung der Menschen, die mit dieser Diagnose versehen werden, die biographisch folgenreich sein kann.

Die Diagnose Autismus-Spektrum-Störung umfasst Beeinträchtigungen in drei Bereichen: qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation und repetitive/stereotype Verhaltensweisen (Markowetz 2020, S. 9). Die Diagnose Autismus ist auch im öffentlichen Diskurs präsent. In diesem Zusammenhang sind filmische Auseinandersetzungen zu nennen (bspw. «Rainman») oder die Thematisierung in Bezug auf berühmte Personen, die dem Spektrum zugeordnet werden können (bspw. Greta Thunberg). Diese öffentliche Präsenz der Thematik kann dazu führen, dass stereotype Vorstellungen und alltagstheoretische Erklärungsansätze auch in sozialpädagogische Interaktionen einfließen.

Im ICD 11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) werden auf der Grundlage von statistisch begründeten Merkmalsdimensionen Autismus-Spektrum-Störungen als «tiefgreifende Entwicklungsstörungen» definiert. Dabei werden im ICD 11 die im ICD 10 noch unterschiedenen Formen von «Frühkindlichem Autismus» (F 84.0), «Asperger-Syndrom» (F 84.5) und «Atypischer Autismus» (F84.1) mit der Kategorie «Autismus-Spektrum-Störung» zusammengefasst (vgl. WHO 2020). Darin kommt zum Ausdruck, dass sich unter diesem Krankheitsbild eine breite Palette an Ausprägungen verbergen, die jeweils mit verschiedenen Behandlungsansätzen verknüpft werden. Durch die Zusammenfassung der Subkategorisierungen und der Verortung auf einem Spektrum, werden diese einerseits als Bestandteil menschlicher Vielfalt betrachtet und andererseits wird dabei aber weiterhin «die Abgrenzung von als normal angenommenen Entwicklungsverläufen aufrechterhalten» (Köpfer/Papke/Zobel 2021, S. o.S.).

Aus Selbstorganisationen von Autist*innen wird Kritik an der Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störung formuliert: «Neurobiologische Unterschiede werden als menschliche Dispositionen gesehen, atypische neurologische Entwicklungen und Reifungen des Gehirns als natürliche menschliche Unterschiede eingeordnet und respektiert. Autistisches Sein bzw. Verhalten wird als natürliche Form der menschlichen Diversität gesehen, als Erscheinungsform sozialer Vielfalt, wobei es innerhalb des autistischen Spektrums sehr unterschiedliche Ausprägungen geben kann. Statt von Autismus-Spektrum-Störungen sprechen Betroffene deshalb lieber nur noch von einem Autismus-Spektrum und bezeichnen sich selbst schlicht als Autisten.» (Markowetz 2020, S. 18)

Mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung werden Vereinfachungen von komplexen Einzelfällen vorgenommen und die Diagnose selbst beschreibt vielfältige Ausprägungen. Die Diagnose Autismus ist, wie andere Diagnosen auch, nicht mit einer pädagogischen Sichtweise auf einen Fall gleichzustellen (vgl. Kabsch 2018: 28). Theunissen (2021, S. 207) sieht in den Prozessen der Diagnoseerstellung eine Konstruktion von Arbeitshypothesen, um Menschen mit ähnlichen Symptomen ein Spektrum an erprobten Unterstützungsmassnahmen zu ermöglichen.

6.3 Empirische Perspektiven auf Autismus

Das Thema Autismus ist in der Sozialen Arbeit eng mit dem Diskurs zur Inklusion verbunden. Inklusion gewinnt im deutschsprachigen Fachdiskurs zu den Hilfen zur Erziehung zunehmend an Bedeutung und wird als relevantes Entwicklungsthema diskutiert (vgl. Zukunftsforum Heimerziehung 2021, S. 33). Behinderung wird mit den Disability Studies als sozialkulturell konstruiert verstanden und sollte immer nur im Kontext gesellschaftlicher Normen gesehen werden. Veränderungen von gesellschaftlichen Normen drücken sich auch in Änderungen der ICD Normen aus.

In Forschungen aus dem Kontext der Disability Studies werden Prozesse der Behinderung untersucht. «Die abweichenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen werden somit zum Unerwünschten und zur Krankheit erklärt, und der Mensch im Autismus-Spektrum zum behandlungsbedürftigen Subjekt» (Buchner/Akbaba 2021, S. 52). Relevant ist hierbei, dass als Vergleichsfolie ein temporalisiertes Normraster für die kindliche Entwicklung und damit verbunden Vorstellungen einer Herausbildung von Fähigkeiten herangezogen wird und eine Deutungsschablone entsteht. Auf der Grundlage dieser Schablone werden Fähigkeiten dem Autismus-Spektrum zugeordnet, die nicht den definierten Normvorstellungen entsprechen.

Die Frage für die stationären Hilfen zur Erziehung ist, welches Wissen aus der Diagnose für die Begleitung von Jugendlichen abgeleitet werden kann. Diagnosen bieten dabei einerseits ein Spektrum an Arbeitshypothesen für Professionelle, aus denen sich Ansatzpunkte zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen ableiten lassen, um diese in ihrer Entwicklung bestmöglich zu unterstützen. Gleichzeitig sind diese aber immer nur als Arbeitshypothesen zu verstehen und der jeweilige Einzelfall steht im Zentrum der sozialpädagogischen Diagnostik: «If you've met one person with autism, you've met one person with autism» (Shore 2018).

Für die Schweiz ist der vom Bundesrat am 17. Oktober 2018 verabschiedete Bericht «Autismus-Spektrum-Störungen» (Bundesrat 2018) von Relevanz. Im Bericht werden verschiedene Massnahmen zur Verbesserung der Situation von Betroffenen dargestellt, die ihnen eine bessere Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen sollen. Es werden prioritäre Handlungsschwerpunkte in den Bereichen Früherkennung und Diagnostik, Beratung und Koordination sowie Frühintervention identifiziert. Mit einer Diagnosestellung wird die Beratung und Begleitung der betroffenen Familien empfohlen und auf die Relevanz einer kontinuierlichen und vernetzten Begleitung während des gesamten Lebens verwiesen. Empfohlen wird eine ganzheitliche Betreuung, die auch über institutionelle Grenzen hinaus Übergänge ins Erwachsenenalter begleitet. Insbesondere Übergänge sind für Menschen mit Autismus mit besonderen Schwierigkeiten verbunden, da an diesen Stellen gewohnte Routinen wegfallen.

Auf einer strukturellen Ebene sind Kinder und Jugendliche mit Autismus in ihren Bedürfnissen Grenzgänger*innen zwischen den Strukturen Behindertenhilfe und der Kinder- und Jugendhilfe. Diese mangelnde Eindeutigkeit bringt seitens der Leistungserbringer*innen Herausforderungen in der Frage mit sich, welche Angebote adäquat sind (vgl. Kabsch 2018, S. 22).

Für die stationären Hilfen zur Erziehung konnten keine empirischen Studien gefunden werden, die sich explizit mit dem Thema Autismus beschäftigen. Für das Handlungsfeld Schule hingegen liegen zahlreiche Untersuchungen und Handlungsorientierungen vor. In einer Studie wurde das bestehende Wissen im Umgang mit Autismus im Kontext Schule (Köpfer/Papke/Zobel 2021) untersucht. Dabei zeigte sich, dass die analysierte Ratgeberliteratur stark auf Wissensformen fokussiert, die Lösungen für belastende Situationen der Lehrpersonen im Umgang mit autistischen Schüler*innen anbieten: «Diese Lösung schließt vor allem an Wissensbefunde aus medizinisch-psychiatrischen oder psychologischen

bzw. (ergo-, sprach-)therapeutischen Bereichen an (vgl. Arens-Wiebel, 2019; Menze, 2015; Theunissen & Sagrauske, 2019), während erziehungswissenschaftliche Beiträge in den untersuchten Ratgebern nur rudimentär zu finden sind» (Köpfer/Papke/Zobel 2021, o.S.).

Die Autor*innen formulieren Kritik an den handlungsleitenden rezeptartigen Wissensbeständen, weil bestehende professionelle Kompetenzen von Pädagog*innen als irrelevant und potentiell unbrauchbar für den Umgang mit autistischen Schüler*innen betrachtet werden. Überträgt man diese Erkenntnisse auf das Feld der stationären Erziehungshilfen, dann lässt sich daraus folgende Empfehlung ableiten: Hilfreich wäre ein Perspektivwechsel von der pathologisierenden Fokussierung auf die Kinder mit «ihren» Diagnosen hin zu den spezifischen Potenzialen (sozial-)pädagogischer Praxisformen und zu der Frage, inwieweit möglicherweise traditionelle Formen der Heimerziehung für Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung unnötige und vermeidbare Hürden und Erschwernisse bedeuten.

6.4 Inklusive stationäre Jugendhilfe am Beispiel Autismus

Das Thema junge Menschen mit Autismus in der stationären Erziehungshilfe ist in der Praxis präsent, wird aber, wie bei der Sichtung der Studien bereits konstatiert, im wissenschaftlichen Fachdiskurs der Hilfen zur Erziehung kaum bearbeitet. So konnte für den Bereich der stationären Hilfen zur Erziehung keine Handreichungen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus dem Autismus-Spektrum gefunden werden. Aus dem Bildungsbereich hingegen liegen Handreichungen vor, die versuchen, klare Orientierungen für Pädagog*innen und Dozierende zu geben. Auch gibt es für Familien zahlreiche Ratgeberliteratur. Zuletzt gibt es für den Kontext der Sozialen Arbeit allgemeine Grundlagen zur Arbeit mit Menschen mit einer ASS-Diagnose sowie allgemeine Überlegungen zur Inklusion in den Hilfen zur Erziehung.

Mit dem Hinweis auf die Grenzen von Rezepten und die Relevanz des Einzelfalls werden nun Ansatzpunkte für Reflexionen gegeben, die der Weiterentwicklung der stationären Erziehungshilfen dienen sollen. Zielrichtung dieser Reflexionen ist eine bessere Unterstützung von jungen Menschen mit Autismus in der stationären Erziehungshilfe. Dabei geht es insbesondere um den Abbau von Barrieren und den Anstoss von Entwicklungsprozessen zu einer inklusiven stationären Erziehungshilfe.

6.4.1 Barrieren im stationären Setting abbauen

In Bezug auf stationäre Settings wurden Stressoren für autistische Menschen herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage sind Qualitätskriterien für die Begleitung von Menschen mit Autismus im Schnittfeld von Psychiatrie und Erziehungshilfen entwickelt worden:

- « - Kleine, überschaubare Gruppen
- Möglichkeit der Ausbildung von Nischen und Rückzugsmöglichkeiten
- Möglichkeit, den Patienten ggf. vor sozialen Anforderungen zu schützen
- Reizarmut
- Einzelbetreuung und zusätzliche Orientierungshilfen
- Schnittstelle zur Psychiatrie muss gut ausgebaut sein» (Reinmar du Bois/Ide-Schwarz 2018, S. 1220).

Implizite Erwartungshalten und Normalitätsannahmen spiegeln sich auch in den Alltagsstrukturen der stationären Hilfen zur Erziehung wider. Dies wird darin deutlich, wie die Regeln und Strukturen, die Räume oder auch Abläufe des Tages gestaltet sind. In diesem Alltag können viele unsichtbare Barrieren für Kinder und Jugendliche mit Autismus liegen. Mit einem Verständnis von Behinderung als Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen und von Beeinträchtigungen als etwas, was kulturell hervorgebracht

wird, wird der Blick für «stigmatisierende, benachteiligende und ausschließende Handlungspraxen und Strukturen sowie die Rolle von Institutionen bei der Konstruktion von Behinderung» (Bochert 2021, S. 309) geöffnet.

Reflexionsfragen für den Abbau von Barrieren:

- Wie sind die bestehenden Angebote stationärer Hilfen für Erziehung auf Kinder und Jugendliche mit Autismus eingestellt? Welche Einrichtungen sind aufgrund ihrer kleinen Grösse, den räumlichen Möglichkeiten und den personellen Ressourcen für eine Unterbringung von autistischen Kindern und Jugendlichen geeignet?
- Welche Barrieren bestehen in der räumlichen Gestaltung? Wie leicht ist die Orientierung in den Räumen möglich? Welche Rückzugsräume gibt es in unserer Institution?
- Wie ist die Geräuschbeschallung in unserer Institution?
- Wie erleben die Kinder/Jugendlichen den Kontakt mit den Peers im Heim? Wie unterstützen wir auf der Peerebene ein wechselseitiges Verständnis?
- Wie erleben Kinder und Jugendliche mit Autismus die Strukturierung des Alltages? Welche Flexibilität wird von ihnen erwartet?
- Inwiefern gibt es bei uns für Kinder und Jugendliche mit Autismus Möglichkeiten des Empowerments, also Möglichkeiten ein eigenes Selbstverständnis und einen positiven Selbstbezug für sich zu entwickeln?

Die Entwicklung einer inklusiven Haltung in den stationären Hilfen zur Erziehung ist dabei als Entwicklungsprozess zu verstehen, der auf einer kantonalen Ebene im Schnittfeld Behindertenhilfeangebote, Kinder- und Jugendhilfeangebote, Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie zu verorten ist.

6.4.2 Grundhaltung des Nicht-Verstehens

In den Interaktionen zwischen neurotypischen Menschen³ und Menschen mit Autismus kann von einem doppelten Empathieproblem ausgegangen werden. Darunter wird verstanden, «[...] dass nicht-autistische Personen ihre autistischen Mitmenschen nicht verstehen und ihrem Verhalten und ihren Sichtweisen gegenüber Unverständnis zum Ausdruck bringen würden. Da aber ebenso autistische Menschen oftmals Schwierigkeiten hätten, das Verhalten der nicht-autistischen Personen zu verstehen, sollte immer ein gegenseitiges Nicht-Verstehen in Betracht gezogen werden» (Theunissen 2020, S. 12). Mit einer Grundhaltung des Nicht-Verstehens wird also umso bedeutsamer sich darum zu bemühen, andere Deutungen von Verhaltensweisen zu entwickeln und diese nicht mit der eigenen Denkstruktur zu erschliessen. Diese Grundhaltung des Nicht-Verstehens kann aber auch auf andere Zielgruppen und Fallkonstellationen Anwendung finden.

Bei allen unterschiedlichen Positionen zur Frage, was ein fachlich angemessener Umgang sein könnte, wird einhellig darauf verwiesen, dass es keine Patentlösungen für den Umgang mit Menschen mit Autismus geben kann, weil die Einzelfälle und Lebenskonstellationen grosse Differenzen aufweisen. Fischer (2021) schlägt drei Grundsätze zur Begleitung von Menschen mit ASS-Diagnose vor:

³ Der Begriff „neurotypisch“ wird teilweise von Autist*innen für ‚die Normalen‘ verwendet. So auch vom Interessensverband «autismus deutsche schweiz» (<https://www.autismus.ch/informationsplattform/die-autistische-wahrnehmung.html>)

- Der erste Grundsatz ist dabei Verstehen und Verständnis. Relevant für Fachpersonen ist es, ein Verständnis für die Wahrnehmung und Denkstrukturen von autistischen Menschen zu entwickeln.
- Als zweiter Grundsatz der Begleitung zählt die genaue Beobachtung durch die Fachpersonen. Damit verbunden ist das Ziel, Zusammenhänge zu entdecken, ein besseres Verständnis zu entwickeln und die jungen Menschen darin zu unterstützen, für sich gute Strategien zum Schutz vor Überforderungen zu entwickeln.
- Der dritte Grundsatz ist eine Haltung der Geduld als ein relevanter Bestandteil in der Begleitung von Menschen mit Autismus, da die Begleitung sehr anspruchsvoll ist (Fischer 2021, S. 310 f.).
- Um andere Perspektiven auf die Verhaltensweisen zu entwickeln können, wurden von Theunissen (2019, S. 201) folgende Leitfragen formuliert: Welche Funktion hat das Verhalten möglicherweise für die Person? Welche Mitteilungen sind damit verbunden? Welche Bedeutung hat ihr Verhalten?
- Weitere Fragen sind: Inwiefern sind Fachpersonen für die Thematik Autismus sensibilisiert? Inwiefern besteht ein konzeptionelles Selbstverständnis für eine integrative stationäre Erziehungshilfe?
- Inwiefern sind die Strukturen der stationären Erziehungshilfe auf diese anspruchsvollen Begleitprozesse ausgerichtet? Was brauchen die Mitarbeitenden an Begleitung, um mit herausforderungsvollen Situationen gut umgehen zu können?

6.4.3 Lebensweltliche Perspektive auf Kinder und Jugendliche mit Autismus

Ein relevanter Punkt, der aus diesen Vorüberlegungen abgeleitet werden kann, ist die Bedeutung des komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Akteur*innen in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus in den stationären Hilfen zur Erziehung. Auch im Bundesrat Bericht wird auf die hohe Relevanz verwiesen, alle Lebensbereiche und die gesamte Lebensspanne zu berücksichtigen und zu koordinieren: «Kontinuierliche (nicht an Institutionen gebundene) Begleitung und Koordination im Sinne eines Case Managements über die gesamte Lebensspanne hinweg und für die unterschiedlichsten Lebensbereiche (Therapie, Freizeit, Wohnen usw.)» (Bundesrat 2018, S. 22).

Damit verbunden ist eine möglichst individuelle Betrachtungsweise des Falls und eine kooperative Erarbeitung von Lösungsansätzen gemeinsam mit allen relevanten Akteur*innen. Hierzu zählen das Kind bzw. der/die Jugendliche mit Autismus, die Fachpersonen in den stationären Hilfen zur Erziehung, die Familie, Peers im Heim, Schule, Therapeut*innen sowie weitere relevante Personen.

Die Grundlagen Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit (Thiersch/Grunwald/Köngeter 2012) bieten mit ihren Maximen wie Anerkennung, Aushandlung und Partizipation eine solide Grundlage für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus (Kabsch 2018). Die Strukturmaximen der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit können dazu verhelfen, sich in Bezug auf das Erleben von Zeit, Raum und sozialen Bezügen auszutauschen. In Bezug auf diese Dimensionen ist das Erleben von neurotypischen und autistischen Menschen unterschiedlich, wobei aber der Grad der Unterschiedlichkeit hohe Differenzen aufweisen kann. Da das Erleben von Zeit, Raum und sozialen Bezügen aber in der stationären Erziehungshilfe zentral für das Zusammenleben sind, benötigt es hier Prozesse, in denen die gelebten Strukturen hinterfragt werden und Übersetzungen und ein Austausch der Erfahrungen und Perspektiven initiiert wird.

Auch Winkler (2018) stellt als Plädoyer ins Zentrum, die sozialarbeiterische Unterstützung an Fragen von Erziehungs- und Bildungserfordernissen festzumachen, die dialogisch mit den Kindern und Jugendlichen und deren Familien festgelegt werden. Er kritisiert Richtungen der Hilfen zur Erziehung, die stark an spezifischen Störungsdiagnosen gekoppelt sind und auf der Grundlage dieser Störungsdiagnosen

eine Intervention begründen, die stärker von Expert*innen definiert wird und die dialogische Praxis der gemeinsamen Verständigung über die Ziele von Interventionen in den Hintergrund rückt (vgl. Winkler 2018, S. 357). Fallkonstellationen von Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus Diagnose können vielfältig sein, sodass es zentral ist, die Diagnose von der Person zu trennen.

Aus einer lebensweltlichen Perspektive lassen sich für die Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus folgende Reflexionsfragen formulieren:

- Was wissen wir ausserhalb der Diagnose über das Kind bzw. den/die Jugendliche/n?
- Inwiefern stehen das Kind bzw. der/die Jugendliche und die jeweilige Fallkonstellation im Zentrum? Welche anderen Merkmale der Fallkonstellation sind relevant? Welche Erklärungsansätze ermöglichen mir diese?
- Welche Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen wir?
- Inwiefern werden unsere Begleitung und Unterstützung des Falles im Dialog mit dem Kind bzw. dem/der Jugendlichen und anderen relevanten Personen gestaltet?
- Inwiefern besteht Raum dafür, dass sich die Kinder und Jugendlichen im Heim über ihr Erleben von Zeit, Raum und sozialen Bezügen austauschen können? Welche Gestaltungsmöglichkeiten gibt es für eine Anpassung der Strukturen von Zeit, Raum und sozialen Bezügen an den Bedarfen und Bedürfnissen?
- Inwieweit ermöglichen wir Partizipation im gesamten Hilfeprozess und in Bezug auf die Gestaltung des Alltages in der stationären Erziehungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Autismus?
- Inwiefern sind die Fachpersonen methodisch für die Gestaltung von partizipativen Prozessen mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus ausgebildet (bspw. Arbeit mit Visualisierungen, klare Kommunikation, Strukturierungshilfen für den Alltag)?

6.5 Autismus-Spektrum und inklusive stationäre Erziehungshilfen: Denkanstösse und Entwicklungsimpulse

Der Bundesrat Bericht zu Autismus hebt die Relevanz der Zusammenarbeit aller relevanten Akteur*innen hervor (vgl. Bundesrat 2018, S. 12 ff.). Dabei führt das föderalistische System in der Schweiz zu einer Komplexität von Zuständigkeiten und betroffenen Stellen. Zum einen sind neben den Kantonen auch Gemeinden und der Bund involviert. Während bspw. Fragen der Schule und Kinder- und Jugendhilfe auf der Ebene der Kantone verortet sind, kann bei Übergängen in die Berufsbildung die IV involviert sein. Kinder und Jugendliche mit Autismus bewegen sich in vielen Lebensbereichen u.a. in den stationären Hilfen zur Erziehung, in familiären Kontexten, therapeutischen Settings, autismusspezifischen Settings, Schule, Freizeit, und weiteren.

Dabei ist es zentral, dass eine kontinuierliche Koordination der verschiedenen relevanten Akteur*innen im Leben der Kinder und Jugendlichen besteht und hier auch über institutionelle Grenzen hinaus Unterstützung besteht. Die Autor*innen machen deutlich, dass die Begleitung nur in wenige Fällen von einer zentralen Stelle erfolgt, sondern sich vielmehr immer wechselnde Akteur*innen der Unterstützung annehmen. Hierbei finden insbesondere bei den Übergängen in die Schule, im Übergang Schule-Beruf sowie beim Übergang ins Erwachsenenleben Unterbrüche und Wechsel statt. Bei stationären Platzierungen kommen neben diesen Übergängen noch weitere institutionelle Übergänge dazu, bei denen unklar ist, wer die Verantwortung für die Gestaltung übernimmt. Dies ist vor dem Hintergrund alarmierend, dass Übergänge als Statuspassagen immer die Gefahr des Scheiterns beinhalten

(Schaffner/Rein 2014). Weiterhin sind Übergänge gerade für Menschen mit Autismus besonders herausfordernd. Daraus ergeben sich folgende Denkanstösse:

- *Wo bestehen welche Kompetenzen im Kanton Basel-Stadt für die Begleitung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus? Welche Akteur*innen sind relevant für das betroffene Kind?*
- *Inwiefern ist die Kinder- und Jugendhilfe mit relevanten Akteur*innen vernetzt? Denkbar sind bspw. Frühförderungsdienste (Gemeinde/Kanton), IV (Medizinische Massnahmen), Ärzt*innen, Amt für Sozialbeiträge, Behindertenhilfe, Schulpsychologische Dienste, Erziehungsberatung, Erziehungsdirektion, UPK Basel*
- *Wer koordiniert die Prozesse der Vernetzung, Beratung, Begleitung und Unterstützungsprozesse kontinuierlich in den Bereichen Freizeit, Schule oder Ausbildung, Wohnen und Familie?*
- *Inwiefern werden auch sozialarbeiterische Perspektiven bei der Unterstützung und Begleitung von Jugendlichen mit Autismus einbezogen?*
- *Wie werden die Leaving-Care-Prozesse von Jugendlichen mit Autismus vorbereitet und welche weiterführenden Möglichkeiten der Begleitung dieser Statuspassage gibt es für die Zielgruppe?*

Der Diversität der Adressat*innen in den stationären Hilfen zur Erziehung kann mit dem Postulat der Inklusion begegnet werden (vgl. Zukunftsforum Heimerziehung 2019). Dabei zielt die UN-BRK stark auf die Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, um allen Menschen eine Nutzung aller gesellschaftlichen Bereiche ohne Barriere zu ermöglichen. Aus den Überlegungen zum Thema Autismus lassen sich folgende übergeordnete Denkanstösse geben:

- *Inwiefern gibt es Räume für eine Grundhaltung des «Nicht-Verstehens» (vgl. 6.4.2), die mit einer Offenheit für den je spezifischen Fall verbunden ist und Vorannahmen sowie stereotype Vorstellungen hinterfragt? Inwiefern besteht genug Zeit und Raum für Fallbesprechungen, die diese Grundhaltung ermöglichen und Routinen hinterfragen?*
- *Wie kann die Perspektive von Betroffenen in die Gestaltung von Hilfeprozessen einbezogen werden (bspw. Care Leaver Organisationen, Selbstorganisationen für Menschen mit Autismus, Personen mit Rassismuserfahrungen), um Deutungen in Fallbesprechungen zu erweitern oder konzeptionellen Weiterentwicklungsprozessen zu initiieren?*
- *Inwiefern werden medizinisch-psychiatrische Diagnosen mit sozialpädagogischen Diagnosen angemessen verbunden und ganzheitliche lebensweltliche Perspektiven auf den Fall eingenommen?*
- *Inwiefern leistet die Kinder- und Jugendhilfe in Basel einen Beitrag zur gesellschaftlichen und sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen? Wo bestehen Barrieren im System der Kinder- und Jugendhilfe? Wo bestehen darüber hinaus Barrieren?*
- *Inwiefern wird im gesamten Prozess der Unterbringung das Recht auf Partizipation erfüllt?*
- *Inwiefern passen die verschiedenen Unterstützungssysteme 'Kinder- und Jugendhilfe' und 'Angebote für Menschen mit Behinderung' zum Grundsatz einer inklusiven Gesellschaft? Können die Grenzen zwischen beiden Unterstützungssystemen neu austariert werden?*
- *Wie passt das Paradigma der Spezialisierung zum Anspruch der Inklusion? Wie kann Heimerziehung weiterentwickelt werden, ohne neue Spezialangebote zu entwickeln und Adressat*innen zu separieren? Wie kann der Ansatz der Inklusion mit dem Konzept der flexiblen integrierten Hilfe verbunden werden?*

7 Leitthemen einer zukunftsorientierten Heimerziehung

Auf den vorausgehenden Seiten wurden entlang von vier Blickrichtungen (Qualität und Wirksamkeit; Eltern- und Familienzusammenarbeit; Systemsprenger; vielfältige Adressat*innen in der stationären Erziehungshilfe) aktuelle Diskussionen mit Bezug zur stationären Erziehungshilfe vorgestellt. Zu jedem dieser Leitthemen wurden Denkanstösse und Entwicklungsimpulse herausgearbeitet, die den verschiedenen Stakeholdern und Akteur*innen der stationären Erziehungshilfen im Kanton Basel-Stadt als Anregung für Reflexionen und Diskussionen dienen sollen. Einige Themen klangen in allen oder mehreren dieser vier Kapitel an. Dieser letzte Abschnitt dient dem Ziel, solche übergreifenden Themen herauszustellen und unter der Frage zu diskutieren, welche Bedeutung sie für die Entwicklung zeitgemässer und zukunftsfähiger stationärer Erziehungshilfen haben könnten.

Zukunftsorientierte Heimerziehung ist offen, respektvoll und kooperativ

Das pädagogische Ideal des Heims als schützender Mikrokosmos räumlich separiert von lebensweltlichen Realitäten der Kinder und Jugendlichen ist überholt. Eine zeitgemässe und zukunftsfähige Heimerziehung hat sich von der Maxime der schützenden Abschottung auf die Maximen Öffnung und Kooperation umgestellt. Mehr als früher gilt heute: Eine Heimerziehung, die es als Ziel anerkennt, den ihr anvertrauten Kindern und Jugendlichen bestmögliche Entwicklungs- und Verwirklichungschancen zu eröffnen, wird sich gegenüber den Lebensrealitäten, Erfahrungshintergründen und Familiensystemen der jungen Menschen öffnen. Weiter wird sie sich dafür einsetzen, mit ihnen in kooperative Arbeitsbeziehungen einzutreten. Dies wird nur gelingen, wenn Kinder/Jugendliche und Eltern bzw. Familienmitglieder erstens die Angebote der Heimerziehung in der Summe als für sie nützlich einschätzen und wenn sie zweitens die Fachpersonen, mit denen sie in Kontakt kommen, als neugierig und respektvoll gegenüber ihren jeweiligen Lebensumständen und auch ihren normativen Orientierungen erleben. Zugleich wird es darauf ankommen, die Gestaltung dieser Arbeitsbeziehungen von den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen her zu denken und anzugehen. Sie sind es schliesslich, die zugleich Teil des Erziehungshilfesystems und ihres jeweiligen Familiensystems sind.

Mit der Orientierung der Heimerziehung an den Maximen Öffnung und Kooperation erhöhen sich die Anforderungen an die Professionalität und Reflexivität von Fachpersonen. Wenn Fachpersonen in den Heimerziehungseinrichtungen nicht nur aufgefordert sind, Arbeitsbeziehungen mit Kindern und Jugendlichen einzugehen, sondern auch mit ihren Eltern und Familien, dann bedeutet dies eine Komplexitätssteigerung, die dringend der fortlaufenden Reflexion und der konzeptionellen Absicherung bedarf. Das heisst zugleich: Es müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Professionalität, Reflexivität und konzeptionelle Absicherung mit den erhöhten Anforderungen wachsen und Schritt halten können. Inwieweit dies gelingt, entscheidet sich auch auf der Ebene der Arbeitsbedingungen der Fachpersonen und ihres Zugangs zu Aus- und Weiterbildung sowie Supervision.

Zukunftsorientierte Heimerziehung ist offen gegenüber anderen Organisationen und Systemen

Das Gebot der Offenheit und Kooperation gilt analog für die Ebene der Beziehungen zu anderen Organisationen und Leistungssystemen. Alle jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen sind mindestens zugleich in das Bildungs- und Gesundheitssystem inkludiert. Um dem übergreifenden Anspruch gerecht zu werden, Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen Entwicklungs- und Verwirklichungschancen zu eröffnen, müssen Akteur*innen der stationären Erziehungshilfen im Interesse der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen mit diesen Systemen kooperieren und zusammenarbeiten. Jede einzelne Erziehungshilfeeinrichtung mag ganz besondere und exklusive Potenziale und

Leistungsmerkmale haben – aber keine kann allen ihnen anvertrauten Kindern/Jugendlichen alles bieten, was diese für ihre bestmögliche Entwicklung brauchen. Die Unterstützung bei Bildungsverläufen, das Eröffnen von Zugangswegen zu Beratung und Therapie, die Arbeitsteilung zwischen verschiedenen Institutionen oder Organisationen im Interesse des Findens der besten Antworten auf die unterschiedlichen Problem- und Bedürfnislagen individueller Jugendlicher – all dies setzt voraus, dass Organisationen der stationären Erziehungshilfe und Organisationen des Bildungs- und Gesundheitssystems (einschliesslich der Kinder- und Jugendpsychiatrie) miteinander kooperieren.

Zukunftsorientierte Heimerziehung ist diversitätssensibel, inklusiv und partizipativ

Ein wichtiges Schlüsselmoment gelingender Erziehungshilfen, so wurde weiter oben aufgezeigt, ist die Passung. Was aber heisst Passung? Und wie wird sie hergestellt? Für die Herstellung von Passung sind verschiedene Ebenen bedeutsam. Die erste ist die Ebene der Abklärung und Hilfeplanung: Hier geht es darum, die richtige Hilfeart (zum Beispiel stationär) und die richtige Einrichtung mit der jeweils passenden Ausstattung und konzeptionellen Orientierung zu wählen. Betrachtet man diese Ebene der Hilfeplanung für sich, dann steigen die Chancen für Passung mit der Steigerung der Angebotsvielfalt und der Verfügbarkeit spezialisierter Angebote. Dieser Strategie zur Gewährleistung bedarfsgerechter Angebote sind jedoch Grenzen gesetzt. Da ist zum einen die Kostenseite: Es wäre sehr kostspielig, für jedes Kind/ jede*n Jugendliche*n die optimal passende Einrichtung vorzuhalten. Zum anderen gibt es keine Gewissheit, dass es auch in Zukunft jene Bedarfslagen geben wird, auf die eine spezialisierte Einrichtung heute bestmöglich antwortet. Dieses Gedankenexperiment weist in eine Richtung, die in den vorausgehenden Kapiteln mehrfach angeklungen ist: Ganz ohne Spezialisierung dürfte es schwierig sein, bedarfsgerechte Leistungen anzubieten. Gleichzeitig ist aber Spezialisierung kein Allheilmittel und es sind ihr systematische und ressourcenmässige Grenzen gesetzt. Daraus folgt, dass die letzten und entscheidenden Schritte in der Herstellung von Passung *innerhalb* einer (im Prozess der Hilfeplanung mit guten Gründen) ausgewählten Erziehungshilfeeinrichtung zu gehen sind. Die Herstellung von Passung innerhalb einer Erziehungseinrichtung ist eine oft unterschätzte Aufgabe, die aber angesichts der gegenwärtigen Entwicklungen an Bedeutung gewinnt. Dies zeigen nicht zuletzt die weiter oben diskutierten Beispiele der Systemsprenger oder der jungen Menschen mit Diagnose Autismus-Spektrum-Störung. Vieles spricht dafür, sie nicht als Sonderfälle zu betrachten, sondern als Modelle für den neuen Normalfall: die neue Normalität einer deutlich gesteigerten Diversität der Erfahrungshintergründe, Bedarfslagen und Bedürfnisse der jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen. Vor diesem Hintergrund wachsen die Anforderungen an die interne Flexibilität von Erziehungshilfeeinrichtungen, 'für verschiedene junge Menschen Verschiedenes zu tun'. Zusätzlich zur Flexibilität braucht es die Bereitschaft zur Ermöglichung von Partizipation, denn Passung lässt sich nicht einseitig herstellen. Passung ist ja erst dann gegeben, wenn es für beide Seiten passt. Sie entsteht, wenn beide Seiten sich auf einen Prozess des Passendmachens einlassen und an ihm teilhaben. Die Verantwortung für diese Prozesse des Passendmachens, die durchaus konflikthaft sein können (und manchmal sein müssen), kann aus gut nachvollziehbaren Gründen nicht den Kindern und Jugendlichen auferlegt werden, die aufgrund erheblicher Belastungen in ihren Vorgeschichten Nutzer*innen stationärer Erziehungshilfen geworden sind.

Zukunftsorientierte Heimerziehung bietet Mitarbeitenden gute Arbeitsbedingungen und fachliche Begleitung

Die gesteigerten Anforderungen an die Heimerziehung lassen sich nur mit engagierten und kompetenten Mitarbeitenden bewältigen. Die bereits angesprochene Reflexivität, die vernetzte Arbeitsweise und der Bedarf an konzeptioneller Weiterentwicklung benötigen auf strukturellere Ebene in den

Organisationen geeignete Rahmenbedingungen, die dies möglich machen. Hierzu braucht es Anstrengungen, den Mitarbeitenden für ihre anspruchsvolle Aufgabe ein anregendes Umfeld zu bieten, in denen diese sich noch besser mit den sich ändernden Anforderungen auseinandersetzen und ihre Angebote weiterentwickeln können. Zur Gewährleistung einer zukunftsorientierten Heimerziehung braucht es auch eine intensivere Beschäftigung mit der Frage, wie die Attraktivität der Arbeitsbedingungen erhöht und stigmatisierende Bilder des Arbeitsortes Heimerziehung abgebaut werden können. Absicherung von Professionalität, Fokussierung auf Fachlichkeit, Entlastungsangebote für Mitarbeitende, Supervisionen und die Gewährleistung tragfähiger Teams sind eine zunehmend wichtige Voraussetzung, um für die anspruchsvolle Aufgabe auch motivierte Mitarbeitende zu finden und zu behalten. Es scheint an der Zeit, über neue Wege nachzudenken, die dies noch besser gewährleisten.

8 Literaturverzeichnis

- Ahmed, Sarina/Rein, Angela/Schaffner, Dorothee (2020). «Care Leaver erforschen Leaving Care»: Projektergebnisse und fachliche Empfehlungen. Muttenz: Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW.
- Stefanie Albus/Heike Greschke/Birte Klingler/Heinz Messmer/Heinz-Günter Micheel/Hans-Uwe Otto/Andreas Polutta (2009). Abschlussbericht der Evaluation zum Bundesmodellprogramm «Wirkungsorientierte Jugendhilfe». In: ISA Planung und Entwicklung (Hg.). Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 09 - Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster.
- Altan, Melahat/Foitzik, Andreas/Goltz, Jutta (2011). Eine Frage der Haltung: Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe. Stuttgart: Aktion Jugendschutz.
- Bachmann, Nicole/Meyer, Stefan/Zumbrunn, Andrea (2020) Lebenswelten, Umweltfaktoren und gesellschaftliche Rahmenbedingungen, In: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium (Hg.). Gesundheit in der Schweiz – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Nationaler Gesundheitsbericht 2020, S. 34-63.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2016). „Vulnerable Families“: Reflections on a Difficult Category. In: Center for Educational Policy Studies Journal. 6(4). Jg. S. 11-28.
- Baumann, Menno (2014). Jugendliche Systemsprenger - zwischen Jugendhilfe und Justiz (und Psychiatrie). In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe (ZJJ), 2/14, S. 162-167.
- Baumann, Menno (2018). Kinder, die Systeme sprengen? Die Dynamik scheiternder Hilfeverläufe und (ver-)störender Verhaltensweisen. Unsere Jugend, 70 (1), 2-10.
- Baumann, Menno (2021). Wer sprengt hier was und wen? - Zur Notwendigkeit der Sprengung unserer Störungskonzepte. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg i. Brsg.: Lambertus. S. 58-71.
- Baumgartner, Frank/Beck, Norbert/Rummel, Petra/Sauerer, Anja/Winterstein, Barbara (2021). Praxisbezogene Weiterentwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonders herausfordernden Verhaltensweisen in der Stationären Hilfe zur Erziehung / Eingliederungshilfe in stationärer Form. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen: ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus. S. 265-279.
- Bochert, Susan (2021). "Wie normal ist behindert?". In: Forum Erziehungshilfen. 27. Jg. (5). S. 307-310.
- Buchner, Tobias/Akbaba, Yalız (2021). Die Aufgabe der behinderten Inklusion. In: Platte, Andrea (Hg.). Die Diagnose Autismus im Spiegel inklusiver Widersprüche. Weinheim: Beltz. S. 49-56.
- BFS (2017). Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2017 (Nr. 1010-1700). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bundesrat (2018). Bericht Autismus-Spektrum-Störungen. Maßnahmen für die Verbesserung der Diagnostik, Behandlung und Begleitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schweiz. Bern, URL: <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54035.pdf> (Zugriff: 19.05.2022).
- Butler, Judith (2016). Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Berlin: Suhrkamp.
- Chassé, K. A./Zander, M./Rasch, K. (2003). Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden: VS.
- Dittmann/Schäfer (2019). Zusammenarbeit mit Eltern in der Pflegekinderhilfe. Zum Anspruch auf Beratung und Unterstützung. Expertise für das Dialogforum Pflegekinderhilfe.

- Fischer, Matti (2021). Autismus aus einer lebenspraktischen Perspektive. Entwicklung eines Informations- und Handlungsmanuals. In: Rahnfeld, Claudia/Plunger, Sibylle/Rosch, Ekkehard (Hg.). Soziale Innovationen: Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 297-314. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-33908-1_14.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf: Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gies, M./Hansbauer P./Knuth, N./Kriener, M./Stork, R. (2016). Mitbestimmen, mitgestalten: Elternpartizipation in der Heimerziehung. Erstauflage. Hannover: EREV.
- Hamberger, Matthias (2008). Erziehungshilfekarrieren - belastete Lebensgeschichte und professionelle Weichenstellungen. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.
- Helming, Elisabeth (2017). Konstruktiv mit Eltern kooperieren: eine Herausforderung für Fachkräfte der erzieherischen Hilfen. In: Forum Erziehungshilfen.
- Helming, Elisabeth/ Wiemann, Irmela/ Ris, Eva (2011): Die Arbeit mit der Herkunftsfamilie. In: Kindler, Heinz/ Helming, Elisabeth/ Meysen, Thomas/ Jurczyk, Karin (Hrsg.): Handbuch Pflegekinderhilfe, S. 524-561. München: DJI.
- Henn, Sarah (2017). Kollegiale Kooperation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Beziehungen teilen als zentrale Herausforderung für gelingende Zusammenarbeit. In: Sozial Extra. 41. Jg. (6). S. 16–19. DOI: 10.1007/s12054-017-0090-z.
- Homfeldt, H. G. & Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2007). Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kabsch, Jonas (2018). Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kölch, Michael/Schmid, Marc/Bienioschek, Stefanie (2021). "Systemsprenger*innen - Kinder- und Jugendpsychiatrische und -psychotherapeutische Perspektive zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen: ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus. S. 231–250.
- Köpfer, Andreas/Papke, Katharina/Zobel, Yannick (2021). Situationsanalyse Autismus – empirische Perspektivierungen zwischen Ratgeberliteratur und pädagogischem Handeln. In: Zeitschrift für Inklusion. 1. Jg. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/592>.
- Krause, Hans-Ullrich (2016): Was macht gute Heimerziehung heute aus? - Ein Zwischenruf. In: Forum Erziehungshilfen (ISSN 0947-8957). Ausgabe 02. S. 78-82.
- Kriener, Martina (2017). Konzepte der Partizipation von Eltern mit Kindern in stationären Erziehungshilfen. In Forum Erziehungshilfen.
- Krüger, Rolf (2013). Elternarbeit im Rahmen der Hilfen zur Erziehung – eine Einführung. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 248-249.
- Lätsch, David / Stauffer, M. (2016). Gewalterleben, psychosoziale Beeinträchtigung und professionelle Versorgung gewaltbetroffener Jugendlicher in der Schweiz. Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz, 1, 71.
- Macsenaere, Michael (2017). Was wirkt in den Hilfen zur Erziehung? In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie. 11. Jg. (2). S. 155–162. DOI: 10.1007/s11757-017-0410-y.

- Macsenaere Michael (2018). «Systemsprenger» in den Hilfen zur Erziehung: Welche Wirkungen werden erreicht und welche Faktoren sind hierfür verantwortlich? Jugendhilfe, 56 (3), S. 310-314.
- Macsenaere, Michael /Eckhart Knab (2004). Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Macsenaere, Michael/Feist-Ortmanns, Monika (2021). «Systemsprenger» in der Jugendhilfe aus empirischer Sicht. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen: ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus. S. 91–98.
- Macsenaere, Michael / Esser, Klaus (2012) Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten, München Basel: Reinhardt
- Markowetz, Reinhard (2020). Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2014). «Demokratie in der Heimerziehung» - Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, URL: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Demokratie%20in%20der%20Heimerziehung_web.pdf (Zugriff 23.05.2022)
- Moos, Marion/ Schmutz, Elisabeth (2012). Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes «Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe». Mainz: ISM Eigenverlag.
- Nüsken, Dirk / Böttcher, Wolfgang (2018). Was leisten die Erziehungshilfen? Eine einführende Übersicht zu Studien und Evaluationen der HzE. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Peters, Ulla/Jäger, Julia A. (2013). Universität Luxemburg: Qualität in der Heimerziehung. Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe.
- Pomey, Marion (2015). Fremdunterbringung von Kindern: Zur Entscheidungsrelevanz normativer Ordnungen von Elternschaft. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/ Mierendorff, Johanna/ Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Sonderheft 12, neue praxis. S. 149-159.
- Pomey, Marion (2017). Vulnerabilität und Fremdunterbringung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinmar du Bois, Reinman/Ide-Schwarz, Henning (2018). Psychiatrie und Jugendhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1214-1222.
- Schaffner, Dorothee/Rein, Angela (2014). Strukturelle Rahmung der Statuspassage Leaving Care in der Schweiz – Sondierung in einem unübersichtlichen Feld. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit. (16.14). S. 9-26.
- Schier, Michaela/ Jurczyk, Karin (2007). «Familie als Herstellungsleistung» in Zeiten der Entgrenzung. In: Politik und Zeitgeschichte, 34/2007. (auch online unter <http://www.bpb.de/apuz/30290/familie-als-herstellungsleistung-in-zeiten-der-entgrenzung>, (Zugriff: 10.07.2021).
- Schrödter, Mark/ Ziegler, Holger (2007). Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Überblick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. URL: [wirkungsindikatoren wohj schriftenreihe heft 2.pdf \(komsd.de\)](http://www.komsd.de/wirkungsindikatoren_wojh_schriftenreihe_heft_2.pdf) (Zugriff: 10.05.2022).

- Schulze-Krüdener, Jörgen / Homfeldt, Hans Günther (2013). Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartner-schaften Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 250-257.
- Schwabe, Matthias (2014). «Systemsprenger/innen» sind unterschiedlich und brauchen unterschiedliche sozial-pädagogische Settings und Haltungen. In: sozialmagazin, 39 (9–10). S. 52–59.
- Seimen, Sabine/Zott, Johanna/Ender, Michael (2021). Individualpädagogik in einer heilpädagogisch-therapeutischen Wohngruppe als Versuch einer Antwort auf extrem herausforderndes Verhalten junger Menschen. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen: ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus. S. 322–336.
- Shore, Stephen (2018). Interview with Dr. Stephen Shore: Autism Advocate & on the spectrum.
- Stein, Mike/Munro, Emily R. (2008). Young People's Transitions from Care to Adulthood. International Research and Practice. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tausendfreund, T./Knot-Dickscheit, J./Strijker, J./Schulze, G. C. C. (2012). Familien in Multiproblemlagen: Hintergründe, Merkmale und Hilfeleistungen. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, Vol. 12, No. 1, p.33-50.
- Theunissen, Georg (2020). Autismus verstehen: Außen- und Innensichten. Bd. 2. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Theunissen, Georg (2021). Autismus und herausforderndes Verhalten: Praxisleitfaden Positive Verhaltensunterstützung. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss soziale Arbeit : ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. S. 175-196.
- Tornow, Harald/Ziegler, Holger (2012). Ursachen und Begleitumstände von Abbrüchen stationärer Erziehungshilfen (ABiE). In: EREV-Schriftenreihe 3/2012: Abbrüche in stationären Erziehungshilfen (ABiE). Hannover: SchöneWortVerlag. S. 11-118.
- Walgenbach, Katharina (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- WHO (2020). International statistical classification of diseases and related health problems. 11 Aufl. Genf: WHO. URL: <https://autismus.de/was-ist-autismus.html> (Zugriff: 19.05.2022).
- Winkler, Michael (2018). Erziehungs- und Bildungsziele. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6., überarbeitete Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag. S. 348-360.
- Wolf, Klaus (2007) Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und «wirkmächtigen» Faktoren aus Nutzersicht. Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 4, Münster: ISA, URL: <https://www.bke.de/content/application/explorer/public/newsletter/juni-2007/wirkungsorientierte-jugendhilfe-band-04.pdf> (Zugriff: 19.05.2022)
- Zukunftsforum Heimerziehung (2021). Zukunftsforum Heimerziehung: Zukunftsimpulse für die »Heimerziehung«. Frankfurt: IGfH-Eigenverlag.
- Zukunftsforums Heimerziehung – Initiative zur Weiterentwicklung der Heimerziehung (2019). Impulspapier »Inklusive Heimerziehung«. Frankfurt. https://igfh.de/sites/default/files/2020-04/Impulspapier_Inklusive-Heimerziehung_Zukunftsforum-Heimerziehung.pdf (Zugriff am 11.05.2022).

9 Anhang «Good Practice»

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Qualität und Wirksamkeit	Qualität in der Heimerziehung. Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe, URL: https://portal.education.lu/Portals/66/Mesures/Qualite/07-qualitat-heimerzieh-2013.pdf	Ulla Peters und Julia Jäger (2013)	Ergebnis eines Konsultations- und Entwicklungsprozesses, das vom luxemburgischen Ministerium für Familie und Integration in Auftrag gegeben und von der Universität Luxemburg organisiert und begleitet wurde	Ausgehend vom Kindeswohl wird auf Leitideen und Standards, Prozesse und Rahmen der Heimerziehung eingegangen. Die Broschüre bietet in ihrem erklärenden Teil zu den einzelnen Bausteinen Leitfragen und Anregungen zu Konkretisierungen. Im Anhang findet sich ein Fragebogen zur Selbstevaluation
Qualität und Wirksamkeit	«Demokratie in der Heimerziehung» - Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe, URL: https://www.partizipation-und-bild-ung.de/pdf/Demokratie%20in%20der%20Heimerziehung_web.pdf	Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2014)	Einrichtungen der Heimerziehung im Bundesland Schleswig-Holstein (D)	In einem Modellprojekt entwickeln fünf Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe Projekte zur Förderung und Verankerung von Partizipation der Kinder- und Jugendlichen
Qualität und Wirksamkeit	Hilfen zur Erziehung erfolgreich planen, steuern und evaluieren mit WIMES WIMES-Broschuere-Web.pdf (els-institut.de)	e/l/s-Institut GmbH	Ein in Deutschland im Rahmen wissenschaftlicher Projekte und Praxis-evaluationen entwickeltes Verfahren (2006)	WIMES ist ein Instrument, das die Qualität und Effektivität von Hilfen zur Erziehung nachhaltig verbessern und möglichst passgenaue Hilfen eruiert

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Qualität und Wirksamkeit	Kriterien für eine „gute“ Heimerziehung Qualitätsentwicklungsvereinbarungen in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe, URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/KeKiz_WB8blau_Heimerziehung.pdf	Joachim Merchel (2020)	Die Bertelsmann-Stiftung veranstaltete verschiedene Workshops, in denen die Ergebnisse der DJI-Studie für Qualitätsentwicklungsverfahren mit verschiedenen Stakeholdern aus dem Feld der Erziehungshilfen diskutiert wurden. So konnten Orientierungen und praxisnahe Vorschläge zur Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der stationären Erziehungshilfen erarbeitet werden	Der Projektbericht enthält einen Vorschlag für das praktische, dialogisch ausgerichtete Verfahren der Qualitätsentwicklung. Neben verschiedenen Einschätzungsbögen, die für die eigenen Einrichtung genutzt werden können, wird auf Verfahrensschritte zur Selbstbewertung der Einrichtung nach dem EFQM Konzepts verwiesen
Qualität und Wirksamkeit	Peer-to-Peer-Ratgeber „Mehr als einfach nur ein Zimmer!“ des Projektes „Gute Heime“ https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/77_Kein_Kind_zuruecklassen/KeKiz_Gute_Heime_Leporello_Ausdruck.pdf	Bertelsmann Stiftung / Deutsches Jugendinstitut (2021)	Es handelt sich um einen Peer-to-Peer-Ratgeber, der für junge Menschen entwickelt wurde, die vor der Entscheidung stehen, ein zweites Zuhause in der Kinder- und Jugendhilfe zu finden. Dabei haben die Autor*innen einerseits auf Interviews mit Jugendlichen im Rahmen unseres Forschungsprojektes "Gute Heime" zurückgegriffen und andererseits auch junge Menschen selbst bei der Entwicklung des Flyers involviert	Ein Faltblatt, das Kinder und Jugendliche dabei unterstützen kann, sich auf das Leben im Heim einzustellen. Zugleich erhalten Kinder und Jugendliche Informationen darüber, welche Rechte sie als Nutzer*innen von Heimerziehung haben. Rechte im Heim

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Qualität und Wirksamkeit	<p>Gute Heime– Möglichkeiten der Sichtbarmachung der Qualitäten stationärer Hilfen zur Erziehung, Beltz Juventa https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/47524-gute-heime-moeglichkeiten-der-sichtbarmachung-der-qualitaeten-stationaerer-hilfen-zur-erziehung.html</p>	Burschel, Martina / Klein-Zimmer, Katrin / Seckinger (2022)	<p>Das Projekt entwickelte sich aus dem Modellvorhaben „Kein Kind zurücklassen!“ und wurde durch das Land Nordrhein-Westfalen, den Europäischen Sozialfond und die Bertelsmann Stiftung finanziert. Ziel des Projektes war es, wissenschaftlich fundierte und der Vielschichtigkeit der stationären Hilfen angemessene Dimensionen zur Beschreibung von Qualität zu erarbeiten. Es wurde sowohl die Perspektive der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Fachkräfte in Einrichtungen, in Jugendämtern und Landesjugendämtern untersucht</p>	<p>Das Buch gibt instruktive Hinweise zu Qualitätsdimensionen aus der Perspektive unterschiedlicher Akteur*innen: Kinder und Jugendliche, Eltern, Fachpersonen und Kostenträger. Es erschien zu einem Zeitpunkt als Manuskript für diese Expertise bereits abgeschlossen war und konnte deshalb nicht mehr einfließen. Es kann auf der Verlagsseite kostenfrei heruntergeladen werden</p>
Elternzusammenarbeit	<p>Konzepte der Partizipation von Eltern mit Kindern in stationären Erziehungshilfen. In Forum Erziehungshilfen, verfügbar unter: https://igfh.de/publikationen/forum-erziehungshilfen-fore/partizipation-von-eltern-mit-kindern-stationaeren</p>	Martina Kriener (2017)	<p>Das Diakonisches Werk Rheinland-Westfalen-Lippe und die Fachhochschule Münster haben im Rahmen eines Projekts mit betroffenen Eltern und Fachkräften sechs Ansätze zur Elternpartizipation in Wohngruppen und Einrichtungen erarbeitet</p>	<p>Das Konzept Elternpartizipation ist von Elternarbeit zu unterscheiden. Für die Umsetzung braucht es eine konzeptionelle Verankerung in der Einrichtung sowie die Motivation und Bereitschaft aller Beteiligten sich auf dieses Konzept einzulassen. Von einer Verwendung als reine Methode wird abgeraten</p>

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Elternzusammenarbeit	Was macht gute Heimerziehung heute aus? - Ein Zwischenruf; URL: https://igfh.de/publikationen/forum-erziehungshilfen-fore/erfindet-sich-heimerziehung-neu	Hans-Ullrich Krause (2016)	Krause beleuchtet neue Anforderungen in der Heimerziehung und zeigt auf, dass diese auch Veränderungen in der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung der Heimerziehung nach sich ziehen. Davon ausgehend beleuchtet er fünf Aspekte der Heimerziehung genauer	Nicht nur Kinder werden in Einrichtungen aufgenommen, sondern auch deren Eltern sind temporär oder dauerhaft anwesend. Unterstützung wird auf Bedarfe der Familien zugeschnitten; entsprechende Programme werden von Fachpersonen und Eltern gemeinsam entwickelt. Ziel ist der konsequente Familienerhalt bzw. die Unterstützung zur Selbstbefähigung. Gleichzeitig führt dieser Ansatz zu grundständigen Veränderungen in den Einrichtungen, da nicht nur Eltern/Familien gegenwärtig sind, sondern "Bestandteil und Akteure der Einrichtung" (Krause 2016, S. 80) werden.
Elternzusammenarbeit	https://www.eylarduswerk.de/angebote/trainingsprojekte/multifamilientherapie-mft/ https://erev.de/media/tipp_multifamilientherapie_lueues.pdf	Barbara Lüüs (2015) »Wer sagt, dass einfach auch leicht ist?« Erste Erfahrungen mit Multifamilientherapie in der Jugendhilfe, in: Evangelische Jugendhilfe, 92, 4, S. I-IV	Niedersachsen (D)	Bericht zur Praxis der Multifamilientherapie nach Eia Asen und Michael Scholz.

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Systemsprenger	Individualpädagogische Wohngruppe Riedlerstraße https://st-gregor.de/angebote/betreuung-ueber-tag-und-nacht-stationaere-hilfen/heim-erziehung-in-wohngruppen/individualpaedagogische-wohngruppe-riedlerstrasse/	Seimen, Sabine/Zott, Johanna/Ender, Michael (2021). Individualpädagogik in einer heilpädagogisch-therapeutischen Wohngruppe als Versuch einer Antwort auf extrem herausforderndes Verhalten junger Menschen. In: Kieslinger, Daniel/Dressel, Marc/Haar, Ralph (Hg.). Systemsprenger*innen: ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus. S. 322–336	Augsburg (D)	Individuelle und intensive Betreuung für besonders herausfordernde Kinder und Jugendliche von 10 bis 18 Jahren, die in anderen heilpädagogischen und therapeutischen Regelangeboten der Jugendhilfe nicht (mehr) betreut werden können
Systemsprenger	Beziehung statt Mauern. ADOC: stationäres Wohnen für Jugendliche neu gedacht https://www.amilcare.ch/it/ https://www.amilcare.ch/it/offerta/adoc-sottoceneri https://www.amilcare.ch/it/offerta/adoc-sopraceneri	Wetzel, Marina / Schaffner, Dorothee / Heeg, Rachel (2017): Beziehung statt Mauern. ADOC: stationäres Wohnen für Jugendliche neu gedacht, in sozialaktuell 2017, S. 22-24	Lugano, Tessin	Das Programm « ADOC – Adolescenti e Connessione» des Heimerziehungsträgers Amilcare (Lugano) richtet sich spezifisch an «Heimverweigernde» Jugendliche und begegnet Systemsprengern mit dem Ansatz einer radikalen Bedürfnisorientierung.
Autismus-Spektrum	Procap Sensibilisierungskurse: https://www.procap.ch/angebote/weiterbildung-kurse/kurse-fuer-lehrpersonen/	Procap	Procap ist eine Selbsthilfeorganisation von und für Menschen mit Behinderungen in der Schweiz	Schulungs- und Sensibilisierungsangebote von Selbstbetroffenen für Kinder und Jugendliche oder Pädagog*innen

Thema	Dokument	Herausgeber*innen / Autor*innen	Kontext (Region/Kanton/Land)	Kommentar
Inklusion	Achermann, Bruno/ Amirpur, Donja / Braunsteiner, Maria-Luise/Demo, Heidrun/ Platte, Elisabeth/ Platte, Andrea (Hg.) (2019). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung, [Übersetzung der Originalausgabe »Index for Inclusion«, Tony Booth/Mel Ainscow (4. Auflage 2016)]. Weinheimt und Basel: Beltz Juventa. 2. korrigierte und ergänzte Auflage	Wissenschaftler*innen aus der Sozial- und Bildungsforschung sowie Fachleute für inklusive Bildung und inklusive Schulentwicklungsprozesse aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol	Deutschsprachige Bildungsinstitutionen	Index zur Entwicklung hin zu einer inklusiven Bildungseinrichtung. Die Fragen und Prozessbeschreibungen eignen sich auch als Impulse für die Hilfen zur Erziehung
Inklusion	Inklusion Heimerziehung https://igfh.de/sites/default/files/2021-03/Sch%C3%B6necker_Seckinger_Inklusion_Heimerziehung_2021.pdf	Schönecker, Lydia / Seckinger, Mike / Eisenhardt, Benita / Kuhn, Andreas / Driesten, Alexandra van / Hahne, Carola / Horn, Johannes / Strüder, Hanna / Koch, Josef (2021): Inklusive Weiterentwicklung außerfamiliärer Wohnformen für junge Menschen mit Behinderungen im Rahmen der Initiative »Zukunftsforum Heimerziehung«. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.	Deutschland	Impulse zur Weiterentwicklung inklusiver Wohnformen in der Heimerziehung
Autismus-Spektrum	Homepage mit Informationen, Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit www.autismus.ch/	Verein Autismus Deutsche Schweiz	Schweiz	Umfangreiche Informationen, Adressen, Hinweise zu Projekten, Weiterbildungen, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, usw.
Autismus-Spektrum	https://autismus-kultur.de/	Seite eines Betroffenen, der das Ziel verfolgt, Autismus verständlich und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen	Deutschland (Berlin)	Erklärungen zum Verständnis und Anregungen für die Gestaltung des Alltages. Homepage eignet sich sehr gut zur Sensibilisierung und Beschäftigung mit Autismus