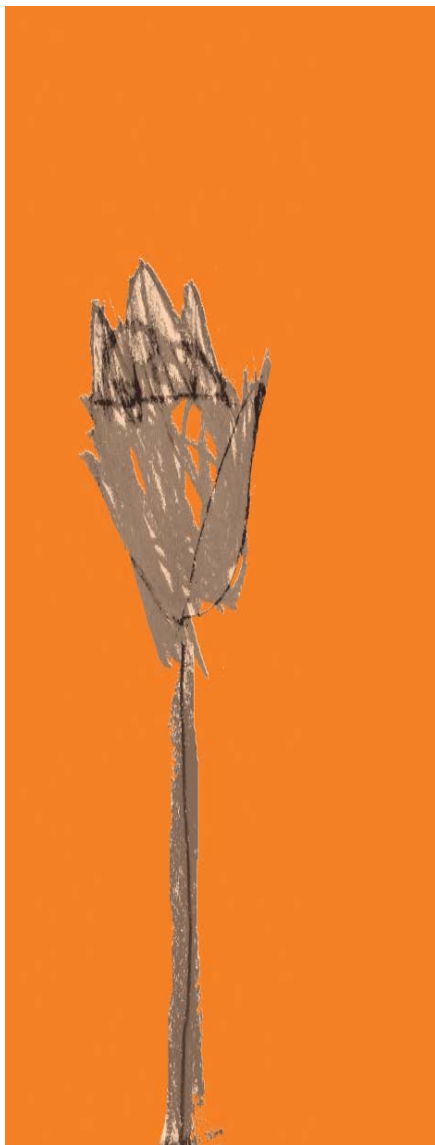


Standards für die stationären Hilfen
in der Kinder- und Jugendhilfe

Fachliche Hintergründe und
wissenschaftliche Erkenntnisse



Ulla Peters, Julia A. Jäger
Universität Luxemburg 2014

Herausgeber

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
Département Enfance et Jeunesse
Service de l'aide à l'enfance
12-14 avenue Emile Reuter
L-2420 Luxembourg

Verfasserinnen

Ulla Peters, Julia A. Jäger

Redaktion

Université du Luxembourg, Faculté de Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Education (FLSHASE), Unité de Recherche INSIDE, Institute for Research and Innovation in Social Work, Social Pedagogy, Social Welfare (IRISS)

© Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Luxembourg 2014

Bezug

www.enfancejeunesse.lu

<http://www.men.public.lu>

Zitation

Peters, Ulla, Jäger, Julia A. (2014). Standards für die stationären Hilfen in der Kinder- und Jugendhilfe – fachliche Hintergründe und wissenschaftliche Erkenntnisse. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Die vorliegende Broschüre beschreibt fachliche und wissenschaftliche Hintergründe der in der Broschüre „Qualität in der Heimerziehung, Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe“ (Peters & Jäger 2013) formulierten Standards.

Inhalt

Vorwort	4
Einführung.....	5
Jugendhilfe und Heimerziehung.....	6
Heimerziehung in Luxemburg – aktuelle Entwicklungen	8
Was ist gelingende Heimerziehung?	10
Die Verortung von Qualität: Strukturen, Prozesse, Ergebnisse	11
Standards für die Heimerziehung – fachliche Begründungen und wissenschaftliche Erkenntnisse	18
Leitideen und Konzept.....	19
Hilfeplanung	27
Aufnahme und Ankommen	29
Alltagsgestaltung und Erziehungsplanung	31
Umgang mit Krisen	35
Arbeit mit der Herkunftsfamilie.....	38
Übergänge und Nachbetreuung	41
Kommunikation und Interaktion	44
Vernetzung und Kooperation	46
Fallberatung, Fortbildung und Supervision	48
Dokumentation	51
Evaluation	54
Räume und Ausstattung	55
Quellen	58
Gesetzestexte und Rahmenverträge	58
Webseiten	58
Literatur	59

Vorwort

Im Rahmen der Umsetzung des Gesetzes „loi relative à l'aide à l'enfance et à la famille“ will das Ministerium verstärkt Prozesse der Qualitätsentwicklung fördern. Das Umstellen von einer Struktur- auf eine Leistungsfinanzierung hat das Augenmerk verstärkt auf Leistungsbeschreibungen sowie auf Leistungsdifferenzierungen geleitet. Dabei steht natürlich auch immer wieder die Frage der Qualität der Leistungserbringung im Mittelpunkt.

Während des Entwicklungsprozesses dieser Publikation wurde ersichtlich, wie wichtig der Austausch und der Vergleich unter den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe sind. Den immer wieder geäußerten Wünschen, diesen Dialog in Zukunft systematischer und längerfristig zu gestalten, will das Ministerium gerne nachkommen. Es gilt die Herstellung von Transparenz über das komplexe Feld der Kinder- und Jugendhilfe zu fördern und dabei die Bedürfnisse der Kinder und Familien mit den erbrachten Leistungen für alle Beteiligten nachvollziehbar in Zusammenhang zu bringen.

Das Ministerium will sich bei diesem Anliegen von folgenden Prinzipien leiten lassen:

- Die Politikentwicklung sowie die Praxis der Qualitätsentwicklung sollen wissenschaftlich begleitet werden. Dies soll in Zusammenarbeit mit der Universität Luxemburg geschehen, nicht zuletzt weil die Nähe zur Praxis ein wichtiger Faktor in der Ausbildung und Lehre darstellt. Auch erscheint ein externer, neutraler Blick, der die Luxemburger Kinder- und Jugendhilfe vergleichend in den Kontext der europäischen Nachbarländer stellen kann, als eine nützliche und wertvolle Hilfe.
- Die Fragestellungen sollen sich an der konkreten Praxis orientieren. Deshalb soll ein partizipativer, dialogorientierter Ansatz gewählt werden. Es gilt demnach nicht der Praxis ein akademisches Wissen aufzubürden, sondern vielmehr durch diesen Ansatz der Qualitätssicherung und der Evaluation, die inhaltliche Thematik für jeden nützlich zu bereichern. Insofern soll der partizipative Ansatz auch die Identifikation der Beteiligten mit den Fragestellungen unterstützen und die Weiterentwicklung der Praxis mit ihren vielfältigen Qualitätsdimensionen gewährleisten.
- Die Fachlichkeit der Diskussion, ein partizipativer, dialogorientierter Ansatz kann nur durch eine in der Öffentlichkeit geführte Debatte gewinnen. Deshalb sollen auch in Zukunft öffentliche Seminare und Vorträge den Austausch von „best practices“ aus dem In- und Ausland fördern. Auch hier ist die Zusammenarbeit mit der Universität sinnvoll.

Die Kinder- und Jugendhilfe steht in Luxemburg vor Herausforderungen und deshalb auch vor Chancen, die es zu nützen gilt. Im Spannungsfeld zwischen dem Schutz des Kindes, der Unterstützung der Familie, richterlichen Beschlüssen und institutionellem Alltag sollen die neuen Maßnahmen des „Office National de l'Enfance“ ermöglichen Hilfen direkter, angepasster, vernetzter zu erbringen. Dies kann nur innerhalb einer fachlich geführten Debatte gelingen. Die vorliegende Publikation ist ein entscheidender Schritt in diese Richtung.

Luxemburg im April 2014

Claude Meisch

Minister für Bildung, Kinder und Jugend

Einführung

Der vorliegende Text diskutiert fachliche Hintergründe und wissenschaftliche Erkenntnisse der Standards für die Heimerziehung (Peters & Lellinger, Peters & Jäger 2013). Er gibt zugleich einen Einblick in den Prozess der Qualitätsentwicklung in diesem Sektor und ordnet diesen in den Kontext fachlicher, internationaler Qualitätsdebatten in der Kinder- und Jugendhilfe ein.

Dabei wird den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche aktuellen Entwicklungen der Heimerziehung und gibt es in Luxemburg und wie sieht der gesetzliche und organisationale Rahmen aus?
2. Wie kann Qualität in den stationären Hilfen beschrieben werden und welche Faktoren für eine gelingende Heimerziehung werden in fachlichen Debatten erörtert und lassen sich aufgrund von Studien benennen?
3. Welche Ansätze der Qualitätsentwicklung gibt es und welchen haben wir für den luxemburgischen Sektor entwickelt?
4. Welche gesetzlichen Rahmungen sind für die formulierten Standards bedeutsam?
5. Auf welchen fachlichen Annahmen und Haltungen, Theorien und empirischen Erkenntnissen beruhen die Standards?
6. Welche Literatur ist für Fachkräfte zur Vertiefung der Standards und ihre Hintergründe hilfreich?

Die vorliegende Publikation bildet den Abschluss des Projektes „Qualität in der Heimerziehung“ der Universität Luxemburg im Auftrag des Ministère de la Famille et de l'Intégration¹, in dem der Prozess einer kontinuierlichen Qualitätsdebatte und -entwicklung in der Heimerziehung in Luxemburg angeregt und unterstützt wurde. Zur Weiterführung des Prozesses bedarf es nun einer Verstetigung und strukturellen Verankerung des Prozesses zum Wohle der Kinder und Jugendlichen im Hilfesystem.

¹ „Accompagnement et évaluation du processus de l'implémentation des standards de qualité dans le domaine de l'accueil avec hébergement d'enfants, d'adolescents et de jeunes adultes 2011-2014“

Jugendhilfe und Heimerziehung

Heimerziehung² als historisch gewachsene Form der Betreuung, Begleitung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen³ in öffentlicher Verantwortung und als familienersetzende Hilfe hat insbesondere seit den 1970er Jahren viele Veränderungen erfahren. Diese finden ihren Ausdruck in veränderten Gesetzgebungen – so auch in Luxemburg.

Jugendhilfe hat sich, so Olk (1995: 19) „von einer repressiven Nothilfe- und Fürsorgeagentur zu einer Sozialisationsinstanz mit eigenständigem Auftrag und Profil und einem allgemeinen Mandat zur Vertretung der Interessen Minderjähriger und ihrer Eltern gegenüber anderen Politikfeldern und Fachbereichen“ fortentwickelt.

Es gibt eine Reihe von Gründen dafür, dass Kinder und Jugendliche zeitweise oder auch länger nicht in ihrer Herkunftsfamilie und mit ihren Eltern⁴ leben können: es kann sein, dass sie keine Eltern haben, ihre Eltern nicht in der Lage sind, sie angemessen zu versorgen, zu erziehen, zu schützen oder ihre Eltern eine Gefährdung für sie darstellen. Es kann auch sein, dass die Kinder und Jugendlichen sich selbst oder andere gefährden und sie einer fachlichen Betreuung und Unterstützung bedürfen. Die Vielfalt der Gründe spiegelt sich heute in der Vielfalt pädagogischer Angebote und in ihrer Differenzierung wider (vgl. Freigang & Wolf 2001).

Grundsätzlich können beim Wechsel des Lebensortes eines Kindes oder Jugendlichen, dem Wechsel in ein Heim, eine Pflegefamilie, in eine Kriseneinrichtung, eine betreute Wohnung, stärker Schutz- (im Sinne des Jugendschutzes „Protection de la Jeunesse“) oder Hilfeaspekte (im Sinne der „Aide à l'enfance et à la famille“) im Vordergrund stehen. Aktuell gewinnt der Schutzaspekt in einigen Ländern (Deutschland, Frankreich, England) verstärkt an Bedeutung, wobei in der Folge, so z. B. in Deutschland, die Anzahl jüngerer Kinder in der Fremdplatzierung deutlich zugenommen hat (vgl. Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz, Mitteilung vom 02.07.2013).

Um Hilfen und Schutz möglichst angemessen und am individuellen Fall orientiert (Individualisierungsgrundsatz) zu gewährleisten, ist Heimerziehung heute in einem Kontinuum von ambulanten und teilstationären Hilfen zur Erziehung angesiedelt („Einheit der Jugendhilfe“, Schrapper 2004: 63). Unter dem Begriff der Heimerziehung findet sich eine Angebotsvielfalt von Formen der außerfamilialen Betreuung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen an anderen Lebensorten, es gibt verschiedene Arrangements der Unterbringung, der pädagogischen Settings und Interventionen.

² Im luxemburgischen Kontext steht hierfür als Sammelbegriff „centre d'accueil classique avec hébergement de jour et de nuit“.

³ Im vorliegenden Text werden „Kinder und Jugendliche“ auch vereinfachend „junge Menschen“ oder „Kinder“ genannt. Mit „Kindern“ sind analog der Verwendung im Gesetz AEF (2008) Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene von 0 bis 27 Jahren gemeint.

⁴ Eltern sind hier (ebenso wie Familie im Folgenden) in einem erweiterten Sinne von sozialen Eltern gemeint, als denjenigen Personen, mit denen die Kinder und Jugendlichen zusammen leben bzw. die das Erziehungs- oder Sorgerecht für diese haben.

Themen, Herausforderungen und Erkenntnisse, die für die fachlichen Debatten um Heimerziehung kennzeichnend sind:

- die besondere Bedeutung der pädagogischen Beziehung insbesondere unter den Aspekten Nähe und Distanz, Bindung, traumatische Erfahrungen, kulturelle und soziale Heterogenität,
- die Einbettung der Hilfen in ein Hilfesystem und in sozialräumliche Bezüge (Übergänge zwischen Hilfesystemen, Verankerung im Sozialraum, Schnittstelle Jugendhilfe-Schule),
- Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten und
- die Etablierung nicht diskriminierender und exkludierend wirkender Praxen.

Parallel zu den Veränderungen in der fachlichen Praxis hat sich eine internationale Forschung zu fremduntergebrachten Kindern etabliert, die die Erfolge von Heimerziehung vor allem der gelingenden Kooperation von Professionellen und Betroffenen zurechnet.

„Vertrauensvolle Beziehungsstrukturen, verlässliche Arbeitsbündnisse mit Kindern und Eltern, sowie Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungen, die sie selbst betreffen, haben sich als empirisch zentrale Wirkfaktoren fachlichen Handelns im Kontext der Fremdunterbringung erwiesen (vgl. Baur et al., 2002; Schmidt et al., 2002; Albus et al., 2010).“ (Messmer 2013: 436).

Messmer vermutet, „dass in diesen Beziehungsstrukturen die Grundlagen für Selbstachtung und Selbstwirksamkeit angelegt sind, ohne die der Übergang in ein eigenständiges Erwachsenenleben kaum vorstellbar ist“ (Messmer 2013: 437).

Heimerziehung in Luxemburg – aktuelle Entwicklungen

Die Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen und die Verfahren dazu, werden in Luxemburg im Jugendschutzgesetz von 1992⁵ formuliert (insbesondere Section 1, Artikel 1, 7 und 11). Im Zentrum stehen der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Vernachlässigung und Verwahrlosung und der Schutz der Gesellschaft vor devianten Jugendlichen.

Mit dem Gesetz „Aide à l'Enfance et à la Famille“ (AEF)⁶ vom Dezember 2008 beschreibt der luxemburgische Gesetzgeber neben der Wächterfunktion des Staates die Aufgabe, präventiv tätig zu sein, um Vernachlässigung und Gefährdungen des Kindeswohls zu vermeiden und angemessene Hilfen für Kinder, Jugendliche und Familien anzubieten.

War die Situation der Heimerziehung bislang stark durch die dominante Rolle der Jugendgerichtsbarkeit geprägt (der Anteil juristischer Platzierungen im Jahr 2013 liegt immer noch bei 85 %⁷) und bleibt der Eingriff in Rechte von Kindern und Eltern grundsätzlich auf richterliche Entscheidungen angewiesen, so entsteht mit dem neuen Gesetz von 2008 ein Gestaltungsspielraum, der stärker als bisher durch sozialpädagogische Fachlichkeit ausgefüllt werden kann. Mit dem Gesetz wurde ein nationales Jugendamt, Office National de l'Enfance (ONE) geschaffen, dessen Aufgaben in Artikel 6 (Loi AEF) beschrieben sind: es soll die Probleme und Ressourcen des Kindes, Jugendlichen und der Familie evaluieren, Konsultationen organisieren, um gemeinsam mit der Familie, den Kindern und den Dienstleistern ein Interventionsprojekt, ein Projet d'Intervention (PI) zu entwickeln. Das ONE kann für die Fallkoordination und die Ausarbeitung des PI einen Service de Coordination de Projet d'Intervention (CPI) beauftragen, der gemeinsam mit dem Kind und der Familie das Projekt ausarbeitet.

Neben diesen Strukturen hat sich durch das neue Gesetz auch die Finanzierung der Heimerziehung verändert. Die seit den 1970 Jahren etablierte Defizitfinanzierung (Jahresbudgets) wurde auf eine Finanzierung über Tages- und Stundensätze umgestellt. Diese Umstellung hat 2011 begonnen und zu einer Reihe von Entwicklungen geführt, insbesondere zum verstärkten Ausbau ambulanter Strukturen.

⁵ Loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse. Mémorial A-N°70. Luxembourg.

⁶ Loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille. Memorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg (22.12.2008), A – N° 192, 2583-2588.

⁷ Nach den halbjährlich veröffentlichten Daten des Office Nationale de l'Enfance (ONE): <http://www.mfi.public.lu/administrations/ONE/StatistiquesOfficielles/index.html> (eingesehen am 09.01.2014)

Abbildung 1: Entstehung und gesetzliche Situation und Strukturen der Jugendgerichtsbarkeit und der Kinder- und Familienhilfe in Luxemburg. Stand November 2013 (leicht verändert nach Schmit 2013, auf Grundlage von Peters & Hansen 2008).

Wachsende Bedeutung der **Kinderrechte** im 20. Jahrhundert:

1924 Genfer Erklärung, 1959 VN-Kinderrechtscharta, 1979 Internationales Jahr des Kindes, 1989 VN-Kinderrechtskonvention (KRK, Ratifizierung in Luxemburg 1993), Ombudscomit   fir d'Rechter vum Kand (ORK, 2003).

Leitgedanken:

- PPP: protection, participation, provision (Schutz, Versorgung, Partizipation)
- Vorrang der elterlichen Erziehung bzw. in der Familie; Kontakt und Beziehung zu Eltern und Familie aufrechterhalten
- Entkriminalisierung, Entpenalisierung, Entjustizialisierung und Deinstitutionalisierung des Jugendrechts

Loi du 2 août 1939 sur la protection de l'enfance:

Spezieller Jugendrichter und
Jugendschutzdelegierter für Kinder und Jugendliche

1950 Service de défense sociale

Loi du 12 novembre 1971 relative à la protection de la jeunesse: Einführung eines Jugendgerichts für Kinder und Jugendliche

Loi du 10 août 1992 relative à la protection de la Jeunesse. (PJ, Jugendschutzgesetz) Mesures à prendre à l'égard des mineurs et des parents: sous diverses conditions

- soumettre au régime de l'assistance éducative
- placer dans un établissement, même à l'étranger
- placer dans un établissement de rééducation de l'Etat.

Bis 1991 **CIEP**
Centre
d'Information et de
Placement)

CNAP 1992 –
2011, Commission
nationale en
mat  re de
placement)
Institué par l'EGCA
& le Ministère de la
Famille et de
l'Intégration

1855 Hospice central Ettelbruck

1884 Plateau du Rham

1951 Kannerschlass Suessem

1961-1968 Entstehung des
Kinderdorfs in Mersch

1968 Service d'intégration sociale
de l'enfance (SISE)

ab 1970 Dezentralisierung der
Heimstrukturen

1975 Konventionierung privater
Träger

1981 Auflösung der „Rumm“ →
M.E.E. „Staatlech Kannerheemer“

1998 Loi réglant les relations
entre l'Etat et les organismes
oeuvrant dans les domaines
sociale, familial et thérapeutique
ASFT (**1999** RGD agrément
gestionnaires de centres
d'accueil avec hébergement pour
enfants et jeunes adultes

Protection de la Jeunesse (PJ)
Jugenschutz(gesetz)
Justice des mineurs /Jugendgerichtsbarkeit
(Ministère de la Justice)

Aide à l'enfance et à la famille (AEF)
Kinder- und Familienhilfe (-gesetz)
Office national de l'enfance (O.N.E.)
(Ministère de la Famille et de l'Intégration)

**Jugendgericht / Tribunal de la Jeunesse
et des tutelles**
in Diekirch und Luxemburg- Stadt

1977 **SCAS** Service central d'assistance
sociale, Parquet générale du Luxembourg,
Service protection de la Jeunesse
- Enquête sociale
- Assistance   ducative

Kinderheime
Pflegefamilien
Sozialpädagogische Familiendienste
Beratungsstellen
therapeutische Angebote

**Loi du 16 décembre 2008 relative à l'enfance et
   la famille** (AEF, 2008/2011) (verabschiedet Nov. 2008,
definitiv in Kraft getreten im Oktober 2011)

- Bedarfbedingtes Recht auf Erziehungshilfen
- 21 verschiedene Erziehungs- und Familienhilfen
- Vorrang des Kindeswohls (intérêt supérieur de l'enfant)
- Freiwilligkeit + Partizipation der Hilfeempf  nger
- Koordinierung der Hilfsma  nahmen (CPI)
- Gewaltfreie Erziehung in Familie + Einrichtung
- Vorrang der Jugendgerichtsbarkeit (PJ 1992)
- Conseil supérieur de l'aide à l'enfance et de la famille

Office national de l'enfance (ONE) Mission:

- Organiser, Motiver, Elaborer, Valider
- *projet d'intervention socio-éducative et psychosociale*
- D  signer un „coordonnateur du projet
d'interventon“ (CPI) et un prestataire pour le projet.

Was ist gelingende Heimerziehung?

Seit den engagierten Debatten zur Heimreform in den 1970er Jahren⁸ gehört es zum fachlichen Selbstverständnis, dass aus der besonderen Situation von Kindern und Jugendlichen, die in einer öffentlichen Einrichtung leben, keine Diskriminierungen erwachsen sollen.⁹ Dies betrifft deren seelisches und gesundheitliches Wohlergehen, die schulischen Karrieren und Berufschancen, den Erhalt der elterlichen Beziehung und der elterlichen Erziehungsfunktion und die lebensweltnahe Unterbringung.

Eine Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe ist es, mögliche Brüche zwischen den Lebensorten und Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen für diese selbst und für ihr Umfeld vermittel- und verstehbar zu gestalten. Übergänge sollen nicht selbst zu einem Risiko werden (vgl. Kalter 2004: 445, vgl. Strahl, Mangold & Ehlke 2012). Jugendhilfe hat den Auftrag, Situationen herzustellen, die für junge Menschen „alternative Beziehungserfahrungen“ und das Anknüpfen an den eigenen Fähigkeiten möglich machen (Kalter 2004: ebd.). Das aktuelle Verständnis von Heimerziehung reicht weit über die bloße Betreuung und Unterbringung hinaus, wie sich dies z. B. in Forderungen nach traumapädagogischen Standards für die Kinder- und Jugendhilfe ausdrückt (vgl. Gahleitner 2011, 2013). Auf die grundlegende Bedeutung der pädagogischen und bewussten Gestaltung von Beziehungen verweisen auch die Ergebnisse vorliegender Studien (vgl. Messmer 2013: 436).

An diesen Fragen von fachlichem Anspruch und Aufgaben der Hilfsangebote setzen Debatten um Qualität, Leitorientierungen und Standards an. Leitbegriffe aus den Fachdiskussionen (z. B. Lebensweltorientierung, pädagogische Beziehung, Elternarbeit, Partizipation, Ressourcenorientierung) wurden von vielen Einrichtungen in ihre pädagogischen Konzepte übernommen, jedoch bleibt meistens offen, an welchen Handlungsformen und -mustern der pädagogischen Praxis sich die Umsetzung solcher Leitorientierungen beobachten und bewerten lässt.

Neben der Diskussion von fachlichen Orientierungen rückt zunehmend die Frage der beabsichtigten Wirkungen und der Wirksamkeit von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen im Allgemeinen und von Heimerziehung im Speziellen in den Fokus der (Fach-)Öffentlichkeit (vgl. „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“, siehe Albus et al. 2010, Köngeter et al. 2013).

⁸ In Luxemburg waren die 1970er Jahre insbesondere durch die sukzessive Ablösung der Orden und die Umstellung des Finanzierungssystems geprägt (vgl. Peters & Hansen 2008).

⁹ Hierauf weisen insbesondere die allgemeinen Bestimmungen der UNICEF zu fremd untergebrachten Kindern hin (http://www.unicef.org/aids/files/UN_Guidelines_for_alternative_care_of_children.pdf, gesehen am 13.01.13), wie auch die UN-Kinderrechtskonvention. Besonders drastische Benachteiligung durch Heimerziehung erlebten Kinder, die in Rumänien in Waisenheimen bis 1989 vernachlässigt wurden (siehe z. B. Chisholm 1998 und Morison 1995). Coman & Devaney (2011) diskutieren auf Basis einer ökologischen Perspektive, warum Heimaufenthalte häufig Benachteiligungsfaktoren verstärken.

Die Verortung von Qualität: Strukturen, Prozesse, Ergebnisse

In der Debatte um Qualität werden Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterschieden: Strukturqualität meint „allgemeine, längerfristige Rahmenbedingungen von Einrichtungen, unter denen diese ihre Leistungen erbringen“ (Karpf 2004: 21), während Prozessqualität sich im Kern auf die Interaktionen zwischen Dienstleisterin und KlientInnen bezieht. Dabei ist für die Qualität sozialer Arbeit nicht allein die Handlungsqualität in Interaktionen zwischen Professionellen und Kindern entscheidend, sondern Qualität muss „als Organisationsqualität gedacht und geplant werden (z. B. Merchel 1998, Grundwald 2011).“ (Müller 2012: 18).

Kennzahlen für Qualität setzen häufig am „Output“ an, z. B. an der Anzahl aufgenommener und betreuter Kinder oder der Anzahl von Elterngesprächen in einem bestimmten Zeitraum. Eine gängige und weithin akzeptierte Kritik daran ist, dass im sozialen Sektor „Output“ keine Information über die „Outcomes“, d. h. über die Wirkungen von Interventionen enthält. Diese sind am schwierigsten zu evaluieren und zu messen, da die Interventionen in komplexen Wirkungsgefügen stattfinden und wesentliche Leistungen der EmpfängerInnen von Hilfe selbst sind (Ko-Produktion, uno-actu Prinzip).

So wird die Wirksamkeit pädagogischer Settings durch sozialpädagogische Praxis und Interventionen, wie durch das Leben und den Alltag in und außerhalb der betreuenden Institution mitbestimmt. In dem, was zwischen „Sozialarbeiter und Klient passiert“ ist die Idee von Hilfe verankert (Müller 2013: 20). Andererseits entsteht diese auch auf anderen Handlungsebenen, wie in der Vorbereitung der Intervention und in der Kooperation mit anderen Diensten (Jugendamt-Einrichtung), mit den Mitgliedern des Verwandtschaftsnetzwerkes (insbesondere den Eltern) und mit anderen Netzwerkpartnern (z. B. Schule). Neben Kontextualisierung ist Passung eine bedeutsame fachliche Orientierung, denn wirksam sind nicht Maßnahmen oder Strukturen an sich, sondern ihre Wirkung stellt sich darin her, dass sie sich für die Bedarfe und Bedürfnisse des jeweiligen Kindes und seiner Familie eignen, dass sie dazu passen. Diese Passung herzustellen ist eine wesentliche Aufgabe von Fachkräften (Wolf 2007a: 39f.).

Die hier nur im Ansatz skizzierten komplexen Wirkungsstrukturen verweisen auf die Zusammenhänge von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität: Qualitativ hochwertige Strukturen und Prozesse können nicht per se hohe Ergebnisqualität garantieren. Für positive Hilfeverläufe sind sie jedoch eine notwendige Voraussetzung (vgl. Karpf 2004: 22ff, vgl. Messmer 2013).

Standards als politische und fachliche Orientierung der pädagogischen Arbeit

Prozesse der Qualitätsentwicklung stellen die Frage danach, was Qualität im jeweiligen Handlungsfeld bedeuten und was der Maßstab fachlichen Handelns sein kann. Durch die Formulierung von Standards wird versucht, die Qualität des pädagogischen Handelns für die pädagogische Praxis und evaluative Tätigkeiten beobachtbar und erfassbar zu machen. „Ein Standard ist ein Prinzip, ... dessen Beachtung dazu beiträgt, dass die Qualität und die Fairness der jeweiligen beruflichen Tätigkeit [...] verbessert werden“ (Sanders 2006: 27). Standards können die Beziehung zwischen Kostenträgern und Leistungserbringern gestalten (z. B. Qualitätsvereinbarungen und Verfahrensstandards). Im Sinne von Transparenz und Qualifizierung sind diese Vereinbarungen über wechselseitige Anforderungen und Erwartungen als „eine beteiligungsorientierte (Fach-)politik“ und als „eine öffentliche Aushandlung zwischen Interessen und Problemdefinitionen“ (Merchel 2004: 70) zu gestalten. Standards können eine Basis für die Selbst- und Fremdevaluation von Leistungserbringern sein.¹⁰ Wichtig ist dabei die Frage, wie die Interessen der AdressatInnen (Kinder, Jugendliche, Eltern), aber auch die der MitarbeiterInnen der Einrichtungen in die Prozesse der Fremd- und Selbstevaluation einbezogen sind (Hünersdorf & Studer 2008).

Standards dienen dazu, Prozesse intersubjektiv und interinstitutionell erwartbar und deren Qualität vergleichbar zu machen. Damit sollen diejenigen geschützt und unterstützt werden, die in diesen Prozessen strukturell abhängig sind. Standards in der Jugendhilfe reflektieren die Bedürfnisse und Rechte von Kindern und Jugendlichen wie die der Erziehungsberechtigten und stellen diese in Beziehung zu den Formen der Erbringung von Hilfen. Gahleitner (2012b: 211) sieht darin auch eine Möglichkeit, das professionelle Selbstverständnis zu stärken und Praxiswissen zu systematisieren:

„Psychosoziale Fachkräfte verfügen zwar in der Praxis über einen immensen Schatz an wichtigen fachrelevanten Erfahrungen, häufig fällt es jedoch aufgrund des komplexen Arbeitsalltages schwer, das erworbene Erfahrungswissen systematisch an Konzepte und Theoriebestände zurückzubinden und damit selbstbewusst auf die eigene Berufsidentität zurückzugreifen (vgl. dazu Gahleitner & Schulze 2009; Schultze et al. 2012)“ (Gahleitner 2012b: 211).

Konzepte und Leitideen, die orientierend wirken, aber nicht starr sind, wird eine große Wirkkraft zugesprochen, so ein Ergebnis einer Metaanalyse von Studien zu Wirkungen von Heimerziehung von 1993 bis 2003 (Hair 2005). Es geht um die „Ambivalenz zwischen organisatorischen Regelungen einerseits und notwendiger Flexibilität im Einzelfall andererseits, die in der Praxis stets als Hinterfragung exakt einzuhaltender Verfahren zu berücksichtigen ist.“ (Karpf 2004: 55) Auf diesem Wege konkretisieren sich abstrakte Ziele und Kriterien in einem an praktischen Erfahrungen orientierten Prozess. Unflexible, überstarke normative Orientierungen bergen die Gefahr, selbst „schwierige Hilfeverläufe zu produzieren“; Kinder und Familien könnten so auch „Opfer der professionellen Ideale“ werden (Ader 2004: 440f.).

Leitorientierungen in der Heimerziehung sind deshalb als dialogische und zeitabhängige Konstrukte anzusehen. Sie sind Ergebnis eines kontinuierlichen reflexiven Prozesses, der auch

¹⁰ Inwiefern und unter welchen Bedingungen dies gelingen kann, wird ausführlich von Hünersdorf und Studer (2008) diskutiert.

substantiell die sich verändernden Lebenswirklichkeiten der betreuten Kinder berücksichtigt. Lambers (1996 in Wolf 2007b: 10) argumentiert, dass Erfolg von Heimerziehung von der Nähe zu diesen Orientierungen beeinflusst wird: „Wenn Alternativen zu den bisherigen Erziehungsbemühungen der Eltern und Planungen der Kinder und Jugendlichen so entwickelt werden, dass sie nicht an einseitig normativen und herrschaftsorientierten Werthorizonten der Helfer orientiert sind, hat das günstige Auswirkungen auf Prozesse der Heimerziehung.“

Gahleitner (2012b: 211) resümiert in Bezug auf die Betreuungsqualität, dass diese „eine Kombination aus verschiedensten Anforderungen“ sei: „verstehende Grundhaltung, Bindungs- und Beziehungsarbeit, Fachwissen zur vorherrschenden Problematik, Strukturgebung und Flexibilität, Teamgeist, Vernetzungskompetenz, Selbstreflexion und Psychohygiene.“ Vielschichtige Problemlagen erforderten angepasste Maßnahmen, und diese brauchten „disziplinär, methodisch wie personell eine große Mannigfaltigkeit innerhalb einer Einrichtung und Vernetzungs- und Fallmanagementkompetenzen zu anderen Einrichtungen und Institutionen“. Letztlich heiße dies, „pädagogische Arbeit und therapeutisches Verstehen im Lebensalltag der Jugendlichen miteinander in Einklang zu bringen und als ein konsistentes gemeinsames Konzept an sie zu vermitteln“ (Gahleitner 2012: 211) (vgl. auch Hütter et al. 2012).

Kernaspekte mit Bedeutung für die Qualität in der Heimerziehung sind:

- eine Hilfeorientierung und das Finden von passgenauen, flexiblen und individuellen Hilfen¹¹
- die Partizipation von Eltern, Kindern und Jugendlichen an der Hilfeplanung und in den Hilfeprozessen
- die Nachvollziehbarkeit und Transparenz von Prozessen
- die Art der pädagogischen Beziehung
- eine Kontinuität in der Betreuung und verlässliche Beziehungsangebote
- eine partizipative Organisationskultur der Einrichtung / des Trägers
- die Stärkung der Erziehungsverantwortung von Eltern
- eine Begleitung der Übergänge zwischen Fremdunterbringung und Familie/Autonomie/anderen Strukturen und
- Strukturen der Nachbetreuung.

11 Diskutiert, ausgearbeitet und erprobt wurden in den letzten 15 Jahren z. B. im Kontext der Umsetzung des deutschen Kinder- und Jugendhilfegesetzes eine Reihe von Ansatzpunkten für die Qualifizierung von Hilfen und die Entwicklung „passgenauer“ Hilfen (Individualisierungsgrundsatz): die sinnvolle Kombination, Ergänzung und Vernetzung von ambulanten und stationären Formen der Hilfen zur Erziehung, von sozial-therapeutischen und beratenden Angeboten, wie von unterschiedlichen Strukturen des Hilfesystems (vgl. Fegert & Schrappner 2004, Krause & Peters 2002, Jordan 2005).

Standards aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen der „Looking after Children Initiative“ in England wurden junge Menschen nach ihren Sichtweisen zu guter Heimerziehung befragt (2007 wurden 433 Kinder und 2008: 685 Kinder befragt, Ofsted 2007 und 2010, vgl. auch Ofsted 2011). Das luxemburgische Familienministerium hatte in diesem Zusammenhang in einem Workshop Ende 2007 Kinder und Jugendliche eingeladen und zu ihren Erfahrungen befragt (MIFA 2007).

Die Ergebnisse spiegeln in weiten Teilen die bereits formulierten Ansprüche an fachliche Praxis wider. Sie beziehen sich auf die Beteiligung und Information von Kindern und Jugendlichen, auf Möglichkeiten der Beschwerde, auf den Schutz ihrer Privatheit und Intimsphäre und auf Datenschutz (z. B. Fachkräfte sollen nicht vor anderen Leuten über Kinder diskutieren).

Kinder und Jugendliche wollen, dass ihre Sichtweisen wahrgenommen, respektiert sowie einbezogen werden und Entscheidungen eher an ihren Bedürfnissen denn an abstrakter Zielerreichung orientiert sind. Sie wollen über die Einrichtung informiert sein, z. B. in Form eines „children’s guide“ mit Informationen, mit wem sie es zu tun haben werden, wer dort noch lebt, wie sie sich den Ort und ihr Schlafzimmer vorzustellen haben und welche Regeln es gibt. Es soll ein funktionierendes Beschwerdeverfahren und Fürsprecher für die Kinder geben. Sie wollen eine faire Behandlung (z. B. soll der Entzug der Besuchserlaubnis bei der Herkunftsfamilie nicht als Strafe dienen) und Sicherheit in der Einrichtung. Sie wollen gesund aufwachsen, einen Zugang zu Bildung und eine Unterstützung beim Verlassen des Heims.

Politische Initiativen

Auf europäischer und internationaler Ebene wurden in den letzten Jahren Qualitätsstandards formuliert, die Erkenntnisse über Wirkungen von Heimerziehung und Rechte von Kindern als Bezugsrahmen haben:

- Die Vereinten Nationen (UN) (United Nations 2009) haben einen umfassenden Ansatz zu „Children in Alternative Care“ formuliert, der sich auf alle Formen der Fremdunterbringung bezieht. Grundsätzlich orientiert sich die UN an Maßnahmen zum Erhalt der Familie und zur Stärkung von deren Erziehungskompetenzen. Die Richtlinien sind an den Kinderrechten ausgerichtet und enthalten umfassende Diskriminierungsverbote und Gleichbehandlungsgebote. Die UN fordert, dass in jedem Land die zuständigen staatlichen Behörden eine Charta konzipieren, in der die Rechte von Kindern in Fremdunterbringung, in Übereinstimmung mit den Bestimmungen des UN-Übereinkommens über die Rechte des Kindes und den vorliegenden Richtlinien, festgelegt sind.
- Der Europarat¹² hat 2005 für alle europäischen Länder die verbindliche Umsetzung von Standards in der Heimerziehung in Form von rechtlichen Rahmensetzungen, Guidelines und Aktionsplänen empfohlen. Der Stand der Umsetzung wird im Bericht von 2008 (Council of Europe) dokumentiert.

12 Europarat (2005). Recommendation Rec (2005)5 of the Committee of Ministers to member states on the rights of children living in residential institution. Adopted by the Committee of Ministers on 16 March 2005 at the 919th meeting of the Ministers’ Deputies.

- Im Projekt Quality for Children, an dem sich 32 europäische Länder beteiligten, wurden „Good-Practice“-Geschichten gesammelt und Qualitätsstandards formuliert (www.quality4children.info).
- Im Kontext der britischen Looking-after-Children-Initiative wurde ein umfangreiches Instrumentarium zur Evaluation und Qualitätsentwicklung und fachlichen Gestaltung von Hilfeprozessen erarbeitet und erprobt (vgl. Gabriel 2003). Der Entwicklungsverlauf von Kindern und Jugendlichen in Maßnahmen der Jugendhilfe wird anhand von sieben Entwicklungsdimensionen, u. a. Gesundheit, Erziehung und Ausbildung, Fähigkeit zur Selbstsorge, abgebildet.
- In der Evaluation des Modellprojekts „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ in Deutschland wurde anhand eines Sets von Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen die Zunahme dieser Fähigkeiten in Abhängigkeit von pädagogischen Interventionen und von 15 vermuteten Wirkfaktoren untersucht. Insbesondere diese Faktoren erwiesen sich als hochwirksam: verbindliche Festlegung von Verfahrensabläufen, Beteiligung junger Menschen in der Hilfeplanung, der Wirksamkeitsdialog als Form der „Bewertung in dialogischen Verfahren“ (Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 09, 2009: 56, Albus 2010).

Die bisherigen Qualitätsdebatten zeigen:

- Eine Qualitätsdebatte muss entlang professioneller und fachlicher Orientierungen geführt werden. Pädagogische Handlungen müssen fachlich begründet und nachvollziehbar sein. Gleichzeitig müssen rechtliche Rahmenbedingungen, insbesondere Menschen- und Kinderrechte berücksichtigt werden.
- Qualitätsentwicklungsprozesse müssen die Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen berücksichtigen. Zu beachten sind die Anliegen und Bedürfnisse der KlientInnen, gesetzliche Regelungen sowie die Interessen der involvierten Professionellen¹³. Letztlich muss jedes ‚Qualitätsverständnis‘ junge Menschen und ihre Familien in den Mittelpunkt stellen (BMJFFG 1990).
- Qualitätsentwicklung soll zur „Transparenz von Strukturen, Prozessen, Ergebnissen und deren Qualität für interne Fachkräfte wie externe Beteiligte und damit zu Verbindlichkeit und Sicherheit“ führen und letztlich die Zufriedenheit aller relevanten Akteure erhöhen (Karpf 2004: 28).
- Sie muss sich grundsätzlich als politisches Geschehen in einer Gesellschaft verstehen. Dabei geht es um die solidarische Gestaltung von Orten und Prozessen an welchem alle Beteiligten gleichberechtigt aktiv sind. Die Qualitätsdebatte kann damit nur in dialogischer Weise zwischen den Fachkräften und den betroffenen Kindern, Jugendlichen und Familien sowie anderer Beteiligter gestaltet werden (vgl. bspw. Kormann 2011, Turnell 2012, Wigger 2013). Hierzu gehört ein Qualitätsdiskurs, der auf verschiedenen miteinander verbundenen Ebenen kontinuierlich und im Alltag des Heimes stattfindet.
- Standards werden als eine Art Rahmen verstanden, in welchem sich die AkteurInnen bewegen. Dieser Rahmen, diese Fachpraxis, muss durch die Fachkräfte ständig im Sinne gelingender Hilfe verändert und angepasst werden. Pädagogische Handlungen müssen

¹³ Lenz (2009) beschreibt die Berücksichtigung der Perspektiven in der Selbstevaluation mittels dem AZEM-Verfahren, zu dem u. a. eine Aufgabenanalyse, eine Zieldefinition gehört.

sich also mit den Bedingungen und Methoden beschäftigen, die die Wahrscheinlichkeit des Erreichens von beabsichtigten Zielen erhöhen.

- Die Thematisierung von Qualität kann so zur Professionalisierung beitragen, muss aber auch die Frage beantworten, wie das Verhältnis von fachlicher Entwicklung und Kontrolle gestaltet werden soll. Qualitätsentwicklung dient auch dem Erkennen von Fehlern und von notwendigen Veränderungen.
- Qualität ist ein kontinuierliches Produkt von Praxis, von alltäglichem Handeln, sie wird in Prozessen ausgehandelt und ist in sich wandelnde gesellschaftliche Kontexte eingebunden, in denen Interessen und Machtverhältnisse (z. B. Experten, Geldgeber, Hilfeempfänger) zum Tragen kommen (Karpf 2004: 21).

Standards in Luxemburg: Grundlagen und Entwicklung

Das Gesetz AEF von 2008 formuliert im Artikel 13 (Qualité des mesures d'aide, S. 2587) weitreichende Ansprüche an die Qualität der zu erbringenden Hilfen, die einer regelmäßigen Prüfung unterzogen werden sollen. Dort heißt es:

“Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire des mesures d'aide ... est obligé

- de promouvoir la participation des enfants et des parents bénéficiaires de ces mesures d'aide, ...
- de veiller régulièrement à une évaluation externe de la qualité de ces mesures d'aide”

Das Gesetz „Aide à l'Enfance et à la Famille“ formuliert damit ein Verständnis von Hilfen, das deren partizipationsorientierten und ko-produktiven Charakter betont. Hilfen sind mit den Betroffenen gemeinsam zu beraten und zu entwickeln. Das ASFT-Gesetz¹⁴ verlangt darüber hinaus von jeder Einrichtung ein „concept d'action général“. Das Konzept sieht vor, zentrale Prozesse zu dokumentieren. Für die zwei staatlichen Einrichtungen im Bereich der Heimerziehung, die Centres Socio-Educatif Dreiborn und Schrässig und die Maisons d'Enfants de l'Etat, Schiffange, gibt es eigene gesetzliche Grundlagen.¹⁵

Professionelle aus dem Heimsektor in Luxemburg haben – auf Initiative der Association des Directeurs des Centres d'Accueil asbl. (ADCA) - 2006 und 2007 am europäischen Projekt „Quality4Children“ mitgearbeitet.¹⁶ 2007 hat die ADCA (2007) die ersten Standards für den luxemburgischen Heimsektor veröffentlicht. Die von der Universität Luxemburg erarbeiteten Standards (Peters & Lellinger 2010, Peters & Jäger 2013), auf die sich die vorliegende Publikation bezieht, wurden von Professionellen in der luxemburgischen Jugendhilfe im Oktober 2008 in einem zweitägigen Workshop breit diskutiert und akzeptiert. In der Folge wurde 2009 am Beispiel des

14 Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique. Mémorial A-N°82.

15 Loi du 18 avril 2004 portant organisation des Maisons d'Enfants de l'Etat. Mémorial A N°62.

Loi du 16 juin 2004 portant réorganisation du Centre Socio-Éducatif de l'Etat. Mémorial A N°130.

16 www.quality4children.info

Standards für die Hilfeplanung ein exemplarischer Implementierungsprozess begleitet und ausgewertet (Lellinger & Peters 2010). 2010 wurden die Standards vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Prozess der Umsetzung überarbeitet (Peters & Lellinger 2010).

Das Comité de Pilotage zum Projekt „Qualität in der Heimerziehung“ – ihm gehörten neben Mitgliedern des Ministeriums, Vertreter der EGCA und der Wissenschaft an - hat zu Beginn 2010 vorgeschlagen, dass die Standards als Konkretisierung des Artikels 13 der Loi Aide à l'Enfance et à la Famille strukturell Eingang in die Umsetzung des Gesetzes finden sollen. Dies ist mit der Aufnahme der Standards in den Anhang der Convention-Cadre (forfait journalier, 2013) geschehen. Die formulierten Standards bilden seither den Orientierungsrahmen für Einrichtungen, für ihre Konzepte und Arbeitsprogramme.¹⁷ Sie sind gleichzeitig Maßstab für Selbst- und Fremdevaluationen und bildeten die Grundlage der hierfür ausgearbeiteten Instrumente (siehe Peters 2012). Erfahrungen aus den internen und externen Evaluationen in den Jahren 2011 und 2012 (Peters, Jäger & Lellinger 2013) waren Grundlage einer weiteren Überarbeitung der Standards, die in Peters & Jäger (2013) publiziert wurden.

Das vor diesem Hintergrund konzipierte Verständnis von Qualitätsentwicklung ist orientiert an den Besonderheiten sozialer, personenbezogener Dienstleistungsorganisationen und an partizipativer, prozessorientierter Gestaltung von Referenzrahmen für die Praxis. Es bezieht sich auf fachliches und wissenschaftliches Wissen und Forschung (Bindungs-, Kindheits- und Jugendforschung, Organisationssoziologie), ebenso wie auf gesellschaftliche Ansprüche und Diskurse (z. B. Kinderrechte, Wirksamkeit, Partizipation) (vgl. Peters 2014).

¹⁷ Köpp-Neumann & Neumann (2010) unterschieden das programmatische (pädagogische) Konzept vom strategischen Konzept, die sich ‚wechselseitig ergänzen und erläutern‘ und das strategische Konzept „konkrete Maßnahmen zur handlungspraktischen und organisatorischen Umsetzung“ der „allgemeinen Grundsätze für die Arbeit“ formuliert (S. 13).

Standards für die Heimerziehung – fachliche Begründungen und wissenschaftliche Erkenntnisse

Die Standards für die Heimerziehung in Luxemburg beziehen sich auf die Ebenen organisationale Rahmung, Prozesse und Interaktionen. Sie sind konzeptionell am Kindeswohl (intérêt supérieur de l'enfant), an Gesundheit und Entwicklung, Inklusion und Teilhabe orientiert und am Schutz vor Gewalt und Vernachlässigung. Die alltäglichen Interaktionen zwischen Kindern, Fachkräften, Herkunftsfamilie sowie bedeutsamen Akteuren des sozialen Umfeldes des Kindes bilden den Fokus. Entscheidend für die Gestaltung der Interaktionen und Beziehungen sind Haltungen und Begründungen, die durch Ethik, Menschenbild, Fachlichkeit, professionelles Selbstverständnis und wissenschaftlichen Erkenntnisse bestimmt sind. Die Gestaltung der physischen und sozialen Umwelt der Einrichtung konstituiert den Rahmen für die pädagogischen Prozesse. (siehe Peters & Jäger 2013) Die folgende Grafik veranschaulicht die Zusammenhänge der genannten Aspekte und Akteure¹⁸:

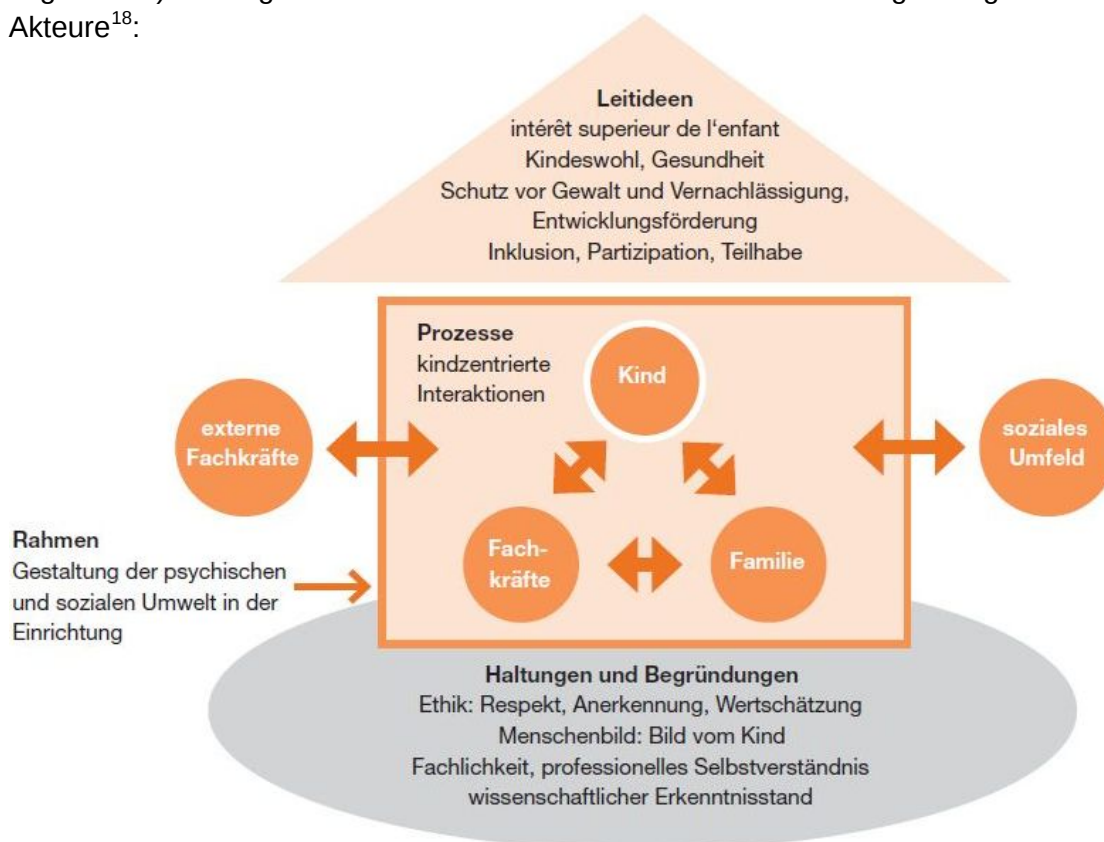


Abbildung 2: Rahmungen, Prozesse und Akteure in der Heimerziehung (Peters & Jäger 2013: 11)

Die 2013 veröffentlichten Standards (Peters & Jäger 2013) werden nachfolgend fachlich und wissenschaftlich begründet und im Rahmen von gesetzlichen Bestimmungen verortet. Wir beziehen uns hierbei auf Ergebnisse von Studien zur Heimerziehung und Erkenntnisse zum Verständnis gelingender Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung von Kindern und Jugendlichen. Wichtig sind hier insbesondere Befunde der Bindungsforschung, zur Resilienz und zu riskanten Umwelten des Aufwachsens.

¹⁸ Über die Zusammenhänge dieser Faktoren schreiben Coman & Devaney (2011) aus einer ökologischen Perspektive.

Leitideen und Konzept

„Leitideen beschreiben die grundlegende Orientierung einer Einrichtung und ihrer pädagogischen Arbeit. Für die Standards ist das „Kindeswohl“ („intérêt supérieur de l'enfant“) orientierend. Kinderrechte sind handlungsleitend. Das Kind soll vor Misshandlung, Vernachlässigung, Gewalt und Ausgrenzung geschützt werden.“ (Peters & Jäger 2013: 12).

Im Folgenden werden wesentliche Aspekte von Leitideen, Haltungen, fachlichen und wissenschaftlichen Begründungen diskutiert, sowie die rechtlichen Rahmungen und ethischen Fundierungen beschrieben,

Rechtliche Rahmungen

Im Hinblick auf das Kindeswohl und die Kinderrechte gibt es eine Reihe relevanter internationaler Vereinbarungen, die zum Teil auch durch Luxemburg ratifiziert wurden. Daneben sind die jeweiligen nationalen Gesetzgebungen relevant.

Zu den internationalen Vereinbarungen gehören:

- Die UN-Kinderrechtskonvention / Convention relative aux droits de l'enfant (ratifiziert durch Luxemburg am 21.12.1993): Sie ruht auf drei Säulen: protection, participation, provision (Schutz, Versorgung, Partizipation). Das Grundanliegen wird im Artikel 3, 1 artikuliert: „Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, qu'elles soient le fait des institutions publiques ou privées de protection sociale, des tribunaux, des autorités administratives ou des organes législatifs, l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale.“ Bedeutsam sind für den Kontext der stationären Hilfen v. a. Artikel 12 und 19.
- Die UN-Behindertenrechtskonvention / Convention relative aux droits des personnes handicapées (ratifiziert durch Luxemburg am 13.07.2011¹⁹)
- La convention européenne sur l'exercice des droits des enfants de 1996
- Recommandation n°1864 (2009) du Conseil de l'Europe intitulée „Promouvoir la participation des enfants aux décisions qui les concernent“

¹⁹ Ministère de la famille et de l'intégration (2012). Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention. Der komplette Aktionsplan ist herunterladbar unter <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> (eingesehen am 13.02.14). Siehe auch Limbach-Reich (2012).

Kinderrechte

In einer Studie aus England (Ofsted 2010: 32f.) nennen 1.888 Kinder die Ihnen wichtigsten Rechte und Pflichten. Die genannten Rechte basieren auf dem Human Rights Act oder der UN-Kinderrechtskonvention und wurden durch die Rechte, nicht gemobbt zu werden und mit der Familie in Kontakt zu bleiben von den Kindern in der Befragung ergänzt:

Die 10 wichtigsten Rechte

1. Vor Missbrauch geschützt zu sein
2. Eine (Aus-)Bildung zu haben
3. Lebendig und gesund zu bleiben
4. Nicht diskriminiert zu werden aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Behinderung oder Glauben
5. Nicht grausam behandelt oder bestraft zu werden oder in einer Art und Weise, die bewirkt, dass ich mich schlecht fühle
6. Besondere Unterstützung für Kinder mit Behinderungen
7. Eine Privatsphäre haben
8. Nicht gemobbt werden
9. In Kontakt mit meinen Eltern, Großeltern und Geschwistern bleiben, wenn ich möchte und wenn sie möchten, wo auch immer wir leben
10. Private Briefe, Anrufe, E-Mails und Nachrichten bleiben vertraulich

Die 10 wichtigsten Pflichten

1. Verantwortung für dein eigenes Verhalten und deine eigenen Handlungen
2. Seine (Aus-)Bildung nutzen
3. Andere respektieren
4. Verantwortung für die eigene Sicherheit
5. Für andere sorgen
6. Für sich selbst sorgen
7. Die eigene Gesundheit und Hygiene
8. Pflichten im Haushalt ausführen
9. Die Umwelt schützen
10. Die eigene Meinung sagen

Für Luxemburg bilden insbesondere die nachfolgenden gesetzlichen und rechtlichen Regulierungen den Rahmen, in dem sich Heimerziehung situieret:

- Loi relative à la protection de la jeunesse (du 10 août 1992)
- Loi portant réorganisation du Centre Socio-Éducatif de l'Etat (du 16 juin 2004)
- Loi portant réorganisation du Centre Socio-Éducatif de l'Etat (du 16 juin 2004)
- Loi relative à l'aide à l'enfance et à la famille (AEF, du 16 décembre 2008, dazugehörige Règlements)
- Loi du 16 juin 2004 portant réorganisation du centre socio-éducatif de l'Etat (N° 130)
- Projet de loi portant modification de la loi du 16 juin 2004 portant réorganisation du centre socio-éducatif de l'Etat et de diverses autres lois; projet de règlement grand-ducal portant organisation de l'unité de sécurité du centre socio-éducatif de l'Etat (N° 6593)
- Loi du 18 avril 2004 portant organisation des Maisons d'Enfants de l'Etat (N° 62)
- Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique (N° 82)

- Convention-cadre 2014 concernant la prestation de mesures d'aide rémunérées par forfaits journaliers prévus à l'article 15 de la loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille²⁰
- Convention-cadre 2014 concernant la prestation de mesures d'aide rémunérées par forfaits horaires prévus à l'article 15 de la loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille
- Contrat Services CPI 2014
- Règlements grand-ducaux – aide à l'enfance et à la famille, 7 août 2011 (Mémorial A-N°187).

Loi AEF, Article 13. Qualité des mesures d'aide (2008: 2587)

„Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire (...) est obligé de définir un projet d'orientation de ses activités, conformément aux droits de l'enfant et témoignant de sa sensibilité particulière pour les enfants affectés au niveau de leurs capacités physiques, mentales, psychiques, sociales ou culturelles.“

Schutz vor Gewalt und Entwicklung: sichere Räume und Beziehungen

Zunehmend wird in der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion thematisiert, dass der Schutz vor jeglicher Form von Gewalt ein zentraler Aspekt der konzeptionellen Grundlagen von Einrichtungen sein sollte, im Sinne einer institutionellen „Ethik der Nicht-Verletzung und des Schutzes von Kindern“(vgl. Deegener 2013).²¹ Der luxemburgische Gesetzgeber hat dies in Artikel 2 des Gesetzes AEF als ausdrückliches Anliegen formuliert:

Loi AEF, Article 2. Principes (2008: 2584)

„Au sein notamment des familles et des communautés éducatives, la violence physique et sexuelle, les transgressions intergénérationnelles, les traitements inhumains et dégradants ainsi que les mutilations génitales sont prohibés.“

Kinder und Jugendliche in Heimeinrichtungen gehören zu einer stark belasteten, oft traumatisierten, hoch vulnerablen Gruppe. Es sind junge Menschen, die „verletzt wurden, verletzt sind und selbst verletzen“ (Opp 2008 in Gahleitner 2012a: 75). Sie weisen häufig psychische – sowohl v. a. externalisierende aber auch internalisierende Störungen auf (Gahleitner 2012a²², Fegert & Besier 2009). Umso bedeutsamer ist für sie, was für alle Kinder und Jugendliche gilt: Sie brauchen sichere Orte des Aufwachsens. Einige Autoren (Hüther et al. 2012: 186ff) diskutieren die Bedeutung „sicherer Bindungsrepräsentationen“ im Zusammenhang mit neurobiologischen

²⁰ Die Conventions Cadres werden bisher jährlich verhandelt.

²¹ Bei der Diskussion um (sexualisierte) Gewalt in Institutionen sollte zudem beachtet werden, dass Einrichtungen neben einer Sicherheitspolitik auch eine „die sexuelle Bildung aller fördernden Sexualpolitik“ braucht (Sielert 2011 a: 265). Bei Günder (2011: 283-253) finden sich detaillierte Ausführungen zum Thema Sexualität und Sexualerziehung in Heimen.

²² Zusammenfassung auf Basis z. B. der Würzburger Jugendhilfe-Evaluationsstudie (WJE), dem deutschen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS).

Erkenntnissen und (frühen) Traumatisierungen. Sie betonen die Notwendigkeit einer „gewalt- und traumafreien Gegenwart (...) sowie positiver sozialer Bedingungen und Beziehungserfahrungen“ für eine positive Entwicklung.

Andresen und Heitmeyer (2012: 292ff) nennen im Kontext sexualisierter Gewalt in Institutionen vier Eckpunkte einer Ethik pädagogischer Organisationen:

- **Befähigung:** Befähigung von Eltern, PädagogInnen, Leitungskräften in Bezug auf Wissen, Haltung und Vernetzung. Dabei geht es um angemessene Formen von Nähe und Distanz und darum, Beziehungsaspekte z. B. mit Hilfe von Supervision zu reflektieren
- **Beziehungen:** verlässliche und stabile Beziehungen für Kinder und Jugendliche; Vertrauenspersonen, an die sich Kinder bei Übergriffen angstfrei wenden können²³
- **Rechte:** Kinder wollen Fürsorge und Freiheit; sie brauchen „sowohl die Erfahrung, umsorgt und geschützt zu sein, als auch die, etwa selbstbestimmt über freie Zeit verfügen zu können oder autonome Teilhabe und Wertschätzung zu erfahren, was wiederum die Selbstwirksamkeit des Kindes fördern. Beides zielt auf Rechte und Rechtsansprüche.“ Kinder müssen „die Freiheit und das Recht haben, sich beraten zu lassen und an Verfahren beteiligt zu werden“, d. h. es geht um „etablierte Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche, um Ohnmachtserfahrungen zu vermeiden“ (Andresen & Heitmeyer 2012: 292).²⁴
- **Anerkennung:** Das Kind wird auch heute noch wegen einem relativen „Mangel an Bildung und Entwicklung“ im Vergleich zu Erwachsenen als insgesamt minderwertig gesehen. „Hier muss eine Ethik ansetzen.“ (ebd.: 293) Mit der Achtung des Kindes hat sich Janusz Korczak (1929/1999) intensiv befasst und ein kindheitstheoretisch fundiertes Konzept des Rechtes auf Anerkennung formuliert. „Dies fußt in der Überzeugung, dass Ohnmacht des einen und Macht des anderen abgelöst werden können, durch gemeinsame Erfahrungen und den Akten des Wertschätzens.“ (Andresen & Heitmeyer 2012: 294)

Der Schutzauftrag der Institution bedarf einer konzeptionellen Verankerung. Gefahren für Kinder in Institutionen können auch von Kindern ausgehen und der Schutzauftrag der Institution umfasst auch die Sorge für die Kinder in anderen Kontexten, z. B. Schule. So werden laut einer Studie von Ofsted (2010) 20 % der Heimkinder (in der Schule) gemobbt, weil sie in einer stationären

²³ Siehe Bergmann (2012: 103): Kinder brauchen Vertrauenspersonen, damit sexuelle Gewalt in Institutionen aufgedeckt werden kann. Ergebnisse des Forschungsprojekts des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI, Studie zu sexueller Gewalt in Schulen, Internaten und Heimen, 2010-2011, in Bergmann S. 101ff.) zeigen, dass „in rund 50 Prozent der Verdachtsfälle die betroffenen Kinder selbst aktiv geworden sind und sich an eine Lehr- oder Fachkraft ihres Vertrauens gewandt hatten. Häufig haben auch andere Kinder, denen sich die betroffenen Kinder anvertraut hatten, den Verdacht einer Vertrauensperson gemeldet.“

²⁴ Ley und Ziegler (2012) betonen in Bezug auf Organisationsanalysen von Albert O. Hirschmann (1970, *ibid.*) die Bedeutung von Widerspruch (Voice), um „auf als ungerecht oder unangemessen erachtete Konstellationen, Situationen oder Normen Einfluss nehmen zu können“ (S. 276). Jean-Michel Bonvin (2009, *ibid.*) hat die Möglichkeit des Widerspruchs „in einer demokratietheoretischen Weise als Capability for Voice reformuliert.“ So schreiben Ley und Ziegler (S. 277): „(...) Die Möglichkeit von Voice hat demnach nicht nur etwas mit formalen Rechten, Verfahren, Ombudsstellen etc. zu tun, sondern vor allem auch damit, zu wissen, dass man Rechte hat, mit der realen, praktischen Möglichkeit diese Rechte – ohne Kosten im Sinne von Aufwand und Sanktionen – selbständig einfordern zu können und unangemessenes Handeln und Übergriffe überhaupt erkennen, benennen und darauf reagieren können.“ Neben der „Selbst-Begrenzung von Machtpotentialen“ seitens der Professionellen geht es um eine „fundamentale Demokratisierung von Institutionen“, also eine Form „professioneller kollektiver Selbstkontrolle“.

Einrichtung leben. Eine ethisch-politische Ausrichtung, die diese Aspekte berücksichtigt, bedarf „einer reflektierten Grundhaltung auf drei Ebenen:

- auf der Ebene der persönlich-individuellen Auseinandersetzung als Fachkraft im direkten Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen,
- auf der Ebene der Institution im Sinne guter Arbeitsbedingungen für die Fachkräfte und Fachkräfteteams und
- auf der Ebene der Politik, im Sinne angemessener Voraussetzungen für die Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit.“ (Gahleitner 2012a: 116f.)

Geschützte Räume, ein sorgsam gestaltetes Milieu, ermöglichen Kindern und Jugendlichen in Heimeinrichtungen, positive Entwicklungen zu vollziehen. So fordert Gahleitner (2012a: 27f.) die Heimgemeinschaft zu so gestalten, dass biografische Verletzungen aktualisiert werden und „schonend, im Rahmen eines geschützten, aber realen Alltags neue, alternative Lebenserfahrungen“ gemacht werden können.

Laut Böhnisch (1994: 223ff. und 2008: 439f.) sind dabei vier Dimensionen bedeutsam:

- Personal-verstehende Dimension: Kinder und Jugendliche in ihrem Milieubezug zu verstehen und akzeptieren
- Aktivierende Dimension: Orientierung auf die Ressourcen im alten und neuen Milieu
- Pädagogisch-interaktive Dimension: Orientierung auf einen gemeinsamen Milieubezug, worüber sich Vertrauen und Sicherheit ein positives Sozialklima aufbauen
- Infrastrukturell-systemisch orientierte Dimension: der notwendige Rahmen aus Vernetzung und Strukturen.

Institutionen können also Entwicklungsräume und eine Verortung bieten (vgl. Gahleitner 2012a: 116f., vgl. dazu ausführlich Zikoll 2002) und den Erwerb von Bewältigungs- und Gestaltungskompetenz fördern (Gahleitner 2012a: 21, siehe auch Coman & Devaney 2011). Hierzu gehören Selbstregulation, Emotionsregulation, die Förderung von Selbstverstehen (vgl. Krüger 2008 in Gahleitner 2012b) und von Selbstwirksamkeit, ebenso wie der Erwerb praktischer Fertigkeiten der Lebensführung und bei traumatisierten Kindern darüber hinaus eine Stabilisierung physiologischer und psychologischer Reaktionen (Krüger & Reddemann 2009, in Gahleitner 2012b).²⁵

In diesem Zusammenhang nimmt die Resilienzforschung zunehmend Einfluss auf den Fachdiskurs um gelingende Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Ungar 2013, Kormann 2011, Gragert & Seckinger 2007, Lösel & Bender 1999). Als resilient werden Menschen verstanden, „die als Kinder und Jugendliche in der Lage waren, trotz belastender Lebensbedingungen, jene Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auszubilden, deren Vorhandensein eine gesunde Entwicklung auch sonst erwarten lässt“ (Kormann 2011: 482ff). Zuwendung, Verständnis, Akzeptanz, Achtung, Respekt, Fürsorge, ein förderliches Erziehungsklima und eine „stabile Bindung an und

²⁵ Laut einer Befragung von Ofsted (2010, S. 15) ist für Kinder die beste Vorbereitung auf ihre Zukunft, „wenn sie Unabhängigkeit und praktische Fertigkeiten beigebracht bekommen, wenn die Fachkräfte sie unterstützen und bei der Schul- und Ausbildung helfen“

Orientierung hin auf eine Bezugsperson“, die emotional verfügbar ist (Kormann 2011: 493), werden als wichtige Aspekte im Aufbau von Resilienz gesehen. Kormann nennt als Resilienzfaktoren auch eine frühe Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme durch die Beteiligung an der Gestaltung des Alltags und die Unterstützung der „Aneignung sozial und kulturell anerkannter Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die „innere Stabilität und Selbstvertrauen geben, darüber hinaus aber auch den Blick über die Gegenwart hinaus auf realistische wie idealistische Zukunftsaussichten lenken.“ (Kormann 2011: 495, vgl. auch Hildenbrand 2011)

Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe: Partizipation unterstützen und ermöglichen

Wenn Heimerziehung zum Ziel hat „die Entwicklung junger Menschen hin zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern“ (Formulierung im deutschen SGB VIII, § 1, Abs. 1²⁶) so kommt der Teilhabe als „aktiver und selbstbestimmter Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens“ („involvement in life situations“) (Wiesner & Fegert 2005, World Health Organization (WHO) 2004) eine besondere Rolle zu. Teilhabe wird stets durch kontextuelle und persönliche Faktoren ermöglicht oder eingeschränkt und bedeutet soziale Einbindung, die – jenseits von Massnahmen - einen stark präventiven Charakter haben kann. Für Gähleitner können aus fehlender sozialer Unterstützung und Zugehörigkeit bei Kindern in öffentlicher Betreuung, die sich auch auf wenige „kulturelle und soziale Sicherheiten“ verlassen können „gravierende Gesundheitsrisiken“ entstehen (Gähleitner 2012b: 207). Das Gesetz AEF verweise auf diesen Punkt unter dem Thema Vermeidung „sozialer und kultureller Exklusion“.

In der Loi AEF heisst es dazu: „Ils [l'Etat et les communes] ont notamment la mission (...) de prévenir l'exclusion sociale et culturelle des enfants, d'instituer des formes de participation citoyenne active au bénéfice des enfants, des parents et des familles“ (AEF 2008, Art. 12. Intégration, participation et prévention. S. 2587).

Partizipation ist im gesamten Hilfeprozess zentral für eine gelingende Hilfe: Schon bei der Aufnahme eines Kindes beeinflusst seine Beteiligung in diesem Prozess, wie es die Hilfe sieht und ob es sie als aufgebürdet oder hilfreich erlebt. Findet Partizipation in allen Prozessen statt, so können sich die jungen Menschen als Akteure des Hilfeprozesses wahrnehmen und nicht als Spielball einer Allianz von Erwachsenen (Professionellen und Herkunftsfamilie) (Robin & Séverac 2013). Wolf (2007a: 39) argumentiert – auf Basis verschiedener Studien²⁷ - dass „Wirkungen pädagogischer Interventionen nämlich nur als Ergebnis von gelungener oder verfehlter Koproduktion verstanden werden [können]. Durch fehlende Beteiligung werden negative Wirkungen erzeugt.“ So ist ein zentrales Ergebnis der Studie von Gehres (1997, zitiert in Wolf 2007a: 7) zur Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern, dass: „Je umfangreicher und ernsthafter die Betroffenen selbst und deren Eltern oder Elternteile an dem Fremdunterbringungsprozess beteiligt sind und je mehr sie damit einverstanden sind, desto größer ist die Bereitschaft, der Betroffenen und deren Eltern, das Hilfeangebot anzunehmen.“

²⁶ http://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_8/ (eingesehen am 13.02.14)

²⁷ Gehres 1997; Lambers 1996; Freigang 1986; Sladek 2000; Rätz-Heinisch 2005; Faltermeier, Glinka & Schefold 2003; Finkel 2004; Normann 2003, Baur, Finkel, Hamberger & Kühn 1998; Fröhlich-Gildhoff 2003; Marmann 2005.

Dazu gehört auch, den Jugendlichen in extremen Situationen das Recht zur Entscheidung über ihr Leben und die Verantwortung für sich zuzugestehen. Ausnahmen bilden Situationen, in denen der Jugendliche konkret bedroht ist und nicht für sich selbst entscheiden kann, solche Situationen sind immer zeitlich befristet (Rätz-Heinisch 2005, zitiert in Wolf 2007a). In einer Metaanalyse von Hair (2005) wurde Partizipation des jungen Menschen und seiner Familie als ein Prädiktor für erfolgreiche Entlassung für junge Menschen mit verschiedenen Störungsbildern aus stationärer Hilfe postuliert.

Findet Partizipation nicht statt, so suchen Jugendliche Eigenständigkeit möglicherweise in destruktiver Form, z. B. in fehlende Kooperation oder durch „Abstimmung mit den Füßen“ (Abhauen aus der Einrichtung, Robin & Séverac 2013: 98). Gewalt kann in diesem Zusammenhang als ein Kommunikationsmittel verstanden werden.

Partizipative Ansätze als „festgelegte Anhörungs- und Mitspracherechte“ zwingen zudem „sozialpädagogische Fachkräfte in die Erklärung und Selbstreflexion“ (Schruth 2008: 6). Hierzu gehört, dass Kinder im pädagogischen Alltag ermutigt und unterstützt werden, Grenzen wahrzunehmen, zu schützen und zu verteidigen, über ihre Rechte aufgeklärt werden und in einen Austausch darüber gehen, was „normal“ ist und was nicht (Mayer 2012). Neben heiminternen Prozesse und Strukturen²⁸ bedarf es externer, unabhängiger und niedrigschwelliger Angebote, z. B. in Form einer „partizipativen Ombudschaft“ (Schruth 2008²⁹).

Literaturempfehlungen

Convention relative aux droits de l'enfant (<http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/enfance-jeunesse/droits/index.html>), eingesehen am 10.02.14)

Boer, Wies de et al. (Hrsg.) (1996). Children's Rights in Residential Care: An international Perspective. Amsterdam: Defence for Children International (DCI) section The Netherlands in Zusammenarbeit mit FICE, EFCW und NIZW.

Crimmens, D. (2003). Children's rights and residential care in England. Principles and practices. European Journal of Social Education, 4, S. 15-28.

Pierrine, R., Liebel, M. & Saadi, I. (2010). Enfants, droits et citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits. Paris : L'Harmattan.

Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Deegener, G. (2013). Zusammenfassende Darstellung über institutionelle Konzepte zur Verhinderung von sexuellem Missbrauch und den anderen Formen der Kindesmisshandlung. DGfPI e. V.

Hafeneger, B., Jansen M. M. & Niebling, T. (Hrsg.) (2005). Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Barbara Budrich.

²⁸ In den Schottischen National Care Standards bspw. wird expliziert: „Das Kind wird ermutigt, Sorgen zu nennen, das Leben im Heim zu kommentieren, sich zu beschweren“. „Das Kind hat Zugang zu anderen Diensten, die die Wahrnehmung seiner Rechte unterstützen, z. B. Children's Rights Officer.“ (Scottish Executive 2005: 43f.: Übersetzung durch die Autorinnen)

²⁹ Schruth ist Vertreter des Berliner Rechtshilfefonds Jugendhilfe e. V. (<http://www.brj-berlin.de>), eingesehen am 13.02.14)

Wolff, M. & Hartig, S. (2006). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. München: Sozialpädagogisches Institut (SPI).

Scottish Executive (2005). National care standards. Care homes for children and young people. Revised September 2005. Edinburgh. S. 6f.

Hilfeplanung

Die Hilfeplanung (die Ausarbeitung des Projet d'Intervention, PI) ist ein komplexer kommunikativer und administrativer Prozess, in dem Entscheidungen über Hilfen vorbereitet werden. „Basis hierfür sind eine kooperative und partizipative Haltung und ein Prozess des Fallverstehens und der Verständigung. Ziel ist es, ein bestmögliches und zur Lebenssituation des Kindes passendes Hilfeangebot in Kooperation mit dem Kind und den Eltern zu konzipieren. Dies bedeutet vor allem auch eine Unterstützung der Eltern in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung.“ (Peters & Jäger 2013: 14, Peters & Lellinger 2010: 20)

Partizipation in der Hilfeplanung wird in der Kinderrechtskonvention und in der Loi AEF als zentral beschrieben:

Convention relative aux droits de l'enfant, Article 12

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Loi AEF, Article 4. Droit à la demande d'aide (2008: 2584)

„Dans des situations d'enfants en détresse, les parents ou représentants légaux ainsi que l'enfant capable de discernement sont en droit de demander l'assistance de l'Office national de l'enfance. Ils participent à l'élaboration du projet d'intervention socio-éducatif et psychosocial prévu à l'article 6 ci-après, qui a été élaboré ou validé par l'Office national de l'enfance. Ce projet ne prend effet que s'il est signé par les parents ou représentants légaux et l'enfant capable de discernement. L'enfant, ses parents ou représentants légaux ont le droit de demander à tout moment le réexamen, voire la révocation du projet d'intervention.“

„Hilfeplanung wird im Fachdiskurs als ein Schlüsselprozess für die Qualitätsentwicklung im Kinder- und Jugendhilferecht angesehen. Sie ist der Versuch, eine Entscheidung über die erwartbar beste Handlungsalternative unter komplexen und prinzipiell ungewissen Hilfeverläufen im zeitlichen Vorgriff vorzubereiten und gedanklich zu strukturieren (vgl. Merchel 2002). An die Stelle obrigkeitsstaatlicher Reaktionen und expertokratischer Diagnoseverfahren sollen beteiligungsorientierte Verfahrensentscheidungen treten, bei denen sich Fachkräfte und Leistungsberechtigte gemeinsam über ihre individuellen Problemdefinitionen verständigen können und hinsichtlich Art und Umfang der erforderlichen Hilfeleistungen zu problemadäquaten Entscheidungen finden. Entsprechend wird Hilfeplanung als ein zentraler Steuerungsmechanismus der sozialpädagogischen Leistungserbringung betrachtet, der ein effektives und effizientes Dienstleistungsangebot in der öffentlichen Jugendhilfe gewährleisten soll.“ (Albus et al. 2010: 62)

Zahlreiche Studien zeigen, wie voraussetzungsreich eine gelingende Hilfeplanung ist und welche Anforderungen diese an alle Beteiligten stellt und, „dass die Effektivität der Hilfeplanung mitunter durch unklare Rollendefinitionen, übergangene oder verzerrt dargestellte Vereinbarungsinhalte oder durch kollektive Meidung besonders belastender bzw. die Kooperation gefährdender Themen unterlaufen bzw. außer Kraft gesetzt wird. Nach vorherrschender Einschätzung vollzieht sich die Hilfeplanung im Rahmen widersprüchlicher Erwartungen und Interessen, die sich nicht auflösen, sondern bestenfalls reflexiv bearbeiten lassen.“ (Albus et al. 2010: 62)

Als übergreifende Orientierung bildet die Hilfeplanung (das *Projet d'Intervention*) den strukturierenden Rahmen für alle anderen Prozesse. Sie stellt das organisatorische und inhaltliche Bindeglied zwischen der Familie, dem Kind und Jugendlichen, dem *Office National de l'Enfance*, den Leistungserbringern und allen an der Hilfe Beteiligten dar.

Hilfen für Kinder und Eltern sind in der Umsetzung nur tragfähig und erfolgversprechend, wenn die erarbeiteten Veränderungsideen von ihnen akzeptiert werden. Eine Planung und Vorklärung (Diagnostik), die die Kinder und Jugendlichen einbezieht, gilt als Bedingung für eine erfolgreiche Hilfe (Fröhlich-Gildhoff 2003, zitiert in Wolf 2007a: 23) und hängt davon ab, inwieweit sie durch die Fachkräfte ermöglicht wird, wobei die Beziehung zwischen ihnen und den Kindern bedeutsam ist (Albus et al. 2010: 86f, Karpf 2004: 58f). Zur Diagnostik gehören Problemlösung und Problemdefinition, ein Aufdecken von Lebensverhältnissen, der Lebensgeschichte, kritischen Lebensereignissen und Belastungen, die Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren auf Ebene der Familie, der Person und des sozialen Kontextes.

In Luxemburg steht das *Projet d'Intervention* (PI) für den Prozess der Hilfeplanung. Diese kann von dem Jugendamt (ONE) oder den *Services de Coordination de Projet d'Intervention* ausgearbeitet und koordiniert werden. Im Falle, dass das ONE keinen CPI benennt und selbst kein PI macht, ist es die Aufgabe des jeweiligen Dienstleistungserbringers (*prestataires*) eine *Proposition d'un Projet d'Intervention* (PPI) zu machen, die vom ONE evaluiert wird.

Literaturempfehlung

Schwabe, M. (2008). Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Frankfurt am Main: IGFH-Eigenverlag.

Turnell, D. (2012). The Signs of Safety. Comprehensive Briefing Paper. Resolutions Consultancy. www.signsofsafety.net

Zentrum Bayern Familie und Soziales / Bayrisches Landesjugendamt (2012). Sozialpädagogische Diagnose und Hilfeplan. Arbeitshilfe zur Prüfung gewichtiger Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Kindeswohls, Abklärung der Leistungsvoraussetzungen einer Hilfe zur Erziehung und Durchführung des Hilfeplanverfahrens in der Praxis. München. http://www.salus-jugendhilfe.net/fileadmin/Medien/Jugendhilfe/SPDT_HP_gesamt_2012.pdf (eingesehen am 13.02.14)

Aufnahme und Ankommen

„Der Übergang in eine andere Lebens- und Betreuungssituation ist für das Kind und seine Eltern in den meisten Fällen eine in vielerlei Hinsicht große Belastung und nicht selten eine verletzende Erfahrung. Meist hat der freiwillige oder angeordnete Wechsel eines Kindes in ein professionell betreutes Wohn- und Erziehungsumfeld eine belastende Vorgeschichte.“ (Peters & Jäger 2013: 16) Es geht darum, den Übergang in ein institutionelles und professionelles Setting so respektvoll wie möglich zu gestalten. (vgl. Peters & Lellinger 2013: 22)

Convention relative aux droits de l'enfant, Article 20

- „1. Tout enfant qui est temporairement ou définitivement privé de son milieu familial, ou qui dans son propre intérêt ne peut être laissé dans ce milieu, a droit à une protection et une aide spéciales de l'État.
2. Les États parties prévoient pour cet enfant une protection de remplacement conforme à leur législation nationale.
3. Cette protection de remplacement peut notamment avoir la forme du placement dans une famille, de la kafalah de droit islamique, de l'adoption ou, en cas de nécessité, du placement dans un établissement pour enfants approprié. Dans le choix entre ces solutions, il est dûment tenu compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant, ainsi que de son origine ethnique, religieuse, culturelle et linguistique.“

Eine Voraussetzung für einen gelingenden Hilfeprozess ist, dass sich das Kind / der Jugendliche im Heim wohlfühlt³⁰. Um dies zu ermöglichen, spielt der Aufnahmeprozess eine entscheidende Rolle: Vermittelt er Gefühle von Sicherheit und Geborgenheit? Bereitet er den Weg für förderliche Beziehungen? Werden Wertschätzung vermittelt und Partizipation ermöglicht? Wird das „positive Prinzip des Neubeginns“ genutzt (Günder 2011: 127)? Oder entstehen durch die Aufnahme auf Seiten der jungen Menschen, der Gruppe und der Fachkräfte „Ängste, Unsicherheiten, Verärgerungen, Skepsis und Mehrbelastungen“ (Günder 2011 : 119)?

Entscheidend ist bereits, was vor der Aufnahme passiert und wie sich das Kind, die Herkunftsfamilie, das Heim (Fachkräfte, Gruppe) und das Umfeld auf die Ankunft vorbereiten bzw. wie sie vorbereitet werden. Pregno kritisiert in diesem Zusammenhang die luxemburgische Praxis, bei der Inobhutnahme Kinder unvorbereitet durch die Polizei z. B. in der Schule abholen zu lassen, um Konflikte mit den Eltern zu vermeiden (Pregno 2013). Bezogen auf diese Praxis argumentiert er: „Elle est contraire aux principes qui doivent nous guider et qui font que notre rôle à nous, les professionnels, est aussi de protéger les enfants contre des abus ou des excès institutionnels. Dans le souci du principe de précaution, il s'agit d'éviter de nuire « encore plus », en ajoutant de la maltraitance institutionnelle aux difficultés des jeunes.“ (Pregno 2013: 7).

Eine Beteiligung des Kindes und seiner Eltern am Unterbringungsprozess hingegen gibt Orientierung, stärkt das Kontrollgefühl und mildert oder vermeidet negative Folgen einer Trennung und Brüche.³¹ Beteiligt werden müssen weiterhin die Gruppe, in die das Kind aufgenommen wird sowie alle relevanten internen und externen Fachkräfte und das soziale Umfeld. Dem jungen

30 Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Hansen (2007). Hilfreiche Orientierungen bieten auch die schottischen Standards (Scottish Executive 2005).

31 Zur Heimaufnahme als kritisches Lebensereignis siehe Günder (2011: 119).

Menschen und seiner Familie können so bereits vor Ankunft Antworten auf ihre Fragen gegeben wie z. B.: Wo ist mein Platz – im Heim, in der Gruppe? Welchen Rahmen bietet die Institution, was erwartet uns dort? Welche Perspektive haben wir?³² (vgl. Günder 2011: 119)³³. Zur Vorbereitung der Fachkräfte (vgl. Günder 2011: 114ff) gehört das Teilen der relevanten Informationen im Team sowie die Klärung der Aufgaben und Zuständigkeiten³⁴ (vgl. Karpf 2004: 56). Zur Gestaltung der Ankunft selbst sind Rituale bedeutsam, sie „können sowohl für den Neuankömmling als auch für die Gruppe dazu verhelfen, dass Neuanfang und Integration besser vonstatten gehen“ (Günder 2011: 129, in Bezug auf Kibben 1998: 145).³⁵ Zur Gestaltung des Neuanfangs gehört weiterhin eine Eingewöhnungsphase, in der das Kind die neue (soziale) Umgebung kennenlernt.

Ein sorgsam und partizipativ gestalteter Aufnahme- und Ankunftsprozess bereitet den Boden für alle weiteren Prozesse in der stationären Hilfe – insbesondere für die Erziehungs- und Hilfeplanung sowie für die Arbeit mit der Herkunftsfamilie. Zentrale Aspekte fachlichen Handelns finden hier ihren Platz: der Aufbau von Arbeitsbeziehungen, die Diagnostik und die Interventionsplanung. Dazu gehört auch eine Willkommenskultur der Organisation, durch die Geborgenheit und Orientierung vermittelt werden.

Literaturempfehlung

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

³² Laut einer Befragung von Ofsted (2010: 28) wünschen sich Kinder vor ihrer Platzierung Informationen über die neue Lebenssituation, z. B. über Printmedien, Webseiten und persönliche Gespräche.

³³ Schriftliche Informationen sollten Einrichtungsphilosophie, praktische Informationen, Beschwerdemöglichkeiten, Rechte und Pflichten umfassen (Scottish Executive 2005).

³⁴ Zur Sicht der Gruppe auf die Aufnahme eines neuen Kindes siehe Günder (2011: 177f.).

³⁵ Zur Bedeutung von Ritualen in der Heimerziehung siehe Dalferth (1999).

Alltagsgestaltung und Erziehungsplanung

„In der Alltagsgestaltung verbinden sich Erziehungsplanung – als strukturierter erzieherischer Auftrag - und die alltägliche Bedürfnisbefriedigung und das Alltagserleben der jungen Menschen. Hier realisiert sich die Hilfe über die „pädagogische Beziehung“ und das jeweilige „pädagogische Setting“.“ (Peters & Jäger 2013: 17, Peters & Lellinger 2013: 23)

Convention relative aux droits de l'enfant, Article 29

„1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à:

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.“

Article 31

„1. Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

2. Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.“

Was ist Alltag in einem Heim? Seine Bedeutung sei „kaum zu unterschätzen“ und mitnichten „banal“, so Gahleitner (2012a: 33). Kinder leben, spielen, lernen dort; sie schlafen, essen, machen Hausaufgaben, nehmen am Gemeinschaftsleben teil und ziehen sich zurück. Für Fachkräfte ist Heimalltag (oft hektischer) Arbeitsalltag; sie nehmen am Heimleben teil, strukturieren den Alltag (oder lassen bewusst Freiräume) und platzieren dort, basiert auf einer Diagnostik, ihre pädagogischen und therapeutischen Interventionen, welche ihre Wirksamkeit im Gesamtkontext des Heimumfeldes entfalten. Da Heimerziehung im Alltag stattfindet, betont Günder (2011: 205), dass Erziehung „immer über die bloße Beherrschung des Alltags“ hinausgeht und empfiehlt (2011: 204ff.), den Alltag zu analysieren, ‚das Chaos zu ordnen‘ und auf dieser Grundlage einen „relativ reibungslosen Tagesablauf“ zu ermöglichen, um pädagogischem Handeln Raum zu schaffen.

Aussagen ehemaliger Heimkinder (Esser 2009 in Kormann 2011: 488, Gahleitner 2012b) und Wirkungsanalysen (z. B. Höjer & Sjöblom 2010) verweisen auf die besondere Bedeutung von Beziehungen im Alltag. So beschreibt Gahleitner (2012b: 209): „Als zentrales Qualitätsmerkmal nennen die ehemaligen BewohnerInnen ein eng geflochtenes Netz aus Bindungsbezügen, das an einen angemessenen Sozialisationsrahmen und fundiertes Fachwissen über Trauma geknüpft ist.

Der gemeinsame Alltag mit der Gruppe oder mit Peerbeziehungen entfaltet – nach Aussage der Interviewten – seine Wirkung auf dem Boden dieses gesamten, aufeinander abgestimmten Schutzraumes und Betreuungsnetzwerkes. Auch (psycho-)therapeutische Angebote entwickeln sich in der Regel fruchtbar auf dem Boden dieses Beziehungsgefüges, seltener als Alternativangebot dazu. (...) Gelingt ein derart positives Zusammenwirken des Gesamtkontextes, so spielen Alltagserfahrungen und atmosphärisch positiv gestaltete Freizeitmomente aus der Perspektive der Jugendlichen die größte sozialisatorische Rolle in der Arbeit – sozusagen durch das bereits betonte Netz von Beziehungs- und Dialogangeboten hindurch – als bedeutsame „emotional wie kognitiv korrektive Netzwerkerfahrungen“.³⁶ Auch laut Esser (2009 in Kormann 2011: 488) schätzen ehemalige Heimkinder „ihre Heimzeit um so eher als wertvoll für ihr weiteres Leben ein (...), je mehr es ihnen gelungen ist, während des Aufenthaltes wichtige emotionale Beziehungen und Bindungen zu einer oder mehreren Betreuungspersonen aufzubauen“. Gabriel et al. (2007: 32) sehen eine kontinuierliche und dauerhafte Beziehung zu mindestens einem/er BetreuerIn für die Zeit der Maßnahme und darüber hinaus als bedeutsam an (vgl. auch Günder 2011: 199ff, Wolf 2007a:23, Karpf 2004:72, Fröhlich-Gildhoff 2003), wobei in diesem Zusammenhang eine niedrige Mitarbeiterfluktuation ein „klares Qualitätskriterium“ darstelle (Gabriel et al. 2007: 32).

Die Bearbeitung negativer Erfahrung und Lernen sind über neue, verlässliche und bessere, respektvolle, authentische, wertschätzende und dialogisch orientierte Beziehungserfahrungen möglich und gerade bei „schwierigen“, hochbelasteten jungen Menschen unabdingbar (Freyberg 2013: 9, Gahleitner 2012a: 37, Kalter 2004: 455, Kühn 2008: 324).³⁷ Den Professionellen hilft es dabei laut Freyberg (2013), abweichendes und störendes Verhalten als Überlebensstrategien verstehen und sich in professionellen und reflektierten Arbeitsbündnissen in Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen verwickeln lassen, um den bisherigen Erfahrungen gezielt einen Gegenpol zu bieten. Professionelle Beziehungsgestaltung basiert auf einem reflektierten Ausbalancieren von Nähe und Distanz, das Machtverhältnisse, Erotik und Grenzen berücksichtigt. Nach Sielert (2011: 32) braucht es dazu „Standards und Spielregeln“ und „Professionalität im Umgang mit Nähe und Distanz (...) nicht einseitig das Einhalten von Distanz, weil zu helfenden Beziehungen Sich-Einlassen ebenso dazu gehört wie Sich-Distanzieren, Bindung ebenso wie Freilassen.“ Dieser Gedanke ist auch in Bezug auf ein therapeutisches Containment zur Unterstützung der Emotionsregulation wichtig, das neben verbalen Handlungen auch nonverbale wie Berührung umfassen kann (Steckley 2012, Bion 1962).

Im Alltag gilt es also, sichere Orte zu schaffen „d. h. verlässliche, einschätzbare und zunehmend zu bewältigende Lebensraum- und Alltagsbedingungen“, damit gerade traumatisierte Kinder und Jugendliche ihren „inneren sicheren Ort“ wiedererlangen können (Kühn 2008: 323ff). So entsteht

36 Gahleitner (2012b) weist hin: „Auch aus der Psychotherapie- und Beratungsforschung sowie aus der Forschung zu sozialer Unterstützung ist bekannt, dass qualifizierte Beziehungsarbeit sowie eine gute Einbettung in alltägliche soziale Netzwerke den Erfolg professioneller Begleitung maßgeblich beeinflussen (z. B. Grawe, 1998; Orlinsky et al., 1971; Nestmann, 1988; vgl. aktuell zusammenfassend für den Bereich der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie Fröhlich-Gildhoff, 2011).“ Siehe: Fröhlich-Gildhoff (2011). Einführende Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Perspektiven in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In S. B. Gahleitner, K. Fröhlich-Gildhoff, M. Schwarz & F. Wetzorke (Hrsg.), „Ich sehe was, was Du nicht siehst ...“ Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Perspektiven in der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (S. 25-38). Stuttgart: Kohlhammer.

37 Gahleitner bezieht sich auf Bubers Konzept der „Begegnung“ (1953, Reden über Erziehung). In „Ich und Du“ (1923, Das Dialogische Prinzip: 15) beschreibt Buber: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (S. 15). Wie van der Linden (1995: 8) formuliert: „Der Mensch verwirklicht sein Menschsein im Gegenübersein“.

ein „nachsozialisierender Rahmen“ (Gahleitner 2012a: 32), der Kinder orientiert und stützt im Sinne einer „deutlichen“ Erziehung (Hansen 1994: 259 in Kormann 2011: 493): „Dabei handelt es sich um eine Erziehung, die zum einen das Kind in seinen Autonomiebestrebungen unterstützend begleitet, zum anderen ihm aber auch gleichzeitig deutliche Grenzen setzt. Neben diesem ‚intensiven‘ Erziehungsverhalten kann auch von einer stärkeren Strukturierung des Heimalltags eine positive Wirkung für die Entwicklung von Handlungskompetenzen erwartet werden.“ Die Fachkräfte folgen hierbei einem Doppelauftrag von Pädagogik, der aus der Förderung der Entwicklung des jungen Menschen hin zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit und aus Zwang, um Aufsicht und Schutz vor Eigen- und Fremdgefährdung zu vermeiden, besteht.³⁸

Sichere Orte, Sicherheit und Orientierung entstehen durch klare Regeln und Richtlinien. So möchten Kinder zum einen wissen, was sie wann dürfen (Ofsted 2012: 5), und sie möchten geschützt werden, z. B. vor Übergriffen, Diskriminierung und Mobbing durch andere Kinder (Scottish Executive 2005: 20f.). Gemeinsam ausgehandelte, nachvollzogene und erfüllbare Normen sind in Heimen auch deshalb bedeutsam, da eine häufig vorhandene geringe Identifikation mit Heim und Gruppe eine geringe soziale Kontrolle zur Folge hat. Neben der (partizipativen) Ausformulierung von Regeln braucht es eine Klarheit über Wege, wie diese im Alltag gelebt werden und ggf. durchgesetzt werden können (Karpf 2004: 75ff.)³⁹.

Das Leben im Heim ist das Leben in der Gruppe, pädagogische Arbeit (s.o.) findet in und mit ihr statt. Die „Gruppe als soziales Lernfeld“ und die Arbeit mit und in der Gruppe wurden von Flosdorf (1988a) unter Bezugnahme auf Konzepte und Publikationen u. a. von Cohn (2013), Moreno (1996), Langmaack und Braune-Krickau (2000) und Schindler (1957) beschrieben.⁴⁰ Partizipation in der Gruppe kann über verschiedene Beteiligungsformen und Kommunikationskanäle realisiert werden: z. B. über Kinderversammlung, Wahl zum/r KindersprecherIn, Kummerkasten, Heimzeitung, Chatforen im Intranet, Befragungen. Kinder und Jugendliche können altersgerecht eingeladen werden, sich zu informieren und auszutauschen, Vorschläge zu machen, sich zu beschweren und sich an der Planung und Umsetzung von Projekten zu beteiligen. Damit die Partizipation fruchtet, braucht es hierfür die Unterstützung und Anerkennung der Mitarbeitenden sowie verlässliche Regelungen (vgl. Karpf 2004: 38, 51; Schrapper 2009).

Neben der Gruppenpädagogik ist die Erziehungsplanung als individualisierte Pädagogik zentral, als „kooperatives, partizipatives Verfahren zur Lenkung und Auswertung sozialpädagogischer und psychologisch-therapeutischer Interventionen“, in multidisziplinären kollegialen Fallbesprechungen und unter Beteiligung des jungen Menschen (Karpf 2004: 61⁴¹). Als starken Wirkfaktor für einen erfolgreichen Hilfeverlauf nennen Schmidt et al. (2002) die Kooperation mit dem jungen Menschen; hilfreiche Ansätze zur partizipativen Gestaltung der individuellen Fallarbeit sind z. B. im Rahmen des Signs of Safety-Ansatzes erarbeitet und publiziert worden (Turnell 2012).

³⁸ Stoppel: Projekt Pädagogik und Recht, www.paedagogikundrecht.de (aufgerufen am 06.01.14).

³⁹ Günder (2011: 135ff.) beleuchtet und diskutiert Praktiken des „heiklen Themas“ Sanktionen auf Basis einer Befragung von Heimkindern und einer schriftlichen Befragung (544 Fragebögen) von Mitarbeitenden.

⁴⁰ Wir nennen hier die jeweils aktuelleren Auflagen der zitierten Werke. Zur „vergessenen Selbstverständlichkeit“ der Gruppenarbeit siehe Behnisch (2014: 37).

⁴¹ Karpf nimmt hier Bezug auf u. a. Petermann & Petermann (2000, Training mit Jugendlichen in der Heimerziehung in Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Hrsg. von Bock, T., 31 (2), S. 175-191.) und fordert weiterhin eine Berücksichtigung zielgruppenspezifischer Ansätze und Hintergründe, z. B. Extremismus, Missbrauchserfahrung, Migrationshintergründe.

Literaturempfehlung

Gahleitner, S. B. (2012a). Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie Verlag.

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

Flosdorf, P. (1988a). Die Gruppe als soziales Lernfeld. In: Flosdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 129-173.

Umgang mit Krisen

Krisenintervention ist ein Kerngeschäft der Kinder- und Jugendhilfe; die Unterbringung eines Kindes in einer stationären Einrichtung erfolgt als Reaktion auf eine Krise – und im Heim selbst gehören Krisen und der Umgang damit zum Alltag. So beschreiben Freigang und Theil (2001) auf Grundlage ihrer Analyse von Gruppentagebüchern, die alltägliche Krisenbewältigung als Normalfall der Heimerziehung: Mitnichten gleiche das alltägliche Handeln der Professionellen dem zielgerichteten „Abarbeiten unterschiedlicher Hilfebedarfe“ und planvoll gestaltetem Gruppenleben, sondern bestehe aus Reaktionen auf akute Probleme. Da diese Tatsache in der fachlichen und öffentlichen Diskussion aber weitgehend ausgeblendet sei, würde sie „als Mangel erlebt, möglicherweise als individuelles oder kollektives Versagen“. (ebd.: 195f.)

IGfH (in Anlehnung an Ulich 1987⁴²)

„Krise wird gesehen als ein Katalysator persönlicher und sozialer Entwicklung, wobei alte Gewohnheiten zerstört, neue Reaktionen hervorgerufen und neue Entwicklungen gebannt werden.“

Fritz (2004: 174)

„Institutionsübergreifend bzw. disziplinbezogen gilt es die Begriffe zu definieren, Krisenabläufe zu skizzieren und entsprechende methodisch fundierte Handlungsweisen abzuleiten. Institutions- und einrichtungsintern geht es zum einen um die Erfassung jener Krisensituationen, die vor Ort eine Rolle spielen können, um zum anderen entsprechende Rahmenbedingungen für gezielte Interventionen auf der Basis o.a. Grundlagen zu schaffen bzw. standardisierte Handlungsabläufe zu erarbeiten. Auf Ebene der Mitarbeiter gilt es entsprechende Qualifizierungsangebote zu schaffen.“

Die Problemlagen, mit denen die Fachkräfte der Heimerziehung umgehen müssen, sind sowohl persönlicher Art, z. B. ein Jugendlicher fällt durch die Abschlussprüfung oder eine Mitarbeiterin befindet sich in einer familiären Krise, als auch Krisen im sozialen Gefüge der Heimeinrichtung, z. B. ein gewaltförmiger Konfliktverlauf in der Wohngruppe, Streit im Team oder zwischen einer Jugendlichen und ihrer Referenzerzieherin. Ob eine Situation jedoch als Krise⁴³ wahrgenommen wird, hängt von ihrer Bewertung ab: Krisen entstehen, wenn Kompetenzen, Ressourcen und Routinen nicht ausreichen, um Anforderungen zu bewältigen. Dabei kann ein Verlust oder Schaden bereits – vorhersehbar oder unvorhersehbar - eingetreten sein (z. B. Umzug, Verletzung, Scheitern an einer Herausforderung), oder aber eine Überforderung kann antizipiert werden (z. B. Trennung, kritisches Lebensereignis). Da Krisen immer die Bewältigungskompetenz der Betroffenen überschreiten, führen Wege der Krisenbewältigung über die Aktivierung von (sozialen) Ressourcen. Somit bergen Krisen nicht nur Gefahren, sondern auch Möglichkeiten der

⁴² Die Ausführungen lehnen sich an die Schriftenreihe des Arbeitskreises Inobhutnahme der IGfH - Krisen / Krisenintervention – an (<http://www.igfh.de/aki/sr-krisen.html>, aufgerufen am 22.07.2013). Ulich, D. (1987). Krise und Entwicklung: Zur Psychologie der seelischen Gesundheit, München – Weinheim: Psychologie Verlags Union.

⁴³ Der folgende Absatz lehnt sich an die Schriftenreihe des Arbeitskreises Inobhutnahme der IGfH - Krisen / Krisenintervention – an (<http://www.igfh.de/aki/sr-krisen.html>, aufgerufen am 22.07.2013).

Weiterentwicklung, können also Anlass für Lernerfahrungen sein.⁴⁴ Kann eine Krisensituation mangels individueller und sozialer Ressourcen nicht bewältigt oder verarbeitet werden, drohen Resignation, Chronifizierung und destruktives Verhalten.⁴⁵

Eine Lernchance stellt eine Krise nicht nur für Individuen, sondern auch für Gruppen und Einrichtungen dar, und zwar wenn die Ereignisse und Erlebnisse reflektiert und zu Erfahrungen integriert werden, die wiederum künftiges Handeln leiten können. In diesem Sinne ist die professionelle Nachbearbeitung von Krisensituationen in einer Heimeinrichtung nicht nur für die Entwicklungsförderung von Kinder und Jugendlichen wichtig, sondern auch ein bedeutsames Element einer kontinuierlichen dialogischen Qualitätsentwicklung. So schreibt Schwabe (2002: 197) zur Frage, ob Qualitätsentwicklung zur Gewaltprävention taugt⁴⁶: „Dabei wird deutlich, daß es sehr stark auf das „Wie“ des QM-Prozesses ankommt und daß dabei nicht so sehr das Ziel der Minimierung von Gewaltepisoden im Vordergrund stehen kann als deren systematische Reflexion, aus der die Organisation kontinuierlich lernen kann und muß.“

In Ihrem Überblick über Krisenintervention in der Kinder- und Jugendhilfe betont Kratzberg (2009: 9) die für Fachkräfte in allen Krisensituationen lauernde „Verstrickungs- und Ansteckungsgefahr“ und empfiehlt den Professionellen, sich mit notwendigen Fachkenntnissen (z. B. Eskalationsdynamiken, gesetzliche Grundlagen), unterstützenden Rahmenbedingungen (z. B. Krisenmanagement, Supervision) und Selbstsorge (z. B. Kraftquellen, Abstand herstellen) auszustatten. Da Krisen „immer mit unvorhersehbaren Komponenten, gefährdenden Momenten, hoher emotionaler Beteiligung aller Beteiligten und belastenden Faktoren für die Fachkräfte verbunden“ seien (Fritz (2004: 174):

Relevante Aspekte, auch bezüglich Krisen, die Fachkräfte betreffen, finden Sie auch in den Kapiteln zu Kommunikation und Interaktion und Fallberatung, Fortbildung und Supervision.

Junge Menschen in Heimen wünschen sich Unterstützung bei der Bewältigung von Konflikten untereinander (Günder 2011: 113). Zur Intervention in Krisen im sozialen Gefüge der Heimeinrichtung sind Erkenntnisse aus der Analyse, dem Management und der Bearbeitung von Konflikten relevant. Dazu gehören insbesondere: Mechanismen der Eskalation und Deeskalation, Verstehen und Verhandeln von Bedürfnissen und Interessen, Gewaltfreie Kommunikation (siehe Rosenberg 2007) und Maßnahmen der Konfliktbearbeitung (von Moderation bis Machteingriff, siehe Glasl 2011; z. B. Günder 2011: 212ff., Schwabe 2002). Stoppel („Pädagogik und Recht“⁴⁷) fordert in diesem Zusammenhang aus juristischer und pädagogischer Sicht, den Einsatz von Macht vonseiten der Fachkräfte zu reflektieren und fachlich verantwortbar und legitim v. a. im Hinblick auf Kinderrechte zu gestalten und dabei das Recht von Kindern auf ein „objektiv nachvollziehbares Verhalten in der Erziehung, d.h. auf Vermeiden von Willkür“ zu berücksichtigen. Grundlage dafür seien eine reflektierte gemeinsame pädagogische Grundhaltung und ein abgestimmtes, fachlich begründetes Vorgehen auf Basis orientierender Handlungsleitlinien.

⁴⁴ Krise = griechisch: entscheidende Wende. Im Chinesischen beinhaltet der entsprechende Begriff „wie-ji“ ein Schriftzeichen für „Gefahr“ und eines für „gute Gelegenheit (Chance)“ (Stachowske 2009: 23).

⁴⁵ Ausführungen zu Krisentheorien (z. B. Konzepte der kritischen Lebensereignisse, Lebenslagen, Ressourcen) und Interventionsansätzen (Versorgungs- und Handlungsmodelle) finden sich in Kunz et al. (2007).

⁴⁶ QM-Verfahren = Verfahren für Qualitätsmanagement.

⁴⁷ Stoppel: <http://www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2013/07/Vortrag-2.7.13.pdf> (aufgerufen am 06.01.14)

Literaturempfehlungen

Kunz, S., Scheuermann, U. & Schürmann, I. (2007). Krisenintervention: ein fallorientiertes Arbeitsbuch für Praxis und Weiterbildung. Weinheim & München: Juventa.

Schwabe, M. (2002). Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

Arbeit mit der Herkunftsfamilie

Familienarbeit ist ein wesentlicher Standard von Heimerziehung, das Anknüpfen an die Lebenswelt und die Ressourcen der Familie und jungen Menschen und deren Akzeptanz des neuen Lebensortes sind notwendig für eine erfolgreiche Hilfe (Homfeldt & Schulze-Krüdener 2007: 8). Die Arbeit mit der Herkunftsfamilie orientiert sich am Recht des Kindes auf Familie und für sie förderliche familiäre Beziehungen und am Erziehungs- und Versorgungsauftrag der Eltern“ (Peters & Jäger 2013: 19, Peters & Lellinger 2010: 24).

La Convention internationale sur les droits des enfants, Article 9

„1. Les États parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré, à moins que les autorités compétentes ne décident, sous réserve de révision judiciaire et conformément aux lois et procédures applicables, que cette séparation est nécessaire dans intérêt supérieur de l'enfant. Une décision en ce sens peut être nécessaire dans certains cas particuliers, par exemple lorsque les parents maltraitent ou négligent l'enfant, ou lorsqu'ils vivent séparément et qu'une décision doit être prise au sujet du lieu de résidence de l'enfant.

2. Dans tous les cas prévus au paragraphe 1, toutes les parties intéressées doivent avoir la possibilité de participer aux délibérations et de faire connaître leurs vues.

3. Les États parties respectent le droit de l'enfant séparé de ses deux parents ou de l'un d'eux d'entretenir régulièrement des relations personnelles et des contacts directs avec ses deux parents, sauf si cela est contraire à intérêt supérieur de l'enfant.“

Loi AEF, Article 12. Intégration, participation et prévention (2008: 2586)

„Sur le plan de l'intégration et de la participation des enfants ainsi qu'en matière de prévention, l'Etat et les communes interviennent de manière subsidiaire pour assister les familles.“

Article 13. Qualité des mesures d'aide (2008: 2587)

Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire des mesures d'aide (...) est obligé (...) de promouvoir la participation des enfants et des parents bénéficiaires de ces mesures d'aide.

Heimerziehung⁴⁸ wird vor dem Hintergrund von Studien als erfolgreich betrachtet, wenn es gelingt, Kinder und Jugendliche

- vor Vernachlässigung und Gewalt zu schützen und ihnen einen sicheren Ort zu bieten,
- sie so in ihren persönlichen Lebensentwürfen und Kompetenzen zu stärken, dass sie eigenverantwortlich leben können,
- sie zu unterstützen, gelingende Beziehungen zu ihrem Umfeld eingehen zu können und so gemeinschaftsfähig zu werden.

Für Heimerziehung ist es deshalb wichtig, die Kinder und die jungen Menschen im Kontext ihrer Familie zu verstehen. Familienarbeit wird als zentraler Wirkfaktor eingeschätzt (Schmidt-Neumeyer

⁴⁸ Der folgende Text wurde in Peters et al. (2013: 8f.) publiziert und hier mit kleinen Änderungen aufgenommen.

et al. 2002, Gabriel 2007), auch wenn keine Rückkehroption und/oder reale Kontakte zur Herkunftsfamilie bestehen: „Voraussetzung für den Erfolg von Hilfeprozessen ist, dass Heimerziehung an das Bewältigungshandeln von betroffenen Eltern, Kindern und Jugendlichen anschließt und einen akzeptierten Lebensort darstellt. In einer Heimerziehung, die nicht am Kind bzw. Jugendlichen als Symptomträger ansetzt, sondern das Eltern-Kind-System insgesamt in den Blick nimmt, ist Elternarbeit selbstverständlicher Bestandteil und Qualitätsstandard“ (Homfeldt & Schulze-Krüdener 2007: 8).

Elternarbeit ist „die Einbeziehung von Eltern in ganz unterschiedliche Aktivitäten der Sozialen Arbeit und der Bildungsarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Ziel, den Erfolg der professionellen Bemühungen für alle Beteiligten zu erhöhen.“ (Trede 2005: 218)

Wenn wir über „Eltern“, „Familie“, „Herkunftsfamilie“ sprechen, dann meinen wir bedeutsame erwachsene Bezugspersonen des Kindes/Jugendlichen jenseits des Heimes. Dies müssen nicht die (biologischen) Eltern sein. „Mütter und Väter haben zwar immer eine exklusive Rolle im Leben ihrer Kinder und müssen entsprechend im Rahmen des stationären Kontextes Beachtung finden. Allerdings sind Geschwister, Stiefelternteile, Großeltern und andere relevante Bezugspersonen aus Perspektive des jungen Menschen oftmals nicht weniger bedeutsam. Fallbezogen gilt es deshalb immer auch zu klären, wer im Rahmen einer familienunterstützenden Hilfe in die Zusammenarbeit eingebunden werden soll“ (Moos & Schmutz 2012: 13).

Die Arbeit mit der Herkunftsfamilie in der Heimerziehung bezieht sich auf vier Aspekte, die im Folgenden ausgeführt werden:

- Förderung der persönlichen Entwicklung
- Klärung, Pflege und Förderung der Beziehungen
- Veränderung der Erziehungsbedingungen, die zur Heimunterbringung geführt haben
- Klärung der Rückkehroptionen.

In der Regel entwickeln Kinder ihre ersten und prägenden Bindungen zu ihren Eltern, woraus Loyalitäten des Kindes gegenüber seinen Eltern entstehen (vgl. Conen 2007). Um Loyalitätskonflikte zu verhindern, aufzufangen oder zu bearbeiten, müssen diese Verbindungen und Verpflichtungen beachtet und wertschätzend mit der Familie umgegangen werden. „Entwicklungsprozesse der jungen Menschen stehen (...) in engem Zusammenhang mit der Beziehungsgeschichte zu ihren Eltern und deren Beteiligung am Hilfeprozess“ (Moos & Schmutz 2012: 21): Damit sie sich im Heim auf Entwicklungsprozesse einlassen, „brauchen sie die „Erlaubnis“ ihrer Eltern (...). Umso eher Eltern der stationären Unterbringung zustimmen, dort beteiligt werden und verstehen und unterstützen, was mit dem Kind/Jugendlichen erarbeitet wird, umso größer ist in der Regel auch die Bereitschaft des jungen Menschen, sich auf das Hilfsangebot einzulassen und aktiv mitzuarbeiten“ (vgl. Gehres 1997). Verfolgen Fachkräfte und Eltern gemeinsame Ziele, dient dies der klaren Orientierung des Kindes und lässt eine positive Entwicklung wahrscheinlicher werden.

Die Unterbringung in eine Heimeinrichtung ist ein einschneidendes Lebensereignis für den jungen Menschen und seine Familie. Um diese Lebensphase in die eigene Lebensgeschichte und Identitätsbildung integrieren zu können, muss er sich mit den Gründen und Umständen des Heimaufenthaltes auseinanderzusetzen (vgl. Kormann 2011), auch wenn dies anstrengend und

schmerzhaft ist. Auch viele Eltern benötigen Unterstützung darin, die Entwicklungen zu verarbeiten. Fachkräfte können Räume öffnen und begleiten, in denen Kommunikation und Anerkennung möglich wird, auch wenn eine Rückkehroption nicht (mehr) gegeben ist. Insgesamt zeigt sich, „dass es Kindern und Jugendlichen leichter fällt, sich auch mit negativ besetzten Gewissheiten zu arrangieren, als permanent Phantasiebildern hinterher zu jagen und in Ungewissheit zu leben. Heimkinder, die keinen Kontakt zu ihren Eltern haben, benötigen dennoch die Auseinandersetzung mit ihnen, um die Vergangenheit zu bewältigen und um zu einer eigenen Identifikation zu gelangen“ (Günder 2007: 87).

Zunächst geht es oft darum, Eltern zur Zusammenarbeit zu motivieren. Deren Sinn und Nutzen, Vertrauen und Mitwirkungsbereitschaft müssen insbesondere dann erarbeitet werden, wenn die Unterbringung gegen ihren Willen erfolgt ist. Mit der Zusammenarbeit entstehen Zugänge zu Lebenswelten, Deutungsmustern und Bewältigungsstrategien der Familie. Daran anknüpfend können gemeinsame Einschätzungen und alternative Handlungsoptionen erarbeitet und Erziehungskompetenzen entwickelt werden: Neben kindbezogenen Zielen werden elternbezogene Ziele handlungsleitend, um eine Veränderung in der Situation der Herkunftsfamilie zu ermöglichen. Denn: Erzieherische Kompetenzen entwickeln sich nicht „einfach so“ und auch nicht in Abwesenheit der Kinder, sondern über bewusst geschaffene Gelegenheitsstrukturen, Unterstützung und Anleitung, Lernen am Modell, Übung und Reflexion. Die Zusammenarbeit ermöglicht den Eltern sich besser einzuschätzen, an Erfolgen und Fortschritten anzuknüpfen und Grenzen anzunehmen.

„Um die Frage nach einer möglichen Rückkehr des jungen Menschen zu den Eltern fachlich begründet einschätzen zu können, braucht es die Zusammenarbeit mit den Eltern“ (Moos & Schmutz 2012: 24). Durch sie können die Fachkräfte und die Eltern besser einschätzen, ob zentrale Fragen in der Beziehung zwischen den Eltern und dem jungem Mensch geklärt worden sind, ob sich das Kind/der Jugendliche positiv entwickelt und ob sich Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie tatsächlich hinreichend verändert haben.

Literaturempfehlungen

Homfeldt, H. G. & Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2007). Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel : Ernst Reinhardt Verlag.

Moos, & Schmutz, E. (2012). Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes „Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe“. Mainz: ISM (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.).

Peters, U., Jäger, J. A., Lellinger, D. (2013). Evaluative Gespräche zur Elternarbeit in der Heimerziehung, Bericht. Universität Luxemburg, Luxemburg.

Übergänge und Nachbetreuung

„Die Qualität des Übergangs aus einer Einrichtung der außerfamiliären Betreuung und Erziehung in die Selbstständigkeit, eine andere Einrichtung oder in die Herkunftsfamilie ist wesentlich für die Kontinuität und Integrität im Leben eines Kindes und für die Wirksamkeit der geleisteten Unterstützung. Übergänge und Nachbetreuung erfordern besondere Aufmerksamkeit und Gestaltung.“ (Peters & Jäger 2013: 20, Peters & Lellinger 2010: 25)

Convention relative aux droits de l'enfant, Article 39

„Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour faciliter la réadaptation physique et psychologique et la réinsertion sociale de tout enfant victime de toute forme de négligence, d'exploitation ou de sévices, de torture ou de toute autre forme de peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants, ou de conflit armé. Cette réadaptation et cette réinsertion se déroulent dans des conditions qui favorisent la santé, le respect de soi et la dignité de l'enfant.“

Gahleitner (2012a: 68)

„Seit viele Jugendhilfemaßnahmen bereits mit vollendetem 18. Lebensjahr der Klientel oder wenige Monate danach ihr Ende finden, kommt es häufig zu übereilten Sozialisationsprozessen, in denen die Einlassung zu schweren Rückfällen führt. In den Interviews der Studie KATA-TWG betrifft dies all jene Jugendlichen, die nicht im Sinne eines stufenweisen Ablösungsmodells in den Jahren nach dem Aufenthalt in der Einrichtung noch Hilfe in Anspruch nehmen konnten (...). Nur durch das auf persönlichem Engagement beruhende, weiterlaufende Kontaktangebot der Bezugsbetreuer/-innen, abermals Hilfe zu vermitteln, gelingt den genannten Jugendlichen dann doch wieder der Ausstieg aus der Negativkarriere.“

Übergänge⁴⁹ können geplant und als Bestandteil der Hilfeplanfortschreibung stattfinden oder als Abbrüche, als ungeplante Gruppenwechsel oder vorzeitige Entlassungen. Für die Ergebnisqualität von Heimerziehung ist eine geplante Beendigung zentral (z. B. Gehres 1997), ebenso wie das Angebot (und die Wahrnehmung) von Nachbetreuung (siehe Metaanalyse von Frensch & Cameron 2002). Damit Erfahrungen, Erlerntes und Entwicklungen in einen neuen Lebensalltag integriert werden können, brauchen Fragen des Transfers viel Raum (Gahleitner 2012a: 109f.). Andernfalls riskieren Hilfen gerade für Familien mit wenig Ressourcen und Kinder mit schweren emotionalen Problemen in ihren Wirkungen zu verpuffen (Hair 2005: 566f., entsprechend einer Studie von Asarnow et al. 1996⁵⁰). Um dies zu vermeiden, sind fließende Hilfen – ein verzahntes Angebot an stationären und ambulanten Maßnahmen - notwendig.

In der internationalen Literatur werden familienunterstützende, sozialräumliche Arrangements als sinnvoll in der Begleitung von Übergängen angesehen: „Clearly, offering families community-based services that facilitate the transition of children and youth back into the community and work to

⁴⁹ Mit Übergängen können auch Übergänge innerhalb des Heimaufenthaltes gemeint sein, insbesondere der zwischen Familienbesuchen und der Rückkehr ins Heim. Auf diese Formen von Übergängen wird im Weiteren jedoch nicht eingegangen.

⁵⁰ Hair (2005: 568f.) beschreibt eine Follow-Up-Studie (Messzeitpunkt 18 Monate nach Beendigung der Maßnahme) des familienbasierten stationären Behandlungsprogramms „Reasonable Efforts to Permanency through Adoption and Reunification Endeavors (REPARE)“. Ein Erfolgsfaktore war u. a. Verfügbarkeit von Unterstützungsstrukturen in der Nachbetreuung

support the maintenance of within treatment gains is vital to the long-term success of residential treatment.“ (Frensch & Cameron 2002: 336)

Ofsted (2012: 8f.) berichtet, was für Kinder und Jugendliche an einem Übergang in eine andere Pflege am Schlimmsten war. Abgeleitet davon möchten junge Menschen:

- Erklärungen: sie möchten wissen, warum und wo hin; sie möchten Fragen stellen können
- Mitentscheiden, ob und wohin der Übergang stattfindet
- Nahe der Lebenswelt untergebracht werden
- Keinen Schulwechsel vollziehen müssen
- Zu einem angemessenen Zeitpunkt (z. B. nicht an Weihnachten) wechseln.

Abbrüche mögen nicht immer vermeidbar sein, sind aber stark belastende, gar traumatisierende, Ereignisse, da durch sie Beziehungen zerbrechen und die Biographie „zerstückelt“ wird (Karpf 2004: 68, Höjer & Sjöblom 2010).

Geplante Übergänge können zurück in die Herkunftsfamilie stattfinden, den Wechsel in eine andere Einrichtung oder Betreuungsform bedeuten oder ein Übergang in die Selbstständigkeit sein. Jede Art von Übergang braucht seine besondere Vorbereitung Karpf (2004: 67ff) und eine Koordination. Wie in allen zentralen Prozessen der Heimerziehung ist hier die Beteiligung des jungen Menschen und seiner Familie zentral, auch um Ängste zu nehmen und Kontrollüberzeugungen und Selbstbewusstsein zu stärken (Gahleitner 2012a: 110).

Die Vorbereitung des Übergangs umfasst je nach Übergangsform unterschiedliche Aspekte. Exemplarisch wird hier auf den Übergang in die Selbstständigkeit⁵¹ eingegangen, da junge Menschen, die das Hilfesystem verlassen als besonders vulnerabel gelten. Gerade sie brauchen eine sorgsame Vorbereitung und emotionale wie praktische Unterstützung, auch in Form von Nachbetreuung (siehe UK Children (Leaving Care) Act 2000)⁵². Denn: Der Übergang von Jugendlichen in das Erwachsenenleben/die Selbstständigkeit ist für alle Menschen eine bedeutsame Entwicklungsanforderung, in der ein Rückgriff auf (kompetente) soziale Unterstützung (Familie, Freunde) zentral ist. Ehemalige Heimkinder und Kinder, die Pflegefamilien verlassen sind aber häufig wegen unzureichender Schul- und Ausbildung ökonomisch benachteiligt und können weniger als ihre Peers auf familiäre Unterstützung hoffen (z. B. wegen belasteter Familien). Dadurch, dass sie den Übergang schneller und mit weniger Hilfen bewältigen müssen als ihre Peers, entsteht ein erhebliches Marginalisierungsrisiko.

In der Studie von Höjer und Sjöblom „From care to adult life“ äußerten die Befragten Angst vor Isolation, Einsamkeit und fehlender Unterstützung. Sie formulierten Unterstützungsbedarfe bezüglich Wohnsituation sowie finanzieller (z. B. Haushalten mit dem Budget), praktischer (z. B. bei Umzug, Reparaturen im Haushalt, Formulare ausfüllen, Anfragen von Behörden beantworten)

51 Ausführungen zur Situation junger Erwachsener in der Heimerziehung finden sich im Forum Erziehungshilfen, Heft 19 (1); darin z. B. Rosenbauer (2013) zum Begriff der „Selbstständigkeit“ in den Erziehungshilfen“ (ebd.: 17)

52 Leaving Care Act 2010 und weitere Informationen zu „children leaving care“ auf: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk> (eingesehen am 17.02.14)

und emotionaler Art.⁵³ Sind Formen der Unterstützung vorab nicht vereinbart und geklärt, entsteht bei den Jugendlichen Unsicherheit (vgl. Höjer & Sjöblom 2010).

Um diesen Sorgen zu begegnen, ist eine überfachliche und interinstitutionelle Kooperation erforderlich (Gahleitner (2012a: 69f.; Scottish Executive 2005) sowie die Sicherheit für die Jugendlichen, auch in Zukunft von der Einrichtung unterstützt (Karpf 2004: 67ff.) oder von der Gruppe im Rahmen von Besuchen willkommen geheißen zu werden (Scottish Executive 2005). Für die Qualitätsentwicklung ergeben sich nach Karpf (2004: 70f.) positive Nebeneffekte über die Arbeit mit „Ehemaligen“, die rückschauend ihren Heimaufenthalt bewerten können.

Literaturempfehlungen

Doll, A. (2013). Was bedeutet es, Care Leaver zu sein? Sozial Extra - Zeitschrift für Soziale Arbeit (9/10), S. 50-52.

Forum Erziehungshilfen, 19. Jahrgang 2013, Heft 1. Thema: Junge Volljährige. S. 2-30.

Gehres, W. (1997). Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Reihe: Focus Soziale Arbeit, Hrsg. von Belardi, N., Materialien-Band 2. Opladen

Goldberg, B., Sallach, R. & Walta P. (1999). Die letzten Wochen in der Wohngruppe. In: Forum Erziehungshilfen, 5(5), S. 260-265.

Höjer, I. & Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. Child & Family Social Work, 15 (1), S. 118-127.

⁵³ Auch in der Studie von Ofsted (2012) betonen Kinder und Jugendliche die Bedeutung von finanzieller und emotionaler Unterstützung.

Kommunikation und Interaktion

„Die Kommunikations- und Interaktionsprozesse in einer Institution sind wesentlicher Bestandteil und Voraussetzung für die Erbringung der Leistung. Kommunikation und Interaktion findet innerhalb der Einrichtung auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Settings statt, zwischen Professionellen auf gleicher Ebene und in hierarchischen Bezügen, sowie zwischen Professionellen mit ähnlichem und/oder unterschiedlichem beruflichen und disziplinären Hintergrund.“ (Peters & Jäger 2013: 22, Peters & Lellinger, 2013: 27)

Grunwald 2011: 1037

„Professionelles Handeln bedarf einerseits der Sicherung und Förderung durch Organisationen, gleichzeitig wird die Dienstleistungserbringung in der sozialen Arbeit stark geprägt durch die formalen und informellen Seiten von Organisationen, durch Strukturen und Kulturen, durch Fragen der Mikropolitik, des Wandels in und von Organisationen (...).“

An der Erziehung im Heim sind innerhalb einer Einrichtung arbeitsteilig Menschen mit unterschiedlichen fachlichen Hintergründen, organisationalen Positionen und Rollen und persönlichen Eigenschaften beteiligt. Sie alle bringen Kompetenzen, sowie ihre spezifischen Haltungen und Sichtweisen ein. Alle Mitarbeitenden, inkl. Führungspersonen, Verwaltungs- und Hauswirtschaftskräfte sowie temporäre Mitarbeitende wie PraktikantInnen, sind auf die Zusammenarbeit untereinander angewiesen, um einander zu ergänzen und auch, um sich gegenseitig zu korrigieren. Es liegt nahe, dass die Art und Weise der internen Kommunikation und Interaktion und damit zusammenhängende Faktoren wie u. a. Organisationskultur und Mitarbeiterzufriedenheit das Gelingen von Heimerziehung beeinflussen (Günder 2011: 117, Aarons et al. 2003: 18). Hierauf verweisen auch Ansätze und Erkenntnisse aus der Organisationsforschung (z. B. Sturm et al. 2011: 24ff., 117ff. und Nerdinger et al. 2011: 147ff. und 425ff.).

Einrichtungen der Sozialwirtschaft als soziale Systeme sind maßgeblich durch autonome und selbst organisierte Prozesse (z. B. die Kommunikation und Kooperation im Team) geprägt, die bei der alltäglichen Organisationsgestaltung grundsätzlich zu berücksichtigen sind.“ (Grunwald 2011: 1044; Gahleitner 2012b: 209). Gehres (1997) und Günder (2011: 109) konstatieren einen Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden und ihrer Arbeitsleistung. Grunwald (2011: 1044) weist darauf hin, dass für gelingende Dienstleistungen weniger formale Strukturen bedeutsam sind, als eine Motivation der Mitarbeitenden zu selbstständigem und engagiertem Handeln. Teamprozesse spielen hierbei eine wichtige Rolle (vgl. Behringer und Dillitzer 2012: 68, Hair 2005).

Im Gegensatz dazu gelten eine „mangelnde Binnenkooperation“, „dysfunktionale Arbeitsweisen“, „Überlastung“, „institutionelle Zersplitterung“ und „organisatorische Unverbindlichkeit“ im Hilfesystem als Risikofaktoren schwieriger Hilfeverläufe, da diese Problemlagen zu einer starken Beschäftigung der Systeme mit sich selbst, zu belasteten Interaktionen und zu Konflikten führen (Ader 2004). Der Gestaltung interner Zusammenarbeit wird zudem eine zentrale Bedeutung zugemessen, wenn es darum geht, die Risiken von Heimerziehung – Machtmissbrauch und institutionelle Gewalt – zu minimieren (z. B. Heitmeyer 2012, Sielert 2011 a und 2011, Schruth 2008).

Organisationskultur und Motivation von Mitarbeitenden sind breit erforscht (als Übersicht z. B. Nerdinger et al. 2011, Sturm et al. 2011), insbesondere auch Teamarbeit (Günder (2011: 219ff.) Teamarbeit ist nicht voraussetzungslos, sondern basiert auf Haltungen und Qualifikationen, z. B. Konfliktfähigkeit und Ambiguitätstoleranz (Günder 2011: 220; Aarons et al. 2003: 18), ebenso braucht sie die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen, eine Feedbackkultur und ein Beschwerdemanagement. Eine Feedbackkultur, die alle (Fachkräfte wie Führungskräfte) einbezieht und ein funktionierendes Beschwerdemanagement können zur Prävention von institutionellem Missbrauch beitragen (Deegener 2013). Die Angst vor „Nestbeschmutzung“ und negativen Konsequenzen kann zudem durch „klare und niedrigschwellige Ansprechstellen für Mitarbeitende“, möglicherweise auch extern, verringert werden (Mayer 2012: 103).

Führung und Führungsverantwortung spielen hier, wie bei Qualitätsentwicklung allgemein, eine herausragende Rolle (z. B. Hausinger 2011, Karpf 2004: 43f., Aarons et al. 2003: 18, Spiegel 2001: 88). Die Gestaltung einer fehlerfreundlichen und wertschätzenden Kultur der Organisation ist nach Grunwald (2011) eine „Kernaufgabe des Sozialmanagements. Sie hat zu berücksichtigen, dass die eigene Organisation nicht nur für die AdressatInnen, sondern auch für die MitarbeiterInnen eine wichtige Lebenswelt darstellt, die es menschlich und produktiv zu gestalten gilt.“ (Grunwald 2011: 1043f)

Literaturempfehlungen

Heidemann, W. & Greving, H. (2011). Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag Eins.

Merchel, J. (2005): Organisationsgestaltung in der sozialen Arbeit Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen . 1. Aufl., Weinheim [u.a.] : Juventa 2005, Reihe Votum

Merchel, J. (2004): Leitung in der Sozialen Arbeit: Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen . 1. Aufl. . Weinheim [u.a.] : Juventa-Verl. 2004

Messmer, H. (2012): Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit - Die Methode der Gesprächsanalyse im Spannungsfeld kategorien- und gegenstandsgeleiteter Forschung. S. 84-112 in: Daniel Gredig/ Stefan Schnurr (Hrsg.), Forschen in der Sozialen Arbeit – Exemplarische Antworten auf typische methodische Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Vernetzung und Kooperation

„Vernetzung und Kooperation sind zentraler Bestandteil der Hilfeplanung und der Leistungserbringung. Multiperspektivische Fallarbeit ist auf das Expertenwissen von Professionellen aus unterschiedlichen Institutionen angewiesen. Dies setzt voraus, dass die beteiligten Institutionen sich kontinuierlich austauschen und keine Betreuungslücken entstehen und/oder Fehler in der Hilfeplanung bearbeitbar werden.“ (Peters & Lellinger 2013: 28, Peters & Jäger 2013: 24)

Gahleitner (2012 a: 71)

„Kinder und Jugendliche, die an Abbrüchen und Diskontinuitäten in ihrem Leben leiden, brauchen nicht nur verlässliche Bindungspersonen im Familien- und Hilfeumfeld, sondern auch verlässlich-strukturierende Hilfenetzwerke. Feste Einrichtungen, wie z. B. regelmäßige Fallkonferenzen an festgelegten Orten, auf die sich alle involvierten Fachstellen einigen müssen, klare Strukturen, Beschreibungen und Methoden des Vorgehens vermitteln Klientinnen und Klienten wie Professionellen Sicherheit und Halt“.

Loi AEF, Article 6. Initiatives, saisine, réexamen (2008: 2584f.)

L'intervention de l'ONE s'effectue par les initiatives suivantes: (...)

- organiser des séances de concertation familiale et institutionnelle pour faire participer les enfants, les jeunes adultes, les parents, les prestataires anciens et futurs à l'élaboration de projets d'intervention socio-éducative et psychosociale; (...)
- désigner, dans le cadre de tout projet d'intervention socio-éducative et psychosociale, un prestataire chargé, au bénéfice de l'enfant, du jeune adulte et de leur famille, d'une mission d'orientation, de coordination et d'évaluation des mesures;

Komplexe Problemlagen von Kindern und ihren Familien erfordern die Kooperation der an der Hilfe beteiligten Institutionen (Homfeld & Gahleitner 2012: 21, Wiesner 2012: 234). Hilfeplanung und Erziehungsplanung bedürfen einer gemeinsamen Planung und Abstimmung von Unterstützungsleistungen (Günder, 2011: 62, 201ff., Gahleitner 2012a: 23f.).⁵⁴ Kooperation trägt nicht nur zu gelingenden Hilfen bei, sondern ihr Ausbleiben bringt Gefahren für das einzelne Kind und seine Familie mit sich, z. B. unkoordinierte Unterstützungsangebote, die selbst Probleme erzeugen können (Homfeld & Gahleitner 2012: 2). Für Kinder im Hilfesystem sind verlässliche Hilfenetzwerke zentral, das Hilfesystem selbst sollte keine neuen Abbrüche und Diskontinuitäten produzieren (Gahleitner 2012a: 26, 71). Nicht zuletzt sind Vernetzung und Kooperation aus Gründen des Kindesschutzes bedeutsam, denn sie verhindern, dass in abgeschotteten Institutionen „Parallelwelten“ entstehen, die Machtmissbrauch und (sexualisierte) Gewalt begünstigen. Mayer (2012: 101f.) weist in diesem Zusammenhang auf das Risiko „sozialer Schließungsmechanismen“ hin, zu denen u. a. eine Beschränkung der Außenkontakte und eine starke weltanschauliche Prägung gehörten.

⁵⁴ Sogenannte „multimodale Versorgungsnetze“ (13. Deutscher Kinder- und Jugendbericht, BT-Drs. 16/12860 2009: 13 in Gahleitner 2012a: 23).

Dass Vernetzung und Kooperation notwendig sind, ist in der Fachdebatte unumstritten; diese Erkenntnis führt jedoch nicht unbedingt zu einer entsprechenden Praxis. Gründe hierfür sind zum einen ein häufig unterschätzter zeitlicher und finanzieller Aufwand (Gahleitner 2012a: 24), der dazu führt, dass Vernetzung und Kooperation alleine durch das Engagement einzelner Fachkräfte und/oder Eigenmittel der Träger getragen werden (Behringer & Dillitzer 2012: 61). Zum anderen gestaltet sich (interdisziplinäre und interinstitutionelle) Kommunikation oftmals schwierig:

„Kooperation innerhalb der Jugendhilfe als auch zu anderen Bezugssystem sind aufgrund unterschiedlicher Aufträge und Interessen also prinzipiell spannungsreich. Dies gilt sowohl für die Binnenkooperation innerhalb einer Organisation als auch für die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Trägern. Gerade die schwierigen Fälle zeichnen sich darüber hinaus oftmals dadurch aus, dass die konkrete Zusammenarbeit der beteiligten Fachkräfte sich als ebenso schwierig und konflikthaft erweist. In Fallanalysen wird als ein zentrales Problem deutlich, dass die unterschiedlichen Organisationen im Hilfesystem sich nicht als ein Gesamtsystem verstehen, das eine gemeinsame Aufgabe (= Hilfe für Kinder in Schwierigkeiten, Unterstützung für Familien) zu bewältigen hat. Stattdessen löst jedes (Sub-)System oftmals nur „Teilaufgaben“, die nicht komplementär, sondern konkurrierend bearbeitet werden. Die Eigenlogik und die Eigeninteressen der jeweils beteiligten Organisationen behindern Kooperation und befördern Verschärfungszusammenhänge in Fallverläufen.“ (Ader 2004: 444)

Damit Kooperation gelingen kann, werden in der Literatur (Behringer & Dillitzer 2012: 61ff., Gahleitner 2012a: 7, Wiesner 2012: 244f., Ader und Klein 2011: 27 und Ader 2004: 445) Anforderungen an die Kooperation bzw. Bedingungen des Gelingens beschrieben: Auf der strukturellen Ebene werden Ressourcen, z. B. eine solide Regelfinanzierung, zeitliche und personelle Ressourcen inkl. geeignete Finanzierungssysteme und Rahmenverträge gefordert (Behringer & Dillitzer 2012: 61). Eine institutionelle Vernetzung der Schnittstellen kann den Rahmen für die Kooperation im Einzelfall sichern, ebenso wie Arbeitsbündnisse und ein klarer und verbindlicher Auftrag zur Vernetzung (Behringer & Dillitzer 2012: 69-73, Gahleitner 2012a: 71, Ader 2004: 445.) Auf der interpersonellen Ebene muss die Funktionen der beteiligten Systeme verstanden werden und nachvollziehbar (Wiesner 2012: 238) und der Nutzen der Kooperation erkennbar sein (Behringer & Dillitzer 2012: 72).

Literaturempfehlungen

Gahleitner, Silke B. & Homfeldt, Günther (Hrsg.) (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Fegert, J. M. & Schrappner, C. (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim & München: Juventa. S. 237-247.

Fallberatung, Fortbildung und Supervision

„Fortbildung, kollegiale Fallberatung und Supervision sind zentrale Bestandteile einer fachlich fundierten Arbeit in der Heimerziehung. Sie leiten Reflexionsprozesse fachlich an, unterstützen diese professionell und erweitern systematisch Reflexionskompetenzen der Fachkräfte.“ (Peters & Jäger 2013: 25, Peters & Lellinger 2013: 29). Da Fachkräfte „den zentralen Bezugspunkt jeglicher Qualitätsarbeit bilden, ist Qualitätsentwicklung immer auch Personalentwicklung (Spiegel 2001: 88).⁵⁵

Loi AEF, Article 13. Qualité des mesures d'aide (2008: 2587)

„Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire (...) est obligé (...) d'organiser régulièrement des séances de supervision ou de formation continue au bénéfice de son personnel. “

Freyberg (2013: 11)

„Es müssten Räume zur Verfügung stehen und institutionell gesichert sein für ein professionelles Beisetreten, Innehalten, Nachdenken. Äußere Räume, in denen die inneren Räume der Professionellen gepflegt, geschützt und bewahrt werden können. (...) Das aber heißt: solche notwendigen inneren und äußeren Räume benötigen auch ihre Zeit (...). Und in diesem Schutzraum muss eine dritte Instanz zugelassen werden: als ein produktiver Störer, der – kompetent und selbst nicht verstrickt – die Beziehungs- und Konfliktodynamik zum Gegenstand von Reflexion macht. Das kann manchmal einfach die Kollegin sein, die „von außen“ zuschaut und sehen kann, was dem verstrickten Kollegen absolut verborgen bleibt; das kann eine Gruppe von Kollegen sein, die sich regelmäßig und wechselseitig berät und dabei eines der Konzepte kollegialer Fallberatung einsetzt; das können professionelle Dritte in interdisziplinären Fallgesprächen oder in der Supervision sein; und das kann auch ein Forschungsteam sein, das „von außen“ kommt und mit „fremden Augen“ das Vertraute unter die Lupe nimmt und aufstört.“

Heimerziehung fordert ihre Fachkräfte fachlich und persönlich. Herausforderungen, denen sich die Professionellen stellen sind u. a.:

- Umgang mit traumatisierten Kindern: Hohe Herausforderungen in der Jugendhilfe im Zusammenhang mit Traumata trafen auf eine bisherige geringe Fachkompetenz (Kühn 2008), gleichzeitig sind neue fachliche Erkenntnisse verfügbar (z. B. Gahleitner 2012 a).
- Sexuelle Bildung: Umgang mit Intimität und Sexualität, Nähe und Distanz erlernen und eine „konstruktive Intimität“ (Sielert 2011 a: 253) entfalten.
- Schutz vor institutioneller Gewalt: Eine angemessene Fortbildung verringert die Wahrscheinlichkeit von Gewalt in Institutionen (Andresen & Heitmeyer 2012: 12f.), u. a. indem die Konfliktfähigkeit gefördert wird (Heitmeyer 2012: 28f.) und indem ein „Basiswissen im Umgang mit Verdachtsfällen und den Folgen sexueller Gewalt gegen Kinder und Jugendliche, über Täterstrategien und Hilfsmöglichkeiten sowie über interne und externe Ansprechstellen“ vermittelt wird (Bergmann 2012: 109).

⁵⁵ Schreyögg argumentierte schon 1994, dass sich eine zunehmende Überschneidung von Supervision und Organisationsberatung entwickle.

Die Arbeit mit stark belasteten Kindern und Familien und in komplexen Hilfe- und Organisationsstrukturen ist anspruchsvoll und führt auch im Hilfesystem selbst zu Belastungen und bisweilen zu Überforderung (z. B. Gahleitner 2012 a: 117). Eine Analyse von Fallgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher zeigt laut Freyberg (2013), dass „schwierige“ Kinder ihre dyfunktionalen Beziehungsmuster auf das Helfersystem übertragen und so Störungen im Helfersystem selbst produzieren. Der Autor plädiert deshalb „für interdisziplinäre Fallberatung und den kontinuierlichen Einsatz professioneller Instrumente des kollegialen und interdisziplinären Fallverstehens. Zu lernen wäre also etwas über die eigenen Grenzen, über die unverzichtbare fachliche, durch Dritte unterstützte, kontinuierliche Reflexion eigenen Handelns und etwas über die notwendige Bescheidenheit in den Ansprüchen an die eigenen professionellen Künste“ (Freyberg 2013: 9).

Fallberatung, Supervision und Fortbildung sind also Formen der systematischen Unterstützung der Fachkräfte, um diese Herausforderungen zu reflektieren und ihnen fachlich, persönlich und kollegial gestärkt zu begegnen (z. B. Behringer & Dillitzer 2012: 68), ihre Bedeutung wird in der Fachwelt betont. So stellt Hair (2005: 570) in einer Metastudie kontinuierliche Fortbildung und Supervision als einen Erfolgsfaktor der stationären Hilfen, gerade im Zusammenspiel mit Qualitätsstandards, heraus. Ader (2004: 444) benennt „methodische und fachliche Beliebigkeit“ auf Seiten des Hilfesystems als Risikofaktor „schwieriger“ Hilfeverläufe und fordert „ein gruppenorientiertes Verfahren des Fallverstehens, das eine methodische verbindliche Perspektivenerweiterung gewährleistet, institutionell getragen und kontrolliert sowie in kollegialen Arbeitszusammenhängen gepflegt und fortentwickelt wird (vgl. Ader & Thiesmeier 2002).“ Kollegiale Beratung und Supervision im Team tragen zur Entwicklung und Pflege einer offenen Kommunikations- und Konfliktkultur bei, so dass Missstände in der Institution, wie beispielsweise Missbrauch, leichter aufgedeckt werden können (vgl. Andresen & Heitmeyer 2012: 12f., Heitmeyer 2012: 28f; Gahleitner 2012 a: 117⁵⁶, Sielert 2011 a: 255). Destruktive Beziehungsdynamiken können vermieden und Verstrickungen in Beziehungsszenarien (Gehres 1997) umgangen werden, ebenso wie negative Effekte der Beziehungsdynamik auf die kindliche Entwicklung (Coman & Devaney 2011: 43).⁵⁷

In Fallberatungen, Fortbildungen und Supervisionen können bestehende Rollen reflektiert und das Rollenrepertoire erweitert werden⁵⁸, auch die mit ihnen verbundenen Lektorientierungen und Haltungen können dort Gegenstand von Reflexion und Veränderung werden.

Kollegiale Fallberatung, auch Intervision genannt⁵⁹, findet gewöhnlich in einem Team innerhalb einer Institution oder aber auch in einem überinstitutionellen Netzwerk von Fachkräften statt (Hendriksen 2011, Lippmann 2009 und Tietze 2003).

Supervision zielt als im Kontext der Sozialarbeit entstandenes Verfahren „explizit auf höhere Qualität“ (Neumann-Wirsig 2009: 17) und ist „deren erstes Verfahren der Qualitätsentwicklung“ (Iser 2011: 1605). Deshalb hat sie für die partizipative Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung

56 Gahleitner (2012 a: 117) bezieht sich hier auch auf Weiß (2009).

57 Dies betont bspw. Steckley im Zusammenhang mit dem „therapeutischen containment“ (2012: 553, in Anlehnung an Ruch 2007).

58 Die Lehre von Jacob Levy Moreno (Psychodrama, Soziometrie, Soziodrama) und darauf basierende Methoden bieten hierfür einen großen Fundus (z. B. von Ameln et al. 2009, Buer 2004).

59 Manche Autoren unterscheiden die beiden Begriffe. So betont Hendriksen (2002: 23) den Ursprung der Intervision in der japanischen Methode der Qualitätszirkel.

ein großes Potential. Als „Brücke zwischen Theorie und Praxis“ (Iser 2011: 1612) bietet sie einen geschützten Rahmen. Supervision kann „der Wissens- und Theorieproduktion dienen, z. B. durch integrierte Selbstevaluation oder genaue Fallanalysen“. Sie wirkt auf den Ebenen Person, Rolle, Organisation, Interaktion Fachkraft und KlientInnen (Weigand 1996: 417, nach Iser 2011: 1605). Supervision kann, je nach Personenkreis und Zielsetzung, in unterschiedlichen Formaten stattfinden. Eine geläufige Unterscheidung ist die der Fallsupervision, bei der die Arbeit mit den KlientInnen im Fokus steht und die Teamsupervision (z. B. Schreyögg 2002), bei der die Zusammenarbeit der Fachkräfte Gegenstand der Reflexion ist. Supervision kann in einer internen (im Team der Mitarbeitenden, im Zirkel der Führungskräfte) oder externen Gruppe (z. B. mit KooperationspartnerInnen) stattfinden und jeweils Fachkräfte der gleichen oder unterschiedlicher hierarchischer Ebenen einbeziehen. Ebenso kann die Beratung in Einzelsettings stattfinden, ein Format, das sich insbesondere für Führungskräfte anbietet und häufig „Coaching“ genannt wird⁶⁰.

Kontinuierliches Lernen ist eine Basis für eine dauerhafte Entwicklung professioneller Praxis der Fach- und Führungskräfte aller Ebenen (z. B. Günder 2011: 168). Inhalte können (veränderte) äußere Rahmenbedingungen der Heimerziehung sein, Erkenntnisse über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Familiensysteme und Lebenswelten vermitteln oder methodi. Fortbildung kann – neben fachlichen und wissenschaftlichen Aspekten des Arbeitsfeldes - auch die internen Rahmenbedingungen der fachlichen Arbeit in den Blick nehmen. Organisationsberatung, verschiedene Formate der Supervision und des Coachings, der Qualifizierung und der Prozessbegleitung sind Instrumente zur Qualifizierung der Heimerziehung.

Literaturempfehlungen

Hendriksen, J. (2000). Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim: Beltz.

Lippmann, E. D. (2009). Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. 2. Auflage. Berlin: Springer.

Seckinger, M. (2008). Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Supervision. Mensch Arbeit Organisation, 2, 43-47.

Tietze, K.-O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

⁶⁰ Neumann-Wirsig (2009: 20ff.) diskutiert Ähnlichkeiten und Unterschiede der Beratungskonzepte.

Dokumentation

Das Gesetz „Aide à l'Enfance et à la Famille“ formuliert ein Verständnis von Hilfen, das deren partizipationsorientierten und ko-produktiven Charakter betont. Hilfen sind mit den Betroffenen gemeinsam zu beraten und zu entwickeln. Dies sollte auch in den Dokumenten, die den Hilfeprozess dokumentieren, erkennbar sein. Für Roose et al. (2009) ist die Entwicklung partizipativer Dokumentation zentrale Praxis der sozialen Arbeit und Teil der Etablierung von partizipativen Hilfen. Partizipative Dokumentation repräsentiert KlientInnen als respektierte Stakeholder und das dialogische Erörtern verschiedener Sichtweisen (ebd.: 329 in Bezug auf Gillman et al. 1997, Ames 1999 und Gelman 1992).

Loi AEF, Art. 13. Qualité des mesures d'aide (2008: 2587)

„Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire (...) est obligé (...)

- de documenter de façon appropriée les mesures d'aide prestées.
- de veiller régulièrement à une évaluation externe de la qualité de ces mesures d'aide.

Blandow (2004: 45)

„Dokumentationen dieser Art dienen also der intra-institutionellen Transparenz, der ‚Verwaltungsvereinfachung‘ und der Kontrolle sinnvoller Abläufe. Sie können als nützliche Instrumente betrachtet werden, aber auch als lästige Eingriffe in die Autonomie des Einzelnen. Ob das eine oder das andere gedacht wird, hat viel damit zu tun, ob solche Regelungen und Prozeduren den Einzelnen ‚vorgesetzt‘ werden oder auf Kommunikation und Absprache basieren. Ob ich einen Sinn in Dokumentation dieser Art sehe oder nicht, hängt auch davon ab, ob ich mir meiner faktischen Rolle als ‚Lohnerzieher‘ bzw. Arbeitnehmer und des arbeitsteilig organisierten Charakters meiner Tätigkeit bewusst bin.“

Anforderungen an die Dokumentation sind vielfältig: Dokumente sollen partizipativ erstellt sein und der Partizipation dienen. Dafür müssen sie transparent, nachvollziehbar, verständlich und zugänglich sein. Sie sollen das fachliche Handeln spiegeln, es legitimieren und Basis der Reflexion, der (internen und externen) Qualitätssicherung und -entwicklung sein. Jedoch: Wer dokumentiert hierfür was wie für wen und vor allem – wozu?

Dokumentation in der Kinder- und Jugendhilfe ist kein Selbstzweck, sondern dient dem Kindeswohl und den Praxen, die dazu beitragen sollen. Dabei ist Dokumentation einerseits das Ergebnis von Prozessen, andererseits selbst ein Prozess sowie Grundlage für weitere Praxis. Dokumentation unterstützt die Arbeit der pädagogischen Fachkräfte (interne sowie externe Kooperationspartner), ermöglicht Teilhabe der KlientInnen und dient der externen Reflexion und Kontrolle (z. B. Qualitätssicherung). Sie wird v. a. von Fachkräften für Fachkräfte vorgenommen, aber auch – und das ist eine große Herausforderung – von Fachkräften für die jungen Menschen und ihre Familien. Ihre Zwecke reichen von „persönlicher Reflexionshilfe bis zum legitimatorischen Bericht zur Vermeidung von Schadenersatzansprüchen und vom Verbindlich-Machen von mündlich mit einem betreuten Jugendlichen Ausgehandeltem (‘Contracting’) bis zur Dokumentation zu Controllingzwecken“ (Trede & Henes 2004: 9).

Merchel (2004: 17ff.) unterscheidet fünf Funktionen von Dokumentation:

- Stärkung der Fachlichkeit / Professionalisierung: v. a. in der Einzelfallarbeit: Zielorientierung, Transparenz von Grundlagen und Orientierungen, Dokumentation von Verlauf und Ergebnissen, Basis für Reflexion und Bewertung. Nach Blandow (2004: 46f.) kann Dokumentation den ko-produktiven Charakter der Prozesse und Ergebnisse unterstützen und bezeugen (z. B. pädagogische Verträge, gemeinsame Auswertungen), „selbst zu einem Mittel des Erziehungs- und Unterstützungsprozesses“ werden und „Selbst-Aneignungsprozesse“ und „biografische Rekonstruktion“ unterstützen (Merchel 2004: 47, z. B. „Life-story-books“, Videoaufzeichnungen). Merchel (2004: 18) betont die Funktion von Transparenz der Professionellen, die in der Lage sind, verständlich zu machen, was sie warum und mit welchen Folgen tun. Die Versprachlichung und Beschreibung von teils unbewussten Prozessen kann dabei der Bewusstmachung impliziter Annahmen dienen. Und indem pädagogisches Handeln beschrieben wird, kann es Gegenstand von kritisch-würdiger Betrachtung werden.
- „Sicherstellung der organisatorischen Rahmenbedingungen“ (Merchel 2004: 19): Wissensmanagement, Regelungen, Strukturbildung für Transparenz und Verbindlichkeit⁶¹. Blandow (2004: 45) führt dazu aus: Dokumentation ermögliche geregelte und kontrollierbare Handlungen (z. B. Dienstpläne, Kassenbuch), einen „gleichmäßigen Informationsstand aller Beteiligten“ (z. B. Protokolle, Dienstanweisungen), beschreiben Aufgaben und Funktionen (z. B. Arbeitsplatzbeschreibungen, Zielvereinbarungen) und dienen der Übergabe. Betrachtet man die Dokumentationsformen des Gruppentagebuches, so kann mit Freigang und Theil (2004: 194) die Funktion der Psychohygiene hinzugefügt werden.
- Evaluation und Qualitätsentwicklung: „Professionalisierung des Organisationsrahmens und der Kooperationsprozesse innerhalb der Organisation“ zur Steigerung der Lernfähigkeit (Merchel 2004: 19).
- Legitimation nach Außen: gegenüber Geldgebern und Öffentlichkeit: Leistungsdokumentation, Wirkungskontrolle.
- Grundlage rechtlicher Prüfung: für straf-, aufsichts-, haftungs- und arbeitsrechtliche Vorgänge sowie für administrative und verwaltungsrechtliche Verfahren.

Wie können Dokumente dem Kindeswohl dienen? Wie können sie so gestaltet sein, damit sie für die Fachkraft, das Team, die Kooperationspartner, hilfreich sind? Wie können Gefahren von Dokumentation (v. a. Etikettierung, Merchel 2004) vermieden, wie kann Datenschutz realisiert werden? Wie kann Dokumentation transparent und partizipativ sein und den Ansprüchen der Ko-Produktion genügen?

In der Literatur gibt es zahlreiche Empfehlungen für eine gelingende Dokumentationspraxis (Blandow (2004: 50ff.), die „Leitorientierungen für eine angemessene Praxis des Dokumentierens“ (Merchel 2004: 33) oder Hinweise zur Einzelfalldokumentation (Karpf 2004: 64f.). Zur Frage, wie die Beteiligung des Kindes und seiner Familie gestaltet werden kann, wie ihre Perspektiven

61 „Mit einer sorgfältigen Dokumentation schafft sich eine Organisation also einen Handlungsrahmen, der die Leistungsfähigkeit der Organisation gegenüber den individuellen Wechselfällen und Zufälligkeiten wahrscheinlicher hält“, S. 20). Dokumentation dient hier als „Gedächtnis des Handelns“ (Planungsgruppe PETRA 1987: 250 in Merchel 2004: 20).

festgehalten und vermittelt werden können, so dass Informationen einsehbar und verständlich sind, fordern Roose et al. (2009: 328) eine konkrete und kontextualisierte Beschreibung, die die Sprache der KlientInnen verwendet und so Interpretationsräume verkleinert. Moch (2004: 72) schlägt zur Förderung von Partizipation, Ko-Produktion und Verständlichkeit bildhafte Darstellungsformen vor wie „Fotos, Skizzen, (ggf. videografierte) Szenen, Soziogramme, Genogramme“. Anregungen zu konkreten Formulierungen und zu Dokumentationsmöglichkeiten für die Kinder gibt der Signs of Safety-Ansatz (Turnell 2012).

Literaturempfehlungen

Henes, H., Trede, W. (Hrsg.) (2004). Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen IgfH-Eigenverlag.

Evaluation

Evaluation, als Form der Selbst- und Fremdbeobachtung und Bewertung der eigenen Arbeit, der Reflexion von Zielen und von Zielerreichung kann ein nützliches Instrument sein, die eigene Arbeit regelmässig zu reflektieren und nach aussen darzustellen und zu begründen (vgl. Lamprecht 2013). Die Nützlichkeit hängt insbesondere von der Anlage der Evaluation, den Fragen und vom Umgang mit den Ergebnissen ab (vgl. Kluß 2012: 21).

Evaluation wird zwar zunehmend zu einer Anforderung an die Überprüfung der Wirkungen von Politiken, Programmen und praktischem Handeln, selten – so ein Ergebnis der Evaluationsforschung - werden die Ergebnisse aber genutzt und eingearbeitet in zukünftiges Handeln. Von daher wird in neueren Ansätzen von „nutzerfokussierter Evaluation“ gesprochen, die von Nutzerabsichten und Nutzererwartungen als grundlegender Orientierung einer Evaluation ausgeht (vgl. Bewyl & Giel 2012, Beyl 2012)

Das luxemburgische Gesetz sieht sowohl Selbstevaluation wie externe Evaluation vor.

Loi AEF, Article 13. Qualité des mesures d'aide (2008: 2587)

„Pour être reconnu comme service d'aide sociale à l'enfance, le gestionnaire (...) est obligé (...)

- de documenter de façon appropriée les mesures d'aide prestées.
- de veiller régulièrement à une évaluation externe de la qualité de ces mesures d'aide.“

Beide Formen werden inzwischen auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zur Reflexion über Praxis und von Politiken genutzt.

Selbstevaluation ist nach König (2009) „die Beschreibung und Bewertung von Ausschnitten des eigenen alltäglichen beruflichen Handelns und seiner Auswirkungen nach selbst bestimmten Kriterien. Diese Definition enthält im Wesentlichen vier Gedanken“ (ebd.: 295). In der Regel werden Ausschnitte, Arbeitsbereiche oder Projekte definiert, die evaluiert werden sollen. Dabei können „sowohl das berufliche Handeln als auch seine Auswirkungen (z.B. in Form von Reaktionen, Ereignissen oder Entwicklungen bei Kindern und Jugendlichen) (...) Gegenstand der Beschreibung und Bewertung sein.“ (ebd.: 296)

Im Unterschied dazu wird eine externe Evaluation „von auswärtigen Fachexpertinnen und -experten durchgeführt, um eine zuvor erfolgte interne Evaluation mit einem Blick von außen abzurunden. Sie zielt, so Ernst (2008) u. a. auf die „systematische Vergewisserung und Überprüfung eigenen fachlichen Handelns“, auf „Entlastung durch Klärung unbeantworteter Fragen“, auf „Praxisverbesserung und Erkenntnisgewinnung“. (Ernst 2008: 18; vgl. Merchel 2010). Hinweise auf die Durchführung von Evaluationen geben insbesondere die Standards der Evaluation (Sanders et al. 2006).

Literaturempfehlungen

Merchel, Joachim (2010). Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt, UTB.

Räume und Ausstattung

„Das Heim als Zuhause braucht geeignete physische Rahmenbedingungen, um Kindern ein bedürfnisgerechtes, ansprechendes Umfeld zu bieten und um dem pädagogischen Handeln in unterschiedlichen Settings Raum zu geben.“ (Peters & Jäger 2013: 27)

Convention relative aux droits de l'enfant, Article 16

„1. Nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance, ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation.

2. L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes.“

Article 27

„Les États parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social.“

Günder (2011: 159, in Bezug auf Mahlke 1988: 22ff.)

„Die heutige Heimerziehung vollzieht sich in Gebäuden und in Räumen, die teilweise in ihrer Architektur und Ausgestaltung den Einfluss pädagogischer Erkenntnisse vermissen lassen. Räumen und Gebäude sind jedoch glücklicherweise veränderbar. Wenn unter dem Wohnaspekt ungeeignete Institutionen durch neue Häuser zu ersetzen sind, deren Planung, Erstellung und Ausgestaltung in Kooperation zwischen Pädagogen und Architekten die Sozialisationsbedürfnisse junger Menschen berücksichtigen, so mag dies eine optimale Lösung darstellen. Praxiserfahrungen belegen jedoch auch, dass ungünstige Wohnsituationen in bestehenden Gebäuden durch relativ einfache Mittel veränderbar sind und ein heilendes Milieu erreicht werden kann, wenn die Einsicht und die Bereitschaft zu Veränderungen entwickelt wurden.

Ein Heim ist auch ein Haus und ein (vorübergehendes) Zuhause, in dem Kinder und Jugendliche gemeinsam wohnen. Zur Bedeutung des Wohnens schreibt Günder (2011: 152) „Eine Wohnung stellt üblicherweise für das Individuum das primäre Lebensumfeld dar, welches zugleich selbst gestaltet werden kann und mit den Rahmenbedingungen und Ausgestaltungsmerkmalen wiederum das Verhalten prägt. Die Wohnung ist der Ort zur Selbstentfaltung, zum Sichzurückziehen, zum Erholen, zum Zuhause sein“. Ein Heim als Ort muss also geeignet sein für die Realisierung der (nicht immer gleichläufigen) Bedürfnisse der BewohnerInnen auf physiologischer, sozialer und individueller Ebene (Schlafen, Ruhen, Essen, Körperhygiene, Sicherheit, Gemeinschaft, individuelle Entfaltung etc.). Gleichzeitig ist eine stationäre Einrichtung ein Ort der Arbeit, an dem Fachkräfte ihren (pädagogischen) Tätigkeiten nachgehen und miteinander, mit Kindern, Familien und KooperationspartnerInnen in Kontakt treten. Auch hierfür braucht es geeignete Räume und Ausstattungen. Und auch Professionelle verbringen im Haus einen wichtigen Teil ihrer Lebenszeit, wohnen ggf. (teilweise) darin und werden vom Einrichtungsklima in ihrem Wohlbefinden und ihrer Leistungsfähigkeit beeinflusst.

Räume und Ausstattungen haben Symbolgehalt, sie rahmen Wahrnehmungen, Stimmungen und Handlungen. Ihre Einflüsse können positiv und negativ sein, sie können Aktivitäten anregen oder hemmen. Die Fachliteratur bezieht sich hierbei v. a. auf den Ansatz von Bruno Bettelheim: „Von der Auseinandersetzung mit Bettelheims Konzept wäre nun mindestens zu lernen, dass

Heimerziehung immer auch Erziehung und Sozialisation in und durch Räume(n) ist“ (Kumenacker 1999: 236, zitiert nach Günder 2011: 159). Raumgestaltung ist nonverbale Kommunikation (Knapp & Hall 2010): 7f., 99ff.), sie sollte deshalb gezielt verfolgt werden, um ihr milieutherapeutisches Potential nicht zu verschenken (siehe Bettelheim 1983 a und 1983 b, insbes. S. 110-177, zitiert nach Günder 2011: 155).

Für Kinder ist beim Eintritt in eine stationäre Einrichtung der Verlust der „eigenen“ Wohnung eine einschneidende Erfahrung. Sie verlieren mit dem Übergang nicht nur den direkten Kontakt zu ihrer Familie, sondern auch zu einem weiteren bedeutsamen Bezugspunkt in ihrem Leben (Günder 2011: 153). Wie kann das Heim zu einem neuen, förderlichen Mittelpunkt werden? Welche Merkmale machen es kindgerecht – und gruppengerecht? Wie können die unterschiedlichen Anforderungen an die Räume und Ausstattungen vereinbart werden, gleichzeitig beispielsweise einladend und robust sein, für Privatheit und Gemeinschaft, als Wohnung und Arbeitsplatz geeignet sein? Um diesen Fragen nachzugehen formulieren Wohlfart und Schilling (2003: 44, zitiert nach Heidemann und Greving 2011: 189f.) folgende Aspekte, Fragestellungen und Gestaltungsmittel:

<i>Aspekte</i>	<i>Fragestellungen</i>	<i>Gestaltungsmittel</i>
Atmosphärische Aspekte	- Welche Atmosphäre möchte ich in den Räumen erzeugen? - Welche Gefühle erzeugen? - Wie sollen sich die Menschen in den Räumen bewegen, aufhalten, arbeiten?	- Farbharmonie - Lichtführung - Raumproportionen - Materialauswahl - Verarbeitung
Konzeptionelle Aspekte	- Welche Bedürfnisse hat die Klientel? - Welche Ziele verfolgen wir mit der Arbeit? - Welche Prozesse geschehen in den Räumen? - Welche Anforderungen an die Raumgestaltung lassen sich daraus ableiten?	- Differenzierung in Funktionsbereiche und deren Abstimmung in den Raumfolgen - Farbgestaltung - Positionieren der „Möbel“ bzw. Raumelemente im Raum und zueinander - Strukturieren von Verkehrs- und Verweilzonen
Funktionale Aspekte	- Was muss wo untergebracht werden? - Welche praktischen Abläufe erleichtern den Alltag? - Welche Vorschriften sind zu beachten? (Brandschutz, Arbeitssicherheit usw.)	z.B. - Schmutzecken vermeiden - Nischen optimal ausnutzen - Regale, Schränke und Stauraum sinnvoll platzieren - Ausreichend Stauraum einplanen

Tabelle 1: Räume und Ausstattung - Aspekte, Fragestellungen und Gestaltungsmittel (Wohlfart & Schilling 2003: 44, zitiert nach Heidemann und Greving 2011: 189f.)

In der Literatur finden sich Empfehlungen und Anleitungen zur Raumgestaltung in Flosdorf (1988b) und Mahlke (1988). Arlt (1999: 1058) fordert aus systemtheoretischer, ökologischer Perspektive die „pädagogische Praxis des ‚Wohnen-Lernens‘“. Der Psychoanalytiker Bettelheim (1983 a und b)

hat seine Erfahrungen im Konzentrationslager in die Entwicklung seines milieutherapeutischen Konzepts einfließen lassen und dabei insbesondere physischen Gestaltungsmerkmalen von Räumen, Einrichtungs- und Gebrauchsobjekten (z. B. Tapeten, Geschirr) eine Bedeutung zugesprochen (siehe Günder 2011: 155f.). Umgesetzt wurde der Ansatz in der von ihm vormals geleiteten Sonia Shankman Orthogenic School der Universität Chicago⁶². Hierzu schreibt Wieser (2007): „Bemerkenswert und von Bettelheim nicht explizit hervorgehoben scheint mir die Achtung vor jedem Individuum, welches in seinem bisherigen Leben auf gewisse Lebensumstände reagieren musste, die die kindliche Persönlichkeit in ihrer Entwicklung (zer-) stören. So bietet man den Kindern an der Orthogenic School eine soziale Umwelt, die kaum Anpassungsleistungen verlangt und so den Raum für individuelle Entwicklung erst eröffnet.“ Es liegt nahe, dass die pädagogische und therapeutische Nutzung der materiellen Umwelt auch die Fachkräfte entlastet (siehe auch Stanulla 2004: 7 in Günder 2011: 157).

Die von Ofsted 2010 befragten 433 jungen Menschen fordern: „Kinder sollten eine Privatsphäre und ihr eigenes Schlafzimmer haben. Sie sollten die Möglichkeit haben, anderen aus dem Weg zu gehen und alleine zu sein, wenn sie das wollen. Mitarbeitende sollten anklopfen, bevor sie ein Kinderzimmer betreten. Die Wohnung sollte geräumig sein, Möglichkeiten für Aktivitäten bieten, in gutem Zustand, gut dekoriert und gut gelegen sein. Die Räumlichkeiten sollten die Befriedigung aller besonderen Bedürfnisse von Kindern ermöglichen.“ (Ofsted 2010: 5, Übersetzung durch die Autorinnen)

Um räumliche Gestaltungsaspekte in der Heimerziehung (verstärkt) zu berücksichtigen, empfiehlt Günder (2011: 159, in Bezug auf Mahlke 1988: 22ff.), bei der Neuplanung von Heimen milieutherapeutische Überlegungen zu integrieren. Vorhandene Räume ließen sich mit einfachen Mitteln wohnlicher und geeigneter gestalten, z. B. durch partizipative Projekte, die BewohnerInnen (z. B. Heidemann & Greving 2011: 188, Mahlke 1988: 33), ihr soziales Umfeld und das des Heimes einbeziehen.

Literaturempfehlungen

Bettelheim, B. (1983b). Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Frankfurt am Main, Berlin & Wien.

Flosdorf, P. (1988b). Räume und deren strukturierender Einfluss auf das Erleben und Verhalten. In Flosdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 9-22.

Günder, R. (2011) Praxis und Methoden der Heimerziehung, Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus. (S. 149ff.)

Mahlke, W. (1988). Therapeutisches Milieu – Räumliche Bedingungen und deren Gestaltung. In: Floßdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 22-45.

⁶² <http://orthogenicschool.uchicago.edu> (aufgerufen am 14.11.13)

Quellen

Gesetzestexte und Rahmenverträge

Convention relative aux droits de l'enfant (ratifiziert durch Luxemburg am 21.12.1993), <http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/enfance-jeunesse/droits/index.html> (eingesehen am 10.02.14)

La convention européenne sur l'exercice des droits des enfants de 1996

Recommandation n°1864 (2009) du Conseil de l'Europe intitulée „Promouvoir la participation des enfants aux décisions qui les concernent“

UN-Behindertenrechtskonvention / Convention relative aux droits des personnes handicapées (ratifiziert durch Luxemburg am 13.07. 2011)

Loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse. Mémorial A-N°70. Luxembourg.

Loi du 8 septembre 1998 réglant les relations entre l'Etat et les organismes oeuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique. Mémorial A-N°82.

Loi du 18 avril 2004 portant organisation des Maisons d'Enfants de l'Etat. Mémorial A N°62.

Loi du 16 juin 2004 portant réorganisation du Centre Socio-Éducatif de l'Etat. Mémorial A N°130.

Loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille. Memorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg (22.12.2008), A – N°192, 2583-2588. (dit „loi AEF“)

Convention-cadre 2013 concernant la prestation de mesures d'aide rémunérées par forfaits journaliers prévus à l'article 15 de la loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille

Convention-cadre 2013 concernant la prestation de mesures d'aide rémunérées par forfaits horaires prévus à l'article 15 de la loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille

Règlements grand-ducaux – aide à l'enfance et à la famille, 7 août 2011 (Mémorial A-N°187)

Webseiten

<http://www.quality4children.info> (eingesehen am 10.02.2014)

<http://www.mfi.public.lu/administrations/ONE/StatistiquesOfficielles/index.html> (eingesehen am 09.01.2014)

http://www.unicef.org/aids/files/UN_Guidelines_for_alternative_care_of_children.pdf (eingesehen am 13.01.13)

<http://www.luxembourg.public.lu/fr/societe/enfance-jeunesse/droits/index.html> (eingesehen am 10.02.2014)

<http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> (eingesehen am 13.02.14)

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ (eingesehen am 13.02.14)

<http://www.brj-berlin.de> (eingesehen am 13.02.14)

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk> (eingesehen am 17.02.14)

Literatur

- Aarons, G. A., Woodbridge, M. & Carmazzi, A. (2003). Examining leadership, organizational climate and service quality in a children's system of care. In C. C. Newman, C. J. Liberton, k.
- Adam, M. et al. (1995). Heimaufenthalt im Rückblick – „Lohnt“ sich Erziehungshilfe im Heim? Ergebnisse einer Befragung von „Ehemaligen“ im Kontext praxisbezogener Aspekte. In: Jugendwohl. H. 1/1995.
- ADCA (2007). Richtlinien zur Entwicklung von Qualitätsstandards in der Aufnahme und Betreuung von Kindern und Jugendlichen, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Familie und Integration.
- Ader, S. (2004). „Besonders schwierige“ Kinder: Unverstanden und instrumentalisiert. In Fegert, J. M. & Schrapper, C. (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim & München: Juventa. S. 237-247.
- Ader, S. & Klein, M. (2011). Die organisierte Verantwortungslosigkeit – Kooperation von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie als bleibende Herausforderung. Sozial extra, 5/6, S. 24-28.
- Ader, S. & Thiesmeier, M. (2002). Kollegiales fallverstehen und Fallkonsultationen als Instrumente sozialpädagogischer Analyse und Deutung. In: Henkel, J., Schnapka, M. & Schrapper, Ch. (Hrsg.), Was tun mit schwierigen Kindern. Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Muster.
- Aichhorn, A. (1977). Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 9. Auflage. Stuttgart & Wien.
- Albus, S., Grescke, H., Klingler, B., Messmer, H., Micheel, H.-G., Otto, H.-U. & Polutta, A. (2010). Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Ausgestaltung der Leistungs-, Entgeld- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.
- Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S. & Heitmeyer, W. (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen – eine Einleitung. In Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 11-19.
- Arlt, M. (1999). Lernfeld Wohnen aus systemischer Sicht. In Colla, H. E., Gabriel, T. Millham, S. Müller-Teusler, S. & Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 1051-1059.
- Behnisch, M. (2014). Annäherung an soziale Gruppenarbeit. Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit, S. 37-40.
- Behringer, L. & Dillitzer, S. (2012). Frühförderung. In Gahleitner, S. B. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 53-74.
- Bergmann, C. (2012). Sexueller Missbrauch ist kein Thema der Vergangenheit. Erfahrungen und Ergebnisse nach eineinhalb Jahren Aufarbeitung. In Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 96-110.
- Bettelheim, B. (1983 a). Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. 4. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bettelheim, B. (1983 b). Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie. Frankfurt am Main, Berlin & Wien.
- Beywl, W. (2012). Evaluation ist systematische Kritik. Nachvollziehbar bewerten und Wertmaßstäbe offen legen. In: Sozial Extra, 36. Jg. (9/10). S. 15-17.
- Beywl, W. & Giel, S. (2012). Nutzungsfokussierte Evaluation am Beispiel eines multizentrischen Programms. In R. Strobl et al. (Hrsg.), Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur. Wiesbaden: Springer. S 101-125.

- Bion, W. R. (1962) Learning from Experience, London, Karnac.
- Blandow, J. (2001). Dokumentation in der Heimerziehung. Reflexionen über Sinn und Zweck, Voraussetzungen und Probleme. In: Forum Erziehungshilfen, 3/2001, S. 132-141.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Böhnisch, L.(1994). Gespaltene Normalität, Wweinhain, Münchenn: Juventa
- Böhnisch, L. (2008, 5.Auflage). Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinhein, München : Juventa
- Boer, Wies de et al. (Hrsg.) (1996). Children's Rights in Residential Care: An international Perspective. Amsterdam: Defence for Children International (DCI) section The Netherlands in Zusammenarbeit mit FICE, EFCW und NIZW.
- Buber, M. (1923). Ich und Du in: Das Dialogische Prinzip. Aktuelle Auflage: Gütersloher Verlagshaus (Auflage 10, 2006).
- Buer, F. (Hrsg.) (2004). Praxis der Psychodramatischen Supervision. Ein Handbuch. 2. Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohn, R. (2013). Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta. 15. Auflage.
- Schmit, Ch. (2013). Entstehung und gesetzliche Situation und Strukturen der Jugendgerichtsbarkeit und der Kinder- und Familienhilfe in Luxemburg. Stand November 2013 unveröffentlichtes Papier. Universität Luxemburg.
- Chilsholm, K. (1998). A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. Child Development, 69 (4), S. 1092-1106.
- Cloos, P. (2008). "Praktiken der alltäglichen Organisation von Wissen und Erfahrung." Teamarbeit, Reflexivität und Inferenz. In: Göhlich, M./Weber, M./Wolff, S. (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik, Wiesbaden 2009, S.181-193.
- Colla, H. E. (1999). Suizidales Verhalten junger Menschen – eine nicht wahrgenommene Aufgabe in der Heimerziehung. . In Colla, H. E., Gabriel, T. Millham, S. Müller-Teusler, S. & Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa.Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 541-573.
- Coman, W. & Devaney, J. (2011). Reflecting on Outcomes for Looked-after Children: An Ecological Perspective. Child Care in Practice, 17 (1), S. 37-53.
- Conen, M.-L. (2007). Schwer zu erreichende Eltern. Ein systematischer Ansatz der Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Homfeldt, H.G., Schulze-Krüdener, J.. Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S.61ff.
- Council of Europe (2008). Rights of Children in Institutions. Report on the implementation of the Council of Europe Recommendation Rec(2005)5 on the rights of children living in residential institutions
- Crimmens, D. (2003). Children's rights and residential care in England. Principles and practices. European Journal of Social Education, 4 , S. 15-28.
- Dalferth, M. (1999). Zur Bedeutung von Ritualen und Symbolen in der Heimerziehung. In Colla, H. E., Gabriel, T. Millham, S. Müller-Teusler, S. & Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa.Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 385-395.
- Deegener, G. (2013). Zusammenfassende Darstellung über institutionelle Konzepte zur Verhinderung von sexuellem Missbrauch und den anderen Formen der Kindesmisshandlung. erarbeitet im Rahmen der bundesweiten Fortbildungsoffensive 2010-2014 zur Stärkung der Handlungsfähigkeit (Prävention und Intervention) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe zur Verhinderung sexualisierter Gewalt. Überarbeitete, ergänzte, aktualisierte Fassung vom 20.03.2013. DGfPI e. V. [http://www.dgfpi.de/tl_files/pdf/bufo/Veroeffentlichungen/InstitutionelleKonzepte ueberarbeitet 20.03.2013.pdf](http://www.dgfpi.de/tl_files/pdf/bufo/Veroeffentlichungen/InstitutionelleKonzepte_ueberarbeitet_20.03.2013.pdf) (eingesehen am 10.02.2014)
- DGSv (Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.) (2006). Supervision in der Kinder- und Jugendhilfe. Informationen für Mitarbeiter/innen, Führungskräfte und Auftraggeber. Köln: DGSv.

Die Kinderschutz-Zentren (2009) (Hrsg.), Raus aus der Krise. Krisenkompetenz und Krisenintervention in Jugendhilfe und Kinderschutz. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e. V.

Doll, A. (2013). Was bedeutet es, Care Leaver zu sein? Sozial Extra - Zeitschrift für Soziale Arbeit (9/10), S. 50-52.

Europarat (2005). Recommendation Rec (2005)5 of the Committee of Ministers to member states on the rights of children living in residential institution. Adopted by the Committee of Ministers on 16 March 2005 at the 919th meeting of the Ministers' Deputies. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=835953> (aufgerufen am 13.01.14)

Ernst, S. (2008). Manual Lehrevaluation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fegert, J. M. & Besier, T. (2009). Psychisch belastete Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Gesundheitssystem. Zusammenarbeit der Systeme nach der KICK-Reform. In Sachverständigenkommission Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), Materialien zum Dreizehnten Kinder- und Jugendbericht. Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen, S. 989-1114.

Flosdorf, P. (1988a). Die Gruppe als soziales Lernfeld. In: Flosdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 129-173.

Flosdorf, P. (1988b). Räume und deren strukturierender Einfluss auf das Erleben und Verhalten. In Flosdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 9-22.

Forum Erziehungshilfen, 19. Jahrgang 2013, Heft 1. Thema: Junge Volljährige. S. 2-30.

Freigang, W. & Theil, E. (2001). Dokumente pädagogischen Alltags – Gruppentagebücher einer Wohngruppe. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 193-203. (Wiederabdruck aus ForE 3/2001)

Freigang, W. & Wolf, K. (2001). Heimerziehungsprofile. Weinheim & Basel: Beltz.

Fegert, J.M. & Schrapper, Ch. (2004). Handbuch Jugendhilfe- Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim, München: Juventa.

Frensch, Karen. M & Cameron, Gary (2002). Treatment of Choice or a Last Resort? A Review of Residential Mental Health Placements for Children and Youth. Child & Youth Care Forum, 31 (5), S. 307-339.

Freyberg, T. von (2013). Konfliktgeschehen nicht beschulbarer Jugendlicher – über: „Störer und Gestörte“. Evangelische Jugendhilfe, 90 (1), S. 3-12.

Fritz, W. (2004). Krisenintervention als Aufgabe der Jugendhilfe. In Fegert, J. M. & Schrapper, C. (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim & München: Juventa. S. 169-176

Gabriel, T. (2007). Elternarbeit in der Heimerziehung. Problemheuristik und internationale Forschungsbefunde. In: Homfeldt, H.G., Schulze-Krüdener, J.. Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S.174ff.

Gabriel, T. (2003). Was leistet Heimerziehung. Eine Bilanz deutschsprachiger Forschung. In T. Gabriel, & M. Winkler. Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 167–195.

Gabriel T., Keller S., Studer T. (2007). Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 3, Wirkungen erzieherischer Hilfen – Metaanalyse ausgewählter Studien. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.

Gahleitner, S. B. (2011). Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie-Verlag.

Gahleitner, S. B. (2012a). Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie Verlag.

- Gahleitner, S. B. (2012b). Traumapädagogik und Psychosoziale Traumaarbeit. Modeerscheinung oder Notwendigkeit. *Trauma & Gewalt*, 6 (3), S. 206-217.
- Gahleitner S. B. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gahleitner, Silke Birgitta (2013). Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Wozu? – Weshalb? – Wohin? In Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., de Hair, I. A., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W. & Schmid, M. (Hrsg.), Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 45-55.
- Gahleitner, S. B., Homfeldt, H. G. & Fegert, J. M. (2012). Gemeinsam Verantwortung für Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf übernehmen? Hindernisse und Lösungswege für Kooperationsprozesse. In Gahleitner, S. B. & Homfeldt, H. G. (Hrsg.) (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. S. 247-272. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Gehres, W. (1997). Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Reihe: Focus Soziale Arbeit, Hrsg. von Belardi, N., Materialien-Band 2. Opladen.
- Glasl, Friedrich (2011). Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern: Haupt. (10., überarbeitete Auflage)
- Goldberg, B., Sallach, R. & Walta P. (1999). Die letzten Wochen in der Wohngruppe. In: Forum Erziehungshilfen, 5(5), S. 260-265.
- Gragert, N. & Seckinger, M. (2007). Die Bedeutung der Resilienzforschung für die stationären Hilfen zur Erziehung. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Wohin steuert die stationäre Erziehungshilfe. München, S. 119-148.
- Grunwald, K. (2011). Organisation und Organisationsgestaltung. In Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 1037-1048.
- Gugel, G. (2006) Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für die Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen und Eschborn: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. und Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Günder, R. (2011). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 4., völlig neu überarbeitete und ergänzte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Günder (2007). Praxis und Methoden der Eltern- und Familienarbeit. In: Homfeldt, H.G., Schulze-Krüdener, J., Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 78ff.
- Hafener, B. Jansen M. M., Niebling, T. (2005). Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen.
- Hafeneger, B., Jansen M. M. & Niebling, T. (Hrsg.) (2005). Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Barbara Budrich.
- Hansen, G. (1994). Schaden Erziehungsheime der Persönlichkeitsentwicklung dort lebender Kinder? Eine empirische Untersuchung zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehungshilfe. In: Unsere Jugend. H 5/1994.
- Hansen, T. (2007). Aufnahmephase – Kriterien für Qualität in der Gestaltung der Phase: Aufnahme und Übergang ins Heim. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Universität Luxemburg.
- Hair, H. J. (2005). Outcomes for Children and Adolescents After Residential Treatment: A Review of Research from 1993 to 2003. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 14, No. 4, S. 551-575.
- Hausinger, B. (2011). Die vergebliche Suche nach dem perfekten Führungsansatz – das aktuelle Dilemma von Führung. *Supervision*, 3, S. 3-9.
- Heidemann, W. & Greving, H. (2011). Praxisfeld Heimerziehung. Lehrbuch für sozialpädagogische Berufe. Köln: Bildungsverlag Eins.

- Heitmeyer, S. (2012). Sozialer Tod. Sexuelle Gewalt in Institutionen: Mechanismen und System. In Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 22-35.
- Hendriksen, J. (2002, 2. Aufl., 2011, 3. Aufl.). Intervision: Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Edition Sozial. 3. Auflage. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Hekele, K. (2002). Teamarbeit als Qualität. In: Jugendhilfe, 40 (1), S. 27-33.
- Henes, H., Trede, W. (Hrsg.) (2004). Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt am Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen IgfH-Eigenverlag.
- Herriger, N. & Kähler, H. D. (2003). Erfolg in der sozialen Arbeit. Gelingendes berufliches Handeln in der sozialen Praxis. Bonn: socialnet Verlag.
- Hildenbrand, B. (2011). Resilienz – auch eine Perspektive bei Kindeswohlgefährdung? In Zander, M. (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 442-458.
- Höjer, I. & Sjöblom, Y. (2010). Young people leaving care in Sweden. Child & Family Social Work, 15 (1), S. 118-127.
- Homfeld, H. G. & Gahleitner, S. B. (2012). Kinder und Jugendliche mit besonderem Versorgungsbedarf – eine Einführung. In Gahleitner, Silke B. & Homfeldt, Hand Günther (Hrsg.) (2012). Kinder und Jugendliche mit speziellem Versorgungsbedarf. Beispiele und Lösungswege für Kooperation der sozialen Dienste. S. 11-33. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Homfeldt, H. G. & Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2007). Elternarbeit in der Heimerziehung. München & Basel : Ernst Reinhardt Verlag.
- Hünersdorf, B. & Studer, T. (2008). Expertise zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe in Luxemburg. Qualitätsstandards in der Kinder- und Jugendhilfe – Chancen und Risiken. Universität Luxemburg. Arbeitspapier 3. Projekt Qualität in der Heimerziehung.
- Hüther, G., Korittko, A., Wolfrum, G. & Besser, L. (2012). Neurobiologische Erkenntnisse zur Herausbildung psychotraumabedingter Symptomatiken und ihre Bedeutung für die Traumapädagogik. Trauma & Gewalt, 6 (3), S. 182-189.
- IGFH (Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen). Krisen / Krisenintervention. In: Schriftenreihe des Arbeitskreises Inobhutnahme der IGfH. Frankfurt/Main. <http://www.igfh.de/aki/sr-krisen.html> (aufgerufen am 22.07.2013)
- Iser, A. (2011). Supervision. In Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jordan, E. (2005). Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim, München: Juventa.
- Kalter, B. (2004). „Besonders schwierig“, „psychisch krank“ oder „seelisch behindert“ – Um welche Kinder und Jugendlichen geht es? In: Fegert, J.M. & Schraper, Ch. (2004). Handbuch Jugendhilfe- Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim, München: Juventa, S. 449-457.
- Karpf, T. (2004). Kundenorientierte Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung. Eine Untersuchung von Indikatoren der Qualität stationärer Jugendhilfe als Voraussetzung eines erfolgreichen Qualitätsmanagements nach Zertifizierungsverfahren wie der DIN EN ISO 9000 ff. In Ebeling, R., Qualität und Qualitätssicherung in der Sozialen Arbeit. Band 6. Stuttgart: ibidem.
- Kibben, S. (1998). Der erste Tag in einer Wohngruppe. In: Forum Erziehungshilfen. H. 3/1998.
- Klatetzki, T. (2005). Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In Klatetzki, T. & Tacke, V. (Hrsg.), Organisation und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft. S. 253-283.
- Kluß, A. (2012). Wie bestellt und nicht abgeholt. Sozial Extra 7/8, S. 20-24.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2010). Nonverbal Communication in Human Interaction. Seventh Edition. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.

- Kommission Kinder- und Jugendhilfe Südbayern (2003). Fachliche Empfehlungen zur Heimerziehung gemäß § 34 SGB VIII. Beschluss des Landesjugendhilfeausschusses vom 8. April 2003 (AZ: 4 55 03/009/01). http://www.ek-suedbayern.de/Fachliche_Empfehlungen_34_SGB_VIII.pdf (aufgerufen am 22.10.13)
- Königter, S., Schröer, W. & Zeller, M. (2013). Wann gelingt Heimerziehung? Pädagogisches Handeln in prekären Beziehungen. Forum Erziehungshilfen, 19 (3), S. 180-185.
- König, J. (2009). Qualitätskriterien zur Selbstevaluation in der Kinder- und Jugendarbeit. Kinder- und Jugendarbeit wirkt. W. Lindner, VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 295-307.
- Köpp-Neumann, C. & Neumann, S. (2010). Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für 0-4-jährige Kinder. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Korczak, J. 1929/1999: Das Recht des Kindes auf Achtung. In: Sämtliche Werke. Bd. 4. Bearbeitet und kommentiert von F. Beiner und S. Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 282-414.
- Kormann, G. (2011): Dialogische Erziehung im Heim – das Beispiel SOS-Kinderdorf. In Zander, M. (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 482-512
- Kratzenberg, E. (2009). Vorsicht: Ansteckungsgefahr! Krisenhilfe in Familien. In Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), Raus aus der Krise. Krisenkompetenz und Krisenintervention in Jugendhilfe und Kinderschutz. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e. V., S. 9-22.
- Krause, H.-U. & Peters, F (2002). Grundwissen erzieherische Hilfen. Münster: Votum.
- Kühn, Martin (2008). Wieso brauchen wir eine Traumpädagogik? Annäherung an einen neuen Fachbegriff. Trauma & Gewalt, 2 (4), S. 318-327.
- Kunz, S., Scheuermann, U. & Schürmann, I. (2007). Krisenintervention: ein fallorientiertes Arbeitsbuch für Praxis und Weiterbildung. Weinheim & München: Juventa.
- Kutash & R. Friedman, M. (Hrsg.), The 15th annual research conference proceedings: A system of care for children's mental health: Expanding the research base, S. 15-18. Tampa: University of South Florida, The Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, Research and Training Center for Children's Mental Health. <http://rtckids.fmhi.usf.edu/rtconference/proceedings/15thproceedings/15thChapter01.pdf> (aufgerufen am 15.10.13)
- Krumenacker, F.-J. (1998). Bruno Bettelheim. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Krumenacker, F.-J. (1999). Heimerziehung als eigenständige Erziehungsform: Bruno Bettelheim. In Colla, H. E., Gabriel, T. Millham, S. Müller-Teusler, S. & Winkler, M. (Hrsg.), Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied, Krefeld: Luchterhand. S. 229-242.
- Kuhlmann, C. (2009). Wirksamkeit in der Jugendhilfe – Forschungsergebnisse in Bezug auf den Resilienzfaktor „Beziehung“. In Balz, H.-J. et al. (Hrsg.), Zukunft der Familienhilfe. Veränderungen und integrative Lösungsansätze. Neukirchen-Vluyn.
- Lamprecht, J. (2013). Responsive Evaluation: Partizipative Initiierung organisationalen Lernens. Organisation und Partizipation, Organisation und Pädagogik, S. Weber, Göhlich Michael. Wiesbaden, Springer Fachmedien. S. 139-147.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2000). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lellinger, D. & Peters, U. (2010). Qualitätsstandards in der Hilfeplanung. Ergebnisse eines Modellprozesses in vier Einrichtungen der Jugendhilfe in Luxemburg. Bericht 2010. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Lenz, G. (2009). Potentiale und Risiken der Professionalitätsentwicklung in der Praxis Sozialer Arbeit – Am Beispiel der Qualitätsentwicklung von Beratung im Zwangskontext Schwangerenkonfliktberatung. In Becker-Lenz, R., Busse, S. Ehlert, G. & Müller, S. (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 159-173.

- Ley, T. (2010). „Unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken.“ Oder: Zur Konstruktion des sozialpädagogischen Falles in computerisierten Arbeitsumgebungen. In Cleppien, G. & Lerche, U. (Hrsg.), Soziale Arbeit und Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-233.
- Ley, T. & Ziegler, H. (2012). Rollendiffusion und sexueller Missbrauch. Organisations- und professionstheoretische Perspektiven. In: Andresen, S. & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. S. 264-280.
- Limbach-Reich, A. (2012): Die UN-BRK ist in Luxemburg angekommen. Packen wir's an! arc. archiv fir sozial aarbecht, bildung an erziehung anciennement ance-bulletin“, 33, 124, S. 8-10.
- Lind, E. A. & Tyler, T. R. (1988). The Social Psychology of Procedural Justice. New York: Plenum.
- Lippmann, E. D. (2009). Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Lösel, F. & Bender, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.). Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhardt, S. 37 – 58.
- Mahlke, W. (1988). Therapeutisches Milieu – Räumliche Bedingungen und deren Gestaltung. In: Floßdorf, P. (Hrsg.), Theorie und Praxis stationärer Erziehungshilfe. Band 2. Die Gestaltung des Lebensfeldes Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag. S. 22-45.
- Mayer, M. (2012). „Kein Thema der Vergangenheit“ – Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Soziale Passagen, 4, S. 91-108.
- Merchel, J. (2010). Evaluation in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt, UTB.
- Merchel, J. (2004). Pädagogische Dokumentation zwischen Etikettierung und Ausweis fachlichen Handelns. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 15-41.
- Merchel, J. (1998). Zwischen Effizienzsteigerung, fachlicher Weiterentwicklung und Technokratisierung: Zum sozialpolitischen und fachpolitischen Kontext der Qualitätsdebatte in der Jugendhilfe. In: Merchel, J. (Hrsg.). Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum, S. 20-42.
- Messmer, H. (2013). Before Leaving Care. Eine Fallstudie zum fachlichen Handeln beim Übertritt aus der Heimerziehung in die selbstständige Lebensführung. Neue praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 43 (5), S. 423-438.
- MIFA (2007). Austausch über das Thema „Gute Heime für Kinder und Jugendliche“. Dezember 2007. Echternach.
- Ministère de la famille et de l'intégration (2012). Aktionsplan der Luxemburger Regierung zur Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention. <http://www.mfi.public.lu/publications/Handicap/AktionsplanDE.pdf> (eingesehen am 13.02.14).
- Moch, M. (2004). Wenn Daten für sich sprechen – Fallstricke des Dokumentierens in pädagogischen Einrichtungen. “. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 57-75.
- Moos, & Schmutz, E. (2012). Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes „Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe“. Mainz: ISM (Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.).
- Moreno, J. L. (1996). Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft. Berlin: Springer VS. 4. Auflage.
- Morison, S. J., Ames, E. W. & Chishom, K. (1995). The development of Children Adopted From Romanian Orphanages. Merrill-Palmer Quarterly, 41 (1), S. 411-430.
- Müller, B. (2012). Professionell helfen: Was das ist und wie man das lernt. Die Aktualität einer vergessenen Tradition Sozialer Arbeit. Ibbenbüren: Verlag Klaus Münsterman

- Nerdinger, F. Blicke, G. Schaper, N. (2011). Arbeits- und Organisationspsychologie. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Neumann-Wirsig, H. (2009) (Hrsg.). Supervisions-Tools. Die Methodenvielfalt der Supervision in 55 Beiträgen renommierter Supervisorinnen und Supervisoren. Bonn: managerSeminare.
- Ofsted (2007). Children's messages on care. A report by the Children's Rights Director for England. London. (www.rights4me.org, aufgerufen am 15.07.13)
- Ofsted (2010). Children's messages on care 2010. A report by the Children's Rights Director for England. Manchester.
- Ofsted (2011). The Minister's Discussion Group with Young People in Residential Care. A Children's Views Report. 22 June 2011. London.
- Ofsted (2012). The Ministers Discussion Group with Young People on Being in Care. A children's views report. London.
- Olk, T. (1995). Jugendhilfe als Dienstleistung – Fachlichkeit contra Marktorientierung? In Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.), Das Jugendamt als Dienstleistungsunternehmen – Steuerungsmechanismen in der Jugendhilfe. Eigenständigkeit, Innovation, Marktkompetenz und Ressourcensteuerung in der Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 21./22. Juni 1995 in Nürnberg. Bonn: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), S. 17-39.
- Opp, G. (2008). Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: Reise, H., Dlugosch, A. & Willmann, M. (Hrsg.), Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hamburg, S. 67-88.
- Pachaly, A. (2009). Morgen seid ihr ein Problem los! Krisenintervention bei suizidaler Gefährdung von Kindern und Jugendlichen. In Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), Raus aus der Krise. Krisenkompetenz und Krisenintervention in Jugendhilfe und Kinderschutz. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e. V, S. 41-54.
- Paries, G. (2007). Ohne die Mitwirkung der jungen Menschen geht nichts. In Knab, E. & Fehrenbacher, R. (Hrsg.), Perspektiven für die Kinder- und Jugendhilfe – von der Heimerziehung zur Vielfalt der erzieherischen Hilfen. Freiburg.
- Penal Reform International (2011). PRI Toolkit for Interviewing Children, their Guardians, and Staff of Juvenile Detention Facilities. (www.penalreform.org)
- Peters, U. (2012). Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung. Leitorientierungen und ihre strukturelle Verankerung. Bulletin AEF, 4 (November). Universität Luxemburg.
- Peters, U. & Hansen, T. (2008). Strukturen der Heimerziehung in Luxemburg, Arbeitspapier 1. Universität Luxemburg
- Peters, U. & Lellinger, D. (2010). Qualität in der Heimerziehung. Standards für zentrale Prozesse. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Peters, U., Jäger, J. A., Lellinger, D. (2013). Evaluative Gespräche zur Elternarbeit in der Heimerziehung, Bericht. Universität Luxemburg, Luxemburg.
- Peters, U. & Jäger, J. A. (2013). Qualität in der Heimerziehung, Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Peters, U. (2014). Partizipative Qualitätsentwicklung. (erscheint in Willems, Biewers, Qualitätsentwicklung, Reader Uni Luxemburg – im Erscheinen)
- Pierrine, R., Liebel, M. & Saadi, I. (2010). Enfants, droits et citoyenneté. Faire émerger la perspective des enfants sur leurs droits. Paris : L'Harmattan.
- Pregno, G. (2013). Le placement des enfants et l'intervention des forces de l'ordre ... La force de la loi ou la loi de la force ... Fondation Kanneschlass. (Ce texte a paru sous une forme abrégée dans le Letzeburger Land du 2.11.2013)
- Robin, P. & Séverac, N. (2013). Parcours de vie des enfants et des jeunes relevant du dispositif de protection de l'enfance: Les paradoxes d'une biographie sous injonction. Recherche familiales, 1 n° 10, S. 91-102.

- Rosenbauer, N. (2013). Übergänge in ein selbstständiges Leben. Herausforderungen in der Gestaltung und Unterstützung von Verselbständigungsprozessen in Erziehungshilfen. Forum Erziehungshilfen, 19 (1), S. 17-20.
- Roose, R., Mottart, A., Dejonckheere, N., Nijnatten, C. v. & Bie, M. d. (2009). Participatory social work and report writing. Child and Family Social Work, 14, S. 322-330.
- Rosenberg, M. B. (2007). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten Sie Ihr Leben, Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten. Paderborn: Junfermann. (überarbeitete, erweiterte Neuauflage).
- Rumpf, J. (2001). Kooperation zwischen Heim und Heimschule. In: Unsere Jugend, H. 4/2001.
- Sanders, J. R., Beywl, W. (2006) / Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2006). Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schindler, R. (1957). Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. Psyche 11, S. 308-314.
- Schmid-Höger, S. (2004). Schriftliche Notizen als besonderes Arbeitsinstrument in der Fallarbeit. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 204-212.
- Schmidt-Neumeyer H., Vossler A., Neumeyer W. (2002). Der Zusammenhang von Elternarbeit und Hilfeverlauf. In: Unsere Jugend (7+8/2002). Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel. S.291-300.
- Schmidt, Schneider, Hohm, Pickartz, Macsenaere, Petermann, Flosdorf, Hölzl & Knab (2002). Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 219. Stuttgart: Kohlhammer. Schneider, J. (2004). Die Justiziabilität wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Menschenrechte. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. S. 33. – zu Deutsch: Achtungspflichten, Schutzpflichten, Erfüllungspflichten.
- Schmidt, J.-E. (2004). Neue Dokumentationsverfahren und Handlungsplanung aus der Sicht von MitarbeiterInnen. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 213-223.
- Schmidt, M. et al. (2002). Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Band 219. Stuttgart.
- Schrappner, Ch. (2009). Die Gruppe als Mittel zur Erziehung . Gruppenpädagogik. In : Edding, C. ; Schattenhofer K. (Hrsg.). Handbuch. Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz S.186-208
- Schrappner, C. (2004). Das Jugendamt – Fachliche Zentrale, bürokratisches Nadelöhr oder (un-)willige Zahlstelle örtlicher Jugendhilfe? In Fegert, J. M. & Schrappner, C. (Hrsg.), Handbuch Jugendhilfe – Jugendpsychiatrie. Interdisziplinäre Kooperation. Weinheim & München: Juventa. S. 59-68.
- Schreyögg, A. (1994). Wie viele Brillen verwenden Berater? Zur Bedeutung von Mehrperspektivität in Supervision und Organisationsberatung. In: OSC (Organisationsberatung, Supervision, Coaching) 1, 1, S. 5-28.
- Schreyögg, A. (2002). Mythos „Teamsupervision“ – ein kritischer Essay. Gestalttherapie, 16/2, 21-30. (<http://www.schreyoegg.de/content/view/46/33/>, aufgerufen am 21.10.13)
- Schruth, P. (2008). Zukunft der Jugendhilfe braucht Stärkung der Betroffenenrechte – zu den Entwicklungsbedingungen partizipativer Ombudschaft. Abschlussvortrag auf der IGfH – Jahrestagung in Magdeburg. September 2008. <http://www.gerecht-in-nrw.de/pdf/Zukunft.pdf> (eingesehen am 13.02.14)
- Schwabe, M. (2008). Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag. 2. Auflage.
- Schwabe, M. (2002). Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.

- Scottish Executive (2005). National care standards. Care homes for children and young people. Revised September 2005. Edinburgh.
- Sielert, U. (2011 a). Sexualkulturbildung und Gewaltprävention in der sozialen Arbeit. Soziale Passagen, 3, S. 253-267.
- Sielert, U. (2011). Kontrolle allein reicht nicht – vom Umgang mit Nähe und Distanz, Macht und Erotik in pädagogischen Beziehungen. Mädchenkörper – Jugendkörper – Lehrkörper. In Forum sozial, 3/2011. Berlin: Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit. S. 29-32
- SOS-Kinderdorf International (2007), Quality4Children Standards für die Betreuung von fremd unterbrachten Kindern und jungen Erwachsenen in Europe - eine Initiative von FICE, IFCO und SOS-Kinderdorf International. SOS-Kinderdorf International, Innsbruck, Austria.
- Spiegel, H. v. (2001). Perspektiven der Selbstevaluation – veranschaulicht am Beispiel Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Familie Senioren
- Stachowske, R. (2009). Risikofaktor Hilfesystem. Krisenintervention in suchtkranken Familien. In Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.), Raus aus der Krise. Krisenkompetenz und Krisenintervention in Jugendhilfe und Kinderschutz. Köln: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e. V., S. 23-40.
- Stoppel, M.: Projekt Pädagogik und Recht, <http://www.paedagogikundrecht.de> (aufgerufen am 06.01.14)
- Frauen und Jugend (Hrsg.): Perspektiven der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Düsseldorf, S. 85-88.
- Stanulla, I. (2004). Trautes Heim? Über den Vertrauensaufbau in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend, 56 (1), 3-13.
- Steckley, Laura (2012). Touch, Physical restraint and Therapeutic Containment in Residential Child Care. British Journal of social work, 42, S. 537-555.
- Strahl, B., Mangold, K., & Ehlke, C. (2012). Careleavers – aus stationären Hilfen zur Erziehung in die Selbständigkeit. Sozial Extra - Zeitschrift für Soziale Arbeit (7/8), S. 41-45.
- Sturm, A., Opterbeck, I. & Gurt, J. (2011). Organisationspsychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, K.-O. & Schulz von Thun, F. (2003). Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln. In Schulz von Thun (Hrsg.), Miteinander reden. Praxis. Reinbek bei Hamburg: rororo. Siehe auch die Webseite des Autors: <http://www.kollegiale-beratung.de> (aufgerufen am 21.10.13)
- Thibaut, J. & Walker, L. (1975). Procedural Justice: A Psychological Analysis. New York: Hillsdale.
- Tietze, K.-O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek bei Hamburg.
- Trede, W. (2005). Elternarbeit. In: Kreft, D., Mielenz, I. (Hrsg.). Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik. 5. Aufl., Weinheim & München, S. 218-220.
- Trede, W. & Henes, H. (2004). „Ein Haufen Unterlagen“ – Einleitende Bemerkungen zum Thema „Dokumentation erzieherischer Hilfen“. In Trede, W. & Genes, H. (2004), Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 5-11.
- TSO (2003). Every child matters. Presented to Parliament by the Chief Secretary to the Treasury by Command of Her Majesty. September 2003. Norwich.
- Turnell, A. (2012). The Signs of Safety. Comprehensive Briefing Paper. Resolutions Consultancy. www.signsofsafety.net
- Ungar, M. (2013). Resilience, Trauma, Context and Culture. Trauma, Violence and Abuse, 14(3), S. 255-266.
- United Nations (2009). Guidelines for the Alternative Care of Children. General Assembly / Human Rights Council, A/HRC/11/L.13. http://www.unicef.org/aids/files/UN_Guidelines_for_alternative_care_of_children.pdf (aufgerufen am 13.01.14)

- van der Linden, J. (1995). Martin Buber: Begegnung. Ausarbeitung eines Vortrags in der Katholischen Hochschulgemeinde Aachen, Aachen im Dezember 1995. (<http://buber.de/material/vortrag.pdf>)
- von Ameln, F., Gerstmann, R. & Kramer, J. (2009). Psychodrama. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Weigand, W. (1996). Die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSv) – Perspektiven und Ziele des Berufsverbandes. In Fatzer, G. (Hrsg.), Organisationsentwicklung und Supervision: Erfolgsfaktoren bei Veränderungsprozessen. Köln: Ed. Humanistische Psychologie, S. 415-418.
- Weidner, J. (2002). Konfrontative Pädagogik. Erziehungs-ultima-ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen. Sozialmagazin, 27 (2), S. 39-45.
- Weiß W. (2009). Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen, 5. Überarbeitete Auflage. Weinheim.
- Wieser, D. (2007). Bettelheim: So können sie nicht leben. 04.06.07. <http://www.socialpsychology.de/sp/notizen/bettelheim-leben> (aufgerufen am 22.10.13)
- Wiesner, R. (2012). Rechtliche Perspektiven zu den Kooperationsnotwendigkeiten der sozialen Dienste. S. 234-246.
- Wiesner R. & Fegert J. M. (2005): Die Eingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII in der Neufassung durch das KICK aus rechtlicher und medizinischer Sicht. In: Wiesner, R. SGB VIII, 3. Aufl. 2006, § 35 a Rn. 19; Kunkel/Haas, Kehler Diskussionspapiere 2005-4; <http://www.fh-kehl.de/zheaf/diskussionspapiere/index.htm>
- Wigger, A. (2013). Der Aufbau eines Arbeitsbündnisses in Zwangskontexten – professionstheoretische Überlegungen im Licht verschiedener Fallstudien. In Becker-Lenz, R. Busse, S., Ehlert, G. & Müller-Hermann, S. (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 149-165.
- Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 09 (2009). Praxishilfe zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Hrsg. von ISA Planung und Entwicklung GmbH, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Münster, Bielefeld. Download unter <http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/download.html> (aufgerufen am 15.07.13)
- Wohlfahrt, D. & Schilling, G. (2003). Qualität in der Jugendhilfe unterstützen durch adäquate Raumgestaltung. Über die Gestaltung des Lebens- und Arbeitsfeldes der Jugendhilfe. Das Würzburger Modell. In: AFET, Mitglieder-Rundbrief der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e. V. – Bundesvereinigung. Hannover, Nr. 3, 36-47. <http://www.datenbestand.de/kunden/schilling/AFET-Artikel.PDF> (aufgerufen am 22.10.13)
- Wolff, M. & Hartig, S. (2006). Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. München: Sozialpädagogisches Institut (SPI).
- Wolf, K. (2007a). Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 4, Münster: ISA. (Hrsg.). (<http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/> - retrieved 10.03.2011).
- Wolf, K. (2007b): Können große Heime gute pädagogische Orte sein? In: Unsere Jugend, 59. Jg., S. 2-9; München.
- World Health Organization (WHO) (2004). International Classification of Functioning, Stand: Okt. 2004. In Deutschland hrsg. vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) WHO-Kooperationszentrum für das System Internationaler Klassifikationen. World Health Organization, Genf (www.dimdi.de).
- Zentrum Bayern Familie und Soziales / Bayrisches Landesjugendamt (2012). Sozialpädagogische Diagnose und Hilfeplan. Arbeitshilfe zur Prüfung gewichtiger Anhaltspunkte für eine Gefährdung des Kindeswohls, Abklärung der Leistungsvoraussetzungen einer Hilfe zur Erziehung und Durchführung des Hilfeplanverfahrens in der Praxis. München. http://www.salus-jugendhilfe.net/fileadmin/Medien/Jugendhilfe/SPDT_HP_gesamt_2012.pdf (eigesehen am 13.02.14)
- Zikoll, G. (2002). Therapeutische und Spziapsychiatrische Wohngruppenverbünde. Hilfen nach § 35 aSGB VIII/KJHG. In: Evangelischer Erziehungsverband e.V. (EREV) (Hrsg.). Gefahr der Stigmatisierung junger Menschen oder Chance für die Bereitstellung effektiver und bedarfsgerechter Hilfeangebote (Schriftenreihe EREV, Bd.43, I), Hannover. S. 130-143