

FICE Austria (Hg.)

CURRICULUM

Duale praxisorientierte Weiterbildung für
Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe



FICE Austria (Hg.)

CURRICULUM

**Duale praxisorientierte Weiterbildung für
Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe**

Verlag Plöchl

Herausgeber

© FICE Austria

Projektleitung und Moderation der Arbeitsgruppen

Monika Lengauer & Christian Posch

Verschriftlichung des Curriculums

Monika Lengauer

Mitwirkende an der Entwicklung des Curriculums im C-Zirkel

Michaela Aus der Schmitt-Herlicska, Tina Eckstein-Madry, Johanna Beyer, Claudia Hengst, Irene Hochegger, Simone Kohlmayer-Vogt, Elke Maurer, Claudia Natmeßnig, Julia Nemansky, Wiebke Nicklisch, Michael Pietrowski, Irina Posteiner-Schuller, Ralph Puxbaumer, Christine Riedl, Sonja Schachtner, Ulrich Sommer, Szilvia Szabo, Andreas Trummer, Thomas Wolf, Mirjam Wolfsgruber, Johanna Zils

Mitwirkende an der Entwicklung der Lehr-Lernformen des Curriculums in der Praxisgruppe

Judith Beneder, Tina Eckstein-Madry, Philipp Halder, Claudia Hengst, Florian Meinhardt, Sabine Pikerle, Irina Posteiner-Schuller, Petra Siegrist, Ulrich Sommer

Redaktion

Monika Lengauer, Claudia Hengst, Wiebke Nicklisch, Christian Posch, Ulrich Sommer

Coverbild

© Stiftung de La Tour, Harald Rath: „Medulin und das Meer“, Farbdruck, 2014

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

 Bundesministerium
Soziales, Gesundheit, Pflege
und Konsumentenschutz

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich

Gesundheit Österreich
GmbH • • •



Geschäftsbereich

Fonds Gesundes
Österreich

sowie durch die Abteilung Inklusion und Kinder- und Jugendhilfe Land Tirol, FH Campus Wien, FICE Austria, Pro Juventute, Rettet das Kind NÖ, SOB Pinkafeld, SOS Kinderdorf Österreich und durch die Wiener ARGE Sozialpädagogik

1. Auflage 2023

ISBN 978-3-903093-73-7

Inhalt

VORWORT VON FICE AUSTRIA	5
EINLEITUNG	8
i. Ziele der Weiterbildung	8
ii. Zielgruppen des vorliegenden Curriculums	10
I. AUFBAU DES CURRICULUMS UND ZENTRALE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DESSEN UMSETZUNG	11
II. LERNTHEORETISCHER UND DIDAKTISCHER RAHMEN	13
1. Kompetenzorientierung	13
1.1. Kompetenzverständnis	13
1.2. Inhaltliche Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Kompetenz	14
1.3. Kompetenzbeurteilung	15
2. Lerntheoretischer Hintergrund	16
2.1. Konstruktivistisch-systemisches Lernverständnis	16
2.2. Lernen durch „Widerfahrnisse“	16
2.3. Stärkung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmer*innen	17
2.4. (Selbst-)Reflexion als Kernelement der Weiterbildung	17
3. Didaktischer Rahmen	17
3.1. Verstehensorientierter Zugang	17
3.1.1. Das Verstehen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen	17
3.1.2. Selbstverstehen der betreuenden Fachkräfte	18
3.1.3. Pädagogisches und kooperatives Handeln	18
3.2. Handlungs- und Praxisorientierung	19
3.3. Haltungsorientierung	19
3.4. Übergeordnete Zielsetzungen der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung	19
3.5. Lehr-Lernformen	20
3.5.1. Lernformate	20
3.5.2. Methoden der Fallreflexion	22
4. Literatur	22
III. DARSTELLUNG DER EINZELNEN KOMPETENZBEREICHE	25
EINFÜHRUNGWORKSHOP	25
1. Lerninhalte	25
1.1. Erstes Kennenlernen und Gruppenkonstituierung	26
1.2. Einführung in die Weiterbildung	26
1.3. Einführung in den verstehensorientierten Ansatz der Weiterbildung	27
2. Lernergebnisse	28
3. Literatur	28

KB I: PÄDAGOGISCHES GRUNDVERSTÄNDNIS UND RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN SOZIALPÄDAGOGISCHER PRAXIS IN DER STATIONÄREN KINDER- UND JUGENDHILFE	30
KB II: ENTWICKLUNGS- UND LEBENSWELTORIENTIERTES FALLVERSTEHEN	39
KB III: BINDUNG-BEZIEHUNG-TRAUMAPÄDAGOGIK	45
KB IV: PROFESSIONELLE BEZIEHUNGSGESTALTUNG & MENTALISIERUNG	51
KB V: BETEILIGUNG IN DER EINRICHTUNG	59
KB VI: DIE EINRICHTUNG ALS SICHERER ORT	65
KB VII: AUFNAHMEPROZESS UND BETREUUNGSPLANUNG	74
KB VIII: DOKUMENTATION	81
KB IX: GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER EINRICHTUNG	86
KB X: GRUPPENDYNAMIK UND SOZIALPÄDAGOGISCHE ARBEIT IN UND MIT GRUPPEN	92
KB XI: BILDUNGSFÖRDERUNG	96
KB XII: BEWÄLTIGUNGSAUFGABEN UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN IN DER ADOLESCENZ	101
KB XIII: SEXUALPÄDAGOGIK IN DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNG	107
KB XIV: ZUSAMMENARBEIT MIT DEM HERKUNFTSSYSTEM	113
KB XV: BEGLEITUNG VON ÜBERGÄNGEN AUS DER EINRICHTUNG	120
KB XVI: GESUNDHEITSVERSORGUNG UND -FÖRDERUNG	127
KB XVII: GRUNDLAGEN DER KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE	133
KB XVIII: SUCHTPRÄVENTION UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN BEI RISKANTEM SUBSTANZKONSUM	140
KB XIX: MEDIENPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN	146
KB XX: QUALITÄTSENTWICKLUNG IN SOZIALPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNGEN	151

VORWORT VON FICE AUSTRIA

Die kooperative Entwicklung des vorliegenden Curriculums für die Weiterbildung von Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe basiert auf der Überzeugung, dass die Sicherstellung einer qualitativvollen, entwicklungsförderlichen Betreuung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen das partnerschaftliche Engagement von Akteur*innen der Kinder- und Jugendhilfe über Bundesländer- und Organisationsgrenzen hinweg erfordert.

Wesentlicher Ausgangspunkt für den gemeinsamen Prozess der Erarbeitung eines Curriculums für die Weiterbildung von Fachkräften stellen die zwischen 2017 und 2019 kooperativ entwickelten „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (FICE Austria 2019)¹ dar. Die gelingende bundesländerübergreifende Implementierung dieser Standards in die Praxis hängt wesentlich von den Haltungen, Wissensbeständen und Handlungskompetenzen der betreuenden Fachkräfte ab². Die bestehenden anerkannten Basisausbildungen können jedoch aufgrund ihrer breiten inhaltlichen („generalistischen“) Ausrichtung nur sehr eingeschränkt spezifisch für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe qualifizieren und/oder sind in der Regel nur wenig praxisorientiert. Auch zeichnen sie sich durch hohe inhaltliche und didaktische Uneinheitlichkeit aus. Dies wiegt in dem herausfordernden Berufsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe umso schwerer, als Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung zu den am meisten benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen von Heranwachsenden zählen und vor dem Hintergrund ihrer vielfachen biographischen Belastungen in besonderem Ausmaß auf eine kontinuierliche und professionelle Betreuungsbeziehung, auf eine fachlich begründete, entwicklungsförderliche Begleitung sowie auf die Handlungssicherheit der pädagogischen Fachkräfte angewiesen sind. Forschungen der letzten Jahrzehnte zeigen sehr deutlich, dass sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen erst auf o.g. Basis längerfristig stabilisieren können und eine Nichtgewährung qualitativvoller professioneller Begleitangebote negative Effekte nicht nur für die Betroffenen, sondern auch für die Gesellschaft als Ganzes mit sich bringt – etwa aufgrund hoher Folgekosten im Gesundheits-, Sozial- und Rechtssystem. Die „Investition“ in eine entwicklungsförderliche und beziehungsorientierte Betreuung ist daher gerade im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe mit einem besonders ausgeprägten *Social Return of Investment* verbunden³.

Wie bereits die Volksanwaltschaft in ihrem Sonderbericht 2017 „Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen“ konstatierte, legen zwar alle Ländergesetze fest, dass die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe nur von Fachkräften erbracht werden dürfen, „die Definition

1 Die im Jahr 1948 gegründete *Fédération Internationale des Communautés Educatives* (FICE) ist ein weltweites Netzwerk, das die Zielsetzung der Verbesserung der außerfamiliären Betreuung von Kindern und Jugendlichen verfolgt. Ziel der FICE Austria ist es, die Qualität der Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in Kooperation mit allen Stakeholdern fachlich und zum Wohle der Betreuten, der Fachkräfte und der beteiligten Organisationen und Behörden weiterzuentwickeln.

2 Neben den pädagogischen Haltungen und Kompetenzen der betreuenden Fachkräfte spielen für eine Implementierung der Qualitätsstandards zweifellos noch andere Faktoren eine bedeutsame Rolle. Dazu zählen etwa die vorangegangene Hilfeplanung sowie weitere Merkmale der Strukturqualität der betreuenden Einrichtungen, insbesondere die Personalressourcen und Dienstplangestaltung.

3 So wies Klaus Roos bereits 2002 darauf hin, dass sich auch aus wirtschaftlicher Perspektive „Investitionen“ in qualitativvolle Angebote der stationären Kinder- und Jugendhilfe lohnen. Roos ermittelte eine Kosten-Nutzen-Relation bei Burschen und Männern von +1,953, „was bedeutet, dass ein in Heimerziehung eingesetzter € sich im weiteren Lebensverlauf gesamtwirtschaftlich mit 2,95 € auszahlt“ (2002: 1). Bei Mädchen/Frauen ergibt sich demnach eine Nutzen-Kosten-Relation von +2,005 (ebda.). Hier geht es jedoch nur um den monetären Nutzen, der immaterielle Nutzen (wie die Steigerung der individuellen Lebensqualität) ist als mindestens so zentral hervorstreichend. Vgl. Roos, K. (2002). Kosten-Nutzen-Analyse von Jugendhilfemaßnahmen. Seckach: Kinder- und Jugenddorf Klinge Seckach.

der Fachkraft ist allerdings sehr unterschiedlich⁴. Wie die Volksanwaltschaft sieht auch der aktuellste Bericht des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes in seinen *Concluding Observations*⁵ in Hinblick auf die Ausbildungssituation und die Weiterbildung von Fachkräften für Österreich Handlungsbedarf (Punkt 29 d). Vor diesem Hintergrund erscheint die Ergänzung der faktischen „Pluralität der Ausbildungshintergründe“⁶ von Mitarbeiter*innen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe durch eine kinder- und jugendhilfe-spezifische, österreichweit umgesetzte Weiterbildung als unabdingbar.

Die **Erarbeitung des Curriculums** erfolgte im Rahmen des sog. „C-Zirkels“, der sich aus Fachkräften und Expert*innen von 17 Organisationen der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie Aus- und Weiterbildungsorganisationen zusammensetzte und der rund 120 Stunden sowohl online als auch in Präsenz tagte. Darüber hinaus nahmen vier Teilnehmer*innen des C-Zirkels zusätzlich die Mitarbeit im Redaktionsteam auf sich, das für die laufende Überarbeitung der Zwischenergebnisse verantwortlich war. Parallel zum C-Zirkel wurde eine „Praxisgruppe“ eingerichtet, die für die Entwicklung der Lern-Lehrformen für die (vorab im C-Zirkel) entwickelten Inhalte des Curriculums verantwortlich war. Die Praxisgruppe tagte 12 Mal und bestand aus 8 Personen. Nicht zuletzt fanden 5 Treffen eines „Soundingboards“ statt, das sich aus Entscheidungsträger*innen von in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Organisationen, Vertreter*innen von angrenzenden Hilfesystemen (Kinder- und Jugendpsychiatrie, Familiengerichtshilfe), der Volksanwaltschaft und Bewohner*innenvertretung sowie der Wissenschaft und Lehre (Universitäten und FHs) zusammensetzte. Das Gremium hatte die Aufgabe, Rückmeldungen zu den (Zwischen-) Ergebnissen zu geben.

Dass es gelungen ist, in einem gemeinsamen zeitintensiven Prozess ein Curriculum zu entwickeln, kann nicht hoch genug gewürdigt werden und verweist auf das hohe Potential eines kooperativen Engagements für die Rechte und die bestmögliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung. Im Namen von FICE Austria möchten wir uns herzlich bei allen Expert*innen bedanken, die an dem Curriculum mitgewirkt haben.

Ein besonderer Dank gilt allen Mitgliedern des **C-Zirkels**, die ihre Erfahrungen und ihre Fachexpertise in zeitintensiver Arbeit zur Verfügung gestellt haben: Michaela Aus der Schmittenerlicska (SOB Pinkafeld), Tina Eckstein-Madry (FH Campus Wien), Johanna Beyer (AKS Noah), Claudia Hengst (BASOP St. Pölten), Irene Hohegger (SOS Kinderdorf), Simone Kohlmayer-Vogt (Kidsnest), Elke Maurer (Jugend am Werk Steiermark), Claudia Natmeßnig (Akademie de La Tour), Julia Nemansky (AKS Noah), Wiebke Nicklisch (SOS Kinderdorf), Michael Pietrowski (Contraste), Irina Posteiner-Schuller (FH Campus Wien), Ralph Puxbaumer (Josefinum Viktring), Christine Riedl (Jugendland Tirol), Sonja Schachtner (Traumainstitut Salzburg), Ulrich Sommer (Rettet das Kind NÖ), Szilvia Szabo (Otto Felix Kanitz Akademie), Andreas Trummer (Pro Juventute Akademie), Thomas Wolf (Innsbrucker Soziale Dienste), Mirjam Wolfsgruber (Abteilung Inklusion und Kinder- und Jugendhilfe, Land Tirol) und Johanna Zils (ehem. FH Campus Wien).

Ebenso bedanken wir uns herzlich bei den Mitwirkenden in der **Praxisgruppe**, in der die Lehr-Lernformen entwickelt wurden: Judith Beneder (Pro Juventute), Tina Eckstein-Madry (FH Campus Wien), Philipp Halder (Jugendland Tirol), Claudia Hengst (BASOP St. Pölten), Florian Meinhardt (ehem. Contraste), Sabine Pikerle (Wiener ARGE Sozialpädagogik), Irina Posteiner-

4 Die in stationären Einrichtungen tätigen Fachkräfte in Österreich bringen unterschiedliche Basisqualifikationen aus unterschiedlichen Berufsfeldern bzw. Professionen mit, da die Landesgesetzgebungen und -verordnungen bzgl. der Qualifikationsanforderungen divergieren. Vgl. Volksanwaltschaft (2017): Sonderbericht - Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen, S. 33.

5 Ausschuss für die Rechte des Kindes (2020): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten periodischen Bericht Österreichs. Genua: Vereinte Nationen.

6 Heimgartner, A. (2017): Möglichkeiten kollektiver Zusammenschau in der Kinder- und Jugendhilfe. Forscherische Fragen, die man sich beantworten könnte. In: soziales_kapital wissenschaftliches journal 18, S. 50.

Schuller (FH Campus Wien), Petra Siegrist (AKS Noah und FH Linz) und Ulrich Sommer (Rettet das Kind NÖ).

Darüber hinaus nahmen drei Mitwirkende im C-Zirkel zusätzlich die Mitarbeit im **Redaktionsteam** auf sich, das für die laufende Überarbeitung der Zwischenergebnisse verantwortlich war. Wir bedanken uns ganz herzlich bei Claudia Hengst, Wiebke Nicklisch und Ulrich Sommer.

Unser besonderer Dank gilt weiters jenen Expert*innen, die wiederholterweise im **Soundingboard** mitgewirkt haben, für ihre Offenheit für den gemeinsamen Aushandlungsprozess, für die Bereitstellung ihrer Expertise und ihre konstruktiven Rückmeldungen zu den (Zwischen-) Ergebnissen, darunter: Myriam Antinori, Petra Arnusch, Judit Barth-Richtarz, Alfred Berger, Birgit Bütow, Christoph Drobil, Monika Franta, Christine Gaschler-Andreasch, Reinhard Halder, Matthias Liebenwein, Astrid Liebhauser, Grainne Nebois-Zeman, Sabine Pikerle, Christian Reumann, Reinhold Rampler, Elke Sarto, Herbert Siegrist, Stephan Sting, Bettina Terp und Mirjam Wolfsgruber.

Weiters möchten wir uns bei jenen Fachexpert*innen bedanken, die für einzelne Kompetenzbereiche ihre Expertise zur Verfügung stellten: Wolfgang Haydn und Maximilian Hempt unterstützten uns mit einem Fachvortrag und ihrer Expertise zu sozialpsychiatrischer Betreuung von Heranwachsenden in stationären Einrichtungen, Werner Leixnering mit seiner kinder- und jugendpsychiatrischen Expertise, Jenny Maria Amancay und Melanie Holztrattner mit ihren Rückmeldungen zum Kompetenzbereich Bildungsförderung und Sexualpädagogik.

Besonders bedanken wir uns bei allen Kolleg*innen und Expert*innen, die sich ehrenamtlich für das abschließende Lektorat des Curriculums zur Verfügung gestellt haben und in diesem Zusammenhang auch ihre Fachexpertise eingebracht haben: Claudia Hengst, Anton Magomet-schnigg, Wiebke Nicklisch, Josef Reichmayr und Thomas Wolf.

Nicht zuletzt bedanken wir uns bei allen Fördergeber*innen ohne deren finanzielle Unterstützung das Projekt nicht möglich gewesen wäre!

Zum Abschluss möchten wir darauf hinweisen, dass sich aktuell ein Handbuch zum Curriculum in Ausarbeitung befindet, das in der ersten Jahreshälfte 2023 fertiggestellt wird. Dieses will die für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe zentralen Kompetenzbereiche vertiefend in den Blick nehmen und stellt zugleich eine umfassende Beschreibung des Handlungsfeldes der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich dar.

Monika Lengauer und Christian Posch

Wien, Jänner 2023

EINLEITUNG

Das vorliegende kooperativ entwickelte Curriculum für die duale praxisorientierte Weiterbildung von Fachkräften in der stationären Kinder- und Jugendhilfe beschreibt den didaktischen Rahmen, das Lernverständnis, die einzelnen Lerneinheiten („Kompetenzbereiche“) und deren jeweilige Lehr-Lernformen. Die Entwicklung dieses Curriculums ist mit dem Anliegen verbunden, allen Expert*innen/Lehrenden, die die Weiterbildung umsetzen, eine gemeinsame inhaltliche, didaktische und haltungsbezogene Orientierung an die Hand zu geben, damit die reflexive, praxis- und verstehensorientierte Grundausrichtung der Weiterbildung gewahrt bleibt und mit vergleichbaren Inhalten und Haltungen österreichweit realisiert werden kann. Damit soll die Qualität der Betreuungsprozesse in stationären Einrichtungen der KJH erhöht werden. Kernaspekt der Weiterbildung ist, dass die bereits in der Berufspraxis stehenden Teilnehmer*innen ihre reflexiven und handlungsbezogenen Kompetenzen, ihre professionelle Selbstwirksamkeit und Handlungssicherheit stärken. Die Weiterbildung ist in vier Teile untergliedert, die aufeinander aufbauen und insgesamt **mindestens 60 ECTS-Punkte** umfassen sollten.

i. Ziele der Weiterbildung

Die „**duale**“ (**berufsbegleitende**) **Ausrichtung** des Curriculums und der darauf aufbauenden Weiterbildungen zielt darauf ab, dass die beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer*innen gezielt in die Lern-, Übungs- und Reflexionsprozesse einbezogen werden, etwa durch die Reflexion von herausfordernden Betreuungssituationen und die Erarbeitung von Lösungsansätzen oder mittels Übungen zu konkreten Handlungsanforderungen in der beruflichen Praxis. Die Weiterbildung verfolgt dabei einen **verstehensorientierten, reflexiven und praxisorientierten Zugang** zu allen inhaltlichen Schwerpunkten. Die Teilnehmer*innen sollen darin unterstützt werden, Gefühle, Verhaltensweisen und Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungen und aktuellen Kontext- und Situationsbedingungen nachvollziehen zu lernen, um daraus bedarfsgerechte Unterstützungsangebote und pädagogische Handlungsmöglichkeiten ableiten zu können. Dies erfordert auf Seiten der betreuenden Fachkräfte sowohl ein hohes Maß an (Selbst-) Reflexion und gefestigte professionelle Haltungen als auch grundlegende fachliche (entwicklungspsychologische, traumabezogene etc.) Kenntnisse. Insbesondere inkludiert sozialpädagogische Kompetenz die Fähigkeit, theoretische Wissensbestände für die Interpretation des „Einzelfalls“ zu nutzen, also Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen. Im Zentrum der Weiterbildung steht daher nicht das wissenschaftliche Wissen als solches. Vielmehr wird theoretisches Wissen anhand von Fallbeispielen aus der Praxis zur Deutung von Entwicklungsaufgaben, Verhaltensweisen und/oder Beziehungsdynamiken sowie zur Herleitung pädagogischer Interventionen im Einzelfall herangezogen - „mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“⁷. Theoretisches Wissen dient in dieser Weiterbildung also dazu, Beobachtungsstandpunkte zu erweitern, fachlich begründete pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln und Distanz zum pädagogischen Geschehen und zur eigenen Verstricktheit herzustellen⁸.

7 Dewe, B. (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. S. 89-109. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 101.

8 Vgl. Dörr, M./Müller, B. (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. S. 14-39. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 21-23.

Die „duale“ Ausrichtung der Weiterbildung ermöglicht somit die gezielte Weiterentwicklung sowohl des Fallverstehens als auch der pädagogischen Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen anhand der konkreten Praxis(-anforderungen) unter Einbeziehung theoretischer Wissensbestände („*state of the art*“). Durch den Wechsel zwischen pädagogischer Praxis und damit verbundenem Handlungsdruck einerseits und reflexivem Rahmen in der Weiterbildung (und damit Handlungsentlastung und Möglichkeiten zur zeitlichen und emotionalen Distanzierung) andererseits können Herausforderungen in der Praxis und theoretische Erkenntnispotentiale bestmöglich in Bezug gesetzt, professionelle Reaktionen in einem geschützten Rahmen geübt und somit Handlungskompetenzen unter Heranziehung realweltlicher Fallbeispiele und Anforderungen gefördert werden⁹. Dabei wird auch besonderes Augenmerk auf die Reflexion professioneller Haltungen gelegt, da Haltungen – im Sinne eines „professionellen Rückgrats“ (Solzbacher) – eine wesentliche Orientierungsfunktion zukommt, damit Fachkräfte in pädagogischen Situationen professionell reagieren können (vgl. Kap. 2.3.).

Zusammenfassend verfolgt die Weiterbildung folgende konkrete Zielsetzungen:

- In-Beziehung-Setzen von eigener Praxis und wissenschaftlichem Wissen
- Reflexiver Bezug zur eigenen Praxis und den ihr zugrundeliegenden Haltungen mittels Fallbeispielen
- Weiterentwicklung professioneller Handlungskompetenzen mittels Übungen
- Verstehen des Geworden-Seins der Kinder/Jugendlichen sowie der eigenen „Verwicklung“ in Betreuungsbeziehungen und -prozesse (Selbstverstehen) und daraus entwickeltes situationsadäquates, fachlich reflektiertes Handeln in der stationären KJH
- Integration neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis (Traumapädagogik, Bindungstheoretische Ansätze, etc.)
- Lernen anhand innovativer Lehr- und Lernmethoden (Work Discussion, kollegiale Beratung, Praxistraining in der eigenen Einrichtung etc.)

Besonders wichtig für die Grundausrichtung der Weiterbildung ist weiters, dass die 20 thematischen Schwerpunkte („Kompetenzbereiche“¹⁰) nicht als voneinander abgetrennte, in sich geschlossene inhaltliche Lerneinheiten verstanden werden. Vielmehr stellt die enge inhaltliche Verzahnung der einzelnen Kompetenzbereiche ein weiteres Kernmerkmal der Weiterbildung dar. Ein wichtiger didaktischer Baustein hierbei ist, dass realweltliche Praxisbeispiele im Verlauf der Weiterbildung aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven analysiert und reflektiert werden. So werden Fallbeispiele einmal unter der Perspektive eines entwicklungspsychologischen und lebensweltorientierten Fallverstehens oder mit Blick auf die Beziehungsdynamik und -gestaltung betrachtet, ein anderes Mal aus einer sexualpädagogischen Perspektive etc. Ebenso werden Querschnittsthemen und theoretische Ansätze in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen anhand von Fallbeispielen und im Rahmen von Übungen immer wieder aufgegriffen (etwa Beteiligung im Fallverstehen, in der Betreuungsplanung, im Alltagsgeschehen, in der Übergangsbegleitung, traumapädagogische Zugänge in Bezug auf Sexualpädagogik, Umgang mit hochriskantem Konsumverhalten, Beziehungsgestaltung im Aufnahmeprozess, in der Alltagsgestaltung etc.). Die wiederholte Zuwendung zu Themen- und Handlungsbereichen sichert den roten Faden durch die Weiterbildung und ermöglicht andererseits, diese aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und in den jeweiligen Hand-

9 Vgl. Polutta, A. (2020): Die Bedeutung von Praxis- und Theoriestudium für die Fachlichkeit Sozialer Arbeit. Herausforderungen, Kontroversen und Perspektiven. In: Sozial Extra 5: 265–269, S. 268.

10 Die Themenbereiche werden hier als „Kompetenzbereiche“ (kurz: KB) bezeichnet, um hervorstreichend, dass die Weiterbildung handlungs- und kompetenzorientiert, also nicht primär auf Wissensvermittlung ausgerichtet ist.

lungsbereichen auch entsprechende Übungen umzusetzen. Damit wird sowohl das Verstehen als auch die Handlungskompetenz der Teilnehmer*innen im Sinne einer kontextgebundenen und zugleich möglichst vernetzten und umfassenden professionellen Handlungsfähigkeit nachhaltig gefördert.

ii. Zielgruppen des vorliegenden Curriculums

Das Curriculum richtet sich allen voran an Weiterbildungsträger, Leiter*innen, Praxiscoaches und Vortragende, die diese Weiterbildung umsetzen. Es kann jedoch auch für Führungskräfte der Einrichtungen bzw. Organisationen bzw. deren Mitarbeiter*innen von Interesse sein, damit diese sich ein vertiefendes Bild der didaktischen und inhaltlichen Ausrichtung machen können.

Ziel des Curriculums ist, allen in der Weiterbildung tätigen Expert*innen/Lehrenden eine gemeinsame inhaltliche, didaktische und haltungsbezogene Orientierung an die Hand zu geben, damit die reflexive, praxis- und verstehensorientierte Grundausrichtung gewährleistet wird und die Weiterbildung mit vergleichbaren Inhalten und Haltungen österreichweit realisiert werden kann.

Da die Lehr-Lernformen in diesem Curriculum nicht detailliert beschrieben sind und in den einzelnen Weiterbildungsdurchgängen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen bzw. Vertiefungen gesetzt werden können und sollen (in Abhängigkeit von den Lernbedarfen der Teilnehmer*innen und Expertisen der Vortragenden), bleibt die Freiheit der Lehre unangetastet. Dies ist auch vor dem Hintergrund unverzichtbar, dass die Lehrenden ihre je eigenen didaktischen Zugänge und inhaltlichen Spezialisierungen mitbringen, die in der Weiterbildung zur Geltung kommen sollen.

I. AUFBAU DES CURRICULUMS UND ZENTRALE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DESSEN UMSETZUNG

Das Curriculum und die darauf aufbauende Weiterbildung sind in vier Module gegliedert, die aufeinander aufbauen – mit dem Ziel, dass die Teilnehmer*innen durch die zirkuläre Vermittlung von Wissen, durch praktische Erfahrungen (in der eigenen Einrichtung und im Rahmen von Übungen) sowie durch (Selbst-)Reflexion ihre pädagogischen Kompetenzen kumulativ weiterentwickeln. Je nach Angebot der Weiterbildungsträger können die Teile unmittelbar aneinander anschließen oder über einen etwas längeren Zeitraum mit einer Pause zwischen den Modulen angeboten werden.

Vor dem Hintergrund, dass die Teile aufeinander aufbauen, ist es nicht sinnvoll, dass Teilnehmer*innen der Weiterbildung etwa erst im 2. oder 3. Teil einsteigen oder nur einzelne Teile absolvieren. Darüber hinaus sollten Quereinstiege auch deshalb weitestmöglich hintangestellt werden, weil der Kontinuität der Gruppenzusammensetzung hohe Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse zukommt. Da in der Weiterbildung mit ihrem Schwerpunkt auf (Selbst-)Reflexion und Praxisorientierung immer auch persönliche Themen angesprochen werden und die Teilnehmer*innen sich im Rahmen von Übungen auch zu einem gewissen Grad exponieren, ist es notwendig, dass die Gruppe einen möglichst sicheren Raum darstellt. Erst auf Basis eines Grundvertrauens und Sicherheitsempfindens ist die Thematisierung individueller Herausforderungen oder Überforderungen, individueller Handlungsmuster und Irritationen aus der eigenen Praxis, aber auch die Formulierung unterschiedlicher Standpunkte und konstruktiven Feedbacks möglich. Hierzu ist eine höchstmögliche Gruppenkontinuität anzustreben. Von zentraler Bedeutung ist daher, dass die Weiterbildungsbegleiter*innen (Lehrgangsleitung, Praxiscoach, Supervisor*innen) von Anfang an auf die Herstellung eines sicheren Ortes für alle Beteiligten achten. Nicht zuletzt ist für gelingende Lernprozesse der Teilnehmer*innen entscheidend, dass diese vor Beginn der Weiterbildung und während der Einführungsstage über die hohe Bedeutung von (Selbst-)Reflexion und die Praxisorientierung der Weiterbildung informiert sind, damit sie sich auch bewusst für diese Ausrichtung entscheiden und diese bestmöglich für sich nutzen können. Die hohe Bedeutung von Selbstreflexion in der Weiterbildung findet auch darin ihren Ausdruck, dass alle Teilnehmer*innen eine Einzelsupervision im Umfang von insgesamt 20 Stunden absolvieren müssen.

Die **Anforderung an einen erfolgreichen Abschluss der gesamten Weiterbildung** umfassen:

- Regelmäßige Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen inklusive Peergruppe
- Praxistraining in der eigenen Einrichtung mit anschließender Reflexion
- Verfassen der Zwischen- und Abschlussarbeiten
- Nachweis der absolvierten Einzelsupervision
- Regelmäßige Reflexionen der individuellen Kompetenzentwicklung und erlebten beruflichen Selbstwirksamkeit anhand eines Reflexionstagebuches und im Rahmen der Lehrgangsguppe

Die aufeinander aufbauenden Teile der Weiterbildung sollten einen Umfang von mindestens 60 ECTS-Punkten umfassen, damit die thematischen Schwerpunkte in der notwendigen Tiefe erarbeitet werden können. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Kompetenzbereiche des Curriculums und gibt das berechnete Mindestmaß an Umfang in Form von ECTS-Punkten in den einzelnen Bereichen an:

KB	Kompetenzbereiche	Min. ECTS
	BASISMODUL 1	21
	EINFÜHRUNGSWOKRSHOP	1
1	PÄDAGOGISCHES GRUNDVERSTÄNDNIS UND RECHTLICHE GRUNDLAGEN	2
2	ENTWICKLUNGS- UND LEBENSWELTORIENTIERTES FALLVERSTEHEN	4
3	BINDUNG-BEZIEHUNG-TRAUMAPÄDAGOGIK	3
4	PROFESSIONELLE BEZIEHUNGSGESTALTUNG & MENTALISIERUNG	3
5	BETEILIGUNG IN DER EINRICHTUNG	2
6	DIE EINRICHTUNG ALS SICHERER ORT	4
	Zwischenarbeit, Praxis in der eigenen Einrichtung & Supervision	2
	BASISMODUL 2	15
7	AUFNAHMEPROZESS UND BETREUUNGSPLANUNG	2
8	DOKUMENTATION	3
9	GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER EINRICHTUNG	2
10	GRUPPENDYNAMIK UND SOZIALPÄDAGOGISCHE ARBEIT IN UND MIT GRUPPEN	4
11	BILDUNGSFÖRDERUNG	2
	Zwischenarbeit, Praxis in der eigenen Einrichtung & Supervision	2
	AUFBAUMODUL	13
12	BEWÄLTIGUNGSAUFGABEN UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN IN DER ADOLESCENZ	3
13	SEXUALPÄDAGOGIK	2
14	ZUSAMMENARBEIT MIT DEM HERKUNFTSSYSTEM	3
15	BEGLEITUNG VON ÜBERGÄNGEN AUS DER EINRICHTUNG	3
	Zwischenarbeit, Praxis in der eigenen Einrichtung & Supervision	2
	VERTIEFUNGSMODUL	11
16	GESUNDHEITSVERSORGUNG UND -FÖRDERUNG	2
17	GRUNDLAGEN DER KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE	2
18	SUCHTPRÄVENTION UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN BEI RISKANTEM SUBSTANZKONSUM	2
19	MEDIENPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG	1
20	QUALITÄTSENTWICKLUNG IN SOZIALPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNGEN	1
	Abschlussarbeit, Praxis in der eigenen Einrichtung & Supervision	3
	SUMME ETCS-PUNKTE	60

II. LERNTHEORETISCHER UND DIDAKTISCHER RAHMEN

1. Kompetenzorientierung

Ziel der auf dem vorliegenden Curriculum aufbauenden Weiterbildung ist, dass die Teilnehmer*innen ihre berufsrelevanten professionellen Kompetenzen stärken, daher sind die angestrebten Lernergebnisse im vorliegenden Curriculum als Kompetenzen formuliert und in verschiedene Kompetenzbereiche (KB) ausdifferenziert.

Dabei wird ein breites und *pädagogisches* Kompetenzverständnis vertreten. Da der Kompetenzbegriff insbesondere in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften vielfältiger Kritik ausgesetzt wurde (vgl. etwa Höhne 2007, Sander 2009, Lederer 2014, Pfadenhauer 2014, Treptow 2014, Reinmann 2015), ist die Klärung des hier verwendeten Verständnisses von (sozialpädagogischer) Kompetenz unverzichtbar.

1.1. Kompetenzverständnis

Obwohl hier nicht auf die umfassende Debatte um den Begriff eingegangen werden kann, sollen ausgewählte Kritikpunkte Erwähnung finden, um den hier verwendeten Kompetenzbegriff einzugrenzen. Ein häufiger Kritikpunkt betrifft die dominante instrumentelle Vorstellung von Kompetenzen. Ein instrumentelles Verständnis betont in der Gesamttendenz das „Know-how“ und nicht ein „Know-why“ (Lederer 2014: 352), fokussiert primär auf „unmittelbar Nützliches“ und lässt den Aspekt der „Mündigkeit“ unterbelichtet (Reinmann 2015: 19f.). Demgegenüber fokussiert die Weiterbildung in ausgeprägter Weise auf das „Know-why“ und will damit das **Verstehen und die reflexive Distanz zu den Anforderungen des Alltags und den eigenen individuellen Deutungs- und Handlungsmustern** sowie die **Kritik- und Entscheidungsfähigkeit** der Teilnehmer*innen fördern. Die Weiterbildung verfolgt daher explizit das Ziel der „Mündigkeit“¹¹.

Weiters ist ein zentraler Kritikpunkt an dem aktuell dominanten, psychologisch fundierten Kompetenzbegriff, dass dieser im Sinne einer neoliberalen Selbstoptimierung (Lederer 2014: 351) mehr oder weniger explizit auf die optimale Anpassung der Kompetenzsubjekte an die jeweilige Umgebung ausgerichtet ist (Höhne 2007: 32) ohne die Kontexte selbst zu problematisieren (ebda.: 37).¹² Davon abgegrenzt wird sozialpädagogische Kompetenz hier explizit nicht sozialtechnologisch verstanden, sondern folgt einem reflexiven Verständnis im Sinne von: „Wissen was man tut‘, ‚wissen warum man es tut‘ und ‚wie man es beurteilen kann“ (Treptow 2014: 32). Insbesondere wird im ganzen Curriculum bzw. in der Weiterbildung immer auch die **Bedeutung des Verstehens des Kontextes** der jeweiligen Praxissituation hervorgehoben, womit auch die jeweiligen sozialen und ökonomischen Faktoren der jeweiligen Situation bzw. für die individuelle Entwicklung und damit auch gegebene Machtverhältnisse in den Blick genommen werden. Ebenso bezieht sich Verstehen als wesentlicher Teil sozialpädagogischer Kompetenz auf den „subjektiven Sinn von Situationen“ (Faas 2014: 70) sowie auf die Deutungen, Gefühlslagen und Verhaltensweisen der beteiligten Akteur*innen sowie deren mögliche biographische Hintergründe.

In den Worten von Rainer Treptow impliziert sozialpädagogische Kompetenz in diesem Sinne daher immer und wesentlich **Reflexionskompetenz** (ebda.). Ein reflexives Verständnis von

11 Der Begriff der Mündigkeit wird im Fachdiskurs überwiegend mit einem emanzipatorischen Bildungsbegriff assoziiert (vgl. KB XI). Allerdings ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass Heinrich Roth bereits in den 1970er Jahren eine pädagogische Kompetenzdefinition entwickelte, in der er Kompetenz mit Handlungsfähigkeit *und* Mündigkeit verband.

12 So spricht etwa Bernd Lederer davon, dass mit dem Kompetenzdiskurs eine „humankapitalistische und standortstrategische Bringschuld des Individuums im Rahmen eines wirkmächtigen ökonomistischen Menschen- und Gesellschaftsbildes“ verbunden sei (2014: 258).

sozialpädagogischer Kompetenz ist darüber hinaus vor dem Hintergrund notwendig, dass in pädagogischen Handlungsfeldern keine eindeutigen Situations- und Problemdefinitionen vorausgesetzt werden können. Was das „Problem“ und „der Fall“ ist, ist vielmehr eine deutende und damit konstruktive Leistung der Fachkräfte (Reinmann 2015: 20)¹³, die es immer zu reflektieren gilt (vgl. Heiner 2012: 201 und KB II).

Trotz dieser Abgrenzungen zu aktuell dominanten Verständnissen von Kompetenz teilt der in diesem Curriculum verwendete Kompetenzbegriff ein wesentliches Merkmal der meisten Kompetenzbegriffe, nämlich dessen kontextabhängiges Moment im Sinne eines flexiblen Respondierens (Höhne 2007: 32) auf aktuelle Anforderungen. Dementsprechend zeigt sich sozialpädagogische Handlungskompetenz bzw. deren Performanz wesentlich darin, dass sich sozialpädagogische Fachkräfte reflexiv und kreativ in ihren Handlungsfeldern bewegen und situationsbezogene sowie den betreuten Kindern und Jugendlichen angemessene Angebote setzen können (Hansbauer et al. 2020: 146). Der Begriff der (sozialpädagogischen) Kompetenz wird hier daher in Anlehnung an Hansbauer et al. als das Vermögen verstanden, „situationsangepasst immer wieder Neues generieren zu können“ (2020: 146) – und zwar im reflektierten Zusammenspiel von Fachlichkeit und der „angemessenen Bewältigung von Praxissituationen und -anforderungen“ (ebda.: 145). Dabei hat sich das Kriterium der Angemessenheit einerseits auf Ansprüche von Professionalität aus der eigenen Profession, andererseits „auf die Bedürfnisse der Adressaten und Adressatinnen nach individuellem Umgang“ (ebda.) zu beziehen. Professionelle Handlungskompetenz integriert daher individuelle, situative und fachliche Komponenten unter Berücksichtigung der jeweils gegebenen strukturellen Bedingungen (Bauer/Weinhardt 2020: 10).

Zusammengefasst kann sozialpädagogische Kompetenz also eng mit Professionalität verbunden und als **Zusammenspiel von Wissen, Können und Haltungen** verstanden werden. Demnach erfordert die Entwicklung sozialpädagogischer Kompetenzen die wechselseitigen „Bezugnahmen zwischen Disziplin und Profession“ (Walber/Jütte 2015: 49, vgl. auch Dewe 2009), also die Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Praxis sowie professionellen normativen Orientierungen (Haltungen). Sozialpädagogische Kompetenzen können daher weder einzig „in der Praxis“ noch alleine durch theoretische Ausbildung/Wissenserwerb entwickelt werden. Sie erfordern immer auch das Einüben und das Erproben von Neuem mit anschließender Reflexion (Reinmann 2015: 31) und die Mobilisierung von Wissen zur Deutung der Situation, was in diesem Curriculum entsprechendem Raum erhält.

1.2. Inhaltliche Ausdifferenzierung sozialpädagogischer Kompetenz

Sozialpädagogische Kompetenz wird in diesem Curriculum entlang der drei von Maja Heiner (2010) vorgeschlagenen Kompetenzebenen ausdifferenziert:

- **„Fallkompetenz“** im Sinne von Fähigkeiten für die direkte Arbeit mit den Adressat*innen (Heiner 2010: 62), wozu etwa die Fähigkeit zur Situationsanalyse und angemessenes Verstehen der individuellen Bedürfnisse vor dem jeweiligen biographischen Hintergrund und im jeweiligen Kontext sowie damit verbundenes Erklärungswissen, soziale Grundfertigkeiten (Kommunikation, Beziehungsgestaltung etc.), methodische Kenntnisse etc. zählen

¹³ Ein instrumenteller Kompetenzbegriff legt demgegenüber nahe, dass ein Problem eindeutig vorliegt und in bestimmter Weise gelöst werden kann. Dies zeigt sich auch in der verbreiteten Definition von Kompetenzen des Psychologen Franz Weinert, der Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001 zit. in Hansbauer et al. 2020: 145).

- **Systemkompetenz** im Sinne von Fähigkeiten zum Handeln im jeweiligen organisatorischen Kontext und in der Kooperation mit Systempartner*innen (ebda.: 63)
- **Selbstkompetenzen**, zu denen insbesondere die Fähigkeit zur selbstreflexiven Distanz (darunter etwa die Selbstbeobachtung und das Verstehen eigener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster), der Umgang mit Unsicherheiten und Ambivalenzen, die Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, sowie bewusste professionelle Haltungen und berufsethische Orientierungen zählen (Hansbauer et al. 2020: 152)

Mit Blick auf diese Ausdifferenzierung von Kompetenzebenen ist es von besonderer Relevanz, dass die Weiterbildung auf die Stärkung von Handlungskompetenzen abzielt, die sich aus all den genannten Ebenen speisen und sich letztlich in der „Performanz“ (s.u.) zu bewähren haben. Vor diesem Hintergrund werden der Reflexion der tatsächlichen Performanz in der eigenen Praxis der Teilnehmer*innen sowie dem Üben von Handlungs herausforderungen ein großer Raum in der Weiterbildung eingeräumt.

1.3. Kompetenzbeurteilung

Ein zentraler Kritikpunkt am Kompetenzbegriff betrifft die Problematik der Messbarkeit der erworbenen Kompetenzen von Lernenden. Das Kompetenzkonzept, wie es etwa im Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) verwendet wird, basiert auf einer Modularisierung von Einzelkompetenzen und bildet diese auf Referenzstufen bzw. Kompetenzniveaus ab. Damit ist wesentlich das Anliegen einer Messbarkeit und Vergleichbarkeit verbunden (Höhne 2007: 33), das jedoch nur sehr bedingt und mit Blick auf die Sozialpädagogik kaum eingelöst werden kann. Weil in der Sozialpädagogik sehr komplexe Kompetenzen (z.B. Kommunikationskompetenz, Deutungs- und Reflexionskompetenz etc.) erforderlich sind und gestärkt werden sollen, ist es nicht möglich, alle relevanten „Unterkompetenzen“ und deren Wechselwirkung ausdifferenzieren. Darüber hinaus können diese nicht objektiv gemessen werden (Kaiser/Kaiser 2018: 14). Dabei wird darauf hingewiesen, dass vorhandene Kompetenzen generell niemals direkt gemessen werden können, da sie sich immer erst in der tatsächlichen Handlungssituation zeigen, also in der Performanz¹⁴. Kompetenzen äußern sich demnach zwar in der Performanz, sind jedoch de facto nicht direkt beobachtbar, sondern lassen sich „erst unter Rückgriff auf die Performanz einer Person feststellen, d. h. sie werden erst im Handeln selbst sichtbar“ (Weber/Hojnik 2016: 10). Damit ist die Problematik verbunden, dass die (sichtbare) Performanz entweder unter dem „Niveau“ der tatsächlich vorhandenen Kompetenzen liegt (etwa aufgrund hinderlicher Umweltfaktoren) oder dass Performanz in einer konkreten Bewertungssituation „besser“ sein kann als die vorhandene Kompetenz, etwa in einem zufallsabhängigen Geschehen des „So-tun-als-ob“ (Treptow 2014: 30). Vor diesem Hintergrund betont etwa Michaela Pfadenhauer, dass Kompetenzbewertungsformate nicht nur mit dem Problem konfrontiert sind, „dass sich Kompetenz wie Wissen nur in zeitlich-performativen Akten äußert“ (2014:49), sondern auch, dass die beobachtbare Performanz analytisch betrachtet als „Darstellung zur Kenntnis genommen werden muss“ (ebda.). Sie spricht daher davon, dass bei Prüfverfahren in der Regel vor allem „Kompetenzdarstellungskompetenz“ (ebda.: 46) beobachtet und beurteilt wird.

Angesichts dieser bedeutsamen Einwände gegen Kompetenzfeststellungsverfahren anhand punktueller Prüfsituationen wird in der Weiterbildung von Fachkräften der stationären Kinder-

¹⁴ Im Fachdiskurs wird vielfach zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden. Die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz wurde vom Sprachwissenschaftlicher Noam Chomsky abgeleitet, der zwischen der „Disposition“, der sprachlichen Kompetenz als Sprachvermögen, und der „Performanz“ als dem tatsächlichen Sprechen differenzierte.

und Jugendhilfe bewusst auf Prüfsituationen verzichtet, ebenso wie auf die Ausdifferenzierung von Kompetenzniveaus. Vielmehr werden die Lernfortschritte der Teilnehmer*innen dadurch eingeschätzt und zurückgemeldet, dass diese fortlaufend in Übungs- und Reflexionssituationen mit denselben Lernbegleiter*innen in einer höchstmöglich kontinuierlichen Lerngruppe (Praxis- und Supervisionsgruppe) eingebunden sind, regelmäßig Feedback erhalten und darüber hinaus schriftliche Arbeiten zu ihren Praxisaufgaben mit inkludiertem Reflexionsanteil und unter Heranziehung von Deutungs- und Erklärungswissen verfassen, die von zwei Expert*innen beurteilt werden. Insbesondere beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Kompetenzentwicklung der Teilnehmer*innen auch die Reflexion der Lernprozesse in der Gruppe und in Einzelgesprächen, in denen immer Veränderungen in der erlebten beruflichen Selbstwirksamkeit und Handlungssicherheit der Teilnehmer*innen im Zentrum stehen.

Zusammenfassend umfasst die **Anforderung an einen erfolgreichen Abschluss der Weiterbildung und Zertifizierung:**

- die regelmäßige Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen inklusive Peergruppe (maximale Fehlzeiten sind 20 % der Präsenzveranstaltungen und Peergruppentreffen)
- Praxistrainings in der eigenen Einrichtung mit anschließender Reflexion
- Verfassen der Zwischen- und Abschlussarbeiten
- Nachweis der absolvierten Einzelsupervision
- Regelmäßige Reflexionen der individuellen Kompetenzentwicklung und erlebten beruflichen Selbstwirksamkeit

2. Lerntheoretischer Hintergrund

2.1. Konstruktivistisch-systemisches Lernverständnis

Das vorliegende Curriculum basiert auf einem konstruktivistisch-systemischen Verständnis von Lernen. Einem konstruktivistischen Lernverständnis entsprechend wird Lernen nicht als Übernahme von „vorgefertigtem“ Wissen verstanden, sondern als eine Veränderung, die die Lernenden vor allem in sich selbst vollziehen. In den Worten von Rolf Arnold ist es die*der Lernende, die*der „Einsichten zulässt, sich auf neue Überlegungen und Vorgehensweisen einlässt und Angebote nutzt oder nicht nutzt“ (2019: 56). Diese aus systemisch-konstruktivistischen Lerntheorien abgeleitete Grundannahme hat weitreichende Folgen für die Gestaltung von Weiterbildungen für Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe:

Erstens folgt daraus, dass Lernprozesse ermöglicht, aber nicht linear gesteuert werden können, was ein lernförderliches bzw. -ermöglichendes Setting voraussetzt. Zweitens bedeutet diese Grundannahme, dass wirksames Lernen im Sinne der Weiterentwicklung von Kompetenzen für die sozialpädagogische Praxis einen aktiven Konstruktionsprozess der Lernenden darstellt (vgl. Siebert 2012). Dieser Konstruktionsprozess soll im Rahmen der Weiterbildung vor allem durch erfahrungsbasierte Lernimpulse, (Selbst-)Reflexion von authentischen beruflichen Handlungssituationen und den eigenen Beiträgen als auch durch theoretische Inputs im Sinne der Vermittlung von deklarativem Wissen sowie kollegiales Lernen angeregt werden.

2.2. Lernen durch „Widerfahrnisse“

Im Lichte aktueller Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass Lernprozesse durch die Konfrontation mit *neuen* Herausforderungen angestoßen werden können. Lernen profitiert demnach von Situationen und Anlässen, in denen sich entweder eingeübte Routinen, implizite

Deutungs- und Handlungsmuster nicht (mehr) bewähren (Meyer-Drewe 2010) oder von neuen Herausforderungen, die nicht mit bestehenden Erfahrungen, vorhandenen Kategorisierungen und damit verbundenem impliziten Wissen bewältigt werden können. In phänomenologischen Ansätzen wird mit Blick auf solche Diskrepanzerfahrungen von „Widerfahrnissen“ gesprochen, also von Situationen, in denen uns etwas widerfährt und die unsere bisherigen Deutungen und Lösungsansätze in Frage stellen. Damit solche Lernanlässe aufgegriffen werden können, bedarf es eines geschützten Raums und der Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion.

2.3. Stärkung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmer*innen

Lernanregungen können dann ihr Potential entfalten, wenn diese von den Teilnehmer*innen als relevant sowie als verstehbar und handhabbar erlebt werden, wenn also ihr Gefühl von „Kohärenz“ (Antonovsky) und ihr Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsempfinden gewährleistet sind und gestärkt werden. Erforderlich hierfür ist ein wertschätzender Lernraum, der an den Fragen, Relevanzen und Herausforderungen im Alltag der Lernenden ansetzt (Buschmeyer/Weiß 2015). Nicht zuletzt wird Lernen in diesem Curriculum als systemischer Vorgang gesehen, da Lernprozesse wesentlich als Ergebnis der Interaktion der Teilnehmer*innen verstanden werden. Die Lerngruppe wird daher als Möglichkeit des Mit- und Voneinanderlernens in und außerhalb von Präsenzveranstaltungen genutzt, wozu auch entsprechende Lernformate wie z.B. die Peer-Group und das Buddy-System vorgesehen sind.

2.4. (Selbst-)Reflexion als Kernelement der Weiterbildung

Die hohe Bedeutung von (Selbst-)Reflexion für das Lernen und die gelingende Praxis von Fachkräften ergibt sich schon daraus, dass die Person der betreuenden Fachkraft ein zentrales „pädagogisches Werkzeug“ darstellt und Betreuungsprozesse immer mit dem Umstand der „Ko-Produktion“ konfrontiert sind. Das Curriculum legt daher einen Schwerpunkt auf die Selbstreflexion der Teilnehmenden, verstanden als Bewusstmachung der eigenen Deutungs- und Handlungsmuster, Handlungsbedingungen, -ziele und -folgen sowie auf die Reflexion ihrer pädagogischen Praxis.

3. Didaktischer Rahmen

3.1. Verstehensorientierter Zugang

Das vorliegende Curriculum geht von der Annahme aus, dass gelingendes sozialpädagogisches Handeln auf das Verstehen der begleiteten Kinder und Jugendlichen in ihrem Gewordensein und aktuellem „Sosein“ im jeweiligen (gesellschaftlichen, kulturellen, lebensweltlichen und familiären, organisatorischen) Kontext angewiesen ist, ebenso wie auf das Selbstverstehen der Pädagog*innen. In diesem Zusammenhang wurde bereits auf die hohe Bedeutung der Selbstreflexion mit Blick auf individuelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie Gegenübertragungsprozesse hingewiesen. Die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche in ihrem aktuellen Verhalten bestmöglich zu verstehen, ist daher auf die Weiterentwicklung systematischer Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse angewiesen.

3.1.1. Das Verstehen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen

Kernmerkmal des Curriculums ist, dass es auf ein höchstmögliches „Verstehen“ der begleiteten Kinder und Jugendlichen in ihrem Gewordensein und aktuellem „Sosein“ im jeweiligen (gesellschaftlichen, kulturellen, lebensweltlichen und familiären, organisatorischen) Kontext abzielt – im Wissen darum, dass den Möglichkeiten dazu Grenzen gesetzt sind. Denn erst auf

Basis einer höchstmöglich kohärenten Interpretation (Hypothesenbildung) der Empfindungen, Verhaltensweisen, Ressourcen, Bedürfnisse und Motivationen können passfähige Unterstützungs- und Beziehungsangebote gesetzt und entwicklungsförderliche Bedingungen im Alltag der stationären Betreuung hergestellt werden.

Wesentlich für den verstehensorientierten Zugang der Weiterbildung ist, dass die Teilnehmer*innen darin gestärkt werden, die Einzigartigkeit jedes und jeder Heranwachsenden, ihrer Handlungsstrategien, Sinngebungen und Ressourcen sowie jeder Handlungssituation im Verstehensprozess angemessen zu berücksichtigen und *zugleich* bei ihren Deutungen auf theoretisches Wissen zwecks Auslegung und Deutung von Handlungsstrategien, dahinterliegenden Bedürfnissen und lebensweltlichen Problemen der Heranwachsenden und ihrer Eltern zurückgreifen – „mit dem Ziel der Perspektiveneröffnung bzw. einer Entscheidungsbegründung unter Ungewissheitsbedingungen“ (Dewe 2009a: 101).

Ein möglichst kohärentes Verstehen ist dabei auf unterschiedliche Wissensquellen angewiesen. Interdisziplinarität im Verstehen ist schon deshalb unabdingbar, weil sich das Verstehen (in unterschiedlichen Gewichtungen und abhängig von aktuellen Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben von Heranwachsenden) sowohl auf die Biografie und Lebenswelt, die aktuellen Verhaltensweisen, Befindlichkeiten sowie Ziele und Vorstellungen einer erwünschten Zukunft von Kindern und Jugendlichen als auch auf die Dynamik der pädagogischen Beziehung zu beziehen hat (vgl. Gahleitner 2017). Damit ist zum einen angesprochen, dass sich „Fallverstehen“ in diesem Curriculum sowohl auf ein **entwicklungspsychologisches Verstehen** von Kindern und Jugendlichen und auf familienbiographische Hintergründe in der „Gleichzeitigkeit von Theorie- und Fallorientierung“ (ebda: 288) bezieht als auch auf die (familiäre und aktuelle) **Lebenswelt**, darunter die sozialen Netzwerke, Bezugssysteme und Ressourcen von Kindern und Jugendlichen und damit verbundene Möglichkeiten und Einschränkungen von Möglichkeitsräumen (vgl. etwa Grunwald/Thiersch 2016), aber auch auf die Erfahrungen in Hilfesystemen. In Anschluss an aktuelle mehrdimensionale Verstehens- bzw. Diagnostikansätze lässt sich auch von einer „biopsychosozialen“ Zugangsweise sprechen (vgl. etwa Gahleitner 2013: 29).

3.1.2. Selbstverstehen der betreuenden Fachkräfte

Selbstverstehen im Sinne der Selbstreflexion der Teilnehmer*innen mit Blick auf ihre berufliche Praxis ist aufgrund ihrer unweigerlichen Involviertheit in den Betreuungsprozess und die Beziehungsgestaltung mit den Heranwachsenden unabdingbar und erhält daher einen hohen Stellenwert im Curriculum und in der Weiterbildung. Es geht dabei darum, die eigenen Beiträge zu Interaktionssituationen, Hilfeverläufen und Beziehungsprozessen mit ihren immanenten Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen bestmöglich zu verstehen und die Reflexion der Beziehungsdynamik und des Beziehungsangebots an die begleiteten Kinder und Jugendlichen als kontinuierlichen Prozess und zentrales Qualitätsmerkmal der sozialpädagogischen Praxis zu stärken. Nicht zuletzt ist sozialpädagogisches Handeln unweigerlich mit **Spannungsfeldern** konfrontiert, welchen in dem vorliegenden Curriculum hinreichend Raum eingeräumt wird. Dazu zählen etwa jene von Hilfe versus Kontrolle, Fachlichkeit und professionelle Rolle versus Nähe, individuelle Bedürfnisse versus gesellschaftliche Normen und Erwartungen (Ader/Schrapper 2020: 234).

3.1.3. Pädagogisches und kooperatives Handeln

Der Fokus der Weiterbildung liegt auf der Stärkung der professionellen Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen im Alltag der stationären Einrichtung, wozu auch die Zusammenarbeit mit anderen Hilfesystemen bzw. Systempartner*innen im Sinne der (Mit-)Gestaltung eines förderlichen Netzwerkes zählt (vgl. Simmen et al. 2008). Damit wird der Fokus von der dyadischen Betreuungsbeziehung auch auf andere soziale Ressourcen und Hilfesysteme er-

weitert, die den Alltag und die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Professionelles Handeln schließt daher „Systemkompetenzen“ (Heiner 2012) ein. Diese beziehen sich zum einen darauf, dass sich pädagogische Fachkräfte als „Teil des sozialen Schutzsystems“ (Lambert zit. in Gahleitner 2017: 295) verstehen und dabei „unabhängig von disziplinären Versäulungen“ (ebda.) auf multidisziplinäre Theoriebestände zurückgreifen können. Zum anderen umfassen Systemkompetenzen auch ein Verständnis dafür, dass sowohl Fallverstehen als auch pädagogisches Handeln „Teil einer rechtlich und institutionell geprägten Problemlösung“ (Heiner 2012: 205) und als solche in Kontexte und Spannungsverhältnisse eingebunden sind, die immer wieder aufs Neue reflektierend ausgelotet und handelnd bewältigt werden müssen.

3.2. Handlungs- und Praxisorientierung

Die Weiterbildung ist wesentlich handlungs- und praxisorientiert ausgerichtet. In Anschluss an sozialwissenschaftliche Praxistheorien wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass kompetentes Handeln und Reagieren in Praktiken nicht durch Wissen alleine hergestellt werden können, sondern entsprechende Erfahrungen und deren Reflexion, aber auch einen Deutungsrahmen voraussetzen (Alkemeyer/Buschmann 2017: 279). Theoretisches Wissen dient in der Weiterbildung daher dazu, Beobachtungsstandpunkte zu erweitern, fachlich begründete pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln und Distanz zum pädagogischen Geschehen und zur eigenen Verstricktheit herzustellen (Dörr/Müller 2019: 21-23).

3.3. Haltungsorientierung

Das Curriculum gründet in der Annahme, dass professionelle Haltungen für die Weiterentwicklung und Festigung von kohärenten sozialpädagogischen Handlungskompetenzen von zentraler Bedeutung sind. Mit Ader und Schrapper (2020: 42) lässt sich eine innere Haltung grundsätzlich als Grundeinstellung, Überzeugung und innerer Kompass begreifen, der sich auch in Handlungen ausdrückt, wenn diese Haltungen auch keineswegs immer realisiert werden können. Haltungen inkludieren daher Werte im Sinne von Vorstellungen des Wünschenswerten (Thome 2019) und sind eng mit ethischen Grundannahmen verbunden. Professionelle Haltungen lassen sich als individuelles „Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen“ (Kuhl et al. 2014: 107) verstehen,

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

Professionelle Haltungen haben eine Orientierungsfunktion für das pädagogische Handeln und können daher als höchst handlungsrelevant erachtet werden. Ihre „Übersetzung“ in professionelles Handeln muss geübt werden. Das vorliegende Curriculum orientiert sich wesentlich an jenen professionellen Haltungen, wie sie in den „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (2019) beschrieben sind. Als übergeordnete Zielrichtungen lassen sich dabei Entwicklungs- und Gesundheitsförderung verstehen.

3.4. Übergeordnete Zielsetzungen der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung

Zentrale Zielsetzungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe stellen die Förderung der betreuten Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und ihre Begleitung hin zur „Selbstständigkeit“ dar, worunter insbesondere auch die Verantwortungsübernahme für die eigene Lebensgestaltung und die soziale Integration verstanden werden kann. Beide Zielsetzungen finden in den Kinder- und Jugendhilfegesetzen explizit Erwähnung und können auch als grundsätzliche Aufgabe der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik als Vermittlerin zwischen Individuum und Gesellschaft verstanden werden (Heiner 2010).

Das breite Konzept der Entwicklungsförderung inkludiert, dass Kinder und Jugendliche in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben, aber auch bestmöglich in der Realisierung ihrer Potentiale und Talente begleitet werden. Sozialpädagogik in stationären Einrichtungen ist jedoch auch mit der Gesundheit der betreuten Heranwachsenden in einem ganzheitlichen Sinne beschäftigt. Denn sie versucht immer auch, Gesundheit in einem salutogenetischen Sinne (verstanden als dynamische und durch Lebensbedingungen beeinflusste biopsychosoziale Lebensqualität) positiv zu beeinflussen. Insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe hat Sozialpädagogik mit (überwiegend) äußerst verletzten Heranwachsenden zu tun. Ihre Aufgabe ist es daher, durch die Gestaltung eines haltgebenden Umfelds und die Förderung der Kinder und Jugendlichen zu deren (mitunter nachholenden) Entwicklung und Stabilisierung beizutragen und in diesem Sinne „heilsam“ zu wirken – ohne dass dabei die Entwicklung zielgerichtet linear „herbeigeführt“ werden könnte (vgl. KB I). Dabei wird Gesundheit als zentraler Entwicklungsfaktor und vice versa verstanden. Denn so wie die Wahrnehmung und Förderung von Gesundheit der betreuten Kinder und Jugendlichen für deren Entwicklung unabdingbar sind, hat Entwicklungsförderung immer auch einen Gesundheitsbezug. Ziel der auf dem Curriculum aufbauenden Weiterbildung ist es, die Teilnehmer*innen in ihrer gesundheitsbezogenen Sensibilität, aber auch in ihrem Selbstverständnis als zentrale Akteur*innen sowohl der Entwicklungs- als auch der Gesundheitsförderung in einem salutogenetischen Sinne zu stärken.

3.5. Lehr-Lernformen

Die Lernprozesse finden in unterschiedlichen Lernsettings und -formaten statt, wobei Blockveranstaltungen in Präsenz (Präsenzveranstaltungen), Webinars/Lernvideos, Peergroups und ein Buddy-System, Selbststudium, Praxistrainings in der eigenen Einrichtung in Verbindung mit einer begleiteten Praxisreflexion vorgesehen sind.

3.5.1. Lernformate

(1) **Webinars/Lernvideos:** Webinars bzw. Lernvideos werden zu den jeweiligen Themenschwerpunkten der Kompetenzbereiche insbesondere zur **Vermittlung von deklarativem Wissen** und pädagogischen Konzepten umgesetzt. Sie bestehen aus kompakten Vorträgen zu den jeweiligen Schwerpunkten durch Expert*innen, die im Anschluss in Präsenzveranstaltungen – überwiegend anhand von Fallbeispielen – und im Rahmen des **Selbststudiums, der Peergruppe und des Buddy-Systems** vertieft werden.

(2) **Selbststudium:** Die Teilnehmer*innen erhalten kompakte Fachinhalte anhand von Literaturlisten und Artikeln, die die Themen der Webinars/Lernvideos und Präsenzveranstaltungen vertiefen. Neben Fachliteratur sollen auch Filme und Belletristik für das Selbststudium übermittelt bzw. empfohlen werden. Darüber hinaus werden die Teilnehmer*innen gebeten, ein „Denk- und Reflexionstagebuch“ zu führen, dessen Inhalte privat bleiben.

(3) **Blockveranstaltungen (Präsenzveranstaltungen):** Begleitete Gruppenangebote in Präsenz finden geblockt in zwei Formen statt:

- **Lehrgangsgruppe:** Die Gesamtgruppe des Lehrgangs, die durch zwei Personen begleitet wird, trifft sich regelmäßig. In der Lehrgangsgruppe erfolgt einerseits eine Vertiefung von Lerninhalten anhand von kurzen Fachinputs bzw. Kurzvorträgen; auch werden Fragen, die sich aus dem Webinar/Lernvideo ergeben haben, in dieser Großgruppe bearbeitet. Andererseits werden in der Lehrgangsgruppe die Lern- und Gruppenprozesse reflektiert.
- **Praxisgruppe:** Die Praxisgruppe stellt eine Gruppe von 8-12 Teilnehmer*innen dar. Die Lehrgangsgruppe wird somit aufgeteilt und soll einen geschützten Raum für praxis- und handlungsorientiertes Lernen (Bearbeitung von Fallbeispielen, Üben von Methoden, Rollenspiele etc.) bieten.

- **Supervisionsgruppe:** Im Zentrum der Supervisionsgruppe stehen emotionales Lernen und die Reflexion eigener biographischer und beruflicher Erfahrungen mit Blick auf die eigenen emotionalen Anteile und Übertragungsprozesse in beruflichen Beziehungsdynamiken.

(4) **Peergruppe:** Die Peergruppe trifft sich selbstgesteuert im Umfang von mindestens zwei Stunden pro Monat. Ihre Aufgabe ist es, die Schwerpunkte der jeweiligen KB inhaltlich zu vertiefen, gelernte Methoden zu üben und zu reflektieren sowie Fallbesprechungen anhand der erlernten Methoden (z.B. kollegiale Beratung, kollegiales Teamcoaching – s.u.) kollegial durchzuführen. Die Teilnehmer*innen der Gruppe stehen somit wechselseitig als Reflexionshilfen zur Verfügung.

(5) **Praxistraining & Praxisbegleitung:** Im Praxistraining werden von den Teilnehmer*innen Praxisaufgaben während der Regelarbeitszeit in ihrer eigenen Einrichtung umgesetzt. Die Reflexion von Einheiten des Praxistrainings mit theoretischer Anbindung ist Teil der erforderlichen Zwischenarbeiten (s.u.).

(6) **Buddy-System:** Zusätzlich zur Peergruppe finden sich je zwei Teilnehmer*in während der Weiterbildung als Lernpartner*innen zusammen. Diese Dyade bietet idealerweise den Raum, um offene inhaltliche Fragen zu diskutieren, gemeinsam Arbeiten zu verfassen und/oder sich wechselseitig als kollegiale Berater*innen zu unterstützen. Auch sollen wechselseitige Besuche der Buddies in ihren Einrichtungen zwecks teilnehmender Beobachtung und anschließender Reflexion stattfinden.

(7) **Einzelsupervision:** Die Teilnehmer*innen nehmen im Verlauf der Weiterbildung insgesamt 20 Stunden Einzelsupervision in Anspruch. Den Teilnehmer*innen wird empfohlen, dass sich die Themenstellungen der Einzelsupervision (auch) an den Schwerpunkten der jeweils behandelten Themenbereiche („Kompetenzbereiche“) orientieren (z.B. eigene Beziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie und Beziehungsmuster, Umgang mit Konflikten, Erfahrungen mit Gruppen und Beteiligung etc.).

(8) **Zwischenarbeiten und Abschlussarbeit:** Die Teilnehmer*innen verfassen drei schriftliche Zwischenarbeiten mit Praxisbezug, darunter jedenfalls eine Arbeit zu einem ihrer Praxistrainings. Darüber hinaus wird eine Abschlussarbeit verfasst, die durch zwei Expert*innen beurteilt wird (fachspezifisch und reflexionsbezogen).

Zur Begleitung der Teilnehmer*innen der Weiterbildung in ihren Lernprozessen stehen mehrere Expert*innen zur Verfügung, die folgende Rollen einnehmen:

- **Lehrgangsbegleitung:** Für die Begleitung der Lehrgangsguppe stehen zwei Expert*innen zur Verfügung. Sie sind für den Ablauf, das Organisatorische und die Abstimmung zwischen den „Rollen“ der anderen Lernbegleiter*innen (Vortragende, Praxisbegleiter*innen und Supervisor*innen) zuständig. Bei jeder Präsenzveranstaltung ist zumindest ein*e der beiden zu Beginn anwesend. Sie führen ebenso die Reflexion des Lehrgangs in der Lehrgangsguppe durch.
- **Vortragende:** Unterschiedliche Vortragende bringen ihre Expertise in Lehrvideos, Webinars/Lernvideos und Präsenzvorträgen zu den unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten in den einzelnen Kompetenzbereichen ein.
- **Praxisbegleiter*innen:** Sie sind für die Erweiterung der praktischen Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmer*innen, also wesentlich für die Vermittlung von Methoden und deren praxisorientierte Anwendung (im Rahmen von Übungen, Rollenspielen, Reflexionen) zuständig.
- **Supervisor*innen:** Sie leiten die Supervisionsgruppe und sind vor allem für die Reflexion biographischer Einflussfaktoren auf das berufliche Handeln, das Selbstverstehen mit Blick

auf eigene Anteile sowie Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse im Betreuungs- und Beziehungsgeschehen zuständig und in der Anwendung von entsprechenden Supervisions- und fallbezogenen Reflexions- und Analysemethoden (Kollegiale Beratungen, Work Discussions, Szenisches Verstehen) versiert.

3.5.2. Methoden der Fallreflexion

Folgende Methoden der Fallreflexion können in der Weiterbildung – je nach Themenstellung und Anliegen der Teilnehmer*innen – zur Anwendung kommen, wobei andere Methoden später noch eingebracht werden können:

(1) Fallvignetten zur Entwicklung von Hypothesen für die dargestellten Verhaltensweisen bzw. Interaktionsdynamiken und zur Entwicklung von Handlungsoptionen

(2) Work Discussions, die auch auf die Erkundung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen und un- bzw. vorbewussten Anteilen im Interaktionsgeschehen abzielen

(3) Kollegiale Fallberatungen, in denen der Schwerpunkt auf der Entwicklung von Lösungs- und Handlungsoptionen für herausfordernde Interaktionssituationen und/oder der Entwicklung von zukunftsorientierten Perspektiven und Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche liegt

(4) Szenisches Verstehen zur Interpretation des Erlebens und von Vorerfahrungen von Heranwachsenden in Interaktionen mit Fachkräften, aber auch von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen

Nicht zuletzt werden im Verlauf der Weiterbildung in mehreren Kompetenzbereichen **Übungen und Techniken der Körperwahrnehmung, Selbstberuhigung und Affektkontrolle** vermittelt, die die Teilnehmer*innen auch in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einsetzen können.

4. Literatur

Ader, S./Schraper, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

Alkemeyer, Th./Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung und Mitspielfähigkeit. S. 271-297. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer.

Arnold, R. (2019): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bauer, P./Weinhardt, M. (2020): Zur Einführung: Kompetenzorientierung systemisch. S. 7-16. In: Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Systemische Kompetenzen entwickeln. Grundlagen, Lernprozesse und Didaktik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Buschmeyer, J./Weiß, R. (2015): Kompetenzorientiertes Lernen am Arbeitsplatz. Weiterbildung 5: 32–35.

Dewe, B. (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. S. 89-109. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.

Dewe, B./Otto, H. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. S. 197-217. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Dörr, M./Müller, B. (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. S. 14-39. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Faas, S. (2014): Sozialpädagogisches Wissen und Können in der Kompetenzperspektive. S. 69-84. In: Faas, S. / Bauer, P. / Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer.

Gahleitner, S. B. (2013): Biopsychosoziale Diagnostik aus Sicht der Sozialen Arbeit. S. 23-19. In: Gahleitner, S. B./Wahlen, K./ Bilke-Hentsch, O. (Hrsg.): Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Gahleitner, S. B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa. Weinheim: Beltz Juventa.

Gahleitner, S. B./ Homfeldt, H. G. (2013): Zur Implementation biopsychosozialer Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe – ein Vorschlag. S. 233-246. In: Gahleitner, S. B./Wahlen, K./ Bilke-Hentsch, O. (Hrsg.): Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

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

Hansbauer, P. / Merchel, J. / Schone, R: (2020): Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder, professionelle Anforderungen. Stuttgart: Kohlhammer

Heiner, M. (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt.

Heiner, M. (2012): Handlungskompetenz „Fallverstehen“. S. 201-217. In: Becker-Lenz, R. et. al. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, L.A./ Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus.

Kaiser, R./Kaiser, A. (2018): Handeln - Kompetenz - Performanz und Messung. Eckpunkte der „Bildungsmessung“ – Versuch einer Begriffsklärung. In: Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends 29 /4: 10-14.

Kuhl, J./ Schwer, Ch./ Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. S. 107-121. In: Schwer, Ch./Solzbacher, C. (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Osnabrück: Klinhardt.

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

Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka. Filosofija 18 (3): 6-16.

Pfadenhauer, M. (2014). Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. S. 41-50. In: Faas, S. / Bauer, P. / Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer.

Reinmann, G. (2015): Lehrkompetenzen von Hochschullehrern: Kritik des Kompetenzbegriffs in fünf Thesen. S. 17-36. In: Hartung, O./Rumpf, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden, Springer VS.

Sander, W. (2009): Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38/3: 293-307.

Siebert, H. (2012): Lernen – systemisch-konstruktivistisch betrachtet. S. 119-130. In: In: Schüller, I./Nuisl, E./Gieseke, W. (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung: Festschrift für Rolf Arnold (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Forschung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Simmen, R./Buss, G./Hassler, A./Immoss, S. (2008): Systemorientierte Sozialpädagogik. Bern: UTB.

Thome, H. (2019): Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. S. 47-77. In: Verwiebe, R. (Hrsg.): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Treptow, R. (2014): Kompetenz – das große Versprechen. S. 21-40. In: Faas, S. / Bauer, P. / Treptow, R. (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden: Springer.

Viernickel, S. (2016): Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit. Eine Spurensuche in Theorie und Praxis. Vortrag an der Alice Salomon Hochschule Berlin. https://www.offensive-bildung.de/p05/engagement/de/function/conversions:/publish/images/projekte/erreichtes/2016_11_15_Vortrag_Viernickel_Haltung.pdf (Zugriff am 14.04.2021).

Walber, M./Jütte, W. (2015): Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. S. 49-64. In: Hartung, O./Rumpf, M. (Hrsg.): Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Konzepte, Forschungsansätze und Anwendungen. Wiesbaden, Springer VS.

Weber, F. / Hojnik, S. (2016): Praxishandbuch Kompetenzorientierung. Theoretische Grundlagen und praktische Methoden eines kompetenzorientierten beruflichen Trainings. prospect Unternehmensberatung im Auftrag des AMS Österreich.

III. DARSTELLUNG DER EINZELNEN KOMPETENZBEREICHE



© Claudia Hengst

EINFÜHRUNGWORKSHOP

Die Einführungstage finden in Räumlichkeiten außerhalb des Weiterbildungsträgers mit gemeinsamer Übernachtung (Seminarhaus oder Selbstversorgungshütte) statt, die jedenfalls Außenraum im Grünen bieten sollten.

1. Lerninhalte

Damit sich Teilnehmer*innen von praxisorientierten und (selbst-)reflexiv ausgerichteten Weiterbildungen auf die Lern- und Entwicklungsprozesse einlassen können, ist die Herstellung eines sicheren Ortes – auch und besonders in der Gruppe – und die Vermittlung der Ziele und Lehr-Lernformen der Weiterbildung unabdingbar. Der Schwerpunkt liegt daher auf (1.) der Konstitution der Gruppe, (2.) einer Orientierung über Ablauf, Inhalte, Lehr-Lernformen, Praxisorientierung und (selbst-)reflexive Ausrichtung der Weiterbildung sowie (3.) dem Verstehensansatz der Weiterbildung.

Dabei sind diese Schwerpunktsetzungen nicht als lineare Abfolge zu verstehen, da Gruppenbildung und Orientierung über die Weiterbildung eng miteinander verknüpft sind. Die Einführung in den Verstehensansatz sollte jedoch im zweiten Teil der Einführungstage nach einer generellen Einführung in die Weiterbildung erfolgen.

1.1. Erstes Kennenlernen und Gruppenkonstituierung

Der Eintritt in den Gruppenzusammenhang einer Weiterbildung ist – insbesondere, wenn sich diese über einen längeren Zeitraum erstreckt und (auch) persönliche Bereiche anspricht – für die einzelnen Teilnehmer*innen zumeist auch mit Unsicherheiten, ambivalenten Gefühlen und ggf. mit Anspannung verbunden (Szepansky 2017: 13), was eine wichtige Parallele zu Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung darstellt, die jedenfalls thematisiert werden sollte. Mit Eberhard Stahl lässt sich davon sprechen, dass die Gruppe zunächst eine gemeinsame „Konventionsstruktur“ (2002: 71f.) entwickeln muss. Dazu zählen die Formen, wie sie den Umgang miteinander pflegt und regelt und Zugehörigkeit ermöglicht, sowie eine gemeinsame Orientierung an den Zielen der Weiterbildung.

Generell verfolgen die Einführungstage mit Blick auf die Gruppenkonstituierung und das Gruppenerleben zwei zentrale Zielsetzungen:

Zum einen geht es darum, dass die Teilnehmer*innen einen höchstmöglich sicheren Rahmen erleben und dass die Bedeutung von „**sicheren Orten**“ für **bedeutungsvolle und reflexive Lernprozesse und für die individuelle Entwicklung** – auch mit einem Querverweis auf die betreuten Kinder und Jugendlichen – thematisiert wird. Wichtig ist, dass die Teilnehmer*innen nachvollziehen können, dass ein solcherart bedeutungsvolles Lernen, das immer auch Irritationen und (vorübergehende) Verunsicherungen einschließt (Meyer-Drewe 2010), einen wertschätzenden Rahmen und eine vertrauliche Gruppenatmosphäre benötigt.

Zum anderen ist es Ziel der Einführungstage, dass die Teilnehmer*innen bereits zu einem **ersten bewussten Erleben der Gruppe** angeregt werden und erfahren, dass sie auf die Gruppe wirken und für den gemeinsamen Lernprozess wichtig sind. Es sollte daher ein Grundverständnis für das **Potential von Gruppen als Lernräume**¹⁵ und die Bedeutung jedes und jeder Einzelnen für den gemeinsamen Lernprozess vermittelt werden.

¹⁵ Wie Mario Sorgalla konstatiert, ist es trotz aller Potentiale von Gruppen wichtig, dass Gruppenleiter*innen „berücksichtigen, dass nicht jeder Lerntyp in einer Gruppe optimal zur Entfaltung kommt“ (2015: 4). Wichtig ist daher, dass die Gruppenleitung die bevorzugten Lern- und Aneignungsformen bzw. die jeweiligen Lerntypen in den Blick nimmt und entsprechend flexible Lernanreize setzt, etwa mit Blick auf das individuelle Verfassen der Arbeiten.

Nicht zuletzt werden die Einführungstage für die **Zusammenstellung der zentralen Subgruppen** der Weiterbildung (Praxis- und Supervisionsgruppe) genutzt.

1.2. Einführung in die Weiterbildung

Im Anschluss an ein erstes Kennenlernen erfolgt eine kompakte Einführung in die **Ziele, inhaltlichen Themenbereiche, den Ablauf sowie die Lehr-Lernformen und Anforderungen** der Weiterbildung (Zwischen- und Abschlussarbeit und Denk- und Reflexionstagebuch). Hierfür sollten alle Teilnehmer*innen eine kompakte Informationsmappe erhalten.

Darüber hinaus werden folgende Aspekte der Weiterbildung vertiefend erörtert:

- **Bedeutung von (Selbst-)Reflexion als Kernelement der Weiterbildung und zentraler Bezugspunkt für die Professionalisierung sozialpädagogischer Praxis:** Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen bereits in den einführenden Tagen ein grundlegendes Verständnis dafür entwickeln, dass (Selbst-) Reflexion ein unabdingbarer Bestandteil sozialpädagogischer Arbeit in stationären Einrichtungen sowie zentraler „Wirkfaktor“ für gelingende Beziehungsgestaltung und Entwicklungsförderung darstellt und dass bei den Teilnehmer*innen Neugierde und Lust auf die Weiterentwicklung von Reflexivität geweckt werden.
- **„Gegenstände“ professioneller Reflexion:** Bereits am Beginn der Weiterbildung wird in grundlegende „Gegenstände“ des Verstehens eingeführt und darauf hingewiesen, dass professionelles Verstehen sich immer auch auf die individuellen Handlungsbedingungen und das konkrete sozialpädagogische Handeln im jeweiligen Kontext, auf die „Verstrickungen“ der Professionellen in Interaktions- und Beziehungsdynamiken mit den Adressat*innen sowie auch auf die „gesellschaftlichen, politischen und organisationalen Bedingungen ihrer Adressat*innen“ (Henn 2021: 150) bezieht. Wie im Verlauf der Weiterbildung vertiefend erarbeitet wird und hier nur kurz angeschnitten werden soll, inkludiert die Reflexion des sozialpädagogischen Handelns dabei immer auch die „Nutzung einer multiplen Wissensbasis“ (Dewe/Otto 2012: 213) und die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und Einzelfall.
- **Professionelle Haltungen:** Des Weiteren werden der Begriff der professionellen Haltung und die Bedeutung professioneller Haltungen für professionelles Handeln erarbeitet (vgl. auch FICE Austria 2019: 37f., Kuhl et al. 2014).

Im Anschluss an die Erarbeitung dieser reflexiven Grundausrichtung der Weiterbildung und der Begriffe (Selbst-)Reflexion und professionelle Haltung sollte jedenfalls hinreichend Raum und Zeit für individuelle Fragen der Teilnehmer*innen zur Verfügung stehen. Wesentlich ist, dass sie die Möglichkeit haben, darüber (im Einzel- und Kleingruppensetting) nachzudenken und sich zu äußern, wie sie die Schwerpunktsetzungen der Weiterbildung erleben und inwieweit sie sich diesem Zugang anschließen können. Spätestens in diesem Zusammenhang sollte auch die **Motivation der Teilnehmer*innen für die Teilnahme an der Weiterbildung** zum Thema gemacht und reflektiert werden, welche Erwartungen und ggf. Ängste die Teilnehmer*innen zum aktuellen Zeitpunkt wahrnehmen. Ebenso sollte eine Reflexion darüber angeregt werden, was die Einzelnen in die Gruppe einbringen möchten bzw. bereit sind, mit der Gruppe zu teilen. In diesem Zusammenhang sollte auch klar vermittelt werden, dass ihr Einlassen auf selbstreflexive Prozesse eine zentrale Voraussetzung für das Erreichen von Lerngewinnen aus der Weiterbildung ist.

1.3. Einführung in den verstehensorientierten Ansatz der Weiterbildung

Aufbauend auf der Auseinandersetzung mit der reflexiven Grundausrichtung der Weiterbildung werden die Bedeutung und die zentralen Dimensionen des verstehensorientierten Zugangs der Weiterbildung erarbeitet.

Zentraler Aspekt dabei ist, dass sich die Bedeutung des Verstehens für eine entwicklungsförderliche Betreuung von Heranwachsenden schon aus dem Umstand ergibt, „dass sozialpädagogisches Hilfehandeln ohne einen vorherigen Verstehensvorgang nicht denkbar ist“ (Nauerth 2016: 35), da die Auswahl konkreter Unterstützungsmaßnahmen immer „durch das Bild vom Problem, das zuvor verstanden wurde“ (ebda.), geleitet ist. In diesem Zusammenhang werden zentrale Aspekte des verstehensorientierten Zugangs erörtert, darunter insbesondere:

(1) Verwobenheit von Selbst- und „Fremdverstehen“

(2) Fallverstehen als zirkulärer Prozess

(3) Rolle des theoretischen Wissens und Einbeziehung der Sinngebungen der Heranwachsenden im Fallverstehen

(4) Berücksichtigung multipler Bedingungsfaktoren

(5) Polarität von Wissen und Nicht-Wissen und Reflexion der Grenzen des Wissens und Verstehens

2. Lernergebnisse

Die Ergebnisse der Einführungstage sind:

Einführungsworkshop

Die TN wissen um

- den Aufbau, die Themenbereiche und Lehr-Lernformen sowie um die reflexions- und verstehensorientierte Ausrichtung der Weiterbildung
- die Bedeutung des Fallverstehens für gelingende Hilfeprozesse und um besonders relevante Determinanten bzw. „Sachverhalte“ des Fallverstehens (darunter insbesondere die Biografie und die familiären Hintergründe bzw. Beziehungserfahrungen und die Lebenswelt und -lage der betreuten Heranwachsenden)
- die Bedeutung von Beziehungsgestaltung und Beteiligung von Heranwachsenden im Verstehen („Fallverstehen als Beziehungsgeschehen“)
- die Unterscheidung von „grundsätzlichem (Fall-)Verstehen“ und situativem Verstehen der konkreten Handlungsweisen von Kindern und Jugendlichen

Die TN haben

- ihre Motive für die Teilnahme an der Weiterbildung reflektiert und eine grundsätzliche Neugier auf die Weiterbildung und damit verbundene Lern- und Selbstentwicklungsprozesse entwickelt
- erste Unsicherheiten in der neuen Gruppenkonstellation abgebaut und die Bedeutung der Gruppendynamik für Lern- und Entwicklungsprozesse reflektiert
- idealerweise bereits die vorgesehenen Subgruppen für ihre Lernprozesse (insbes. die Praxis- und Supervisionsgruppe) gebildet

Die TN können

- die Bedeutung von Selbstreflexion, professionellen Haltungen und Verstehen für sozialpädagogisches Handeln nachvollziehen

3. Literatur

Ader, S./Schrapper, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

Baumann, M. (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Daigler, C./Düring, D. (2021): Professionsverständnisse und Professionalitätserwerb in Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen 27/4: 196-202.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. S. 197–217. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer.

FICE Austria (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl.

Henn, S. (2021): Die (Selbst)Reflexion und das professionelle Subjekt. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 19/2: 149-167.

Kuhl, J./Schwer, Ch./Solzbacher, C. (2014): Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. S. 107-121. In: Schwer, Ch./Solzbacher, C. (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Osnabrück: Klinghardt.

Nauerth, M. (2016): Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden: Springer VS.

Stahl, E. (2002): Dynamik in Gruppen: Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim: Beltz.

Szepansky, W.-P. (2017): Souverän Seminare leiten. 3., aktualisierte Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Viernickel, S. (2016): Zur Bedeutung der professionellen Haltung in der pädagogischen Arbeit. Eine Spurensuche in Theorie und Praxis. Vortrag an der Alice Salomon Hochschule Berlin. www.ph-heidelberg.de/fileadmin/ms-ba-ma/Felbi/Jubil%C3%A4um_2017/Begr%C3%BC%C3%9Fung_Gru%C3%9Fworte_Votr%C3%A4ge/FELBI_Jubil%C3%A4um_Vortrag_Viernickel.pdf [Zugriff am 11.09.2022].

Winkler, M. (2020): Sozialpädagogische Theorieperspektiven für das Verstehen. S. 146-160. In: Ader, S./Schrapper, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

KB I: PÄDAGOGISCHES GRUNDVERSTÄNDNIS UND RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN SOZIALPÄDAGOGISCHER PRAXIS IN DER STATIONÄREN KINDER- UND JUGENDHILFE

Der erste Teil hat zum Ziel, dass die Teilnehmer*innen ihr Grundverständnis von Pädagogik im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe vertiefen und bietet eine einführende Auseinandersetzung mit der Frage der Aufgaben, Haltungen, Möglichkeiten und Grenzen der Sozialpädagogik im Rahmen der stationären Betreuung. Teil zwei fokussiert auf zentrale Aspekte von professionellem Handeln, wie sie in aktuellen Fachdiskursen verhandelt werden, um darauf aufbauend ein gemeinsames Verständnis von Professionalität in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu erarbeiten. Nicht zuletzt wird in diesem KB in zentrale rechtliche Rahmenbedingungen (Kinder- und Jugendhilfegesetze und die Kinderrechtskonvention) eingeführt.

1. Lerninhalte

1.1. Pädagogisches Grundverständnis

1.1.1. Grundverständnis von Sozialpädagogik

Einführend in den KB erfolgt eine Auseinandersetzung damit, was Sozialpädagogik ist und „tut“. Dabei gilt es sowohl auf Sozialpädagogik als Wissenschaft (Disziplin) als auch als Praxis (Profession) einzugehen, ihre spezifische Entwicklung in Österreich kurz nachzuzeichnen (Sting 2015, Bütow 2018) und ihren **multiperspektivischen und transdisziplinären Zugang** hervorzuheben und zu begründen (vgl. etwa Nauerth 2016).

Darüber hinaus werden noch zwei weitere zentrale Aspekte des pädagogischen Grundverständnisses thematisiert: Die **Bedeutung der Kooperation mit Systempartner*innen und einer lebensweltorientierten und sozialräumlichen Perspektive**, um den Heranwachsenden in ihren mehrdimensionalen sozialen Bezügen und Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden, **sowie ein Verständnis von Sozialpädagogik als Beziehungsprofession**.

1.1.2. Schlüsselbegriffe der Sozialpädagogik

Ausgehend von der multiperspektivischen Grundausrichtung der Sozialpädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Frage nach den Aufgaben und Grenzen des sozialpädagogischen Handelns. Ein erster Schritt der Klärung soll anhand der Erörterung der Begriffe Erziehung, Bildung und Sozialisation erfolgen (vgl. etwa Scherr 2016, Walther 2018). Darauf aufbauend wird auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns und auf das „**Technologiedefizit**“ (vgl. etwa Karic 2018) und die damit verbundene „Kontingenz allen pädagogischen Handelns“ (Treptow/Faas 2015: 163) eingegangen. Ziel ist es, dass die Möglichkeiten, aber auch die **Grenzen sozialpädagogischer Wirkmächtigkeit** reflektiert werden.

Darüber hinaus werden die besonderen Ausgangsbedingungen der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen, der Auftrag der umfassenden alltäglichen Begleitung und Entwicklungsförderung sowie des Schutzes von Heranwachsenden und die damit verbundene **Allzuständigkeit der Sozialpädagogik** erarbeitet (vgl. etwa Galuske/Müller 2012, Karic 2018).

Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang zu thematisieren, dass Sozialpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe keinen „heilenden“ Auftrag im Sinne eines medizinisch-klinischen Modells hat. Dennoch ist Sozialpädagogik mit der Gesundheit der betreuten Heranwachsenden in

einem ganzheitlichen Sinne beschäftigt. Denn sie versucht immer auch, **Gesundheit in einem salutogenetischen Sinne** (daher verstanden als dynamische und durch Lebensbedingungen beeinflusste biopsychosoziale Lebensqualität) positiv zu beeinflussen. (vgl. KB XVI). Insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe hat Sozialpädagogik mit (überwiegend) äußerst verletzten Heranwachsenden zu tun. Ihre Aufgabe ist es daher immer auch, durch die Gestaltung eines haltgebenden Umfelds und die Förderung der Kinder und Jugendlichen zu deren (mitunter nachholenden) Entwicklung und Stabilisierung beizutragen und in diesem Sinne „heilsam“ zu wirken (vgl. KB III, IV und VI). Solche idealerweise „heilsamen“ und förderlichen Prozesse, finden immer in Verhältnissen und überwiegend im Lebensalltag statt, den es sozialpädagogisch zu gestalten gilt (Wolf 2020: 246).

1.1.3. Zielsetzungen und normative Orientierungen sozialpädagogischen Handelns in stationären Einrichtungen

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der Trias Sozialisation-Erziehung-Bildung und der potentiellen „Allzuständigkeit“ sozialpädagogischen Handelns in stationären Einrichtungen sollen übergeordnete **sozialpädagogische Zielsetzungen und zentrale normative Orientierungen** näher beleuchtet werden. Hierbei gilt es zunächst einmal, die übergeordnete Zielrichtung und den Auftrag allen pädagogischen Handelns in sozialpädagogischen Einrichtungen gemeinsam zu bestimmen. Im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe ist dieser Auftrag zum einen durch die Kinder- und Jugendhilfegesetze der Länder vorgegeben; zum anderen ergibt sich dieser Auftrag aus dem sog. Tripelmandat der Sozialen Arbeit:

- Mit Blick auf die **Ziele der Kinder- und Jugendhilfe** werden daher insbesondere die Entwicklungsförderung und die Förderung der Selbstständigkeit von Heranwachsenden reflektiert, wobei eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Autonomie (vgl. etwa Giesinger 2020) sowie eine erste Einführung in das Konzept der „**Lebensbewältigung**“ (vgl. etwa Böhnisch/Schröer 2018) erfolgt.
- Die normative Einbettung des sozialpädagogischen Handelns in den breiteren Kontext der Sozialen Arbeit unter dem sog. **Tripelmandat** ist für diesen KB ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt (Staub-Bernasconi 2018). Zusammenfassend und wesentlich ist, dass die Komponenten bzw. Dimensionen der **fachlichen und ethischen Basis der Sozialpädagogik** vertiefend erörtert werden. Dazu zählen insbesondere die Wissenschaftsbasierung der professionellen Praxis sowie die Ethikbasierung aufgrund der nationalen und internationalen Ethikcodices der Profession.

1.1.4. Spannungsverhältnisse sozialpädagogischen Handelns

In einem nächsten Schritt werden mit Blick auf die stationäre Betreuung mögliche Widersprüche anhand der eigenen Praxis der Teilnehmer*innen exploriert. In diesem Zusammenhang sollen vor allem zwei Spannungsbereiche betrachtet werden:

- **Spannungsverhältnisse im Auftragsdreieck** (unterschiedliche Interessen und Wünschen der unterschiedlichen Mandate)
- **Spannungsverhältnisse im Betreuungsverlauf** aufgrund unterschiedlicher Rollen der Fachkräfte und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis zwischen beruflicher Rolle (darunter: die Vertretung der Organisation) und emotionalem Beziehungsangebot sowie dem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie- und Entwicklungsförderung, Schutz und Kontrolle und Hilfe zur Selbsthilfe

1.2. Verständnis von Professionalität

Aufbauend auf diesem grundlegenden Verständnis der Aufgaben und übergeordneten Ziele sozialpädagogischen Handelns in stationären Einrichtungen sollen besonders relevante Aspekte sozialpädagogischer Professionalität erarbeitet werden. Hierfür ist es zunächst notwendig den Begriff der Profession klar zu benennen (vgl. etwa Otto 2018, Völter et al. 2020), um eine Abgrenzung zu Professionalität zu ermöglichen.

Zur Entwicklung eines vertieften Verständnisses von Professionalität werden **ausgewählte Ansätze von Professionalität** kompakt erarbeitet werden. Hierzu bieten sich folgende Ansätze an:

- Professionelle Expertise in der Sozialen Arbeit von Maja Heiner (2010 und 2012)
- Kompetenzmodell nach Hiltrud von Spiegel (von Spiegel 2013)
- Reflexive Professionalität nach Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (Dewe 2009, Dewe/Otto 2012)

Aufbauend auf die kompakte Erarbeitung ausgewählter Professionalitätsmodelle werden zentrale Aspekte von Professionalität, wie sie der Weiterbildung zugrunde liegen, zusammenfassend erörtert. Dazu zählen insbesondere:

- **Umgang mit Ungewissheit und Nichtwissen**
- **Verknüpfung von Reflexivität und situativem Handeln**
- **Sozialpädagogische Professionalität als Kombination von Wissen, Können und Haltungen**
- **Bezugnahme auf fachliche Anforderungen** und kurze Einführung in die „**Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe**“ (FICE 2019), ohne dabei schon zu sehr ins Detail zu gehen

1.3. Einführung in die rechtlichen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe und Kinderrechte

Letzter Schwerpunkt dieses KB sind zentrale rechtliche Rahmenbedingungen für das sozialpädagogische Handeln in stationären Einrichtungen. Da hierfür eine Vielzahl von nationalen bzw. bundesländerspezifischen Regelungen von Relevanz sind, werden themenspezifische Gesetze in den jeweiligen KB aufgegriffen (z.B. Jugendschutzgesetze, Heimaufenthaltsgesetz, Suchtmittelgesetz, Strafmündigkeit etc.). In diesem KB wird der Schwerpunkt einerseits auf den übergeordneten gesetzlichen Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, andererseits auf die Kinderrechte und im Anschluss auf Fragen des „Rechts in der Praxis“ gelegt.

1.3.1. Rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe

Ziel ist es, dass die Aufgaben, „Gegenstandsbereiche“ und Ziele der KJH sowie das ABGB § 138 zum Kindeswohl sowie die rechtlichen Grundlagen der stationären Betreuung kompakt vermittelt werden. Dazu zählen insbesondere:

- Grundsätze, Ziele, Aufgaben und Themen- bzw. „Gegenstandsbereiche“ der Kinder- und Jugendhilfe laut gesetzlichen Vorgaben, wobei auch reflektiert werden soll, wo die Grenzen des öffentlichen Auftrags und etwaige damit verbundene Grauzonen liegen
- Grundlegende Begrifflichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich, wozu insbesondere der Begriff des Kindeswohls, die Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung (als Basis für alle weiteren Angebote und Maßnahmen), die Volle Erziehung, Unterstützung der Erziehung, Trägerschaft und sozialpädagogische Einrichtungen zählen

- Bundesweite Regelungen und länderspezifische gesetzliche Rahmenbedingungen (Kinder- und Jugendhilfegesetze der Länder, Verordnungen und länderspezifische Qualitätsbeschreibungen)
- Eingriff in die elterlichen Rechte/Gerichtsbeschlüsse
- Obsorge- und Pflegschaftsverhältnisse und Einführung in den gesetzlichen Auftrag der „Pflege und Erziehung“ in stationären Einrichtungen sowie damit verbundene Pflichten
- Pflichten während der stationären Betreuung wie insbesondere Informationspflichten, Aufsichtspflicht, Meldepflicht, Anzeigepflicht
- Ungleichbehandlung unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter

1.3.2. Einführung in die Kinderrechte

Wesentlich für die Einführung in die Kinderrechte ist der Hinweis auf die (historisch einmalige) Verankerung der Kinderrechte im Rahmen der UN-Konvention für die Rechte des Kindes (KRK) im Jahr 1989, womit Kinder und Jugendliche als eigenständige Träger von Rechten in ihrem Subjektstatus in allen zentralen Lebensbereichen erstmals international Anerkennung finden, wenn auch nicht alle Länder die Konvention unterzeichnet haben¹⁶.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für das Verständnis des Kinderrechteansatzes ist, dass dieser einen **ganzheitlichen Ansatz** verfolgt.

Einführend in diese Grundausrichtung und Systematik der Kinderrechte soll das sog. **Gebäude der Kinderrechte** mit Fokus auf die Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte – die sog. 3 Ps (*protection, provision, participation*) – verdeutlicht werden (vgl. Fritzsche et al. 2017, Maywald 2018). Besonders wichtig bei der Erarbeitung des „Gebäudes“ ist, dass die Rechte in Wechselwirkung zueinanderstehen und „unteilbar“ und gleichwertig sind.

Wichtig ist darüber hinaus, dass auf die **kinderrechtliche Situation in Österreich** kurz eingegangen wird (vgl. etwa Sax 2019). Relevante Aspekte hierbei sind, dass die Kinderrechte nur in Teilen in die österreichische Verfassung im Rahmen des „Bundesverfassungsgesetzes über die Rechte der Kinder“¹⁷ aufgenommen wurden. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Kinderrechte in einigen Bereichen mangelhaft realisiert sind, wie auch die Empfehlungen des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes in den letzten Bemerkungen zum periodischen Bericht Österreichs festhielten. Dies betrifft u.a. die Betreuungssituation von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten (ebda.). Wichtig hierbei ist, dass die Europäische Menschenrechtskonvention die zentralen Rechte von Kindern und Jugendlichen absichert, auch wenn nicht alle Kinderrechte in der Verfassung verankert sind. Insbesondere sind hier das Diskriminierungsverbot und das Recht auf Chancengleichheit aller Heranwachsenden, die Freiheitsrechte und das Recht auf Privat- und Familienleben zu nennen (vgl. auch Europarat 2016).

1.3.3. Recht in der Praxis

Abschließend wird in die komplexe Thematik des Rechts in der Praxis eingeführt. Dies erscheint vor dem Hintergrund als unabdingbar, dass bzgl. alltagsrelevanter rechtlicher Regelungen (z.B. Aufsichtspflicht) bzw. der Realisierung von Kinderrechten im pädagogischen Handeln vielfach Handlungsunsicherheiten bestehen, die auch mit Ängsten von Fachkräften (etwa vor ungewollt rechtswidrigem Handeln) verbunden sein können.

16 Die KRK wurde mittlerweile von allen Staaten weltweit unterzeichnet mit Ausnahme der USA.

17 RIS - Rechte von Kindern - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 11.02.2021 (bka.gv.at)

Der Fokus liegt zunächst auf dem Verhältnis von Recht und Pädagogik. Dazu soll auf die Thematik der notwendigen Konkretisierung der Kinderrechte im pädagogischen Alltag eingegangen werden. Wichtig hierbei ist, dass (formulierte) Rechte in der Regel auslegungsbedürftig sind und vielfach nicht klar vorgeben, „wie innerhalb des pädagogischen Repertoires agiert werden kann und soll“ (AGJ 2018: 2). Wesentlich für die Weiterbildung ist daher, dass die Teilnehmer*innen nachvollziehen können, dass das Recht vielfach eben keine „klaren Antworten“ für pädagogische Handlungsentscheidungen geben kann – und auch nicht geben soll, da für fachlich angemessene pädagogische Prozesse und Entscheidungen der nötige Spielraum gegeben sein muss. In anderen Worten müssen Rechte „in der Praxis auf konkrete Lebenssituationen bezogen und in Bezug auf diese ausgelegt und dabei individuell kontextualisiert werden“ (AGJ 2018: 5). Dieses „Zur-Geltung-Bringen“ muss daher wesentlich als *fachliche* Frage und *pädagogische* Aufgabe betrachtet werden.

Ausgehend von diesem Grundverständnis des Verhältnisses von Recht und Sozialpädagogik sollen zwei zentrale Herausforderungen dieses Verhältnisses erörtert werden:

- **Kinderrechte und pädagogische Grenzsetzungen:** Ein Aspekt, der die Handlungssicherheit von Fachkräften in stationären Einrichtungen vielfach beeinträchtigt, betrifft die Frage, wann aktive Grenzsetzungen gegenüber Heranwachsenden (z.B. Ausgehverbote, Auszeiten im Zimmer, Gespräche einfordern etc.) fachlich und legal verantwortbar sind bzw. als illegitime Verletzung der Kinderrechte (etwa auf Bewegungsfreiheit oder das Recht auf Privatsphäre) und damit als Machtmissbrauch zu werten sind. In diesem Zusammenhang wird der Unterschied zwischen freiheitsbeschränkenden Maßnahmen¹⁸, „alterstypischen Freiheitsbeschränkungen“ (BMVRDJ 2019: 11f.), pädagogischen Grenzsetzungen und illegitimen Grenzsetzungen anhand von Fallbeispielen erarbeitet (vgl. Initiative Handlungssicherheit 2022).
- **Abwägung von Rechten:** Ein weiterer herausfordernder Umstand mit Blick auf Kinderrechte in der Praxis, der in diesem Teil der Weiterbildung jedenfalls kurz thematisiert werden sollte, betrifft die situationsbedingt oftmals notwendige Ausbalancierung unterschiedlicher Rechte – insbesondere von Freiheits- und Schutzrechten. Von zentraler Bedeutung ist hierbei wiederum der Verweis auf das dritte Mandat der Sozialen Arbeit (fachliche Orientierungen und ethische Basis der Menschenrechte und -würde), mit deren Hilfe der Umgang mit diesem Spannungsverhältnis reflektiert werden soll.

18 Auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen von freiheitsbeschränkenden Maßnahmen (Heimaufenthaltsgesetz) wird vertiefend in KB VI eingegangen, wo auch mit Fallbeispielen gearbeitet wird. Wichtig an dieser Stelle ist, dass freiheitsbeschränkende Maßnahmen nur bei „Vorliegen einer psychischen Erkrankung oder geistigen Behinderung“ (BMVRDJ 2019: 13) und akuter Selbst- oder Fremdgefährdung zulässig sind, soweit sie zur Abwehr der Gefahr unerlässlich, geeignet und angemessen sind und keine alternativen oder gelinderen Betreuungsmaßnahmen zur Anwendung kommen können (Verhältnismäßigkeitsprinzip). Sie unterliegen gesetzlich festgelegten Verfahrensregeln.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Pädagogisches Grundverständnis und rechtliche Grundlagen

Die TN kennen

- grundlegende Aufgaben und Grenzen der Sozialpädagogik im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe und den Unterschied zwischen Sozialpädagogik als Profession und Disziplin
- grundlegende Definitionen und Unterschiede sowie Zusammenhänge zwischen den Schlüsselbegriffen Bildung, Erziehung und Sozialisation
- gesetzlich festgelegte Ziele, Aufgaben und Grundsätze sowie die zentralen Begrifflichkeiten (Volle Erziehung, Unterstützung der Erziehung, Pflege und Erziehung etc.) der Kinder- und Jugendhilfe
- die Dimensionen des Tripelmandats, ausgewählte Spannungsverhältnisse sozialpädagogischen Handelns in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie ausgewählte Ansätze sozialpädagogischer Professionalität
- die relevantesten rechtlichen Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie das Grundgerüst der Kinderrechte
- die Unterscheidung zwischen legitimen pädagogischen Grenzsetzungen, freiheitsbeschränkenden Maßnahmen und illegitimen Eingriffen in die Kinderrechte

Die TN haben

- ihr Verständnis der Aufgaben und Grenzen von Sozialpädagogik im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe vertieft
- ihre eigenen Haltungen zu den Kinderrechten sowie Kinderrechte stärkende Ansätze und Angebote in ihrer Einrichtung reflektiert

Die TN können

- ihre Rolle als Sozialpädagog*innen im Kontext diverser Spannungsfelder einordnen und reflektieren, insbes. in der Spannung von Entwicklungsförderung und Schutzauftrag, individueller Förderung und gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, Subjektorientierung und Gruppendynamik
- zentrale Aspekte professionellen Handelns benennen
- mögliche Umgangsformen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Autonomie/ Freiheitsrechten und das Recht auf Entwicklung einerseits und Schutzrechten von Kindern und Jugendlichen andererseits erarbeiten

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

In den unterschiedlichen Lernformaten werden folgende Lehr-Lernmethoden umgesetzt:

(1) Webinar/Lernvideo

Es wird einerseits ein Webinar bzw. Lernvideo zur Einführung in den öffentlichen und gesellschaftspolitischen Auftrag der KJH, das Auftragsdreieck und damit verbundene mögliche Spannungsfelder sowie in grundlegende Begrifflichkeiten und gesetzliche Rahmenbedingungen der Kinder und Jugendhilfe (Obsorge, Unterscheidung zwischen freiwilliger und nicht freiwilliger Betreuung, Kindeswohl und zentrale gesetzliche Rahmenbedingungen während der Betreu-

ung) angeboten. Ein zweites Lernvideo führt kompakt in das Grundgerüst der Kinderrechte ein.

(2) Selbststudium

Im Selbststudium erfolgt eine Vertiefung in die Kinderrechte, in das Tripelmandat und in die o.g. Ansätze zu professionellem Handeln.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe wird zunächst ein **systemisches pädagogisches Grundverständnis** (Allzuständigkeit, Sozialpädagogik als Beziehungsprofession mit Orientierung am Tripelmandat) erarbeitet und auf die Unterscheidung zwischen Erziehung-Sozialisation-Bildung/Selbstbildung erarbeitet. Wichtig hierbei ist die Erarbeitung eines Grundverständnisses der Grenzen des sozialpädagogischen Einflusses/„Wirkmächtigkeit“. Darauf aufbauend werden die o.g. ausgewählten Ansätze zu Professionalität mit Blick auf die Praxis in stationären Einrichtungen reflektiert.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe, die in diesem KB erstmals zusammenkommt, werden Spannungsverhältnisse sozialpädagogischen Handelns reflektiert und Fallbeispiele zum Verhältnis von Recht und pädagogischer Praxis erarbeitet. In diesem Zusammenhang gilt es einerseits, die Kinderrechte anhand konkreter Situationen in ihrer Bedeutung für die Praxis zu konkretisieren und etwaige Notwendigkeiten der Ausbalancierung zu reflektieren. Ebenso sollte hier eine erste Einführung in den Begriff der pädagogischen Grenzsetzungen (in Abgrenzung zu illegitimen Grenzsetzungen und freiheitsbeschränkenden Maßnahmen) erfolgen.

(5) Supervisionsgruppe

Als Einstieg in die erste Supervisionsgruppe wird an der **Unterscheidung zwischen Person-Rolle und Funktion** und an der Reflexion unterschiedlicher Rollen und Funktionen von sozialpädagogischen Fachkräften in stationären Einrichtungen gearbeitet (z.B. Begleiten, Anleiten, Leiten, Ermöglichen, Grenzen setzen, Rolle im Team etc.). In diesem Zusammenhang gilt es auch, die Bedeutung und Herausforderungen von notwendigem Rollenwechsel und des Umgangs mit eigenen Grenzen und begrenzter pädagogischer Einflussnahme bzw. „Wirkmächtigkeit“ zu reflektieren und eine erste Auseinandersetzung mit eigenen Unsicherheiten und Gestaltungsvoraussetzungen im **Umgang mit pädagogischen Spannungsfeldern** zu initiieren.

(6) Peergruppe

Zur Konstituierung der Peergruppe vertieft sich die Gruppe in den Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe aus rechtlicher Perspektive und sichtet die jeweiligen KJH-Gesetze, Verordnungen und Qualitätsbeschreibungen der Länder, in denen die Teilnehmer*innen arbeiten. Ebenso erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit der ethischen Dimension des Tripelmandats (Kinderrechte, ethische Grundausrichtung der Autonomieförderung und Lebensbewältigung). Darüber hinaus kann in der Peergruppe ein weiterführender Austausch zu Spannungsfeldern in der sozialpädagogischen Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfe erfolgen.

4. Literatur

BMVRDJ (2019): Das Heimaufenthaltsgesetz. Erweiterung des Geltungsbereichs auf Einrichtungen zur Pflege und Erziehung Minderjähriger. Wien: BMVRDJ und BMASGK. <https://www.justiz.gv.at/home/service/patientenanwaltschaft-bewohnerververtretung-und-vereinsvertretung/praxisbroschuere-zum-heimaufenthaltsgesetz.ab.de.html>

Böhnisch, L./Schröer, W. (2018): Lebensbewältigung. S. 317-326. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Bütow, B. (2018): Soziale Arbeit in Österreich – Herausforderungen und Potentiale als sozialpolitische Akteurin. S. 19-34. In: Sara-Friederike Blumenthal, S.-F./Laueremann, K./Sting, S. (Hrsg.): Soziale Arbeit und soziale Frage(n). Leverkusen: Barbara Budrich.

Dewe, B. (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. S. 89-109. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.

Dewe, B./Otto, H. (2012): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. S. 197-217. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2015): Professionalität. S. 1245 – 1255. In: H.-U. Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5. erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Europarat (2016): Strategie des Europarats für die Rechte des Kindes (2016-2021). Menschenrechte von Kindern. <https://rm.coe.int/strategie-des-europarats-fur-die-rechte-des-kindes-2016-2021-/1680931c78>.

FICE Austria (Hg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl.

Fritzsche, K. P. (2016): Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Galuske, M./Müller, C. W. (2012): Handlungsformen in der Sozialen Arbeit - Geschichte und Entwicklung. S. 587-610. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag

Gahleitner, S. B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsperson. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa.

Giesinger, J. (2020): Autonomie. S. 235-244. In: Weiß, G./Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer VS.

Heiner, M. (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Heiner, M. (2010): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. München: Reinhardt.

Initiative Handlungssicherheit (2022): Handlungsleitsätze Erziehungshilfe (Sozialgesetzbuch VIII / SGB VIII). Fachliche Legitimität und rechtliche Zulässigkeit in grenzproblematischen Situationen des Erziehungsalltags. www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2022/04/Handlungsleitsaetze-10.4.2022-1.pdf?fbclid=IwAR0qSp3tWfNWW29rOKpSXMq8J_lmBRrQLnB1LKm79_da7a2CKw1QkFS7ilw [Zugriff am 30.04.2022].

Karic, S. (2018): Methodisches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 993- 1011. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.

- Köngeter, S. (2017): Professionalität. S. 87-105. In: Kruse, E./Kessl, F./Stövesand, S./Thole, W. (Hrsg.): Soziale Arbeit- Kernthemen und Problemfelder. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Maywald, J. (2018). Kinderrechte – Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 967-990. In: Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Nauerth, M. (2016): Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden: Springer VS.
- Otto, H.-U. (2018): Profession. S. 1251-1257. In: Karin Böllert, K. (Hrsg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Sax, H. (2019): Empowerment durch Kinderrechte – Warum Kinder und die Kinder- und Jugendhilfe von einem Kinderrechtsansatz profitieren. S. 19-29. In: FICE Austria (Hg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl.
- Scherr, A. (2016): Bildung, Erziehung, Sozialisation. S. 33-41. In: Scherr, A. (Hrsg.): Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Sting, S. (2015): Disziplin und Differenz. Soziale Arbeit in Österreich jenseits disziplinärer Identitätszwänge. In: soziales_kapital - wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschulstudiengänge soziale arbeit 14: 194-202.
- Staub-Bernasconi, S. (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Opladen: Barbara Budrich.
- Treptow, R./Faas, S. (2015): Methode und Kompetenz. Strategien der Ungewissheitsreduktion und der Gewinnung von Handlungssicherheit. S. 164-175. In: Bolay, E./Iser, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Völter, B./Cornel, H./Gahleitner, S. B./Voß, S. (2020): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit – eine Einführung. S. 7-26. In: Völter, B./Cornel, H./Gahleitner, S. B./Voß, S. (Hrsg.): Professionsverständnisse in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Spiegel, H. (2008): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. 3., durchgesehene Auflage. München: Ernst Reinhard Verlag.

KB II: ENTWICKLUNGS- UND LEBENSWELTORIENTIERTES FALLVERSTEHEN

Der erste Teil dieses Kompetenzbereichs (infolge KB) verfolgt das übergeordnete Ziel, theoretische und haltungsbezogene Voraussetzungen für das Verstehen der betreuten Kinder und Jugendlichen in ihrem Gewordensein und ihrem „aktuellen Sosein“ zu festigen. In weiterer Folge werden zwei „Bereiche“ des Verstehens von Kindern und Jugendlichen theoretisch ausdifferenziert: (1.) das Verstehen des Gewordenseins mit Blick auf Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben (**entwicklungspädagogisches Verstehen**) und (2.) Verstehen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und von relevanten Kontexten, die Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden mitprägen (**lebensweltorientiertes Verstehen**).

1. Lerninhalte

Einführend erfolgt eine kompakte Wiederholung (vgl. Einführungsworkshop) der Bedeutung und grundlegenden Bedingungen des Fallverstehens. Dabei wird wiederum auf die Verwobenheit von Fallverstehen und Selbstreflexion hingewiesen. Wesentlich ist, dass sich das Verstehen immer auf den **Dreischritt von Selbstverstehen, klient*innenzentriertes Verstehen und Verstehen des Kontextes** (darunter insbesondere der organisationalen Rahmenbedingungen und des Hilfesystems) bezieht und dieser „Dreiklang“ ein zentrales Strukturmerkmal der Weiterbildung darstellt.

Darauf aufbauend werden zwei „Bereiche“ des Verstehens von Kindern und Jugendlichen theoretisch ausdifferenziert, die tatsächlich jedoch eng verwoben sind und anhand von Fallbeispielen reflektiert werden: (1.) Verstehen des Gewordenseins mit Blick auf Entwicklungsbedürfnisse und die möglichen Auswirkungen von Mangelserfahrungen (**entwicklungspädagogisches Verstehen**) und (2.) Verstehen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und von relevanten Kontexten, die Entwicklungsbedingungen von Heranwachsenden mitprägen (**lebensweltorientiertes Verstehen**). Für beide „Verstehensbereiche“ wird in diesem Curriculum davon ausgegangen, dass eine Annäherung an ein Verstehen, das (wie bereits erwähnt) niemals vollständig sein kann, auf theoretisches Wissen angewiesen ist.

1.1. Entwicklungspädagogisches Verstehen

In diesem Verstehensbereich wird ein komprimierter Überblick über entwicklungspsychologische und -pädagogische Grundlagen und deren Bedeutung für das Fallverstehen vermittelt. Wesentlich ist, dass Fallverstehen anhand von Fallbeispielen *unter Bezugnahme* auf theoretisches Wissen gefördert wird.

Die theoretischen Bezugsquellen umfassen insbesondere:

- Grundbedürfnisse, motivationale Schemata (annähernd oder vermeidend), wie Kinder/Jugendliche ihre Bedürfnisse befriedigen, und Auswirkungen bei gravierenden Mangelserfahrungen in Bezug auf diese Bedürfnisse
- Konzept der Entwicklungsaufgaben und Auswirkungen von un abgeschlossenen Entwicklungsphasen auf die Bedürfnisse und Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden und den pädagogischen Alltag
- Entwicklungsphasen, Determinanten von Entwicklung und die Bedeutung von Beziehungs- und Bindungserfahrungen
- Einführung in Theorien zum Selbst, psychischen Strukturen und Strukturniveaus und zu Objektbeziehungstheorien

- Einführung in Konzepte von Holding, Containing und Mentalisierung und deren Bedeutung für die Affektregulation
- Bedeutung von Übertragung und Gegenübertragung in der Beziehungsgestaltung

Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ihr Grundverständnis von entscheidenden psychischen Entwicklungsphasen und die Auswirkungen von Verletzungen und Entwicklungshindernissen auf das Erleben und die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen vertiefen. Ein besonderer Fokus dabei liegt auf der Bedeutung primärer Bezugspersonen („Objekte“) für die Entwicklung einer tragenden psychischen Struktur, eines gleichermaßen verbindenden und trennenden innerseelischen Raums (Noske 2018: 28) sowie eines ausbalancierten Selbstwertes und Selbstwirksamkeitsempfindens.

Darüber hinaus ist ein Hinweis darauf unabdingbar, dass Fallverstehen immer auf die Einbeziehung der Sichtweisen, Einschätzungen und (Selbst-)Deutungen der Kinder und Jugendlichen sowie deren primären Bezugspersonen beruht (vgl. Ader/Schrapper 2020: 39) und Verstehen daher immer einen dialogischen Prozess darstellt, der auf entsprechende Kommunikations- und Methodenkenntnisse angewiesen ist. Zugleich sollen bei den Fallreflexionen auch Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Verstehens und Handelns reflektiert werden.

1.2. Lebensweltorientiertes Verstehen

Ein verstehensorientierter Zugang bezieht sich immer auch auf zentrale Aspekte der vergangenen und aktuellen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (Gahleitner 2017: 288). Hierzu werden zentrale Konzepte erarbeitet, die das Verstehen von Heranwachsenden im jeweiligen Kontext und in ihrer Lebenswelt in den Mittelpunkt stellen:

- **Konzept der „Person-in-der-Situation“**¹⁹ („person in environment“), um ein Verständnis dafür zu stärken, dass ein Verstehen der Verhaltensweisen von Heranwachsenden die Berücksichtigung der aktuellen Situation und prägender Faktoren der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erfordert (Gahleitner 2017, Kaiser/Schulze 2018)
- **Konzept der Lebensweltorientierung**, wie es maßgeblich von Hans Thiersch geprägt und von Björn Kraus ausdifferenziert wurde (Grunwald/Thiersch 2016 a und b, Thiersch 2020)

Bei der Erarbeitung lebensweltorientierter Verständnisse ist es einerseits unverzichtbar, dass der Fokus auch auf die Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt und auf gelingende Alltagsbewältigung gelenkt wird und **Heranwachsende als aktive Akteur*innen und Gestalter*innen ihrer Lebenswelt** im Fallverstehen einbezogen sind.

Andererseits sollen anhand von Fallbeispielen das Verstehen **gesellschaftlicher und milieubedingter Rahmenbedingungen** und die Lebenslagen der Herkunftssysteme der Heranwachsenden angemessen berücksichtigt werden, darunter etwa unterschiedliche Verständnisse von Familie und Beziehung, aber auch Erfahrungen von Armut, Diskriminierung, Stigmatisierung etc. und deren mögliche Auswirkungen auf das Erleben und die Handlungsmöglichkeiten von Kindern bzw. Jugendlichen im Hier und Jetzt.²⁰

Nicht zuletzt sind Aspekte der „Lebenswelt Einrichtung“, daher die organisationalen Rahmenbedingungen und damit verbundene Normen, Regeln und Alltagsstrukturen sowie vorange-

19 In diesem Zusammenhang ist ein Hinweis darauf von Relevanz, dass bereits Kurt Lewin die Bedeutung von Umweltfaktoren für individuelles Verhalten in seiner Feldtheorie und den Konzepten des *life spaces* und der Machtfelder hervorstrich. Damit wird darauf hingewiesen, dass das aktuelle Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht *allein* aus ihren biographisch geprägten Bedürfnissen und Bestrebungen verstanden bzw. rein innerpsychisch erklärt werden können.

20 In diesem Zusammenhang bietet sich wiederum ein Verweis auf das **Konzept der Bewältigung** an, das im KB XII noch einmal aufgegriffen wird.

gangene **Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Hilfesystemen** im Verstehensprozess einzubeziehen.

2. Lernergebnisse - Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernprozesse dieses KB haben die Teilnehmer*innen (TN) folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

1. Entwicklungspsychologische und lebensweltbezogene Grundlagen für das Fallverstehen

Die TN kennen

- besonders relevante Determinanten bzw. „Sachverhalte“ des Fallverstehens (darunter insbesondere die Biografie und die familiären Hintergründe bzw. Beziehungserfahrungen und die Lebenswelt und -lage der betreuten Heranwachsenden)
- die im Kontext der Fremdunterbringung relevanten entwicklungspädagogischen und -psychologischen Grundlagen und Grundbegriffe und können die Relevanz theoretischer Modelle für ihre sozialpädagogische Praxis analysieren und einschätzen (insbes. Modelle von Grundbedürfnissen und möglicher Auswirkungen von Mangelerfahrungen, Bedeutung von Holding, Containing, Mentalisierung und Affektregulation),
- Modelle und Wirkungen von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen und haben ein grundlegendes Verständnis für ihre Bedeutung für pädagogische Interaktions- und Beziehungsprozesse erworben,
- das Konzept der Lebenswelt/Lebensweltorientierung sowie der Bewältigung und wissen um die für die Entwicklungschancen von Heranwachsenden besonders relevanten sozialen Lebenslagen und Ungleichheitsdimensionen (wie sozioökonomische Benachteiligungen, Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht, Herkunft/Ethnizität, Behinderungen etc.).

Die TN können

- zu Lebenssituationen, Befindlichkeiten und Entwicklungsherausforderungen von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Beziehungserfahrungen, familiären, sozialen und kulturellen Lebenswelt und gesellschaftlichen Differenzordnungen (z.B. Diskriminierungsprozessen) kohärente Hypothesen bilden
- das Verhalten, Bewältigungsstrategien und Ressourcen sowie intensive Empfindungen der Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag bewusst wahrnehmen und diese präzise beschreiben (darunter etwa Bewältigungsstrategien für Alltagsherausforderungen, Trennungsängste oder Versagensängste, herausfordernde Verhaltensweisen und Selbstberuhigungsstrategien etc.)
- das Verhalten/die Befindlichkeit und etwaige Symptome von Kindern und Jugendlichen in Beziehung zu den Lebensbedingungen und Lebensgeschichten der Kinder und Jugendlichen setzen und „gute Gründe“ hinter diesen erkennen
- mit Hilfe von Theorien und theoretischen Modellen zur Entstehung und Verfestigung von herausfordernden Verhaltensweisen, Befindlichkeiten und Belastungen der Kinder und Jugendlichen auf den konkreten Fall bezogene Hypothesen unter Heranziehung von fallverstehenden Methoden formulieren

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Lehrgangsstunde

Die Lerninhalte werden zunächst in Form von kompakten Vorträgen von Expert*innen unter Heranziehung von Fallbeispielen in den o.g. Themenbereichen vermittelt, die in diesem KB idealerweise in Präsenz abgehalten werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem Konzept des Verstehens, auf entwicklungspädagogischen Grundlagen (Objektbeziehungstheorien und Bedeutung der familiären Beziehungen, Entwicklungsaufgaben und Grundbedürfnisse sowie Auswirkungen von Mangel-erfahrungen sowie Einführung in die Traumalogie) sowie auf dem Konzept der Lebenswelt und einem lebensweltorientierten Verstehen.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten darüber hinaus kompakte Fachtexte und Videoempfehlungen zu den Themen *Objektbeziehung, Entwicklungsphasen und mögliche Auswirkungen von Mangel-erfahrungen, Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken, Konzept der Lebenswelt und Bewältigung sowie lebensweltorientiertes Fallverstehen*.

(3) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden anhand von Fallbeispielen der Teilnehmer*innen die Inhalte vertieft. Der Fokus liegt auf dem Verstehen des Erlebens und Verhaltens von Kindern und Jugendlichen sowohl aus entwicklungspädagogischer als auch aus lebensweltorientierter Perspektive. In diesem Zusammenhang werden auch erste Methoden für das „Fallverstehen“ eingeführt, etwa die *Work Discussion* und/oder Methoden der kollegialen Beratung, die infolge in der Peergruppe geübt werden können.

(4) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden die Teilnehmer*innen einerseits angeregt, eigene Sozialisationserfahrungen und die erfahrene Unterstützung zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen zu reflektieren.

Andererseits wird der Fokus auf das Thema der Möglichkeiten (und Grenzen) des Verstehens von Kindern und Jugendlichen gelegt. Hierbei geht es wesentlich um die Reflexion darüber, wie Verstehensprozesse in den beruflichen Kontexten der Teilnehmer*innen organisiert werden, welche Wissensquellen und Bezugspunkte sie als zentral erachten und inwieweit Kinder und Jugendliche in den Verstehensprozess einbezogen werden. Ziel ist es, dass Teilnehmer*innen ein Grundverständnis dazu entwickeln, dass Verstehen relational, also in Bezogenheit erfolgt.

Nicht zuletzt wird in diesem KB in eine erste Methode der Fallreflexion eingeführt (z.B. in die *Work Discussion*, Kollegiale Beratung etc.).

(5) Peergruppe

In der Peergruppe werden zum einen ausgewählte theoretische Inhalte aus diesem KB mit Blick auf deren Relevanz für die eigene berufliche Praxis vertiefend diskutiert und reflektiert. Auftretende Fragen können im Rahmen der Praxisgruppe eingebracht werden. Zum anderen sollen hier bereits erste Erfahrungen mit Methoden der kollegialen Beratung anhand eigener Fallbeispiele gesammelt und infolge wiederum in der Praxisgruppe reflektiert werden.

(6) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, eigene (familiäre) Bindungs- und Beziehungserfahrungen in der Einzelsupervision vertiefend zu bearbeiten.

4. Literatur

Ader, S./Schrapper, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

Baierl, M./ Götz-Kühne, C. /Hensel, Th./ Lang, B./ Strauss, J. (2017): Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. S. 59-71. In: Gahleitner, S. B. / Hensel, Th. /Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M.: (Hg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3., unveränderte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Barth-Richtarz, J./Doppel, R. (2017): Über die Gestaltung und den Sinn (psychoanalytisch-) pädagogischer Diagnostik im Rahmen von Hilfen für entwicklungsgefährdete Kleinkinder und ihre Eltern. S. 72-96. In: Annelinde Eggert-Schmid Noerr, A./Finger-Trescher, U./Gstach, J./Katzenbach, D. (Hrsg.): Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Baumann, M. (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für die Psychoanalytische Pädagogik. S. 71-108. In: Finger-Trescher, U./Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Datler, W./Wininger, M. (2014). Psychoanalytische Zugänge zur frühen Kindheit. S. 354-379. In: Ahnert, L. (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie, Berlin, Heidelberg Springer-Verlag

Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag

Fonagy, P./Target, M. (2011): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Klett-Cotta: Stuttgart.

Gahleitner, S. B. (2013): Biopsychosoziale Diagnostik aus Sicht der Sozialen Arbeit. S. 23-19. In: Gahleitner, S. B./Wahlen, K./ Bilke-Hentsch, O. (Hrsg.): Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Gahleitner, S. B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa.

Gerspach, M. (2018): Psychoanalytische Pädagogik [online].socialnet Lexikon. Bonn: socialnet.

Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen: Hofgreffe.

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

Grunwald, K./Thiersch, H. (2016b): Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Heiner, M. (2012): Handlungskompetenz „Fallverstehen“. S. 201-217. In: Becker-Lenz, R. et. al. (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

- Heiner, M. (2015): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. S. 281-294. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Kaiser, S./Schulze, G. C. (2018): Person–Environment Analysis: A Framework for Participatory Holistic Research. In: Gestalt Theory 40/1: 59–74.
- Nauerth, M. (2016): Verstehen in der Sozialen Arbeit. Handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik. Wiesbaden: Springer VS.
- Noske, J. (2018): Seelische Strukturen. Zum Versuch einer Abstimmung innerer und äußerer Strukturen in der jugendpsychiatrischen Behandlung. Wien: facultas.
- Pantuček-Eisenbacher, P. (2019): Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I./Schmeck, K./Timmermann, H./Bilke-Hentsch, O./Kempf-Giefing, M./Weissensteiner, R./Koch, E./Kaiser, J. (2020): Diagnostische und therapeutische Arbeit mit der OPD-KJ-2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Senckel, B./Luxen, U. (2021): Der entwicklungsfreundliche Blick. Entwicklungsdiagnostik bei normal begabten Kindern und Menschen mit Intelligenzminderung. Weinheim: Beltz.
- Thiersch, H. (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Weinheim: Beltz Juventa.
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt: Campus.
- Winkler, M. (2020): Sozialpädagogische Theorieperspektiven für das Verstehen. S. 146-160. In: Ader, S./Schrappner, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

KB III: BINDUNG-BEZIEHUNG-TRAUMAPÄDAGOGIK

KB III vertieft das Fallverstehen mit Fokus auf Bindung, Trauma und Betreuungsbeziehung und hat einerseits zum Ziel, dass sozialpädagogische Fachkräfte ihr Wissen um Bindungsmuster und Traumatisierungen erweitern und deren Auswirkungen auf Verhaltensweisen, Beziehungsmuster und Bedürfnisse besser interpretieren und verstehen können. In diesem Zusammenhang wird auch möglichen Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen in Betreuungsbeziehungen breiter Raum gegeben. Der KB integriert daher auch entsprechende Anteile an Selbstverstehen im Sinne selbstreflexiver Prozesse der Teilnehmer*innen. Andererseits werden in diesem KB auch wesentliche Aspekte eines traumapädagogischen Settings reflektiert.

1. Lerninhalte

Es steht im Fachdiskurs zur stationären Betreuung von Kindern und Jugendhilfe heute außer Zweifel, dass Grundkenntnisse sowohl der Psychotraumatologie als auch der Bindungstheorie für die Begleitung von Heranwachsenden in stationären Einrichtungen von elementarer Bedeutung sind – nicht zuletzt da ein erheblicher Teil der in stationären Einrichtungen betreuten Heranwachsenden mit den Folgen von Traumatisierungen und unsicheren oder desorganisierten Bindungserfahrungen zu kämpfen hat (Schmid 2013). Beide theoretischen Ansätze stellen eigene Wissensbestände dar, sind jedoch eng miteinander verwoben und werden in diesem Curriculum daher gemeinsam vertiefend behandelt.

1.1. Traumatologische und bindungstheoretische Grundlagen

Die theoretischen Inputs konzentrieren sich zunächst auf die Vermittlung eines Grundverständnisses von Traumata²¹. Wesentlich hierbei ist wiederum, dass die Inputs kurzgehalten und überwiegend anhand von Fallbeispielen vermittelt werden. Zentrale Inhalte sind:

- Traumaformen (Typ 1/Typ 2, big-T- und small-t-Traumata, sequentielle und komplexe Traumatisierung), die damit verbundenen traumabezogenen neurobiologischen und emotionalen und Anpassungsprozesse als Überlebensleistungen
- Mögliche Folgewirkungen wie typische Reinszenierungen, Intrusionen und Dissoziationen, Hochrisikoverhalten, Probleme bei der Affektregulation und Körperwahrnehmung, psychische Fragmentierung, eingeschränkte Explorationsfähigkeit und soziale Kompetenz etc.
- Fluchtbezogene Traumata, Bedeutung von sicherheitsgebenden Strukturen im „Aufnahme-kontext“ sowie Erfahrungen und Risiken der Retraumatisierung bzw. sequentiellen Traumatisierung

Ziel dieses KB ist es, dass die Teilnehmer*innen ihre Möglichkeiten für das **Erkennen und Verstehen** traumaspezifischer Verhaltensmuster und Symptomatiken wie Hyperarousal oder Vermeidungsverhalten, der Auslöser (Trigger) für das Wiedererleben von traumatischen Erlebnissen und der Reinszenierungen von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Alltag erweitern.

21 In Anschluss an Gottfried Fischer und Peter Riedesser wird Trauma in diesem Curriculum verstanden als: „vitaler Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.“ (Fischer/Riedesser 2009: 4).

Als zweiter inhaltlicher Schwerpunkt werden die Themen **Bindung und Bindungstraumata** vertiefend behandelt. Ziel ist es zunächst, Hintergrundwissen zu festigen, das für das Verstehen von Kindern und Jugendlichen in ihrem herausfordernden Beziehungsverhalten, ihren Bindungsmustern und für spezifische Begegnungs- und Fördermöglichkeiten besonders relevant erscheint. Das Curriculum geht dabei von der Annahme aus, dass Wissen über Bindungsprozesse und ihre Auswirkungen für die stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen unabdingbar ist, da sich frühe Bindungserfahrungen, insbesondere Bindungstraumata, maßgeblich auf die Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden, darunter insbesondere auf die Beziehungs- und Affektregulationsfähigkeiten sowie auf die kognitive Entwicklung, auswirken können und im Hier und Jetzt reinszeniert werden.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang daher, dass die Teilnehmer*innen ihr Wissen über die Komplexität des Bindungsgeschehens vertiefen. In diesem Zusammenhang werden folgende Lerninhalte erarbeitet:

- die Bedeutung der Feinfühligkeit und Mentalisierungsfähigkeit von Bezugspersonen und Auswirkungen von Bindungserfahrungen
- Überblick über Möglichkeiten und Grenzen der Erhebung von Bindungsrepräsentationen von Kindern und Jugendlichen
- Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse und Risiken ungünstiger Beziehungsdynamiken /Verstrickung der betreuenden Fachkräfte
- bindungs- und traumasensible Begleitangebote der Bezugspersonen
- Bedeutung von Beziehungsangeboten auch außerhalb der Betreuungsbeziehungsdyade

1.2. Zentrale Aspekte eines traumasensiblen Betreuungssettings

Wesentliches Ziel des zweiten Teils ist es, dass die Teilnehmer*innen ein grundlegendes Verständnis dafür entwickeln, was ein traumasensibles pädagogisches Betreuungssetting auszeichnet und dass entwicklungsförderliche pädagogische Reaktionen und Beziehungsangebote auch und gerade in pädagogischen Grenzsituationen höchst bedeutsam sind, damit Entwicklungsbündnisse mit Heranwachsenden aufrechterhalten und entwicklungsförderliche Erfahrungen ermöglicht werden können. Ebenso soll ein Reflexionsschwerpunkt auf Grenzen traumabezogener Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen liegen, insbesondere mit Blick auf die Traumaexposition²². Als zentrale Dimensionen eines trauma- und bindungssensiblen Settings werden daher auch solche Aspekte einführend vermittelt und reflektiert, die in späteren KB vertiefend behandelt werden. Neben dem Wissen um grundlegende traumabezogene Prozesse und Empfindungen, Auswirkungen früher Deprivationserfahrungen und dysfunktionaler Bindungserfahrungen und damit verbundener Reinszenierungen (s.o.) sind folgende Aspekte von besonderer Relevanz:

- die Bedeutung von sicherheitsgebenden und vorhersehbaren (und damit entlastenden) **Alltagsstrukturen und Teilhabemöglichkeiten** (Gahleitner 2021) (vgl. vertiefend KB VI)
- die zentrale Bedeutung der **Beteiligung von Kindern und Jugendlichen** (vgl. vertiefend KB V)

²² Wie auch in den „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (2019) hervorgehoben, besteht überwiegend Übereinstimmung im Fachdiskurs darüber, dass Traumaexposition im Rahmen von psychotherapeutischen Angeboten und erst auf Basis der Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen im alltäglichen Betreuungssetting erfolgen soll. Die Zusammenarbeit mit Vertreter*innen von Gesundheitseinrichtungen wird im KB XVI und XVII gesondert behandelt.

- die zentrale Bedeutung der Entwicklung eines **positiven Netzes an Beziehungs- und Dialogangeboten** und die **Arbeit an einem bestärkenden, entwicklungsförderlichen Gruppengeschehen** (Weiß 2013a und b, Bausum 2016): (vgl. dazu auch KB IX)
- die Bedeutung der psychischen, emotionalen und körperlichen Stabilisierung, Förderung der Emotionswahrnehmung und Affektregulation und des Selbstverstehens der betreuten Kinder und Jugendlichen in Form von sinnbezogenen Dialogen und der Unterstützung bei Integration biographischer Erfahrungen als Teil der Lebensgeschichte (Biographiearbeit) und bei der Entwicklung innerer Sicherheit (s. vertiefend KB VI und XIV)
- die Bedeutung des Verstehens und Wertschätzens der Ressourcen, Talente, Freude spendenden Tätigkeiten und „inneren Bezugspunkte“ von Heranwachsenden als Basis für Beteiligung, Erleben von Selbstwirksamkeit und Lebensmut (Wiesinger et. al. 2017: 44)
- die Ermöglichung neuer Erfahrungen der Zugehörigkeit (s. vertiefend KB VIII und X)
- die vertrauensvolle, **tragfähige entwicklungsförderliche pädagogische Beziehung** als Kern des „sicheren Milieus“, die Veränderungschancen im Erleben und Handeln bereithält und die sich auch auf andere Beziehungen förderlich auswirkt (Gahleitner 2021)
- die Bedeutung der Selbstreflexion und Selbstfürsorge der Fachkräfte auch vor dem Hintergrund möglicher sekundärer Traumatisierungen und Ohnmachtsempfindungen der Betreuer*innen (vgl. Wiesing et. al. 2014: 47, Baierl et. al. 2014: 67)

Das **konkrete pädagogische trauma-, beziehungs- und bindungssensible Handeln** wird wesentlich anhand von Fallbeispielen reflektiert. Die Auseinandersetzung mit und das Üben einer entwicklungsförderlichen, trauma- und bindungssensiblen Beziehungsgestaltung wird in diesem Curriculum als prozesshaftes Geschehen und als Querschnittsmaterie verstanden, die in unterschiedlichen KB wieder aufgegriffen und vertieft wird.

2. Lernergebnisse - Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernangebote dieses KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Traumaspzifisches und bindungsbezogenes Grundwissen und Fallverstehen

Die TN kennen und verstehen

- psychische und neurovegetative Grundlagen und Entstehungshintergründe von Bindungs- und Entwicklungstraumatisierungen
- Formen von Traumatisierungen, ihre möglichen Auswirkungen und wie diese im pädagogischen Alltag sichtbar werden können
- zentrale Dimensionen eines trauma- und bindungssensiblen Betreuungssettings und haben die Grenzen traumabezogener Begleitung von Kindern und Jugendlichen reflektiert

Die TN wissen um

- traumabezogene Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse und die hohe Bedeutung sicherer Beziehungserfahrungen und Orte
- die Hintergründe für die Entstehung unterschiedlicher Bindungsmuster und über mögliche Auswirkungen auf das Verhalten und Beziehungsmuster

- Möglichkeiten und Grenzen der Erhebung von Bindungsrepräsentationen von Kindern und Jugendlichen
- bindungsbezogene Reinszenierungen und haben ein Verständnis für mögliche Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse entwickelt
- Möglichkeiten bindungsgeleiteter Reaktionen und Unterstützungsangebote
- die hohe Bedeutung entwicklungsförderlicher pädagogischer Reaktionen und Beziehungssignale auch und gerade in pädagogischen Grenzsituationen

Die TN können

- Hinweise auf Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen und mögliche Auslöser für das Wiedererleben traumatischer Ereignisse und/oder Dissoziationen erkennen
- die unterschiedlichen Bindungsqualitäten und Bindungsstile der von ihnen betreuten Kinder und Jugendlichen theoriegeleitet einordnen und Hinweise auf Bindungsstörungen erkennen
- ihr Wissen um bindungsgeleitete Unterstützungs- und Beziehungsangebote an (ihren) Fallbeispielen anwenden
- Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse sowie eigene Trigger anhand konkreter Fallbeispiele erleben und analysieren
- ihre Emotionen und Reaktionsweisen in pädagogischen Grenzsituationen reflektieren

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Die Einführung in diesen KB und in relevante theoretische Konzepte erfolgt durch ein Webinar/Lernvideo, in dem Grundlagen der Traumalogie und die Komplexität des Bindungsgeschehens auf Grundlage aktueller Ansätze der Bindungsforschung kompakt vorgestellt werden.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten darüber hinaus Fachtexte und Videoempfehlungen zu den übergeordneten Themen *Trauma und Bindung* sowie Fachtexte zu Traumapädagogik für das Selbststudium als Vorbereitung für die Präsenzveranstaltung/Praxisgruppe. Darüber hinaus erhalten sie den Auftrag, bis zur nächsten Präsenzveranstaltung eine erste Fallbeschreibung von herausfordernden Interaktionssituationen anhand der vermittelten Methoden (z.B. Work Discussion, Fallvignette) anzufertigen.

(3) Lehrgangsgruppe

Der Einstieg in das Präsenzformat erfolgt zunächst mit einer Fallvignette in Form einer Filmsequenz, in der unterschiedliche Protagonist*innen einen Interaktionsprozess (zw. Kind/Jugendliche*r und pädagogischer Fachkraft und Eltern) darstellen, in dem zentrale Aspekte des Themas Trauma-Bindung (Traumastates, Trigger, Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse) von Relevanz sind. Dieses Intro bietet den Vorteil, dass sich die Teilnehmer*innen mit den unterschiedlichen Positionen identifizieren können und damit (auch) eine (stellvertretende) affektive Beschäftigung mit dem Thema ermöglicht wird. Die Übung an eigenen Erfahrungen/Fallbeispielen (u.a. in Form von Rollenspielen/ szenischem Spiel) wird schrittweise in den weiteren KB, wenn das Vertrauen in der Lerngruppe bereits gestärkt ist, ausgebaut.

(3) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe wird einerseits anhand von Fallbeispielen die Entwicklung von Deutungen (Hypothesenbildung) zu zugrundeliegenden Beziehungs- und Bindungserfahrungen geübt. An-

dererseits sollen mögliche Unterstützungs- und Beziehungsangebote anhand dieser Beispiele reflektiert werden. Darüber hinaus werden zentrale Aspekte eines traumapädagogischen Settings anhand von Fallbeispielen reflektiert. Ein Schwerpunkt hierbei liegt auf den Herausforderungen, Möglichkeiten und (auch strukturellen) Grenzen traumapädagogischer Arbeit in stationären Einrichtungen.

(4) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe wird einerseits der Schwerpunkt auf die Reflexion eigener Bindungs- und traumabezogener biographischer Erfahrungen gelegt. Die Teilnehmer*innen erhalten beispielsweise eine Anregung zur Reflexion mittels Selbsteinschätzungsfragen und -tools. Biographisch orientierte Selbstreflexion kann in der Einzelsupervision vertieft werden. Andererseits werden in diesem Kontext gegenwärtige Beziehungsdynamiken in der pädagogischen Beziehung der Teilnehmer*innen zu Kindern und Jugendlichen bzw. bindungsrelevant erscheinende Betreuungssituationen anhand von Fallbeispielen, darunter auch mögliche Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse, reflektiert. Nicht zuletzt werden Möglichkeiten der Selbststabilisierung/Selbstregulation angeregt, die in den folgenden KB erweitert werden.

(4) Peergruppe

In der Peergruppe werden traumapädagogische Bausteine anhand der eigenen Einrichtung reflektiert und Erfahrungen eigener traumasensiblen Beziehungsgestaltung anhand von Fallbeispielen ausgetauscht und infolge in einer **Zwischenarbeit** unter Heranziehung theoretischer Konzepte dokumentiert.

(5) Einzelsupervision

Bindungs- und Beziehungserfahrungen und -stile sowie etwaige erlebte Traumata können in der Einzelsupervision vertiefend behandelt werden.

4. Literatur

Baierl, M./Götz-Kühne, C./Hensel, Th./Lang, B./Strauss, J. (2014): Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. S. 59-71. In: Gahleitner, S. B./Hensel, Th./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bausum, J. (2016): „... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumapädagogische Gruppenarbeit. S. 303-313. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S.B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

Besser, L. U. (2013): Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Ereignisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. S. 38-53. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.

Brisch, K.H. (2017): Trauma ist nicht gleich Trauma. Die spezifischen Auswirkungen von Bindungstraumatisierungen auf Opfer, Täter und Behandler. S. 12-22. In: Brisch, Karl-Heinz (Hrsg.): Bindungstraumatisierungen. Wenn Bindungspersonen zu Tätern werden. Stuttgart: Klett-Cota.

Drieschner, E. (2011): Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine fröhpädagogische Beziehungsdidaktik. Deutsches Jugendinstitut, WiFF Expertisen 13.

Fischer, G./Riedesser, P. (2009): Lehrbuch der Psychotraumatologie. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage.

- Fonagy, P. (2018): Bindungstheorie und Psychoanalyse. 4. Auflage. Klett-Cotta.
- Gahleitner, S. B. (2013): Traumapädagogische Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe: Weshalb? - Wie? - Wozu?. S. 45-55. In: Lang, B./Schirmer, C./Lang, Th. /de Hair, I.A./ Wahle, Th./Bausum, J./Weiß, W./Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. (2020): Bindungstheorie(n) als Schlüssel zum Verstehen und Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ader, S./Schrappner, Ch. (Hrsg.): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe (S. 183-191). München: Reinhardt.
- Gahleitner, S. B. (2021): Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen (3., aktual. Aufl.). Köln: Psychiatrie-Verlag.
- Handtke, L./Görges, H.-J. (2012): Handbuch Traumakompetenz. Basiswissen für Therapie, Beratung und Pädagogik. Paderborn: Junfermann.
- Huber, M. (2012): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung. Teil 1. 5. Auflage. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Kühn, M. (2013): Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 138-148. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.
- Kühn, M./Bialek, J. (2017): Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Levine, P./Kline, M. (2011): Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. 6. Auflage. München: Kösel Verlag.
- Reddemann, L. (2003): Einige Überlegungen zu Psychohygiene und Burnout-Prophylaxe von TraumatherapeutInnen. Erfahrungen und Hypothesen. In: Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft und Psychologische Medizin, 1. Jg., H. 1: 79-86.
- Schmid, M. (2013): Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? S. 56-82. In: Lang, B./Schirmer, C./Lang, Th. /de Hair, I.A./Wahle, Th./Bausum, J./Weiß, W./Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2013a): Selbstermächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. S. 167-181. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.
- Weiß, W. (2013b): Selbstbemächtigung/Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. S. 145-156. In: Lang, B./Schirmer, C./Lang, Th./de Hair, I.A./Wahle, Th./Bausum, J./Weiß, W./Schmid, M. (Hrsg.): Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2016): Traumapädagogik: Entstehung, Inspirationen, Konzepte. S: 20-32. In: Weiß, W./Tanja Kessler, T./Gahleitner, S: (Hrsg.) Handbuch Traumapädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiesinger, D./Huck, W./Schmid, M./Reddemann, U. (2017): Struktur- und Prozessmerkmale traumapädagogischer Arbeit in der stationären Jugendhilfe. S. 41-58. In: Gahleitner, S. B./Hensel, Th./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

KB IV: PROFESSIONELLE BEZIEHUNGSGESTALTUNG & MENTALISIERUNG

KB IV baut auf den vorangegangenen Lernprozessen inhaltlich auf und fokussiert auf die professionelle Gestaltung der pädagogischen Beziehung.

Ausgehend von der hohen Bedeutung der Beziehungsdimension für die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fokussiert dieser KB auf die professionelle Gestaltung der pädagogischen Beziehung sowie auf damit verbundene Spannungsverhältnisse und Herausforderungen. Im zweiten Teil wird auf Mentalisierungsprozesse und Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Affektregulation eingegangen.

1. Lerninhalte

1.1. Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung

Wesentliches Ziel dieses Schwerpunktes ist es, dass die Teilnehmer*innen ihr Grundverständnis für die Bedeutung der Beziehung von sozialpädagogischen Fachkräften zu den betreuten Kindern und Jugendlichen reflektieren sowie Möglichkeiten und Grenzen entwicklungsförderlicher professioneller Beziehungsgestaltung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe vertiefen. Konkrete Handlungsansätze für entwicklungsförderliche Veränderungsimpulse können kennengelernt und geübt werden. Aufbauend auf KB II und III wird die Bedeutung von förderlichen Beziehungen als zentrale Entwicklungsbedingung für Kinder und Jugendliche mit kurzem Rückgriff auf bestehende pädagogische Konzepte sowie entwicklungspsychologische und psychoanalytische Theorien (Objektbeziehungstheorien, Bindungstheorien, Konzept der „entwicklungsfreundlichen Beziehung“ etc.) und mögliche Auswirkungen der mit bisherigen Beziehungserfahrungen verbundenen emotionalen Verletzungen und Entwicklungshemmnisse noch einmal kurz zusammengefasst.

Folgende Lerninhalte werden in diesem KB zum Thema der professionellen Beziehungsgestaltung erarbeitet:

- **die Bedeutung der professionellen Beziehungsgestaltung** als Basis, Medium und Wirkfaktor²³ der Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und als überaus „bedeutender Reflexionsgegenstand“ (Schäfter 2010: 44)
- die **Betreuungsbeziehung** als „eine eigene Hilfeform“ (Ansen 2009: 381) und **Impulsgeberin für Veränderungsprozesse**, die alternative Erfahrungen, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten vermittelt und mitunter eine „nachholende“ und strukturbildende Funktion übernehmen kann (Trescher 2012), wobei hier wiederum der Verweis auf Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Integration traumatischer Erlebnisse von zentraler Bedeutung ist
- **Voraussetzungen einer entwicklungsförderlichen professionellen Beziehung** (Vertrauensaufbau, Umgang mit Vertrauenskrisen, Bedeutung eines konstanten, verlässlichen und transparenten Verhaltens, konsequente beziehungsorientierte und wohlwollende Präsenz und wertschätzende Kommunikationsangebote der Fachkräfte, Umgang mit und Entlastung von Scham und Schuldgefühlen, Fokus auf alltägliche Möglichkeiten gemeinsam erlebter Freude und Spaß) und die Herstellung eines „dialogischen Passungsverhältnisses“ (Rätz 2015)

23 In diesem Zusammenhang ist der Hinweis relevant, dass die Psychotherapieforschung sehr klar darauf hindeutet, dass die Beziehung zwischen Therapeut*in und Klient*in ein starker Wirkfaktor und das wichtigste Prozessmerkmal für den therapeutischen Erfolg darstellt und als Wirkfaktor deutlich höher als Methoden bzw. angewandten Verfahren eingeschätzt wird (vgl. Schäfter 2010: 41f, Gahleitner 2017: 59).

- Bedeutung einer **haltgebenden Beziehungsgestaltung als Grundlage für die Erschließung sozialer Netzwerke und sozialer Ressourcen** auch außerhalb der dyadischen Betreuungsbeziehung (Gahleitner 2017: 230)

Insbesondere wird bei allen Fallreflexionen zur Beziehungsgestaltung ein ressourcenorientierter Blick im Sinne der konsequenten **Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Ressourcen, Bewältigungsleistungen, Stärken und Interessen von Kindern und Jugendlichen** vermittelt und geübt.

1.2. Rollenverständnis und professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis

In diesem KB wird vertiefend auf ein Verständnis von Sozialpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe als „Beziehungsprofession“ eingegangen, die unterschiedliche Beziehungs- und Rollenelemente inkludiert. Dies erscheint auch vor dem Hintergrund fachlicher Debatten um „professionelle Distanz“ wesentlich. Denn wie Silke Gahleitner (2017: 236) hervorhebt, erfordert professionelles Handeln in öffentlich-institutionalisierten Kontext eine systematisch begründete Beziehungsgestaltung, die weder einseitig auf eine „methodisch-technische Seite“ (ebda.) und ihre Rollenförmigkeit noch einzig auf affektive und persönliche Komponenten der Beziehungsgestaltung verkürzt wird. Vielmehr inkludieren professionelle Beziehungen sowohl rollenförmige Aspekte als auch affektive und persönliche Beziehungskomponenten (ebda).

Vor diesem Hintergrund werden in den Präsenzveranstaltungen einerseits mögliche **Umgangsformen mit dem Spannungsverhältnis von Rolle und affektiven persönlichen Beziehungsanteilen** reflektiert. Andererseits wird in diesem Zusammenhang die Thematik eines professionell gestalteten **Nähe-Distanz-Verhältnisses** mit Blick auf entwicklungs- und altersspezifische Nähe- und Distanzbedürfnisse von Heranwachsenden ins Zentrum gerückt. Damit wird angesprochen, dass es Aufgabe pädagogischer Fachkräfte ist, neben emotionaler Verfügbarkeit auch hinreichend **reflexive Distanz** zu gewährleisten um ihren eigenen Anteil an der Interaktion wahrnehmen und reflektieren zu können. „Professionelle Distanz“ wird hier im reflexiven Sinne als distanzierte Reflexion und Ausbalancierung verstanden. Sie zeigt sich daher in der reflexiven Distanznahme von aktuellen Beziehungsdynamiken mit dem Kind bzw. der*dem Jugendlichen bzw. im Team, aber auch in der reflektierenden Distanz zu den eigenen Bedürfnissen²⁴. Dies ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass der „Vorrang des Kindes/Jugendlichen“ (vgl. Dörr 2019: 137) gewährleistet werden kann.

Der Reflexion der Ausgestaltung von Nähe-Distanz-Verhältnissen in pädagogischen professionellen Beziehungsgestaltung wird in diesem KB hinreichend Raum gegeben. Dabei wird wieder überwiegend anhand konkreter Fallbeispiele an dem Erleben und der Reflexion der Ausgestaltung dieses Verhältnisses seitens der Teilnehmer*innen gearbeitet. Ziel ist es dabei, dass die Teilnehmer*innen zum einen affektiv nachvollziehen und verstehen, dass dieses Verhältnis im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe sehr spezifisch ausgeprägt ist nicht zuletzt, da die Fachkräfte mit vielfältigen „Intimitätsproblemen“ (Müller 2019: 178) der Heranwachsenden und ihrer Familien beschäftigt sind und sie ein hohes Maß an Alltagsintimität im Lebensort Einrichtung teilen. In den Worten von Helsper (zit. in Gahleitner 2017: 301) verweist das Begriffspaar Nähe-Distanz daher immer auch „auf die Gefahr sowie die Chancen von Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen, auf missbräuchliche Aspekte, jedoch auch auf den solidarischen Bezug zur subjektiven Lebenswelt der KlientInnen sowie auf organisationale Möglichkeiten und Stolpersteine innerhalb professioneller Beziehungsgestaltung“ (Gahleitner 2017: 301).

²⁴ Wie Claudia Daigler und Diana Düring feststellen, wird im aktuellen Fachdiskurs nicht nur eine „unreflektierte Nähe“, sondern zunehmend und vor allem auch eine „unreflektierte Distanz“ von Professionellen als problematisch erachtet (2021: 199). Diese Position wird auch in diesem Curriculum vertreten, weshalb hier der Begriff der reflexiven Distanz verwendet wird.

Zum anderen ist für Beschäftigung mit professionellen Nähe-Distanz-Verhältnissen im Rahmen der Weiterbildung wesentlich, dass die Regulation von Nähe und Distanz als immer wieder auszubalancierendes, individuelles und situationsbedingtes, zugleich organisational geprägtes und von Geschlechterfragen durchzogenes Spannungsverhältnis in ihren Chancen, Grenzen und Gefahren reflektiert wird. Die Reflexion umfasst notwendigerweise auch den Umgang mit Bedürfnissen nach Körperkontakt seitens der Kinder bzw. Jugendlichen und die situations-, kultur- und geschlechtssensible sowie beziehungsabhängige Ausbalancierung von Körperlichkeit im Betreuungsverhältnis.

1.3. Mentalisierung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Emotionsregulation

Eine Beschäftigung mit dem Konzept der Mentalisierung und die Weiterentwicklung mentalisierungsbezogener Kompetenzen ist insofern bedeutsam, als aktuelle Forschungsergebnisse sehr deutlich darauf hinweisen, dass sich die Fähigkeit zur Mentalisierung auf die Fähigkeit zur Affektregulierung, Selbstkontrolle und die Möglichkeit, Beziehungen einzugehen, auswirkt (vgl. Fonagy et. al. 2018, Fonagy 2018a). Mentalisieren erhielt insbesondere mit den Forschungen von Peter Fonagy und deren Rezeption im pädagogischen Bereich auch im stationären Setting der Kinder- und Jugendhilfe einen zentralen Stellenwert (vgl. etwa Behringer 2020 und 2021), da Mentalisierung auch im Alltagsgeschehen gefördert werden kann (vgl. auch Bath 2016), weil Kinder und Jugendliche in stationärer Betreuung in ihrer Mentalisierungsfähigkeit oftmals äußerst eingeschränkt sind.

Ziel dieses KB ist es, dass die Teilnehmer*innen der Weiterbildung

- **Kernaspekte von Mentalisierung** und deren Voraussetzungen sowie zentrale Bedingungen für die gelingende Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten von Kindern und Jugendlichen verstehen
- Mentalisierung und Containing beispielhaft üben und Möglichkeiten der Förderung der Affektregulation von Kindern und Jugendlichen kennenlernen und umsetzen können

Nicht zuletzt ist es wesentlich, dass vertiefend auf das **Konzept der Emotionsregulation** eingegangen wird, da die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in der Wahrnehmung von und im Umgang mit ihren Emotionen als Querschnittsbereich sozialpädagogischer Arbeit in stationären Einrichtungen verstanden werden kann, der daher auch in anderen KB wieder aufgegriffen wird. Wichtig ist, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis dafür entwickeln, dass sich die Emotionsregulation in der kindlichen Entwicklung langsam herausbildet, auf ein containendes „Objekt“ angewiesen ist und darauf beruht, auf Emotionen in direkter (z.B. durch Intensivierung oder Abschwächung) oder indirekter Weise (durch Veränderung von Gedanken oder Verhalten, wie etwa kognitive Beruhigung, Ablenkung etc.) einen verändernden Einfluss zu nehmen (Lohaus/Glüher 2019: 103).

Die Teilnehmer*innen der Weiterbildung erhalten nach einer kompakten Einführung in den Ansatz der Mentalisierung und in Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Emotionsregulation ausreichend Möglichkeiten, Mentalisierung, aktives Zuhören und Affektspiegelungen zur Unterstützung der Heranwachsenden bei der Wahrnehmung bzw. Identifizierung, Benennung und Regulation ihrer Impulse zu üben. In diesem Zusammenhang sollen auch erste Methoden bzw. Übungen zur Förderung der Entspannung und Körperwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen eingebracht und geübt werden. Weitere Methoden werden in den anschließenden KB vermittelt.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

1. Entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung

Die TN wissen um

- Voraussetzungen und Möglichkeiten der Herstellung einer haltgebenden und entwicklungsförderlichen Beziehungsbasis
- zentrale Dimensionen entwicklungsförderlicher Beziehungen und darauf bezogene Konzepte und Handlungsansätze
- strukturelle Machtasymmetrien im Betreuungsverhältnis und zentrale „Machtquellen“
- die Bedeutung von Vertrauen im Beziehungsaufbau, wesentliche Aspekte und Voraussetzungen des Vertrauensaufbaus und unterschiedlichen Formen von Vertrauen
- die hohe Bedeutung des Erlebens von Situationen „emotionaler Übereinstimmungen“ und gemeinsam erlebter Freude mit den betreuten Heranwachsenden und haben Möglichkeiten und Voraussetzungen für die Realisierung solcher Erfahrungen reflektiert
- die Bedeutung von förderlichen Beziehungsangeboten in und außerhalb der Betreuungsdyade für die emotionale und psychische Stabilisierung und (Weiter-) Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und um Möglichkeiten zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in der Entwicklung neuer tragfähiger Beziehungsmöglichkeiten

Die TN können

- ihre Emotionen in herausfordernden Beziehungsdynamiken mit Kindern/Jugendlichen wahrnehmen und reflektieren
- Spannungsverhältnisse zwischen emotionalen und rollenförmigen Beziehungsanteilen sowie Nähe und Distanz in Betreuungsprozessen reflektieren
- Handlungsbedarfe in der Nähe-Distanz-Gestaltung in Betreuungsbeziehungen erkennen und entsprechende Veränderungsimpulse ab- und einleiten
- ihren Umgang mit Machtverhältnissen anhand von konkreten Betreuungssituationen reflektieren
- Situationen erlebter Freude im Alltag und im Rahmen gemeinsamer Rituale mit den von ihnen betreuten Kindern und Jugendlichen zur Verfügung stellen
- herausfordernde Beziehungsdynamiken reflektieren und entwicklungsförderliche Entwicklungsimpulse ableiten

Die TN haben ihre Fähigkeiten zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Kindern, Jugendlichen, deren Bezugspersonen und Kolleg*innen bzw. Systempartner*innen reflektiert und erweitert

2. Mentalisierung und Unterstützung bei der Emotionsregulation

Die TN kennen

- die Grundlagen des Konzepts der Mentalisierung und haben ein Grundverständnis davon entwickelt, wie sich Mentalisierungsfähigkeiten auf die emotionale Befindlichkeit und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen auswirken
- Kommunikationsformen des Spiegelns
- Methoden zur Förderung der Entspannung sowie der Emotions- und Körperwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen

Die TN reflektieren

- ihre eigenen biographisch gewachsenen und professionellen Mentalisierungsprozesse
- die Rahmenbedingungen und Haltung ihrer Einrichtungen in Hinblick auf Beziehungsgestaltung und Mentalisierungsprozesse

Die TN haben

- ihren eigenen Umgang mit intensiven Emotionen reflektiert
- mentalisierungsbasierte Angebote in Praxisübungen und konkreten Alltagssituationen geübt und reflektiert und ihre Kompetenzen des Spiegelns/Containing weiterentwickelt
- ihre Handlungskompetenzen zur Förderung der Emotionswahrnehmung und Affektregulation der von ihnen begleiteten Heranwachsenden weiterentwickelt

Die TN können praktische Übungen der Körperwahrnehmung und Entspannungsmethoden umsetzen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

In den unterschiedlichen Lernformaten werden folgende Lehr-Lernmethoden umgesetzt:

(1) Webinar/Lernvideo

Die Einführung in den KB und in relevante theoretische Konzepte erfolgt durch ein Webinar/Lernvideo, in dem zunächst auf Grundlagen der pädagogischen Beziehungsgestaltung mit Kindern und Jugendlichen (Vertrauensaufbau, klare und gewaltfreie Kommunikation, Bedeutung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen und des Spiegelns etc.) eingegangen wird. In weiterer Folge liegt der Schwerpunkt auf dem Konzept der Mentalisierung und einer mentalisierungsbasierten Pädagogik in der stationären Betreuung, etwa anhand des Konzepts **AMBIT**²⁵ (Adaptive Mentalization Based Integrative Treatment).

(2) Selbststudium

Die Teilnehmenden erhalten Texte zum Fachdiskurs für das Selbststudium über die entwicklungsförderliche pädagogische Beziehung im Spannungsverhältnis des Triplemandats, Nähe-Distanz-Regulation sowie zum Konzept der Mentalisierung.

25 AMBIT wurde von Dickon Bevington und Peter Fuggle am Anna Freud National Centre for Children and Families in London entwickelt.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Großgruppe werden Fragen der Teilnehmer*innen aus dem Webinar/Lernvideo aufgegriffen und die Inhalte anhand von Fallbeispielen vertieft. Dabei sollen auch Fallbeispiele der Teilnehmer*innen aus der eigenen Praxis herangezogen werden.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe wird im Rahmen von **Rollenspielen** und Videoaufzeichnung Kommunikationssituationen unter Heranziehung von Kommunikationsmodellen (gewaltfreie Kommunikation nach M. Rosenberg, vier Ebenen des Zuhörens nach O. Scharmer und Spiegeln) geübt, damit die Teilnehmer*innen eigene verbale und non verbale Kommunikationsstile wahrnehmen und weiterentwickeln können. Die Rollenspiele werden von der Praxisbegleitung mit der Gruppe vorbereitet (Ablauf, bewertungsfreie Beobachtung und Feedback, Art der Rückmeldung etc.). Ebenso werden in der Praxisgruppe zentrale Elemente des Containing (aktives Zuhören, Spiegeln) im Rahmen von Rollenspielen geübt.

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Selbstreflexion der Teilnehmer*innen mit Blick auf ihre Beziehungserfahrungen und biographisch geprägten Bindungs- und Kommunikationsstile, wozu auch methodische Bausteine wie das Genogramm oder das Lebensflussmodell eingesetzt werden.

In weiterer Folge wird auf **zentrale Aspekte einer entwicklungsförderlichen Beziehungsgestaltung** (Vertrauensaufbau, gemeinsam erlebte Momente der Freude mit Heranwachsenden im Alltag, das Ausbalancieren von Nähe und Distanz und der Umgangs mit dem Machtüberhang und mit Machtquellen pädagogischer Fachkräfte) anhand der vorab angefertigten Fallbeschreibungen der Teilnehmer*innen fokussiert.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt hier auf Reflexionen zu Mentalisierungsprozessen. Hierfür bringen Teilnehmer*innen Fallbeispiele aus ihrer beruflichen Praxis anhand einer dichten verschriftlichten Beschreibung (etwa im Rahmen der Bezugsbetreuung) ein. Die Beschreibungen können vor Ort, den Vorlagen der *Work Discussion entsprechend*, angefertigt werden. Mentalisierung wird dabei sowohl mit Blick auf die eigenen mentalen inneren Zustände (Selbstmentalisieren) des*der falleinbringenden Teilnehmer*in als auch mit Blick auf mögliche mentale Zustände des Kindes bzw. der*des involvierten Jugendlichen sowie weiters auf die Interaktionsdynamik und die Team- bzw. Organisationsebene geübt (**Dreischritt des Verstehens**).

(6) Peergruppe

Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich in der Peergruppe einerseits mit relevanten Aspekten für den Beziehungsaufbau zu Kindern und Jugendlichen anhand von Fachliteratur und im Rahmen der Reflexion eigener Fallbeispiele, wozu sie wiederum Methoden der Kollegialen Beratung anwenden können, die sie bereits gelernt haben. Andererseits sollen in der Peergruppe auch mentalisierungsbasierte Kommunikationstechniken (insbes. das Spiegeln) anhand von Rollenspielen weitergeübt werden.

(7) Einzelsupervision

In der Einzelsupervision sollen die Teilnehmer*innen eigene Beziehungs- und Bindungsmuster aus biographischer Perspektive bearbeiten.

4. Literatur

Ansen, H. (2009): Beziehung als Methode in der Sozialen Arbeit. Ein Widerspruch in sich? In: Soziale Arbeit 58. Jg: 381-389.

Baumann, M. (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Behringer, N. (2020): Mentalisierungsprozesse im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe Theoretische Rahmung und reflektierende Überlegungen zu exemplarischen Alltagssituationen. S. 191-203. In: Gengelmaier, S./Kirsch, H. (Hrsg.): Praxisbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht.

Bohus, M./Wolf-Areholt, M. (2013): Interaktives Skillstraining für Borderline-Patienten. 2. Auflage. Stuttgart: Schattauer.

Bütow, B. (2012): Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie des Vertrauens in die Analyse einzuführen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6: 824-836.

Dörr, M. (2019): Professioneller Umgang mit Sexualität als Gestaltung von Nähe und Distanz. S. 130-141. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Dörr, M./Müller, B. (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. S. 14-39. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Diez Grieser, M.T./Müller, R. (2018): Mentalisieren mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett Cotta.

Figdor, H. (1999): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytischpädagogischer Erziehungsberatung. S. 32-60. In: Datler, W./Figdor, H./Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytischpädagogische Erziehungsberatung heute. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Figdor, H. (2007): Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fonagy, P./Gergely, G./Elliot, L. J./Target, M. (2018): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. 6. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Fonagy, P. (2018): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gahleitner, S. B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa.

Gahleitner, S. B. (2021): Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen (3., aktual. Aufl.). Köln: Psychiatrie-Verlag.

Kirsch, H. (2014): Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lang, T. (2016): Bindung und Trauma. Co-Regulation und Selbstregulation – die äußere und die innere Welt korrigierender Beziehungserfahrungen. S. 272-281. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.

Lohaus, A./Glüer, M. (2019): Selbstregulation bei Kindern im Rahmen der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. S. 101-116. In: Kracke, B./Noak, P. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer.

Luxen, U. (2021): „... den Boden bereiten für eine gesunde Entwicklung“. Die „Entwicklungsfreundliche Beziehung nach Senckel/Luxen“ – eine mehrdimensionale Methode zur Persönlichkeitsentwicklung. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Nr. 2. <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/118791> [Zugriff am 09.08.2021].

Müller, B. (2019): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. S. 171-188. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Ramberg, A./Nolte, T. (2020): Einführung in das Konzept der Mentalisierung. S. 25-52. In: Gingelmaier, S./Kirsch, H. (Hrsg.): Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht.

Rätz, R. (2015): Dialogische Passungsverhältnisse zwischen ‚unerreichbaren‘ Jugendlichen und Hilfeprozessen der Kinder- und Jugendhilfe. S. 147-158. In: Krause, H.-U./Rätz, R. (Hrsg.): Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit. 2., überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich.

Schmid, M. (2013): Traumafolgestörungen und deren Auswirkungen auf die implizite und explizite Emotionsregulationsfähigkeit. implizite und explizite Emotionsregulationsfähigkeit. S. 170-198. In: In-Albon, Tina (Hg.): Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze. Stuttgart: Kohlhammer.

Senckel, B./Luxen, U. (2021): Der entwicklungsfreundliche Blick. Entwicklungsdiagnostik bei normal begabten Kindern und Menschen mit Intelligenzminderung. 2. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Thiersch, H./Thiersch, R. (2009): Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen. S. 13-22. In: Meyer, Ch./Tetzner, M./Rensch, K. (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik Personale Dimension professionellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.

Thiersch, H. (2019): Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. S. 42-59. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

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

KB V: BETEILIGUNG IN DER EINRICHTUNG

KB V fokussiert auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Zentrales Ziel des KB ist, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis gelingender Beteiligung, ihrer Voraussetzungen und Herausforderungen erlangen und Beteiligungsformen sowie Methoden der Beteiligung kennenlernen und üben. Der KB verknüpft eine theoretische Einführung zu Formen und Stufen der Beteiligung mit der Arbeit an Fallbeispielen/praktischen Übungen und Selbsterfahrung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Stärkung der Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen in der Unterstützung von Beteiligungsprozessen in der eigenen Einrichtung.

1. Lerninhalte

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wird im deutschsprachigen Raum als zentrales Qualitätsmerkmal von Einrichtungen hervorgehoben. Nicht nur ist Beteiligung von jungen Menschen an allen Entscheidungsprozessen, die ihr Leben betreffen, in den Kinderrechten verankert und weist damit eindeutig eine *rechtliche* Dimension auf. Vielmehr ist Beteiligung auch auf der *pädagogischen* Ebene ein bereits seit langem beachtetes und gefordertes Handlungsprinzip und -ziel.

1.1. Beteiligungsbegriff, Beteiligungsformen und Beteiligungsstufen

Zunächst wird der Begriff der Beteiligung bzw. Partizipation einer Klärung zugeführt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass zwar keine einheitliche Definition von Beteiligung über verschiedene Berufsfelder hinweg oder innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe vorliegt. Jedoch kann mit Pluto et. al. festgehalten werden, dass die meisten Ansätze auf den demokratiepolitischen Hintergrund von Beteiligung verweisen, insofern Beteiligung „von demokratischen Zielvorstellungen wie Selbstbestimmung und Autonomie geleitet“ (2003: 12) ist. Beteiligung stellt gleichermaßen ein Recht wie ein demokratisches Prinzip und eine demokratische Funktion dar, indem „Entscheidungen, die das eigene Leben und das Leben der Gemeinschaft betreffen“ (Schröder zit. in Aghamiri 2019: 217) geteilt und gemeinsam Lösungen gesucht werden. Zusammenfassend soll vermittelt werden, dass Beteiligung gleichermaßen die strukturell verankerte Schaffung von Erfahrungs- und Erprobungsräumen impliziert wie auch die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in Entscheidungen.

In diesem Zusammenhang ist die **Differenzierung von unterschiedlichen Bezugspunkten von Beteiligung bzw. Handlungs- und Entscheidungsbereichen** wichtig. Beteiligung in der sozialpädagogischen Einrichtung bezieht sich dabei auf folgende drei Bereiche (vgl. auch Blandow et. al. 1999):

- die „**persönlichen Angelegenheiten**“ (Mund 2014: 58) von Kindern und Jugendlichen, daher „Beteiligung in eigener Sache“ (Wolff/Hartig 2013: 43): Dazu zählen insbesondere
 - die **Beteiligung beim Aufnahmeprozess** (vgl. KB VII) und in der Gestaltung des eigenen Zimmers und der individuellen Rituale (vgl. KB V und IX)
 - die **Beteiligung bei der Betreuungsplanung**
 - die **Beteiligung mit Blick auf Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten im eigenen Alltag und in der Lebensplanung**, wie Schulwahl/Auswahl, Freizeitangebote, Gestaltung des eigenen Zimmers und Sicherstellung der Privatsphäre im eigenen Zimmer (Schlüssel, Anklopfen etc.), Möglichkeit, Freund*innen einzuladen, Kontaktgestaltung mit Eltern bzw. Herkunftssystem und Transparenz über die Kommunikation der Einrichtung mit den Eltern

- Möglichkeit der **Beschwerde** und eines Gesprächs mit einer **Ombudsperson**
- die Beteiligung mit Blick auf einen etwaigen Einrichtungswechsel
- auf **Gruppenangelegenheiten**, daher auf Themen und Entscheidungen, die die Gruppe und das Zusammenleben betreffen
- auf **Angelegenheiten der Einrichtung**, etwa die Gestaltung der Gemeinschaftsräume, die Teilhabe an Einrichtungsentscheidungen wie etwa bei Anschaffungen für die WG, wie mit dem Gruppenbudget umgegangen wird etc.

Darüber hinaus werden verschiedene **Stufenmodelle** (vgl. etwa Fatke/Schneider 2007, Straßburger/Rieger 2007) hinsichtlich des Ausmaßes der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen kompakt und anhand von Fallbeispielen vorgestellt. Den Teilnehmer*innen soll damit eine Reflexionshilfe über das jeweilige alters- und entwicklungsadäquate Ausmaß der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei Ereignissen und Entscheidungen, die ihr Leben und ihre Lebenswelt betreffen, an die Hand gegeben werden und reflektiert werden, welche Faktoren für die Begründung des jeweiligen Ausmaßes an Beteiligung eine Rolle spielen (etwa die Urteilsfähigkeit von Kindern, das Alter sowie der Inhalt der Entscheidung etc.).

1.2. Bedeutung von und Voraussetzungen gelingender Beteiligung

Eine gelingende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen ist auf eine beteiligungsorientierte Haltung der Einrichtung und der Fachkräfte und ein **entsprechendes Beteiligungsklima** in der Einrichtung angewiesen. Hierzu werden zentrale Aspekte erarbeitet, darunter:

- eine Feedback-, Fehler- und Lernkultur in der Einrichtung
- Beteiligungsmöglichkeiten auch für die Fachkräfte mit Blick auf die Organisationsstrukturen und -prozesse, die als Vorbildfunktion wirken und die Fachkräfte selbst in ihrer beteiligungsorientierten Verantwortung und Handlungsmöglichkeit stärken
- transparente Kommunikation, Dialogorientierung und eine verbindliche und entwicklungsförderliche professionelle Beziehungsgestaltung (vgl. KB IV), in der Beteiligung wesentlich „unter Beweis gestellt“ und erlebbar wird (Wolff/Hartig 2013: 51)

Darüber ist es wichtig, dass das Grundverständnis der **Bedeutung von und Gründe für Beteiligung in stationären Einrichtungen** vertieft wird. Wesentliche Aspekte hierbei sind:

- **Beteiligung als Wirkfaktor** (vgl. etwa Macsenaere 2017)
- **Beteiligung als Schutzfaktor** (Kühn 2013)
- **Beteiligung als Entwicklungsfaktor** (Knauer, 2012, Wolff/Hartig 2013, Wolff 2021)
- **Beteiligung als Entwicklungsmöglichkeit für Fachkräfte, Einrichtungen und Organisationen** (Schierer 2022: 8)

Wichtig für die gemeinsame Reflexion dieser Dimensionen von Beteiligung ist, dass die unterschiedlichen Dimensionen nicht verabsolutiert werden: Beteiligung lässt sich nicht auf einen Wirkfaktor für gelingende Hilfen, auf einen Lernprozess oder auf einen Beitrag zur Prävention reduzieren, also „der Idee des Schutzes“ (Caspari 2021: 101) unterordnen. In diesem Zusammenhang soll gemeinsam erarbeitet werden, welche Herausforderungen und Fallstricke in der je unterschiedlichen Gewichtung dieser Dimensionen auftreten können.

1.3. Methoden und Herausforderungen von Beteiligungsprozessen

Der letzte Teil fokussiert auf Beteiligungsformen und -methoden und zielt darauf ab, dass die Teilnehmer*innen ihre beteiligungsbezogenen Handlungskompetenzen gezielt erweitern. In diesem Zusammenhang bedarf es zunächst der weiteren Differenzierung zwischen unter-

schiedlichen Beteiligungsformen, die mit den Teilnehmer*innen gesammelt und in ihren Möglichkeiten und Herausforderungen reflektiert werden:

- **Beteiligung einzelner Kinder und Jugendlicher in Bezug auf Entscheidungen und Hilfe-prozesse, die sie selbst und ihr Leben betreffen**
- **nicht-formalisierte Beteiligungsformen im Alltagsgeschehen im Gruppensetting**
- **institutionalisierte Beschwerde- bzw. Feedbackmöglichkeiten**
- **strukturierte Beteiligungsforen** (z.B. Beteiligung in und durch gewählte Vertreter*innen in Gremien, Wahl von Gruppensprecher*innen und/oder regelmäßige WG-Versammlungen und „Runde Tische“)

Im Rahmen dieses KB soll hinreichend Raum für den Austausch über die Reichweite von Beteiligungsrechten von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen Einrichtungen sowie Möglichkeiten der Vermittlung der Attraktivität von Beteiligung eingeräumt und infolge auf konkrete **Methoden der Gestaltung von Beteiligungsforen** eingegangen werden. Ziel ist, dass die Teilnehmer*innen Methoden für Beteiligungsprozesse (auch mit Gruppen) kennenlernen, diese anhand von Fallbeispielen sowie auch in ihrer eigenen Berufspraxis üben und damit ihre Handlungsfähigkeit zur Gestaltung von Beteiligungsprozessen erweitern.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung

Die TN wissen um

- das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beteiligung und Beschwerde
- die vielfältigen Gründe für und die Bedeutung von Beteiligung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe
- Beteiligung als grundlegendes Handlungsprinzip und sich ständig wandelnde Gestaltungsaufgabe ihrer Arbeit
- die hohe Bedeutung einer beteiligungsorientierten demokratischen Grundhaltung, eines Beteiligungsklimas in der Einrichtung und der Reflexion von Machtverhältnissen in pädagogischen Beziehungen
- unterschiedliche Beteiligungsstufen (Stufenmodelle der Beteiligung)
- unterschiedliche Formen der Beteiligung im stationären Setting
- die Bedeutung der methodischen Gestaltung von Beteiligungsprozessen

Die TN haben

- ihre eigenen Erfahrungen mit sowie etwaige Unsicherheiten in Bezug auf Beteiligungs- und Beschwerdeprozesse in ihrer Einrichtung reflektiert
- Gründe für die (Nicht-)Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten in ihrer Einrichtung reflektiert sowie Motivationsmöglichkeiten für die Teilnahme erarbeitet
- ihre Kompetenzen in der Moderation von Beteiligungsprozessen und Interessenskonflikten gestärkt

Die TN können

- anhand von konkreten Fallbeispielen einschätzen, in welcher Form und in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche alters- und entwicklungsadäquat an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt werden können
- Beteiligungsanlässe im Alltag erkennen und nutzen
- Rahmenbedingungen, Umsetzungsschritte für konkrete Beteiligungsprozesse realisieren und eine positive Beteiligungskultur leben
- Partizipationsmethoden situationsangepasst anwenden

Die TN kennen unterschiedliche Beteiligungsmethoden für unterschiedliche Beteiligungsformen und haben diese in der eigenen Praxis geübt und reflektiert

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo wird zunächst der Begriff der Beteiligung geklärt und auf Beteiligung als sowohl Kinderrecht als auch pädagogisches Handlungsprinzip eingegangen. Infolge werden Stufenmodelle der Beteiligung (z.B. Hart/Gernot und Straßburger/Rieger) vorgestellt und mögliche Formen der Beteiligung in Einrichtungen ausdifferenziert.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten Fachliteratur zu Beteiligungsformen und -methoden für das stationäre Setting.

(2) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden zunächst eigene Erfahrungen und Haltungen zu Beteiligung erarbeitet und wesentliche Gründe für Beteiligung gemeinsam reflektiert. Dabei sollen auch schon Erfahrungen der Teilnehmer*innen und damit verbundene Ängste bzw. Herausforderungen einfließen. Infolge werden unterschiedliche Beteiligungsformen gemeinsam ausdifferenziert, zielführende Methoden zur Begleitung der jeweiligen Beteiligungsprozesse vermittelt und in Kleingruppen Erfahrungen zu unterschiedlichen Beteiligungsformen und mit Beteiligungsmethoden reflektiert.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe liegt der Schwerpunkt auf dem Austausch von Erfahrungen zu Formen und alters- und entwicklungsadäquatem Ausmaß von Beteiligung. Wichtig dabei ist zum einen, dass anhand von Fallbeispielen jeweils reflektiert wird, woran Kinder, Jugendliche und Eltern merken, dass sie beteiligt sind, bzw. wie diese zu Beteiligung motiviert werden können bzw. welche Ursachen eine Beteiligung erschweren könnten. Zum anderen setzen sich die Teilnehmer*innen damit auseinander, in welcher Form und in welchem Ausmaß Kinder und Jugendliche alters- und entwicklungsadäquat an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt werden können und wo ggf. die „Grenze zwischen Bewahrung vor Überforderung und Ermöglichung von Verantwortungsübernahme“ (Caspari 2021: 195.) gezogen werden muss.

Darüber hinaus werden in der Praxisgruppe Methoden der Beteiligung geübt. Beispielsweise könnten hier Übungen zu Beteiligungsprozessen im Rahmen von Kindergremien/Kinderparlamente sowie Methoden für die Entscheidungsfindung in der Gruppe (Abstimmungen, konsensuale Verfahren etc.) durchgeführt werden. Nicht zuletzt erhalten die Teilnehmer*innen die Aufgabe, Beteiligungsprozesse in ihrer Einrichtung mit Blick auf Beteiligungsformen und Beteiligungsausmaß je nach Beteiligungsstufen, Herausforderungen und gelingende Prozesse einer Analyse zu unterziehen.

(5) Supervisionsgruppe

Die Supervisionsgruppe fokussiert einerseits auf die Reflexion eigener Beteiligungserfahrungen in der eigenen Biographie und der individuellen Haltungen zu Beteiligung der Teilnehmer*innen. Andererseits werden Erfahrungen mit Beteiligungsprozessen in der eigenen Einrichtung ausgetauscht. Hier soll hinreichend Raum für die Thematisierung von Herausforderungen sowie für die Reflexion des Zusammenhangs von Beteiligung und Machtverhältnissen, der eigenen Haltung und Beiträge zu gelingenden Beteiligungsprozessen anhand der Erfahrungen der Teilnehmer*innen aus ihrer Berufspraxis zur Verfügung stehen. Ebenso wird in diesem Zusammenhang das Beteiligungsklima in der Einrichtung als wesentliche Voraussetzung für gelingende Beteiligung reflektiert, wozu auch die Feedback-, Fehler- und Lernkultur sowie die strukturellen Beteiligungsmöglichkeiten für Mitarbeiter*innen zählen.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe soll der Austausch zu eigenen Erfahrungen und Herausforderungen mit Beteiligung vertieft werden. Darüber hinaus sollte das Üben von Beteiligungsmethoden fortgesetzt werden, wozu Rollenspiele und Kollegiale Beratung eingesetzt werden.

(7) Einzelsupervision

Den Teilnehmer*innen wird empfohlen, im Rahmen ihrer Einzelsupervision eigene persönliche Erfahrungen mit Beteiligung in der eigenen Biografie zu reflektieren.

4. Literatur

Aghamiri, K. (2019): Teilhaberechte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe verbindlich verankern. 215-226. In: Eberle A./ Kaminsky U./Behringer L./Unterkofler U. (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit im Schatten des Nationalsozialismus. Springer VS: Wiesbaden.

Caspari, P. (2021): Gewaltpräventive Einrichtungskulturen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

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

Knauer, R. (2012): Partizipation braucht Kompetenzen – wie pädagogische Fachkräfte darin unterstützt werden können, Partizipation zu ermöglichen. S. 81-90. In: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): „Demokratie in der Heimerziehung“ – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kinder_Jugend_und_Familie/demokratieHeimerziehung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 [Zugriff am 01.12.2021].

Krause, H.-U. (2019): Beteiligung als umfassende Kultur in den Organisationen der Hilfen zur Erziehung. Haltungen – Methoden – Strukturen. Frankfurt a. Main: IGfH-Eigenverlag.

Kühn, M. (2013): Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 138-148. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.

Mangold, K./Rusack, T./Thomas, S. (2017): Beteiligung strukturell verankern. Auf dem Weg zu mehr Selbstorganisation in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozial Extra 2: 11-13.

Macsaenaere, M. (2017): Was wirkt in den Hilfen zur Erziehung? In: Forens Psychiatr Psychol Kriminol (2017) 11:155–162.

Moos, M. (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht des Projektes „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften“. Mainz: ism.

Mund, P. (2014): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe: Beschwerdemanagement und Ombudschaft. In: ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2: 56-83.

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

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

Schierer, E. (2022): Partizipation als präventiver Bestandteil institutionellen Kinderschutzes – strukturelle Weichenstellungen und professionelles Handeln in den stationären Erziehungshilfen. S. 3-25. In: Schierer, E./Rabe, A./Groner, B. (Hrsg.): Institutionelle und professionsbezogene Zugänge zum Kinderschutz. Prävention – Kinderschutz – Kinderrechte. Wiesbaden: Springer VS.

Straßburger, G./Rieger, J. (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

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

Wolff, M. (2021): Eigentlich nichts Neues?! Beteiligung als pädagogisches Handlungsprinzip in Zeiten einer Pandemie. In: Unsere Jugend 1: 3-10.

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

KB VI: DIE EINRICHTUNG ALS SICHERER ORT

KB VI fokussiert auf zentrale Dimensionen der sozialpädagogischen Einrichtung als Ort des Schutzes von Kindern und Jugendlichen, erlebter Sicherheit und persönlicher Entwicklung. Zentrales Ziel ist es, (1.) dass die Teilnehmer*innen ein Gesamtverständnis von Schutz und Sicherheit in sozialpädagogischen Einrichtungen erlangen und sich (2.) vertieft mit Fragen des Umgangs mit sowie der Bearbeitung von Grenzüberschreitungen, (potenziellen) Eskalationsdynamiken und Gewaltereignissen auseinandersetzen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Stärkung der Handlungskompetenzen der Teilnehmer*innen in der Prävention von und im Umgang mit Krisensituationen sowie in der Umsetzung deeskalierender Interventionen.

1. Lerninhalte

1.1. Die Einrichtung als sicherer Ort in seiner Wechselwirkung unterschiedlicher Dimensionen

Der erste Teil dieses Kompetenzbereiches widmet sich der Auseinandersetzung mit einem breiten Verständnis eines „sicheren Ortes“, der in diesem Curriculum als ideelles und umfassendes Konzept für das Erleben von Sicherheit aller Beteiligten als Basis für Exploration und Weiterentwicklung verstanden wird und der vielfältige Dimensionen inkludiert. Im traumaspezifischen Fachdiskurs wird mit Blick auf diese unterschiedlichen Dimensionen oftmals zwischen einem äußeren sicheren Ort, einem inneren sicheren Ort und/oder dem Selbst als sicherer Ort und dem personalen sicheren Ort unterschieden²⁶, die in diesem KB in ihren unterschiedlichen Dimensionen reflektiert werden. Dabei gilt es darauf hinzuweisen, dass das Erleben von Sicherheit insbesondere für junge Menschen mit traumatischen Erfahrungen und Gefühlen der Ohnmacht in höchstem Maße voraussetzungsvoll ist und nicht durch die „objektive“ Abwesenheit von beobachtbaren Gefahren allein realisiert werden kann (Barth 2016: 3). Erlebte Sicherheit steht darüber hinaus eng mit „personaler Sicherheit“, daher mit dem Erleben von Sicherheit in Beziehungen, aber auch in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen in Zusammenhang. Nicht zuletzt und auf dieser Basis inkludiert ein *safe space*, dass Heranwachsende bei ihrer (schrittweisen) „Selbstermächtigung“ (Weiß 2013) unterstützt werden.

In diesem Curriculum und in Anlehnung an aktuelle Forschungsdiskurse (vgl. etwa Hartl et. al. 2020: 242) wird davon ausgegangen, dass ein *safe space* sich in der Wechselwirkung vielfältiger Faktoren entfaltet, die in diesem KB überblicksartig erörtert werden (einzelne Aspekte wie die Gruppendynamik, professionelle Beziehungsgestaltung, Fallverstehen etc. werden in anderen KB vertiefend behandelt). Zusammenfassend zählen hierzu insbesondere:

- ein möglichst umfassendes „**Fallverstehen**“ (vgl. KB II), das für eine sinnvolle Betreuungsplanung und eine passgenaue Entwicklungsförderung unerlässlich ist
- eine kontinuierliche Analyse von Schutzfaktoren und Gefährdungspotentialen, die ihren Blick auf mögliche „Schlüsselsituationen“ (Wolff et. al. 2018: 81) für grenzverletzendes oder übergriffiges Verhalten und Machtmissbrauch lenkt und daraus die entsprechenden „passfähigen, einrichtungs- und zielgruppenspezifischen Präventionsmaßnahmen“ (Wolff 2019: 140) ableitet
- eine **trauma- und bindungssensible, wohlwollende, vertrauensvolle Beziehungsgestaltung sowie eine fortlaufende Bedachtnahme auf eine individuell angemessene, gender- und kultursensible Nähe-Distanz-Regulation** (vgl. etwa Kampert et. al. 2017), da erlebte Sicherheit und Schutz auf eine entwicklungsförderliche, haltgebende und vertrauensvolle Beziehungsgestaltung angewiesen sind (vgl. KB IV)

26 Mitunter wird auch Spiritualität als sicherer Ort gesondert hervorgehoben (vgl. etwa Baierl 2016a).

- **Beteiligung als Schutz- und Entwicklungsfaktor** (vgl. KB V).
- **organisationale Kultur** der wertschätzenden Grenzachtung, der Achtsamkeit gegenüber „schwachen Signalen“ (Wolff) und eines achtsamen Umgangs mit strukturellen Machtverhältnissen
- **einrichtungsbezogene Rahmenbedingungen**, die im Sinne einer Primärprävention eine an den Kinderrechten orientierte Personalauswahl und -entwicklung sowie transparente, wertschätzende und beteiligungsorientierte Leitungs- und Teamstrukturen inkludieren
- **Transparenz und Vorhersehbarkeit/Berechenbarkeit des pädagogischen Handelns und von Alltagsprozessen** (vgl. KB III)
- **präventive individuelle und gruppenspezifische Angebote für Kinder und Jugendliche**
- **eine wertschätzende Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem als wesentlicher Faktor für ein Erleben von Sicherheit** (vgl. KB XIV)
- **bewusste Gestaltung der Gruppendynamik** (vgl. KB XI)
- **Handlungssicherheit und Selbstregulation der pädagogischen Fachkräfte**
- **Kooperation mit Systempartner*innen**, insbes. in Krisensituationen und mit Blick auf eine geteilte Verantwortung in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen

Zusammenfassend werden in Anlehnung an Wolfgang Schröer und Mechthild Wolff Schutz und Sicherheit nicht im Sinne eines entmündigenden „Schonraums“ (2018: 32) verstanden, sondern als immer wieder neu herzustellende Wechselwirkung von haltgebenden Strukturen, entwicklungsförderlichen Angeboten, Beteiligungs- und Beziehungsprozessen sowie Schutzmaßnahmen. Wesentlich für dieses Verständnis eines sicheren Ortes ist es, dass Kinder und Jugendliche als Akteur*innen mit „höchstpersönlichen Rechten“ (ebda.) ins Zentrum gerückt werden.

Aufbauend auf der Reflexion zentraler Bausteine eines „sicheren Ortes“ werden die Teilnehmer*innen zur Reflexion ihrer eigenen Verständnisse von Sicherheit, ihrer biographisch gewachsenen Muster des Umgangs mit Unsicherheit und Gefährdung herangeführt. In diesem Zusammenhang reflektieren die Teilnehmer*innen ihre eigenen Muster individueller Krisen- und Konfliktbearbeitung, ihre Reaktionsmuster in potenziellen Eskalationsdynamiken sowie ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen der Selbstkontrolle und ihre Strategien zur Wiedererlangung innerer Balance. Dabei werden körperbezogene Übungen zur Affektregulation geübt, die auch mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden können, etwa Bausteine des Affektkontrolltrainings von Patrick Frottier²⁷ oder Übungen von Claudia Cross-Müller (2011).

1.2. Umgang mit Grenzüberschreitungen, Eskalationsdynamiken und Übergriffen in der Einrichtung

Teil II fokussiert konkret auf den (möglichst frühzeitigen) Umgang mit Eskalationsdynamiken, Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf Möglichkeiten der Deeskalation und Krisenkommunikation sowie auf die nachfolgende Bearbeitung von Eskalationsdynamiken und Gewaltereignissen zur Wiederherstellung eines sicheren Ortes gelegt wird.

Dieser Teil verfolgt das Ziel, dass sich die Teilnehmer*innen mit möglichen Ursachen von Eskalationsdynamiken anhand von Fallbeispielen auseinandersetzen und ihre **Handlungskompetenzen bei ersten Anzeichen für Eskalationsdynamiken oder bei Grenzverletzungen** erweitern. Der Schwerpunkt liegt auf folgenden thematischen Bereichen:

²⁷ <https://www.moment.co.at/methoden-affektkontrolltraining/>

- Erarbeitung von **Definitionen und möglichen Gründen** für Grenzverletzungen, Übergriffen, Gewaltereignissen und Kontrollverlusten aus einer traumapädagogischen Perspektive und Erarbeitung eines Grundverständnisses für die „Multi-Determiniertheit“ (Schwabe 2019: 81) von potentiellen Eskalationsdynamiken
- Erarbeitung eines Verständnisses für die **Notwendigkeit eines bestmöglichen Verstehens möglicher Ursachen** für aggressives Verhalten, Eskalationen oder Kontrollverluste von Kindern und Jugendlichen und eines frühzeitigen Erkennens von Anzeichen für Eskalationsdynamiken/Kontrollverluste
- Reflexion der Bedeutung des **Selbstverstehens und der Fähigkeit zur bestmöglichen Selbstregulation von Fachkräften**
- Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, wie die Kinder bzw. Jugendlichen **frühzeitig bei Emotionswahrnehmung und -regulation unterstützt** werden können (etwa mithilfe der Methode des „Stressbarometers“, Erarbeitung von Möglichkeiten der Emotionsabfuhr und der gemeinsamen Entwicklung individueller „Sicherheitspläne“)
- **Definition und Möglichkeiten fachlich legitimer pädagogischer Grenzsetzungen** (vgl. Initiative Handlungssicherheit 2022) sowie deren Zielsetzungen in Abgrenzung zur Krisenintervention und zu Schutzmaßnahmen bei akuten Gefährdungen (Reflexion der Zielsetzungen von fachlich legitimen Grenzsetzungen, die entweder dem Schutz von Kindern und Jugendlichen dienen oder eindeutig fachlich begründete pädagogische Ziele verfolgen)

Nicht zuletzt ist es unabdingbar, dass eine Reflexion über Risiken und Gelegenheitsstrukturen für **potenzielle Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen seitens Mitarbeiter*innen** und der Bedeutung einer „Kultur der Achtsamkeit“ (Oppermann et. al. 2018) und Grenzachtung erfolgt. Dabei gilt es insbesondere auf die hohe Bedeutung einer Reflexions- und „Fehlerkultur“ im Team und Möglichkeiten der zeitnahen Rückmeldung bei grenzüberschreitenden Handlungsweisen von Kolleg*innen hinzuweisen und entsprechende Erfahrungen damit auszutauschen.

Ein weiterer zentraler Schwerpunkt liegt auf der **Auseinandersetzung mit Interventionsmöglichkeiten bei Kontrollverlusten seitens Heranwachsender und Eskalationsdynamiken** in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang werden Fallbeispiele erarbeitet, bei denen es noch nicht zu körperlichen Übergriffen gekommen ist, die (vermuteten) primären Emotionen hinter den Verhaltensweisen analysiert und entsprechende (verbale und non-verbale) pädagogische Antworten darauf reflektiert und geübt (etwa Beruhigung, gewaltlose Positionierung gegen aggressives Verhalten, Ablenkung etc.). Nicht zuletzt soll ein **Repertoire an Deeskalations-Elementen und Schutzmaßnahmen bei hoch eskalierten Interaktionen** unter Heranziehung von Konzepten und Modellen der Deeskalation (z.B. Neurodeeskalation nach Göttl, PART, Prodema, Neue Autorität) anhand von Fallbeispielen erarbeitet und geübt werden.

Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass alle eingesetzten **Deeskalationsmethoden oder -techniken pädagogisch angemessen gerahmt** und eingebettet sind (vgl. LVR 2016). Dies bedeutet zum einen, dass der Fokus des Handelns von Fachkräften zur Beruhigung von sich anbahnenden Eskalations- bzw. Gewaltdynamiken grundsätzlich auf pädagogischen Mitteln liegen muss (verbale und non-verbale Deeskalation). Zum anderen ist es unverzichtbar, dass Methoden bzw. Techniken zur körperlichen Abwehr der Selbst- und Fremdgefährdung (Festhalte- bzw. Fixierungstechniken) erst zum Einsatz kommen, wenn alle anderen verbalen und non-verbalen Deeskalationsstrategien ausgeschöpft wurden und alle Formen von Festhalte- oder anderen Schutztechniken angemessen pädagogisch *begleitet* werden müssen (etwa durch verbale Erklärungen, warum und wie lange die*der Heranwachsende festgehalten wird

und dass dies später besprochen wird, beruhigende Worte etc.).²⁸ Ebenso gilt es, den **Einsatz von freiheitsbeschränkenden Maßnahmen** vor dem Hintergrund des Heimaufenthaltsgesetzes (HeimAufG) und mit Blick auf die Verhältnismäßigkeit von Eingriffen in die Persönlichkeitsrechte (etwa durch Festhalten) anhand von Fallbeispielen zu reflektieren. Zum Beispiel ob es weniger intensive Möglichkeiten der Grenzsetzung zur Abwendung der Gefährdung gegeben hätte (Sengschmied et al. 2020: 186), ob also der Einsatz der Maßnahme geeignet und in Dauer und Intensität verhältnismäßig war, wie im Falle der Anwendung von freiheitsbeschränkenden Maßnahmen die Aspekte Sicherheit, Würde und Verhältnismäßigkeit bestmöglich gewahrt werden könnten.

Mit Blick auf den **Umgang mit Verdachtsfällen von Übergriffen** seitens Heranwachsender an anderen Kindern bzw. Jugendlichen und seitens Mitarbeiter*innen an Kindern bzw. Jugendlichen sollen in der Weiterbildung jedenfalls hierfür notwendige Verfahrensschritte (Kommunikationsketten, Fragen der Vertraulichkeit), Rahmenbedingungen für das Ansprechen des Verdachts, zentrale Merkmale des Krisengesprächs sowie die Bedeutung und Möglichkeiten der Entlastung des/der Beschuldigten bei Entkräftung der Verdachtsmomente reflektiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch reflektiert,

- welche Aspekte für die Einschätzung der Situation als sexuelle Grenzverletzung bzw. als Übergriff wesentlich sind, darunter insbesondere der Einsatz von Zwang/Bedrohung, Altersgrenzen und der jeweilige Altersunterschied zwischen den Beteiligten,
- welche Abläufe im Falle der Einschätzung der Situation als Gefährdung unverzichtbar sind, wie etwa Dokumentation, Berichtskette und Meldung bei fallführender Behörde und KIJA, Möglichkeiten externer Beratung für Kinder/Jugendliche (z.B. Rat auf Draht, KIJA), Abwägung, ob es zur polizeilichen Anzeige kommt.

Zum Abschluss des KBs wird der Schwerpunkt auf die rückblickende Bearbeitung von Kontrollverlusten und Übergriffen in der Einrichtung und auf die „**Rekonstruktion eines sicheren Ortes**“ (vgl. Schmid/Lang 2015) gelegt. Wesentliche Aspekte hierfür sind:

- **Bearbeitung der Ereignisse mit den von Übergriffen betroffenen Kindern und Jugendlichen**
- **Bearbeitung des Ereignisses mit übergriffigen Kindern und Jugendlichen („Täter*innen“)**²⁹ und Reflexion der pädagogischen Verantwortung (auch) gegenüber übergriffigen Heranwachsenden
- **Bearbeitung der Ereignisse in der Wohngruppe** mit dem Ziel der (Wieder-)Herstellung erlebter Sicherheit und der Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der Ereignisse

28 Hierzu ist ein Hinweis darauf notwendig, dass zwei Gerichtsurteile aus dem Jahr 2022 die pädagogische Dimension von Deeskalationsmaßnahmen explizit hervorstreichen und einfordern: Im Fall 25 HA 1122w-13 (Bezirksgericht Meidling) wurde auf die Notwendigkeit von pädagogisch orientierten Trainings von Fachkräften der KJH hingewiesen, im Fall 15 Ha 2/22v – 22 (Bezirksgericht Fünfhaus) wird die notwendige pädagogische Deeskalation vor Einsatz freiheitsbeschränkender Maßnahmen betont.

29 Der Begriff „Täter*in“ ist in Bezug auf Heranwachsende – insbes. im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe – umstritten. Denn einerseits legt er die Assoziation einer zielgerichteten, intentionalen Handlung nahe. Wie Martin Baierl prägnant formuliert, entziehen sich biographisch geprägte Kontrollverluste und Verhaltensautomatismen jedoch vielfach „der bewussten Steuerung. Betroffene sind daher in erster Linie Opfer – auch des eigenen Verhaltens“ (2016: 91). Andererseits ist der Täterbegriff mit der Problematik verbunden, dass er die Person mit der Tat identifiziert, also die Unterscheidung zwischen Tat und Person ausklammert. Dennoch ist es für ein Verständnis von grenzverletzenden Situationen bzw. Gewaltereignissen wichtig, die Person zu benennen, die eine „Tat“ im Sinne einer Handlung gegen den Willen einer anderen Person durchführt, die dieser physischen bzw. psychischen Schaden zufügt. Denn die jeweilige Tat muss (rückblickend) analysiert, in ihren Ursachen und Folgen bewertet und mit allen Beteiligten bearbeitet werden. Hierfür ist es unumgänglich, auch die Urheber*innen zu benennen.

- **Bearbeitung/Reflexion der Ereignisse mit betroffenen Fachkräften, im Team und mit Systempartner*innen** mit dem Ziel der Analyse der Dynamiken und des gemeinsamen Lernens (Auslöser, mögliche Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse, hilfreiche Interventionen und Vereinbarungen für die Zukunft), wobei Deeskalation und der Umgang mit potentiellen Gewaltdynamiken als (pädagogische) Langzeitprozesse reflektiert werden

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss dieses KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

1. Bausteine eines sicheren Ortes

Die TN kennen und verstehen

- die wesentlichsten Dimensionen eines sicheren Ortes und deren Wechselwirkungen
- die zentralen Kategorien und die Wechselwirkung der Rechte auf Schutz (protection), Entwicklungsförderung (provision) und des Rechts auf Beteiligung (participation) von Kindern und Jugendlichen und wissen um ihre Bedeutung für die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit in der Einrichtung

Die TN wissen um die hohe Bedeutung der „Selbstführung“ und Selbstregulation von pädagogischen Fachkräften insbes. in pädagogischen Grenzsituationen und potenziellen Eskalationssituationen

Die TN können ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen der Selbstkontrolle sowie ihre individuellen Konfliktmuster reflektieren und haben sich hilfreiche Methoden der Selbstberuhigung angeeignet

2. Umgang mit Grenzüberschreitungen, Kontrollverlusten und Übergriffen in der Einrichtung

Die TN kennen

- die Definitionen von Grenzverletzungen, Übergriffen, Gewalt und Kontrollverlust
- Modelle zur Entstehung von Aggression und Gewalt und damit verbundene Eskalationsdynamiken
- Möglichkeiten der Prävention von Kontrollverlusten und Übergriffen
- den Unterschied zwischen freiheitsbeschränkenden Maßnahmen, legitimen pädagogischen Grenzsetzungen und illegitimen Grenzsetzungen, die einen unzulässigen Eingriff in die Kinderrechte darstellen
- deeskalierende Interventionsmöglichkeiten bei drohendem Kontrollverlust bzw. bei potenziell eskalierenden Interaktionen
- situationsspezifische Möglichkeiten und Herausforderungen im Umgang mit Gewaltereignissen („Sichern“)
- Möglichkeiten, wie sowohl die direkt von Gewalt Betroffenen als auch die Gruppe der Kinder und Jugendlichen bei der Bearbeitung von Gewaltereignissen unterstützt werden können, um sich in der Wohngruppe wieder sicher fühlen zu können

Die TN haben

- Kompetenzen zur Analyse der Hintergründe von und Einflussfaktoren auf Eskalationsdynamiken erweitert

- ihre eigenen Reaktionsmuster in Krisen- und Konflikt- und Eskalationssituationen reflektiert
- ihre Wahrnehmung für „schwache Signale“ für Gefährdungen geübt und ihre Sensibilität erhöht
- ihre Handlungskompetenzen für die Deeskalation von potentiell eskalierenden Beziehungsdynamiken erweitert
- ihre Handlungskompetenzen für den situationsangepassten Umgang mit Kontrollverlusten und Übergriffen gefestigt
- ihre Haltung und Verantwortung gegenüber grenzverletzenden oder Gewalt ausübenden Kindern und Jugendlichen reflektiert und ihre Handlungskompetenzen in der Nachbearbeitung von Gewaltereignissen mit diesen Heranwachsenden (insbesondere Bearbeitung der Motive und Wirkungen des gewaltvollen Handelns, Erarbeitung von Formen der Wiedergutmachung und weitere Unterstützungsmöglichkeiten) gestärkt

Die TN wissen um

- die Potentiale von (auch ungewollten) Grenzverletzungen gegenüber Kindern und Jugendlichen seitens Mitarbeiter*innen sozialpädagogischer Einrichtungen und haben zentrale Merkmale einer „Kultur der Achtsamkeit“ reflektiert
- die hohe Bedeutung der transparenten und nicht schuldzuweisenden Bearbeitung von Gewaltereignissen im Team und mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen sowie der Reflexion etwaiger eigener Interaktionsbeiträge zu Eskalationsdynamiken
- die rechtlichen Rahmenbedingungen für freiheitsbeschränkende Maßnahmen (Heimaufenthaltsgesetz)
- Bedeutung und Möglichkeiten der pädagogischen Aufarbeitung von freiheitsbeschränkenden Maßnahmen und können anhand konkreter Fallbeispiele Schutz- und Persönlichkeitsrechte von gefährdenden Kindern und Jugendlichen in Gefahrensituationen abwägen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

In den unterschiedlichen Lernformaten werden folgende Lehr-Lernmethoden umgesetzt:

(1) Webinar/Lernvideo

Die Einführung in den KB und in relevante theoretische Konzepte erfolgt durch ein Webinar/Lernvideo, das in zwei Teilen angeboten wird. Der erste Teil fokussiert auf zentrale Faktoren und Dimensionen der Einrichtung als *safe space* und deren Wechselwirkung; der zweite Teil des Webinars/Lernvideos beschäftigt sich mit Ursachen und Auslösern für Kontrollverluste, Übergriffe und Eskalationsdynamiken, Haltungen im Umgang mit Grenzverletzungen (z.B. „verantwortete Schuld“ von H. Figdor, Grundhaltungen der Neuen Autorität) und eine Einführung in Deeskalationsmodelle.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten darüber hinaus Fachtexte und Videoempfehlungen zu den übergeordneten Themen *safe space*, Umgang mit Kontrollverlusten/Grenzüberschreitungen sowie Deeskalationsmodellen und -techniken und Möglichkeiten der Selbstregulierung in Krisensituationen (z.B. Affektkontrolltraining von Patrick Frottier/Übungen von Claudia Cross-Müller, MBSR, NARM-Modell) für das Selbststudium. Zur Vertiefung der Inhalte können unterschiedliche Formate verwendet werden.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden zunächst zentrale Aspekte der Herstellung von sicheren Orten sowie Anzeichen für (strukturelle, individuelle und beziehungsbezogene) Gefährdungspotentiale für Grenzverletzungen und Eskalationsdynamiken anhand der Erfahrungen der Teilnehmer*innen in ihren Einrichtungen erarbeitet. Hierzu können auch einrichtungsbezogene Schutzkonzepte herangezogen werden.

Der zweite Teil konzentriert sich auf den Umgang mit Krisensituationen, Grenzverletzungen und pädagogische Grenzsituationen in der Einrichtung. Hierbei soll anhand von Fallbeispielen noch einmal vertiefend auf die im Webinar/Lernvideo vermittelten theoretischen Modelle (etwa Konflikteskalationsmodelle, Neurodeeskalation, Neue Autorität, „verantwortete Schuld“) eingegangen werden. Wichtig hierbei ist, dass die Teilnehmer*innen „gute Gründe“ für Eskalationsdynamiken nachvollziehen lernen und ihr Verständnis für mögliche Interventionen vertiefen. Ein Fokus sollte jedenfalls einerseits auf die Wahrnehmung von Anzeichen für potentielle Eskalationen (z.B. erhöhte Spannungszustände und Auto-/Aggressivität von Heranwachsenden), mögliche dahinterliegende primäre Emotionen und ihre Hauptursachen unter Rückgriff auf die theoretischen Modelle gelegt werden. Andererseits wird in der Lehrgangsgruppe die Unterscheidung zwischen pädagogischer Grenzsetzung und „Gefahrenabwehr“ noch einmal komprimiert reflektiert.

(4) Praxisgruppe

Wesentlicher Schwerpunkt der Praxisgruppe liegt weiters auf der **Reflexion von konkreten intensiven Interaktions- und Beziehungsdynamiken** sowie Eskalationsdynamiken bzw. Kontrollverlusten von Kindern und Jugendlichen. Hierzu wird zunächst anhand einer Fallvignette (Videoaufnahme) gearbeitet, mit deren Hilfe theoretische Inhalte vertieft, pädagogische Haltungen und Interventionsmöglichkeiten gemeinsam reflektiert werden. Der Fokus hierbei liegt auf dem **Verstehen** „guter Gründe“ und der Entwicklung von Möglichkeiten für die zukünftige Prävention. Darüber hinaus werden **hilfreiche Haltungen** in solchen Situationen reflektiert.

In einem weiteren Schritt werden anhand von Gesprächsübungen und Rollenspielen **aktive pädagogische Grenzsetzungen** und **deeskalierende Interaktionsmöglichkeiten bei grenzverletzendem Verhalten und Eskalationsdynamiken** anhand des Fallbeispiels geübt (z.B. beruhigende verbale und nonverbale Interventionen und Signale, Verbalisierung von Emotionen und Ansprechen von möglichen Beziehungswünschen und Bedürfnissen, die dem Verhalten zugrunde liegen könnten, Ablenkung und Versorgungshandlungen, Schutzmaßnahmen etc.).

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden von den Teilnehmer*innen selbst erlebte Situationen von Kontrollverlusten bzw. potentiellen Eskalationsdynamiken anhand von eigens angefertigten, dichten **Protokollen**, die auch den Kontext der Interaktionssituationen beschreiben (darunter: vorausgegangene Ereignisse, bisherige Wahrnehmung der Bewältigungsstrategien der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen, involvierte Personen, konkreter Beziehungs- und Interaktionsablauf, auf die Situation bezogene Regeln der Einrichtung, Umgang mit dem Ereignis nach Situationsberuhigung mit den betroffenen Heranwachsenden und im Team) vertiefend in Form von *Work Discussions* und szenischem Verstehen behandelt.

(6) Peergruppe

Die Teilnehmer*innen erhalten die Aufgabe, genaue Gefährdungsmomente und Grenzsituationen in ihrer eigenen Einrichtung zu analysieren, Entwicklungspotentiale auf allen Ebenen (strukturell, Beziehungsgestaltung, Präventionsangebote für Kinder und Jugendliche) zu erarbeiten, in der Peergruppe auszutauschen. In diesem Zusammenhang sollte auch ein Austausch zu den Schwerpunkten der jeweiligen Schutzkonzepte in den Einrichtungen der

Teilnehmer*innen erfolgen. Die Ergebnisse der Reflexion können infolge in einer **Zwischenarbeit** unter Heranziehung theoretischer Konzepte dokumentiert werden.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, Krisenreaktionen und Möglichkeiten der Selbstkontrolle vertiefend in der Einzelsupervision zu behandeln.

4. Literatur

Baierl, M. (2016a): Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. S. 56-71. In: Baierl, M./Frey, K. (Hg.); Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 3., unveränderte Auflage: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Baierl, M. (2016b): Dir werde ich helfen. Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik. S. 80-107. In: Baierl, M./Frey, K. (Hg.); Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 3., unveränderte Auflage: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bausum, J. (2013): Ressourcen der Gruppe zur Selbstermächtigung: „Ich bin und ich brauche euch“. S. 189-198. In: Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Bausum, J. (2016): „... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumapädagogische Gruppenarbeit. S. 303-313. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S.B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

BMVRDJ (2019): Das Heimaufenthaltsgesetz. Erweiterung des Geltungsbereichs auf Einrichtungen zur Pflege und Erziehung Minderjähriger. Wien: BMVRDJ und BMASGK. <https://www.justiz.gv.at/home/service/patientenanwaltschaft-bewohnerververtretung-und-vereinsvertretung/praxisbroschuere-zum-heimaufenthaltsgesetz.ab.de.html>

Cross-Müller, C. (2011): Kopf hoch – das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Stress, Ärger und anderen Durchhängern. Kösel.

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

Hartl, J./Derr, R./ Mosser, P. (2020): Prävention von sexualisierter Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Programms PräviKIBS. S. 241-259. In: Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.

Initiative Handlungssicherheit (2022): Handlungsleitsätze Erziehungshilfe (Sozialgesetzbuch VIII / SGB VIII). Fachliche Legitimität und rechtliche Zulässigkeit in grenzproblematischen Situationen des Erziehungsalltags. www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2022/04/Handlungsleitsaetze-10.4.2022-1.pdf?fbclid=IwAR0qSp3tWfNWW29rOKpSXMq8J_lmBRrQLnB1LKm79_da7a2CKw1QkFS7ilw [Zugriff am 30.04.2022].

Kampert, M./Rusack, T./Wolff, M. (2020): Schutzkonzepte und Gefährdungsanalysen im Kontext von Flucht. S. 105-122. In: Kampert, M./Rusack, T./Schröer, W./Wolff, M (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte und Diversität in Organisationen gestalten. Fokus: Junge Menschen mit Fluchterfahrungen. Weinheim: Beltz Juventa.

- Körner, B./Lemme, M./Ofner, S./von der Recke, T./Seefeldt, C./Thelen, H. (2019): Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ - Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpswede. Vortrag gehalten an der Fachtagung „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“ Merseburg, 17./18.02.2006. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf [Zugriff am 10.07.2021].
- LVR (2016): Förderung von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen und der Schutz ihrer Freiheits- und Persönlichkeitsrechte Positionspapier für Jugendämter, Kinder und Jugendliche und ihre Personensorgeberechtigten sowie für Träger von stationären Einrichtungen im Sinne der §§ 45 ff SGB VIII. Köln: LVR-Landesjugendamt Rheinland.
- Omer, H./von Schlippe, A. (2013): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oppermann, C./Schröer, W./Winter, V./Wolff, M. (2018): Kultur der Achtsamkeit als wesentlicher Aspekt eines Schutzkonzeptes. S. 41-55. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- Schmid, M./Lang, B. (2015): Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Mittel der Fallreflexion. In: Trauma & Gewalt 9/1: 48-65.
- Schmid, M./Ziegenhain, U. (2017): Traumapädagogik – Ein Modell für Krisenmanagement. Vortrag gehalten an der 3. ECQAT-Tagung. Universität Basel.
- Schmid, M./Steinlin, C./Fegert, J.M. (2015): Die Rekonstruktion des „sicheren Ortes“. Überlegungen zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten gegenüber pädagogischen Mitarbeitenden. In: TRAUMA & GEWALT 9/1: 34-47.
- Schwabe, M. (2019): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Sengschmied, I./Niedermoser, A./Jaquemar, S. (2020): Wirksamer Rechtsschutz durch die Bewohnervertretung für Kinder und Jugendliche. In: IFamZ 3: 184-191.
- Weiß, W. (2013): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. S. 167-181. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.
- Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.
- Wolff, M./Schröer, W./Winter, V. (2018): Die Gefährdungsanalyse – das zentrale Element von Schutzkonzepten. S. 79-113. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- Wolff, M. (2019): Kindeswohlgefährdung und der Verlust sozialer Kohäsion – Zur Notwendigkeit proaktiver Prävention durch Schutzkonzepte in Organisationen Sozialer Arbeit. S. 131-144. In: Thiessen, B./Dannenbeck, C./Wolff, M. (2019): Sozialer Wandel und Kohäsion. Ambivalente Veränderungsdynamiken. Wiesbaden: VS Verlag.

KB VII: AUFNAHMEPROZESS UND BETREUUNGSPLANUNG

KB VII konzentriert sich im ersten Teil auf den Prozess der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung. Im zweiten Teil liegt der Schwerpunkt auf einer ressourcen- und entwicklungsorientierten Betreuungsplanung.

1. Lerninhalte

1.1. Aufnahmeprozess

Der Prozess der Aufnahme und der Einzug in eine sozialpädagogische Einrichtung stellen für die betroffenen Heranwachsenden eine große Veränderung ihrer Lebenssituation und ein „**entscheidendes Lebensereignis**“ (Günder 2021: 14) und oftmals auch ein „kritisches Lebensereignis“ (Filipp/Aymanns 2010) dar. Darüber hinaus ist mit Aufnahmeentscheidung und Einzug häufig die Dauer des Aufenthalts in der Einrichtung (noch) nicht absehbar, was Unsicherheiten und Ohnmachtsgefühle verstärken kann. Nicht zuletzt sind Kinder und Jugendliche aufgrund von Betreuungsabbrüchen in vorangegangenen Einrichtungen mitunter mit wiederholten Aufnahmeprozessen konfrontiert. Wie Hermann Muss konstatiert, fühlen sich die betroffenen Heranwachsenden durch ein neuerliches Aufnahmeverfahren oftmals „bestraft, abgeschoben und verlassen“ und erleben dieses als Routine, bei dem „im Anfang schon das (vorzeitige) Ende impliziert ist“ (2021: 62). Ziel des Aufnahmeprozesses muss es daher sein, dass neuerliche abrupte Abbrüche vermieden werden und mit der Entscheidung für eine Aufnahme deutliche Botschaften des Willkommenseins vermittelt werden (ebda.), ohne dabei Versprechungen zu geben, die nicht eingehalten werden können.

Für die Weiterbildung ist es vor diesem Hintergrund von zentraler Bedeutung, dass die Teilnehmer*innen sich zunächst der außeralltäglichen und vulnerablen Lebenssituation der betroffenen Heranwachsenden empathisch und reflexiv annähern und sich ihrer Rolle als Begleitpersonen in diesem Prozess bewusst werden. Wesentliche Aspekte, die in Bezug auf den Aufnahmeprozess erarbeitet werden, sind:

- die Aufnahme als eine entscheidende **Weichenstellung für den weiteren Betreuungsverlauf**
- der Aufnahmeprozess als **individueller Prozess**, den es entsprechend beteiligungsorientiert und unter Wahrung größtmöglicher Entscheidungsmöglichkeiten des Kindes bzw. der/des Jugendlichen zu gestalten gilt
- **Möglichkeiten des Kennenlernens der Einrichtung** vor dem Einzug
- **Entscheidungskriterien für bzw. gegen die Aufnahme von Kindern/Jugendlichen**
- **Gestaltung des Einzugs von Kindern/Jugendlichen in die Einrichtung** unter Beteiligung der Gruppe der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung
- **hilfreiche Prozesse und Rituale** sowie Herausforderungen in dieser Übergangsphase sowie **förderliche Haltungen der begleitenden Fachkräfte**
- **Einbeziehung der Eltern im Aufnahmeprozess**
- **Hilfestellungen zur Erleichterung des Ankommens** in der Einrichtung und des Annehmens der stationären Betreuung seitens der betreffenden Kinder und Jugendlichen

1.2. Diagnostisches Fallverstehen und darauf aufbauende Betreuungsplanung

Die individuelle Planung zur Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Betreuungsplanung) stellt einen Schlüsselprozess dar, der den pädagogischen Angeboten und Handlungsschritten eine Richtung gibt und der als ein beteiligungs- und kommunikationsbasierter Prozess unter Einbeziehung der Kinder, Jugendlichen und ihrer Bezugspersonen zu verstehen ist.

In zweiten Teil des KB wird der Schwerpunkt auf die Betreuungsplanung gelegt, wobei der Fokus zunächst auf Voraussetzungen der Betreuungsplanung und wesentliche Kategorien für die vorausgehende (u.a. biographische) Informationssammlung und das (diagnostische) Fallverstehen liegt. In einem zweiten Schritt wird auf die eigentliche Betreuungsplanung eingegangen. Im daran anschließenden KB „Dokumentation“ werden die (auch schriftliche) Ausgestaltung des Betreuungsplans und andere Formen der Dokumentation (etwa Entwicklungsberichte) vertiefend behandelt.

Mit Blick auf das „diagnostische Fallverstehen“³⁰ (Heiner) ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass dieses unterschiedliche Dimensionen der aktuellen Lebenssituation und des Gewordenseins von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt (vgl. KB II). Unter Bedachtnahme der Prozesshaftigkeit des Fallverstehens (vgl. KB II-III) ist es wesentliche Voraussetzung einer passgenauen Betreuungsplanung, dass zunächst Informationen zu den „Ausgangslagen“ von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Dimensionen bzw. Kategorien *in regelgeleiteter und systematischer Form* gesammelt und ausgewertet werden). Hierzu werden **unterschiedliche Kategoriensysteme** hinsichtlich der Verstehens- bzw. „Diagnostikbereiche“ kompakt vorgestellt. Aufgrund der Vielzahl an Möglichkeiten können hierzu nur einzelne Systematiken anhand von Fallbeispielen eingebracht werden. Als Anregung für eine Auseinandersetzung bieten sich folgende Ansätze an:

- **Biopsychosoziale Diagnostik** nach Silke Gahleitner (2016, 2021)
- **Methodisches Rahmenkonzept** nach Sabine Ader und Christian Schrapper (2020)
- **Sozialpädagogische Diagnose für Kinder und Jugendliche** nach Stephan Cinkl und Uwe Uhlendorff (2021)

Im Anschluss an eine kurze Einführung in diese Verfahren diagnostischen Verstehens sollen zentrale Aspekte eines professionellen diagnostischen Fallverstehens herausgearbeitet werden. Dazu zählen vor allem:

- Bedeutung der Interpretation der gesammelten Informationen
- Methoden der Informationssammlung
- Informationssammlung und diagnostisches Verstehen als dialogischer Prozess
- Theoriehintergrund der jeweiligen Kategoriensysteme

Zusammenfassend zielt dieser Teil des KB darauf ab, dass die Teilnehmer*innen ein vertieftes Verständnis für die Voraussetzungen einer subjektorientierten Betreuungsplanung entwickeln, auf deren Basis vertiefend auf die **Betreuungsplanung** eingegangen wird. Mit Blick auf die Betreuungsplanung werden jedenfalls folgende Aspekte erarbeitet:

³⁰ In diesem Zusammenhang ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es im Fachdiskurs eine lange Debatte (und auch Polarisierung) zwischen Vertreter*innen von „klassifikatorischen Ansätzen“ (im Sinne der standardisierter Erhebungsinstrumente und eindeutiger Zuweisung zu Klassifikationen wie etwa psychiatrische Diagnose gemäß der ICD) einerseits und rekonstruktiven verstehenden Ansätzen andererseits gibt (Heiner 2013: 18f., Ader/Schraper 2020: 279f.). Neuere Zugänge versuchen, diese beide Ansätze zu integrieren (vgl. etwa Heiner 2013, Ader/Schraper 2020, Gahleitner 2021).

- **Betreuungsplanung als Beteiligungsprozess**
- wichtige inhaltliche Bereiche des **Betreuungsplanes**
- Wesentliche **Schritte der Betreuungsplanung**, insbes.
 - Erfassen/Beschreiben der IST-Situation unter Einbeziehung der Ergebnisse der o.g. Anamnese bzw. des Fallverstehens
 - Entwicklung von Betreuungszielen unter Beteiligung der Kinder und Jugendlichen sowie idealerweise der Eltern bzw. primären Bezugspersonen
 - Entwicklung von pädagogischen Maßnahmen/Handlungsschritten in den unterschiedlichen Bereichen – auch mit Blick auf Care Leaving (vgl. KB XV)
 - Einschätzung der Zielerreichung und ggf. Adaption von Zielen und Angeboten/Schritten

Mit Blick auf die Zielfindung sollen auch kompakt Methoden eingeführt werden, die Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihre Motivation für Lernprozesse zu stärken und in ressourcenorientierter Weise Ansatzpunkte für Entwicklungsprozesse zu entdecken und schrittweise umzusetzen (z.B. „Ich schaffs!“ und „Ich schaffs-Cool ans Ziel“ oder die motivierende Gesprächsführung).

In weiterer Folge werden mit den Teilnehmer*innen anhand ihrer eigenen Praxiserfahrungen Herausforderungen bei Betreuungsplanung und Zielentwicklung ausgetauscht und Kommunikationsmethoden reflektiert. Mögliche Themenstellungen sind:

- **Umgang mit unrealistischen Zielen** von Heranwachsenden und/oder Eltern, wie etwa eine rasche Rückführung in die Herkunftsfamilie
- **Möglichkeiten, Herausforderungen und Grenzen der Einbeziehung von Eltern bzw. Bezugspersonen** bei der Zielfindung und Betreuungsplanung
- hilfreiche **Kommunikationsmethoden** (etwa systemische Frageformen) und **lösungsorientierte Methoden** (z.B. Skalierungen, Aufstellungen) für die Entwicklung von Zielen und Handlungsschritten
- Einbeziehung von **Bezugspersonen** der Heranwachsenden aus dem erweiterten sozialen Umfeld, wobei auch Erfahrungen mit familienratähnlichen Settings („Social Group Conference“) einfließen sollen (vgl. Pantuček-Eisenbacher 2019)

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernprozesse dieses KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Gestaltung des Aufnahmeprozesses

Die TN wissen um

- die Bedeutung des Aufnahmeprozesses als entscheidendes und kritisches Lebensereignis für Kinder, Jugendliche und deren Eltern und die Notwendigkeit einer individuell angepassten Gestaltung des Prozesses und der Begleitung von Heranwachsenden und Eltern bei der Annahme der stationären Betreuung
- die Bedeutung der Abstimmung des Prozesses mit den fallführenden Kinder- und Jugendhilfebehörden und einer angemessenen Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und deren Eltern bzw. primären Bezugspersonen beim Kennenlernen bzw. Einzug

- Bedeutung und Möglichkeiten der Beteiligung der Gruppe der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung beim Einzug von Heranwachsenden

Die TN haben

- Entscheidungskriterien für bzw. gegen die Aufnahme von Kindern bzw. Jugendlichen anhand von Fallbeispielen reflektiert und sich mit eigenen Vorurteilen gegenüber Kindern und Jugendlichen auf Basis von erhaltenen Vorinformationen kritisch auseinandergesetzt
- ihre Rolle als begleitende Fachkräfte im Aufnahmeprozess und Möglichkeiten zur Erleichterung des Ankommens von Heranwachsenden in der Wohngruppe reflektiert

Die TN können

- Gesprächssituationen mit Heranwachsenden und Eltern bzw. primären Bezugspersonen von Kindern bzw. Jugendlichen in den unterschiedlichen Phasen des Aufnahmeprozesses konstruktiv und annehmend gestalten
- Willkommensrituale im Aufnahmeprozess umsetzen und situationsadäquate Unterstützungsangebote für die betroffenen Kinder und Jugendlichen reflektieren und realisieren
- unterstützende (verbale und non-verbale) Kommunikationsangebote für Kinder, Jugendliche und Eltern zur Bearbeitung ihrer Widerstände oder ihrer Trauer über die stationäre Unterbringung initiieren und etwaige Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen reflektieren

Betreuungsplanung

Die TN wissen um

- wichtige „Diagnostikbereiche“ und besonders gebräuchliche Kategoriensysteme unterschiedlicher Verfahren des diagnostischen Fallverstehens
- unterschiedliche Methoden der Informationssammlung (darunter insbesondere Genogramm, Soziogramm und Netzwerkkarten, Ressourcenkarten und Lebenslinien)
- Formen und Möglichkeiten der alters- und entwicklungsadäquaten Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Betreuungsplanung
- die Bedeutung der Abstimmung mit den fallführenden Sozialarbeiter*innen bei der Betreuungsplanung

Die TN können

- psychologische/psychiatrische Befunde oder Gutachten im Kontext der jeweiligen Situation verstehend einordnen und eigene Haltungen dazu reflektieren
- Hypothesen über die Ausgangslagen, Bedürfnisse und Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen auf Basis der gesammelten Informationen und der gemeinsamen Gespräche bilden
- zwischen Grob- und Subzielen der Betreuung sowie Maßnahmen/Handlungsschritten differenzieren und Ziele in einer für alle Beteiligten nachvollziehbaren Sprache formulieren
- die Betreuungsziele und die Zielerreichung prozesshaft mit betroffenen Kindern und Jugendlichen evaluieren und ggf. adaptieren

Die TN haben

- ihre Gesprächskompetenzen für sozialpädagogische Erhebungen und die Erarbeitung von Zukunftswünschen und Betreuungszielen mit Heranwachsenden und Eltern gestärkt (Fragetechniken, gemeinsame Zielformulierung und Definition von Handlungsschritten etc.)
- Gesprächsmöglichkeiten und Umgangsformen mit unrealistischen Zielen von Kindern, Jugendlichen und Eltern reflektiert und geübt

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Die Einführung in die Themenbereiche Aufnahmeprozess und Betreuungsplanung erfolgt durch ein Webinar/Lernvideo/einen Vortrag, in dem die Bedeutung, Chancen und Risiken im Aufnahmeprozess und in der Betreuungsplanung sowie wichtige Ablaufschritte kompakt vorgestellt werden. Mit Blick auf die Betreuungsplanung werden ausgewählte Verfahren des diagnostischen Fallverstehens und damit verbundene Dimensionen des Verstehens (Kategoriensysteme) sowie zentrale Methoden der Informationssammlung (Genogramm, Soziogramm, Netzwerkkarte, Timeline/Lebenslinie, Ressourcenkarten) vorgestellt, die in der Praxis- und Peergruppe geübt werden. Ebenso wird einführend auf die Zielformulierung (SMART) und die Kooperation mit Behörden mit Blick auf die Entwicklung von Betreuungszielen eingegangen.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten einerseits kompakt zusammengestellte Fachliteratur zu Möglichkeiten und Schritten diagnostischen Fallverstehens, andererseits Literatur und Videoempfehlungen zu gelingender Kommunikation und Gesprächsführung im professionellen Setting (Gewaltfreie Kommunikation, 4-Seiten einer Nachricht, Johari-Fenster etc.) und damit verbundenen Haltungen, Fragetechniken und Möglichkeiten der Herstellung einer Arbeitsbeziehung (Joining) sowie zur gemeinsamen Arbeit an Betreuungszielen.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden Verfahren und Schritte diagnostischen Fallverstehens und Methoden der Informationssammlung (Soziogramm, Genogramm etc.), davon abgeleitete Ziele und Maßnahmen anhand von Fallbeispielen vertiefend behandelt. Darüber hinaus werden auch Fragen der Rollenklarheit, Kooperation mit der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (insbes. mit Blick auf den Hilfeplan) sowie Möglichkeiten und Herausforderungen der Zielüberprüfung und weiterführenden Anpassung der Ziele unter Beteiligung der betreffenden Kinder, Jugendlichen und ggf. Eltern erörtert.

(4) Praxisgruppe

Die Praxisgruppe legt einerseits den Schwerpunkt auf Übungen von Gesprächssituationen mit Kindern und Jugendlichen sowie Eltern bzw. Bezugspersonen im Aufnahme- und Betreuungsplanungsprozess in Form von Rollenspielen, in denen Gesprächsführung erprobt wird. Andererseits werden Fragetechniken und beteiligungsorientierte Methoden der Informationssammlung (Soziogramm, Ressourcenkarte, Timelines etc.) sowie die gemeinsame Arbeit an Betreuungszielen mit Kindern und Jugendlichen anhand von konkreten Gesprächsmethoden („Ich schaffs!“, motivierende Gesprächsführung, systemische und Ressourcenfragen) anhand von Fallbeispielen geübt. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine kurze Einführung in die Motivierende Gesprächsführung.

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe wird der Schwerpunkt auf die Reflexion von Entscheidungskriterien für bzw. gegen die Aufnahme von Kindern bzw. Jugendlichen gelegt. Mittels eigener Erfah-

rungen der Teilnehmer*innen wird daher anhand von Fallbeispielen der Frage nachgegangen, nach welchen Gesichtspunkten sie die „Passgenauigkeit“ des Angebots einschätzen und welche grundsätzlichen Haltungen und (mehr oder minder explizite Zielorientierungen) damit verbunden sind.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe können die Übungen zu Verfahren diagnostischen Fallverstehens und/oder zur Gesprächsführung und Willkommensrituale im Prozess der Aufnahme und der Betreuungsplanung fortgesetzt werden oder die Erfahrungen in der eigenen Praxis zu diesen Handlungsbereichen (mit Blick auf eigene Emotionen, Wirkungen oder Unsicherheiten, Möglichkeiten des „Joining“ etc.) geübt werden.

(7) Einzelsupervision

In der Einzelsupervision werden frei wählbare Themenbereiche dieses KB mit Blick auf eigene Haltungen, Stärken und Unsicherheiten (etwa in der Gesprächsführung) reflektiert.

4. Literatur

Ader, S. (2021): Analytischer „Scharfsinn“ und geschulte Intuition im Dialog. Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik als Schlüsselprozess professioneller Urteilsbildung. In: Sozial Extra 4: 245–250.

Bauer, Ch./Hegemann, Th. (2018): Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Cinkl, S. (2017): Den Subalternen eine Stimme geben. Sozialpädagogische Diagnosen für Kinder, Jugendliche und Familien. S. 39-57. In: Eggert-Schmid Noerr, A./Finger-Trescher, U./Gstach, J./Katzenbach, D. (Hrsg.): Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 25. Gießen: Psycho-sozial-Verlag.

Cinkl, S./Uhlendorff, U. (2021): Sozialpädagogische Familiendiagnosen Deutungsmuster familiärer Belastungssituationen und erzieherischer Notlagen in der Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.

Domann, S. (2015): Die Zeit des Ankommens in der Wohngruppe. In: Sozial Extra 5: 28-30.

Furman, B. (2021): Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden. Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Gahleitner, S. B. (2013): Biopsychosoziale Diagnostik aus Sicht der Sozialen Arbeit. S. 23-19. In: Gahleitner, S. B./Wahlen, K./Bilke-Hentsch, O. (Hrsg.): Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Gahleitner, S. B. /Hintenberger, G./Barbara Kreiner, B./Jobst, A. (2014): Biopsychosoziale Diagnostik: Wie geht denn das konkret? Plädoyer für ein „integratives diagnostisches Verstehen“. In: Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung, 2(2): 134-152.

Gahleitner, S. B./Homfeldt, H. G. (2013): Zur Implementation biopsychosozialer Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe – ein Vorschlag. S. 233-246. In: In: Gahleitner, S. B./Wahlen, K./Bilke-Hentsch, O. (Hrsg.): Biopsychosoziale Diagnostik in der Kinder- und Jugendhilfe. Interprofessionelle und interdisziplinäre Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.

Günder, R. (2021): Stationäre Jugendhilfe – Erkenntnisse und Probleme zum Aufnahmeprozess. S. 14-32. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.

Heiner, M. (2013): Wege zu einer integrativen Grundlagendiagnostik in der Sozialen Arbeit. S. 18-34. In: Gahleitner, S. B./Hahn, G./Glemser, R. (Hrsg.): Psychosoziale Diagnostik. Klinische Sozialarbeit. Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung 5. Köln: Psychiatrieverlag.

Heiner, M. (2015): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. S. 281-294. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Knuth, N. (2021): Partizipation von Eltern im Aufnahmeprozess der Heimerziehung. S. 152-171. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.

Muss, H. (2021): Aufnahme als Schlüsselprozess aus Sicht eines freien Trägers der Jugendhilfe. S. 33-79. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.

Pantuček-Eisenbacher, P. (2019): Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. 4., aktualisierte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Van Mil, H. (2021): Perspektiven einer stresssensiblen Gestaltung des Ankommens in Gruppen der stationären Jugendhilfe. S. 129-151. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.

Weigl, T./Mikutta, J. (2019): Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

Wolf, K. (2015): Sozialpädagogische Interventionen in Familien. Weinheim: Beltz Juventa.

KB VIII: DOKUMENTATION

In Anschluss an den KB Aufnahmeprozess und Betreuungsplanung (KB VII) beschäftigt sich dieser KB mit wesentlichen Grundlagen der Dokumentation in der Sozialen Arbeit. In diesem Zusammenhang findet auch eine „Schreibwerkstatt“ statt, die ihren Schwerpunkt auf das Verfassen unterschiedlicher Arten von Dokumentationstexten (Betreuungsplan, Alltagsdokumentation, Entwicklungsbericht) legt. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ihre Kompetenzen für das Verfassen von Dokumentationstexten entsprechend der jeweiligen Zielsetzung und Zielgruppe stärken.

1. Lerninhalte

Pädagogische Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind gefordert, ihr sozialpädagogisches Handeln, aber auch Erkenntnisse der Anamnese und des Fallverstehens, die Entwicklungsprozesse und -aufgaben von Kindern und Jugendlichen sowie außerordentliche Ereignisse im Betreuungsalltag schriftlich zu dokumentieren. Dokumentation stellt ein „unverzichtbares Element für qualitätsvolle Arbeit“ (Kotz 2019: 34) dar und ist darüber hinaus gesetzlich verankert. Eine nachvollziehbare und professionell aufbereitete Dokumentation ist nicht zuletzt für die Darstellung der Legitimität des eigenen pädagogischen Handelns – auch im Falle von Einsprüchen/Vorwürfen Dritter bzw. bei Haftungsfragen – unverzichtbar.

In diesem KB werden zunächst wesentliche Ziele, Zielgruppen und Herausforderungen von Dokumentationen reflektiert. Im Anschluss daran werden im Rahmen einer Schreibwerkstatt zentrale Qualitätsmerkmale von Dokumentationen erarbeitet, anhand derer Dokumentationstexte analysiert und selbst anhand von Beispielen aus der eigenen Praxis geübt werden.

1.1. Ziele, Zielgruppen und Herausforderungen der Dokumentation

Es gilt in diesem KB zunächst, die erforderlichen Dokumentationstexte nach unterschiedlichen Dokumentationszwecken und Zielgruppen zu differenzieren. Diese können sich zwischen Aufzeichnungen als persönliche Reflexions- und Erkenntnishilfen auf der einen Seite und legitimatorischen Berichten „zur Vermeidung von Schadenersatzansprüchen“ (Henes/Trede 2004: 9) auf der anderen Seite bewegen. Wesentliche weitere Zwecke, die sich durchaus überschneiden können und die in diesem KB erarbeitet werden, sind:

- Dokumentation von Betreuungszielen und Maßnahmen bzw. Lernschritten zum **Zweck der Nachvollzieh- und Überprüfbarkeit bzw. des „Verbindlich-Machens“ (ebda.) von ausgehandelten Zielen und Handlungsschritten** (vgl. Henes/Trede 2004)
- Dokumentation von Betreuungsverläufen/pädagogischen Maßnahmen/Zielerreichung zu **Kontrollzwecken für externes Monitoring** (vgl. Merchel 2004)
- **Dokumentation von kritischen Betreuungssituationen** für externe Kontrollinstanzen/ Entscheidungsträger*innen (z.B. fallführende Behörde, Gerichte)
- **Stellungnahmen gegenüber Gerichten**
- Dokumentation zwecks **Evaluation der Wirksamkeit** von Hilfen/Zielerreichung und für die **Qualitätsentwicklung** in der Organisation (z.B. für interne oder externe Evaluation)
- Dokumentation zu **Informationszwecken** im Team (z.B. Alltagsdokumentation/Dienstbuch) und zur **Sicherstellung des Wissenstransfers** in der Einrichtung
- Dokumentation zum Zwecke **individueller Professionalitätsentwicklung und Transparenz**

- **Dokumentation von Ergebnissen der verstehensorientierten Anamnese/ sozialpädagogischer Diagnostik** (vgl. Blandow 2004)
- **Falldokumentation für die kooperative Fallreflexion**

Darüber hinaus wird thematisiert, dass sich unterschiedliche Dokumentationen an unterschiedliche, oftmals aber auch an mehrere Zielgruppen wenden. Es besteht daher die Herausforderung, die sprachlichen Ausführungen an die Zielgruppen anzupassen, um Transparenz zu sichern. Generell sollte dabei der Leitsatz gelten, dass jede Form der Dokumentation aussagekräftig, in einer wertschätzenden und nachvollziehbaren Sprache formuliert ist und diese immer dem Blick der betreuten Heranwachsenden (ggf. zu einem späteren Zeitpunkt) offengelegt werden kann. Insbesondere beim Betreuungsplan sind die Ziele und Wünsche der jeweiligen Kinder bzw. Jugendlichen und deren Eltern aufzunehmen – idealerweise mittels **beteiligungsorientierter Dokumentationsverfahren**, die auch den **datenschutzrechtlichen Vorgaben** entsprechen müssen (Henes/Trede 2004: 10).

1.2. Schreibwerkstatt

In diesem Teil des KB wird zunächst darauf eingegangen, was Schriftkommunikation im Vergleich zu verbaler Kommunikation an Vor- und Nachteilen bringt und welche Herausforderungen mit Blick auf mögliche Missverständnisse damit verbunden sind. Nach dieser einleitenden Thematisierung der Herausforderungen der Schriftlichkeit werden grundsätzliche Anforderungen an und Qualitätsmerkmale von Dokumentationen anhand von gelungenen und nicht gelungenen Fallbeispielen gemeinsam erarbeitet. Dazu zählen insbesondere:

- Reflexion des **Zwecks/Ziels der Dokumentation und der Adressat*innen** und (davon abgeleitet) der angemessenen Formulierungs- bzw. Sprachform (Angemessenheit von Fachausdrücken etc.)
- **Zentrale Informationsquellen für Dokumentationen**
- Reflexion mit Blick auf die **Kernaussagen der zu übermittelnden Informationen** (d.h. was soll vermittelt bzw. welche Frage beantwortet werden?)
- **Verwendete Begrifflichkeiten** und Formulierungen sowie ihre Wirkung bei den Adressat*innen der Texte
- **Struktur des Textes**
- **Unterscheidung zwischen Darstellung von Fakten, Beobachtungen, Deutungen**
- Darstellung von Widersprüchen, Unklarheiten bzw. unterschiedlicher Standpunkte

Auf Basis dieser einleitenden Inputs und Reflexionen zu zentralen Prinzipien eines klaren Formulierens werden in der Kleingruppe zunächst Dokumentationen, die von dem/der Praxisbegleiter*in eingebracht werden, analysiert und in weiterer Folge eigene anonymisierte Dokumentationen der Teilnehmer*innen aus ihrem Berufsalltag kooperativ einer Analyse mit Blick auf die vorab eingebrachten Qualitätsmerkmale unterzogen. In einem weiteren Schritt wird anhand von kurzen Fallschilderungen das Verfassen von komprimierten Dokumentationstexten geübt.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernangebote dieses KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Ziele, Zielgruppen und Herausforderungen von Dokumentationen in der Kinder- und Jugendhilfe

Die TN wissen um

- verschiedene Zwecke, Ziele sowie Zielgruppen von Dokumentationen
- grundsätzliche Herausforderungen und „Fallstricke“ beim Verfassen von Dokumentationstexten
- grundlegende Qualitätsmerkmale von Dokumentationstexten
- Bedeutung und Möglichkeiten beteiligungsorientierter Dokumentationsverfahren mit Blick auf die Einbeziehung von Kindern, Jugendlichen und Eltern

Die TN können

- Dokumentationstexte mit Blick auf zentrale Zwecke, Zielgruppen und Qualitätsmerkmale analysieren

Schreibwerkstatt

Die TN wissen um

- die Besonderheiten der Schriftkommunikation im Vergleich zur verbalen Kommunikation
- wichtige Anamnese- bzw. „Diagnostikbereiche“ und damit verbundene Kategoriensysteme, die für die Dokumentation relevant sind
- wichtige Merkmale nachvollziehbarer und klarer Dokumentationen (Struktur, Argumentationslinie, Unterscheidung zwischen Beschreibungen und Deutungen, Sichtweisen der Fachkräfte und der Kinder/Jugendlichen)
- unterschiedliche Dokumentationstexte und damit verbundene Ansprüche an die Formulierungen

Die TN

- haben ihre stilistischen Kompetenzen bei der Verschriftlichung von Dokumentationstexten gestärkt
- können Beschreibungen der IST-Situation von Kindern und Jugendlichen in nachvollziehbarer und auch für Heranwachsende verständlicher Form formulieren
- können eine nachvollziehbare Argumentation ihrer fachlichen Einschätzung der Situation bzw. der Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen schriftlich darlegen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Das Webinar/Lernvideo geht auf den rechtlichen Rahmen, auf die Bedeutung und auf Gründe für Dokumentation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie auf die Besonderheit schriftlicher Kommunikation ein und arbeitet unterschiedliche „Typen“ und Zwecke von Dokumentation und deren Adressat*innen in kompakter Form heraus. Auch wird hier auf gängige „Fallstricke“ im Verfassen von Dokumentationstexten eingegangen.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten für das Selbststudium „Good Practice Beispiele“ und einführende Texte in Grundregeln effizienten Schreibens und vorwissenschaftlichen Arbeitens und arbeiten eigenständig an einem Dokumentationstext.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden einerseits unterschiedliche Dokumentationssysteme vorgestellt und verglichen, andererseits werden grundsätzliche Anforderungen an und Qualitätsmerkmale von Dokumentationen anhand von gelungenen und nicht gelungenen Fallbeispielen gemeinsam erarbeitet.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden Dokumentationstexte der Teilnehmer*innen gemeinsam gesichtet und analysiert. Ebenso kann gemeinsam ein Leitfaden für die Dokumentation in stationären Einrichtungen entwickelt werden, in dessen Rahmen die wesentlichen Dokumentationsschritte und Qualitätsmerkmale erarbeitet werden.

(5) Supervisionsgruppe

Die Supervisionsgruppe legt den Schwerpunkt auf die Reflexion individueller Haltungen zu und von Ängsten und Sorgen in Zusammenhang mit der Dokumentation, etwa mit Blick auf Sorgen bei der Beschreibung herausfordernder Betreuungsverläufe und Krisensituationen oder Schreibhemmungen der einzelnen Teilnehmer*innen sowie Möglichkeiten des Umgangs damit. Insbesondere sollen die Teilnehmer*innen auch dazu angeregt werden, ihre eigenen Erfahrungen mit Schriftlichkeit und Dokumentation in der eigenen Einrichtung zu reflektieren.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe können Praxisbeispiele von Dokumentationssystemen der jeweiligen Einrichtungen und die Erfahrungen der Teilnehmer*innen vertiefend reflektiert (z.B. was wird als hilfreich erlebt, wo zeigen sich alltägliche Herausforderungen etc.) und/oder gemeinsam Dokumentationstexte der Teilnehmer*innen analysiert werden.

(7) Einzelsupervision

In der Einzelsupervision können etwa persönliche Befindlichkeiten mit Blick auf die Dokumentationsanforderungen in der Einrichtung reflektiert werden.

4. Literatur

Blandow, J. (2004): Dokumentationen in der Heimerziehung. Reflexionen über Sinn und Zweck, Voraussetzungen und Probleme. S. 42-56. In: Henes, H./Trede, W. (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Regensburg: Walhalla Verlag.

Henes, H./Trede, W. (2004): Einleitung. S. 5-14. In: Henes, H./Trede, W. (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Regensburg: Walhalla Verlag.

Kotz, M. (2019): (K)Eine Garantie für Qualität. Sozialpädagogische Berichte und ihre Bedeutung für die Qualität einer Betreuungseinrichtung. In: sozialpädagogische impulse 2019/1: 34-35.

Merchel, J. (2004): Pädagogische Dokumentation zwischen Etikettierung und Ausweis fachlichen Handelns. S. 15-41. In: Henes, H./Trede, W. (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Regensburg: Walhalla Verlag.

Moch, M. (2004): Wenn Daten für sich sprechen - Fallstricke des Dokumentierens in pädagogischen Einrichtungen. S. 57-75. In: Henes, H./Trede, W. (Hrsg.): Dokumentation pädagogischer Arbeit. Regensburg: Walhalla Verlag.

Reichmann, U. (2016): Schreiben und Dokumentieren in der Sozialen Arbeit Struktur, Orientierung und Reflexion für die berufliche Praxis. Barbara Budrich.

KB IX: GESTALTUNG DES ALLTAGS IN DER EINRICHTUNG

KB IX beschäftigt sich mit der Gestaltung eines entwicklungsförderlichen Alltags in der sozialpädagogischen Einrichtung. Hierzu erfolgt (1.) zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff des Alltags und der alltäglichen Lebenswelt, um (2.) darauf aufbauend prägende Aspekte des Alltags in sozialpädagogischen Einrichtungen zu erarbeiten sowie (3.) zentrale Dimensionen des Alltags auszudifferenzieren und hierzu Möglichkeiten der Unterstützung und Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen abzuleiten.

1. Lerninhalte

Wesentliches Ziel dieses KB ist es, dass die Teilnehmer*innen ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür gewinnen, dass in der Alltagsgestaltung ein zentraler Schlüssel für eine gelingende Betreuung und eine unverzichtbare pädagogische Chance für Beteiligung, Entwicklungsförderung und Beziehungsgestaltung liegt. In diesem Zusammenhang gilt es das Verständnis dafür zu vertiefen, dass Alltagsroutinen und wiederholte Alltagsabläufe zwar wichtige Bestandteile eines haltgebenden Alltags darstellen, jedoch immer wieder mit Blick auf ihre Sinnhaftigkeit und ihren beziehungs- und entwicklungsförderlichen Nutzen zu hinterfragen sind.

1.1. Begriffsverständnis von Alltag und alltäglicher Lebenswelt

Im ersten Teil wird ein gemeinsames Verständnis der Begriffe Alltag und alltäglicher Lebenswelt unter Rückgriff auf das von Alfred Schütz und Thomas Luckmann orientierte Verständnis der alltäglichen Lebenswelt erarbeitet (vgl. Schütz/Luckmann 2003, Behnisch 2018, Voß 2000). Zentrale Aspekte hierfür sind:

- die „alltägliche Lebenswelt“ als „selbstverständliche“ Wirklichkeit und Bewusstseins- und Interpretationsraum
- die „alltägliche Lebenswelt“ als Gestaltungsbereich und Handlungsraum
- Intersubjektivität der Lebenswelt
- Labilität und Störanfälligkeit der Alltagswelt – Unterbrechungen des routinehaften Geschehens durch spontane bzw. unerwartete Ereignisse und Umgang damit als Teil des Alltags in sozialpädagogischen Einrichtungen
- Prägung der alltäglichen Lebenswelt durch Pluralität und gesellschaftliche (Ungleichheits-) Strukturen

1.2. Reflexion prägender Aspekte des Alltags in der Einrichtung

Auf Basis einer ersten Einführung in den Begriff des Alltags und der Lebenswelt erfolgt eine Reflexion, welche Aspekte die Teilnehmer*innen für den Alltag in der Einrichtung als besonders prägend erachten, wie ein „typischer“ Alltagsablauf in der jeweiligen Einrichtung der Teilnehmer*innen aussieht und welche Routinen, Alltagsregeln, Rituale und organisationale Aspekte (Dienstplanteilung und -übergaben, Teamsitzungen, Besuche von Kontrollbehörden, Organisationsregeln) für den Alltag in der Einrichtung von strukturgebender Bedeutung sind. Aufbauend auf dieser Reflexion wird ein gemeinsames Verständnis des „spezifischen Alltags“ einer sozialpädagogischen Einrichtung und zentraler pädagogisch relevanter Dimensionen eines gelingenden geteilten Alltags erarbeitet. Dazu zählen insbesondere:

- **Alltag als Klammer von „tausend Winzigkeiten“ (Behnisch 2018), pädagogischen Situationen und Chancen**

- **Bedeutung eines geteilten Alltagswissens und der Arbeit an gemeinsamen Definitionen** dessen, „was hier los ist“ (Müller 2019: 178)
- **Bedeutung erfahrbarer Sicherheit und erlebter Selbstwirksamkeit** für die Alltagsgestaltung und Möglichkeiten der Mitgestaltung für Kinder und Jugendliche (vgl. KB V und VI)
- **Alltag als sozialer Zusammenhang, Zugehörigkeitsraum** und Förderung eines produktiven Umgangs mit wahrgenommenen Differenzen, Fremdheit und Pluralität (vgl. auch KB XI)
- Alltag als Möglichkeit zur **Weiterentwicklung von Talenten** und individueller Alltags- und Lebenskompetenzen (Grunwald/Thiersch 2016)

1.3. Dimensionen der Alltagsgestaltung in der Einrichtung

Ausgehend von dieser Gesamtschau auf grundlegende Dimensionen eines „gelingenden“ Alltags werden in den unterschiedlichen Lernformaten die einzelnen Dimensionen vertiefend mit Blick auf die pädagogische Gestaltung von Alltagssituationen behandelt. Wichtige zu reflektierende Aspekte und zu übende Handlungssituationen sind hierbei:

(1) Alltagsgestaltung zwischen Struktur und Individualität

In diesem Zusammenhang sollte einerseits die hohe Bedeutung von wiederkehrenden, haltgebenden Situationen und „Etappen“ im Alltag (Alltagsabläufe und Rituale wie etwa gemeinsame Essenszeiten etc.) reflektiert und mit dem Fachdiskurs in Verbindung gebracht werden. Hierzu wird in die **Unterscheidung zwischen alltagsprägenden Regeln, Ritualen und Routinen** eingeführt.

Auf Basis dieser Unterscheidung werden in dem KB anhand von Fallbeschreibungen der Teilnehmer*innen die Herausforderung der Ausbalancierung zwischen Strukturelementen und Wiederholungen im Alltag einerseits und individuellen Lösungen und Abweichungen von Alltagsstrukturen in konkreten Situationen andererseits reflektiert. Dabei sollten Risiken der „Überstrukturierung“ des Alltags (Behnisch 2018, Müller 2019) und die Bedeutung der **Offenheit für bewusste und ausverhandelte Veränderungen** in den Blick genommen werden (Merschel 2013). Insbesondere gilt es auf die Notwendigkeit höchstmöglich gemeinsam erarbeiteter Regeln des Zusammenlebens hinzuweisen (vgl. auch KB V).

(2) Der Alltag und seine „Frei-Zeit“

Als weiterer wichtiger Aspekt wird die Gestaltung der Freizeit in den Blick genommen (vgl. etwa Haring 2011), die betreuten Kindern und Jugendlichen ein Spektrum von Handlungsmöglichkeiten außerhalb der alltäglichen Anforderungen (Schule/Ausbildung, Haushalt, Körperpflege etc.) bietet. Hierzu werden mögliche **Zielorientierungen und Schwerpunktsetzungen von Freizeitgestaltung** erarbeitet.

In diesem Zusammenhang gilt es einerseits zu reflektieren, dass und in welcher Weise die **Balance zwischen für Kinder und Jugendliche frei gestaltbarer Zeit** einerseits (die immer auch mit der Gewährleistung von Freiheiten und dem Respekt vor Autonomiebestrebungen von Heranwachsenden Hand in Hand geht) **und der notwendigen Gewährleistung von Schutz und der Erfüllung der Aufsichtspflicht** gefunden werden muss.

Andererseits sollte die zentrale Herausforderung reflektiert werden, wie Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit **Begeisterung für etwas entwickeln und erleben**, neue Interessen entdecken und ihre Talente verfolgen können und wie Fachkräfte sie dabei unterstützen bzw. motivieren können. In diesem Zusammenhang erfolgt nicht zuletzt eine Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, wie Kinder und Jugendliche bei der **Aneignung des sozialen Umfeldes** und der Erweiterung ihrer räumlichen Bezüge unterstützt werden können (Spatscheck 2014).

(3) Der Alltag als Ort der Entwicklung von Alltags- und Lebenskompetenzen

Einen weiteren wichtiger Aspekt der Alltagsgestaltung stellt der Umstand dar, dass der Alltag Bewältigungsaufgaben stellt und daher auch die Herausbildung von Kompetenzen und Fertigkeiten, die im alltäglichen Handeln selbst erworben werden können, erfordert. Dies betrifft gleichermaßen Alltagskompetenzen im Sinne der Fähigkeit zur Bewältigung der alltäglichen Aufgaben und Herausforderungen wie auch Lebenskompetenzen³¹. In diesem Zusammenhang erscheinen vor allem folgende zwei Aspekte relevant, die in diesem KB fallbezogen und mit Blick auf die wahrgenommenen Herausforderungen bei der Begleitung von Heranwachsenden erarbeitet werden:

- Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen von gelingendem Alltag und notwendigen Alltagskompetenzen
- Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Alltagskompetenzen (vgl. auch KB XV)
- Sensibilität gegenüber Geschlechterstereotypen, geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und sozialen Hierarchien im Zusammenleben der Wohngruppe (vgl. auch KB XIII)
- Förderung von „Pluralitätskompetenz“ im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit unterschiedlichen Weltanschauungen und des Respekts vor unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten, Religionszugehörigkeiten und Beziehungsformen (vgl. vertiefend KB XI)

In diesem Zusammenhang sollte auch auf die Notwendigkeit und auf Möglichkeiten einer klaren Positionierung gegenüber Ausgrenzung und Abwertung von Kindern und Jugendlichen, denen Andersheit zugeschrieben wird bzw. die sich in ihren Weltanschauungen und Verhaltensweisen von den anderen Heranwachsenden unterscheiden, eingegangen werden.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernprozesse in diesem KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Gestaltung des Alltags in der Einrichtung

Die TN kennen

- grundlegende Aspekte des Konzepts der alltäglichen Lebenswelt, zentrale Dimensionen der Alltagsgestaltung und deren gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen
- unterschiedliche Strukturmerkmale, die den Alltag in der Einrichtung wesentlich mitprägen (Regeln, Routinen, Rituale)
- zentrale pädagogische Handlungsbereiche der Förderung von Heranwachsenden in ihren Alltagskompetenzen und im Umgang mit Pluralität
- Kernkonzepte von Medienpädagogik und Medienkompetenzen

³¹ Die Unterscheidung zwischen Lebens- und Alltagskompetenzen ist dabei eine theoretische, da Alltagskompetenzen per se Lebenskompetenzen im Sinne der WHO-Definition darstellen. Da jedoch die Förderung von Lebenskompetenzen junger Menschen ein umfassendes pädagogisches Ziel in der stationären Betreuung darstellt (und daher in allen Kapiteln von Relevanz ist), liegt der Schwerpunkt in diesem Abschnitt auf der Entwicklung von Fähigkeiten der Alltagsführung und der Bewältigung alltäglicher Anforderungen sowie auf dem Umgang mit Pluralität und erlebter „Andersheit“ von Menschen.

Die TN haben

- ihr Verständnis darüber vertieft, dass auch und gerade im Alltagsgeschehen vielfältige pädagogische Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung, Beteiligung und Entwicklungsförderung gegeben sind
- sich mit prägenden Aspekten des Alltags und der Freizeitgestaltung in ihrer eigenen Einrichtung auseinandergesetzt und typische Alltagsabläufe analysiert und mit Blick auf ihren pädagogischen Nutzen kritisch reflektiert
- ihre eigenen Vorstellungen eines „gelingenden“ Alltags in der Einrichtung reflektiert und erkennen die eigenen Stärken und Entwicklungsbedarfe mit Blick auf die Alltags- und Freizeitgestaltung

Die TN können

- Alltagssituationen in ihrer pädagogischen Bedeutung wahrnehmen und Alltagsanlässe für die Beziehungsgestaltung, förderliche Entwicklungsimpulse und die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen nutzen
- Alltagssituationen mit Blick auf die notwendige Ausbalancierung von Strukturorientierung und Beziehungsorientierung bzw. individualisierter Situationsgestaltung reflektieren und davon entsprechende pädagogische Interventionen ableiten
- ihr alltägliches Verhalten mit Blick auf ihre Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche reflektieren
- Kinder und Jugendliche gezielt bei der Weiterentwicklung ihrer Alltagskompetenzen unterstützen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich im Selbststudium mit den Begriffen Lebenswelt und Alltag sowie unterschiedlichen Strukturmomenten des Alltags (Regeln, Routinen, Rituale) sowie mit Alltagsherausforderungen in stationären Einrichtungen.

(2) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe erfolgt ein kurzer Theorieinput zum Begriff Alltag und alltägliche Lebenswelt. Wichtig hierbei ist, dass in der Einrichtung unterschiedliche Formen des Alltags und der Alltagsgestaltung aufeinandertreffen. Wesentliche Reflexionspunkte sind der Umgang mit dem Zusammentreffen unterschiedlicher Alltage, Beteiligung in der Alltagsgestaltung und bei der Entwicklung von Routinen, Ritualen und Regeln sowie die Entwicklung von sinnvollen Regeln und der Umgang mit Regelverstößen. Insbesondere sollten in diesem Zusammenhang eine Reflexion zum Verständnis eines gelingenden Alltags (s.o.) der Teilnehmer*innen eingeplant werden und die Notwendigkeit der Ausbalancierung von Alltagsstrukturen (Abläufen, Regeln, Routinen) und Individualität thematisiert werden. Ebenso werden in der Lehrgangsgruppe Möglichkeiten der Förderung von Alltags- und Pluralitätskompetenzen anhand von Fallbeispielen erarbeitet.

(3) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe wird anhand von Fallbeispielen und Übungen insbes. zu folgenden thematischen Schwerpunkten gearbeitet:

- Reflexion der notwendigen Ausbalancierung von Routinen, Regeln, festgelegten Abläufen und Individualität anhand von Fallbeispielen
- Reflexionen von Fallbeispielen/Rollenspiele zum Umgang mit Regelverstößen inkl. Reflexion, wo ein Beharren auf Regeln bzw. Flexibilität wichtig ist
- Austausch und Übungen zur Förderung von Alltagskompetenzen (Umgang mit Geld, Haushaltsführung etc.)
- Reflexionen von Fallbeispielen/Rollenspiele zum Umgang mit diskriminierenden/abwertenden Verhaltensweisen von Heranwachsenden

(4) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden Routinen der Teilnehmer*innen in der Einrichtung erkundet. Dazu verfassen sie dichte Protokolle dazu, was sie konkret (in unterschiedlichen Dienstzeiten) tun. Ziel ist es, im Rahmen von *Work Discussions* vor- oder unbewusste Praktiken und damit verbundene Regeln/Normen im Alltag zu eruieren und zu reflektieren, welchen Nutzen für wen diese haben, weshalb sie (für die einzelnen/die Gruppe der Kinder und Jugendlichen/die Einrichtung) wichtig sind. Ein Fokus liegt darauf, eigene Ängste bzw. Sicherheitsbedürfnisse zugänglich zu machen und Machtdynamiken in der Um- oder Durchsetzung der Routinen/Regeln zu reflektieren.

(5) Peergruppe

In der Peergruppe sollten der je individuelle Alltag (Abläufe, Rituale, Regeln, Routinen) und Angebote der Freizeitgestaltung, hilfreiche Ressourcen in der Einrichtung (z.B. spezifische Angebote wie Erlebnispädagogik, Zusatzqualifikationen in den Teams) reflektiert werden und ausgetauscht werden, was im Alltag gut gelingt.

4. Literatur

Behnisch, M. (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens. Frankfurt a. M. IGfH.

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

Harring, M. (2011): Das Potenzial der Freizeit: Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag.

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

Merchel, J. (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Müller, B. (2019): Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. S. 171-188. In: Dörr, M.(Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Reckwitz, A. (2006): Die Transformation der Kulturtheorie. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.

Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Spatscheck, Ch. (2014): Aneignungsprozesse gestalten und begleiten. Methodische und konzeptionelle Zugänge im sozialräumlichen Kontext. S. 113-124. In: Deinet, U./Reutlinger, Ch. (2014): Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.

Thiersch, H. (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Voß, G. G. (2000): Alltag. Annäherungen an eine diffuse Kategorie. S. 31-77. In: Voß, G./Holly, W./Boehnke, K. (Hg.): Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes. Opladen: Leske + Budrich.

Walther, A. (2014): Aneignung und Anerkennung. Subjektbezogene und soziale Dimensionen eines sozialpädagogischen Bildungsbegriffs. S. 97-112. In: Deinet, U./Reutlinger, Ch. (2014): Tätigkeit - Aneignung - Bildung: Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer VS.

KB X: GRUPPENDYNAMIK UND SOZIALPÄDAGOGISCHE ARBEIT IN UND MIT GRUPPEN

KB X konzentriert sich auf die Arbeit mit Gruppen im Kontext sozialpädagogischer Einrichtungen. Dabei wird (1.) auf Gründe für die Notwendigkeit der Begleitung von Gruppenprozessen, die Bedeutung der Gruppe für die individuelle Entwicklung, auf grundlegende Basiskenntnisse zur Dynamik von Gruppen und die Spezifika von Wohngruppen eingegangen. Ein weiterer Fokus wird auf (Selbst-)Reflexion der Teilnehmer*innen mit Blick auf ihre Erfahrungen mit Gruppen und der Gruppendynamik im Team gelegt. Darüber hinaus liegt (2.) ein besonderer Schwerpunkt auf Formen und Methoden der Begleitung von Gruppen im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe.

1. Lerninhalte

1.1. Bedeutung der Gruppe und gruppenbezogene Basiskenntnisse

Seit einigen Jahren wird die Notwendigkeit der Berücksichtigung und Begleitung von Gruppenprozessen in stationären Einrichtungen im Fachdiskurs wieder verstärkt betont (Behnisch et al 2013, Behnisch 2014, Freigang et. al. 2018, Heinetsberger 2021). Im ersten Teil dieses KB werden zunächst Grundkenntnisse über Funktionen, Funktionsweisen und die Dynamik von Gruppen vermittelt, wobei jeweils auf die spezifischen Merkmale der Wohngruppe in sozialpädagogischen Einrichtungen eingegangen wird. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen sich praxisrelevantes Wissen stets mit Bezug zur stationären Kinder- und Jugendhilfe aneignen. Die Inhalte werden nachfolgend aufgegriffen und anhand eigener Fallbeispiele der Teilnehmer*innen vertieft.

Folgende Inhalte stehen im Zentrum:

- Definition von „Gruppe“ aus einer systemischen Perspektive und (die begrenzten) Möglichkeiten der Steuerung von Gruppen (vgl. etwa König/Schattenhofer 2006 und 2016)
- die Gruppe als Möglichkeits- und Entwicklungsraum und bedeutende „Sozialisationsinstanz“ für Kinder und Jugendliche (Behnisch 2014, Fürstaller 2017, Freigang et al. 2018)
- relevante Einflüsse auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen (Bausum 2016, Heinetsberger 2021)
- die Bedeutung von Gruppenzielen und damit verbundene Herausforderungen für die Gruppenbildung in stationären Einrichtungen (Freigang et al. 2018, Heinetsberger 2021)
- der gruppendynamische Raum – Zugehörigkeit, Machtverhältnisse und Intimität in sozialpädagogischen Wohngruppen (König 2012, Domann 2020)
- Modelle von Gruppenphasen und ihre begrenzte Anwendbarkeit auf die Wohngruppe (Freigang et al. 2018)
- Einflüsse der Teamdynamik auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen

Aufbauend auf gruppendynamische Grundlagen werden einerseits **Dynamiken der Wohngruppe anhand von Fallbeispielen reflektiert** und darauf aufbauend mögliche Handlungsoptionen erarbeitet. Andererseits werden die Teilnehmer*innen dazu angeregt, **eigene (biographische) Erfahrungen mit Gruppen** zu reflektieren, darunter etwa Gruppenzugehörigkeiten im Lebenslauf, Erinnerungen an das Eintreten in neue Gruppen und damit verbundene Emotionen, eigene typische Rollenübernahmen in Gruppen und Umgang mit Fragen der Macht, Zugehörigkeit und Intimität in Gruppen etc.

1.2. Formen und Methoden für die Begleitung von Gruppen

Im zweiten Teil werden Formen sowie methodische Möglichkeiten für die Begleitung der Gruppe von Kindern und Jugendlichen erarbeitet.

Hierzu erfolgt einerseits eine Reflexion über Erfahrungen und Möglichkeiten, die **Gruppenatmosphäre** und „Peerkultur“ gezielt zu fördern und **Konflikte konstruktiv zu begleiten** bzw. zu moderieren (vgl. etwa Glasl 2013).

Andererseits konzentriert sich dieser Teil des KB auf Möglichkeiten, Voraussetzungen (darunter insbesondere die beteiligungsorientierte Haltung) und Methoden der „Sozialpädagogischen Gruppenarbeit“³² im Sinne der planvollen und gezielten Arbeit mit der Gruppe von Kindern und Jugendlichen, in der die Gruppe zu einem Lern- und Entwicklungsraum wird bzw. werden soll, im Rahmen dessen ihre Möglichkeiten zur Bewältigung aktueller Entwicklungsaufgaben und ihre Alltags- und Bewältigungskompetenzen gestärkt werden können. Mögliche Formen der Gruppenarbeit, die in dem KB behandelt werden, sind:

- **handlungsorientierte Gruppenarbeit** wie etwa erlebnispädagogische Aktivitäten
- **Gruppenarbeiten zum Umgang mit Konflikten**
- **Selbstthematisierung der Wohngruppe** im Sinne von regelmäßigen Dialogen zum „Zustand der Gruppe“ und zu der gemeinsamen Auseinandersetzung mit gewünschten und möglichen Qualitäten des gemeinsamen Lebensraums der Gruppe (Heinetsberger 2021)

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss dieses KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Gruppendynamische Grundkenntnisse und sozialpädagogische Gruppenarbeit

Die TN wissen um

- die Bedeutung von Gruppen für die individuelle Entwicklung und wichtige Einflussfaktoren auf das Gruppengeschehen
- die spezifischen Merkmale der Wohngruppe im stationären Setting
- zentrale Dimensionen für die Analyse von Gruppenprozessen in sozialpädagogischen Einrichtungen
- mögliche Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse zwischen der Gruppe der Kinder und Jugendlichen und dem Team
- die Bedeutung der methodischen Gestaltung von Gruppenprozessen unterschiedliche Formen der Gruppenarbeit und Methoden zur Begleitung von Gruppen

Die TN haben

- ihre eigenen Erfahrungen mit Gruppenprozessen und der Gruppendynamik im eigenen Team reflektiert
- ein Bewusstsein für die Bedeutung veränderter Gruppenzusammensetzungen (aufgrund von Ein- und Auszügen von Heranwachsenden, aber auch aufgrund von

32 Da der Begriff der „Sozialen Gruppenarbeit“ im Fachdiskurs sehr uneinheitlich verwendet wird, ist eine Begriffsklärung notwendig. Mit Gudrun Maierhof wird „**Soziale Gruppenarbeit**“ in diesem Curriculum als eine Handlungsform verstanden, „in der die Gruppe zum Ort und Medium von Hilfe, Unterstützung, Erziehung und Bildung wird“ (2021: 1168).

Personalwechsel) für das Zusammenleben und das Beziehungsgeschehen in der Einrichtung entwickelt

- Gründe für die (Nicht-)Teilnahme von Kindern und Jugendlichen an Gruppenangeboten in ihrer Einrichtung reflektiert sowie Motivationsmöglichkeiten für die Teilnahme erarbeitet
- ihre Kompetenzen in der Moderation von Gruppenprozessen und -konflikten gestärkt

Die TN können

- anhand von konkreten Fallbeispielen einschätzen, welche Faktoren das aktuelle Gruppengeschehen in der Einrichtung mitprägen und davon hilfreiche Impulse für integrative Gruppenprozesse ableiten
- Methoden der sozialpädagogischen Gruppenarbeit situationsangepasst anwenden

Die TN haben eine sozialpädagogische Gruppenarbeit in ihrer Einrichtung umgesetzt, dokumentiert und reflektiert

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo werden zum einen Grundkenntnisse zu Bedeutungen und Wirkungen von Gruppen für die individuelle Entwicklung, der Gruppendynamik und spezifische Merkmale der Wohngruppe vermittelt. Hier gilt es auch das Wissen um ambivalente Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen aus einer traumapädagogischen und bindungstheoretischen Perspektive zu vertiefen und relevante Rahmenbedingungen für konstruktive Gruppenprozesse zu vermitteln. Zum anderen sollen Wechselwirkungen zwischen Dynamiken im Team und in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen erörtert werden.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten einerseits vertiefende Fachliteratur zum Thema Gruppendynamik mit Schwerpunkt auf Wohngruppen. Andererseits werden sie angeregt, die eigene „Gruppenbiographie“, also individuelle Erfahrungen und Rollen in Gruppen und insbesondere auch in der aktuellen Teamkonstellation, für sich (etwa in Form einer Verschriftlichung im Denktagebuch) zu reflektieren.

(2) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe wird vertiefend auf die Bedeutung der Gruppe in verschiedenen Lebensphasen und auf förderliche Faktoren für ein konstruktives Gruppengeschehen/positive Gruppenerfahrungen eingegangen. Ebenso werden vertiefend besondere Merkmale von Wohngruppen anhand von unterschiedlichen Gruppensettings in sozialpädagogischen Einrichtungen (Team, Gruppe der Kinder und Jugendlichen und Subgruppen, Gruppenkonstellationen bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten) anhand von Fallbeispielen analysiert.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden konkrete Methoden der Gruppenbegleitung und Möglichkeiten einer produktiven Einflussnahme auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen und dafür wesentliche Rahmenbedingungen anhand eigener Erfahrungen der Teilnehmer*innen ausgetauscht. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Üben von Methoden zur Gestaltung von Gruppenprozessen.

(5) Supervisionsgruppe

Die Supervisionsgruppe konzentriert sich einerseits auf die Analyse von Gruppenprozessen und damit verbundenes Übertragungsgeschehen anhand von Fallbeispielen der Teilneh-

mer*innen (etwa mittels protokollierter Fallbeschreibungen). Andererseits sollen in diesem Format Wechselwirkungen zwischen der Gruppe der Kinder und Jugendlichen und dem Team reflektiert werden.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe können brennende Fragen und/oder Beispiele aus der eigenen Berufspraxis der Teilnehmer*innen reflektiert oder Übungen zur Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen fortgesetzt werden.

(7) Einzelsupervision

Die Einzelsupervision sollte sich idealerweise auf biographische Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit Gruppen und eigene Handlungsmuster und erlebte Herausforderungen in Gruppenkontexten konzentrieren.

4. Literatur

Behnisch, M. (2014): Annäherungen an soziale Gruppenarbeit. Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. In: Sozial Extra 1: 37-40.

Bausum, J. (2016): „... mit einer Ansammlung von Einzelkämpfern“. Traumapädagogische Gruppenarbeit. S. 303-313. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S.B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.

Domann, S. (2020): Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.

Freigang, W./Bräutigam, B./Müller, M. (2018): Gruppenpädagogik. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Glasl, F. (2013): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. Auflage. Bern/Stuttgart: Haupt.

Heinetsberger, R. (2021): Mit der Kraft der Gruppe. Die angewandte Gruppendynamik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.

König, O./Schattenhofer, K. (2007): Einführung in die Gruppendynamik (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.

König, O. (2012): Gruppendynamische Grundlagen. S. 21-36. In: B. Strauß, B./Mattke, D. (Hrsg.): Gruppenpsychotherapie. Berlin: Springer.

König, O./Schattenhofer, K. (2016): Fallbesprechungen zwischen Falldynamik und Gruppendynamik. In: Jugendhilfe 54: 286-291.

Maierhof, G. (2021): Soziale Gruppenarbeit. S. 1167-1173. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./von Schwanenflügel, L./Scherthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden Springer VS.

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

KB XI: BILDUNGSFÖRDERUNG

KB XI beschäftigt sich im ersten Teil mit dem Bildungsauftrag der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie mit einem Grundverständnis von Bildung in ihren unterschiedlichen Dimensionen. Im zweiten Teil wird auf unterschiedliche Bereiche und Möglichkeiten der Bildungsförderung in stationären Einrichtungen eingegangen.

1. Fachliche Begründung

1.1. Verständnis von Bildung

Es steht in der Fachdebatte heute außer Frage, dass der stationären Kinder- und Jugendhilfe auch ein Bildungsauftrag zukommt (Königter et al. 2016, Siebholz 2019). Im ersten Teil des KB wird der Frage nachgegangen, worauf sich dieser Bildungsauftrag bezieht. In diesem Zusammenhang wird auf die Kritik an einem engen funktionalen Bildungsbegriff eingegangen (Böllert 2008, Sting/Sturzenhecker 2021) und ein breites und emanzipatorisches Verständnis von Bildung erarbeitet, das über formale Bildung hinausgeht und auch informelle und non-formale Bildungsprozesse inkludiert. Damit die Teilnehmer*innen ein Verständnis für die Dimensionen eines breiten Bildungsbegriffes entwickeln, werden besonders relevant erscheinende Ansätze eines solchen breiten und emanzipatorischen Verständnisses von Bildung kompakt vermittelt und diskutiert. Dazu zählen insbesondere:

- **Bildung als emanzipatorisches und verantwortetes Welt- und Selbstverhältnis**, die die Förderung von (Selbst-)Reflexionsfähigkeit, freier Meinungsbildung, sozialer Teilhabefähigkeit und Verantwortungsübernahme sowie die weltanschauliche und wertebezogene Orientierung inkludiert (Scherr 2004, Giesinger 2012, Riegel 2016) (vgl. auch KB IX)
- **Bildung als Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse** im Sinne der Veränderung von Wissens- und Deutungsmustern (von Rosenberg 2016)
- **Bildung als sozial eingebettete Selbstbildung** (Sting 2016)

Im Anschluss an die Erörterung dieser breiten Bildungsverständnisse soll auf unterschiedliche Bildungsorte und Bildungswege eingegangen werden. In diesem Zusammenhang wird auch in die Unterscheidung von informeller (ungeplanter und unstrukturierter) Bildung, non-formaler (professionell gestalteter und meist freiwilliger, nicht zertifizierter) Bildung und formeller (geordneter und mit Qualifikationen verbundener) Bildung eingeführt und eine Reflexion der Teilnehmer*innen ihrer eigenen Grundhaltungen zu und biographischen Erfahrungen mit Bildung in ihren vielfältigen Facetten initiiert.

1.2. Bildungsförderung in stationären Einrichtungen in unterschiedlichen Dimensionen

Der zweite Schwerpunkt liegt auf Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsförderung in stationären Einrichtungen in den unterschiedlichen Dimensionen:

1.2.1. Begleitung auf formalen Bildungswegen

Mit Blick auf die Begleitung von Heranwachsenden auf ihren formalen Bildungswegen ist es Ziel, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis für die grundsätzlich benachteiligten Ausgangslagen von stationär betreuten Heranwachsenden erlangen, ohne dass dabei eine pauschalisierende Zuschreibung oder Vorannahme zu den bildungsbezogenen Ausgangslagen und Unterstützungsbedarfen der einzelnen betreuten Kinder und Jugendlichen erfolgt (vgl. Groinig et al. 2019). Wesentlich ist daher das Verständnis dafür, dass Kinder und Jugendliche in ihren Bildungsbestrebungen und Talenten und ebenso in etwaigen Belastungen, die Bildungsprozesse behindern, individuell wahrgenommen und unterstützt werden. Vor diesem Hinter-

grund sollen jedenfalls folgende Aspekte erörtert und anhand von Fallbeispielen reflektiert werden:

- Umgang mit Bildungshindernissen und Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen
- Bearbeitung von Problemlagen im Schul- bzw. Ausbildungskontext und produktive Formen der Kooperation mit den jeweiligen Schulen/Ausbildungsstätten von Heranwachsenden
- Wahrnehmung der Potentiale der Schule für die Stabilisierung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen
- Bedarfsgerechte Unterstützung bei (weiterführenden) schulischen Bildungsprozessen

1.2.2. „Alltagsbildung“ in der Einrichtung

Nach dem Blick auf die Förderung formaler Bildung wird der Schwerpunkt auf Bildungsbegleitung in stationären Einrichtungen im Sinne informeller bzw. non-formaler Bildung gelegt, die auch als „Lebensbildung“ im Sinne einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Welt und der Erweiterung der Perspektiven verstanden werden kann (Strahl 2019) und die sich maßgeblich in sozialen Kontexten und im Alltag vollzieht (Sting 2016). Dabei ist es von besonderer Relevanz, dass die spezifischen bildungsbezogenen Bedingungen in stationären Einrichtungen reflektiert und die Achtsamkeit für Bildungsanlässe und -gelegenheiten im Alltag gestärkt werden. Es werden daher zunächst besonders zentral erscheinende Aspekte einer bildungsförderlichen „Kultur“ in Einrichtungen reflektiert. Dazu zählen insbesondere:

- Nutzung von Lernanlässen in alltäglichen Interaktionen und Aktivitäten
- Erleben von Sicherheit im Rahmen von haltgebenden und sicheren Beziehungen im sozialen Kontext als Basis dafür, dass Bildungsgelegenheiten von Kindern und Jugendlichen aufgegriffen werden können
- Offenheit der Fachkräfte für spontane Lernanlässe und Aufgreifen von Lernanlässen, in denen von Kindern und Jugendlichen Interesse signalisiert wird bzw. selbst Themen und „Fragen an die Welt“ eingebracht werden
- Erkundung und Aufgreifen von Themen und Inhalten, die einen Bezug zu ihren aktuellen Entwicklungsthemen aufweisen
- Eröffnung von Bildungsgelegenheiten, die soziale Zugehörigkeit und Mitverantwortung vermitteln bzw. erlebbar machen sowie das Selbstwirksamkeitserleben und eine positive Selbstwahrnehmung stärken
- Schaffung von Rahmenbedingungen, in denen anerkennende Rückmeldungen in der Gruppe gesetzt werden
- Eingehen auf individuelle Fragen und Situationen, die für Kinder und Jugendliche mit Deutungsunsicherheiten verbunden sind – ohne zu bevormunden

Darauf aufbauend werden Möglichkeiten für geplante Bildungsangebote und der spontanen Bildungsförderung im Alltag der sozialpädagogischen Einrichtungen erarbeitet:

- **Begleitung bei der politischen Orientierung**, mit geplanten Angeboten, bei denen interessierende politische Themen zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen gemacht werden, oder situativ anlassbezogene Gespräche zu politischen Fragen etc. (vgl. KB V)
- **Begleitung bei der Wertebildung** und menschenrechtliche Bildungsmöglichkeiten und -anlässe (Fritzsche et al. 2017, Scherr 2018)

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Bildungsförderung

Die TN wissen um

- erweiterte Verständnisse von Bildung, deren Dimensionen und Bedeutung für Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen
- Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsförderung in den unterschiedlichen Dimensionen im Setting stationärer Einrichtungen und die Bedeutung der Kooperation mit Bildungseinrichtungen/Schulen der betreuten Heranwachsenden
- Grundlegende emotionale und strukturelle Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse

Die TN haben

- ihre eigene Haltung und biographischen Erfahrungen zu Bildung und schulische Anforderungen reflektiert
- den Bildungsauftrag der Sozialpädagogik in seinen unterschiedlichen Dimensionen reflektiert

Die TN können

- die Bedeutung unterschiedlicher Bildungsdimensionen für die einzelnen Kinder und Jugendlichen mit Blick auf ihre aktuellen Entwicklungsaufgaben einschätzen und gewichten
- spontane Bildungsanlässe im Alltag aufgreifen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo wird eine Einführung zu einem breit verstandenen Begriff von Bildung (formale Bildung, informelle Bildungsbegleitung mit Fokus auf Wertebildung und politische Bildung etc.), das Recht auf Bildung und den Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendhilfe gegeben. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung einer systemübergreifenden Kooperation in der Bildungsbegleitung eingegangen.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen vertiefen sich im Selbststudium zu Dimensionen eines breit verstandenen Bildungsbegriffs, die sie für die sozialpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen als besonders relevant erachten (z.B. Kooperation mit Schulen, politische Bildung, Menschenrechtsbildung/Rassismus, Werteorientierung, Teilleistungsschwächen, Lerntypen etc.).

Weiters erhalten die Teilnehmer*innen den Auftrag, sich im Selbststudium einen Überblick über die regionale Aus-/Bildungslandschaft und Begleitangebote zu erarbeiten und sich in der Peergruppe hierzu auszutauschen. Dazu zählen insbes. auch spezielle Schulangebote, Schulsozialarbeit und Assistenzformen, Jobcoaching, Berufsorientierungsangebote, Nachhilfeangebote.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe wird vertiefend auf das Thema des Bildungsauftrags der Kinder- und Jugendhilfe eingegangen, wobei auch eine Reflexion über dafür erforderliche Haltungen, Spannungsfelder, Herausforderungen und Grenzen der Bildungsbegleitung initiiert wird. In diesem

Zusammenhang werden auch Fragen der systemübergreifenden Kooperation, strukturellen Diskriminierung/Bildungsbenachteiligungen und der anwaltschaftlichen Rolle von Fachkräften in Bezug auf die Chancen von Heranwachsenden in formalen Bildungssystemen erörtert. Insbesondere gilt es hier wiederum die Bedeutung der Kooperation hervorstreichen. Weitere Akzente sollen jedenfalls auf „Alltagsbildung“ gesetzt werden – etwa Ansätze und Möglichkeiten der Werte- und Menschenrechtsbildung, der politischen Bildung bzw. weltanschaulichen Begleitung von Heranwachsenden und Möglichkeiten des Umgangs mit Extrempositionen von Heranwachsenden.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden anhand von Fallbeispielen der Teilnehmer*innen Herausforderungen in der bildungsbezogenen Begleitung von Heranwachsenden reflektiert und Gesprächssituationen geübt. Jedenfalls sollten hier Fallbeispiele zu den genannten Bildungsdimensionen erarbeitet werden:

- **Umgang mit Schulabsentismus/Schulverweigerung bzw. schulischen Problemen** von Kindern und Jugendlichen (Suspendierungen, Mobbing in der Schule etc.)
- **Weltanschauliche Begleitung:** Umgang mit weltanschaulichen Extrempositionen/Fundamentalismen von Heranwachsenden und Exploration von Gestaltungsräumen für menschrechtliche und pluralitätsorientierte Bildungsprozesse

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden anhand von Fallbeispielen/*Work Discussions* herausfordernde Bildungsverläufe von Heranwachsenden reflektiert. Der Fokus liegt dabei etwa auf Übertragungs- bzw. Gegenübertragungsprozessen bzgl. Leistungserwartungen an Kinder bzw. Jugendliche oder deren Schulverweigerung, die Bedeutung eigener weltanschaulicher Positionen im Umgang mit Heranwachsenden und in ihrer wertbezogenen Begleitung, auf eigenen „Triggern“ und erlebten emotionalen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit schulischen Ansprechpersonen und „Autoritäten“ und auf dem Rollenverständnis in Zusammenarbeit mit (Aus-)Bildungssystemen.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe erfolgt einerseits ein Austausch zu vorab recherchierten regionalen Bildungsangeboten und bildungsbezogenen Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche sowie zu Möglichkeiten für deren Begleitung auf formalen Bildungswegen (z.B. Erfahrungen und förderliche Zugänge für Nachhilfe in der Einrichtung und für spielerisches Lernen). Andererseits beschäftigt sich die Gruppe vertiefend mit ausgewählten Ansätzen zu informellen Bildungsprozessen, etwa zur weltanschaulichen Begleitung/Unterstützung bei der Werteorientierung.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, in der Einzelsupervision ihre eigene Bildungsbio-graphie (z.B. Erleben der Schule und der Förderung durch das Elternhaus, eigene Ängste vor und Umgang mit Leistungserwartungen), biographisch entwickelte Muster des Umgangs mit „Autoritäten“ und/oder biographische Erfahrungen der Wertebildung und weltanschaulichen Positionierung zu reflektieren.

4. Literatur

AGJ (2017): Politische Bildung junger Menschen – ein zentraler Auftrag für die Jugendarbeit
Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.

Böllert, K. (2008): Bildung ist mehr als Schule. Zum kooperativen Bildungsauftrag von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. S. 7-31. In: Böllert, K. (Hg): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag.

Fritzsche, K.-P./Kirchschläger, P. G./Kirchschläger, Th. (2017): Grundlagen der Menschenrechtsbildung. Theoretische Überlegungen und Praxisorientierungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Giesinger, J. (2012): Was ist Bildungsgerechtigkeit? Vortrag gehalten im Rahmen der Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“. Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni 2012. www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Was-ist-Bildungsgerechtigkeit_G%C3%B6ttingen.pdf [Zugriff am 24.05.2022].

Groinig, M./Hagleitner, W./Maran, Th./Sting, S. (2019a): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung. Opladen: Barbara Budrich.

Groinig, M./Hagleitner, W./Maran, Th./Sting, S. (2019b): Bildung im Kontext. Bildungschancen und Bildungsbiografien von „Care Leavern“. S. 127-155. In: Bütow, B./Sting, S./Loch, U./Raitelhuber, E./Reicher/ Brandstetter, M. (Hrsg.): Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz.

Köngeter, S./Mangold, K./Strahl, B. (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim: Beltz Juventa.

Müller, H. (2012): Heimerziehung und Bildungsgerechtigkeit. In: Forum Erziehungshilfen 3: 141-145.

Rauschenbach, TH. (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2/4: 439-453.

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

Scherr, A (2004): Subjektbildung. S 85-98. In: Otto, H.-U./Coelen, Th. (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.

Scherr, A. (2018): Jugendarbeit als Menschenrechtsbildung?: Überlegungen zu den Perspektiven einer programmatischen Reorientierung. In: Deutsche Jugend 66 (6): 250-255.

Siebold, S. (2019): Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen in Heimerziehung. In: Soziale Passagen 11:27–45.

Sting S. (2016): Bildung. S. 437-456. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.

Sting, S./Sturzenhecker, B. (2021): Bildung und Offene Kinder- und Jugendarbeit. S. 675-691. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B./Schwanenflügel, L./Schwerthelm, M. (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer.

Strahl, B. (2019): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen. Weinheim: Beltz Juventa.

von Rosenberg, F. (2016): Lernen, Bildung und kulturelle Pluralität. Auf dem Weg zu einer empirisch fundierten Theorie. Wiesbaden: Springer VS.

KB XII: BEWÄLTIGUNGSAUFGABEN UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN IN DER ADOLESCENZ

KB XII beschäftigt sich vertiefend mit der Adoleszenz als Lebensphase mit ihren besonderen Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben und damit verbundenen Herausforderungen für Jugendliche. Im Vordergrund steht ein vertieftes Verstehen dieser Herausforderungen sowie die Reflexion und Erweiterung von Möglichkeiten einer entwicklungsförderlichen und ressourcenorientierten Begleitung von Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Herausforderungen. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche spezifischen Bedingungen im Kontext der stationären Unterbringung für die Gestaltung der Jugendphase wirksam werden können und für eine förderliche Entwicklung notwendig sind.

1. Lerninhalte

1.1. Bewältigungsaufgaben in der Adoleszenz

Der einführende Teil des KB beschäftigt sich mit einer **gesellschaftstheoretischen Perspektive auf die Adoleszenz**, in der die Adoleszenz als eine durch gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Entwicklung geprägte Lebensphase zur Reflexion gestellt wird (vgl. Sander 2014, Hurrelmann/Quenzel 2016). Wesentlich hierbei ist, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis darüber entwickeln, dass (auch) die Lebensphase der Adoleszenz von gesamtgesellschaftlichen Prozessen der Individualisierung durchdrungen ist und in diesem Zusammenhang wieder auf das Konzept der Lebensbewältigung³³ (vgl. auch KB IX) sowie der „*Emerging Adulthood*“ (Arnett 2000, Mann-Feder/Goyette 2019) hingewiesen wird.

In einem weiteren Schritt werden die zentralen **Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben bzw. Kernherausforderungen der Adoleszenz** anhand theoretischer Modelle und Fallbeispiele erarbeitet, wobei jeweils auf die Erfahrungen der Teilnehmer*innen und auf Möglichkeiten der Begleitung von Jugendlichen in den unterschiedlichen Kernherausforderungen eingegangen wird:

- Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität – Partnerschaft und Sexualität (vgl. etwa King 2002)
- Verselbstständigung und Veränderung der Beziehung zu den Eltern und familiären Strukturen (Fischer 2008, Domann 2020)
- Gestaltung sozialer Beziehungen – Peergruppe (Scherr 2010, Jungbauer 2017)
- Ausloten von Lebensstilen und die Bedeutung von Jugendkulturen (Ferchhoff 2011, Stauber 2020)
- Bewältigung von Übergängen – berufliche bzw. bildungsbezogene Perspektivenentwicklung (Hurrelmann/Quenzel 2016)
- Entwicklung eines individuellen Wertesystems³⁴ (Osten 2002, Schubarth 2010, Hurrelmann/Quenzel 2016)

33 Das Konzept der Lebensbewältigung stellt gewissermaßen die sozialpädagogische Entsprechung zum soziologischen Individualisierungskonzept dar und beansprucht, die Problematik der „Freisetzung“ bzw. des „Ausgesetztseins“ von Individuen auf Akteur-Ebene zu fassen (Böhnisch 1997: 32).

34 Werte werden in diesem Curriculum als Vorstellungen von persönlich wie gesellschaftlich Wünschenswertem verstanden, die das menschliche Handeln beeinflussen (können) und ihm Orientierung geben (vgl. Thome 2019: 48f.).

- Herausforderung der Identitätsentwicklung³⁵ (Eschenbeck/Knauf 2018)

1.2. Begrenzungen des „adoleszenten Möglichkeitsraums“ und Umgang mit problematischen Verhaltensweisen

Im zweiten Teil des KB werden zum einen (1.) **gesetzliche Vorgaben** (Regelungen in Bezug auf Ausgehzeiten, Nikotin- und Alkoholkonsum, jugendgefährdende Medien und sexuelle Kontakte) sowie wesentliche Rechte und Pflichten im Umgang mit der Polizei im Fall von Tatverdacht von Jugendlichen und/oder Beweisaufnahmen und Einvernahmen erarbeitet.

Zum anderen wird (2.) auf die besonderen Bedingungen der Adoleszenz im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe eingegangen, die den adoleszenten Möglichkeitsraum wesentlich (mit-)prägen bzw. einschränken (können). Neben biographischen Belastungen ist der Möglichkeitsraum von Jugendlichen in stationärer Betreuung durch **Einschränkungen der „Chancenstruktur“** der Adoleszenz (Wischmann 2020: 103) geprägt, die thematisiert und in der Gruppe diskutiert werden sollen. Dazu zählen:

- **Ablösungsprozesse im Kontext stationärer Betreuung** (Leiter et. al. 2011)
- **begrenzter Zeitrahmen für die Ablösung und Entwicklung von Zukunftsperspektiven** (vgl. auch KB XV) (Groing et al. 2019a)
- **eingeschränkte (finanzielle) Ressourcen und Stigmatisierungserfahrungen** (Groinig et al. 2019)
- **Entwicklungs Herausforderungen unter Bedingungen von Flucht und Migration** (King 2017)

Im letzten Teil des KB soll gesondert auf ausgewählte Beispiele von Adoleszenzkrisen, Risiko- und Problemverhalten in der Adoleszenz eingegangen werden, die wiederum anhand von Fallbeispielen der Teilnehmer*innen aus ihrer Praxis reflektiert werden sollen³⁶. Dazu zählen insbesondere:

- **psychisch-emotionale Krisen in der Adoleszenz** und zentrale Aspekte der Krisenintervention
- **wiederholtes delinquentes Verhalten³⁷** und Möglichkeiten der Begleitung von Jugendlichen mit Erfahrungen der Delinquenz unter Berücksichtigung der Straf(un-)mündigkeit
- **radikale weltanschauliche Positionen und Umgang mit (vermuteter) Radikalisierung³⁸** (sei es religiöser oder politischer Art)

35 In diesem Zusammenhang gilt es zu klären, wie der – durchaus unterschiedlich verwendete – **Begriff der Identität** verstanden wird. Im vorliegenden Curriculum wird Identität als „Syntheseleistung des Ich“ (Osten 2002: 70) verstanden, die sowohl Körper/Leib-Dimensionen (d.h. biologische, emotionale, kognitive, behaviorale und volitive Elemente des Selbst) als auch „interindividuelle“ Komponenten umfasst (ebda.: 71). Identität ist dabei nichts Feststehendes und muss immer im Kontext verstanden werden; sie umfasst dabei, „was andere an dieser unverwechselbaren Person sehen“, wobei unterschiedliche Personen und Umwelten unterschiedliche Identitätsaspekte hervorstreichen können (ebda.: 70). Dennoch ist es ein zentraler Aspekt von Identität, dass damit das **Empfinden von Kontinuität im Selbst** verbunden ist. Erik Erikson zog hierfür den Begriff eines „dauernden inneren Sich-Selbst-Gleichseins“ heran. Wie Hilarion Petzold festhält, ist die „Identitätsarbeit“ von einer Vermittlung zwischen eigenen Bedürfnissen und äußeren, gesellschaftlichen oder sozialen Ansprüchen geprägt. Identitätsentwicklung vollzieht sich nach Petzold auf Grundlage der fünf Säulen der Identität: die Leiblichkeit, die soziale Welt, der Bereich Arbeit, Leistung und Freizeit, materielle Sicherheiten und Werte (vgl. Petzold 2012).

36 Die Thematik selbstverletzenden Verhaltens und Suizidalität wird gesondert im KB XVII behandelt.

37 Zur Thematik des Umgangs mit Übergriffen und Gewalt in der Einrichtung vgl. KB VI.

38 Als **Radikalisierung** werden Einstellungen und Verhaltensweisen bezeichnet, „mit denen Jugendliche die bestehende Gesellschaftsordnung politisch radikal infrage stellen und dann zu damit begründeter Gewalt greifen beziehungsweise dazu aufrufen“ und/oder den „gesellschaftlich-normativen Konsens“ aus radikalen Einstellungen bzw. Begründungen heraus infrage stellen (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2018: 3).

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Bewältigungsaufgaben und pädagogische Begleitung in Adoleszenz

Die TN wissen um

- wichtige gesamtgesellschaftliche Prozesse und davon geprägte Jugendkulturen, die sich auf die Jugendphase und deren Herausforderungen auswirken (können)
- zentrale Bewältigungs- und Entwicklungsaufgaben und Übergänge sowie damit verbundene Aspekte der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz und deren Wechselwirkungen
- die Bedeutung körperlicher Veränderungen und der Auseinandersetzung mit Körper, Geschlecht und sexuellen Bedürfnissen in der Adoleszenz
- die besonderen Bedingungen und Herausforderungen von Adoleszenz im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe
- wichtige pädagogische Bedingungen und Unterstützungsangebote für die Bewältigung dieser Aufgaben
- Handlungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen (Neue Autorität, traumaorientiertes Handeln, Deeskalationsstrategien...)
- zentrale rechtliche Regelungen des Jugendschutzes sowie um Rechte und Pflichten von Jugendlichen im Kontakt mit der Polizei

Die TN reflektieren zentrale Bedingungen ihrer eigenen Jugendphase sowie ihre normativen Vorstellungen von Adoleszenz

Die TN haben

- Möglichkeiten zur ressourcenorientierten Begleitung von Jugendlichen in ihrer Perspektivenentwicklung anhand von Fallbeispielen reflektiert und geübt
- ihre Haltungen und Handlungsmöglichkeiten für ihren präsenten und beziehungsorientierten Umgang mit eigensinnigen Lebensstilen, Körperbeschäftigungen und Positionierungen Jugendlicher reflektiert und gestärkt
- ihre Handlungssicherheit für die klare und wertschätzende Aushandlung von Autonomie mit Jugendlichen und für die Thematisierung von Sorgen und Grenzen von Autonomiebestrebungen erhöht
- ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten für wertebezogene Dialoge mit Jugendlichen erweitert
- ihre Haltungen im Umgang mit delinquentem Verhalten reflektiert und ihre Gesprächsführungskompetenzen für die Bearbeitung delinquenten Verhaltens mit Jugendlichen gestärkt

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo werden gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz (Entwicklung der körperlichen und sexuellen Identität, bio-psycho-soziale Entwicklung und Loslösung/Verselbstständigung) sowie damit verbundene Entwicklungskrisen (Adoleszenzkrisen), die Bedeutung von Jugendkulturen und Peergruppen kompakt zusammengefasst.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten komprimierte Fachliteratur zu den Themen Jugendkultur, neue Berufsfelder und Arbeitswelten, Digitale Welten und Digital Natives, Gen Z, Adoleszenzkrisen und Suizidalität sowie Problemverhalten in der Adoleszenz (insbes. Delinquenz und Radikalisierung).

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden offene Fragen aus dem Webinar/Lernvideo erörtert und vertiefend behandelt. Darüber hinaus wird hier mit Fallbeispielen der Referent*innen und Teilnehmer*innen an konstruktiven Umgangsformen mit Adoleszenzkrisen und Loslösungsprozessen von Jugendlichen gearbeitet.

(4) Praxisgruppe

In der Praxis wird mittels Methoden der Kollegialen Fallberatung anhand der eigenen Fallbeispiele der Teilnehmer*innen eine lösungsfokussierte Reflexion von aktuellen Herausforderungen in der Begleitung von Jugendlichen in der eigenen Berufspraxis angeregt (etwa zum Umgang mit Autonomiekonflikten und Social Media, mit Kränkung, erlebter Ohnmacht und Resignation als Fachkraft oder Fragen der Grenzsetzung und -achtung in der Beziehungsgestaltung). Fallabhängig sollen auch Rollenspiele zu herausfordernden Betreuungs- bzw. Interaktionssituationen eingesetzt werden. Auch werden in der Praxisgruppe gemeinsam Jugendkulturen exploriert (Bewegungen, Trends, Musik).

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden einerseits Selbstreflexionen zu den eigenen biographischen Erfahrungen ihrer Jugendzeit und ihren aktuellen Einstellungen und Bildern von „Jung-Sein“ angeregt. Andererseits werden anhand von Fallbeschreibungen der Teilnehmer*innen (etwa im Rahmen von *Work Discussions*) Interaktionssituationen und Beziehungsdynamiken mit Blick auf Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse analysiert.

(6) Peergruppe

Die Kollegiale Beratung wird in der Peergruppe fortgesetzt, wobei wiederum aktuelle Themen der Teilnehmer*innen behandelt werden (z.B. Soziale Gruppenarbeit mit Jugendlichen, Umgang mit Sorgen bzgl. des sozialen Umfeldes/der Peer-Group der betreuten Heranwachsenden, Beziehungsgestaltung und Gesprächsführung in Autonomiekonflikten, Grenzen setzen und Grenzen achten etc.).

(7) Einzelsupervision

Als Themen für die Einzelsupervision wird die Reflexion der eigenen Haltung zu Tabuthemen, zum Spannungsverhältnis von Unterstützung und Kontrolle, zum Umgang mit Kränkung und erlebter Ohnmacht und Resignation sowie zu den eigenen prägenden Erfahrungen in der Jugendzeit vorgeschlagen.

4. Literatur

Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. In: *American Psychologist*, 55: 469–480.

Böhnisch, L. (1997): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim & München: Juventa.

Böhnisch, L., Lenz, K., & Schröer, W. (2009): *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim / München: Juventa.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2018): Lebensbewältigung. S. 317-326. In: Graßhoff, G./Renker, A./Schröer, W. (Hrsg.): *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Domann, S. (2020): *Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Eschenbeck, H. /Knauf, R.K. (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. S. 23-50. In: Lohaus, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer.

Fischer, U. (2008): *Autonomie in Verbundenheit. Ablöseprozesse in Familien mit erwachsenen Angehörigen, die als schwer geistig behindert gelten. Die Sicht der Eltern - Deskription und Analyse von Ablöseprozessen aus bindungstheoretischer Perspektive*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) eingereicht Philosophische Fakultät IV Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Groinig, M./Hagleitner, W./Maran, Th./Sting, S. (2019): *Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfefahrung*. Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik. Barbara Budrich.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Jungbauer, J. (2017): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa.

King, V./Schwab, A. (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansätze pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte. S. 209-232. In: King, V./Müller, B.K. (Hrsg.): *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Freiburg: Lambertus.

King, V. (2002): Körper und Geschlecht in der Adoleszenz. In: *Psychotherapie* 7 (1): 92-100.

King, V. (2017): Bildungs- und Adoleszenzkrisen im Kontext von Migration. Studien zur intergenerationalen Dynamik. In: *Psychotherapeut* 62: 410–416.

Leitner, S./Loch, U./Sting, S. (2011): *Geschwister in der Fremdunterbringung. Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern: Fallrekonstruktionen als Basis zur Entwicklung von Empfehlungen zum Schutz vor Retraumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen*. Projektbericht Kurzfassung. Klagenfurt: AAU. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgiclfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.sos-kinderdorf.at%2Fgetmedia%2Fef46ba42-47e4-4d95-bd53-12f240f41a00%2FGeschwisterProjektberichtKurzf-Aug2011&cldn=471741&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpajpcgiclfindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.sos-kinderdorf.at%2Fgetmedia%2Fef46ba42-47e4-4d95-bd53-12f240f41a00%2FGeschwisterProjektberichtKurzf-Aug2011&cldn=471741&chunk=true) [Zugriff am 8.12.2021].

Mann-Feder, V./Goyette, M. (2019): *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice*. Oxford University Press.

Osten, P. (2002): Pubertät und Adoleszenz aus Sicht der Klinischen Entwicklungspsychologie - Teil 2: Adoleszenz. In: *Psychotherapie* 7. Jahrg., Bd. 7, Heft 1. 66-87.

Petzold, H. G. (2012): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, A. (2010): Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. S. 73-90. In: Harring, M./Böhm- Kasper, O./C. Rohlf, C./Palentin, Ch. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: Springer VS.

Stauber, B. (2020): Jugendkulturelle Praktiken als Formen der Übergangsgestaltung. S. 145-163. In: Grunert, C./Bock, K./Paff, N./Schröer, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schubarth, W. (2010): Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. S. 21-42. In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Seiffge-Krenke, I./Gelhaar, T. (2006): Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38: 18–31.

Thome, H. (2019): Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. S. 47-78. In: Verwiebe (Hrsg.): Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Wischmann, A. (2020): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. S. 97-112. In: Grunert, C./Bock, K./Paff, N./Schröer, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS.

KB XIII: SEXUALPÄDAGOGIK IN DER SOZIALPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNG

KB XIII beschäftigt sich zunächst mit dem Grundverständnis von Sexualität und Sexualpädagogik bzw. sexueller Bildung und fokussiert auf Phasen der psychosexuellen Entwicklung und mögliche sexuelle Entwicklungsprobleme bei Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus wird ein Schwerpunkt auf die (Selbst-)Reflexion der Teilnehmer*innen mit Blick auf ihre eigenen Haltungen zu Sexualität und Sexualpädagogik sowie auf entwicklungsförderliche Rahmenbedingungen für den Umgang mit Sexualität in sozialpädagogischen Einrichtungen gelegt. Der letzte Teil geht auf Möglichkeiten, Herausforderungen und Methoden der Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrer psychosexuellen Entwicklung sowohl im Einzel- wie auch im Gruppensetting ein.

1. Lerninhalte

Sexualpädagogik zählt zu den zentralen Aufgabenfeldern sozialpädagogischer Einrichtungen und wird heute auch in den meisten Bundesländern seitens des öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers (auch in Form eines sexualpädagogischen Konzeptes) eingefordert.

1.1. Sexualität – Sexualpädagogik – sexuelle Entwicklung

Im ersten Teil werden zunächst die Begriffe Sexualität und Sexualpädagogik bzw. sexuelle Bildung geklärt. Zentrale Inhalte sind:

- Erarbeitung eines **Begriffsverständnisses von Sexualität, Sexualpädagogik** (Kostenwein/Weidinger 2015, Mantey 2021) und des Zusammenhangs von Sexualpädagogik und Gewaltschutz
- **wichtige Themen der sexualpädagogischen Begleitung** wie insbesondere das Kennenlernen des Körpers und sexuelle Aufklärung, die Förderung eines positiven Körperempfindens, Reflexion über Sexualität vor dem Hintergrund des Rechts auf Selbstbestimmung und Förderung der Grenzwahrnehmung und -setzung, kritische Reflexion von Geschlechterrollen, -stereotypen und -ungleichheiten, relevante Rechtsinformationen, Möglichkeiten sexueller Bildung in und durch (digitale) Medien und Aufklärung zu und Reflexion von Gefährdungen sexueller Gewalt und digitalen Gefährdungen (Sexting, Cyber-Grooming etc.)

Ausgehend von diesem Grundverständnis von Sexualpädagogik werden zentrale Phasen einer „gesunden“ **psychosexuellen Entwicklung** und altersadäquate Formen der Auseinandersetzung mit Körperlichkeit **sowie häufige Formen von sexuellen Entwicklungsproblemen** erörtert. Ziel ist es, dass den Teilnehmer*innen ein Grundverständnis vermittelt wird, in welchen Altersphasen Kinder ihr Lustempfinden in welcher Form tendenziell ausleben und welche psychosexuellen Entwicklungsschritte damit verbunden sind bzw. welche Entwicklungsprobleme und sexuell problematische Verhaltensweisen auftreten können. Wesentliche Aspekte, die hier jedenfalls behandelt werden sollten, sind:

- kindliche Sexualität
- beginnendes Interesse am Körper anderer Menschen
- Schamempfinden
- sexuelle Entwicklung in der Pubertät

1.2. Reflexion von sexualpädagogischen Grundhaltungen und entwicklungsförderlichen Einrichtungskulturen

Im Fachdiskurs besteht Einigkeit darüber, dass eine entwicklungsförderliche und stärkende sexualpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in besonderer Weise eine Reflexion der Fachkräfte zu ihren eigenen sexualpädagogischen Haltungen und normativen Orientierungen erfordert (Henningsson 2020, Mantey 2020). Es ist daher einerseits ein wichtiger Teil dieses KB, (Selbst-)Reflexion der Fachkräfte mit Blick auf eigene biographisch bedingte Haltungen, einrichtungsbezogene „Sexualkulturen“ (Sielert 2015) und Thematisierungsweisen von Sexualität sowie auf die Gestaltung von Körperkontakt anzuregen und deren Bedeutung für die sexualpädagogische Arbeit zu vermitteln.

Andererseits sollen wesentliche Aspekte einer grenzachtenden und entwicklungsförderlichen „Sexualkultur“ in sozialpädagogischen Einrichtungen thematisiert und diskutiert werden im Sinne eines geschlechter- und kultursensiblen, reflektierten und auf sexuelle Selbstbestimmung ausgerichteten und entspannten Umgangs mit Sexualität, aber auch einer Haltung, die zwischen entspannter Thematisierung und Enttabuisierung und Verantwortlichkeit („Kultur des Hinschauens“) zu changieren imstande ist.

Dazu zählen insbesondere:

- **Unterstützung von Heranwachsenden in einem positiven Körperbezug und Beachtung des Aspektes der Leiblichkeit**
- **Balance von Entwicklungsräumen und Schutzmaßnahmen**
- **Kultur des Hinsehens und Entwicklung einer Sprachfähigkeit bezogen auf Sexualität**
- **Vermeidung von Beschämung und Grenzachtung seitens der Fachkräfte**
- **Diversitätsorientierte Haltung**

1.3. Sexualpädagogische Handlungsansätze und Herausforderungen

Dieser Hauptteil des KB fokussiert auf unterschiedliche Formen der sexualpädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen und damit verbundenen Herausforderungen. Schwerpunkte hierbei sind folgende thematische Bereiche:

- individuelle sexualpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Fokus auf die **Gestaltung von Einzelgesprächen zu sexuellen Themen/Anerkennung** von Geheimnissen und Vermeidung von Beschämungen
- **Thematisierung von und Umgang mit sexuellem Risikoverhalten** und wahrgenommenen Gefährdungen von Jugendlichen in ihren sexuellen Beziehungen
- **Umgang mit grenzverletzendem sexuellem Verhalten** von Heranwachsenden
- Umgang mit dem Verdacht auf sexualisierte Gewalt an Kindern bzw. Jugendlichen
- Möglichkeiten und Voraussetzungen für **produktive sexualpädagogische Gruppenangebote** für Kinder und Jugendliche
- **Umgang mit Pornographie** und Schutz von Kindern und Jugendlichen vor **digitaler sexueller Gewalt** und entwicklungsschädlichen Medieninhalten³⁹

39 Der generelle Umgang mit Medien in der Einrichtung und die Förderung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Medienkompetenz wird gesondert in KB 19 behandelt.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem Kompetenzbereich folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Die TN kennen

- grundlegende Haltungen, Handlungsorientierungen und Themenbereiche einer emanzipatorischen Sexualpädagogik und wissen um die Rechte von Kindern auf die Förderung ihrer sexuellen Entwicklung und auf sexuelle Selbstbestimmung
- zentrale Aspekte einer grenzachtenden „Sexualkultur“ in der Einrichtung
- zentrale Merkmale einer normativen vs. nicht-normativen sexuellen Entwicklung und Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in den jeweiligen Entwicklungsphasen und bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben
- wesentliche rechtliche Rahmenbedingungen für sexuelle Handlungen von und mit Minderjährigen
- wichtige Merkmale einer entwicklungsförderlichen und nichtbeschämenden Thematisierung von Sexualität mit Kindern und Jugendlichen und ihrer (auch belastenden) sexuellen Erfahrungen
- Methoden und wichtige Rahmenbedingungen zur Umsetzung entwicklungsförderlicher und konstruktiver sexualpädagogischer Gruppenangebote
- Informationsmaterialien, Online-Angebote und externe Beratungsangebote zur Unterstützung von Heranwachsenden in ihrer sexuellen Aufklärung und Orientierung
- zentrale Rahmenbedingungen für die Gestaltung eines produktiven sexualpädagogischen Gruppenangebots für Kinder bzw. Jugendliche
- potenzielle Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen in sozialen Medien und Möglichkeiten und Themen zur Aufklärung von Heranwachsenden zu diesen Risiken
- zentrale Gefährdungssituationen, in denen gezielte Interventionen gemäß einem klaren Ablauf (Informationskette, Gespräche mit Betroffenen, Kommunikation nach außen, Einbeziehung von anderen Hilfesystemen) erforderlich sind

Die TN können

- die eigene Haltung zu kindlicher Sexualität, zur Diversität sexueller Orientierungen und Beziehungsweisen (inkl. dem Einfluss gesellschaftlicher Normen) kritisch reflektieren
- die eigenen sexualitätsbezogenen Werthaltungen vor dem Hintergrund der eigenen Biografie und Sozialisation reflektieren
- Heranwachsenden ein körperpositives und sexualitätsfreundliches Bild vermitteln
- in wertschätzender, sensibler und höchstmöglich grenzachtender Weise potentielle sexuelle Grenzüberschreitungen oder Übergriffe sowohl bei den betroffenen als auch bei den übergriffigen Kindern und Jugendlichen ansprechen und davon notwendige weitere Schutzmaßnahmen und Handlungsschritte ableiten
- Gruppenveranstaltungen zu Themen der Sexualität und Körperlichkeit vor dem Hintergrund der jeweiligen Gruppendynamik in der Einrichtung planen und entsprechende Methoden umsetzen

- Spannungsverhältnisse zwischen schutzbezogenen pädagogischen Interventionen und der Ermöglichung von Erfahrungsräumen sexueller Selbstbestimmung für Heranwachsende in konkreten Situationen reflektieren und davon pädagogische Handlungsoptionen ableiten
- in wertschätzender, sensibler und höchstmöglich grenzachtender Weise potentielle sexuelle Grenzüberschreitungen oder Übergriffe bei den betroffenen und übergriffigen Kindern und Jugendlichen ansprechen und davon notwendige weitere Schutzmaßnahmen und Handlungsschritte ableiten

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Das Webinar/Lernvideo legt einerseits den Schwerpunkt auf die Vermittlung eines breiten Verständnisses von Sexualität als körperlich, emotional-psychisch, sozial, kulturell und historisch geprägten Prozess sowie auf ausgewählte Ansätze von psychosexuellen Entwicklungsphasen und damit verbundenen Entwicklungsproblemen. Dabei gilt es auch, auf mögliche Auswirkungen von Traumata auf die sexuelle Entwicklung hinzuweisen. Andererseits führt das Webinar/Lernvideo in das Grundverständnis, grundlegende Haltungen und Themenbereiche einer umfassenden Sozialpädagogik ein und behandelt bundesländerübergreifende gesetzliche Regelungen in Zusammenhang mit Sexualität (Schutzalter, sexueller Missbrauch).

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erhalten für die eigenständige Auseinandersetzung mit Sexualpädagogik Grundlagentexte zu psychosexuellen Entwicklungsphasen, Themenbereichen der Sexualpädagogik sowie zu Grundlagentexten der WHO, darunter zu den sexuellen Rechten und „Standards für die Sexuaufklärung in Europa“. Vertiefend erhalten die Teilnehmer*innen die Aufgabe, bundeslandspezifische Jugendschutzgesetze sowie regionale bzw. länder-spezifische Angebote für Kinder und Jugendliche für ihre sexuelle Aufklärung und Förderung ihrer sexuellen Entwicklung und Selbstbestimmung zu recherchieren, die in der Peergruppe ausgetauscht werden können.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden zum einen biologische Grundlagen sexueller Entwicklung und Empfindung (körperliche Erregung und damit verbundene Körperkompetenzen wie Rhythmus, Atmung etc., Orgasmus, Zyklus, Schwangerschaft, Verhütungsmethoden etc.) und gesundheitsbezogene Aspekte sicherer Sexualität erarbeitet. Zum anderen werden spezifische Gefährdungen von Heranwachsenden anhand der Erfahrungen der Teilnehmer*innen behandelt. Dazu zählen insbesondere Umgang mit Grenzen und sexuelle Grenzüberschreitungen in der Einrichtung, der Umgang bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch von Kindern oder Jugendlichen und damit verbundene Schutzmaßnahmen sowie die Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei riskantem Sexualverhalten.

Ebenso wird in der Lehrgangsgruppe auf den Umgang mit sexuellen Darstellungen und Pornografie, die Förderung der Medienkompetenz von Heranwachsenden (Bewertung sexueller Inhalte und Einschätzung ihres Realitätsbezugs, kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenstereotypen bzw. Sexismus in den Medien) und auf eine sichere Nutzung digitaler Medien (Datenschutz, Bewertung von Beziehungsangeboten im Netz etc.) bzw. auf den Umgang mit digitalen Gefährdungen (Cyber Grooming, etc.) eingegangen.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden Gesprächssituationen mit Blick auf die Thematisierung von Sexualität und (vermuteten) sexuellen Gefährdungen bzw. sexuellen Übergriffen von Kindern

und Jugendlichen anhand von Fallbeispielen reflektiert und geübt. Ein besonderer Fokus liegt weiters in der Reflexion von Möglichkeiten einer körper- und sexualitätsfreundlichen, altersadäquaten sexualpädagogischen Begleitung und dem Austausch von Methoden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Vorteile, Grenzen und Herausforderungen von Gruppenangeboten (mit besonderer Beachtung der Thematik der Beschämung) mitreflektiert werden.

(5) Peergruppe

In der Peergruppe können sexualpädagogische Angebote ausgetauscht und gemeinsam Recherchen zu digitalen Angeboten sexueller Bildung und Aufklärung für Heranwachsende (z.B. Dr. Sommer, YouTube Videos etc.) sowie zu pornografischen Inhalten/Angeboten für die Zielgruppe Jugendlicher recherchiert und – mit Blick auf die darin enthaltenen Geschlechterstereotype und Bilder sexueller Praktiken – analysiert werden. Wichtig dabei ist, dass die eigenen Haltungen zu diesen Angeboten reflektiert werden. Die Praxisgruppe sollte darüber hinaus dazu genutzt werden, dass sich die Teilnehmer*innen mit der gelebten Realität sexualpädagogischer Praxis in ihren Einrichtungen vor dem Hintergrund der gelernten sexualpädagogischen Zugänge und Konzepte auseinandersetzen und sich dazu austauschen.

(6) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden anhand von Fallbeispielen der Teilnehmer*innen sexualpädagogische Gruppensituationen, körperbezogene oder sexuell aufgeladene Interaktionen (z.B. Hygienesituationen oder sexuelle Andeutungen von Heranwachsenden) und Gesprächssituationen im Einzelsetting mit Blick auf die Interaktionsdynamiken sowie Emotionen und erlebten Herausforderungen der Teilnehmer*innen (mittels *Work Discussions* oder Fallvignetten) analysiert. Wesentlich dabei ist, dass die Teilnehmer*innen angeregt werden, ihre eigenen Haltungen und ihr Erleben und ihre eigenen Möglichkeiten und Grenzen mit Blick auf ihre sozialpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, in der Einzelsupervision ihre eigene sexuelle Biographie, ihr sexuelles Selbstverständnis und grundlegende Haltungen zu Sexualität und etwaige Tabus zu reflektieren.

4. Literatur

Allroggen, M./Gerke, J./Rau, T./Fegert J.M. (2016): Umgang mit sexueller Gewalt. Eine praktische Orientierungshilfe für pädagogische Fachkräfte in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Universitätsklinikum Ulm.

Behnisch, M./Schäfer, D. (2018): Sexuelle Gewalt und der Umgang mit Sexualität in der Heimerziehung. S. 469–478. In: Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.

Debus, K. (2017). Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. S.812-833. In: Scherr, A./El-Mafaa-lani, A./Yüksel, G. (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.

Domann, S./Eßer, F./Rusack, T./Klepp, N./Löwe, C. (2015): Jugendliche in der Heimerziehung zwischen Verboten, informellen Regeln und Klatsch: Umgangsweisen mit Körperkontakt. In: neue praxis 5: 503-518.

Döring, N. (2013): Medien und Sexualität. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online: <https://www.nicola-doering.de/wp-content/uploads/2014/08/D%C3%B6ring-2013-Medien-und-Sexualitaet.pdf> [Zugriff am 3.5.2022].

- Helfferich, C./Kavemann, B./Kindler, H./Nagel, B. (2020): Regeln für das sexuelle Verhalten in der stationären Jugendhilfe – Schutz von jugendlichen Mädchen vor erneuter sexueller Gewalt? S. 223-240. In: Wazlawik, M./Christmann, B./Böhme, M./Dekker, A. (Hg.): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Henningsen, A. (2016): Sexuelle Bildung und Gewaltprävention. Eine systematische Reflexion zur Prävention sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten. S. 120-141. In: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim: Beltz: Juventa.
- Henningsen, A. (2020): Sexualpädagogik in institutionellen Kontexten. In: Ajs-information – Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Nr. 1, 56. Jg: 4-9.
- Kostenwein, W. /Weidinger, B. (2015): Sexualpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit. Österreichisches Institut für Sexualpädagogik.
- Land OÖ (2019): Rahmenkonzept Sexualpädagogik für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in OÖ. Linz: Abteilung Kinder- und Jugendhilfe.
- Mantey, D. (2020): Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung. Jugendliche individuell begleiten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, R./Niederleitner, B. (2020): Gruppendynamik – Macht – Beschämung. Zum Schutz von Persönlichkeitsrechten und Privatsphäre in sexualpädagogischen Jugendgruppen. S. 47-63. In: Wazlawik, M./Christmann, B./Böhme, M./Dekker, A. (Hg.): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Quindeau, I. (2012): Die infantile Sexualität. S. 24-45. In: Quindeau, I./Brumlik, M. (Hrsg.): Kindliche Sexualität. Weinheim: Beltz Juventa.
- Quindeau, I. (2014): Wie kommt die Lust in den Körper? Die psychosexuelle Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. S. 58-71. In: Menne, K./Rohloff, J. (Hrsg.): Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schuhrke, B./Arnold, J. (2009): Kinder und Jugendliche mit problematischem sexuellem Verhalten in (teil-)stationären Hilfen zur Erziehung In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58: 186-214.
- Sielert, U. (2015): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim – Basel: Beltz Verlag.
- Timmermanns, S. (2016): Vielfalt erwächst aus Freiheit. Zur theoretischen Verortung einer Sexualpädagogik der Vielfalt, in: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hg.): Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 17-31.
- Wolff, M. (2018): Sexualisierte Gewalt in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. S. 460 - 468 . In: Retkowski, A./Treibel, A./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Weinheim: Beltz Juventa.

KB XIV: ZUSAMMENARBEIT MIT DEM HERKUNFTSSYSTEM

KB XIV fokussiert auf die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und der Einrichtung mit dem Herkunfts- bzw. zentralen sozialen Bezugssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen, daher Eltern, Geschwister, aber ggf. auch andere primäre Bezugs- oder Bindungspersonen. Im ersten Teil wird auf die wichtigsten Gründe und Ziele der Zusammenarbeit und auf ein Verständnis der Familie als soziales System eingegangen. In weiterer Folge liegt der Fokus auf der Reflexion eigener Familienbilder und Vorstellungen „guter Elternschaft“ der Teilnehmer*innen sowie auf zentralen professionellen Haltungen für die Zusammenarbeit. Darüber hinaus werden Formen, Möglichkeiten und Herausforderungen der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern sowie Möglichkeiten der Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet.

1. Lerninhalte

1.1. Gründe und Ziele für die Zusammenarbeit und die Familie als soziales System

Im Fachdiskurs zur stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen wird seit den 1980er Jahren die Bedeutung und Notwendigkeit einer konstruktiven und beteiligungsorientierten Zusammenarbeit mit den wichtigsten Bezugs- und Beziehungspersonen von Heranwachsenden, darunter insbesondere den Eltern⁴⁰, hervorgehoben (vgl. etwa Birtsch 1982, Börsch/Conen 1987, Conen 1990).

Wenn auch außer Zweifel steht, dass die Ziele für die Zusammenarbeit für die sozialpädagogischen Einrichtungen durch den Auftrag der Kinder- und Jugendhilfebehörden vorgegeben sind und keineswegs alle relevanten Ziele seitens der Einrichtung verfolgt werden können bzw. sollen, erscheint es dennoch als wichtig, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis darüber erlangen, welche Gründe und Ziele aus einer fachlichen Perspektive generell für Angebote an Eltern/die Herkunftsfamilie während der stationären Betreuung ihrer Kinder sprechen. Reflexionspunkte hierzu sind:

- **Bedeutung der Eltern für die betreuten Kinder bzw. Jugendlichen und für gelingende Betreuungsprozesse/Vermeidung von Loyalitätskonflikten** (Moos/Schmutz 2012, Arnold, J./Macsenaere, Sting/Groinig 2020, Krüdener/Schulze-Krüdener 2020)
- **Ermöglichung alternativer Beziehungserfahrungen und Voraussetzungen einer produktiven Biographiearbeit** (Moos/Schmutz 2012, Gahleitner 2021)
- **Weiterentwicklungen im elterlichen Fürsorgeverhalten und Familiensystem** insbes. auch mit Blick auf die (angestrebte) **Rückkehr von Kindern und Jugendlichen** in das Herkunftssystem (Blandow 2006)
- **Stärkung tragfähiger Beziehungen** im Herkunftssystem (Durrant 2004)

Ziel bei der Erarbeitung wichtiger Gründe und Ziele für die Zusammenarbeit mit Eltern/Herkunftssystem ist, dass die Teilnehmer*innen ihr Grundverständnis für die Bedeutung und Notwendigkeit der Zusammenarbeit – trotz vielfacher Spannungsverhältnisse und Beschränkungen – vertiefen und sich mit den Chancen der Zusammenarbeit für alle Beteiligte auseinandersetzen.

40 Der Begriff „Eltern“ wird hier nicht auf biologische Elternschaft eingeschränkt. Unter Eltern werden sowohl biologische Eltern als auch andere mit der Erziehung betraute Personen und Obsorgeberechtigte verstanden.

In einem zweiten Schritt wird auf die **Familie als soziales System** eingegangen (Scheidecker 2017, König 2020). Den Teilnehmer*innen werden daher Grundzüge dieses systemischen Verständnisses von Familien und grundlegende Analysekatoren für das Verstehen familiärer Dynamiken anhand von Fallbeispielen vermittelt. Dabei werden vor allem folgende Aspekte erarbeitet:

- **Unterscheidung zwischen einzelnen Familienmitgliedern** („innere Umwelt“), **Familiendynamik und äußerer Umwelt** (sozialer und kultureller Kontext)
- **gesellschaftlich geprägte Merkmale und Funktionen der Familie**
- **familiäre Subsysteme und Grenzverwischungen** zwischen Eltern- und Kindsystem

1.2. Reflexion eigener Bilder von Familie, familiärer Erfahrungen und professioneller Haltungen

Auf Basis der vermittelten Grundlagen zum System Familie und familiären Dynamiken soll ein besonderer Fokus auf die **Reflexion der Familienbilder und Normalitätsvorstellungen von Familie** der Teilnehmer*innen sowie auf die Reflexion der Familiendynamik im eigenen Herkunftssystem gelegt werden. Hier sollte bereits die Methode des Genogramms – zunächst als Möglichkeit des Selbstverstehens – eingeführt und später mit Blick auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern weiter geübt werden. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte bzw. -dynamik erfolgt in der Einzelsupervision.

In einem weiteren Schritt wird der Fokus auf **eigene innere Bilder der Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreuten Heranwachsenden** und das Verständnis der **eigenen Rolle** anhand eigener Fallbeispiele gelegt. Darauf aufbauend werden grundlegende professionelle Haltungen für eine gelingende Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem zusammenfassend erörtert, darunter insbesondere:

- **wertschätzende Haltung**, die Eltern „vor allem in ihrem Elternsein annimmt und stärkt“ (Bauer/Brunner zit. in Schulze-Krüdener/Homfeldt 2013: 254)
- **familienergänzende Grundhaltung**
- **nachgehende Haltung**
- **Lebenswelt- und Ressourcenorientierung**
- **systemische Grundhaltung** und Wahrnehmung der betreuten Kinder und Jugendlichen im Kontext ihres Familiensystems, aber auch des Systems Einrichtung

1.3. Formen und Grenzen der (Zusammen-)Arbeit mit Eltern

Abgeleitet von wichtigen Gründen und möglichen Zielen der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem werden mit den Teilnehmer*innen unterschiedliche **Formen und Bezugspunkte der (Zusammen-)Arbeit mit Eltern** auf Basis ihrer Erfahrungen und der Angebote in ihren Einrichtungen erarbeitet. Dabei gilt es wiederum zu berücksichtigen, dass in den jeweiligen Bundesländern unterschiedliche Rahmenbedingungen und Angebotsstrukturen für erweiterte Elternarbeit bestehen. In diesem Curriculum wird dabei die Position vertreten, dass folgende Kooperationen mit Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreuten Kinder und Jugendlichen jedenfalls angestrebt und höchstmöglich vor dem **Hintergrund der individuellen Hilfepläne und Aufträge des öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers** realisiert werden sollten. Diese werden anhand von Fallbeispielen reflektiert:

- **Beteiligung von Eltern und wichtigen Bezugspersonen des Kindes bzw. der/des Jugendlichen im Aufnahmeprozess** (Erstbesuch, Willkommensmappe, Information über Abläufe)

sowie der Umgang mit und die Unterstützung von Eltern bei der Bearbeitung von Ängsten, Schamgefühlen und Widerständen, die durch die Fremdunterbringung entstanden sind

- **höchstmögliche Beteiligung im Alltag und bei Ereignissen der Einrichtung**
- **Einbeziehung bei Entscheidungen und Aktivitäten, die das Leben des Kindes bzw. der/ des Jugendlichen betreffen, und die Unterstützung von Eltern, auch während der Unterbringung ihre Elternrolle bestmöglich wahrzunehmen**
- **Vor- und Nachbereitung von Hilfesgesprächen** mit Eltern
- **Aufarbeitung der familiären Geschichte, Familiendynamik und Eltern-Kind-Beziehung mit den betreuten Kindern/Jugendlichen** (Biographiearbeit, Reflexionsgespräche) und Umgang mit nichtpräsenten Eltern/Bezugspersonen (z.B. verstorbene, kontaktverweigernde, unbekannte Eltern oder jene, die mit einem Kontaktverbot belegt sind)

1.4. Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreuten Kinder und Jugendlichen

Nach dieser grundsätzlichen Klärung von Formen der Elternarbeit und den Möglichkeiten und Grenzen im Kontext stationärer Einrichtungen wird der Fokus auf die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit (vgl. etwa Conen 1999 und 2007, Brandhorst 2004, Gragert/Seckinger 2008, Moos/Schmutz 2012) und damit verbundene Herausforderungen/ Spannungsfelder anhand von Fallbeispielen gelegt. Dabei werden auch Interaktionssituationen im Rahmen von Rollenspielen geübt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf:

- Aufbau des Arbeitsbündnisses mit Eltern und Gesprächsgestaltung bei Erstkontakten
- Entwicklung von Vereinbarungen mit Eltern
- Besuchsbegleitung
- Beteiligung der Eltern in der Wohngruppe
- Zusammenarbeit mit Eltern in Fällen von vergangenen oder aktuell im Raum stehenden Kindeswohlgefährdungen
- Zusammenarbeit mit psychisch kranken Eltern

Zum Abschluss dieses KB werden **Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Familiengeschichte bzw. familiären Beziehungen mit Heranwachsenden** vermittelt und geübt (Lattschar/Wiemann 2018, Wiemann/Lattschar 2019). In den Fallreflexionen und mit Blick auf die vermittelten Methoden der Biographiearbeit sollen jedenfalls folgende drei soziale Situationen einbezogen werden:

- **Biographiearbeit mit Kindern/Jugendlichen in Abwesenheit ihrer Eltern** bzw. primären Bezugspersonen aufgrund von Tod, Kontaktverweigerung, Besuchsverbot oder etwa aufgrund von Fluchtmigration der Heranwachsenden ohne Eltern/primäre Bezugspersonen (unbegleitete Geflüchtete)
- **Aufarbeitung der Familiengeschichte unter Einbeziehung der Eltern**
- **Unterstützung von Kindern psychisch kranker und suchtkranker Eltern**

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen gestärkt:

Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem

Die TN wissen um

- Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem vor dem Hintergrund individueller Hilfepläne und Aufträge seitens des öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers
- die hohe Bedeutung eines grundlegenden Verstehens der familiären Dynamiken im Herkunftssystem und einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern/ dem Herkunftssystem der betreuten Heranwachsenden für gelingende Betreuungsprozesse in stationären Einrichtungen
- die hohe Belastung von Kindern und Jugendlichen durch Loyalitätskonflikte, damit verbundenen Widerständen und um Möglichkeiten zur Entlastung der betroffenen Heranwachsenden
- die heilsame Notwendigkeit der Aufrechterhaltung des Kontaktes zu den Eltern bzw. zum Herkunftssystem im Spannungsfeld möglicher Retraumatisierungen
- die Bedeutung von nicht präsenten oder verstorbenen Eltern(-teilen)
- Herausforderungen und Notwendigkeiten der Klärung der Eltern-Kind-Beziehung bei psychisch erkrankten Eltern(-teilen)
- die wichtigsten förderlichen Haltungen in der Zusammenarbeit mit dem Herkunftssystem und können diese mit Blick auf die eigene berufliche Praxis reflektieren

Die TN kennen

- zentrale Merkmale der Familie als soziales System und familiärer Dynamiken vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen
- wichtige Formen und Handlungsbereiche der Zusammenarbeit mit Eltern und dem Herkunftssystem der betreuten Kinder und Jugendlichen
- Methoden der Biographiearbeit in der Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Eltern (darunter Genogramm- und Soziogrammarbeit)
- Methoden zur Gesprächsführung mit dem Herkunftssystem in Einzel- und in Gruppensettings

Die Teilnehmer können

- zentrale Ereignisse und familiäre Dynamiken in ihrem eigenen Herkunftssystem, ihre Familien- und Elternbilder reflektieren
- das Verhalten der Mitglieder der Familie der betreuten Heranwachsenden systemisch interpretieren sowie ihre Handlungs- und Bewältigungsstrategien als sinnvolle Reaktionsmuster im jeweiligen Beziehungssystem sehen
- in Abstimmung mit der Kinder- und Jugendhilfe sowie sonstigen relevanten Kooperationspartner*innen einschätzen, welche Form und Häufigkeit des Kontaktes mit den Eltern/Herkunftssystem dem Kindeswohl entsprechen

- Kontakt- und Gesprächssituationen mit Eltern und relevanten Bezugspersonen wertschätzend und strukturiert gestalten
- ihre eigene Rolle im Spannungsfeld reflektieren und die daraus resultierenden Möglichkeiten aber auch Grenzen aufgrund von Zeitaufwand und Handlungsauftrag erkennen und kommunizieren
- Methoden der Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen umsetzen
- Kinder und Jugendliche alters- und entwicklungsgerecht in der Klärung ihrer Beziehungen zu ihren Eltern bzw. ihrem Herkunftssystem unterstützen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo/Vortrag werden einerseits Grundlagen der Systemtheorien mit Blick auf die Familie als „soziales System“ vermittelt, andererseits zentrale Gründe für und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreuten Kinder und Jugendlichen. Wesentlich ist hier, dass auf die Rahmung der Zusammenarbeit durch den öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträger (Auftrag) sowie auf zentrale professionelle Haltungen, Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen der Zusammenarbeit eingegangen wird.

(2) Selbststudium

Für das Selbststudium erhalten die Teilnehmer*innen einerseits Hinweise für Fachtexte zu Methoden der Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern zur Bearbeitung der Abwesenheit ihrer Eltern, darunter insbesondere zur Biographie- und Ressourcenarbeit (Familienbrett, Lebensbuch, Schatzkiste, Genogramm). Andererseits sollen Texte zur Gestaltung des Kontaktes mit Eltern gelesen werden, insbesondere zu zentralen Haltungen, zur Sorgeformulierung und Gesprächsführung.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe wird gezielt auf Herausforderungen und Spannungsfelder in der Zusammenarbeit mit Eltern (Ablehnung der stationären Betreuung, Scham- und Schuldgefühle von Eltern und Loyalitätskonflikte ihrer Kinder) eingegangen, wozu auch praktische Übungen eingesetzt werden (etwa Aufstellungsarbeit oder Rollenspiele zu möglichen Empfindungen und Perspektiven im Zwangskontext und zu Loyalitätskonflikten, usw.)

(4) Praxisgruppe

Die Praxisgruppe widmet sich einerseits Übungen zur Gesprächsführung mit Eltern, die auch die Reflexion von Haltungen und den Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Parteilichkeit gegenüber den Kindern/Jugendlichen versus Unparteilichkeit oder Allparteilichkeit inkludiert. Andererseits sollen auch zentrale Methoden wie die Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen geübt und reflektiert werden. Darüber hinaus erhalten die Teilnehmer*innen die Aufgabe, eine Biographiearbeit mit Kindern und Jugendlichen in ihrer Einrichtung durchzuführen, die dokumentiert und anschließend reflektiert werden soll.

(5) Supervisionsgruppe

Die Supervisionsgruppe reflektiert auf Vorstellungen von „guter Elternschaft“ und Haltungen gegenüber den Eltern sowie Übertragungsmechanismen und eigene Anteile in der Beziehungsdynamik mit Eltern. Hierzu werden wesentlich Fallbeispiele aus der Berufspraxis der Teilnehmer*innen herangezogen.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe können Methoden der Biographiearbeit weitergeübt bzw. eigene Erfahrungen mit Biographiearbeit und in der Zusammenarbeit mit Eltern reflektiert werden.

(7) Einzelsupervision

Für die Einzelsupervision wird angeregt, dass eigene Erfahrungen mit Eltern und die Rolle und Haltung gegenüber den Eltern der betreuten Kinder und Jugendlichen vertiefend reflektiert werden, darunter auch Vorstellungen „besserer Elternschaft“ und Herausforderungen der Beziehungsarbeit mit Eltern.

4. Literatur

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

Blandow, J. (2006): Welche Kriterien sind für eine Rückführung des Kindes ausschlaggebend? Kapitel 103. In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, T./ Werner A. (Hg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

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

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

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

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

Durrant, M. (2004): Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Systemische Studien, Band 12. Dortmund: verlag modernes lernen.

FICE Austria (Hg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Verlag Plöchl.

Früchtel, F./Erzsébet Roth, E. (2017): Familienrat und inklusive, versammelnde Methoden des Helfens. Heidelberg: Carl Auer.

Knuth, N. (2020): Stationäre Erziehungshilfen: Herausforderungen und Spannungsfelder bei der Entwicklung von Konzeptbausteinen zur Elternpartizipation. Vortrag im Rahmen des Dialogforums „Bund trifft kommunale Praxis“ am 10.12.2020. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fjugendhilfe-inklusiv.de%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Finput_1_herausforderungenelternpartizipation_zurver_knuth.pdf&clen=1683858&chunk=true [Zugriff am 17.01.2022].

König, O. (2020): Familiendynamisches Basiswissen: Notwendiger Hintergrund für das Verstehen familiärer Problemlagen. S. 135-145. In: Ader, S./Schrappner, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.

Lattschar, B./Wiemann, I.(2018): Mädchen und Jungen entdecken ihre Geschichte : Grundlagen und Praxis der Biografiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Moos, M./Schmutz, E, (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Mainz: ism Mainz.

Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (2013): Elternarbeit in der Heimerziehung. S.250-257. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, Ch. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Sting, S./Groinig, M. (2020): Care Leaver und Familie. In: Ecarius, J./Schierbaum, A. (Hrsg.): Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden Springer VS.

Wiemann, I./Lattschar (2019): Schwierige Lebensthemen für Kinder in leicht verständliche Worte fassen. Schreibwerkstatt Biographiearbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolff, K. (2020): Familie und Heimerziehung. S. 1-19. In: Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden Springer VS.

KB XV: BEGLEITUNG VON ÜBERGÄNGEN AUS DER EINRICHTUNG

KB XV beschäftigt sich mit der Begleitung der Übergänge von Kindern und Jugendlichen aus der sozialpädagogischen Einrichtung. Nach einer Einführung in den Begriff des Übergangs und der Transition werden unterschiedliche Formen des Übergangs in den Blick genommen: (1.) Rückkehr von Heranwachsenden in das Herkunftssystem, (2.) Übergänge aus der stationären Einrichtung in andere Betreuungsangebote innerhalb oder außerhalb der stationären Kinder- und Jugendhilfe und (3.) Übergänge in die „selbstorganisierte“ Lebensführung⁴¹ von jungen Erwachsenen.

1. Lerninhalte

Wie auch der Prozess der Aufnahme bzw. des Einzugs und Ankommens von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung wird auch deren Auszug aus bzw. ihr Verlassen der Einrichtung im Fachdiskurs als bedeutsamer, sensibler, lebenslaufrelevanter und lebensweltverändernder Prozess problematisiert, der einer adäquaten fachlichen Begleitung und individuell abgestimmten Gestaltung bedarf. Im Anschluss an den Fachdiskurs der letzten Jahrzehnte lässt sich dieser Prozess als Übergang oder Transition fassen, der potentiell ein kritisches Lebensereignis darstellt. Für die bedarfsgerechte Begleitung von Heranwachsenden in diesem Prozess ist es unabdingbar, dass die betreuenden Fachkräfte ein Grundverständnis dafür entwickeln, welche Transformationsprozesse und Herausforderungen damit verbunden sein können. Vor diesem Hintergrund startet der KB mit der grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Übergang aus der Einrichtung unter Bezugnahme auf theoretische Konzepte, wie sie insbes. in den letzten 2 Jahrzehnten im Fachdiskurs diskutiert wurden.

1.1. Verständnis von Übergängen und Transitionen

Ein wichtiger Fokus in der Beschäftigung mit Übergängen ist, dass Übergänge sowohl als gesellschaftlich und institutionell geprägt als auch subjektiv konstruiert und gestaltet verstanden werden. Es gilt daher zunächst darauf hinzuweisen und zu reflektieren, dass Übergänge immer mit **normativen Erwartungen und Zielvorstellungen** verbunden sind (Wanka et al. 2020), zugleich wesentlich von individuellen Bewältigungsprozessen geprägt (Griebel/Niesel 2011) und mit Veränderungsprozessen auf unterschiedlichen Ebenen verbunden sind. Im ersten Teil des KB soll daher ein Grundverständnis von **Übergängen aus der Einrichtung als mehrdimensionaler Prozess** vermittelt werden, der durch vielfältige Faktoren beeinflusst wird und daher eine umsichtige Begleitung der betreffenden Heranwachsenden sowie (insbes. bei Rückführungsprozessen) ihrer Familien erfordert.

Vor dem Hintergrund der Komplexität und Verletzlichkeit von Übergängen aus der Einrichtung ist es bedeutsam, dass die Teilnehmer*innen auch ihre Erfahrungen mit Transitionen reflektieren. Hierzu kann etwa in Kleingruppen oder Zweiergesprächen eine eigene prägende Übergangs- bzw. Transitionserfahrung zum Ausgangspunkt genommen werden, um sich darüber auszutauschen, welche Emotionen einschneidende Veränderungen (etwa des Lebensmittelpunktes, der Arbeitsstelle etc.) auslösen, welche Faktoren und Personen zur Bewältigung einflussreich und hilfreich waren, welche Vorbereitungen dabei unterstützend waren und welche Entwicklungsprozesse dadurch ermöglicht wurden. Im Anschluss an diese Reflektion sollen Fallbeispiele begleiteter Übergänge von Kindern und Jugendlichen in der eigenen Einrichtung

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

mit Blick auf die o.g. Einflussfaktoren (psychosoziale Ressourcen der Heranwachsenden, organisatorische Aspekte und Kooperation mit behördlicher Sozialarbeit, Vorbereitungsmaßnahmen und Angebote zur Bewältigung von Übergangskrisen etc.) und mehr oder weniger expliziten Zielvorstellungen reflektiert und davon zentrale Aspekte für Begleitangebote abgeleitet werden.

1.2. Begleitung der Rückkehr von Heranwachsenden in die Herkunftsfamilie

Nach der einleitenden Auseinandersetzung mit Übergängen aus der Einrichtung als multidimensionale Veränderungsprozesse (Lienhart et al. 2018) fokussiert dieser KB auf den Übergang von Kindern und Jugendlichen in die Herkunftsfamilie. Dabei werden zentrale Voraussetzungen, die in einer Abwägung für oder gegen eine Rückkehr in die Familie eine Rolle spielen (können) und im Rahmen einer sozialpädagogischen Abklärung erhoben werden müssen, erarbeitet:

- **Wunsch/Wille der Kinder/Jugendlichen und Motivation für eine Rückkehr seitens der Eltern/Familie**
- **Erziehungs- und Fürsorgebedingungen in der Herkunftsfamilie**
- **Eltern-Kind-Beziehung**
- **materielle Situation/Versorgungssituation**
- **Integration des Kindes in den Sozialraum und soziale Ressourcen**

Darauf aufbauend werden die Kernaufgaben der stationären Einrichtungen in der Vorbereitung der Rückkehr in den Blick genommen. Dazu zählt, dass die betreuenden Fachkräfte ihre eigenen Einschätzungen und Haltungen zur Rückkehr der Heranwachsenden in die Herkunftsfamilie reflektieren und die Kinder und Jugendlichen in ihren Sorgen, Ängsten und Fragen zur Rückkehr begleiten. Insbesondere ist es wichtig, dass Fachkräfte mit den betreffenden Heranwachsenden etwaige Spannungsverhältnisse (z.B. Loyalitätskonflikte, Obsorgefragen, Spannungen zwischen fallführender Behörde und Eltern etc.) bearbeiten. In diesem Zusammenhang werden folgende Aufgaben und damit verbundene Herausforderungen reflektiert:

- Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf die **Gewährleistung von Bindungskontinuität** (vgl. auch KB XIV).
- **Vorbereitende Begleitung der Eltern wie insbes. ihre Einbeziehung** bei alltäglichen Erziehungsaufgaben (z.B. Schul- oder Arztbesuche)
- Begleitung von Heranwachsenden in ihren **Hoffnungen und Ängsten** bzgl. des neuen sozialen Umfelds (Kennenlernen der Schule, etc.) und bei der **Bearbeitung von Ambivalenzen** und Belastungen im Zuge der Vorbereitung der Rückkehr
- Begleitung von Jugendlichen in ihren **Autonomiebestrebungen** mit Blick auf die Rückkehr in die Herkunftsfamilie.
- **Zusammenarbeit mit und Empfehlungen für behördliche Sozialarbeit und ggf. Gericht** (z.B. familienbegleitende Maßnahmen, Kinderbeistand etc.)
- **Ermöglichung flexibler Übergänge** in Abstimmung mit der fallführenden Behörde und den Eltern
- Gestaltung des **Abschieds aus der Wohngruppe** und **Bearbeitung des Auszugs mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen**

1.3. Übergänge in andere Betreuungsangebote

Viele Kinder und Jugendliche sind im Rahmen ihrer stationären Betreuung mit Übergängen in andere Einrichtungen konfrontiert. Dabei können zwar unterschiedliche Gründe und Betreuungsziele mit dem Wechsel von Kindern und Jugendlichen in andere betreute Wohnformen verbunden sein, jedoch stellen sich auch grundsätzliche Aufgaben, die in diesem KB gemeinsam erarbeitet werden. Dazu zählen insbesondere:

- vorbereitende Hilfestellung zur Reduktion von Ungewissheiten des Übergangs
- Vorbereitung auf neue Alltagsanforderungen im neuen Lebensumfeld
- Vorbereitung des Wechsels der betreuenden Fachkräfte
- Gestaltung des Abschieds
- Kooperation zwischen den Fachkräften der Einrichtung und der betreuenden Fachkraft im anschließenden Betreuungsangebot
- wertschätzende Dokumentation und Informationsweitergabe

Auf Basis dieser grundsätzlichen, für alle Betreuungswechsel relevanten Aspekte des Übergangs wird in weiterer Folge ein besonderer Schwerpunkt auf Übergänge infolge von Betreuungskrisen gelegt. Wesentlich hierbei ist ein neuerlicher Hinweis auf die **negativen Auswirkungen wiederholter Betreuungswechsel auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen** (Baumann 2020, Freigang 2020). Aufgrund der hohen Bedeutung von Beziehungs- und Betreuungskontinuität gilt es einerseits wiederum darauf hinzuweisen, dass Betreuungsproblematiken und damit verbundene Überforderungen auf Seiten der betreuenden Fachkräfte möglichst frühzeitig erkannt, in ihren Dynamiken reflektiert und abgefedert werden müssen (vgl. KB IV und VI). Andererseits sollen anhand von Fallbeispielen von gescheiterten Betreuungsverläufen und daraus resultierenden Betreuungswechseln die **Gründe für die jeweiligen Abbrüche**, das damit verbundene emotionale Erleben der Teilnehmer*innen, die Übergangsgestaltung, welche Betreuungsform für die Betroffenen anschloss sowie **mögliche Auswirkungen des Betreuungswechsels** auf die betreffenden Heranwachsenden, aber auch auf das jeweilige Team und die Wohngruppe vertieft reflektiert werden.

1.4. Übergänge in die eigenständige Lebensführung

Im letzten Teil des KB wird der Übergang von der sozialpädagogischen Einrichtung in die eigenverantwortliche Lebensführung (Leaving Care⁴²) vertiefend erarbeitet.

Folgende Themenbereiche stehen dabei im Zentrum:

- Strukturelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen von Leaving Care (rechtliche Rahmenbedingungen und strukturelle Hürden für Care Leaver) (Groinig et al. 2019, Lunz 2021)

⁴² Wie Lienhart et al. zu Recht festhalten, wird der Begriff Leaving Care üblicherweise nur auf einen möglichen Übergang aus der stationären Betreuung, nämlich in ein eigenständiges Leben nach der Fremdunterbringung angewendet (Lienhart et al. 2019: 104). Versteht man jedoch Leaving Care im weiten Sinne als „leaving care institutions“ (ebda.), müssten auch die Rückkehr in die Herkunftsfamilie unter dem Begriff subsummiert werden. Lienhart et al. verstehen dementsprechend die Rückkehr als einen möglichen Prozess des Leaving Care. Da der Begriff des Care Leaving im Fachdiskurs jedoch überwiegend für den Übergang in die eigenständige Lebensführung bezogen wird, wird diese Einengung des Begriffs auch in diesem Curriculum übernommen. Demgemäß wird hier auch der Begriff Care Leaver für jene Jugendlichen und jungen Erwachsenen verwendet, „die Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe verlassen und somit am Übergang zur Selbständigkeit bzw. zum Erwachsenenleben stehen“ (Zeller/Königter 2013: 571). In Bezug auf diesen Begriff soll darauf hingewiesen werden, dass der Begriff nicht unumstritten ist (vgl. etwa Sievers et al. 2018: 7).

- Mehrdimensionalität der zu bewältigenden Veränderungen und Herausforderungen im Care Leaving, darunter insbesondere Bildungsprozesse, neuer Lebensort und eigene Wohnung, Veränderungen in den sozialen Beziehungen, das Erleben von Unsicherheit (Peters/Zeller 2020, Schaffner et al. 2020)

Nicht zuletzt wird auf Modelle und *best practices* der Begleitung der Übergänge aus der Einrichtung in die eigenständige Lebensführung eingegangen. Wichtige Aspekte, die in die Reflexion jedenfalls einfließen sollten, sind etwa:

- **„Pathway Plans“ Perspektivenabklärung** und frühzeitige Unterstützung von Jugendlichen bei der Entwicklung von Vorstellungen einer erwünschten Zukunft und von tragfähigen Perspektiven für den Übergang in das eigenständige Leben
- **abgestufte Vorbereitung** auf die eigenständige Lebensführung und **individualisierte Formen des Übergangs**
- **Möglichkeiten und Grenzen der Förderung von Kompetenzen der Alltagsbewältigung im Vorfeld des Auszugs aus der Einrichtung**
- **Möglichkeiten der finanziellen Absicherung von Care Leavern**
- **Klärung der Beziehung zur Herkunftsfamilie**
- **Begleitung bei der emotionalen Bearbeitung des Übergangs/Auszugs**
- **Schaffung günstiger Voraussetzungen im zukünftigen Lebensumfeld (nachhaltige Wohnversorgung, weiterführende Bildungsprozesse und Arbeitsmarkt, soziale Netzwerke)**
- **Gestaltung des Abschieds**
- **Möglichkeiten der Nachbetreuung und Kooperation mit weiterführenden Betreuungsangeboten**

Im Rahmen der Reflexion dieser zentralen Aspekte einer gelingenden Übergangsgestaltung können bedarfsgerecht Übungen zur Perspektivenklärung (z.B. Entwicklung von realistischen Zielen im Rahmen von Pathway Plans), zur Bearbeitung emotionaler Verunsicherungen und Krisen mit jungen Erwachsenen im Übergang oder zur Gesprächsführung/Kommunikation mit Kooperations-partner*innen für die Übergangsbegleitung umgesetzt werden.

2. Lernergebnisse - Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Begleitung von Übergängen aus der Einrichtung

Die TN wissen um

- die Bedeutung und die Herausforderungen bei Übergängen aus der Einrichtung für die betreuten Kinder und Jugendlichen und den Einfluss von gesellschaftlichen und sozialpolitischen Rahmenbedingungen auf Übergangsprozesse
- die Prozesshaftigkeit und Individualität der Übergangsprozesse auch mit Blick auf die hierfür erforderliche Dauer und den individuellen Unterstützungsbedarf
- die mehrdimensionalen Veränderungen für Kinder und Jugendliche, die mit dem Auszug aus der Einrichtung verbunden sind und die altersadäquat und bedarfsgerecht mit den Heranwachsenden vorbereitet werden müssen
- zentrale Aspekte einer gelingenden Übergangsbegleitung, die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Unterstützungsstrukturen für Care Leaver*innen in ihren Bundesländern bzw. Regionen

- die Auswirkungen von Übergängen einzelner Kinder und Jugendlicher auf die Dynamik der Wohngruppe

Die TN haben

- eigene einschneidende Übergänge in ihrer Biographie, damit verbundene Herausforderungen und Verunsicherungen sowie hilfreiche Unterstützungsressourcen reflektiert
- ihre normativen Vorstellungen von „Selbstständigkeit“ und die Bedeutung von Selbstbestimmung im Care Leaving Prozess reflektiert
- ihr Verständnis für ihre Rolle als Übergangsbegleiter*innen von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Herausforderungen vertieft
- die in ihrer Einrichtung umgesetzten Schwerpunkte in der Übergangsbegleitung kritisch reflektiert

Die TN können

- emotionale Verunsicherungen bei bevorstehenden Übergängen mit Kindern und Jugendlichen thematisieren und davon entsprechende Unterstützungsangebote ableiten
- Heranwachsende gezielt und bei der Weiterentwicklung ihrer Alltags- und Lebenskompetenzen fördern, ihnen schrittweise entwicklungsadäquate Verantwortung übertragen und Experimentierräume eröffnen
- mit Jugendlichen Zukunftsperspektiven für die Zeit nach dem Auszug aus der Einrichtung entwickeln und verfügen über entsprechende methodische Kenntnisse und Gesprächskompetenzen
- mit den betreffenden Heranwachsenden einen wertschätzenden und ressourcenorientierten Abschied gestalten und auch die Wohngruppe angemessen darin einbeziehen und begleiten

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo wird einerseits auf die Bedeutung und Phasen von Übergängen im Leben von Menschen und deren gesellschaftliche Prägung sowie auf Übergänge aus der stationären Kinder- und Jugendhilfe und damit verbundene Veränderungen und Bewältigungsanforderungen für Kinder und Jugendliche eingegangen. Andererseits werden rechtliche Rahmenbedingungen von Leaving Care vertiefend behandelt.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen erarbeiten sich im Selbststudium anhand ausgewählter Fachtexte zentrale Aspekte für gelingende Leaving Care Prozesse/Prozesse der Rückkehr in die Herkunftsfamilie.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe erfolgt eine Diskussion und Vertiefung der Inhalte des Webinars/Lernvideos anhand von Fallbeispielen und anderen kreativen Methoden. Ein besonderer Fokus dabei liegt auf der Bedeutung von Kontinuität und Stabilität für Kinder und Jugendliche sowie Auswirkungen wiederholter Betreuungswechsel auf die betroffenen Kinder und Jugendlichen, Bedeutung und Möglichkeiten flexibler Übergänge und zentrale Voraussetzungen einer ge-

lingenden Rückkehr von Kindern und Jugendlichen in die Herkunftsfamilie bzw. gelingender Übergänge in die selbstständige Lebensführung.

(4) Praxisgruppe

Die Praxisgruppe beschäftigt sich zum einen mit zentralen Aspekten der eigenen Rolle als begleitende Fachkraft im Übergangsprozess von Heranwachsenden und der eigenen Wirkmöglichkeiten. Zum anderen werden konkrete Unterstützungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Bewältigungsdimensionen von Übergängen geübt, darunter insbesondere:

- Erarbeitung von Zukunftsperspektiven mit Jugendlichen (Pathway Plans)
- Begleitung von Heranwachsenden in ihren Hoffnungen, Unsicherheiten und Ängsten
- Begleitung im Üben von Verantwortungsübernahme/Vorbereitung auf die eigenständige Lebensführung von Care Leaver
- Erarbeitung und Üben von Abschiedsritualen

(5) Supervisionsgruppe

Der Fokus der Supervisionsgruppe liegt auf der Reflexion

- der Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit ihren eigenen biographischen Übergängen
- der eigenen normativen Vorstellungen von Autonomie/Selbstständigkeit
- der eigenen Rolle in Übergangsprozessen von Kindern und Jugendlichen und des Umgangs mit eigenen Unsicherheiten/Sorgen bzgl. gelingender Übergänge von Heranwachsenden
- von herausfordernden Übergangsprozessen beim Wechsel von Kindern und Jugendlichen in andere Einrichtungen/bei Betreuungsabbrüchen
- der Teamdynamik, der Hierarchien und unterschiedlicher Aufträge von Systempartner*innen in Übergangsprozessen

(6) Peergruppe

In der Peergruppe kann Literatur aus dem Selbststudium zum Thema Übergänge vertiefend diskutiert werden und/oder ein Austausch zu gelungenen Kooperationen mit Folgeeinrichtungen bzw. dem Herkunftssystem im Übergangsprozess erfolgen.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, ihre eigenen Ängste und Unsicherheiten in Übergangsprozessen sowie hilfreicher Ressourcen zur Bewältigung von Übergängen zu reflektieren.

4. Literatur

Baumann, M. (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Blandow, J. (2006a): Welche Kriterien sind für eine Rückführung des Kindes ausschlaggebend? Kapitel 103. In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, Th./Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Blandow, J. (2006b): Wie kann eine Rückführung vorbereitet und durchgeführt werden? Kapitel 104. In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, Th./Werner, A. (Hrsg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Feyer, J./Schube, M./Thomas, S. (2020): Hildesheimer Übergangsmodell. Bausteine für flexible Übergänge aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben. Universität Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1104> [Zugriff am 25.06.2022].

Freigang, W. (2020): Scheitern in der Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfe 5: 260-264.

Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Groinig, M./Hagleitner, W./Maran, T./Sting, S. (2019): Bildung als Perspektive für Care Leaver? Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeeferfahrung. Opladen: Barbara Budrich.

Harder, A. T./Mann-Feder, V./Oterholmc, I./Refaelid, T. (2020): Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles. In: Children and Youth Services Review 16: 1-9.

Lienhart, Ch./Hofer, B./Kittl-Satran, H. (2018): „DASS ES EINE EINRICHTUNG GIBT, DIE VERTRAUEN HAT IN DIE ELTERN“. Rückkehrprozesse von Kindern und Jugendlichen aus der Fremdunterbringung in ihre Familien. Forschungsbericht. Innsbruck: Forschung & Entwicklung/ Fachbereich Pädagogik/SOS-Kinderdorf.

Lunz, M. (2021): Übergänge bewältigen. Handlungsfähigkeit junger Erwachsener im Leaving Care aus der Heimerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.

LWL (2019): Hilfe zur Selbständigkeit - gelingende Übergänge gestalten. Abschlussbericht des Modellprojektes. Ideen & Konzepte Nr. 56. Münster: LWL-Landesjugendamt Westfalen. <https://www.gelingende-uebergaenge.lwl.org/de/> [Zugriff am 21.06.2022].

Peters, U./Zeller, M. (2020): Leaving Care und Agency. Internationale Forschungszugänge, Konzepte und Erkenntnisse. S. 32-49. In: Göbel, S./Karl, U./Lunz, M./Peters, U./Zeller, M. (Hg.). Wege junger Menschen aus Heimen und Pflegefamilien. Agency in schwierigen Übergängen. Weinheim: Beltz Juventa.

Raabe, B./Thomas, S. (2019): Handreichung Leaving Care. Rechte im Übergang aus stationären Erziehungshilfen ins Erwachsenenleben. Frankfurt a. M.: Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen e.V. (IGfH). <https://igfh.de/publikationen/broschueren-expertisen/handreichung-leaving-care> [Zugriff am 28.06.2022].

Schaffner, D./Rein, A./Ahmed, S. (2019): Beratung und Unterstützung im Übergang ins Erwachsenenalter. In: Soziale Innovation: Beratung in der Sozialen Arbeit: 24-26.

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

Wanka, A./Rieger-Ladich, M./Stauber, B./Wahlter, A. (2020): Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. S. 11-36. In: Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.

KB XVI: GESUNDHEITSVERSORGUNG UND -FÖRDERUNG

KB XVI beschäftigt sich mit einem ganzheitlichen biopsychosozialen Verständnis von Gesundheit, Gesundheitsversorgung, Gesundheitsförderung und deren Relevanz für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Auf Basis von aktuellen Ansätzen fokussiert der erste Teil auf Gesundheitsförderung als Querschnittsmaterie einer lebenswelt- und ressourcenorientierten Begleitung von Heranwachsenden, die sich auch und vor allem in der partizipativen Gestaltung einer Alltagswelt auszeichnet, um Selbstwirksamkeit und Resilienz zu fördern. Der zweite Teil konzentriert sich auf konkrete Möglichkeiten und Herausforderungen der Gesundheitsförderung in diesem Setting. Im dritten Teil wird gesondert auf Fragen der Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen eingegangen. In diesem Zusammenhang werden auch wichtige Aspekte einer gelingenden Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen behandelt.

1. Lerninhalte

1.1. Gesundheit, Gesundheitsförderung und Gesundheitsversorgung

Der erste Teil des KB beschäftigt sich mit einem ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit, dem Konzept der Gesundheitsförderung und dessen Abgrenzung zu Gesundheitsversorgung (Brandes/Stark 2018, Prümel-Philippsen/Grossmann 2021).

Zentrale Lerninhalte sind:

- Gesundheitsförderungsbegriff der Ottawa-Charta der WHO (1986)
- Konzept der Salutogenese, der Schutz- und Risikofaktoren (Antonovsky 1997)
- sozial bedingte gesundheitliche Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen (Rathmann/Kuntz 2018)
- individuelle Determinanten der Gesundheit und Konzepte der Kohärenz und Resilienz (Weiss 2006, Grossmann/Grossmann 2007, Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2015, Richter/Hurrelmann 2019)
- Konzepte der Gesundheitsförderung und von „Gesundheitskompetenzen“ und deren Abgrenzung von Gesundheitsversorgung (Hurrelmann et al. 2010)

Ausgehend von diesen Begriffsklärungen wird das Augenmerk auf Gesundheitsversorgung und Gesundheitsförderung als Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe gelegt, wobei folgende Hintergründe für die Bedeutung von Gesundheitsförderung in der sozialpädagogischen Begleitung von Heranwachsenden erarbeitet werden:

- **Gesundheit als Entwicklungsfaktor und Kinderrecht**
- **besondere gesundheitliche Belastungen der betreuten Kinder und Jugendlichen**
- **Alltagsbezug von Gesundheit**

Mit Blick auf **Gesundheitsförderung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe** ist ein Hinweis darauf von besonderer Relevanz, dass viele der in sozialpädagogischen Einrichtungen umgesetzten Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche auf Basis eines breiten Gesundheitsverständnisses unter dem Begriff der Gesundheitsförderung subsummiert werden können – darunter etwa eine „Pädagogik des sicheren Ortes“, Sexualpädagogik oder eine traumasensible und bindungsorientierte Betreuung in der Einrichtung, die in anderen KB behandelt werden. Darüber hinaus ist zu erörtern, dass Gesundheitsförderung auf Grundprinzipien aufbaut, die sich mit jenen der Sozialen Arbeit decken bzw. von dieser übernommen wurden (Dörr 2010). Vor diesem Hintergrund soll in diesem KB auch die **bedeutsame Rolle**

sozialpädagogischer Fachkräfte sowohl für die Gesundheitsförderung als auch für die Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben und reflektiert werden. Es ist daher auch ein wichtiges Ziel dieses KB, die Teilnehmer*innen in ihrem Selbstverständnis (auch gegenüber medizinischen Einrichtungen) zu stärken, dass sie (auch) unverzichtbare Arbeit in Bezug auf die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen leisten.

Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang eine **Reflexion des Verständnisses von Gesundheit und Gesundheitsförderung der Teilnehmer*innen** unverzichtbar, da die gesundheitsförderliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen wesentlich von dem Gesundheitsverständnis und -verhalten sowie den gesundheitlichen Ressourcen der betreuenden Fachkräfte beeinflusst ist. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ihre eigenen Vorstellungen der Gesundheitsentwicklung, wahrgenommene Zusammenhänge von körperlicher Gesundheit und psychisch-emotionalem Wohlbefinden, persönliche gesundheitliche „Kraftquellen“ sowie die Bedeutung ihrer gesundheitsbezogenen Vorbildwirkung für Kinder und Jugendliche reflektieren.

1.2. Ansätze, Möglichkeiten und Herausforderungen der Gesundheitsförderung in der Einrichtung

Im zweiten Teil des KB wird auf konkrete Möglichkeiten der Gesundheitsförderung in sozialpädagogischen Einrichtungen eingegangen, die „in die alltägliche Gestaltung von Lebenszusammenhängen eingebettet“ (Sting 2018: 915) werden können. Folgende Aspekte sollten hierzu jedenfalls erarbeitet und mit Blick auf Herausforderungen reflektiert werden:

- gesundheitsförderliche Alltagsstrukturen und Angebote
- gesundheitsbezogenes Wissen und Selbstverstehen
- Körperpflege
- Körperempfinden und positive „Leiberfahrungen“
- Gesundheitsförderung und Integration von Heranwachsenden mit besonderen Bedürfnissen in die Wohngruppe
- Unterstützung bei der Stressregulation

1.3. Gesundheitsversorgung und Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen

Im letzten Teil des KB wird gesondert auf Fragen der Abklärung gesundheitlicher Probleme, Gesundheitsversorgung und Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen eingegangen. Wesentliche Aspekte, die in diesem Zusammenhang jedenfalls behandelt werden, sind:

- **Abklärung des Gesundheitszustandes** von Kindern und Jugendlichen (Allgemeinmedizin, Zahnmedizin, Gynäkologie etc.) und Achtsamkeit bzgl. **möglicher biopsychosozialer Zusammenhänge** von Gesundheits- und Krankheitsentwicklungen
- Herausforderungen und wesentliche **Aspekte einer gelingenden medizinischen Versorgung** von Kindern und Jugendlichen mit akuten Beschwerden und chronischen Krankheiten
- **Begleitung von Heranwachsenden in Gesundheitseinrichtungen**
- **Medikation, Medikamentenausgabe und -aufbewahrung sowie Dokumentation** vor dem Hintergrund der gesetzlichen Bestimmungen⁴³

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

- **Umgang mit ausgewählten gesundheitsbezogenen Belastungen** von Kindern und Jugendlichen
- **Einbeziehung der Eltern in die Gesundheitsversorgung**
- **gesundheitsfördernde Angebote für Fachkräfte**

Der letzte Teil konzentriert sich auf zentrale Voraussetzungen und wichtige **Aspekte einer gelingenden Kooperation mit Einrichtungen der Gesundheitsversorgung**. Hierzu soll zunächst erarbeitet werden, was unter Kooperation überhaupt zu verstehen ist und warum eine (auch) systemübergreifende gelingende Zusammenarbeit für eine bedarfsgerechte Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Entwicklungsförderung unabdingbar ist (Hochuli Freund 2017, Hochuli Freund/Amstutz 2019, Merten/Amstutz 2019, Lengauer/Posch 2021).

Ausgehend von diesem Verständnis von Kooperation werden wesentliche **Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation** mit Gesundheitseinrichtungen erörtert, *best practices* ausgetauscht und Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Gesundheitseinrichtungen reflektiert. Anhand von Fallbeispielen werden Möglichkeiten des Umgangs mit schwierigen Kooperationsverläufen erarbeitet sowie Übungen zur Gesprächsführung durchgeführt.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Gesundheitsversorgung und -förderung

Die TN wissen um

- grundlegende Konzepte und Handlungsansätze der Gesundheitsförderung und Salutogenese
- ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit als dynamischen biopsychosozialen Prozess
- den Alltagsbezug von Gesundheit, die Bedeutung und Möglichkeiten einer gesundheitsförderlichen Alltagsgestaltung in stationären Einrichtungen
- gesundheitliche Ungleichheiten und wesentliche gesundheitsbezogene Determinanten
- die hohe Bedeutung der Vorbildwirkung ihres eigenen gesundheitsbezogenen Verhaltens (etwa mit Blick auf Bewegung, Ernährung, Hygiene etc.) auf die betreuten Kinder und Jugendlichen – ohne dabei eine dogmatische Haltung einzunehmen
- die Bedeutung der Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen und zentraler Aspekte gelingender Zusammenarbeit
- Angebote und notwendige Voraussetzungen der biopsychosozialen Versorgung und medizinischen Behandlung für Kinder und Jugendliche in ihrer Region
- die eigene Rolle in der ganzheitlichen, individuellen Gesundheitsversorgung und Gesundheitsförderung von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitiger Kenntnis der rechtlichen, medizinischen und pädagogischen Grenzen

Die TN haben

- ihre eigenen Vorstellungen und Handlungsorientierungen der Gesunderhaltung und ihre gesundheitlichen „Kraftquellen“ reflektiert
- Möglichkeiten der Gesundheitsförderung und Selbstfürsorge in ihrem Einrichtungskontext reflektiert

Die TN können

- Gesprächssituationen zu gesundheitlichen Themen und gesundheitsförderliche Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen initiieren und beteiligungsorientiert gestalten
- Kritische gesundheitsbezogene Ausgangslagen und Hilfebedarfe von Kindern und Jugendlichen einschätzen und die nötigen Versorgungsschritte einleiten
- intime Fragen der Körperpflege und des Körpererlebens mit Kindern und Jugendlichen thematisieren und grenzwahrend gestalten
- Kinder und Jugendliche bei der Bearbeitung von Stresssituationen und der Körperwahrnehmung begleiten und hierfür entsprechende Methoden einsetzen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo/Vortrag

Das Webinar/Lernvideo fokussiert auf ein ganzheitliches biopsychosoziales Verständnis von Gesundheit unter Bezugnahme auf die Konzepte der Salutogenese, Kohärenz und Resilienz. Ebenso wird im Webinar/Lernvideo auf das Konzept der Gesundheitsförderung und Herausforderungen der Gesundheitsversorgung von Kindern und Jugendlichen als zentrale Aufgabengebiete und Kernaspekte der stationären Betreuung eingegangen. Insbesondere gilt es hier auf die Bedeutung der Stressregulation und Vorbildwirkung sowie situationsbezogener Anlässe für Gesundheitsförderung im Alltag sowie auf die Bedeutung der Kooperation mit anderen Hilfesystemen und Gesundheitseinrichtungen hinzuweisen.

(2) Selbststudium

Im Selbststudium werden Texte zum Thema Gesundheitsbegriff, Gesundheitsförderung sowie zur Definition und zu Voraussetzungen gelingender Kooperation gelesen.

(3) Lehrgangsgruppe

Ansatzpunkte der Gesundheitsförderung und zentrale Aspekte der Gesundheitsversorgung (Gesundheitsvorsorge, therapeutische Angebote, Medikation) in der Einrichtung werden in der Lehrgangsgruppe vertiefend anhand von Fallbeispielen erörtert und ausgetauscht. Hierzu wird auch auf gesetzliche Rahmenbedingungen wie das Ärztegesetz hingewiesen. Ebenso werden Herausforderungen und Voraussetzungen gelingender abgestimmter Kooperation diskutiert.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden alltagsnahe Möglichkeiten der Förderung der Selbstwahrnehmung und Stressregulation von Kindern/Jugendlichen (z.B. körpernahe Übungen und anschließende Reflexion) geübt und Methoden ausgetauscht, wie im Alltag mit gesundheitlichen Risiken umgegangen und ein gesundheitsförderliches Verhalten gestärkt werden kann.

Der zweite Schwerpunkt liegt auf dem Üben der Kommunikation mit Systempartner*innen. Hier geht es auch wesentlich darum, dass die TN gestärkt werden, auf Augenhöhe zu kommunizieren und professionell an einer gelingenden Kooperation zu arbeiten, sich ggf. zu positionieren und ungeklärte Aufgabenteilung oder Zielorientierungen zu klären.

(5) Supervisionsgruppe

Wie in vorangegangenen KB wird auch in diesem KB die Selbstreflexion zur eigenen Stressregulation, aber auch die eigenen gesundheitsbezogenen Orientierungen (Konsumverhalten, eigenes Körperempfinden etc.) und deren Wirkungen auf Kinder und Jugendliche (im Sinne von role models) angeregt. Darüber hinaus sollte in der Supervisionsgruppe hinreichend Raum

sein, damit die Teilnehmer*innen die strukturellen Rahmenbedingungen für Gesundheitsförderung in der Einrichtung, aber auch ihre eigenen gesundheitlichen Kraftquellen reflektieren können. Dazu werden entsprechende Übungen eingesetzt, die die Teilnehmer*innen auch im Arbeitsalltag anwenden können. Es geht wesentlich darum, die Sinnhaftigkeit der eigenen Arbeit in diesen Grenzen zu reflektieren, Erfolge zu sehen und Ohnmachtsgefühlen entgegenzuwirken.

Nicht zuletzt soll in der Supervisionsgruppe der Raum für die Reflexion von Kooperationsbeziehungen eröffnet werden. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ihr Selbstbewusstsein bzgl. des eigenen Kompetenzbereichs (auch) mit Blick auf Gesundheitsförderung erweitern, aber auch einen kritischen Blick auf herausfordernde Kooperationsbeziehungen werfen können.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe sollen regionale Gesundheitsangebote für Kinder und Jugendliche und Möglichkeiten der Gesundheitsförderung und Erfahrungen zu gelingenden Kooperationen ausgetauscht und reflektiert werden. Ebenso kann ein Schwerpunkt auf die Reflexion gelegt werden, wie sie sich in der alltäglichen Arbeit selbst stärken können (etwa durch ressourcenorientierte Methoden wie Ressourcenketten, kurze Auszeiten zur Stärkung der Aufmerksamkeit etc.).

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, in ihrer Einzelsupervision ihre gesundheitsbezogene Selbstwahrnehmung und Verhaltensweisen sowie Wirkungen auf Kinder und Jugendliche und/oder ihre kommunikativen Stärken und Lernbedarfe in Kooperationsbeziehungen zu reflektieren.

4. Literatur

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt-Verlag.

Baumgartl, A. M. (2021): „Gefangen“ im Hilfesystem? Kinder und Jugendliche zwischen Betreuung und Behandlung. Untersuchungen der interdisziplinären Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Kinder- und Jugendpsychiatrie. S. 5-28. In: Rahnfeld, C./Plunger, S./Rosch, E. (Hrsg.): Soziale Innovationen. Erkenntnisse aus der Praxis für die Handlungstheorie der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Brandes, S./Stark, W. (2018): Empowerment/Befähigung. S. 62-67. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Degener, T./Decker, M. (2019): Das Recht auf Gesundheit. Gesundheit im Licht der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. S. 35-50. In: Walther, K./Römis, K. (Hrsg.): Gesundheit inklusive. Gesundheitsförderung in der Behindertenarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

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

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2015): Resilienz. 4., aktualisierte Auflage. München: utb.

Grossmann, K. E./Grossmann, K. (2007): Resilienz - Skeptische Anmerkungen zu einem Begriff. S. 29-38. In: Fookan, I./Zinnecker, J (Hrsg.): Trauma und Resilienz: Weinheim: Juventa.

- Hochuli Freund, U./Amstutz, J. (2019): Multiperspektivität in der Kooperation. S. 111-132. In: Amstutz, J./Kaegi, U./Käser, N./Merten, U./Zängl, P. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Opladen: Barbara Budrich.
- Homfeldt, H.-G./Sting, S. (2006): Soziale Arbeit und Gesundheit: Eine Einführung. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hurrelmann, K./Klotz, T/Haisch, J. (2010): Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. S. 13-23. In: Hurrelmann, K./Klotz, T/Haisch, J. (Hrsg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Huber.
- Lengauer, M./Posch, Ch. (2021): Organisationale Angewiesenheit. In: Sozialpädagogische Impulse 2: 21-23.
- Merten, U./Amstutz, J. (2019): Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. S. 35-60. In: Amstutz, J./Kaegi, U./Käser, N. /Merten, U./Zängl, P. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Opladen: Barbara Budrich.
- Prümel-Philippson, U./Grossmann, B. (2021): Von der Krankheitsprävention zur Gesundheitsförderung – Hintergründe, Stand und Perspektiven in Deutschland. S. 37-46. In: Tiemann, M. / Mohokum, M. (2021): Prävention und Gesundheitsförderung. Wiesbaden: Springer.
- Rademaker, A. L. (2020): Gesundheitsförderung: ein fachlicher Standard in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 184-198. In: Liel, K./Rademaker, A. L. (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Prävention – Quo vadis Kinder- und Jugendhilfe? Weinheim: Beltz.
- Rathmann, K./Kuntz, B. (2018): Sozial bedingte Ungleichheiten in der Kinder- und Jugendgesundheit: Empirische Belege und Herausforderungen für Prävention und Gesundheitsförderung. In: Public Health Forum 26(4): 328–330.
- Richter, M./Hurrelmann, K. (2019): Determinanten von Gesundheit. S. 50-55. In: BZgA (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Weiss, R. (2006): Vulnerabilität und Resilienz aus transdisziplinärer Sicht. S. 25-47. In: Van Ewijk, P./ Obrist, B. (Hrsg.): Vulnerabilität, Migration und Altern. Medizinethnologische Ansätze im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Zürich: Seismo Verlag.
- Wustmann, C. (2006): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. S. 6-14. In: Bohn, I. (Hg.): Dokumentation der Fachtagung Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht. ISS: Frankfurt.
- World Health Organization (WHO). (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Geneva: WHO.

KB XVII: GRUNDLAGEN DER KINDER- UND JUGENDPSYCHIATRIE

KB XVII gibt einen Überblick über Grundlagen der Kinder- und Jugendpsychiatrie aus Perspektive der stationären Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Dieser KB baut auf dem KB „Entwicklungs- und lebensweltorientiertes Fallverstehen“ auf und beschäftigt sich im ersten Teil vertiefend mit entwicklungsbezogenen seelischen Verletzungen und massiven Beeinträchtigungen der Kohärenz des Selbstgefühls und damit verbundenen individuellen Leidensformen und möglichen psychischen Erkrankungen. In diesem Zusammenhang werden zunächst Konzepte „pathologischer“ Entwicklung und damit verbundene Formen der Klassifikation (übergeordnete ICD-Diagnosekategorien, unterschiedliche psychische Strukturniveaus) kurz vorgestellt und bzgl. ihres Nutzens und ihrer Grenzen für die sozialpädagogische Praxis reflektiert. Im zweiten Teil wird auf ausgewählte psychische Beeinträchtigungen von Heranwachsenden (wiederum anhand von Fallbeispielen) eingegangen. In diesem Zusammenhang werden einerseits häufige Symptomaten und Erlebensformen von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen strukturellen Funktionsweisen anhand von Fallbeispielen erarbeitet. Andererseits liegt der Schwerpunkt auf der Frage, wie pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche mit diesen unterschiedlichen Belastungen entwicklungsförderlich begleiten und unterstützen können. Nicht zuletzt werden der Umgang mit Medikation sowie die Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt.

1. Lerninhalte

Pädagogische Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sind in der Regel mit einem großen Anteil von Heranwachsenden mit (vielfach komplexen) psychischen und verhaltensbezogenen Symptomaten konfrontiert, die oftmals auch kinder- und jugendpsychiatrisch als psychische Erkrankungen bzw. „Störungen“⁴⁴ diagnostiziert werden (vgl. etwa Schmid 2007, 2009a, Niemann/Häßler 2014). Im Fachdiskurs ist heute unbestritten, dass sozialpädagogische Fachkräfte grundlegende Kompetenzen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Belastungen und Erkrankungen benötigen, damit sich die betroffenen Heranwachsenden emotional stabilisieren, ihre jeweiligen Entwicklungsaufgaben bewältigen können und frühzeitigen Abbrüchen der Betreuung entgegengewirkt werden kann.

1.1. Grundverständnis psychiatrischer Diagnostik und deren Bedeutung für das Fallverstehen

Der Beginn der Präsenzveranstaltung des KB ist der **Reflexion** darüber gewidmet, **welche inneren Bilder und Emotionen psychiatrische Befunde und herausfordernde Symptomaten von Kindern und Jugendlichen bei den Teilnehmer*innen** auslösen, ob und wie Diagnosen die Beziehungsgestaltung beeinflussen können und welche Erfahrungen die Teilnehmer*innen bislang in der Begleitung von Heranwachsenden mit ausgeprägten psychischen Beeinträchtigungen gemacht haben. In diesem Zusammenhang sollen auch zentrale **professionelle Haltungen** für die pädagogische Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen mit ausgeprägten psychischen Symptomaten reflektiert werden. Wesentlich hierbei erscheinen wiederum folgende:

- Haltung der Selbstreflexion mit Blick auf eigene innere Bilder psychischer Erkrankung und damit verbundene Ängste und Ohnmachtsgefühle

44 Der Begriff der „Störung“ ist insofern umstritten, als er einen stigmatisierenden Beigeschmack enthält. Darüber hinaus lässt sich eine „Störung“ schwer eindeutig definieren, da es immer von den Werten und Normen eines bestimmten (sozialen, gesellschaftlichen) Kontextes abhängt, was als „normal“ oder „abweichend“ gilt (vgl. Zygowski 1990, Klosinski 2005, Baierl 2017). Der Begriff der Störung wird hier nur dann verwendet, wenn auf Klassifikationen der ICD-10 bzw. ICD-11 referenziert wird.

- Akzeptanz von (vorübergehendem) Nicht-Wissen, Annahme von „guten Gründen“ für die Verhaltensweisen der betreuten Kinder/Jugendlichen sowie eine lernorientierte und verstehen-wollende Grundhaltung, die auf Vernetzung und Austausch im Team sowie mit Expert*innen anderer Disziplinen setzt
- Sensibilität für die Bedeutung psychiatrischer Diagnosen bei den betroffenen Heranwachsenden und ihren Eltern bzw. primären Bezugspersonen
- Teamorientierung und wechselseitige Unterstützung im eigenen Team
- Selbstfürsorge, Wahrnehmung eigener Belastungsgrenzen und Bedachtnahme auf Möglichkeiten der Affektkontrolle und Regeneration

In einem zweiten Schritt erfolgt eine kurze **Einführung in die in Österreich gängige Diagnostik für psychische Belastungen bzw. „Störungen“ mit Fokus auf**

- **ICD-11 und deren Grenzen** (Hauser et al. 2021)
- **ergänzende Formen einer psychodynamischen und entwicklungspsychologischen Diagnostik:** „*Multiaxiales Klassifikationsschema*“ (MAS) und „*Operationalisierte psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter*“ (OPD-KJ-2) und die darin inkludierte Erfassung des Integrationsniveaus der psychischen Struktur (vgl. etwa Jacob et al. 2008, Remschmidt et al. 2017, Seiffge-Krenke 2020, Noske/Thun-Hohenstein 2021)

Zusammenfassend zielt der erste Teil darauf ab, dass die Teilnehmer*innen ihr Verständnis für die Abklärungsbereiche und Grenzen sowie die Relevanzen kinder- und jugendpsychiatrischer Diagnostik für das Fallverstehen sowie für die sozialpädagogische Praxis vertiefen. Dabei geht es zunächst insbesondere darum, dass sie klassifikatorische und psychodynamisch orientierte Diagnostik lesen und dahingehend nachvollziehen können, welche psychischen Faktoren für das aktuelle Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielen könnten und welche entwicklungsförderlichen Unterstützungsfunktionen sie als Fachkräfte einnehmen können.

1.2. Häufig diagnostizierte psychische Störungen, damit verbundene Erlebensformen von Kindern und Jugendlichen und Möglichkeiten sozialpädagogischer Unterstützung

Im zweiten Teil sollen Krankheitsbilder mit Blick auf häufige Symptomatiken, Erlebensformen sowie Unterstützungsmöglichkeiten und Herausforderungen im sozialpädagogischen Alltag erarbeitet werden. Dabei werden einerseits ausgewählte Krankheitsbilder bzw. psychische Beeinträchtigungen und damit verbundene Symptomatiken besprochen, unter denen Kinder und Jugendliche im stationären Kontext besonders häufig leiden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Unterstützung von betroffenen Kindern und Jugendlichen gemäß des bio-psycho-sozialen-Modells alle drei Ebenen zu berücksichtigen hat, daher eine körperlich-biologische⁴⁵, psychische und soziale Ebene.

Bei der Erörterung von ausgewählten Krankheitsbildern sollte auf die Interessen und Lernbedarfe der Teilnehmer*innen eingegangen werden. Wichtige Krankheitsbilder, die jedoch jedenfalls erörtert werden sollten, sind Depression, Suizidalität und nicht-suizidale Selbstverletzungen, Angststörungen, Störungen der Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsstörungen sowie Autismus-Spektrum-Störungen. In der Auseinandersetzung mit psychischen Krankheitsbildern und entsprechenden Fallbeispielen soll der Schwerpunkt auf **Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung und sozialpädagogischen Unterstützung** der Kinder und Jugend-

45 Wie Klaus Pauls festhält, müssen bei psychischen Beeinträchtigungen immer auch „biologisch-medizinische Bedingungen abgeklärt werden, die evtl. für sich alleine das Auftreten der Störungen verursachen bzw. bedingen können“ (2013: 110).

lichen mit den jeweils betreffenden psychischen Erkrankungen sowie auf Möglichkeiten und Grenzen der Angehörigenarbeit gelegt werden.

Nicht zuletzt ist es auch und gerade in der Begleitung von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen und Krankheiten unabdingbar, Fragen der **Selbstsorge und Psychohygiene der Teilnehmer*innen** als Querschnittsmaterie stets mitzureflektieren.

1.3. Medikation

Der Umgang mit Medikamenten und Einschätzungen zur Wirkungsweise von Psychopharmaka zählen zu einem zentralen Handlungsbereich sozialpädagogischer Fachkräfte. In diesem KB soll daher auch Grundlagenwissen zur Bedeutung und Wirkungsweise von Psychopharmaka bei psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter kompakt vermittelt werden (vgl. Kölch et. al. 2012, Baierl 2017). Folgende Aspekte scheinen hierbei besonders relevant:

- Ermöglichung und Grenzen medikamentöser Behandlung
- Unterscheidung und Wirkungsweisen unterschiedlicher Gruppen von Psychopharmaka
- Rahmenbedingungen für die Medikamentenausgabe
- Ablehnung der Medikation durch Kinder bzw. Eltern

1.4. Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die Notwendigkeit einer gelingenden Kooperation zwischen stationären Einrichtungen und Kinder- und Jugendpsychiatrie wurde in den letzten Jahren verstärkt im Fachdiskurs hervorgehoben (vgl. etwa Schmid 2009b, GÖG/ÖBIG 2012, AGJ 2015, Müller-Luzi/Schmid 2017, Noske/Thun-Hohenstein 2020). Diese Notwendigkeit ergibt sich schon daraus, dass viele Kinder und Jugendliche direkt aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie in stationäre Einrichtungen aufgenommen werden und/oder während ihrer stationären Betreuung in sozialpädagogischen Einrichtungen vorübergehend stationär in der Kinder- und Jugendpsychiatrie behandelt werden. Dies erfordert eine abgestimmte Begleitung der Übergänge und ein höchstmöglich ergänzendes Verstehen der Belastungen und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen. Im letzten Teil dieses KB werden daher Beispiele gelingender Kooperationsformen und hierfür notwendige Voraussetzungen ausgetauscht und reflektiert (etwa gemeinsame Fallbesprechungen, fallunabhängige Kooperationsstrukturen, Konsiliardienste) sowie Möglichkeiten der Verbesserung der Kooperation ausgelotet.

In diesem Zusammenhang werden auch Informationen über die kinder- und jugendpsychiatrische Angebotsstruktur (und deren Grenzen bzw. Lücken) sowie bestehende Modelle des Konsiliar- und Liaisondienstes recherchiert und ausgetauscht.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Grundlagen der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die TN wissen um

- die relevantesten psychiatrischen Klassifikationssysteme bzw. Formen mehrdimensionaler Diagnostik für Kinder und Jugendliche (ICD-11, MAS und OPDKJ-2) sowie deren übergeordnete Kategorien, Dimensionen bzw. Achsen
- die Bedeutung der Diagnostiken und deren Grenzen für das Verstehen der Symptomatiken, Erlebensformen und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen

und mögliche Auswirkungen der Diagnosen auf die betroffenen Heranwachsenden und ihre Eltern

- häufige Symptomatiken, Erlebensformen und sozialpädagogische Unterstützungsangebote bei ausgewählten psychischen Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen
- Gruppen von Psychopharmaka, mögliche Nebenwirkungen sowie Nutzen und Grenzen medikamentöser Behandlung bei psychischen Belastungen bzw. Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen
- Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Emotionswahrnehmung und -kontrolle
- die rechtlichen Rahmenbedingungen (insbes. das HeimAufG) und ihre Verantwortlichkeiten in Verbindung mit Medikation und allfälligen freiheitsbeschränkenden Maßnahmen
- die zentrale Bedeutung und wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die TN haben

- ihre eigenen inneren Bilder zu den behandelten psychischen Erkrankungen und damit verbundenen eigenen Ängste reflektiert
- ihre Rolle und damit verbundene Grenzen in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen reflektiert und wissen um die Bedeutung externer Unterstützung und Supervision bei fallbezogenen Überforderungen
- ihre Kompetenzen gestärkt, Selbstverletzungen und/oder dysfunktionale Verhaltensmuster und Symptomatiken mit Kindern und Jugendlichen zu besprechen und gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten
- ihre Handlungskompetenzen im Umgang mit Krisensituationen/Situationen von Kontrollverlusten von Kindern und Jugendlichen gestärkt

Die TN können

- psychiatrische Diagnosen nachvollziehen und für Prozesse des Fallverstehens nutzen
- Gesprächssituationen mit Heranwachsenden und Eltern/primären Bezugspersonen von Heranwachsenden zu Fragen der Einordnung psychiatrischer Befunde konstruktiv gestalten
- Kinder und Jugendliche in ihrer Emotionswahrnehmung und Affektkontrolle unterstützen und kennen entsprechende Methoden und Entspannungsübungen
- Krisensituationen/Situationen von Kontrollverlusten von Kindern und Jugendlichen nachfolgend (u.a. mit Blick auf die Abwägung zwischen Persönlichkeitsrechten und freiheitsbeschränkenden Maßnahmen) reflektieren und sich mit alternativen Handlungsoptionen auseinandersetzen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo erfolgt eine Einführung in unterschiedliche Formen kinder- und jugendpsychiatrischer Diagnostik (ICD-11, MAS und OPD-KJ), ihren Nutzen und ihre Grenzen für das sozialpädagogische Verstehen. Ebenso wird in diesem Lehrformat kompakt auf wichtige Angebotsformen und Probleme in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (mangelnde Plätze, Mangel an Zeit- und Personalressourcen, Fragmentierung der Angebote) eingegangen.

(2) Selbststudium

Im Selbststudium vertiefen sich die Teilnehmer*innen in die psychiatrische Diagnostik und unterschiedliche psychische Erkrankungen des Kindes- und Jugendalters nach individueller Auswahl. Ebenso werden Angebotsformen der Kinder- und Jugendpsychiatrie im Selbststudium recherchiert und können im Anschluss in der Peergruppe ausgetauscht werden.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden vier Schwerpunkte gesetzt: (1.) werden Fragen zu gängigen Formen der kinder- und jugendpsychiatrischen Diagnostik, die sich aus dem Webinar/Lernvideo und Selbststudium ergeben haben, vertiefend erörtert. (2.) werden häufig auftretende Krankheitsbilder von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung mit Blick auf häufige Symptomatiken, Erlebensformen sowie Unterstützungsmöglichkeiten und Herausforderungen im sozialpädagogischen Alltag erarbeitet. (3.) wird ein besonderer Schwerpunkt auf das Thema Medikation von Kindern und Jugendlichen und Medikamentenausgabe im Alltag gelegt, wobei auch auf die rechtlichen Rahmenbedingungen, Herausforderungen (Umgang mit Verweigerung der Medikamenteneinnahme, Notfallmedikation) und Voraussetzungen (Einweisung durch Psychiater*innen) eingegangen wird. Und (4.) werden zentrale Aspekte der Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie kompakt erörtert, die dann in der Praxis-, Peer- und Supervisionsgruppe wieder aufgegriffen werden können.

(4) Praxisgruppe

Zentrale Themen für die Praxisgruppe sind Möglichkeiten der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei unterschiedlichen psychischen Krankheitsbildern anhand von Fallbeispielen, der Umgang mit Suizidalität/Einweisungen in die Kinder- und Jugendpsychiatrie mit kritischer Reflexion der eigenen Verantwortung und deren Grenzen sowie die Interaktionsgestaltung bei herausfordernden psychischen Belastungen/psychiatrischen Krisen von Kindern und Jugendlichen. Auch können bei Bedarf Übungen zur Kommunikation und Abstimmung mit kinder- und jugendpsychiatrischen Fachkräften durchgeführt werden.

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe werden insbesondere Fragen und Haltungen der Verantwortung der sozialpädagogischen Fachkräfte bei herausfordernden psychischen Krisen von Heranwachsenden und Alternativen zur Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie reflektiert. Hierbei geht es wesentlich um die Wahrnehmung eigener Impulse der Verantwortungsdelegation und der eigenen Grenzen. Ebenso sollte hier in die Reflexion einfließen, dass eine Haltung der Zuständigkeit ein entsprechendes Backup- und Entlastungssystem für die betreuenden Fachkräfte voraussetzt. Einen zweiten zentralen Aspekt der Reflexion stellt der individuelle Umgang der Teilnehmer*innen mit psychischen bzw. psychiatrischen Krisen von Kindern und Jugendlichen, damit verbundene Ängste und Sorgen sowie Möglichkeiten der Selbstberuhigung in oder nach Krisensituationen dar.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe können Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit der stationären psychiatrischen Behandlung von Kindern und Jugendlichen, die Gestaltung der Übergänge zwischen Einrichtung und Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie mit der Zusammenarbeit und

Kommunikation mit psychiatrischen Fachkräften in unterschiedlichen Angebotsformen (Konsiliarpsychiatrie, ambulante Angebote etc.) reflektiert werden. Ebenso können recherchierte Angebotsformen und kinder- und jugendpsychiatrische Angebote in der Region ausgetauscht werden.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, in der Einzelsupervision eigene Ängste und Haltungen in Zusammenhang mit herausfordernden Betreuungsverläufen von Heranwachsenden mit psychischen Erkrankungen sowie ihre eigenen Reaktionen in Krisenmomenten und hilfreiche Selbstregulationsmöglichkeiten zu reflektieren.

4. Literatur

AGJ (2015): Junge Menschen an der Schnittstelle von Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe. Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ zur Entwicklung gemeinsamer Eckpunkte der Zusammenarbeit beider Systeme.

Arkowitz, H./Miller, W.R. (2010): Motivierende Gesprächsführung lernen, anwenden und vertiefen. In: Arkowitz, H./Westra, H.A./Miller, W.R. (Hrsg.) Motivierende Gesprächsführung bei der Behandlung psychischer Störungen. Weinheim: Beltz. <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-621-27705-1.pdf>. [Zugriff am 30.03.2022].

Baierl, M. (2017): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dörr, M./Gstach, J. (2015): Editorial. S. In: Dörr, M./Gstach, J. (Hrsg.): Trauma und schwere Störung. Pädagogische Arbeit mit psychiatrisch diagnostizierten Kindern und Erwachsenen. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 23. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fehr, Ch./Marly, D. (2021): Ambivalenz auflösen und Veränderungen einleiten. Motivierende Gesprächsführung bei psychischen Erkrankungen. In: InFo Neurologie + Psychiatrie 23/1: 28-37.

Goodman, R. /Scott, S. (2016): Kinder- und Jugendpsychiatrie. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schattauer.

Hauser, N. C. et. al. (2021). Das überarbeitete Konzept der Persönlichkeitsstörungen nach ICD-11: Neuerungen und mögliche Konsequenzen für die forensisch-psychiatrische Tätigkeit. In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 15: 30–38.

Jacob, A./Wahlen, K./Morche, H. (2008): Ein neues Diagnosekonzept für die Praxis. Das Multi-axiale Diagnosesystem Jugendhilfe (MAD-J). In: Blätter der Wohlfahrtspflege 6: 233-235.

Kaplans, M. (2021): Selbstverletzendes Verhalten in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Ein Handlungsleitfaden. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts an der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz: Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B./Besic, E. (2019): Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Wien: utb.

Kölch, M./Fegert, J.M./Freyberger, H. J. (2011): Affektive Störungen. S. 29-50. In: Fegert, J.M./Streeck-Fischer, A./Freyberger, H.J. (Hrsg.): Kompendium Adoleszenzpsychiatrie. Krankheitsbilder mit CME-Fragen. Stuttgart: Schattauer.

Kölch, M./Plener, P. L./Fegert, J. M. (2012): Psychopharmaka im Kindes- und Jugendalter. S. 1185-1198. In: Gründer, G./Benkert, O. (Hrsg.): Handbuch der psychiatrischen Pharmakotherapie. Heidelberg: Springer.

- Noske, J. (2018): Seelische Strukturen. Zum Versuch einer Abstimmung innerer und äußerer Strukturen in der jugendpsychiatrischen Behandlung. Wien: facultas.
- Noske, J./Thun-Hohenstein, L. (2020): Kooperation zwischen Kinder- und Jugendpsychiatrie und Kinder- und Jugendhilfe mit speziellem Schwerpunkt auf die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Wohnformen. In: Neuropsychiatrie 35: 9–16.
- Niemann, K./Häßler, F. (2014): Seelische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe/Heimerziehung. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 63: 590-606.
- Pantuček-Eisenbacher, P. (2019): Soziale Diagnostik: Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Remschmidt, H./Schmidt, M.H./Poustka, F. (2017): Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD–10. 7.Auflage. Wien: Hogrefe.
- Schmid, M. (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Schmid, M. (2009a): Was braucht´s? Welche Voraussetzung sollten Angebote der (teil-)stationären Jugendhilfe idealerweise erfüllen, um psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden? [Zugriff am 10.03.2022].
- Schmid, M. (2009b): Stationärer Kontext und Kooperation zwischen stationärer Kinder- und Jugendpsychiatrie und stationärer Jugendhilfe bei Adoleszenten mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung. S. 195-228. In: Brunner, R./Resch, F. (Hg.): Borderline-Störungen und selbstverletzendes Verhalten bei Jugendlichen. Ätiologie, Diagnostik und Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seiffge-Krenke, I. (2020): Die OPD-KJ-2: Entstehungsgeschichte und Überblick über die Achsen. S. 8-13. In: Seiffge-Krenke, I./Schmeck, K./Timmermann, H./Bilke-Hentsch, O./Kempf-Giefing, M./ Weissensteiner, R./Koch, E./Kaiser, J. (2020): Diagnostische und therapeutische Arbeit mit der OPD-KJ-2. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

KB XVIII: SUCHTPRÄVENTION UND BEGLEITUNG VON JUGENDLICHEN BEI RISKANTEM SUBSTANZKONSUM

KB XVIII beschäftigt sich im ersten Teil mit einem Grundverständnis von problematischem Konsum, Suchtformen und unterschiedlichen Ebenen der Prävention. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Bedeutung der Selbstreflexion im Umgang mit Konsum eingegangen. Der zweite Teil konzentriert sich auf Möglichkeiten der Suchtprävention und des Umgangs mit problematischem bzw. hochriskantem Konsum bei Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen. Der Fokus liegt dabei auf dem Konsum psychoaktiver Substanzen⁴⁶.

1. Lerninhalte

Im Fachdiskurs wurde in den letzten Jahren verstärkt auf besondere Risiken von Kindern und Jugendlichen in stationärer Betreuung für den Missbrauch bzw. die Abhängigkeit von Alkohol und Drogen, aber auch für exzessiven und problematischen PC- bzw. Internetgebrauch hingewiesen (LWL Koordinationsstelle Sucht 2014, Gaßmann et al. 2020). Vor dem Hintergrund dessen, dass riskanter Konsum gelebte Realität in stationären Einrichtungen ist und die betreuten Kinder und Jugendlichen ein erhöhtes Risiko für die Entwicklung problematischem Konsumverhaltens mitbringen, ist es unabdingbar, den Substanzkonsum in den Blick zu nehmen

1.1. Konsumverhalten im psychosozialen Kontext und Förderung von Konsumkompetenzen

Einführend in den KB werden **Grundbegrifflichkeiten der Suchtprävention** geklärt, wobei die Unterscheidung zwischen **Verhältnis- und Verhaltensprävention** (vgl. auch KB XVI) sowie zwischen **universeller, selektiver und indizierter Prävention** im Zentrum steht.

In einem nächsten Schritt wird der **Umgang mit Konsum in Industrie- und „Konsumgesellschaften“** als generell **herausfordernde Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende** reflektiert. Relevant erscheint in diesem Zusammenhang vor allem, dass ein ausbalancierter Konsum durch Kinder und Jugendliche immer (wieder) gelernt werden muss, was entsprechende Begleitung durch erwachsene Bezugspersonen erfordert. Vor diesem Hintergrund wird der Fokus auf Möglichkeiten einer **kontinuierlichen kritischen Konsumbegleitung von Heranwachsenden** als wichtiger Aspekt einer universellen Prävention gelegt. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen hierbei sind:

- Möglichkeiten der **Reflexion von Konsummotiven**
- Unterstützung im **Erkennen und Umgang mit Emotionen** als ein zentraler Angelpunkt für die Entwicklung von Konsumkompetenzen und risikoarmen Konsummustern (vgl. auch KB IV)
- **Förderung von individuellen Talenten** und Interessen sowie positiven Beziehungs- und Selbsterfahrungen (als wichtige Schutzfaktoren) und – damit verbunden – die **Förderung von Handlungsalternativen** zum passiven Konsumverhalten
- **Förderung von „Risikokompetenzen“** im Sinne der Fähigkeit, risikoarm zu konsumieren und regulierte Formen des Rauscherlebens zu wählen

46 Suchtproblematiken bezogen auf den Konsum von Medien werden in KB XIX behandelt.

- **Förderung sog. Lebenskompetenzen**⁴⁷ im Sinne der Fähigkeit zum produktiven Umgang mit alltäglichen Anforderungen und Herausforderungen des Lebens als Hauptansatz der universellen Suchtprävention
- **Präventionsangebote** für Kinder und Jugendliche mit suchtkranken Eltern(-teilen) („**Selektive Prävention**“)
- **Früherkennung bei „riskantem Konsum“** und Möglichkeiten der Einschätzung des Substanzkonsums von Heranwachsenden

Da es für die sozialpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Konsumverhalten wichtig ist, dass Fachkräfte ihre eigenen Haltungen zu Konsum und ihre eigenen Konsummuster reflektieren, wird ein Schwerpunkt auf die **Reflexion individueller Haltungen und sozialpädagogischer Zugänge** gelegt. Dabei gilt es auch die Zielorientierungen für die pädagogische Arbeit mit Heranwachsenden mit riskanten Konsummustern in den Blick zu nehmen (Abstinenzorientierung oder akzeptierende Ausrichtung).

1.2. Grundlagen zur Thematik gefährdender Konsum und Sucht(-entwicklung)

Der zweite Teil beschäftigt sich einem grundsätzlichen Verständnis von Sucht, Suchtformen und Suchtentwicklung und führt damit die Teilnehmer*innen in Wissensbestände ein, die für die Begleitung hochriskant konsumierender Jugendlicher von besonderer Relevanz sind. Die inhaltlichen Schwerpunkte liegen dabei auf folgenden Aspekten:

- **klassifikatorisches Suchtverständnis und Erklärungsansätze zur Suchtentwicklung**
- **Suchtpotential und Konsumformen ausgewählter psychoaktiver Substanzen**

1.3. Begleitung von Jugendlichen bei hochriskantem bzw. gefährdendem Substanzkonsum

Für die Thematik der Unterstützung von Heranwachsenden mit problematischem bis hochriskantem Konsumverhalten oder manifesten Suchtproblematiken sollte jedenfalls hinreichend Zeit eingeplant werden, da diese die betreuenden Fachkräfte vor besondere Herausforderungen stellt. In diesem Zusammenhang sollen insbesondere anhand von Fallbeispielen mögliche Interventionsformen reflektiert und dabei auch die Gesprächsführung in Rollenspielen geübt werden. Schwerpunkte hierbei sind:

- Konsumverhalten als Teil des Fallverstehens und der Betreuungsplanung
- ausgewählte Interventionsformen bei offensichtlich problematischem Konsum wie mentalisierungsbasierte Ansätze, Angebote zur Emotionsregulation und Entspannungstechniken (vgl. auch KB IV),
- Erkundung der Konsumverläufe und Wirkungen des Konsums mit den betreffenden Heranwachsenden (z.B. „Konsumdiagramm“)
- Motivierendes Interview und Begleitung bei konsumbezogenen Verhaltensänderungen
- Vermittlung zu externen Beratungs- und Gruppenangeboten in spezialisierten Fachstellen
- Arbeit mit und Grenzen von Konsumregeln
- aufsuchende Betreuungsangebote im Sinne des nachgehenden Aufsuchens von Jugendlichen in ihren konsumbezogenen Lebenswelten außerhalb der Einrichtung

⁴⁷ Unter Lebenskompetenzen können im Anschluss an die Definition der WHO diejenigen Fähigkeiten verstanden werden, „die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeit zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Umwelt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken“ (WHO 1998).

- Umgang mit Gesetzesbrüchen und Strafanzeigen

Nicht zuletzt werden in diesem Zusammenhang auch Abwägungen bzgl. der Entscheidung für bzw. gegen eine Weiterbetreuung anhand von Fallbeispielen getroffen.

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Suchtprävention & Umgang mit Suchtproblematiken

Die TN wissen um

- gesetzliche Rahmenbedingungen für den Konsum von psychoaktiven Substanzen von Jugendlichen
- verbreitete legale und illegale Rauschmittel und psychoaktive Substanzen und deren Wirkungen und Gefährdungspotentiale
- Erklärungsmodelle für Suchtentwicklung und die Bedeutung der Förderung der Emotionsregulation für risikoarme Konsummuster von Heranwachsenden
- Ebenen und Ansätze der Suchtprävention
- Kooperationsmöglichkeiten mit Gesundheits- und Beratungseinrichtungen
- mögliche Verhaltensänderungen und körperliche Symptome durch Konsumverhalten
- mögliche Handlungsansätze und Methoden für die Unterstützung von Heranwachsenden bei riskantem und problematischem Konsumverhalten
- die Bedeutung von Resilienz und Schutzfaktoren in der Bearbeitung von Suchtthematiken
- Gefährdungen der Entwicklung von Co-Abhängigkeiten

Die TN haben

- ihre eigenen Erfahrungen und die eigene Haltung zum Konsum legaler und illegaler Substanzen reflektiert
- die Grundhaltungen zu Konsum und Konsumprävention in ihrer Einrichtung reflektiert

Die TN können

- Suchterkrankungen als kontextbezogenen Ausdruck von Bewältigungsversuchen analysieren
- Möglichkeiten und Handlungskonzepte der Suchtprävention umsetzen
- Kinder und Jugendliche in ihrer Fähigkeit der Emotionswahrnehmung und -regulation begleiten
- das Gefährdungspotential für die/den Einzelnen einschätzen
- Konfrontationsgespräche und Gespräche zur Reflexion der Konsummuster führen, ohne dass sie die pädagogische Beziehung zu den betroffenen Jugendlichen gefährden

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo wird einerseits auf Suchtentwicklung und Wirkmechanismen ausgewählter psychoaktiver Substanzen, zentrale Interventionen bei hochriskantem Konsum bzw. Behandlungsansätze von Suchterkrankungen sowie auf die Kooperation mit Gesundheitseinrichtungen/Suchthilfe eingegangen. Andererseits werden zentrale rechtliche Grundlagen bezogen auf illegale und legale Suchtmittel (Suchtmittelgesetz, Jugendschutzkonzept) behandelt.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen setzen sich im Selbststudium vertiefend mit illegalen und legalen Suchtmitteln auseinander, die sie aktuell in ihrer beruflichen Tätigkeit beschäftigen, und recherchieren Unterstützungsangebote für riskant konsumierende Jugendliche in ihrer Region.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe erfolgt einerseits eine vertiefende Diskussion der Lehrvideos anhand von Fallbeispielen vor dem Hintergrund rechtlicher Rahmenbedingungen (z.B. Suchtentwicklung, Entscheidung bzgl. polizeilicher Anzeige). Darüber hinaus wird der Schwerpunkt gelegt auf:

- Einschätzung des Konsumverhaltens von Heranwachsenden (Erhebungsbögen, Gesprächsführung) und Abwägung von Konsequenzen des Konsums
- Einführung in Methoden der Begleitung von riskant konsumierenden Jugendlichen: Motivierendes Interview, Erkundung der Wirkungen des Konsums mit den betreffenden Heranwachsenden und mentalisierungsbasierte Begleitung

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe werden mögliche Interventionen bei hochriskantem Konsum reflektiert und die o.g. Methoden der Begleitung von riskant konsumierenden Jugendlichen (Gesprächsführung zu Konsumverhalten, Motivierendes Interview) geübt.

(5) Supervisionsgruppe

In der Supervisionsgruppe erfolgt eine Reflexion der Erfahrungen mit Konsum und Suchtproblematiken im professionellen und privaten Umfeld der Teilnehmer*innen und ihrer Haltungen zum Konsum legaler und illegaler psychoaktiver Substanzen/Suchtmittel. Darüber hinaus werden die Haltungen zu Konsum in der eigenen Einrichtung reflektiert und herausfordernde Betreuungsverläufe anhand von Fallbeispielen aus der eigenen Praxis reflektiert.

(6) Peergruppe

In der Peergruppe erfolgt ein Austausch zu Erfahrungen mit Blick auf die Kooperationen mit externen Unterstützungsangeboten für Heranwachsende (Suchthilfe/Psychiatrie) sowie zu sozialpädagogischen Begleitangeboten in der Einrichtung.

(7) Einzelsupervision

Die Teilnehmer*innen werden angeregt, die eigene Konsumbiographie und -muster zu reflektieren.

4. Literatur

Arkowitz, H./Miller, W.R. (2010): Motivierende Gesprächsführung lernen, anwenden und vertiefen. In: Arkowitz, H./Westra, H.A./Miller, W.R. (Hrsg.): Motivierende Gesprächsführung bei der Behandlung psychischer Störungen. Weinheim: Beltz.

Arnaud, N./Thomasius, R. (2020): Prävention von stoffgebundenen Suchtstörungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 48 (5): 381–392.

Arnaud, N. et al. (2022): Achtsamkeitsorientierte Ansätze der Suchtprävention und -therapie bei Kindern und Jugendlichen. Thematischer Hintergrund und Überblick zu dem laufenden IMAC-Mind Verbund. In: Sucht 68(1): 9-17.

Baierl, M. (2017): Herausforderung Alltag. Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

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

Bilke-Hentsch, O./Léménage, T. (2019): Suchterkrankungen und Verhaltenssuchte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Göttingen: V&R Verlag.

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

DHS (2021): Drogenabhängigkeit. Suchtmedizinische Reihe, Band 4. Hamm: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e. V.

Fegert, J. M./Eggers, Ch./Resch, F. (2012): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Fehr, Ch./Marly, D. (2021): Ambivalenz auflösen und Veränderungen einleiten. Motivierende Gesprächsführung bei psychischen Erkrankungen. In: InFo Neurologie + Psychiatrie 23/1: 28-37.

Gaßmann, N./Baumann, M./Fricke, E./Pamme, H. (2020): Suchtprävention in der Heimerziehung. Handbuch zum Umgang mit legalen wie illegalen Drogen, Medien und Ernährung. Hamm: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen.

Kerbl, R. (2019): Suchterkrankungen bei Jugendlichen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 2: 98-100.

LWL Koordinationsstelle Sucht (2014): Suchtmittelkonsum und suchtbezogene Problemlage von Kindern und Jugendlichen in stationärer Jugendhilfe. Forum Sucht - Sonderband 8. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.

Ortner, N./Bock, A./Fuchs, M./Haid-Stecher, N./Sevecke, K. (2020): Multipler Substanzmissbrauch als Variante von Hochrisikoverhalten im Jugendalter. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 69: 156 – 169.

Petry, J. (2016a). Psychotherapie bei Suchtmittelmissbrauch und Abhängigkeit: Motivation und Motivierung. S. 55 – 70. In: Vogelgesang, M./Schuhler, P. (Hrsg.): Psychotherapie der Sucht: Methoden, Komorbidität und klinische Praxis. Lengerich: Pabst.

Petry, J. (2020): Kritische Anmerkungen zum Suchtbegriff in der ICD-11. Suchttherapie 20 (3): 126 - 131.

- Philips, B./Taubner, S. (2016): Malisierungsbasierte Therapie bei Suchterkrankungen. In: PTT - Persönlichkeitsstörungen: Theorie und Therapie 20 (1): 49-56.
- Rumpf, H.-J./Kiefer, F. (2011): DSM-5: Die Aufhebung der Unterscheidung von Abhängigkeit und Missbrauch und die Öffnung für Verhaltenssuchte. In: SUCHT 57(1): 45-48.
- Schmid, M. (2007): Psychische Gesundheit von Heimkindern. Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe. Weinheim; München: Juventa.
- Schepker, R./Barnow, S./Fegert, J. (2011): Suchtstörungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. S. 270-282. In: Fegert, J.M./Streeck-Fischer, A./Freyberger, H.J. (Hrsg.): Kompendium Adoleszenzpsychiatrie. Krankheitsbilder mit CME-Fragen. Stuttgart: Schattauer.
- Schuster, J (2012): Akzeptanzorientierte Drogenarbeit/ Acceptance-Oriented Drug Work. Online- Journal. <https://www.indro online.de/dat/Schuster2012.pdf> [Zugriff am 20.05.2022].
- Sting, S./Blum, C. (2003): Soziale Arbeit in der Suchtprävention. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sting, S. (2009): Suchtprävention im Kindes- und Jugendalter. Potenziale Grenzen der verschiedenen Ansätze zur Suchtprävention im Hinblick auf Gesundheitsförderung unter Berücksichtigung der Lebens- und Risikolagen und der Suchgefährdung von Kindern und Jugendlichen. S. 11-46. In: Sachverständigenkommission des 13. Kinder- und Jugendberichts (Hg.): 13. Kinder- und Jugendbericht. „Mehr Chancen für ein gerechtes Aufwachsen“. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. München.
- Stöver, H. (2009): Akzeptierende Drogenarbeit weiterentwickeln! Leit motive Akzeptierender Drogenarbeit. In: Sozial Extra 33/11&12: 38 - 41.
- Supke, M./Schulz, W. (2021): Ansatzpunkte für die Prävention frühen jugendlichen Alkoholkonsums Frühkindliche Risikofaktoren, Trinkmotive und Mutter-Jugendlichen-Übereinstimmung. In: Sucht 67(5): 245-253.
- Trabi, T./Müller, C. (2019): Substanzbezogene Störungen bei Jugendlichen. Prävalenz, Konsummuster, Risikoprofil und Behandlungsindikationen. In: Monatsschrift Kinderheilkunde 2: 101-108.
- Weigl, T./Mikutta, J. (2019): Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- World Health Organization (WHO) (1998): Health promotion Glossary. WHO. Genf www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf.

KB XIX: MEDIENPÄDAGOGISCHE BEGLEITUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Im Sinne des Bildungsauftrags (vgl. KB XI) und des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf einen Zugang zu (digitalen) Medien (DigiPäd 2022) ist es unabdingbar, dass Heranwachsende in stationärer Betreuung digitale Kompetenzen erwerben – einerseits vor dem Hintergrund der hohen Bedeutung von digitalen Medien für die Alltagsgestaltung, soziale Teilhabe und Selbstpositionierung sowie für Lernprozesse, andererseits aufgrund der Gefährdungen, mit denen digitale Medien verbunden sein können. Nicht zuletzt prägt die Digitalisierung den „Rahmen, in dem Kinder und Jugendliche ihre altersspezifischen Entwicklungsaufgaben und ihre Identitätsarbeit meistern“ (AGJ 2014: 1). Digitalisierung muss daher in ihrer Bedeutung für die Entwicklungsprozesse von betreuenden Fachkräften verstanden werden (Süß 2018).

1. Lerninhalte

1.1. Grundverständnis von digitalisierten Alltagswelten

Als **einleitender Input** in die Thematik werden zentrale Aspekte der „Digitalisierung der Alltagswelt“ erörtert. Als wichtige Aspekte der zunehmend digitalisierten Lebenswelt von Heranwachsenden werden u.a. besprochen:

- Medien als Teil der Lebens- und Alltagswelt (Moser 2019)
- Wandel der Öffentlichkeit durch die Präsenz neuer „Teilöffentlichkeiten“ im Netz (Strippel 2021)
- Identitätsbildung im Netz (Ganguin et al. 2022)
- Datafizierung, Gefahren des Datenmissbrauchs (Eisenegger 2021) und rechtliche Rahmenbedingungen

Im Anschluss an die Erarbeitung zentraler Dimensionen digitalisierter Lebenswelten wird eine Reflexion zu den individuellen **Haltungen der Teilnehmer*innen zu digitalen Medien und zum Umgang mit dem Mediengebrauch** der von ihnen betreuten Heranwachsenden in den jeweiligen Einrichtungen initiiert. Ebenso soll das Mediennutzungsverhalten im Team der Einrichtung entsprechend Raum erhalten (Schmid/Luginbühl 2018).

1.2. Förderung von Medienkompetenzen

Der Schwerpunkt des KB liegt auf Konzepten der Medienbildung und Möglichkeiten der Förderung der Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Dabei werden zunächst zentrale Dimensionen der Medienbildung und von Medienkompetenzen (vgl. Meister/Burgfeld-Meise 2021, Moser 2021) mit Blick auf die betreuten Heranwachsenden bzw. Angebote in der jeweiligen sozialpädagogischen Einrichtung erarbeitet, darunter insbesondere

- **Medienwissen** (Faktenwissen über Medien und Wissen um die Funktionsweise und instrumentelle Nutzung der Medien, etc.)
- **Mediennutzung** (Zugang zu Medien, rezeptiv-anwendende Nutzung und interaktive Nutzung) (**anwendungsbezogene Perspektive**)
- **Medienkritik** im Sinne einer reflexiven, ethischen und analytischen Auseinandersetzung mit Medien (kritische Bewertung der Informationen, Wirkungen von Digitalisierung, Datenschutz, Möglichkeiten und Risiken der Kommunikation im digitalisierten Alltag etc.) (**gesellschaftliche und ethische Perspektive**)

Der Hauptfokus zur Thematik des Umgangs mit dem Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen liegt hier auf der Förderung von Medienkompetenzen sowie auf der Primärprävention von digitalen Gefährdungen. Wesentliche Aspekte einer solchen Primärprävention sind die Aufklärung über mögliche Risiken insbes. mit Blick auf die Datenweitergabe, Cybermobbing oder Cyber Grooming. Dazu zählt auch die **Unterstützung bei der Bewertung von Informationen** und die Aufklärung in Hinblick auf Risiken bei anonymen Kontaktaufnahmen im Internet und bei Online-Käufen.

In diesem Zusammenhang werden mögliche Schutzmaßnahmen erarbeitet und Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit solchen Maßnahmen ausgetauscht, darunter etwa:

- Entwicklung von **Vereinbarungen mit den Heranwachsenden zu den Inhalten und Zeiten ihrer Mediennutzung** und damit verbundene Herausforderungen und Spannungsverhältnisse (etwa von Persönlichkeitsrechten und Schutzrechten)
- **Umfang mit Altersfreigaben** bei Computerspielen und Filmen sowie ggf. **technische Schutzinstrumente** (wie Kinderschutz-Software und Filter) und Austausch zu Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit altersbezogenen Konsumeinschränkungen
- **Möglichkeiten der Reflexion des Medienkonsums und damit verbundenen Motiven** mit Kindern und Jugendlichen
- **Erfahrungen mit der Motivation Heranwachsender zu proaktiven Alternativen zum Medienkonsum und zur Förderung von Interessen**

1.3. Umgang mit exzessivem Medienkonsum und Gefährdungen in sozialen Medien

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem pädagogischen Umgang mit **exzessivem Medienkonsum** von Kindern und Jugendlichen⁴⁸. In diesem Zusammenhang ist wiederum darauf hinzuweisen, dass ein entwicklungsförderlicher Umgang mit exzessivem Medienkonsum einzelner Kinder und Jugendlicher auf das Verstehen möglicher Gründe für dieses Verhalten durch die betreuenden Fachkräfte angewiesen ist. Wie bei problematischem Substanzkonsum stellt auch bei exzessivem Medienkonsum die **Begleitung der betroffenen Heranwachsenden in ihrer Emotionswahrnehmung und der Reflexion ihrer Konsummotive** eine wesentliche Interventionsmöglichkeit dar. Darüber hinaus werden anhand von Fallbeispielen weitere Interventionsmöglichkeiten erarbeitet:

- Erkundung von Gründen für exzessiven Konsum gemeinsam mit den betreffenden Heranwachsenden und damit verbundene Herausforderungen (Lindenberg/Holtmann 2022, Gaßmann et al. 2020)
- Begleitung der betroffenen Heranwachsenden in ihrer Emotionswahrnehmung und der Entwicklung von Alternativen zum exzessiven Konsum
- Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit exzessiver Handy- bzw. Internetnutzung von Heranwachsenden in der Einrichtung unter Abwägung der Schutzrechte und Rechte auf Medien von Kindern und Jugendlichen
- mögliche (auch externe) Unterstützungsangebote bei exzessivem/suchtgefährdendem Konsum

Nicht zuletzt wird in diesem Zusammenhang auch auf die Begleitung von Heranwachsenden bei der Bearbeitung grenzverletzender Erlebnisse im Internet bzw. Erfahrungen digitaler Ge-

48 Mit Blick auf **offensichtlich besorgniserregenden Medienkonsum** sollte auf die aktuelle Fassung des ICD-11 zu Verhaltensstörungen hingewiesen werden.

walt⁴⁹ eingegangen. Hierbei gilt es zu vermitteln, dass die betroffenen Kinder oder Jugendlichen als Minderjährige unter einem Schutz stehen und Verletzungen der Privatsphäre (etwa durch die Weiterverbreitung intimer Fotos) oder des Gewaltverbots (etwa die Anbahnung von Sexualkontakten durch Erwachsene gegenüber Unmündigen, Mobbing oder Stalking) illegitime und strafbare Handlungen darstellen (Vobbe/Kärgel 2022: 70). Hierzu werden zentrale Formen digitaler Grenzverletzungen/Gewalt (Cybermobbing und Hasspostings, Cybergrooming, sexuelle Belästigung im Netz etc.) und die **grundlegenden gesetzlichen Rahmenbedingungen** dazu erarbeitet.

Anhand von Fallbeispielen werden mögliche Interventions- und Unterstützungsschritte reflektiert, darunter etwa:

- Thematisierung von Sorgen gegenüber den betroffenen Heranwachsenden
- Eruierung der Umstände und Beteiligten der Geschehnisse
- Einschätzung des Ausmaßes der Gefährdung ggf. unter Einbeziehung externer Fachstellen und Beweissicherung (Screenshots, Speichern von Nachrichten etc.),
- Information der fallführenden Behörden und Klärung der weiteren Schritte unter Einbeziehung der betroffenen Heranwachsenden
- Reflexion der Ereignisse mit den Betroffenen ohne Schuldzuweisungen⁵⁰
- Prävention der Wiederholung der Erfahrung (z.B. Blockieren der belästigenden Person im jeweiligen sozialen Netzwerk, Anlegen eines neuen Kontos etc.)

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Nach Abschluss der Lernprozesse in diesem KB haben die Teilnehmer*innen folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Medienpädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen

Die TN kennen

- Handlungsbereiche der Medienpädagogik und zentrale Dimensionen von Medienkompetenzen
- zentrale Formen digitaler Grenzüberschreitungen/Gewalt und damit verbundene gesetzliche Rahmenbedingungen
- wichtige Schritte im Umgang mit Verdacht auf Vorfälle digitaler Gewalt

Die TN haben

- ihr eigenes Mediennutzungsverhalten und ihre grundlegenden Haltungen zu digitalen Medien sowie die Mediennutzung im Team reflektiert
- sich ein Grundverständnis zur Bedeutung von Digitalisierung für die Lebens- und Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen angeeignet
- Möglichkeiten und Grenzen der Einschränkung der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen reflektiert

49 In Anschluss an den Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe (bff) in Deutschland bezeichnet der Begriff digitale Gewalt „alle Formen von Gewalt, die sich technischer Hilfsmittel und digitaler Medien (Handy, Apps, Internetanwendungen, Mails etc.) bedienen und/oder Gewalt, die im digitalen Raum, z.B. auf Online-Portalen oder sozialen Plattformen stattfindet“ (zit. in Bocian et al. 2021: 189).

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

Die TN können

- Kinder und Jugendliche bei der Einschätzung von Informationen aus den digitalen Medien unterstützen und medienbezogene Gespräche mit Kindern und Jugendlichen (etwa mit Blick auf Gefährdungsaspekte digitaler Medien) führen
- mit Kindern und Jugendlichen Gespräche bzgl. ihres exzessiven Medienkonsums initiieren und mögliche Motive für ihr Verhalten erkunden

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Im Webinar/Lernvideo wird ein Schwerpunkt auf die Grundlagen der Medienpädagogik bzw. Medienbildung gelegt und dabei u.a. auf Digitalisierung und Identitätsentwicklung, Formen der medienbezogenen Begleitung und auf die Thematik der „Mediensucht“ und darauf bezogene diagnostische Kriterien, mögliche Folgen für die betroffenen Heranwachsenden (z.B. reduziertes soziales Funktionsniveau, Verschuldung) und rechtliche Aspekte eingegangen.

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen vertiefen sich im Selbststudium in Grundlagen der Medienpädagogik und recherchieren externe Fachstellen in ihrer Region und Internetangebote zum Thema der medienpädagogischen Begleitung.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe werden Ansätze der medienpädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen anhand von Fallbeispielen vertiefend erarbeitet.

(4) Praxisgruppe

In der Praxisgruppe wird anhand von Fallbeispielen und Übungen insbes. zu folgenden thematischen Schwerpunkten gearbeitet:

- Unterstützung bei der Bewertung von Informationen bzw. im Umgang mit negativen Erfahrungen im Netz
- Möglichkeiten und Projekte zur produktiven Nutzung neuer Medien für Bildungsprozesse
- Umgang mit Handy/exzessivem Medienkonsum von Kindern/Jugendlichen und Förderung von kontrolliertem Medienkonsum

(5) Supervisionsgruppe

Der Fokus liegt darauf, eigene Haltungen und Ängste bzgl. des Umgangs mit Medien und Dynamiken der Regelsetzung bzw. Regelverstöße mit Blick auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren.

(6) Peergruppe

Die Peergruppe beschäftigt sich vertiefend mit Möglichkeiten der Medienbildung in der Einrichtung, etwa im Rahmen von gemeinsamen Projekten oder der Nutzung der Medien für Bildungsprozesse.

4. Literatur

AGJ (2016): Digitale Lebenswelten. Kinder kompetent begleiten! Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe. www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2016/Digitale_Lebenswelten.pdf [Zugriff am 27.05.2022].

Bocian, A./Lütgens, J./Wagner, A. (2021): Erfahrungen mit der Beratung von betroffenen Mädchen und Frauen im Kontext digitaler Gewalt. S. 189-203. In: bff: Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe/Prasad, N. (Hg.): Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.

DigiPäd (2022): Das Recht junger Menschen auf analog-digitale Teilhabe verwirklichen – Empfehlungen für stationäre Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Internate. 24/7. TH Köln und Universität Hildesheim.

Eisenegger, M. (2021): Dem digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit auf der Spur – Zur Einführung. S. 1-14. In: Eisenegger, M./Prinzing, M./Ettinger, P./Blum, R. (Hrsg.): Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS.

Ganguin, S./ Nickel, J./Sander, U. (2022): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. S. 587-593. In: Sander, U./von Gross, F./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer.

Gaßmann, N./Baumann, M./Fricke, E./Pamme, H. (2020): Suchtprävention in der Heimerziehung. Handbuch zum Umgang mit legalen wie illegalen Drogen, Medien und Ernährung. Hamm: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen.

Hajok, D. (2015): Zum Umgang mit digitalen Medien in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. In: KJug 3, 60. Jg.: 85-90.

Lindenberg, K./Holtmann, M. (2022): Einzug der Computerspieltörung als Verhaltenssucht in die ICD-11. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 50 (1). 1-7.

Meister, D. M./Burgfeld-Meise, B. (2021): Medienkompetenzförderung. S. 1-9. In: Sander, U./von Gross, F./Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer.

Moser, H. (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Petry, J. (2019). Pathologischer PC-/Internetgebrauch als neues Störungsbild? S. 192-201. In: DHS (Hrsg.). DHS Jahrbuch Sucht. Lengerich: Pabst.

Schmid, M./Luginbühl, M. (2018): Leitfaden zum Erarbeiten eines medienpädagogischen Konzepts in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe. Basel/Olten: Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Steiner, O./Luginbühl, M./Heeg, R./Schmid, M. (2019): Medienpädagogik in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Suchtmagazin 2 (45): 37-40.

KB XX: QUALITÄTSENTWICKLUNG IN SOZIALPÄDAGOGISCHEN EINRICHTUNGEN

KB XX beschäftigt sich mit Qualitätsentwicklung in sozialpädagogischen Einrichtungen. Dabei wird (1.) auf Hintergründe für die Qualitätsdebatte in der Sozialen Arbeit und den Begriff der Qualität, (2.) auf Bedeutung und Formen von Qualitätsmanagement sowie (3.) auf eine dialogisch-reflexive Form der Qualitätsentwicklung und deren Nutzen für die pädagogische Praxis eingegangen.

1. Lerninhalte

1.1. Hintergründe der gestiegenen Bedeutung von Qualität und Annäherung an den Qualitätsbegriff in der Sozialen Arbeit

Im ersten Teil wird in die **Hintergründe der Qualitätsdebatten der letzten Jahrzehnte** eingeführt. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ein Verständnis dafür entwickeln, dass sich in den letzten rund 15 Jahren ein auf die Soziale Arbeit abgestimmter Qualitätsdiskurs entwickelte, in dem Qualität und Qualitätsmanagement mit Blick auf die Besonderheiten des Arbeitsfeldes ausdifferenziert wurden und der mit dem Bemühen verbunden ist, der Komplexität „sozialer Dienstleistungen“ gerecht zu werden, Qualität an Vorstellungen zu „guter Arbeit“ (Merchel 2018: 455) zu explizieren, systematisch zu überprüfen und den fachlichen Diskurs und theoretische Leitkonzepte weiterzuentwickeln (Herrmann/Müller 2019: 20).

Aufbauend auf diese historische Einordnung der Beschäftigung mit Qualität wird eine Reflexion darüber initiiert, was die Teilnehmer*innen der Weiterbildung generell unter Qualität verstehen und welche Bilder und Erfahrungen sie zu Qualität und Qualitätsmanagement bzw. -entwicklung in sozialpädagogischen Einrichtungen mitbringen. Ziel dieser ersten Reflexion ist es, sichtbar zu machen, dass Qualität ein breiter Begriff ist, der sehr unterschiedlich verstanden und definiert und auch als eine „sprachliche Hülle“ (Merchel 2013: 37) für unterschiedliche Ziele und Interessen genutzt werden kann. Für ein vertieftes Verständnis des Begriffs ist es daher wichtig, zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf den Begriff bzw. **Dimensionen des Qualitätsbegriffs** zu unterscheiden. Folgende inhaltliche Schwerpunkte stehen dabei im Vordergrund:

- **Unterschiedliche Dimensionen des Qualitätsbegriffs:** deskriptiv-analytische Dimension, normative Dimension, evaluative Dimension und handlungsorientierte/operative Dimension – in diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass diese normativen Bezugspunkte für die Beurteilung von Qualität jedoch aus zweierlei Gründen keineswegs eindeutige Antworten liefern
- **Diskurscharakter** und Notwendigkeit der Ausverhandlung von Qualität
- **Notwendigkeit der Konkretisierung** von Qualität anhand von **Beurteilungskriterien**
- **Unterschiedliche Qualitätsebenen und deren Verwobenheit:** Strukturqualität, „Orientierungsqualität“, Prozessqualität und Ergebnisqualität
- Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsmessung

1.2. Einführung in den Begriff des Qualitätsmanagements

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt wird auf die Vermittlung eines Grundverständnisses von Qualitätsmanagement gelegt. Hierzu ist es zunächst notwendig, dass die Teilnehmer*innen in den Begriff und unterschiedliche Ansätze des Qualitätsmanagements eingeführt werden. Ziel ist es, dass die Teilnehmer*innen ein Grundverständnis dafür erwerben, dass Qualitäts-

management nicht nur sehr unterschiedlich umgesetzt werden kann, sondern in der Sozialen Arbeit auch andere Aspekte umfassen sollte als in der arbeitsteiligen industriellen Wirtschaft oder auch in anderen Dienstleistungsbereichen (vgl. Merchel 2013, Grunwald 2015, Gerull 2015). Hierzu werden ausgewählte Beispiele von auf die Soziale Arbeit abgestimmten Qualitätsmanagementmodellen erarbeitet.

1.3. Möglichkeiten einer reflexiven Praxis der Qualitätsentwicklung

Im letzten Teil des KB wird der Schwerpunkt auf ein **reflexives Verständnis von Qualitätsentwicklung** und deren Nutzen für die Praxis gelegt. Zentrale Reflexionspunkte hierzu sind:

- **Abgrenzung zu Qualitätssicherung**
- **Qualitätsarbeit als dialogischer und reflexiver Prozess** und Entwicklung durch Irritationen aus der eigenen Praxis
- **zentrale Aspekte einer kriteriengeleiteten Qualitätsentwicklung**

Nach der Klärung und Diskussion dieses Grundverständnisses einer reflexiv-dialogischen Qualitätsentwicklung werden mit den Teilnehmer*innen die zentralen Schritte der Qualitätsarbeit erörtert und infolge praktisch anhand einzelner „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (FICE 2019) bezogen auf die eigene Einrichtung geübt.

Hierzu erfolgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem **Nutzen ausgewählter Qualitätsbereiche der „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ (FICE 2019)** und darauf aufbauend **eine Qualitätsbeurteilung der Prozesse in der eigenen Einrichtung anhand eines ausgewählten Qualitätsbereichs.**

Die wesentlichen Schritte hierbei sind:

- Auswahl eines Qualitätskriteriums/-standards
- Indikatorenbildung für ausgewählte Prozessbereiche
- Prüfverfahren (IST-SOLL-Analyse)

2. Lernergebnisse – Kompetenzen

Die Teilnehmer*innen haben in diesem KB folgende Kompetenzen erworben bzw. gestärkt:

Qualitätsentwicklung

Die TN wissen um

- den fachlichen und fachpolitischen Kontext der Qualitätsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe
- grundlegende Definitionen und Dimensionen von Qualität und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit
- die Herausforderungen und Grenzen von Wirkungsnachweisen in der Sozialen Arbeit
- die grundlegende Ausrichtung und wesentliche Schritte einer reflexiv-dialogischen Qualitätsentwicklung

Die TN haben

- sich mit den „Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ und deren Nutzen und Möglichkeiten für die Qualitätsentwicklung in sozialpädagogischen Einrichtungen auseinandergesetzt

- ausgewählte Aspekte von Qualität im Betreuungsprozess in ihrer Einrichtung anhand der Qualitätsstandards analysiert und sich grundlegende methodische Kompetenzen für die Bewertung der Qualität von pädagogischen Prozessen (Bedeutung von Qualitätskriterien und Bildung von Indikatoren) angeeignet

Die TN können

- den Nutzen von Qualitätsentwicklung und den Nutzen von Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe“ für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis einschätzen
- in strukturierter und systematischer Weise über die Qualität von pädagogischen Prozessen und kooperativem Handeln reflektieren
- notwendige Schritte zur Qualitätsentwicklung bei der Ausgestaltung von entwicklungsförderlichen Betreuungs-, Beziehungs- und Interaktionsprozessen erkennen und einer *fachlichen* Reflexion unterziehen
- sinnvolle Ansätze für die Weiterentwicklung professionellen Handelns in ihren Teams benennen

3. Lernformate und Lehr-Lernmethoden

(1) Webinar/Lernvideo

Das Webinar/Lernvideo fokussiert auf folgende Inhalte:

- Einführung in den Qualitätsbegriff, Qualitätsmanagement und -entwicklung (Bedeutung von Qualitätskriterien und -indikatoren)
- Bedeutung und zentrale Aspekte einer reflexiv-dialogischen Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit
- Herausforderungen und Grenzen von QM in der Sozialen Arbeit

(2) Selbststudium

Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich im Selbststudium mit unterschiedlichen Formen von Methoden zur Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit (reflexive Qualitätsentwicklung nach J. Merchel, GAB-Verfahren zur Qualitätsentwicklung, „Schlüsselsituationen für die Professionalisierung“) mittels ausgewählter Einführungstexte und setzen sich vertiefend mit ausgewählten Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe mit Blick auf die eigene Einrichtung/Praxis auseinander.

(3) Lehrgangsgruppe

In der Lehrgangsgruppe erfolgt einerseits eine Diskussion und Vertiefung der Inhalte des Webinars/Lernvideos, wobei insbesondere auf den Nutzen und zentrale Aspekte einer reflexiv-dialogischen Qualitätsentwicklung anhand von Fallbeispielen und Kleingruppenarbeiten eingegangen wird. Dabei gilt es auch, auf die Bedeutung von Qualitätsmaßstäben/Standards und Indikatoren und auf dialogische Bewertung der eigenen Praxis einzugehen. In diesem Zusammenhang sollte auch eine Auseinandersetzung mit Hindernissen bei der Umsetzung von Qualitätsmanagement-Formen und dem Nutzen von Qualitätsstandards für die Qualitätsentwicklung in Einrichtungen erfolgen.

(4) Praxisgruppe

Die Praxisgruppe legt den Schwerpunkt auf die Arbeit mit den Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe in sozialpädagogischen Einrichtungen. Folgende Arbeitsschritte sollten hierfür jedenfalls umgesetzt werden:

- vertiefende Diskussion des Nutzens der Qualitätsstandards und Erarbeitung von Wegen zur Implementierung in der eigenen Einrichtung
- Anwendung der Qualitätsstandards auf ausgewählte Prozesse in den Einrichtungen der Teilnehmer*innen (Konkretisierung der Standards mit Blick auf die eigene Einrichtung, Indikatorenfindung und Bewertungsverfahren)
- Erarbeitung von zentralen Aspekten für konstruktive Teambesprechungen zum Thema Qualität und Üben der Moderation der Besprechungen

(5) Peergruppe

In der Peergruppe können ausgewählte Fragestellungen zu Qualität und Qualitätsentwicklung in der eigenen Einrichtung diskutiert werden und Modelle des Qualitätsmanagements in den eigenen Einrichtungen/Organisationen ausgetauscht werden.

4. Literatur

Bleck, Ch. (2016): „Qualität“, „Wirkung“ oder „Nutzen“? Zentrale Zugänge zu Resultaten Sozialer Arbeit in professionsbezogener Reflexion. S. 107-124. In: Borrmann, S./Thiessen, B. (Hrsg.): Wirkung Sozialer Arbeit. Potenziale und Grenzen der Evidenzbasierung für Profession und Disziplin. Opladen: Barbara Budrich.

Brandl, P. (2021): Die QM-Systeme sind in die Jahre gekommen – Wie geht's weiter? S. 85-120. In: Wöhrle, A./Boecker, M./Brandl, P./Grunwald, K./Kolhoff, L./Noll, S./Ribbeck, J./Sagmeister, M. (Hrsg.): Qualitätsmanagement - Qualitätsentwicklung. Baden-Baden: Nomos.

Dewe, B./Otto, H.-U. (2015): Professionalität. S. 1245 – 1255. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 5. erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

FICE Austria (Hrsg.): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Plöchl.

Flösser, G./Westheide, L. (2016): Qualität. S. 1125-1139. In: Schröer, W./Struck, N/Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Grundwald, K. (2021): Qualitätsmanagement in sozialwirtschaftlichen Organisationen – Spezifika und Herausforderungen. S. 47-62. In: Wöhrle, A./Boecker, M./Brandl, P./Grunwald, K./Kolhoff, L./Noll, S./Ribbeck, J./Sagmeister, M. (Hrsg.): Qualitätsmanagement - Qualitätsentwicklung. Baden-Baden: Nomos.

Herrmann, F./Müller, B. (2019): Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen, Methoden, Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.

Macsenaere, M. (2019): Effektivität von Hilfen zur Erziehung und ihre Hintergründe. S. 97-114. In: Becker-Stoll, F. et. al. (Hrsg.): Pädagogische Qualität für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf. Armut, Entwicklungsgefährdung und Fluchterfahrung im Blick. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Merchel, J. (2013): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4., aktualisierte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Merchel, J. (2018): Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zwischen Selbstverständlichkeit im Anspruch und Zurückhaltung in der Praxis. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4: 445-458.

Nüsken, D. (2010): Wirkungsorientierung und Jugendhilfeplanung. S. 257-267. In: Maykus, S. /Schone, R. (Hg.): Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Springer

Polutta, A. (2014). Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Ein neuer Modus der Professionalisierung Sozialer Arbeit? Wiesbaden: Springer VS.

Zech, R. (2019): Qualitätsmanagement und gute Arbeit. Wiesbaden: Springer.

Ziegler, H. (2006): Evidenzbasierte Soziale Arbeit: Über managerielle PraktikerInnen in neobürokratischen Organisationen. S. 139-156. In: Schweppe, C./Sting, S. (Hg.): Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim: Juventa.

Notizen

Notizen

Notizen

Notizen

Teilnehmende und fördernde Organisationen



Arbeitskreis Noah
Veränderung mutig steuern!



Diakonie 
de La Tour



INNS' BRUCK

ISD - Innsbrucker
Soziale Dienste



JOSEFINUM
Sozialpädagogisches und therapeutisches Zentrum
für Kinder und Jugendliche



Jugendland
Jungen Menschen Chancen geben

otto felix kanitz
akademie für erwachsenenbildung

KINDERSCHUTZ MIT HERZ
Kidsnest
Die Kinder- und Jugendschutzgesellschaft
der Kinderfreunde Niederösterreich



KiJA 
KINDER- UND
JUGENDANWALTSCHAFT
KÄRNTEN



sozialberufe.schule

SOB



pinkafeld
güssing 
frauenkirchen



 **Bundesministerium**
Soziales, Gesundheit, Pflege
und Konsumentenschutz

Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich
Gesundheit Österreich
GmbH ● ● ●

Geschäftsbereich
 **Fonds Gesundes Österreich**