

Professionelles Handeln in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen

Eine qualitative Forschungsarbeit in pädagogischen und
klinischen Kontexten

«Für mich wäre es cool, wenn der Kanton
diese Menschen wahrnehmen und als Teil
von einer Gesellschaft sehen würde.»*

«Also SIE KÖNNEN ETWAS. Das Sehen und
NUTZEN, weil dort erleben sie SELBSTWIRK-
SAMKEIT.»*

«EUER SOZIGELABER GOHT MIR
SO UF NERVÄ es ist nicht echt!»*

«Die Beziehung ist das A und O bei
den Kindern und ohne das läuft gar
nichts und ich glaube bei den Eltern ist
es ähnlich.»*

«Durch die vielen Institutionen
durchgewinkt zu werden.»*

SA. 382 – Bachelorarbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Abgabetermin

17. Juli 2025

Begleitperson

Prof. Dr. phil. Patrick Zobrist

Janine Bumann

janine.bumann@stud.hslu.ch

Sonja Gebert

sonja.gebert@stud.hslu.ch

*Zitate aus den Interviewsequenzen der beiden Institutionen.

Bachelor-Arbeit

Bachelor of Science in Social Work
Sozialpädagogik

Janine Bumann

Sonja Gebert

Haupttitel BA: Professionelles Handeln in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen

**Untertitel BA: Eine qualitative Forschungsarbeit in pädagogischen und
klinischen Kontexten**

Diese Arbeit wurde am **17. Juli 2025** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2025

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die Bachelorarbeit von Janine Bumann und Sonja Gebert mit dem Titel «Professionelles Handeln in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen», untersucht das fachlich fundierte Handeln von Fachpersonen in pädagogischen und klinischen Kontexten mit Systemsprenger*innen im Kindes- und Jugendalter. Zur Beantwortung der Theoriefrage werden zunächst zentrale theoretische Grundlagen sowie methodische Handlungsstrategien für die Zusammenarbeit mit der Zielgruppe dargestellt. Ziel ist es, aufzuzeigen, wie pädagogische und klinische Institutionen das Phänomen Systemsprenger*innen definieren. Es ist auch wichtig, welche etablierten Konzepte und methodischen Handlungsstrategien in der Praxis angewendet werden und welche Handlungsempfehlungen sich daraus ableiten lassen. Im Rahmen qualitativer Forschung wurden fünf Fachpersonen aus einer sozialpädagogischen Sonderschule und einer Kinder- und Jugendpsychiatrie mittels Expert*inneninterviews befragt. Ergänzend erfolgte eine qualitative Dokumentenanalyse der internen Konzepte beider Institutionen. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollen Fachpersonen in vergleichbaren Kontexten als Orientierung dienen und zur Weiterentwicklung ihres professionellen Handelns beitragen. Die Arbeit umfasst einen theoretischen Rahmen, die Beschreibung des methodischen Vorgehens, die Analyse und Diskussion der Ergebnisse unter Berücksichtigung der erarbeiteten Theorieinhalte. Daraus werden konkrete Handlungsempfehlungen abgeleitet. Die Autorinnen empfehlen die Berücksichtigung individueller Bindungsstile und den Einsatz darauf abgestimmter Methoden. Es wird empfohlen, die Unterstützte Kommunikation für die jungen Menschen im Autismus-Spektrum an der sozialpädagogischen Sonderschule weiter auszubauen. Ergänzend dazu sind gezielte Trainings in den Bereichen soziale Interaktion, Kommunikation sowie Selbstregulation erforderlich. In der Kinder- und Jugendpsychiatrie werden die Einrichtung geschützter Rückzugsräume für die Fachpersonen, die Kinder und Jugendlichen sowie die Anwendung des Konzepts der «Emotionalen Ersten Hilfe» zur Krisenintervention empfohlen. Freizeitangebote zur Förderung von Selbstwirksamkeit sollen bedarfsgerecht, partizipativ und ressourcenorientiert gestaltet werden, um emotionale Stabilität, soziale Inklusion und persönliche Entwicklung zu unterstützen. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einer kritischen Reflexion und einem persönlichen Anliegen der Autorinnen. Die Arbeit fördert die Professionalisierung der Sozialen Arbeit, indem sie wissenschaftlich fundiertes Wissen bereitstellt.

Danksagung

Die Autorinnen der Bachelorarbeit, Janine Bumann und Sonja Gebert, bedanken sich herzlich bei allen Personen, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Ein grosses Dankeschön gilt den beiden Institutionen, die uns einen wertvollen Einblick in ihre Praxis ermöglicht haben. Besonders danken wir unseren fünf Interviewpartner*innen, die zur Datenerhebung beigetragen haben. Wir schätzen es sehr, dass sie sich die Zeit genommen haben, für die Interviews zur Verfügung zu stehen und unsere Fragen zu beantworten. Ohne ihre Erfahrungen und Perspektiven wäre die Umsetzung der Arbeit nicht möglich gewesen. Ein weiterer Dank geht an Prof. Dr. Patrick Zobrist für die geschätzte und professionelle Begleitung der Bachelorarbeit. Er stand uns jederzeit mit fachlichen Impulsen zur Seite und half uns, unsere Unklarheiten zu beseitigen. Für die sorgfältige Korrektur und ihre wertvollen Rückmeldungen bedanken wir uns bei Rita Brandenburg. Abschliessend möchten wir unseren Familien und Freunden danken. Ihre motivierenden Worte haben uns während des gesamten Studiums gestärkt und unterstützt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Danksagung.....	II
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Motivation und Zielsetzung	3
1.3 Fragestellungen.....	3
1.4 Abgrenzung	4
1.5 Berufsrelevanz und Adressat*innen der Bachelorarbeit	4
1.6 Aufbau der Bachelorarbeit	5
2 Theoretischer Gegenstand zum Phänomen Systemsprenger*innen.....	5
2.1 Professionelles Handeln	5
2.2 Das Phänomen Systemsprenger*innen	6
2.2.1 Begriffsklärung.....	6
2.2.2 Dreidimensionale Einordnung.....	11
2.3 Theoretische Erklärungsansätze.....	12
2.3.1 Etikettierungsansatz	13
2.3.2 Soziologischer Ansatz	13
2.4 Handlungsstrategien für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen	15
2.4.1 Pädagogische Handlungsebenen nach Baumann	15
2.4.2 Rahmenbedingungen und gelingende methodische Handlungsstrategien	17
2.4.3 Erfolgsfaktoren für wirksame Hilfsangebote	18
2.4.4 Selbstschutz und Resilienz von Fachpersonen.....	20
2.5 Historische Entwicklung und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie	21

3	Forschungsmethodik	22
3.1	Gegenstand der Forschung und Forschungsfrage	22
3.2	Beschreibung der befragten Institutionen.....	22
3.2.1	Sozialpädagogische Sonderschule (SPS).....	22
3.2.2	Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP).....	23
3.3	Datenerhebung.....	24
3.3.1	Dokumentenanalyse als Datenerhebungsinstrument.....	24
3.3.2	Expert*inneninterview als Datenerhebungsinstrument.....	24
3.3.3	Vorgehensweise der Datenerhebung.....	25
3.4	Datenaufbereitung	25
3.5	Datenauswertung nach Kuckartz und Rädiker	26
3.6	Limitationen der Bachelorarbeit	27
4	Ergebnisse der Dokumentenanalyse	27
4.1	Dokumentenanalyse der sozialpädagogischen Sonderschule	28
4.1.1	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	28
4.1.2	Kooperation und Interdisziplinarität.....	28
4.1.3	Methodische Handlungsstrategien.....	29
4.2	Dokumentenanalyse der Kinder- und Jugendpsychiatrie	31
4.2.1	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	31
4.2.2	Kooperation und Interdisziplinarität.....	32
4.2.3	Methodische Handlungsstrategien.....	32
4.3	Differenzierungsanalyse der Konzepte von SPS und KJP	34
5	Ergebnisse der Expert*inneninterviews	35
5.1	Ergebnisse der Expert*inneninterviews der sozialpädagogischen Sonderschule	35
5.1.1	Definition und Merkmale Systemsprenger*innen	35
5.1.2	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	38
5.1.3	Kooperative Fallarbeit mit Systemsprengern	39
5.1.4	Kommunikationsprozesse in der sozialpädagogischen Sonderschule	42
5.1.5	Methodische Handlungsstrategien.....	43
5.1.6	Strukturelle Herausforderungen.....	46
5.2	Ergebnisse der Expert*inneninterviews der Kinder- und Jugendpsychiatrie	47

5.2.1	Definition und Merkmale Systemsprenger*innen	47
5.2.2	Institutionelle Rahmenbedingungen	48
5.2.3	Kooperative Fallarbeit mit Systemsprenger*innen	50
5.2.4	Kommunikationsprozesse in der Kinder- und Jugendpsychiatrie	51
5.2.5	Methodische Handlungsstrategien	54
5.2.6	Strukturelle Herausforderungen	55
6	Diskussion der Forschungsergebnisse	57
6.1	Begriffsverständnis des Phänomens Systemsprenger*innen	58
6.2	Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen	58
6.3	Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Helfersystemen	59
6.4	Methodische Handlungsstrategien und Interventionen	60
6.5	Institutionelle Rahmenbedingungen und strukturelle Herausforderungen	60
7	Ableitung von Handlungsempfehlungen	61
7.1	Handlungsempfehlungen für beide Institutionen	61
7.2	Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Sonderschule	62
7.2.1	Ausbau der Nutzung von Unterstützter Kommunikation	62
7.2.2	Kommunikations- und Sozialkompetenztrainings für Schüler im Autismus-Spektrum	63
7.3	Handlungsempfehlungen für die Kinder- und Jugendpsychiatrie	64
7.3.1	Rückzugsort für Mitarbeitende und Systemsprenger*innen	64
7.3.2	Förderung der Selbstwirksamkeit durch Freizeitangebote	66
8	Fazit und Ausblick	68
8.1	Beantwortung der Fragestellungen	69
8.2	Reflexion des Arbeitsprozesses der Bachelorarbeit	75
8.3	Ausblick	76
9	Literaturverzeichnis	78
Anhang	82
A	Interviewleitfaden	82

B	Einverständniserklärung Interviews	83
C	Codes und Kategorien	84
D	Detaillierter Ablauf einer inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker	85
E	Professionelles Handeln bei Systemsprenger*innen anhand der Kategorien A bis C nach Baumann	87

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fragestellungen (eigene Darstellung)	3
Abbildung 2: Aufbau der Bachelorarbeit (eigene Darstellung).....	5
Abbildung 3: Kategorien Systemsprenger*innen (eigene Darstellung).....	9
Abbildung 4: Pädagogisches Handeln auf fünf Ebenen (eigene Darstellung)	15
Abbildung 5: Rahmenbedingungen und gelingende Handlungsmethoden (eigene Darstellung)	17
Abbildung 6: Erfolgsfaktoren für wirksame Hilfsangebote (eigene Darstellung)	18
Abbildung 7: Schutzfaktoren für Fachpersonen (eigene Darstellung)	20
Abbildung 8: Forschungsfrage (eigene Darstellung)	22
Abbildung 9: Ablauf einer inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung auf der Basis von Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)	27
Abbildung 10: Theoriefrage (eigene Darstellung).....	69
Abbildung 11: Forschungsfrage (eigene Darstellung)	70
Abbildung 12: Anwendungsbezogene Frage (eigene Darstellung)	72

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Freizeitangebote (eigene Darstellung)	68
Tabelle 2: Handlungsempfehlungen für die SPS (eigene Darstellung).....	73
Tabelle 3: Handlungsempfehlungen für die KJP (eigene Darstellung)	74

1 Einleitung

Alle vorliegenden Kapitel wurden in Zusammenarbeit von Janine Bumann und Sonja Gebert verfasst¹. Das folgende Kapitel bietet eine Einführung in das Themenfeld der Bachelorarbeit. Es beschreibt die Ausgangslage, die persönlichen Beweggründe der Themenwahl der Autorinnen sowie die Zielsetzung der Arbeit. Anschliessend werden Fragestellungen, die Abgrenzung, die berufsbezogene Relevanz und die Zielgruppe der Arbeit dargelegt. Abschliessend folgt ein Überblick über den strukturellen Aufbau der Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Fachpersonen der Sozialpädagogik sind zunehmend mit vielfältigen herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert, etwa der Verweigerung gegenüber Angeboten oder Fachpersonen. Es zeigt sich in Aggression, Entweichung oder Gewalt. Genannte Situationen sind nicht nur für die Fachpersonen herausfordernd, sondern auch für die betroffenen jungen Menschen, da dieses Verhalten häufig einen Ausdruck innerer Not signalisiert (Huber, 2022, S. 10).

Derartige belastende Dynamiken führen oft zu Abbrüchen in der Betreuung, also zum vorzeitigen Ende eines Unterstützungsangebotes. Abbrüche dieser Art treten unerwartet und in einem Spannungsfeld beidseitiger Belastung auf. Beim Scheitern eines Unterstützungsangebotes sind in der Regel verschiedene Akteur*innen involviert: die junge Person selbst, das familiäre System, Behörden, das Unterstützungsangebot sowie, in besonders schwerwiegenden Fällen, auch das Jugendgericht oder die Polizei (Schwabe et al., 2021, S. 27). Die grosse Menge an beteiligten Personen macht deutlich, dass es sich bei solchen Fällen um ein komplexes Zusammenspiel zahlreicher Helfersysteme handelt. Jedes der Systeme folgt dabei eigenen institutionellen Logiken, wodurch eine gelingende Zusammenarbeit zu einem zentralen Erfolgsfaktor wird (Schwabe et al., 2021, S. 27). Ist die Kooperation nicht gewährleistet, können sogenannte «Verschiebebahnhöfe» entstehen, bei denen Kinder und Jugendliche von einem Helfersystem zum nächsten weitergereicht werden, wodurch das Risiko weiterer Misserfolge steigt (Baumann, 2020, S. 48). Ein solches Muster ist charakteristisch für Systemsprenger*innen.

Die Bedeutung des Phänomens wird durch aktuelle Forschungsergebnisse unterstrichen. Laut der EQUALS-Forschung von Jenkel et al. (2017) wurden von rund 400 Austritten aus stationären Massnahmen 35.6 Prozent als Abbrüche erfasst. Somit endet etwa jede dritte Massnahme mit einem Abbruch (Jenkel et al., 2017). Die Abbrüche sind aus verschiedenen Perspektiven problematisch. Für die betroffenen jungen Menschen beeinträchtigen sie die

¹ Formale Korrekturen wurden in dieser Bachelorarbeit punktuell unter Verwendung von ChatGPT unterstützend vorgenommen.

persönliche Entwicklung und die Bindungsfähigkeit, was wiederum die Erfolgsaussichten für nachfolgende Hilfen reduziert (Jenkel et al., 2017). Gleichzeitig stellen Abbrüche auch für die Fachpersonen und Institutionen eine emotionale sowie organisatorische Herausforderung dar. Ein Abbruch muss nicht zwangsläufig negativ verlaufen, doch in drei von vier Fällen wird keine positive Prognose gestellt. Häufig folgt danach eine Unterbringung in der Psychiatrie oder im Strafvollzug. Dies deutet auf eine problematische Entwicklung hin (Jenkel et al., 2017).

Um das Phänomen besser zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die Begrifflichkeit. In der Fachliteratur existieren verschiedene Definitionen der betroffenen Personengruppe. Es lässt sich nicht eindeutig festlegen, wer als Kind oder Jugendliche gilt, der oder die einen solchen Abbruch erlebt (Witte & Sander, 2006, S. 8). Eine Gemeinsamkeit der jungen Menschen ist, dass sie in auffälligem Mass von gesellschaftlichen Normen abweichen (Witte & Sander, 2006, S. 7). Treten Abbrüche wiederholt auf, wird im Fachdiskurs vermehrt der Begriff Systemsprenger*innen verwendet. Gemäss Baumann und Macsenaere (2021) handelt es sich dabei um eine «Hoch-Risiko-Klientel, welche sich in einer durch Brüche geprägten negativen Interaktionsspirale mit dem Helfersystem, den Bildungsinstitutionen und der Gesellschaft befindet und die durch als schwierig wahrgenommene Verhaltensweisen aktiv mitgestaltet» (S. 244). Die Bezeichnung ist jedoch umstritten, da sie stigmatisierend wirken und die Verantwortung einseitig bei den Betroffenen verorten kann. Deshalb ist eine fachlich fundierte und kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff erforderlich (Schwabe et al., 2021, S. 27).

Obwohl das Phänomen Systemsprenger*innen in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialpädagogik als erhebliche Herausforderung wahrgenommen wird, liegen im schweizerischen Kontext kaum repräsentative Daten oder fundierte Studien zu dem Thema vor (Jenkel et al., 2017). Somit verfolgt die vorliegende Bachelorarbeit das Ziel, das professionelle Handeln von Fachpersonen in pädagogischen und klinischen Kontexten mit Systemsprenger*innen zu untersuchen. Dabei werden theoretische Grundlagen, institutionelle Konzepte sowie methodische Handlungsstrategien aus der Praxis analysiert. Ziel ist es, weitere Verbesserungsmöglichkeiten der methodischen Handlungsstrategien aufzuzeigen, um potenzielle Abbrüche zu minimieren. Aufgrund der Zielsetzung und des Umfangs der Arbeit erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema im Sinne einer ersten qualitativen Exploration. Zudem sollen Impulse für weiterführende wissenschaftliche Arbeiten gegeben sowie Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Praxis entwickelt werden.

1.2 Motivation und Zielsetzung

Die Beweggründe für die Bachelorarbeit liegen darin, den Arbeitsalltag, die methodischen Handlungsstrategien sowie die spezifischen Herausforderungen und Ressourcen von Fachpersonen in den Fokus zu rücken, die mit Systemsprenger*innen im Kinder- und Jugendalter arbeiten. Ziel ist es, den Fachpersonen eine Stimme zu geben und Einblicke in ihre berufliche Praxis sichtbar zu machen. Die Autorinnen sind in ihrem beruflichen Alltag selbst mit Systemsprenger*innen konfrontiert und kennen die damit verbundenen Herausforderungen und Belastungen aus eigener Erfahrung. Besonders deutlich wurde dabei die Relevanz klar definierter methodischer Handlungsstrategien sowie ausführlich dokumentierter institutioneller Handlungskonzepte. Die persönlichen Erfahrungen bildeten die Motivation, sich im Rahmen der Arbeit vertieft mit dem Thema in pädagogischen und klinischen Kontexten auseinanderzusetzen.

1.3 Fragestellungen

Basierend auf der Ausgangslage, Recherche und Vorwissen setzten sich die Autorinnen mit konkreten Fragestellungen auseinander. Im Zentrum der Bachelorarbeit stehen folgende Fragen:

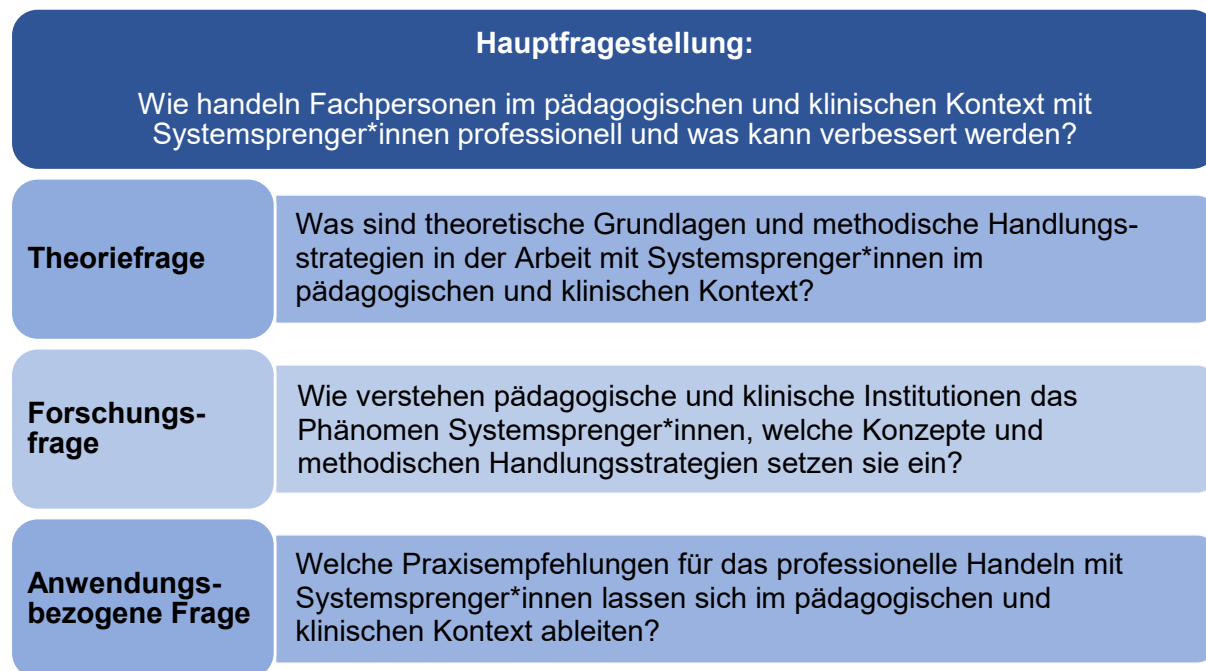


Abbildung 1: Fragestellungen (eigene Darstellung)

1.4 Abgrenzung

Die folgende Bachelorarbeit fokussiert sich auf die Perspektive der Fachpersonen und deren professionelles Handeln. Die Sichtweise der Systemsprenger*innen bleibt unberücksichtigt, da es den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Die Ergebnisse basieren auf den Erfahrungen der befragten Fachpersonen und internen Konzepten von zwei Institutionen. Die aus der Bachelorarbeit abgeleiteten Handlungsempfehlungen bieten Impulse, die insbesondere für vergleichbare sozialpädagogische und klinische Institutionen relevant sein können und Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschung bieten.

1.5 Berufsrelevanz und Adressat*innen der Bachelorarbeit

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit betont die Relevanz, dass professionelles Handeln auf wissenschaftlich fundierten Grundlagen erfolgt (AvenirSocial, 2010, S. 15). Die Autorinnen leisten hierzu einen Beitrag, indem sie wissenschaftliche Erkenntnisse erweitern und auf bestehende Praxislücken aufmerksam machen. Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind verpflichtet, ihre Fachexpertise in interprofessionellen Arbeitsfeldern einzubringen und Wissen bereitzustellen, um gemeinsam Lösungen zu entwickeln (AvenirSocial, 2010, S. 15). Dazu tragen die Autorinnen bei, indem sie das gewonnene Wissen zur Verfügung stellen und so die Profession stärken. Sozialpädagog*innen arbeiten in vielfältigen Handlungsfeldern mit zahlreichen Herausforderungen. Daraus ergibt sich, dass die Profession der Sozialpädagogik auch in Arbeitsfeldern präsent sein muss, in denen Systemsprenger*innen betreut werden (AvenirSocial, 2010, S. 8).

Die Zielgruppe der Bachelorarbeit umfasst Fachpersonen und Interessierte, die sich mit professionellem Handeln im Kontext von Systemsprenger*innen im Kinder- und Jugendalter beschäftigen. Besonders angesprochen sind die beiden kooperierenden Institutionen, die durch die Interviews ihre Unterstützung geleistet haben. Die Autorinnen hoffen, dass die entwickelten Handlungsempfehlungen in den Institutionen berücksichtigt und zur Weiterentwicklung der Praxis beitragen können.

1.6 Aufbau der Bachelorarbeit

Die Bachelorarbeit gliedert sich in mehrere Kapitel. Eine Übersicht der Kapitelstruktur bietet die folgende Abbildung.

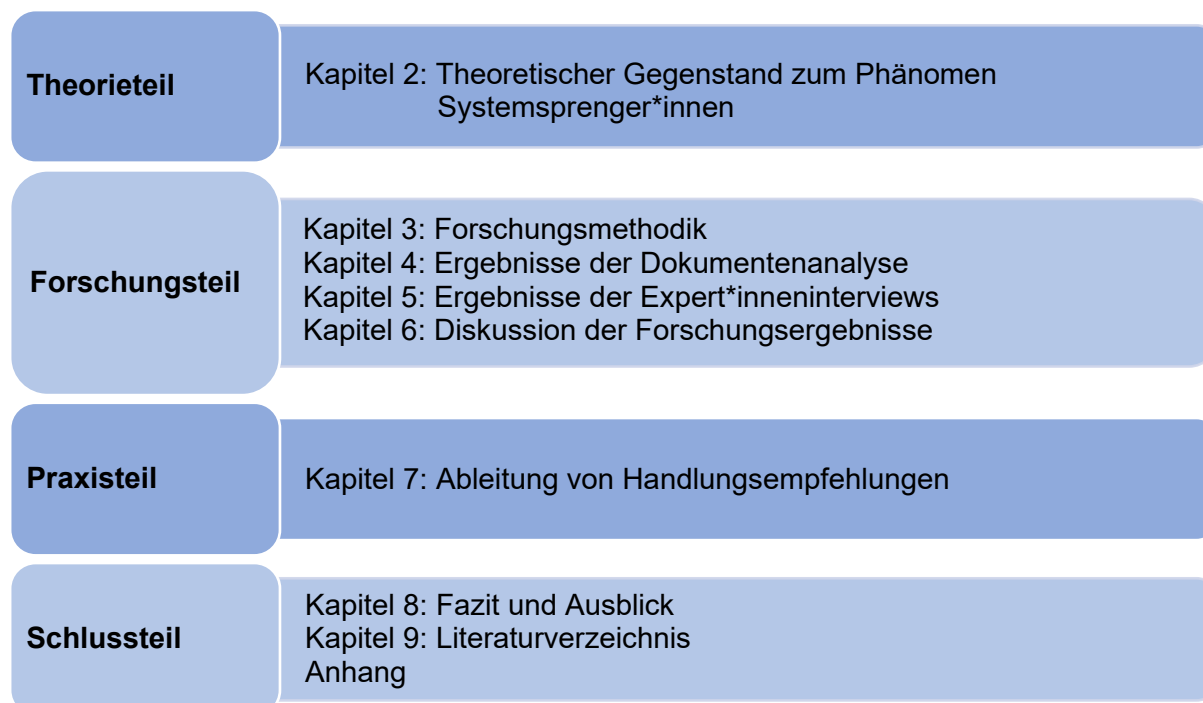


Abbildung 2: Aufbau der Bachelorarbeit (eigene Darstellung)

2 Theoretischer Gegenstand zum Phänomen Systemsprenger*innen

Nach der Definition professionellen Handelns und der Begriffsklärung Systemsprenger*innen werden zwei zentrale Erklärungsansätze vorgestellt, die das Verständnis des Phänomens vertiefen. Kapitel 2.4 vertieft die Theoriefrage dieser Bachelorarbeit, wodurch methodische Handlungsstrategien in der Arbeit mit Systemsprenger*innen beschrieben werden. Abschliessend werden die historische Entwicklung und die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie dargestellt, da diese beiden Kontexte den empirischen Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit bilden.

2.1 Professionelles Handeln

Oft wird in fachlichen Diskursen der Begriff des professionellen Handelns erwähnt. Im folgenden Kapitel wird auf die Begriffsdefinition eingegangen. Der Begriff professionelles Handeln kann auf zwei verschiedenen Ebenen, der individuellen sowie der institutionellen, beleuchtet werden (Mieg, 2016, S. 27). Mieg (2016) beschreibt professionelles Handeln auf der individuellen Betrachtungsebene als den bewussten Einsatz von Fachkenntnis durch Fachpersonen im Arbeitsalltag (S. 30). Hinter der Ebene steht die institutionelle Betrachtungsebene, also die berufliche Struktur und Ordnung, in der das Handeln stattfindet (Mieg, 2016, S. 30). Die

Professionalität, also die institutionelle Betrachtungsebene, bildet somit den Rahmen, in dem professionelles Handeln stattfindet (Mieg, 2016, S. 30). Während Mieg den Begriff aus einer systematisch-strukturellen Perspektive betrachtet, wirft Pfadenhauer (2005) einen differenzierenden Blick auf die begriffliche Verwendung im Alltagssprachlichen und im formalen Kontext (S. 11). Der Begriff wird in zwei Definitionen unterschieden. Unter professionellem Handeln im Alltagssprachlichen Kontext wird der «gekonnte Umgang mit speziellen Problemen» verstanden (Pfadenhauer, 2005, S. 11). Dabei wird zwar eine bestimmte Qualität des Handelns sichtbar, es bleibt jedoch in der Regel unspezifisch, insbesondere im Hinblick auf konkrete Problemlösungsstrategien. Im Gegensatz zum Alltagssprachlichen Gebrauch wird professionelles Handeln im formalen Kontext nicht als bloss «irgendwie gekonnt» verstanden, sondern als die Ausführung einer Aufgabe, die mit fachlicher Expertise erfolgt (Pfadenhauer, 2005, S. 11). Dewe und Otto (2018) untermauern, dass sich das professionelle Handeln durch den reflektierten und individuellen Umgang von Fachpersonen zum einen mit wissenschaftlichem Handlungswissen und zum anderen mit praktischem Handlungswissen charakterisiert (S. 1209). Darunter wird verstanden, dass das Wissen nicht nur als Theorie oder Praxis angesehen wird, sondern als ein fester Bestandteil des Handelns, der in konkreten Handlungen im Alltag umgesetzt und analysiert wird (Dewe & Otto, 2018, S. 1209).

2.2 Das Phänomen Systemsprenger*innen

In den folgenden Unterkapiteln folgt zunächst eine Begriffsklärung. Anschliessend wird der Begriff auf drei unterschiedlichen Analyseebenen theoretisch verortet.

2.2.1 Begriffsklärung

Das Phänomen der Systemsprenger*innen tritt auf, wenn junge Menschen aufgrund problematischer Verhaltensweisen aus bestehenden Hilfsangeboten herausfallen. Die Suche nach einer Anschlusslösung gestaltet sich als schwierig, insbesondere wenn die betroffene Person mindestens zwei der typischen Verhaltensmerkmale zeigt. Dazu zählen Gewalttätigkeit gegenüber Personen, Schulverweigerung, Konsum illegaler Substanzen, Entweichverhalten und selbst- oder fremdgefährdendes Verhalten (Schwabe et al., 2021, S. 21). Institutionen scheuen sich zunehmend davor auch nur ein Erstgespräch anzubieten, was die Situation für die betroffenen jungen Menschen und deren Familien weiter erschwert (Schwabe et al., 2021, S. 21).

In der sozialpädagogischen Praxis kommt es häufig zu wiederholten Abbrüchen in der Zusammenarbeit mit der Klientel, was die Suche nach einer langfristigen Unterstützungslösung erschwert. Besonders in schwierigen Fällen ist die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns höher als die Aussicht auf eine erfolgreiche und nachhaltige Unterbringung (Schwabe et al., 2021,

S. 21). Es führt dazu, dass die betroffenen jungen Menschen sowie ihre Familien immer häufiger mit der Realität konfrontiert werden, dass keine Institution bereit ist, sie zu betreuen. Für die Gruppe von jungen Menschen existieren eine Vielzahl von Begrifflichkeiten wie Systemsprenger*innen, Grenzgänger*innen oder Hoch-Risiko-Jugendliche (Groen et al., 2021, S. 82). Doch die Begriffe tragen eine Stigmatisierung mit sich und werfen die Frage auf, ob sie nicht vielmehr die Verantwortung für das Scheitern auf die jungen Menschen selbst abwälzen, während das Umfeld als Faktor nicht ausreichend berücksichtigt wird (Macsenaere & Feist-Ortmanns, 2024, S. 92). Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass die Entstehung herausfordernder Verhaltensweisen nicht nur von den betroffenen Kindern und Jugendlichen abhängt, sondern eine Vielzahl von Akteur*innen involviert sind, die die Entwicklung mitgestalten. Zu denen gehören die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde, das familiäre System sowie Institutionen wie Schule und Freizeitangebote. Die Akteur*innen sind wechselseitig miteinander verknüpft, was zu belastenden Situationen und einer erschwerten Zusammenarbeit führen kann. Häufig gehen die Situationen mit Gefühlen von Enttäuschung, Wut und Ohnmacht einher (Schwabe et al., 2021, S. 27). Gleichzeitig wird mit dem Begriff Systemsprenger*innen auch auf die Ressourcen der jungen Menschen hingewiesen, wie ihre Kraft und Selbstbestimmung. Die Kinder und Jugendlichen können somit auch als Systemkritiker*innen betrachtet werden, da sie die bestehenden Helfersysteme hinterfragen und zu einem kritischen, reflektierten Umgang mit den Systemen anregen (Schwabe et al., 2021, S. 28).

Seit über 35 Jahren wird im internationalen Fachdiskurs häufig der Begriff «Challenging Behaviour» verwendet, der auf Deutsch als «herausfordernde Verhaltensweisen» übersetzt wird (Calabrese, 2021, S. 165). Der Begriff wird als Synonym für Problemverhalten, Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten genutzt. Dabei wird zwischen externalisierenden und internalisierenden Verhaltensweisen unterschieden, die wiederholt und längerfristig auftreten (Calabrese, 2021, S. 165). Junge Menschen, welche externalisierende Verhaltensweisen wie beispielsweise Gewaltausbrüche zeigen, werden aktive Systemsprenger*innen genannt. Das auffällige Verhalten kann als Ausdruck inneren Leids verstanden werden, bei dem das erlebte Trauma stellvertretend in der Interaktion mit Fachpersonen verarbeitet wird. Systemsprenger*innen reagieren dabei aggressiv, um das erlittene Leid zu bewältigen (Langnickel et al., 2023, S. 3). Als passive Systemsprenger*innen werden Kinder und Jugendliche verstanden, die ihre inneren Konflikte und traumatischen Erfahrungen durch internalisierende Verhaltensweisen wie Isolation oder Weigerung von Beziehungen verarbeiten (Langnickel et al., 2023, S. 4). Die Begriffsdefinition «Jugendliche, die Schwierigkeiten haben und Schwierigkeiten machen» wird nach wie vor als treffend angesehen, jedoch oft als zu lang empfunden (Schwabe et al., 2021, S. 28).

Systemsprenger*innen weisen meist eine Vielzahl von psychosozialen Risikofaktoren auf, wie beispielsweise familiäre Konflikte, psychische Erkrankungen in der Familie, Gewalt, Vernachlässigung oder andere traumatische Erfahrungen, die ihre Entwicklung negativ beeinflussen (Groen et al., 2021, S. 82). Die belastenden Erfahrungen führen häufig zu auffälligem Verhalten, sei es fremd- oder selbstgefährdend. Zudem haben viele der Kinder und Jugendlichen mit langwierigen psychischen Belastungen zu kämpfen und erhalten oftmals Mehrfachdiagnosen. Ein weiteres Merkmal der Systemsprenger*innen ist die Vielzahl an beteiligten Akteur*innen aus unterschiedlichen Helfersystemen, was die Notwendigkeit einer effektiven Kooperation unterstreicht (Groen et al., 2021, S. 82). Scheitert die Zusammenarbeit, entstehen sogenannte «Verschiebebahnhöfe», bei denen die Verantwortung hin und her geschoben wird, ohne dass eine nachhaltige Lösung gefunden wird (Groen et al., 2021, S. 87–88). Ein typisches Merkmal ist auch, dass Hilfsangebote oft abgebrochen werden, weil sie nicht den individuellen Bedürfnissen entsprechen. Laut Forschung wird nach jedem gescheiterten Versuch das Risiko weiterer Abbrüche erhöht (Groen et al., 2021, S. 83). Zudem kommt es häufig vor, dass mit dem Erreichen der Volljährigkeit viele Hilfsangebote wegfallen, was die soziale Ausgrenzung verstärkt und neue Gefahren mit sich bringt (Groen et al., 2021, S. 83).

Das Phänomen der Systemsprenger*innen lässt sich auch aus der Perspektive der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit betrachten. Es wird weniger das untragbare Verhalten der Person analysiert, sondern der Sinn des Verhaltens aus der Sicht der betroffenen Person selbst (Groen et al., 2021, S. 85–87). Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit rückt die Lebenszusammenhänge und die oft unstabilen Übergänge zwischen den verschiedenen Helfersystemen in den Fokus. Sie verdeutlicht, dass es weniger um untragbare Kinder und Jugendliche geht, sondern vielmehr um die komplexen Systeme, welche in die jungen Menschen hineingreifen. Die Systeme, bestehend aus institutionellen Strukturen, fehlender Zusammenarbeit und normierenden Erwartungen, tragen ebenfalls zum Problem bei. Demnach wird der Begriff Systemsprenger*in nicht als Charaktereigenschaft einer Person verstanden, sondern als Bezeichnung für eine herausfordernde Beziehung zwischen den betroffenen Kindern und Jugendlichen und dem Helfersystem (Groen et al., 2021, S. 85–87).

Aus der oben vielseitig beschriebenen Herleitung des Verständnisses des Begriffs Systemsprenger*innen wurde ersichtlich, dass die Personengruppe in der Literatur unter zahlreichen unterschiedlichen Begrifflichkeiten geführt wird. Zur Einfachheit haben sich die Autorinnen in der vorliegenden Bachelorarbeit entschieden, den Begriff Systemsprenger*innen zu verwenden, wobei sie sämtliche unterschiedlichen Bezeichnungen miteinbeziehen.

Aufgrund der begrifflichen Vielfalt in der Literatur erscheint es sinnvoll, auf die drei von Baumann (2020) definierten Kategorien der sogenannten Systemsprenger*innen einzugehen (S. 99). Die folgenden Abschnitte erläutern die, in der untenstehenden Grafik dargestellten, Kategorien im Detail.

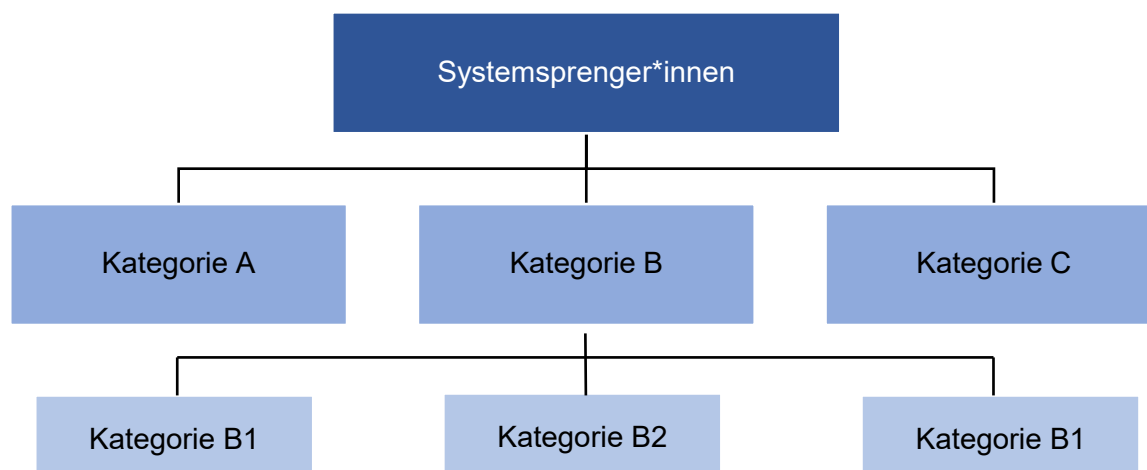


Abbildung 3: Kategorien Systemsprenger*innen (eigene Darstellung)

Der **Kategorie A** werden Kinder und Jugendlichen zugeordnet, die sich auf zwischenmenschliche Beziehungen einlassen und sich in den Rahmen der Institution einfügen, jedoch nicht in der Lage sind, dies dauerhaft durchzuhalten (Baumann, 2020, S. 108). Intensive Gewaltausbrüche betrachten sie als Methode, um mit situativen Gefahren und Angstzuständen umzugehen und Kontrolle darüber zu gewinnen (Baumann, 2020, S. 109). Zudem fällt es Personen der Kategorie schwer, soziale Regeln und Strukturen zu erkennen und angemessen zu reagieren. Dadurch bleibt unklar, ob eine Situation als gefährlich oder harmlos angesehen werden muss, was die Interaktion in alltäglichen sozialen Situationen als herausfordernd erscheinen lässt (Baumann, 2020, S. 110). Typischerweise befinden sich solche Kinder und Jugendlichen in ihrer eigenen Fantasiewelt mit einem eigenen Regelsystem, das sich stark von der Realität unterscheidet (Baumann, 2020, S. 112–113). Übergangssituationen, wie der Wechsel in eine neue Umgebung oder die Erweiterung der anwesenden Personen, sind für Personen der Kategorie A besonders anspruchsvoll (Baumann, 2020, S. 113).

Personen der **Kategorie B** weisen im Vergleich zu Personen der Kategorie A eine grosse Kompetenz im Verständnis sozialer Regeln und Strukturen sowie der Gefühle und Absichten anderer Menschen auf. Ihnen ist es gelungen, eine Identität zu entwickeln, jedoch fühlen sie sich ständig herausgefordert, ihre Sichtweise und Persönlichkeit zu verteidigen. Es führt häufig zu einem Machtkampf mit Menschen aus ihrem Erziehungshelfersystem (Baumann, 2020, S. 118–119). Besonders hervorzuheben ist, dass die jungen Menschen der Kategorie B beharrlich Unterstützung verweigern (Baumann, 2020, S. 127). Sich an die Vorgaben der

Institutionen anzupassen, wird als Einschränkung ihrer Autonomie wahrgenommen, was für die Kinder und Jugendlichen als Hauptproblem gilt und als unmöglich eingestuft wird (Baumann, 2020, S. 127). Beziehungsangebote von Seiten des Gegenübers interpretieren Personen der Kategorie B als einen Angriffsversuch auf ihre Selbstständigkeit, was sie folglich direkt abweisen. Innerhalb der Kategorie gibt es drei Teilgruppen, deren Grenzen nicht eindeutig sind, sondern fließend verstanden werden sollen (Baumann, 2020, S. 126–127).

Die Personen der **Kategorie B1** zeichnen sich durch den Kampf um Kontrolle im eigenen Umfeld sowie gegen festgelegte Grenzen und Regeln aus. Das Familiensystem wird von außen oft als instabil wahrgenommen, sodass die Kinder und Jugendlichen der Kategorie B1 sich für eine neue Identität einsetzen, um ihre Selbstständigkeit zu sichern (Baumann, 2020, S. 137–139).

Personen, die zu der **Kategorie B2** gezählt werden, übernehmen eine selbstverordnete Betreuungsrolle im Umfeld und empfinden daher den Druck der Verantwortung (Baumann, 2020, S. 145). Die Aufgabenübernahme wird als essenziell angesehen, da sie Halt gibt und ein Verzicht darauf würde ihre Sinnstiftung gefährden (Baumann, 2020, S. 145–146).

Die Personen der **Kategorie B3** sehen sich als Gegner des Erziehungshelfersystems, weil für sie die Selbstbestimmung im Fokus steht. Das Familiensystem erscheint stabil, was jedoch in Wahrheit nicht der Fall ist. Durch das Eingreifen von Helfersystemen fühlen sich Personen der Kategorie B3 machtlos und versuchen, durch provokantes Verhalten die Steuerung zurückzugewinnen (Baumann, 2020, S. 154–157).

Bei Personen der **Kategorie C** ist das Ringen um Kontrolle kein präsent Thema, im Gegensatz zu den anderen beiden Kategorien. Im Fokus der Personen von Kategorie C steht der starke Wunsch, irgendwo Halt zu finden (Baumann, 2020, S. 162). Das Hauptproblem ist, dass sie in ihrem Umfeld keinen Raum erhalten, in welchem sie sich selbst sein dürfen. Ihnen fehlt infolgedessen ein Gefühl von Geborgenheit (Baumann, 2020, S. 170). Eskalationen dienen daher dem bewussten Überschreiten von Grenzen, um sicherzustellen, dass Schutz und Vertrautheit vorhanden sind (Baumann, 2020, S. 170–171). Dementsprechend kommt es oft zu einer starken Abhängigkeit von einer anderen Person (Baumann, 2020, S. 171). Selbstverletzung oder Gewaltvorfälle sind typische Merkmale der Kategorie C. Solche Verhaltensmuster zwingen das Gegenüber zu einer Reaktion und zur Pflicht des Kümmerns, was für Kinder und Jugendliche der Kategorie C die Antwort auf die Suche nach Sicherheit bietet (Baumann, 2020, S. 171–172).

2.2.2 Dreidimensionale Einordnung

Das Phänomen der Systemsprenger*innen kann auf drei verschiedenen Analyseebenen eingeordnet und beschrieben werden: der individuellen, der interaktionalen sowie der strukturell-institutionellen Ebene.

Auf der **individuellen Ebene** wird das Phänomen Systemsprenger*innen aus der Perspektive der betroffenen Personen selbst betrachtet. Im Zentrum steht dabei ihre subjektive Wahrnehmung der Helfersysteme und deren Auswirkungen auf ihre Lebensrealität. Schmidt et al. (2023) halten fest, dass die Systemsprenger*innen oft das Merkmal aufweisen, dass die Lebensgeschichten mit Gewalt, Vernachlässigung, Diskontinuität vor dem Eintritt in das Helfersystem geprägt sind (S. 3–10). Die Unterstützungsangebote werden von den Systemsprenger*innen anfänglich nicht als Hilfe, sondern als Kontrolle oder Eingriff in ihre Autonomie erlebt. Häufig zeigt sich, dass Entscheidungen ohne Beteiligung, also ohne Partizipation der Betroffenen gefällt werden und dies ein Gefühl der Fremdbestimmung auslöst (Schmidt et al., 2023, S. 7). So verstehen die Systemsprenger*innen weder den Sinn noch die Intention der Massnahmen, was zu Rückzug, Eskalation oder Widerstand führen kann. Auf individueller Ebene wird damit deutlich, dass das Verhalten nicht einfach als reines Fehlverhalten interpretiert werden darf. Vielmehr handelt es sich um einen Ausdruck schwerer biografischer Belastungen und erlernter Bewältigungsmuster (Schmidt et al., 2023, S. 7). Negative Verhaltensweisen verfolgen das Ziel, Kontrolle über eine als bedrohlich erlebte Umwelt zurückzugewinnen. Auch wenn die Person Einsicht in die Intention zeigt, scheitert die Umsetzung häufig daran, dass keine echte Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen und den institutionellen Strukturen hergestellt werden kann und es somit zu einem Abbruch kommt (Schmidt et al., 2023, S. 7). Es wird ersichtlich, dass eine sorgfältige Einzelfallanalyse wichtig ist. Verhaltensweisen, die im institutionellen Kontext als negativ bewertet werden, können als nachvollziehbare Reaktionen auf frühere Lebenserfahrungen interpretiert werden. Die Perspektive unterstützt die Fachpersonen dabei, nachhaltige und biografieorientierte Hilfsangebote zu entwickeln, die an die individuellen Ressourcen und Bedürfnisse der Systemsprenger*innen anknüpfen (Schmidt et al., 2023, S. 10).

In fachlichen Erklärungsansätzen wird häufig nur die individuelle Ebene der Systemsprenger*innen betrachtet. Sarfert (2023) kritisiert die einseitige Perspektive und betont in ihrer Studie die Bedeutung der **interaktionalen Ebene** zwischen Fachpersonen und Systemsprenger*innen (S. 2). Dies, weil das professionelle Handeln stark von persönlichen Erfahrungen und unbewussten Mustern der Fachpersonen geprägt wird (Sarfert, 2023, S. 3). Die inneren Dynamiken bleiben oft unreflektiert, obwohl sie das Verhalten gegenüber den Systemsprenger*innen wesentlich beeinflussen können. So kann eine strenge Reaktion weniger mit dem Gegenüber selbst als mit einem ungelösten inneren Konflikt der Fachperson in Verbindung

gebracht werden (Sarfert, 2023, S. 3). Deshalb ist regelmässige Selbstreflexion von Fachpersonen essenziell. Das Bewusstwerden von blinden Flecken, auch genannt als unbewusste Lebensmuster, ist eine wichtige Voraussetzung für das professionelle Handeln (Sarfert, 2023, S. 3). Sarfert (2023) zeigt, dass Fachpersonen zwar bemüht und offen gegenüber dem Klientel auftreten, dabei aber häufig eine emotionale Distanz ausstrahlen, die von den Betroffenen wahrgenommen, jedoch selten thematisiert wird (S. 11). Die latente Kälte erschwert die Beziehung und kann zu wiederholenden Abbrüchen führen (Sarfert, 2023, S. 11).

Auf der **strukturell-institutionellen Ebene** lässt sich das Phänomen Systemsprenger*innen wie folgt erklären. Der Begriff verweist darauf, dass es sich nicht um individuelles Versagen handelt, sondern um ein Symptom des systemischen Scheiterns. Romanowski-Kirchner (2023) beschreibt, dass Systemsprenger*innen häufig zwischen verschiedenen Helfersystemen hin und her geschoben werden (S. 1). Eine zentrale Herausforderung ist dabei die mangelnde Kooperation zwischen den Systemen. Das eigentliche Scheitern begründet sich somit nicht im Verhalten der Systemsprenger*innen, sondern in der fehlenden Verbindung der Helfersysteme (Romanowski-Kirchner, 2023, S. 1). Ein weiteres strukturelles Problem besteht darin, dass die beteiligten Systeme jeweils ihrer eigenen Logik folgen (Romanowski-Kirchner, 2023, S. 4). Die Unterschiede erschweren die Abstimmung und Koordination, was häufig zu Hilfeabbrüchen führt (Romanowski-Kirchner, 2023, S. 4–6). Die Studie von Romanowski-Kirchner (2023) macht deutlich, dass eine enge Zusammenarbeit und Verbindung der verschiedenen Systeme essenziell ist (S. 11–12). Abbrüche bei Systemsprenger*innen sind daher oft Ausdruck eines mangelnden Passungsverhältnisses zwischen den Hilfsangeboten und den subjektiven Bedürfnissen der Betroffenen sowie eines unzureichend koordinierten Helfersystems (Romanowski-Kirchner, 2023, S. 11).

2.3 Theoretische Erklärungsansätze

Die folgenden Kapitel erläutern zwei Erklärungsansätze zur Herleitung möglicher Ursachen des Phänomens Systemsprenger*innen. Andere theoretische Perspektiven bleiben aufgrund des Umfangs der Arbeit unberücksichtigt. Laut Myschker und Stein (2014) erfordert das Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten eine interdisziplinäre Betrachtung unter Einbezug aktueller Forschungsergebnisse und theoretischer Ansätze (S. 93). Wie bereits in den Kapiteln 2.2.1 und 2.2.2 dargestellt, betonen Myschker und Stein (2014), dass Verhaltensauffälligkeiten nicht rein individualistisch, sondern im Sinne eines systemisch-interaktionistischen Ansatzes analysiert werden sollten, bei dem die Wechselwirkungen mit dem Umfeld einbezogen werden (S. 91). Daher wählen die Autorinnen zwei gesellschaftlich ausgerichtete Theorien, die sie als besonders erkenntnisreich erachten.

2.3.1 Etikettierungsansatz

Der Etikettierungsansatz, auch als Labeling Approach bezeichnet, ist ein theoretischer Zugang der interaktionistischen Soziologie (Becker, 2014, S. 19). Zu den prägenden Vertretern des Ansatzes zählen unter anderem Howard S. Becker sowie Erving Goffman (Negal, 2020, S. 42). Becker (2014) definiert den Etikettierungsansatz im Zusammenhang mit abweichendem Verhalten und besagt: «Der Mensch mit abweichendem Verhalten ist ein Mensch, auf den diese Bezeichnung erfolgreich angewandt worden ist; abweichendes Verhalten ist Verhalten, das Menschen als solches bezeichnen» (S. 31).

Negal (2020) legt dar, dass soziale Probleme nicht einfach gegeben sind, sondern von der Gesellschaft produziert werden (S. 38). Etiketten sind demnach keine neutralen Beschreibungen, sondern das Ergebnis eines sozialen Aushandlungsprozesses, der von bestimmten Akteur*innen innerhalb der Gesellschaft bestimmt wird (Negal, 2020, S. 38).

In Bezug auf die Etikettierung von Systemsprenger*innen lässt sich sagen, dass die Begriffsdefinition nicht objektiv ist, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Zuschreibungen und Bewertungen darstellt. Immer wieder stellt sich dabei die Frage, wer überhaupt ein solches Etikett vergeben darf. Hier tritt die Thematik der Macht in den Vordergrund. Eine Regel setzt sich nicht von selbst durch, sondern ihre Durchsetzung muss erklärt werden (Becker, 2014, S. 123). Die Zuschreibung bei Systemsprenger*innen ist selektiv und kontextabhängig. Wenn eine junge Person gegen eine Regel verstößt, bedeutet das nicht automatisch, dass das als abweichend gilt. Erst wenn beispielsweise eine Schule eine bestimmte Handlung als nicht tragbar einstuft, wird dem jungen Menschen das Etikett «Problemfall» zugeschrieben (Becker, 2014, S. 123–124).

Ein weiterer Aspekt des Etikettierungsansatzes ist, dass betroffene Personen das ihnen zugeschriebene Etikett übernehmen und sich infolgedessen weiterhin entsprechend verhalten (Becker, 2014, S. 49). Dies wird als sekundäre Devianz bezeichnet. Es lässt sich also festhalten, dass Etikettierungen abweichendes Verhalten verstärken können. Negal (2020) bestätigt dies, indem er festhält, dass die betroffenen Personen durch ihre Handlungen die Zuschreibung mitproduzieren (S. 38).

2.3.2 Soziologischer Ansatz

Während der Etikettierungsansatz aufzeigt, wie bestimmte Verhaltensweisen durch gesellschaftliche Zuschreibungen als abweichend markiert werden, rückt der soziologische Erklärungsansatz die gesellschaftlichen Strukturen ins Zentrum (Myschker & Stein, 2014, S. 128). Dabei wird erklärt, unter welchen sozialen Gegebenheiten Systemsprenger*innen entstehen und warum manche jungen Menschen von gesellschaftlichen Normen abweichen, während

andere es nicht tun. Der soziologische Erklärungsansatz ergänzt den zuvor beschriebenen Etikettierungsansatz, indem er nicht nur die Zuweisung von Etiketten betrachtet, sondern auch die gesellschaftlichen Bedingungen untersucht, unter denen es zu solchen Zuschreibungen kommt (Myschker & Stein, 2014, S. 128).

Wie bereits erwähnt, lassen sich laut dem soziologischen Erklärungsansatz die Verhaltensstörungen nicht auf individueller Ebene begründen. Vielmehr gelten sie als Reaktion auf gesellschaftliche Normvorstellungen (Myschker & Stein, 2014, S. 128). Es handelt sich also nicht um eine objektiv feststellbare Eigenschaft der betroffenen Person, sondern um ein gesellschaftlich konstruiertes Problem. Systemsprenger*innen befinden sich in einem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und ihren tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten. Auffälliges Verhalten kann eine Folge dieser Diskrepanz sein (Myschker & Stein, 2014, S. 128). Reaktionen wie Rückzug, Widerstand oder aggressives Verhalten können entstehen. Dadurch wird ein zentrales Lernfeld vernachlässigt, nämlich die soziale Interaktion. In sozialen Interaktionen lernen Menschen nicht nur ihre Umwelt, sondern auch sich selbst besser kennen. Es werden dabei die personale und soziale Identität entwickelt, beispielsweise Fähigkeiten wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Metakommunikation (Myschker & Stein, 2014, S. 131). Empathie bedeutet, sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und ihre Gefühle und Erwartungen nachzuvollziehen. Rollendistanz beschreibt die Fähigkeit, das eigene Verhalten bewusst wahrzunehmen und flexibel an verschiedene Situationen anzupassen. Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Erwartungen oder Gefühlen umzugehen, ohne unangemessen zu reagieren. Metakommunikation bedeutet, über das eigene Verhalten zu reflektieren und offen darüber zu sprechen (Myschker & Stein, 2014, S. 131). Da Systemsprenger*innen häufig aus belastenden sozialen Verhältnissen stammen und weniger positive Gelegenheiten zur sozialen Interaktion erleben, bleibt ihnen die Entwicklung der beschriebenen Kompetenzen erschwert. Diese Fähigkeiten bilden jedoch eine wichtige Grundlage, um gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen und angemessenes soziales Verhalten zu zeigen (Myschker & Stein, 2014, S. 131). Durch das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten sind Systemsprenger*innen jedoch in der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen beeinträchtigt. In der Folge gelingt es ihnen oft nicht, diese Fähigkeiten zu entwickeln, wodurch die gesellschaftlichen Erwartungen nicht erfüllt werden können. Die daraus entstehenden Stigmatisierungen verstärken die soziale Ausgrenzung, wodurch sich die Ausgangslage weiter verschärft (Myschker & Stein, 2014, S. 134–135). Der soziologische Erklärungsansatz macht deutlich, dass Systemsprenger*innen nicht nur individuelle Auffälligkeiten zeigen, sondern Hinweise auf strukturelle Schwächen in der Gesellschaft geben (Myschker & Stein, 2014, S. 128).

2.4 Handlungsstrategien für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen

Zunächst werden die fünf pädagogische Handlungsebenen nach Baumann erläutert, die als theoretische Grundlage für die praktische Arbeit dienen. Darauf aufbauend werden wichtige Rahmenbedingungen sowie methodische Ansätze für eine gelingende Betreuung beschrieben. Zudem werden Erfolgsfaktoren für nachhaltige Hilfsangebote thematisiert und schliesslich der Selbstschutz und Resilienz von Fachpersonen als wesentlicher Aspekt für die langfristige Stabilität in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und deren Helfersystemen beleuchtet.

2.4.1 Pädagogische Handlungsebenen nach Baumann

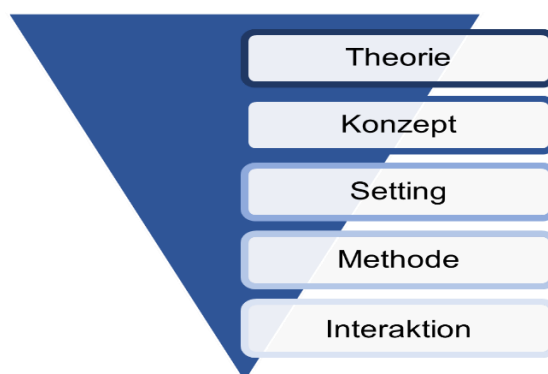


Abbildung 4: Pädagogisches Handeln auf fünf Ebenen (eigene Darstellung)

Baumann (2019) unterscheidet fünf zentrale Ebenen pädagogischer Arbeit, die insbesondere in der Arbeit mit Systemsprenger*innen relevant sind und deutlich voneinander abgegrenzt werden müssen (S. 131–133). Die erste Ebene bildet die **Theorie**. Es umfasst das zugrundeliegende Wissen, welches professionelles Handeln vorbereitet und legitimiert. Hierzu zählen sowohl Fach- als auch Erfahrungswissen (Baumann, 2019, S. 131). Daran anknüpfend folgt die Ebene des **Konzepts**, die als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungiert. Konzepte beschreiben pädagogische Zielsetzungen und zeigen mögliche Wege zu deren Erreichung auf, ohne dabei die Komplexität realer Situationen vollständig abzubilden (Baumann, 2019, S. 131–132). Die Ebene des **Settings** beschreibt die konkrete Umgebung, in der pädagogisches Handeln stattfindet. Es beinhaltet all ihre realen, oft auch unvorhersehbaren Bedingungen, die das professionelle Handeln beeinflussen (Baumann, 2019, S. 132). Darunter liegt die Ebene der **Methode**. Sie bezieht sich auf die konkreten Handlungsformen und Techniken, die im jeweiligen Setting zum Einsatz kommen. Sie müssen stets an die Bedingungen vor Ort angepasst und flexibel eingesetzt werden (Baumann, 2019, S. 132–133). Die unterste Ebene, die **Interaktion**, beschreibt das Handeln zwischen den Beteiligten, welches im Moment stattfindet, und das die Methodenwahl sowie deren Umsetzung direkt beeinflusst (Baumann, 2019, S. 133).

In der Praxis liegt der Schwerpunkt häufig auf der Konzeptentwicklung. Konzepte bieten jedoch lediglich einen theoretischen Rahmen und bleiben abstrakt. Baumann (2019) betont, dass in der Arbeit mit Systemsprenger*innen der Ebene des Settings eine grössere Bedeutung zukommt (S. 131). Das Setting beschreibt die konkrete Umgebung, in der pädagogische Unterstützung stattfindet und prägt die Wirkung pädagogischer Massnahmen oft stärker als das zugrundeliegende Konzept. Daher ist es essenziell, Settings bewusst zu gestalten und flexibel auf deren Veränderungen zu reagieren, um wirksame und tragfähige Angebote zu schaffen (Baumann, 2019, S. 131–133).

Dabei spielt auch die Gestaltung **flexibler Rahmenbedingungen im Setting** für die Fachpersonen eine entscheidende Rolle. Baumann (2019) hebt hervor, dass Mitarbeitende Möglichkeiten für ihre Selbstfürsorge erhalten sollen (S. 30). Darunter wird Raum zum Durchatmen oder eine geteilte Verantwortung von Fällen verstanden. Dabei soll aber die Kontinuität der Massnahmen und klare Zuständigkeiten erhalten bleiben (Baumann, 2019, S. 30). Zudem nennt er die kontinuierliche Fortbildung sowie eine Grundhaltung des «Halten-Wollens» als wesentliche Voraussetzung für eine stabile Beziehungsgestaltung mit Systemsprenger*innen. Ebenso zentral ist ein fundiertes Wissen der Fachpersonen über institutionelle Eskalationsprozesse sowie deeskalierende Massnahmen (Baumann, 2019, S. 30).

In der sozialpädagogischen Praxis existieren unterschiedliche **Betreuungssettings**, die sich in ihrer Eignung für Systemsprenger*innen unterscheiden. Schwabe et al. (2021) benennt spezifische Anforderungen an stationäre Settings (S. 22). Sie sollten mit qualifiziertem Fachpersonal und einem hohen Betreuungsschlüssel ausgestattet sein. Ein klar strukturierter Tagesablauf und feste Rahmenbedingungen sind ebenfalls essenziell (Schwabe et al., 2021, S. 22). Zudem sollte das Setting therapeutische Unterstützung integrieren und idealerweise eine 1:1-Betreuung sowie eine enge Zusammenarbeit mit dem Familiensystem ermöglichen (Schwabe et al., 2021, S. 24). Ein etabliertes Verfahren in diesem Zusammenhang ist der systemisch-interaktionelle Therapieansatz, kurz SIT-Ansatz, der sowohl im stationären als auch im ambulanten Kontext Anwendung findet. Ziel der Methode ist es, das Familiensystem wieder als aktiv handelnde und selbstwirksame Akteur*innen zu gewinnen (Schwabe et al., 2021, S. 24).

2.4.2 Rahmenbedingungen und gelingende methodische Handlungsstrategien

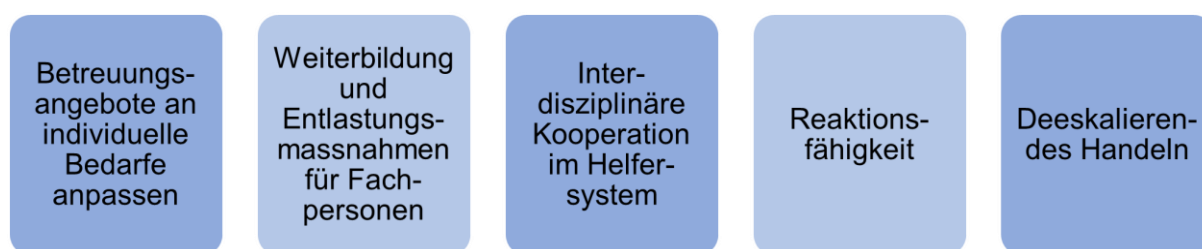


Abbildung 5: Rahmenbedingungen und gelingende Handlungsmethoden (eigene Darstellung)

Baumgartner et al. (2024) benennen fünf zentrale Faktoren, die für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen von Bedeutung sind (S. 271). Erstens betonen sie die Notwendigkeit, **Betreuungsangebote an individuelle Bedarfe anzupassen**. Individualisierung bedeutet in dem Zusammenhang weniger Kontrolle, sondern eine begleitende und unterstützende Haltung (Baumgartner et al., 2024, S. 272).

Der zweite Faktor betrifft die Fachpersonen selbst. Sie sollen gut ausgebildet, belastbar und offen für neue Methoden sein. Dabei wird die Bedeutung kontinuierlicher **Weiterbildung sowie Entlastungsmassnahmen für Mitarbeitende** hervorgehoben (Baumgartner et al., 2024, S. 272). Da die Arbeit mit Systemsprenger*innen für Fachpersonen als hoch belastend empfunden werden kann, braucht es passende Arbeitszeitmodelle, formelle sowie informelle Beratungsgefässe und klare Notfallpläne (Baumgartner et al., 2024, S. 272–273). Zudem sind die Situationen oft unvorhersehbar und emotional belastend, weshalb feste Unterstützungsstrukturen unerlässlich sind (Baumgartner et al., 2024, S. 273).

Als dritter Faktor wird die **interdisziplinäre Kooperation im Helfersystem** benannt (Baumgartner et al., 2024, S. 273). Ein typisches Merkmal von Systemsprenger*innen ist die intensive Einbindung zahlreicher Akteur*innen im Versorgungssystem. Solange die Zusammenarbeit reibungslos funktioniert, kann das Hilfsangebot erfolgreich sein. Wenn das nicht mehr gegeben ist, treten oft Schwierigkeiten auf. Entscheidend für eine gelingende Betreuung sind Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und eine offene sowie wertschätzende Kommunikation (Baumgartner et al., 2024, S. 273). Runde Tische, bereichsübergreifende Weiterbildungen oder interdisziplinäre Fallbesprechungen sind Formate, durch die eine interdisziplinäre Kooperation gefördert werden kann (Groen et al., 2021, S. 88).

Ein weiterer Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen ist die **Reaktionsfähigkeit** (Baumgartner et al., 2024, S. 274). Es gibt Momente in der Arbeit mit Systemsprenger*innen bei welchen sich die Fachpersonen überfordert fühlen. Aus dem Grund ist es wichtig, die Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Dabei sollen frühzeitige Warnzeichen von Eskalationen erkannt werden sowie vorbereitete Alternativen in Krisenfällen zum Einsatz kommen. Um die Betreuung ausserhalb des gewohnten Settings fortzusetzen, braucht es

flexible, personelle und räumliche Ressourcen. Das ist aufwendig, aber unabdingbar, um die Betreuung aufrechtzuerhalten und wirksam zu bleiben (Baumgartner et al., 2024, S. 274).

Der fünfte Faktor betrifft das **deeskalierende Handeln** (Baumgartner et al., 2024, S. 274–275). Eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen erfordert ein einfühlsames und deeskalierendes Vorgehen statt strikter Regeln oder Konfrontation (Baumgartner et al., 2024, S. 274). Hinter jedem Verhalten steht oft eine Botschaft, die verstanden werden muss (Baumgartner et al., 2024, S. 275). Deeskalierendes Handeln ist kein spontanes Handeln, sondern eine erlernbare professionelle Kompetenz. Das Ziel dabei ist, Spannungen früh zu erkennen, einfühlsam zu reagieren und Eskalationen möglichst zu vermeiden. Ebenso zentral ist, schwierige Situationen im Nachhinein gemeinsam zu reflektieren, um daraus Entwicklung zu ermöglichen (Baumgartner et al., 2024, S. 275).

2.4.3 Erfolgsfaktoren für wirksame Hilfsangebote



Abbildung 6: Erfolgsfaktoren für wirksame Hilfsangebote (eigene Darstellung)

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 dargestellt, stellen Abbrüche von Unterstützungsangeboten ein typisches Verlaufsmerkmal in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen dar. Aus diesem Grund fasst Esser (2014) auf Basis bestehender Forschungsergebnisse zentrale Einflussfaktoren zusammen, die den Erfolg von Angeboten für diese Zielgruppe begünstigen und Abbrüche verhindern sollen (S. 599).

Ein wesentlicher Aspekt ist eine **stärkenorientierte Betreuung**, die als grundlegende Haltung in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen beschrieben wird. Der Fokus liegt dabei nicht auf Defiziten, sondern auf Ressourcen und lösungsorientierten Perspektiven. Es gilt als empirisch belegt, dass positiv formulierte Zielsetzungen nachhaltiger und wirksamer erreicht werden können (Esser, 2014, S. 601–602).

Ein weiterer zentraler Wirkfaktor ist die **Partizipationsmöglichkeit** der betroffenen jungen Menschen (Esser, 2014, S. 602). Esser (2014) versteht darunter: «eine angemessene Form der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die das Ziel verfolgt, stets ein Höchstmass an Kooperation zu gewährleisten» (S. 602). Partizipation fördert Selbstverantwortung, persönliche Entwicklung, Selbstwertgefühl sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit (Esser, 2014, S. 602).

Im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Hilfsangeboten wird auch die **Kooperation** als zentrales Element in der Fachliteratur hervorgehoben (Esser, 2014, S. 602). Sie bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit innerhalb des Helfersystems als auch auf die Kooperation mit der betroffenen Person selbst. Eine gute Passung zwischen Angebot und Individuum sowie die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung sind entscheidende Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation. Schwierigkeiten entstehen insbesondere dann, wenn Konflikte ungelöst bleiben, unterschiedliche Arbeitsweisen und Haltungen aufeinandertreffen oder die Rollen und Zuständigkeiten unklar sind (Esser, 2014, S. 602).

Elternarbeit wird in engem Zusammenhang mit Kooperation als weiterer bedeutender Erfolgsfaktor betrachtet. In der Fachliteratur besteht weitgehende Einigkeit über ihre Relevanz (Esser, 2014, S. 604). Im Zentrum steht die Identifikation von Ressourcen im sozialen Umfeld der Familien und deren gezielte Verbindung mit den eingesetzten Unterstützungsmassnahmen (Esser, 2014, S. 604).

Ein zusätzlicher Erfolgsfaktor ist die **Beziehungsqualität** zwischen Fachpersonen und Systemsprenger*innen. Ein sicheres und verlässliches Umfeld ist für Systemsprenger*innen wichtig, damit sie neue vertrauensvolle Beziehungen entwickeln können (Esser, 2014, S. 605).

Schliesslich wird in der Kinder- und Jugendhilfe häufig die **Hilfedauer** als Einflussfaktor für den Erfolg thematisiert. Zwar variiert sie je nach Angebotstyp, jedoch zeigt sich, dass eine Mindestdauer von ungefähr zwölf Monaten häufig Voraussetzung für nachhaltige Wirksamkeit ist (Esser, 2014, S. 603).

2.4.4 Selbstschutz und Resilienz von Fachpersonen

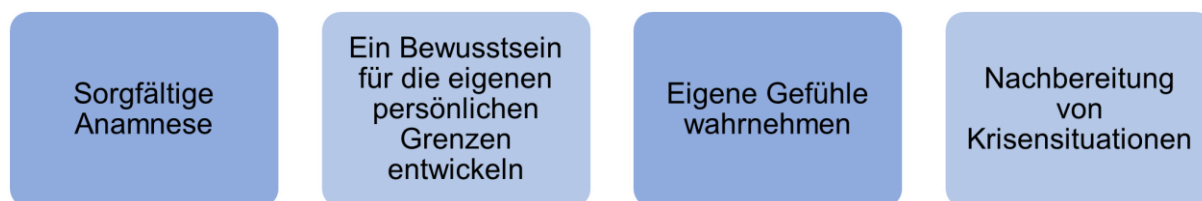


Abbildung 7: Schutzfaktoren für Fachpersonen (eigene Darstellung)

Im Kontext von Systemsprenger*innen ist es essenziell, auch den Schutz der Mitarbeitenden in den Blick zu nehmen, um die langfristige Sicherung des Fachpersonals zu gewährleisten. Fachpersonen können dabei selbst Einfluss darauf nehmen, ihre physischen und psychischen Grenzen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen frühzeitig zu erkennen (Baumann, 2019, S. 119).

Im Fachdiskurs wird häufig diskutiert, ob Akten vor Beginn einer neuen Massnahme eingesehen werden sollten, da es die Wahrnehmung der Situation vorab beeinflussen kann. Gleichzeitig birgt das Vernachlässigen einer **sorgfältigen Anamnese** die Gefahr, bereits bekannte Fehler und problematische Muster in der Zusammenarbeit unbewusst zu wiederholen (Baumann, 2019, S. 119).

Ein weiterer wichtiger Schutzfaktor für Mitarbeitende ist das **Bewusstsein für die eigenen persönlichen Grenzen**. Dabei geht es nicht um einen frühzeitigen Rückzug, sondern um die Fähigkeit, Grenzen wahrzunehmen und gleichzeitig handlungsfähig zu bleiben, ohne dass das Gefühl der Ohnmacht aufkommt (Baumann, 2019, S. 121). Persönliche Grenzen können sich vielfältig zeigen. Sei es bei bestimmten Verhaltensweisen des Gegenübers, Rahmenbedingungen bei der Institution von Arbeitsabläufen oder Haltungen und Einstellungen (Baumann, 2019, S. 121–122). Daher sind das Wahrnehmen und Beurteilen der Grenzen von grosser Bedeutung (Baumann, 2019, S. 122).

Gefühle begleiten den beruflichen Alltag kontinuierlich. In der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen besteht die Gefahr, dass negative Affekte wie Angst oder Wut dominieren und dadurch die Handlungsfähigkeit einschränken. Deshalb ist es wichtig, **eigene Gefühle frühzeitig wahrzunehmen**, um automatisierte und blockierende Reaktionsmuster zu vermeiden (Baumann, 2019, S. 122).

Belastende Erlebnisse oder problematische Fallverläufe können zudem noch Jahre später negative Auswirkungen auf Fachpersonen haben und ihre Handlungsfähigkeit beeinträchtigen (Baumann, 2019, S. 124). Aus dem Grund ist **eine professionelle Nachbereitung von Krisensituationen**, beispielsweise in Form von kollegialer Beratung, unerlässlich (Baumann, 2019, S. 125).

2.5 Historische Entwicklung und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie

Da das Phänomen Systemsprenger*innen in dieser Arbeit in pädagogischen und klinischen Kontexten untersucht wird, erscheint eine Darstellung der historischen Entwicklung und interdisziplinären Zusammenarbeit beider Bereiche sinnvoll.

Bei der Analyse der Zusammenarbeit zwischen der Sozialpädagogik und der Kinder- und Jugendpsychiatrie im 19. Jahrhundert wird deutlich, dass die beiden Bereiche eng miteinander verbunden waren. Beide Disziplinen engagierten sich in Institutionen für hilfsbedürftige Kinder und Jugendliche (Lempp, 2007, S. 14). Im weiteren Verlauf strebte die Psychiatrie die Anerkennung als medizinische und naturwissenschaftliche Disziplin an, während die Pädagogik in den Geisteswissenschaften verankert blieb. Zusätzlich entwickelte sich die Psychiatrie zu einem akademischen Berufsfeld und wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als autonome medizinische Fachprofession anerkannt. Infolgedessen arbeiten die beiden Professionen heute auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Ansätze und verwenden keine übereinstimmende Fachsprache mehr (Lempp, 2007, S. 14).

Darüber hinaus verfügen beide Professionen über unterschiedliche Finanzierungsquellen: Die Kinder- und Jugendpsychiatrie ist ein Teil des Gesundheitssystems, während die Sozialpädagogik im föderal organisierten Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet ist. Durch die physische Distanzierung entstanden divergierende berufliche Kulturen und Logiken. Der Fokus in der Sozialpädagogik liegt auf der bewussten Gestaltung von Bindungs- und Beziehungsarbeit sowie der Alltagsstrukturierung. Im Gegensatz dazu richtet sich die Kinder- und Jugendpsychiatrie vor allem nach einer medizinischen Denkweise, die auf Diagnostik und Therapie ausgerichtet ist (Lempp, 2007, S. 14–15). Trotz der Trennung ist es offensichtlich, dass eine funktionierende Zusammenarbeit zwischen den beiden Professionen und deren Massnahmen essenziell ist. Nur durch einen interdisziplinären Austausch, können die Fachpersonen eine nachhaltige Lösung bieten (Kirschenbauer & Gerhards, 2022). Entsprechend gab es immer wieder Versuche, die beiden Bereiche zu kombinieren. In den 1970er Jahren wurde unter dem Konzept der Sozialpsychiatrie der Ansatz verfolgt, psychische Erkrankungen verstärkt mithilfe sozialer Theorien zu analysieren und entsprechend zu therapieren. Auch die Psychiatrie hatte einen Einfluss auf die Soziale Arbeit. An der Schnittstelle beider Bereiche entstand die Klinische Sozialarbeit. Sie ergänzt die medizinische Sichtweise um soziale Aspekte und nutzt medizinische Verfahren wie Anamnese, Diagnose und Therapie (Lempp, 2007, S. 14–15).

3 Forschungsmethodik

Im Kapitel 3 wird der empirische Teil der Bachelorarbeit beschrieben. Die folgenden Unterkapitel erläutern die zentralen Elemente der gewählten Methodik im Detail.

3.1 Gegenstand der Forschung und Forschungsfrage

Die Bachelorarbeit untersucht das professionelle Handeln von Fachpersonen in pädagogischen und klinischen Kontexten mit Systemsprenger*innen. Die theoretische Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zeigt, dass wiederholte Hilfeabbrüche häufig auf unzureichend abgestimmte Settings und starre institutionelle Rahmenbedingungen zurückzuführen sind. Theoretische Erklärungsansätze wie der Etikettierungsansatz verdeutlichen, dass das Scheitern nicht allein im Verhalten der Systemsprenger*innen liegt, sondern auch in systemischen Strukturen begründet ist. Auf folgender Basis wurde die Forschungsfrage formuliert:

Forschungsfrage

Wie verstehen pädagogische und klinische Institutionen das Phänomen Systemsprenger*innen, welche Konzepte und methodischen Handlungsstrategien setzen sie ein?

Abbildung 8: Forschungsfrage (eigene Darstellung)

Ziel der Forschung war, die bestehenden Konzepte und methodischen Handlungsstrategien der ausgewählten Institutionen zu analysieren, um daraus Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen und praxisnahe Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen abzuleiten.

3.2 Beschreibung der befragten Institutionen

Für die Bachelorarbeit wurden Fachpersonen aus zwei Institutionen, mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen einbezogen. Bewusst wurden eine pädagogische und eine klinische Institution gewählt, um die unterschiedlichen Arbeitsmethoden in beiden Kontexten zu untersuchen. In Absprache mit den Institutionen wurden die Namen anonymisiert und durch die Bezeichnungen sozialpädagogische Sonderschule (SPS) und Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP) ersetzt. Ziel ist nicht die Bewertung der methodischen Handlungsstrategien, sondern der Vergleich verschiedener Herangehensweisen in der Arbeit mit Systemsprenger*innen.

3.2.1 Sozialpädagogische Sonderschule (SPS)

Die pädagogische Institution ist eine SPS, welche an mehreren Standorten vertreten ist und Bildungsangebote für Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen bietet. Der Schulbesuch kann in Form einer Tagesschule oder eines Wocheninternats erfolgen. Das Angebot umfasst alle Bildungstufen vom Kindergarten bis zum Schulabschluss (Konzept SPS1). Der Standort

ist ausschliesslich für männliche Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Bereich Verhalten und sozio-emotionaler Entwicklung vorgesehen. Der Erhebungsort, an dem die Interviews durchgeführt wurden, besteht aus vier Tagesschulgruppen mit jeweils 8 bis 10 Schülern sowie einer zusätzlichen Gruppe mit fünf Schülern, die aufgrund ihres Verhaltens eine intensivere Betreuung benötigen (Konzept SPS2). Ihre kognitiven Fähigkeiten entsprechen denen der Regelklasse, jedoch besteht ein erhöhter Bedarf an Förderschulunterricht (Konzept SPS2). Die Lerngruppen werden von Heilpädagog*innen und Sozialpädagog*innen betreut. Die Aufnahme erfolgt durch eine verbindliche Weisung gemäss der Sonderschulverordnung des Kantons. In der Regel wird eine Sonderschulmassnahme für zwei Jahre bewilligt, wobei eine Verlängerung jederzeit beantragt werden kann. Langfristiges Ziel der Institutionen aller Standorte ist es, den Schüler*innen eine umfassende Förderung und Beschulung zu ermöglichen, um eine Reintegration in die Regelklasse sowie eine soziale Integration in ihr Lebensumfeld zu erleichtern (Konzept SPS2).

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei dem Interviewstandort um eine Institution, in der ausschliesslich männlich gelesene Schüler betreut werden. Aus dem Grund wird in dieser Bachelorarbeit bei institutionsspezifischen Informationen auf eine Genderdifferenzierung verzichtet. Bei allgemeinen Aussagen der Fachpersonen erfolgt eine geschlechtergerechte Formulierung.

3.2.2 Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP)

Als klinische Institution wurde die KJP ausgewählt. Sie bietet ambulante, stationäre und tagesklinische Behandlungsangebote für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren (Konzept KJP2). Am Interviewstandort werden teilstationäre und stationäre diagnostische sowie therapeutische Massnahmen durchgeführt. Sie kommen zum Einsatz, wenn ambulante Unterstützungsmassnahmen nicht ausreichen und sowohl Interventionen bei schweren psychischen Krisen als auch eine reguläre psychiatrische Versorgung erforderlich sind. Die Institution bietet eine 24-Stunden-Betreuung, stationäre und tagesklinische Behandlungsplätze sowie spezialisierte Stationen (Konzept KJP2). Nicht aufgenommen werden junge Menschen mit ausschliesslich suchtbedingten Erkrankungen ohne komorbide Störung sowie forensische Abklärungen und Behandlungen (Konzept KJP1). Die Betreuung erfolgt durch Fachpersonen aus Pflege und Sozialpädagogik, ergänzt durch interdisziplinäre Zusammenarbeit mit therapeutischen und schulischen Fachbereichen (Konzept KJP2). Die Bachelorarbeit konzentriert sich auf die geschützte Station, da dort die interviewten Fachpersonen tätig sind. Aufnahmen erfolgen über die interne Notfalltriage, ärztliche Zuweisungen oder Ambulatorien (Konzept KJP1). In bestimmten Fällen kann die Einweisung auch durch eine ärztlich angeordnete fürsorgerische Unterbringung oder durch die kantonale Behörde erfolgen. Eine freiwillige Anmeldung ist ebenfalls möglich, etwa nach einer Krisenintervention (Konzept KJP1).

3.3 Datenerhebung

In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Datenerhebungsinstrumente dieser Bachelorarbeit vorgestellt und anschliessend wird die Vorgehensweise der Datenerhebung genauer erläutert.

3.3.1 Dokumentenanalyse als Datenerhebungsinstrument

Für die Forschung dieser Bachelorarbeit wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt (Salheiser, 2014, S. 813–827). Salheiser (2014) definiert Dokumente als Daten in schriftlicher Form (S. 813). Dabei lassen sich drei Arten unterscheiden: offizielle Dokumente, interne Dokumente aus Organisationen und Egodokumente (Salheiser, 2014, S. 813). Ein wesentlicher Vorteil der Dokumentenanalyse besteht darin, dass die Daten unabhängig von der Untersuchung erstellt wurden und somit nicht durch den Forschungsprozess beeinflusst werden (Salheiser, 2014, S. 816). Im Gegensatz dazu kann es bei Befragungen dazu führen, dass Personen ihre Antworten anpassen, da sie sich der Untersuchung bewusst sind. Daher wird die Dokumentenanalyse als nicht-reaktive Methode eingeordnet. Die Konzepte der beiden Institutionen sind der Art interner Dokumente aus Organisationen zuzuordnen und für die Analyse wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse angewendet (Salheiser, 2014, S. 816).

3.3.2 Expert*inneninterview als Datenerhebungsinstrument

Neben der Dokumentenanalyse wurde eine nicht-standardisierte Befragung in Form eines Leitfadeninterviews gewählt (Mayer, 2013, S. 37). Die Methode zeichnet sich durch offene Fragen aus und dient als Strukturierungshilfe für die zu gewinnenden Informationen. Der Leitfaden bietet dabei eine Orientierung, wobei die vordefinierte Reihenfolge der Fragen flexibel gehandhabt werden kann. Ein zentraler Vorteil der Methode liegt in der Kombination aus strukturiertem Vergleich der Interviewdaten und einer klar gegliederten Gesprächsführung, die durch die einheitliche Struktur des Leitfadens gewährleistet wird (Mayer, 2013, S. 37).

Im Rahmen der Bachelorarbeit entschieden sich die Autorinnen für die Methode des Expert*inneninterviews, da die Form der Befragung gezielt Personen mit spezifischem Fachwissen einbezieht (Mayer, 2013, S. 38). Während sich Leitfadeninterviews primär durch ihren strukturierten Leitfaden auszeichnen, liegt der Fokus von Expert*inneninterviews auf einer klar definierten Zielgruppe und dem gezielten Interesse an deren Fachkenntnissen (Helfferich, 2014, S. 560). Die Auswahl der zu befragenden Personen erforderte somit eine fundierte Auseinandersetzung mit der Frage, welche Expert*innen für die Forschung relevant sind (Moser, 2008, S. 47). Insgesamt wurden fünf Fachpersonen aus den beiden Institutionen interviewt. Die Stichprobenziehung entsprach dem Prinzip der Selbstaktivierung, da die Auswahl der Interviewpartner*innen in der Verantwortung der jeweiligen Teams lag (Reinders, 2012, S. 119–

120). Die Vorgehensweise kann zusätzlich als deduktiv eingeordnet werden, da die Autorinnen im Vorfeld das Kriterium festlegten, ausschliesslich Expert*innen aus dem gewählten Forschungsbereich zu befragen (Reinders, 2012, S. 119–120).

Die Expert*inneninterviews wurden im Rahmen eines teilnarrativen qualitativen Forschungsansatzes durchgeführt, um subjektive Perspektiven und individuelle Erkenntnisse zu gewinnen (Kleemann et al., 2009, S. 65). Das Ziel war es, den interviewten Personen möglichst viel Raum zu geben, sodass sie ihre eigenen Sichtweisen ausführlich schildern konnten. Durch die offene Gesprächsführung sollte der Redefluss gefördert werden, um eine tiefgehende Exploration des Forschungsgegenstands zu ermöglichen (Kleemann et al., 2009, S. 65).

3.3.3 Vorgehensweise der Datenerhebung

Vor den Interviews hatten die Autorinnen lediglich kurze E-Mail- oder Telefonkontakte zu den befragten Personen. Die Interviews fanden in den jeweiligen Institutionen in Besprechungsräumen statt und dauerten 30 bis 60 Minuten. Bereits beim Betreten der Institutionen zeigten sich Unterschiede in den strukturellen Gegebenheiten, insbesondere zwischen offenen und geschlossenen Organisationsformen. Drei Interviews wurden als Einzelgespräche geführt, eines mit zwei Personen. Es wurden drei weiblich gelesene Personen und zwei männlich gelesene Personen interviewt. Drei der Befragten sind in Führungspositionen tätig, während zwei auf der Ebene der Mitarbeitenden arbeiten. Die beruflichen Hintergründe waren unterschiedlich: Zwei Personen sind im Bereich Pflegefachmann*frau mit Schwerpunkt Psychiatrie tätig, zwei arbeiten im Bereich der Sozialpädagogik und eine Person in der Heilpädagogik. Die Interviews erfolgten mit klarer Rollenverteilung auf Seite der Autorinnen. Die Autorin, die mit dem jeweiligen Arbeitskontext nicht vertraut war, stellte die ausgearbeiteten Fragen des Leitfadens, währenddessen die andere Person sich Notizen aufschrieb, um anschliessend Verständnisfragen stellen zu können. Zur präzisen Datenerfassung wurden alle Gespräche mit zwei Mobilgeräten aufgezeichnet. Zu Beginn jedes Interviews wurden der Gesprächsrahmen erläutert und die Einwilligung zur Teilnahme sowie zur Aufzeichnung mittels Freigabeformular (vgl. Anhang B) eingeholt.

Für die Dokumentenanalyse übermittelten die Institutionen interne Konzepte per E-Mail. Die Autorinnen wurden dabei auf die Wahrung der Anonymität und den vertraulichen Umgang mit den Unterlagen hingewiesen.

3.4 Datenaufbereitung

Nach Abschluss der vier Interviews wurden die Gespräche zur Datenaufbereitung anhand der Audiodateien transkribiert. Die Interviews wurden wortwörtlich, ohne Hilfe eines Programms, von den Autorinnen verschriftlicht. Die Transkription der Interviews erfolgte gemäss den

Richtlinien von Dresing und Pehl (2018) und wurde bei Bedarf angepasst (S. 21–25). Die Interviews wurden vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche übersetzt, wobei grammatikalische Fehler erhalten blieben. Emotionale Äußerungen wurden in Klammern vermerkt. Jeder Sprechbeitrag erscheint in einem eigenen Absatz. Die Absätze der Interviewerinnen sind mit «I1» oder «I2» und die der befragten Personen mit den entsprechenden Kürzeln «B1» bis «B5» gekennzeichnet. B1 und B2 sind Interviewpartner*innen aus der SPS, B3, B4 und B5 stammen aus der KJP.

3.5 Datenauswertung nach Kuckartz und Rädiker

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine wissenschaftliche Methode zur strukturierten und kontrollierten Analyse von Daten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Ein zentrales Element der Methode ist die Kategorisierung relevanter Textabschnitte, wobei die Kategorien deduktiv, induktiv oder durch eine Kombination beider Ansätze gebildet werden können (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 39). Die Analysemethode eignet sich besonders, um qualitative Daten strukturiert mithilfe von Kategorien zu erschliessen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 42).

Die deduktive Kategorienbildung basiert auf bestehendem theoretischem Wissen oder vorgegebenen Schlüsselbegriffen, beispielsweise aus dem Interviewleitfaden, ohne dass das erhobene Datenmaterial bei der Festlegung der Kategorien einbezogen wird. Im Gegensatz dazu werden bei der induktiven Kategorienbildung die Kategorien direkt aus dem Datenmaterial abgeleitet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71). Häufig wird eine Mischform angewendet, wie es auch in der folgenden Bachelorarbeit der Fall ist. Meistens werden übergeordnete Kategorien deduktiv festgelegt, während Subkategorien in einem zweiten Schritt induktiv entwickelt werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102).

Die in den teilnarrativen Expert*inneninterviews sowie der Dokumentenanalyse gewonnenen Daten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet (S. 104–108). Kuckartz und Rädiker (2022) unterscheiden drei verschiedene Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse (S. 104). Die inhaltlich strukturierende Analyse bietet eine hohe Flexibilität und kann auf unterschiedlichen Datenarten angewendet werden, darunter verschiedene Interviewformen und Dokumententypen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 41–42). Je nach Art der Daten können einzelne Teilschritte modifiziert oder angepasst werden, um den spezifischen Anforderungen der Analyse zu entsprechen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 130).

Für die Bachelorarbeit wurde aus den oben beschriebenen Gründen die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Sie ermöglicht eine gezielte Beantwortung der Forschungsfrage anhand der vorhandenen Daten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 110). Die

Methode umfasst sieben Phasen, die in der folgenden Abbildung dargestellt sind. Eine detaillierte Beschreibung dieser Phasen befindet sich im Anhang D.

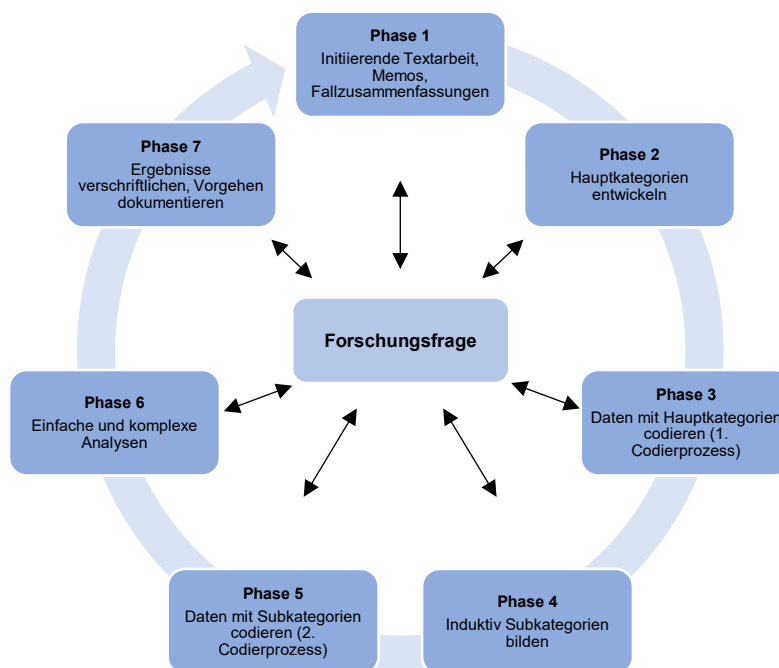


Abbildung 9: Ablauf einer inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung auf der Basis von Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132)

3.6 Limitationen der Bachelorarbeit

Bei qualitativen Forschungen ist es zentral, die Grenzen der Studie anzuerkennen. Ein häufiger Fehler in qualitativen Interviews besteht darin, zu viele Fragen zu stellen und lediglich erwartete Antworten zu hören. Daher ist es wichtig, den Interviewten die Freiheit zu lassen, eigene Schwerpunkte zu setzen und ihre Begriffe zu verwenden, was als Offenheit bezeichnet wird (Helfferich, 2014, S. 562). Ebenso ist das Rollenbewusstsein sowie der berufliche Hintergrund beider Parteien zu beachten, da diese den Gesprächsverlauf wesentlich beeinflussen. Eine durchdachte Interviewstruktur und -sprache fördert Offenheit und Vertrauen (Helfferich, 2014, S. 564). Die Stichprobengröße von fünf Personen ist klein und nicht repräsentativ für alle Fachpersonen des entsprechenden Kontextes. Zudem wurden lediglich zwei Institutionen und deren Konzepte berücksichtigt, was eine potenzielle Verzerrung der Stichprobenauswahl zur Folge haben könnte. Dennoch bietet die Arbeit wertvolle Einblicke in die aktuellen Herausforderungen innerhalb des Forschungsbereichs.

4 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

In diesem Kapitel analysieren die Autorinnen ausgewählte Konzepte aus der SPS und der KJP, die thematisch und methodisch mit dem Phänomen Systemsprenger*innen verknüpft sind. Im Fokus stehen institutionelle Strategien und sozialpädagogisch-therapeutische

Ansätze für die Arbeit mit besonders herausfordernden jungen Menschen. Ziel ist die Herausarbeitung zentraler Elemente. Die Dokumentenanalyse bildet den Einstieg in den Forschungsteil und schafft die Grundlage für die anschließenden Expert*inneninterviews. Kapitel 4.3 stellt die Konzepte beider Institutionen vergleichend gegenüber.

4.1 Dokumentenanalyse der sozialpädagogischen Sonderschule

In den folgenden Unterkapiteln werden die Inhalte der Konzepte der SPS thematisch dargestellt.

4.1.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Im Kontext der SPS werden spezifische **institutionelle Rahmenbedingungen** in den Konzepten formuliert, welche im folgenden Kapitel erläutert werden. Zum einen verfügt die Institution über strukturierte institutionelle Rahmenbedingungen mit klar definierten **Sitzungsgefässen, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen** (Konzept SPS1). Wöchentliche und jährliche Sitzungen gewährleisten eine kontinuierliche Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung. Dazu zählen unter anderem Teamleitungssitzungen, Fachteams, Supervisionen, Teamhalbtage sowie jährliche Klausurtagungen (Konzept SPS1). Die Zusammenarbeit erfolgt **interdisziplinär** und basiert auf einer **systemischen, kindzentrierten sowie kompetenz- und ressourcenorientierter Haltung** (Konzept SPS1).

4.1.2 Kooperation und Interdisziplinarität

In den Konzepten der SPS wird die enge **interdisziplinäre Zusammenarbeit** sowohl innerhalb der Institution als auch mit dem Helfersystem und dem sozialen Umfeld der Systemsprenger als zentrales Merkmal hervorgehoben.

Die Konzepte der SPS legen besondere Aufmerksamkeit auf die interne Organisation und Zuständigkeiten innerhalb des interdisziplinären Teams. Die **Teamleitung** ist für die Organisation und Führung des interdisziplinären Teams verantwortlich und stellt die Umsetzung der Konzepte sicher. Sie übernimmt die Leitung von Sitzungen, führt Beurteilungsgespräche und koordiniert die pädagogische Ausrichtung mit der Leitung Abteilung Schule. Alle **Teammitglieder** sind verpflichtet, aktiv an den vorgesehenen Gefässen teilzunehmen und tragen Mitverantwortung für die Planungs- und Alltagsgestaltung (Konzept SPS1). Die **Teamleitung** verantwortet die operative Steuerung innerhalb der Tagesschulgruppen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen und Therapeut*innen ist zentraler Bestandteil des Konzepts. Gemeinsame Verantwortung, gegenseitige Wertschätzung und regelmäßige Reflexion fördern die professionelle Teamkultur und unterstützen die individuelle Entwicklung der Schüler nachhaltig (Konzept SPS2). Das Kernteam besteht aus vier

Mitarbeitenden aus den Bereichen Schule und Sozialpädagogik mit einem Gesamtpensum von 300 Prozent und wird durch Logopädie und temporäre Unterstützungskräfte ergänzt. Die **Zusammenarbeit** erfolgt **strukturiert, reflexiv** und in **enger Abstimmung**. Supervision und Fallbesprechungen dienen der **Qualitätssicherung** (Konzept SPS3).

Ein weiterer Erfolgsfaktor für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprengern bildet die **Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten**. Die Elternarbeit ist respektvoll und kooperativ gestaltet. Die Eltern gelten als Expert*innen ihrer Kinder und werden aktiv in die Förderprozesse einbezogen (Konzept SPS2). Durch **Familienbesuche**, gemeinsame Veranstaltungen und einen regelmässigen Austausch wird die Partizipation der Eltern gezielt gefördert. Die enge Kooperation unterstützt die nachhaltige Entwicklung der Kinder und Jugendlichen im schulischen und sozialen Kontext (Konzept SPS3). Die **Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten** erfolgt in Form von obligatorischen Standort- und Elterngesprächen, die stets im Zweierteam durchgeführt werden. Gleichzeitig ist eine transparente und kontinuierliche **Kommunikation innerhalb des Teams** gewährleistet. Dies erfolgt über tägliche Austausche, Journale sowie zentrale Dokumente wie Protokolle. Eine offene und interaktive Kommunikation wird vorausgesetzt (Konzept SPS1).

4.1.3 Methodische Handlungsstrategien

Die Konzepte der SPS beschreiben eine Vielzahl methodischer Handlungsstrategien für die Zusammenarbeit mit Systemsprengern. Sie umfassen eine vernetzte Betreuung, eine transparente Dokumentation, klar definierte Kriseninterventionen, eine reflektierte pädagogische Haltung sowie therapeutische und alltagsbezogene Unterstützung.

Grundlage aller pädagogischen Prozesse ist eine gemeinsam getragene **pädagogische Haltung**. Sie stützt sich auf das pädagogische Netz, den Lehrplan 21 sowie weitere system- und kompetenzorientierte Konzepte. Die pädagogische Haltung ist konstruktivistisch, demokratisch und auf die Förderung der Selbstverantwortung und Partizipation der Schüler ausgerichtet. Im Fokus steht das Verhalten als zentrales Entwicklungsfeld (Konzept SPS1).

Auf dieser Haltung aufbauend wird ein integratives **pädagogisches Konzept** umgesetzt, das schulische, heilpädagogische und sozialpädagogische Förderaspekte in einer strukturierten Tagesschule miteinander verknüpft. Die individuelle Entwicklung und Gemeinschaftsbildung stehen dabei im Zentrum. Die Förderziele werden interdisziplinär geplant und regelmässig überprüft (Konzept SPS2). Die schulische Förderung orientiert sich am kantonalen Lehrplan und zielt auf den Aufbau von Bewältigungs-, Handlungs- und Lernstrategien. Lehrpersonen arbeiten in hohen Pensen ohne Fachlehrpersonen. Die sozialpädagogische Arbeit fokussiert

sich auf die strukturelle Stabilität, Beziehungskonstanz und altersadäquate Auseinandersetzung mit Alltagsanforderungen. Situativ ist eine 1:1-Betreuung möglich (Konzept SPS3).

Ein wesentliches Element der praktischen Umsetzung stellt die **sozialpädagogische Alltagspädagogik** dar (Konzept SPS1). Die sozialpädagogische Arbeit wird im Tandem durchgeführt, wobei die Aufgaben nach Ressourcen und Kompetenzen verteilt werden. Der Fokus liegt auf der Alltagspädagogik, bei der die Beziehungsarbeit, eine strukturierte Tagesgestaltung sowie eine kompetenzorientierte Förderung im Zentrum stehen. Ein weiterer Bestandteil der Alltagspädagogik ist die enge Vernetzung, welche durch Rituale, Projekte und der gemeinsamen Alltagsgestaltung zwischen Schule und Sozialpädagogik gefördert wird (Konzept SPS1).

Eine zentrale methodische Handlungsstrategie stellt das **Casemanagement** dar. Jeder Schüler wird von zwei Bezugspersonen aus den Bereichen Schule und Sozialpädagogik begleitet. Das Casemanagement wird durch die Teamleitung koordiniert und mit der Leitung Abteilung Schule abgestimmt. Verantwortlich für die Kinderakten ist das Haupt-Casemanagement. Doppel- beziehungsweise Parallelakten werden vermieden, um eine transparente und einheitliche Dokumentation sicherzustellen (Konzept SPS1). Ergänzend wird jeder Schüler von einer Casemanagement-Fachperson begleitet, die die Koordination übernimmt und als Ansprechperson für das Helfersystem dient. Zusätzlich organisiert die Casemanagement-Fachperson die Förderplanung, Standort- und Fachgespräche (Konzept SPS3).

Ergänzend zur pädagogischen Arbeit ist die **therapeutische Unterstützung** im Konzept fest verankert. Logopädie und Psychomotorik werden intern angeboten, Therapien wie Psycho- oder Ergotherapie durch externe Fachstellen abgedeckt. Die therapeutische Begleitung ist systemisch eingebettet und wird von der Casemanagement-Fachperson koordiniert (Konzept SPS2).

Für die Bewältigung besonders belastender Situationen wurde ein umfassendes **Krisenmanagement** entwickelt (Konzept SPS1). Die SPS unterscheidet zwischen akuten und schleichenden Krisen. Für Akutsituationen existieren klare Handlungsrichtlinien. In schleichenden Krisen kann externe Unterstützung beigezogen werden. Die Verantwortung für die Koordination und Einleitung liegt beim Casemanagement, unter Einbezug der Leitung Abteilung Schule (Konzept SPS1).

4.2 Dokumentenanalyse der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die nachfolgenden Unterkapitel widmen sich der thematischen Aufarbeitung der Konzeptinhalte der KJP.

4.2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

In den Konzepten der KJP treten klar definierte institutionelle Rahmenbedingungen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen und ihrem sozialen Umfeld deutlich hervor. Zum einen gelten im Intensivsetting **klare Sicherheitsvorgaben** (Konzept KJP1). Das bedeutet: kein Zugang zu persönlichen Gegenständen, keine Beurlaubungen, kein Gruppenkontakt, gegebenenfalls Videoüberwachung oder 1:1-Betreuung mit minimaler Interaktion. Ziel ist die rasche Stabilisierung, der Wiederaufbau von Kommunikations- und Absprachefähigkeit sowie die Vorbereitung einer weiterführenden Behandlung (Konzept KJP1).

Zusätzlich bildet der **rechtliche Rahmen** eine zentrale Grundlage. Bei fehlender Zustimmung urteilsfähiger jungen Menschen ist eine Weiterführung der Behandlung ausserhalb der Notfallsituation nur bei Vorliegen einer rechtlichen Grundlage wie etwa einer fürsorgerischen Unterbringung möglich (Konzept KJP1).

Grundsätzlich verfolgt die KJP einen **ganzheitlichen, interdisziplinären Behandlungsansatz**, in dem medizinische, psychotherapeutische, sozialpädagogische und schulische Angebote integriert werden (Konzept KJP2). Die Grundlage beinhaltet eine strukturierte milieutherapeutische Umgebung, in der Fachpersonen aus Pflege, Sozialpädagogik, Psychologie, Medizin und Sonderpädagogik eng zusammenarbeiten. Diagnostik, Psychotherapie, medikamentöse Behandlung sowie heil- und sonderpädagogische Förderung werden individuell auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen abgestimmt. Ergänzend werden ergotherapeutische, kunsttherapeutische, musiktherapeutische, sportliche und tiergestützte Angebote eingesetzt (Konzept KJP2).

Im stationären und teilstationären Setting liegt die **Verantwortung für die milieutherapeutische Alltagsgestaltung** bei den Fachpersonen aus dem Bereich der Pflege und Sozialpädagogik (Konzept KJP2). Sie fördern die Entwicklung alltagspraktischer, sozialer und emotionaler Kompetenzen innerhalb eines klar strukturierten und wertschätzenden Rahmens. Der individuelle Behandlungsplan wird in enger Abstimmung mit dem medizinisch-therapeutischen und schulischen Bereich erstellt und regelmässig angepasst (Konzept KJP2).

Zur Sicherung der Behandlungsqualität ist ein umfassendes **Qualitätsmanagement** implementiert, das durch Qualitätsbeauftragte, eine Datenbank, Fallsupervisionen sowie

regelmässige Zufriedenheitsbefragungen gestützt wird. Die kontinuierliche **Weiterbildung des Fachpersonals** stellt ein zentrales Element zur Qualitätssicherung dar (Konzept KJP2).

Der **interdisziplinäre Informationsaustausch** erfolgt strukturiert über Verlaufseinträge, tägliche und wöchentliche Rapporte sowie fachbereichsübergreifende Teamsitzungen. Bezugspersonen übernehmen eine koordinierende Rolle und sorgen für eine lückenlose Kommunikation im Behandlungsteam sowie mit den jungen Menschen und deren Umfeld (Konzept KJP2).

Regelmässige Familiengespräche und systemisch orientierte Feedbacksitzungen ermöglichen die **aktive Einbindung des sozialen Umfelds** in den medizinisch-therapeutischen Prozess. Die gemeinsame Zielsetzung besteht in einer transparenten, kooperativen Behandlungsplanung und der bestmöglichen Unterstützung der individuellen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (Konzept KJP2).

4.2.2 Kooperation und Interdisziplinarität

Wie im vorherigen Kapitel erwähnt, erfolgt die Behandlung in der KJP durch interdisziplinäre Teams. Die Konzepte betonen die zentrale Bedeutung von **Kooperation und Interdisziplinarität** sowohl innerhalb der Institution als auch in der Zusammenarbeit mit dem Helfersystem (Konzept KJP1). Die Station ist eng mit internen Therapieangeboten wie Bewegungstherapie, Kunsttherapie und tiergestützter Therapie, der psychosomatischen Fachstelle sowie der externen Ernährungsberatung vernetzt. Dies ermöglicht eine interdisziplinäre und individuell abgestimmte Versorgung (Konzept KJP1).

4.2.3 Methodische Handlungsstrategien

Die Konzepte der KJP beinhalten eine Vielzahl methodischer Handlungsstrategien, die auf eine ressourcenorientierte, beziehungsorientierte und strukturgebende Arbeit mit Systemsprenger*innen ausgerichtet sind. Sie verbinden therapeutische, pädagogische und pflegerische Ansätze zu einem multiprofessionellen Interventionssystem. Das folgende Kapitel widmet sich der kurzen Erläuterung der Ansätze.

Das **integrative Interventionsprogramm** zielt auf die Förderung zentraler psychischer Schutzfaktoren ab (Konzept KJP1). Es kombiniert verschiedene therapeutische Methoden zur Verbesserung der emotionalen und kognitiven Selbstregulation und umfasst fünf Schlüsselstrategien. Die Schritte werden in einem Basismodul eingeführt und in einem vertiefenden Modul weiterverarbeitet. Ein zentrales Ziel ist die Stärkung von Resilienzfaktoren, insbesondere der Selbstwirksamkeit, Handlungsfähigkeit und lösungsorientierter Problembewältigung. Das Programm richtet sich an Jugendliche in der Übergangsphase zum Erwachsenenalter (Konzept KJP1).

Die **Validation** wird sowohl als kommunikative Methode als auch innere Haltung verstanden (Konzept KJP2). Primäres Ziel ist es, das subjektive Erleben wertschätzend anzuerkennen und gleichzeitig alternative Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zu ermöglichen. In der pflegerischen und sozialpädagogischen Praxis findet die Methode Anwendung im Spannungsfeld zwischen Akzeptanz der gegenwärtigen Realität und Förderung von Verständnisbereitschaft, wobei die Affektspiegelung und die Reflexion als unterstützende Interventionstechniken dienen (Konzept KJP2).

Die **lösungsorientierte Gesprächsführung** stellt eine zentrale methodische Strategie dar, die angewendet wird, um den Fokus auf die Wünsche, Ziele und Veränderungschancen der Betroffenen zu richten (Konzept KJP2). In diesem Rahmen wird gemeinsam erarbeitet, welche Schritte zur Zielverwirklichung unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen unternommen werden können. Der Ansatz beruht auf der Annahme, dass jede Person über individuelle Bewältigungsstrategien verfügt, mit deren Hilfe sie persönliche Herausforderungen meistern kann (Konzept KJP2).

Die **gewaltfreie Kommunikation**, insbesondere in durch Konflikte belastete Situationen, fördert eine wertschätzende und empathische Gesprächsführung (Konzept KJP2). Sie ermöglicht den Austausch auf Augenhöhe und dient der Deeskalation von Konflikten. Die Unterscheidung zwischen der Giraffensprache, die für eine mitfühlende Ausdrucksweise steht und der Wölfsprache, die Konflikte verstärken kann, ist hierbei zentral (Konzept KJP2).

Das **interne Pflegemodell** dient als pflegerischer Handlungsrahmen und betont die Bedeutung einer sicheren, vertrauensvollen Umgebung, in der die Kinder und Jugendlichen ihre Ängste und emotionalen Herausforderungen bearbeiten können (Konzept KJP2). Der Fokus liegt auf der Beziehungsgestaltung zwischen den jungen Menschen und den Fachpersonen, wobei die Bezugspersonenarbeit eine Schlüsselrolle spielt. Das Modell gliedert den Pflegeprozess in vier aufeinanderfolgende Phasen der Interaktion und betont die Bedeutung der bewussten Gestaltung einer professionellen Nähe-Distanz Beziehung. Ergänzend werden systemische Denkansätze und sozialtherapeutische Konzepte integriert, die die individuelle Entwicklung und die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen fördern (Konzept KJP2).

Die interne **kooperative Prozessgestaltung**, beschreibt strukturierte Abläufe, die in der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen und mit den jungen Menschen durchgeführt werden (Konzept KJP2). Im Fokus stehen die Entwicklung, Umsetzung und systematische Evaluation gemeinsam definierter Zielsetzungen. Die Handlungsstrategie ist bereichsübergreifend anwendbar und erstreckt sich über den gesamten Behandlungsverlauf (Konzept KJP2).

Die **Milieugestaltung** im stationären Kontext folgt vier zentralen Prinzipien, die auf die ganzheitliche Förderung der Kinder und Jugendlichen abzielen (Konzept KJP2). Das Prinzip der Partizipation fördert die aktive Einbindung in die Entscheidungsprozesse, wobei die Selbstbestimmung und Autonomie gestärkt werden. Offene Kommunikation und soziale Interaktion schaffen Transparenz und Verständnis, während das soziale Lernen durch verbindliche Regeln und Rollenverhalten, die ICH-Funktion und die Selbstreflexion unterstützt wird. Das Leben in der Gemeinschaft wird durch gemeinsame Aufgaben und Aktivitäten gestärkt, wobei das Milieu an die individuellen Bedürfnisse und Ressourcen angepasst wird, um die Selbstverantwortung und Selbstwirksamkeit zu fördern (Konzept KJP2).

In der KJP wurde ein umfassendes Konzept für die **Bezugspersonenarbeit** entwickelt, das als Handlungsanleitung für die Fachpersonen, aus zwei Fachbereichen dient (Konzept KJP3). Ziel ist es, durch ein gemeinsames Modell, basierend auf dem bio-psycho-sozialen Menschenbild und kooperativer Prozessgestaltung, die professionelle Betreuung der jungen Menschen sicherzustellen. Die Bezugspersonenarbeit folgt einem zirkulären Prozess aus Analyse, Umsetzung und Zielfokussierung sowie Evaluation, wobei die interdisziplinäre Zusammenarbeit und ethische Prinzipien eine zentrale Rolle spielen. Zur Analyse individueller Ressourcen und Herausforderungen werden weitere Methoden eingesetzt. Die Arbeit basiert auf dem SMART-Prinzip, mit regelmässigen Teambesprechungen und kontinuierlichen Evaluationen (Konzept KJP3).

4.3 Differenzierungsanalyse der Konzepte von SPS und KJP

Die SPS und die KJP richten sich beide an Kinder und Jugendliche mit stark herausfordernden Verhaltensweisen und emotionalem Förderbedarf. Die Konzepte unterscheiden sich jedoch deutlich in der Zielsetzung, Struktur und im institutionellen Kontext. Beide Institutionen arbeiten interdisziplinär, mit strukturierten Abläufen, dokumentieren systematisch und betonen die Bedeutung stabiler Beziehungen. Die SPS zielt auf die schulische Reintegration durch heil- und sozialpädagogische Förderung im schulnahen Alltag, während sich die KJP auf psychiatrisch-therapeutische Stabilisierung in Krisensituationen fokussiert. Die Konzepte SPS1 bis SPS3 orientieren sich am Lehrplan 21 des Kantons und setzen im schulischen Rahmen auf sozialpädagogische Alltagspädagogik mit einem Fokus auf Ressourcenorientierung und Verhaltensförderung. Die Konzepte KJP1 bis KJP3 hingegen arbeiten nach psychiatrischen Standards mit medizinischen, psychotherapeutischen, sozialpädagogischen und pflegerischen Elementen. Während in den Konzepten der SPS die Eltern als Kooperationspartner*innen ausschliesslich in Bildungs- und Förderprozessen gelten, werden sie in den Konzepten der KJP auch in medizinisch-therapeutische Entscheidungsprozesse eingebunden. Die SPS betont die Partizipation, die Tagesstruktur, Rituale und die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen, die KJP fokussiert auf Stabilisierung, Schutz und medizinisch-therapeutische Prozesse in

stationären Settings. Die Fallführung liegt bei der SPS im Casemanagement mit schulisch-sozialpädagogischem Fokus. Bei der KJP trägt eine ärztliche Fachperson oder Psycholog*innen die Hauptverantwortung für die Fallführung. Beide Institutionen integrieren externe Fachstellen und setzen sich für eine kontinuierliche und fundierte Teamweiterbildung ein. Während die Konzepte der SPS als präventiv und bildungsorientiert verstanden werden können, sind die Konzepte der KJP klinikorientiert. Das Konzept SPS3 wurde speziell für das Betreuungssetting entwickelt, das eine Kleingruppe von nur fünf Schülern umfasst, die aufgrund ihres Verhaltens eine intensivere Betreuung benötigen. Konzept KJP1 stellt ein akutpsychiatrisches Schutzsetting mit Sicherheitsvorgaben dar. Die Validierung, Milieuthérapie und kooperative Prozessgestaltung sind tragende Elemente in Konzept KJP2, wohingegen bei der SPS der systemisch-kindzentrierte Ansatz im Mittelpunkt steht. In beiden Institutionen werden individuelle Zielsetzungen formuliert und regelmässig überprüft. Die Beziehungsarbeit bildet in beiden Institutionen ein zentrales Fundament, wenngleich mit unterschiedlichem Fokus, pädagogisch in der SPS, medizinisch-therapeutisch in der KJP.

5 Ergebnisse der Expert*inneninterviews

Vorliegendes Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Expert*inneninterviews. Die Auswertung folgt thematischen Kategorien, die zugleich die Kapitelstruktur vorgeben. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Zitate aus den Interviewtranskriptionen sprachlich geglättet und von Wiederholungen sowie Füll- und Zögerungslauten bereinigt. Die Ergebnisse dienen der Beantwortung der Forschungsfrage aus Kapitel 1.3.

5.1 Ergebnisse der Expert*inneninterviews der sozialpädagogischen Sonderschule

Zuerst werden in diesem Kapitel die gewonnenen Ergebnisse der Expert*inneninterviews aus der SPS präsentiert.

5.1.1 Definition und Merkmale Systemsprenger*innen

Wie bereits im vorliegenden Kapitel 2 beschrieben, wird der Begriffsgebrauch Systemsprenger*innen in der Fachliteratur kritisch beleuchtet. Aus dem Grund war es den Autorinnen der Bachelorarbeit wichtig zu erfahren, wie die befragten Institutionen diesen Begriff verstehen und welche Merkmale Systemsprenger*innen ihrer Ansicht nach gemeinsam haben.

Die betroffenen jungen Menschen senden die klare **Botschaft**, dass sie sich in **grosser Not** befinden. Ihr Verhalten drückt aus, dass sie mit inneren Belastungen kämpfen, die sie offensichtlich nicht selbst in den Griff bekommen können. Die kindlichen Probleme können auf fehlende persönliche Kompetenzen oder auf Probleme im familiären System und Umfeld zurückzuführen sein, was darauf hinweist, dass in ihrer Umgebung etwas nicht stimmt. Ein Beispiel

dafür sind Schüler, die zu Hause Verantwortung für Entscheidungen übernehmen müssen, die für ihr Alter zu schwer sind, oder Aufgaben erledigen, die eigentlich im Verantwortungsbereich der Eltern liegen. Es gibt jedoch auch Systemsprenger*innen, die trotz problematischen Verhaltens auf ein tragfähiges familiäres System zurückgreifen können. Im Allgemeinen zeigt sich, dass Systemsprenger*innen häufig **keine stabile Betreuung** erfahren, sondern im Verlauf ihrer Biografie von einer Institution zur nächsten weitervermittelt werden.

«Durch die vielen Institutionen durchgewinkt zu werden» (B1, Interview, Z. 361–362).

Erfahrungen aus der Fallarbeit zeigen, dass die Fachpersonen sich oft im Rückstand fühlen. Viele betroffene Schüler haben eine komplexe Schulbiografie und **durchlaufen zahlreiche Institutionen**. Dies erschwert sowohl die zeitliche als auch die inhaltliche Rekonstruktion des Fallverlaufs erheblich. Besonders unklar bleibt oft, wann sich das Kind in der Schule, zu Hause oder in einer Institution befand. Aus Sicht der Fachperson ist im Allgemeinen ein weiteres Merkmal der Systemsprenger*innen, dass man häufig mit der Planung hinterherhinkt. Die aktuelle Institution ist selten die erste, bei der Belastungsgrenzen erreicht werden. Bereits im Kindesalter bringen viele eine lange Bildungs- und Betreuungsgeschichte mit. Die Fachpersonen versuchen, die kindlichen Biografien bei Eintritt zu rekonstruieren, oft fehlen jedoch zentrale Informationen über Schulbesuche, Betreuungsphasen und Verantwortlichkeiten. Die **schwer nachvollziehbaren Verläufe** sind ein gemeinsames Merkmal vieler Systemsprenger*innen.

«Was für mich auch einen Systemsprenger ein wenig definiert ist, dass wir meistens nicht die erste Institution sind, wo an die Grenze kommt, sondern dass sie mit zehn Jahren UNGLAUBLICHE Schulbiografien haben» (B1, Interview, Z. 62–65).

Die Systemsprenger*innen bringen das Helfersystem häufig an ihre Grenzen. Sie sind oftmals mit **Mehrfachdiagnosen** konfrontiert, von denen einige nur **Verdachtsdiagnosen** sind, was die Situation zusätzlich erschwert. Bestimmte Problembereiche werden nie umfassend abgeklärt, da diagnostische Abklärungen häufig von den Eltern verweigert werden.

«In unserem Kontext, wenn man noch ein wenig auf die Diagnosen schaut, welche Schüler werden bei uns zu Systemsprengern, dann haben sie häufig Mehrfachdiagnosen oder viele nur eine Verdachtsdiagnose. Es gibt Sachen, welche nie abgeklärt werden konnten, weil sie die Abklärungen verweigern oder wenn wir auf das System zurück gehen, weil die Eltern dort den Abbruch machen» (B1, Interview, Z. 93–99).

In einigen Fällen werden Schüler dem **Autismus-Spektrum** zugeordnet. Trotz der langjährigen Erfahrung der Institution stossen die Fachpersonen an ihre Grenzen, insbesondere wenn es darum geht, über die **Kommunikation** Zugang zum Kind zu finden, was häufig eine hohe

Hürde darstellt. Ein weiteres Merkmal von Systemsprenger*innen ist, dass sie häufig die unausgesprochene Botschaft in sich tragen, die Fachpersonen wüssten nicht, wie man mit ihnen umgehen solle, ihre Eltern wüssten es nicht und auch die Schule sei ratlos. Die innere Haltung der Kinder verdeutlicht die **Orientierungslosigkeit im Umgang mit ihrem Verhalten und ihren Bedürfnissen**, sowohl auf Seiten des Kindes als auch deren Umfeld.

«Wenn sie uns ohnmächtig erleben, stärken wir sie in ihrer Thematik: Sie wissen auch nicht wie mit mir umzugehen ist. Ich weiss es nicht, meine Eltern wissen es nicht, meine vorherigen Schulen wissen es nicht, jetzt bin ich wieder an einem Ort, es weiss niemand wie mit mir umzugehen ist» (B1, Interview, Z. 188–192).

Oftmals haben sie ein **geringes Selbstwertgefühl** und geben sich nicht selten die Schuld, wenn Mitarbeitende die Institution verlassen.

«Ja diese Person ist wegen mir gegangen, es ist nicht die Erste, welche aufgrund mir geht. Also es ist auch wieder ein Faktor, welches das Selbstbild der Systemsprenger eher wieder negativ nährt» (B1, Interview, Z. 399–402).

Die Kinder, die herausforderndes Verhalten zeigen, sind sehr unterschiedlich. Die Bezeichnung Systemsprenger*innen mag schnell verwendet sein, doch erweist sie sich als nicht aussagekräftig. Eine präzise Analyse ist erforderlich, um die spezifischen Ursachen und Herausforderungen ihrer Schwierigkeiten zu verstehen. Es ist wichtig, die verschiedenen Ausprägungen des Verhaltens und die zugrunde liegenden Ursachen sorgfältig zu betrachten. Nur so kann eine fundierte Einschätzung und Unterstützung erfolgen. Sie zeigen oft **aggressives Verhalten** gegenüber Mitarbeitenden und wenden auch **Gewalt** an.

«Thematik vom aggressiven Verhalten gegenüber Mitarbeitenden ist ein Thema, welches uns momentan sehr beschäftigt» (B1, Interview, Z. 217–219).

In den meisten Institutionen wird die Anwendung von Gewalt gegenüber Mitarbeitenden als **Ausschlusskriterium** angesehen. Die Systemsprenger*innen haben oft die Tendenz, das Team herauszufordern und zu zeigen, wo Kommunikation und Absprache im Team scheitern.

«Weil, diese Kinder haben wirklich auch Tendenzen das Team herauszufordern. Themen, wo sie die Finger auf das Team zeigen wann die Kommunikation oder die Absprachen nicht gut sind» (B2, Interview, Z. 327–330).

5.1.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Rahmenbedingungen spielen eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit mit Systemsprengern in der SPS. Folgende Faktoren haben die befragten Personen formuliert.

In der Zusammenarbeit mit Systemsprengern an der SPS wird deutlich, wie zentral der Aufbau **tragfähiger Beziehungen** ist. Oft wirkt dieser Beziehungsaufbau nachhaltiger als wöchentliche Therapiesitzungen. Für die Umsetzung braucht es jedoch ausreichend **personelle und zeitliche Ressourcen**.

«Wenn es uns gelingt eine tragfähige Beziehung aufzubauen, dann kann man dort manchmal mehr erreichen als mit einem wöchentlichen Therapiesetting [...] aber für uns ist dies eigentlich sehr anspruchsvoll» (B1, Interview, Z. 126–130).

Insbesondere herausfordernde Situationen mit Systemsprengern erfordern eine reflektierte Betrachtung, um den Unterstützungsbedarf von Kind, Familie und Personal zu klären. Das **Setting** sollte bedürfnisorientiert angepasst werden, wobei sowohl **Rückzugsorte** als auch ausreichende **Bewegungsangebote** berücksichtigt werden müssen. Es ist wichtig, ausreichend Raum für eine vertrauensvolle Beziehungsarbeit zu schaffen und den Kindern zu signalisieren, getragen und begleitet zu sein. Aus Sicht der Fachperson liegt das primäre Ziel nicht in der Erbringung schulischer Leistungen, sondern vielmehr im Erwerb und der Vertiefung von Lebenskompetenzen. Die Lebenskompetenzen werden gegenüber schulischen Kompetenzen prioritär behandelt. In der Arbeit mit Systemsprengern ist es entscheidend, auf interne Hilfsangebote zurückgreifen zu können.

Die **Umverteilung von Ressourcen** stellt ein wesentliches Instrument dar, um den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden. In bestimmten Fällen ist eine gezielte **Anpassung der Ressourcenzuweisung** erforderlich, um dem Bedarf aller Beteiligten angemessen zu begegnen. In erster Linie wird intern nach Lösungsmöglichkeiten und vorhandenen Ressourcen gesucht, weniger ausserhalb der Institution. Zweimal jährlich finden **Team-Workshops** statt, in denen relevante Themen vertieft behandelt und besprochen werden. Ebenfalls wird ein **Team-leitungstag** abgehalten, an dem ein Austausch über Erfahrungen sowohl aus der Perspektive der Mitarbeitenden als auch aus der Leitungsfunktion stattfindet. Die Schulleitung wünscht sich, dem Team stets die beste Unterstützung zu gewährleisten, um Abgänge zu vermeiden.

«Das ist etwas, was die Leute sehr als entlastend erleben, [...]. Da wir uns gegenseitig unterstützen, weil es zum Glück nie in allen fünf Teams gleichzeitig ist» (B1, Interview, Z. 338–341).

Die eigene **Selbstreflexion** ist von grosser Bedeutung, ebenso wie die aktive Suche nach Lösungen und Verbesserungspotenzialen in der Zusammenarbeit mit den Schülern. Die **Kommunikationsprozesse** innerhalb der Teamstruktur sollen dringend betrachtet und reflektiert werden. Flexibilität seitens der Fachperson sowie ein ressourcenorientiertes Arbeiten mit den Kindern und Jugendlichen sind von zentraler Bedeutung. Es gilt, unkonventionelle Lösungen zu finden und kreative Ansätze in der Lösungsfindung zu entwickeln. Ebenso ist es wesentlich, Transitionen eng zu begleiten und die Gruppendynamik kontinuierlich im Blick zu behalten.

«Ich merke auch wie wichtig die Gruppendynamik ist, dass du die Übergänge gut begleitest also so präsent bist, [...], dann kannst du sehr viel schaffen» (B2, Interview, Z. 338–341).

In diesem Zusammenhang spielt die **kontinuierliche Auseinandersetzung** mit den Anforderungen, Herausforderungen und Möglichkeiten der gewählten Profession eine wichtige Rolle, um sowohl persönliche als auch berufliche **Weiterentwicklung zu fördern**. Wichtig ist die Fähigkeit, die eigene Profession kritisch zu hinterfragen und sich mit aktuellen Entwicklungen im jeweiligen Fachgebiet auseinanderzusetzen.

5.1.3 Kooperative Fallarbeit mit Systemsprengern

Eine kooperative Fallarbeit erweist sich als zentraler Faktor für eine gelingende Betreuung von Systemsprengern. Sie umfasst die enge Zusammenarbeit mit dem gesamten Helfersystem sowie mit der institutionellen Ebene, insbesondere teamübergreifende Kooperation und eine erfolgreiche Elternarbeit. Dies fördert nicht nur die Betreuungsqualität, sondern wirkt auch präventiv gegen Überlastung bei den Fachpersonen.

Die Bedeutung einer erfolgreichen **Zusammenarbeit mit dem gesamten Helfersystem** und den Systemsprengern wird deutlich. Häufig sind zahlreiche Fachpersonen aus unterschiedlichen Arbeitsbereichen in den Hilfeprozess eingebunden. Das umfasst beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen der SPS und der sozialpädagogischen Familienbegleitung, der Früherziehung, Beistandschaften sowie weiteren therapeutischen Angeboten. Diese beschriebene **Vielfalt und Anzahl von beteiligten Akteur*innen** verdeutlicht, dass der Aufbau eines funktionierenden und gut vernetzten Helfersystems entscheidend ist, um eine nachhaltige und gut abgestimmte Unterstützung der betroffenen Kinder und Jugendlichen sicherzustellen.

«Weil diese beiden Systeme noch nicht so gut zusammen funktionieren, und dann kommt der Teil, wo ich als Schulleitung eine grosse Aufgabe bei mir sehe. Es ist, die Helfersysteme zu vernetzen. [...] Wir wissen am Anfang manchmal nicht, wer alles ein Teil davon ist. Ich staune manchmal, wer noch alles zum Vorschein kommt, und dort

ist es wichtig, das Zusammenführen, vernetzen, die Leute an denselben Tisch zu bekommen» (B1, Interview, Z. 292–300).

Im Rahmen der Kooperation innerhalb des Helfersystems stellt die Frage der Verantwortungsübernahme ein zentrales Thema dar. Dabei ist es essenziell, dass allen beteiligten Akteur*innen die Notwendigkeit einer **klaren Zuständigkeitsverteilung** bewusst ist. Verantwortung kann sowohl durch aktive Übernahme als auch durch das bewusste Zurücktreten aus bestimmten Aufgabenbereichen erfolgen.

«Es war nachher ein hartes Stück Arbeit gewesen, bis all diese Teile merkten, dass sie sich für etwas zuständig fühlten, oder ich fühle mich aus diesem [...] Grund nicht zuständig» (B1, Interview, Z. 315–318).

Neben dem professionellen Helfersystem ist eine **gelingende Zusammenarbeit mit Vereinen** essenziell. In bestimmten Fällen wurde daher auch der direkte Kontakt zu Vereinen gesucht, insbesondere wenn es im Zusammenhang mit einem Kind in Trainingseinheiten zu Schwierigkeiten kam. Es fand ein gemeinsames Gespräch mit der Vereinsleitung sowie den zuständigen Trainer*innen statt, um das Krankheitsbild des Kindes zu erklären und gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln, die einen reibungslosen Ablauf des Trainingsbetriebs ermöglichten. Ein vergleichbares Vorgehen wurde darüber hinaus auch im Rahmen eines Elterncoachings erfolgreich umgesetzt.

«Wir gehen manchmal sogar in die Vereine, [...], wenn es mit einem Kind im Verein schwierig ist, dass wir dann dort vorbeigegangen sind und mit der Leitung und den Trainern geschaut haben, vielleicht mal das Krankheitsbild angeschaut haben, wie können wir es lösen, dass das Training gut abläuft. Das haben wir beispielweise im Rahmen eines Elterncoachings auch schon gemacht» (B2, Interview, Z. 549–556).

Auf institutioneller Ebene, also in der **teamübergreifenden Zusammenarbeit**, ist die Rolle der Teamleitung ein zentraler Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit. Sie übernimmt den wichtigen Auftrag, das **Team zu koordinieren** und wöchentliche **Austauschgefässe** mit den Fachpersonen zu organisieren. Einmal jährlich findet ein interdisziplinäres Fachgespräch statt, bei dem alle relevanten Beteiligten die Ziele und Arbeitsbereiche für jedes Kind und Jugendlichen festlegen. Dabei wird auch das **Helfersystem unterstützend und systematisch** einbezogen. Die Informationen werden aktiv zur Verfügung gestellt, und der Fachperson obliegt es oft, auf die rechtzeitige Bereitstellung von Informationen zu achten. Der Prozess wird als arbeitsintensiv, aber auch als wertschätzend beschrieben und erfordert eine gute Koordination aller Beteiligten.

Die SPS hat mit Systemsprengern bereits positive Erfahrungen darin gemacht, eine individuelle Beschulung im vertrauten häuslichen Umfeld durchzuführen, was sich förderlich auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirkte. 1:1-Betreuungen gelten somit als sehr unterstützende Interventionen, sind jedoch aufgrund fehlender personeller Ressourcen häufig schwer umsetzbar. Die Möglichkeit, die herausfordernde Aufgabe unter den Mitarbeitenden aufzuteilen, wird als hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Dabei wird der **Selbstfürsorge der Fachpersonen** ein hoher Stellenwert beigemessen.

In herausfordernden Situationen und bei kritischen Transitionen wird empfohlen immer **im Tandem zu arbeiten**. Ein Eingreifen und die Fähigkeit, schneller in die Handlungsfähigkeit zu kommen sowie den eigenen Stolz auf die Seite zu legen, sind in solchen Momenten entscheidend. Besonders bei Krisensituationen macht es einen grossen Unterschied, ob jemand die Situation allein bewältigen muss oder ob Unterstützung durch ein weiteres Teammitglied vorhanden ist. Das gemeinsame Abfedern kritischer Umstände und die Möglichkeit zum Austausch und Nachfragen erleichtern die Situation erheblich.

«Was wir auch machen, sehr GLI Hilfe holen, halt bevor es schon CHLÖPFT. [...] also eine krasse Situation ist das Fussball spielen da unten. Der kritische Punkt ist eigentlich immer, wenn das Fussballspiel abgepfiffen wird. Während des Spieles kannst du gut alles allein managen. Wenn es abgepfiffen wird, dann kommt die heisse Phase. Und wenn Du merkst, dass sich eine solche heisse Phase anbahnt / ich glaube es ist vorausschauendes Arbeiten oder du / Gruppendynamik einfach im Überblick hast. Also da du halt schon prophylaktisch zu zweit bist und nicht erst wenn du jemanden festhalten [...] oder einen in der Krise zurückhalten musst [...]» (B2, Interview, Z. 302–314).

Um eine gelingende Betreuung von Systemsprengern in der SPS zu gewährleisten, ist die Einbeziehung der Eltern in die Interventionsplanung, also die **Elternarbeit**, ein wesentlicher Bestandteil. Die Kooperation mit den Eltern erfordert eine langfristige und vertrauensvolle Zusammenarbeit, wobei der **Beziehungsaufbau** in manchen Fällen eine zweijährige Vorbereitungszeit in Anspruch nehmen kann. Zu Beginn der Betreuung sollte eine präzise **Auftragsklärung** zwischen den Fachpersonen und den Eltern als Expert*innen stattfinden, um eine zielgerichtete und nachhaltige Unterstützung zu gewährleisten.

«Mit den Eltern zusammenarbeiten, Eltern als Experte wahrnehmen, ernst nehmen, wir holen bereits beim Eintritt den Auftrag bei den Eltern ab, also an was wir mit dem Kind arbeiten sollen. Bei den Systemsprengern ganz ein wichtiger Teil: wir brauchen die Eltern im Boot. [...]. Da steckt manchmal zwei Jahre Arbeit dahinter, bis wir dort irgendwo sind» (B1, Interview, Z. 272–278).

Zudem ist es von Bedeutung, dass die Fachpersonen gegenüber den Eltern einfühlsam und rücksichtsvoll agieren. Eltern äussern häufig die Sorge, dass ihr Kind aus dem institutionellen Helfersystem herausfällt. Die frühzeitige Initiierung einer konstruktiven Zusammenarbeit mit den Eltern wird als besonders bedeutsam angesehen. Aus der beruflichen Erfahrung der interviewten Fachperson zeigt sich, dass die Entwicklung des jungen Menschen erheblich beeinträchtigt wird, wenn die Zusammenarbeit nicht gelingt. Eine unterstützende Haltung der Eltern gegenüber der Schule oder dem jeweiligen Umfeld des Kindes wirkt wie ein positiver Motor, der das Kind stärkt und dazu beiträgt, dass es sich am richtigen Ort befindet. Insbesondere zu Beginn zeigt sich häufig, dass eine fehlende elterliche Unterstützung dazu führen kann, dass die Kinder versuchen, die Systeme gegeneinander auszuspielen, vor allem, wenn bestehende Konflikte oder Unstimmigkeiten nicht frühzeitig erkannt werden. Eine gelingende, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern stellt daher eine zentrale, zugleich aber auch herausfordernde Aufgabe dar.

5.1.4 Kommunikationsprozesse in der sozialpädagogischen Sonderschule

Die Kommunikation stellt in der Arbeit mit Systemsprengern einen zentralen Erfolgsfaktor dar, sowohl innerhalb des Teams als auch im Kontakt mit den Schülern und deren Erziehungsberechtigten. Aus den Expert*inneninterviews geht hervor, dass gelingende Kommunikation den pädagogischen Alltag strukturiert und herausfordernde Situationen stabilisiert. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der Expert*inneninterviews auf den Ebenen Kommunikation im Team, mit den Erziehungsberechtigten und den Systemsprengern näher erläutert.

Auf **Teamebene** wird die Kommunikation in herausfordernden Situationen von der Teamleitung in die wöchentliche Sitzung eingebracht. Es wird betont, dass es keineswegs eine Schande ist, nach einer Krisenintervention um Unterstützung durch ein anderes Teammitglied zu bitten, um für 15 Minuten zur Ruhe zu kommen. Die Haltung fördert das **Verständnis und die Bereitschaft zur gegenseitigen Unterstützung im Team**. Die Kommunikation untereinander erfordert einen strukturierten und zielgerichteten Prozess. Die Führungskraft muss aktiv das Gespräch suchen, nachfragen und herausfordernde Situationen gemeinsam mit dem Team bearbeiten. Eine **klare und gut organisierte Leitungsstruktur** ist entscheidend für die **effektive Kommunikation**. Interne Strukturen sollten regelmässig überprüft und angepasst werden, um ihre Effizienz zu sichern. Kontinuierliche Gespräche mit den Mitarbeitenden sind notwendig, um Themen zu klären und das Vertrauen sowie die Zusammenarbeit im Team zu stärken.

In der **Kommunikation mit den Eltern** wird auf Klarheit und Verständlichkeit geachtet, bei der die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt gestellt werden. Eine **Du-Kultur** unter den Fachpersonen aus dem Bereich der Sozialpädagogik und den Erziehungsberechtigten sowie eine

Arbeit auf Augenhöhe sind förderlich für den Erfolg der Zusammenarbeit. Die klare Absprache innerhalb der Interventionen und das gemeinsame Bearbeiten der beim Kind auftretenden Themen sind ebenfalls entscheidend.

«Klar, die Beziehung ist das A und O bei den Kindern und ohne das läuft gar nichts und ich glaube bei den Eltern ist es ähnlich» (B2, Interview, Z. 503–505).

«Wir sind beispielsweise klar per du mit den Eltern [...], wenn man so nah miteinander arbeitet, finde ich [...] es darf nicht einen [...] Hierarchien Charakter haben. Es muss auf Augenhöhe stattfinden, auch mit den Eltern, sie müssen sich ernst genommen gefühlt werden und [...] mit einem Sie kannst du das einfach nicht» (B2, Interview, Z. 507–512).

Die **Kommunikation** gestaltet sich insbesondere mit den **Kindern** im Autismus-Spektrum als schwierig, da viele der Schüler nicht in der Lage sind, sich selbst klar auszudrücken. Es fällt ihnen häufig schwer, ihre Gefühle zu benennen und adäquat zu kommunizieren, was die Interaktion mit ihnen herausfordernd macht.

«Starke Systemsprenger sind bei uns [...] Kinder aus dem ASS-Spektrum, bei welchen wir [...] sehr langjährige Erfahrungen und [...] eine hohe Fachlichkeit haben, [...]. Wir können es nicht entschlüsseln, [...] kommen nicht dahinter, wo hat das Kind etwas, wo es [...] nicht einordnen kann, es triggered, wo wir nicht Zugang [...] haben, weil die Kommunikation häufig nicht funktioniert» (B1, Interview, Z. 99–107).

5.1.5 Methodische Handlungsstrategien

Im folgenden Kapitel werden methodische Handlungsstrategien, welche im Alltag mit Systemsprengern in der SPS zur Anwendung kommen, beschrieben.

Ein **präventives sowie proaktives Handeln** wird gewünscht, doch meist wird nur die sichtbare Spitze des Eisbergs wahrgenommen, während die tieferliegenden, oft entscheidenden Aspekte wenig Beachtung finden. Um diese verborgenen Bedürfnisse der Kinder besser zu erfassen, wird das **Eisbergmodell** angewendet. Wohlfühlmomente werden gezielt initiiert, um den Punkt der Not der Kinder und Jugendlichen ausfindig zu machen. Wenn die Schüler das Team als handlungsfähig wahrnehmen, stellt dies einen wesentlichen Fortschritt dar. Die Institution investiert daher kontinuierlich in **Schulungen im Bereich der Deeskalationsmassnahmen**, wobei auch das **Krisenmanagement** einen hohen Stellenwert hat und die Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen, Eltern und Mitarbeitenden berücksichtigt werden.

«Ein Teil, bei welchem wir stark am Arbeiten sind, ist das deeskalative Vorgehen. Also auf Frühwarnzeichen zu achten, früh deeskalativ dieses Kind zu begleiten und es gar nicht bis zum Peak geschehen zu lassen, bei welchem wir [...] an die Grenzen stossen» (B1, Interview, Z. 172–176).

Der **Beziehungsaufbau** ist für die Fachperson ein wesentlicher Aspekt und zudem ist von grosser Bedeutung, tragfähige Mitarbeitende zu haben. **Wechselnde Betreuungspersonen** werden als Vorteil angesehen, da sie für die Mitarbeitenden und deren Psychohygiene von Nutzen sind. Sie ermöglichen eine Perspektivenübernahme und eine grössere Flexibilität im Umgang mit manipulativen Verhaltensweisen der Systemsprenger. Verschiedene Ansätze können bei diversen Kindern unterschiedlich erfolgreich sein.

«Druck wegnehmen, [...] und GANZ VIEL RAUM für Beziehungsaufbau. Wir gehen davon aus, dass wir erst mit den Kindern wirklich arbeiten können, wenn sie das Vertrauen zu uns haben und das wäre für mich für die Systemsprenger ein GANZ wesentlicher Punkt» (B1, Interview, Z. 204–209).

«Man hat stark gemerkt, wie wichtig es ist keine Fixierungen [...]. Bei diesen Kindern [...] passiert dann genau, das Kind wird schwierig. Dann kommt eine Person und kümmert sich die ganze Zeit um das Kind, und zwar nicht nur einen Tag, sondern 5 Tage die Woche über längere Zeit und ich glaube, das ist einer der Hauptfehler wo könnte gemacht werden [...]. Ich glaube [...], dass man sich wirklich aufteilt bei diesen Kindern [...] es ist schon wichtig das jemand den ganzen Tag zum Beispiel daran ist aber [...], dass man dort wirklich in der Betreuung abwechselt [...]» (B2, Interview, Z. 111–122).

Parallel dazu wird in der täglichen Arbeit grosser Wert auf das Setzen von **Grenzen und Regeln** gelegt, wobei die **Stärkung von Selbstwirksamkeit** und **Eigenverantwortung** der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht.

«Wir versuchen immer besonders bei diesen Kindern [...], die Selbstwirksamkeit zu stärken und ihnen die Eigenverantwortung abzugeben» (B1, Interview, Z. 237–239).

Im Allgemeinen setzt die SPS auf einen **systemischen Ansatz**, der einen regelmässigen Austausch mit den Erziehungsberechtigten erfordert, um die Anwesenheiten und den Betreuungsbedarf der Kinder und Jugendlichen zu klären.

«Wir arbeiten als Institution nach dem systemischen Ansatz, was bei den Systemsprengern umso wichtiger ist» (B1, Interview, Z. 270–271).

Zur professionellen Bearbeitung von Krisensituationen nutzt die Institution den praxiserprobten **Bündner Standard**. Das Präventions- und Interventionsinstrument bietet mit seinen zehn Kernelementen eine klare Struktur und ermöglicht eine differenzierte Reflexion von Grenzverletzungen. Der in pink strahlende **Deeskalationsraum** wird in Krisensituationen als entlastend wahrgenommen und trägt dazu bei, Fixierungen zu vermeiden, die von den Fachpersonen als enorm belastend empfunden werden.

«Wenn es eine massive Krise ist, und bei uns entlastet halt wirklich die XY ganz stark. Wenn wir die Hände festhalten müssen, können wir ihn [...] schnell in die XY tun und [...] müssen ihn nicht mehr halten» (B2, Interview, Z. 265–269).

Für den Erfolg in der Zusammenarbeit mit Systemsprengern ist ausserdem ein **starker Teamgeist** erforderlich. Als Fachperson ist es wichtig, die **eigenen Stärken und Schwächen zu kennen** und diese in die Arbeit zu integrieren. Die Fachperson betont des Weiteren, dass die Zusammenarbeit mit Systemsprengern das **eigene Entwicklungspotenzial** erhöht. Aufstellungs- und Biographiearbeit in der Natur sowie **Erlebnispädagogik**, werden als förderliche Interventionen betrachtet, die die Arbeit unterstützen.

«Wir machen auch viel Aufstellungsarbeit, innere Biographiearbeiten draussen, [...] Erlebnispädagogik und ich merke, das ist bei unseren Kindern [...] oft auch ein grosses Thema, die eigene Biografie aufzuarbeiten» (B2, Interview, Z. 391–395).

Schliesslich ist ein wichtiger Aspekt, mit den Kindern und Jugendlichen an der Entwicklung personaler Kompetenzen zu arbeiten, insbesondere im Hinblick auf **Selbstregulationstechniken** und die Förderung der **Frustrationstoleranz**. Es ist von grosser Bedeutung, die Kinder und Jugendlichen altersgerecht über ihre **Erkrankung aufzuklären** und ihnen **Entspannungstechniken** nahezubringen sowie deren Anwendung eng zu begleiten. Aus fachlicher Perspektive stellen Bewegung sowie kontinuierliche Veränderungen im Tun und Handeln zentrale Voraussetzungen für nachhaltigen Fortschritt in der Zusammenarbeit mit Systemsprengern dar. Die Sporteinheit wird mit Entspannungsübungen abgeschlossen und einmal wöchentlich findet eine Yogastunde statt. Das Zur-Ruhe-Kommen sowie das Erlernen des Alleinseins und des Aushaltens werden spezifisch im Outdoor-Bereich geübt.

«Wir hören das Turnen immer mit Entspannungsübungen auf. Auf dem Boden liegen, meistens eine Atemübung oder Gedankenreise. [...] die Erholungszeit draussen zu machen, so das Aushalten können vom Alleinsein. [...]. Man muss einfach ein bisschen mehr üben, zur Ruhe kommen zu können. Um nicht immer auf diesem Stresslevel oben zu sein» (B2, Interview, Z. 588–598).

5.1.6 Strukturelle Herausforderungen

Zum Teil kommen Schüler in die SPS, die aufgrund gescheiterter Interventionen als Systemsprenger galten. Für einen Grossteil stellt das Angebot der SPS eine passende Lösung dar. Trotzdem wird im sozialpädagogischen Sonderschulalltag deutlich, dass das spezialisierte Setting bei der Betreuung von Schülern mit individuellen und komplexen Bedürfnissen teilweise auch an Grenzen stösst. Es besteht häufig eine **unzureichende Passung** zwischen dem Unterstützungsbedarf einzelner Schüler und den Ressourcen auf Seite der SPS. Es wäre eine intensive **1:1-Betreuung** notwendig, doch gleichzeitig zeigt sich, dass die **personellen Ressourcen** nicht ausreichen, um diesen Bedarf zu decken.

«Wir würden schon auch merken, dass das Kind vom Morgen um acht Uhr bis am Nachmittag ein 1 zu 1 brauchen würde, aber wir haben diese Ressourcen gar nicht» (B1, Interview, Z. 57–60).

Im Kanton besteht ein **Mangel an therapeutischen Angeboten** für Kinder und Jugendliche. Durch die kantonale Kinder- und Jugendpsychiatrie werden diagnostische Abklärungen durchgeführt, jedoch fehlen ausreichende Alternativen für langfristige therapeutische Interventionen bei psychischen Erkrankungen.

«Wir haben im Kanton kein therapeutisches Angebot im Kindesalter. Wir haben die Kinderpsychiatrie für Abklärungen, aber wer längerfristig ein psychiatrisches Thema hat, gibt es eigentlich nichts» (B1, Interview, Z. 114–117).

Professionelles Handeln erfordert eine klare Abgrenzung gegenüber dem familiären Umfeld, um eine objektive und fachlich fundierte Unterstützung gewährleisten zu können. Ein oft übersehener Aspekt ist das Fehlen eines niederschweligen, sozialpädagogisch-therapeutischen Angebots. Der Aufbau von Institutionen mit einem ganzjährig verfügbaren Leistungsangebot würden das bestehende Versorgungssystem sinnvoll erweitern. Es gibt lediglich Institutionen die teilweise therapeutische Elemente beinhalten und Medikamente verordnen. Es fehlt jedoch an einem Angebot, das eine Brücke zwischen sozialpädagogischer und medizinisch-therapeutischer Versorgung schlägt. Diese Lücke im System besteht weiterhin und bietet deutliches Entwicklungspotenzial.

«[...] vom Kanton her [...] fehlt definitiv etwas pädagogisch-therapeutisches. Vielleicht sogar etwas 365, fehlt total, das Angebot gibt es nicht, und das bräuchte es dringend [...]. [...] Ebenso sozialpädagogisch-therapeutisches Setting, wo aber nicht so Psychiatrie lastend ist. In der Psychiatrie geht es sehr schnell um Medikamente anpassen. Das ist schon gut, das ist ein zentraler Punkt, ohne das funktioniert es gar nicht. [...].

Aber dass man noch mehr so arbeiten kann, viel niederschwelliges Programm [...]»
(B2, Interview, Z. 694–707).

Politische Diskussionen und Stammtischgespräche wirken oft störend, wenn sie von unsachlichen und polarisierenden Argumenten geprägt sind. Sie zielen weniger auf einen fundierten Austausch ab, sondern auf die Bestätigung bestehender Überzeugungen. Stereotype tragen zur **Stigmatisierung** der betroffenen Kinder und Jugendlichen bei, anstatt zur Lösung von Problemen oder zur Förderung eines tiefergehenden Verständnisses. Auch die Rolle von Medienschaffenden, die meist keine Expert*innen im Bereich der Systemsprenger*innen sind, ist problematisch. Sie verbreiten falsche Informationen, was die Stigmatisierung weiter verstärkt. Es wird eine Gesellschaft angestrebt, die auf Verständnis und Wertefreiheit basiert, sowie eine Vielfaltigkeit respektiert.

«Mich stört mehr ein wenig die politische Diskussion, [...] so die Stammtisch Diskussionen. Wenn man [...] von den Medien hört, dass die manchmal gar keine Ahnung haben. [...] Ich finde halt die Kinder sind ein Produkt der Gesellschaft, das man lernt mitzutragen, das Problem zu lösen und [...] meistens sind es halt einfach nicht die einfachsten Lösungen. [...] ich finde die Haltung müsste sich ändern das auch ein wenig Probleme zum Alltag dazugehören, [...]» (B2, Interview, Z. 641–652).

5.2 Ergebnisse der Expert*inneninterviews der Kinder- und Jugendpsychiatrie

In den kommenden Abschnitten werden die Aussagen der Fachpersonen der KJP aus den Expert*inneninterviews thematisch gegliedert erläutert.

5.2.1 Definition und Merkmale Systemsprenger*innen

Im Kanton stehen verschiedene Unterstützungsangebote wie Tageskliniken, ambulante und aufsuchende Dienste zur Verfügung. Dennoch werden stationäre Institutionen von Systemsprenger*innen häufig nicht als geeignete Optionen wahrgenommen, da sie oft nicht die notwendige Stabilität gewährleisten können. Die bestehenden Anforderungen der Institutionen sind für die Kinder und Jugendlichen meist nicht erfüllbar, was zu einem Ausschluss führt. In der Folge kommt es vermehrt zu Kriseninterventionen in psychiatrischen Kliniken.

«Systemsprenger sind auch Kinder und Jugendliche, bei welchen vieles schon versucht wurde und es trotzdem nicht passt. Wir haben Angebote im Kanton [...] ambulant, Tagesklinik und trotzdem fallen sie überall durch und in einem Heim sind sie meistens nicht oder haben nicht die geforderte Stabilität, wo ein Heim oder Institution verlangt. Sie haben einen Katalog, wo steht sie dürfen das nicht sein und das nicht sein und dies schränkt ein Kind oder einen Jugendlichen sehr ein und fühlt sich dementsprechend

vielleicht auch selber handlungsunfähig. [...] schlussendlich ist die Konsequenz davon, dass sie wie nicht tragbar sind oder halt nicht das bringen, was die Institutionen möchten, dass sie auf einer Akutstation bei uns landen im Kanton zur Krisenintervention oder eben allenfalls auch da platziert werden, was wir häufig erleben» (B4, Interview, Z. 48–65).

Den Begriff Systemsprenger*innen beschreibt die Fachperson als Kinder und Jugendliche mit komplexen, individuellen Bedürfnissen, die sich durch bestehende Strukturen nicht nachhaltig integrieren lassen. Charakteristisch sind zahlreiche **Betreuungsabbrüche**, eine **Vielzahl psychiatrischer Diagnosen**, darunter Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, suizidale Tendenzen und Bindungsstörungen, sowie ein häufig belastender Substanzkonsum. Die Ursachen der psychischen Problematiken liegen überwiegend im sozialen Umfeld, organisch bedingte Ursachen sind selten.

«Vom Krankheitsbild sind das meistens schon sehr ADHS, so ein wenig extrovertiert. Drogen spielen häufig auch eine Rolle, Selbstverletzung. So suizidal, dass sie nirgendwo mehr hineinpassen oder chronisch latent suizidal» (B3, Interview, Z. 21–25).

Systemsprenger*innen zeigen vermehrt **selbstverletzendes Verhalten**. Die Fachpersonen berichten jedoch auch von ausgeprägter **Fremdaggression**, insbesondere in Form von Gewalt. Die hohe Instabilität in den Betreuungsverhältnissen und häufigen Wechsel der Institutionen fördern zusätzlich die **gesellschaftliche Stigmatisierung**. Gleichzeitig verfügen viele der psychisch erkrankten Kinder und Jugendlichen über besondere Begabungen, insbesondere im handwerklichen Bereich und im Umgang mit Tieren.

«Im Umgang mit Tieren oder [...] handwerklich sind sie begabt. Also SIE KÖNNEN ETWAS. Das Sehen und NUTZEN, weil dort erleben sie SELBSTWIRKSAMKEIT. Das ist das A und O, sich selbstwirksam erleben zu können. Ich kann etwas und das habe ich gemeistert» (B4, Interview, Z. 430–435).

5.2.2 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die erfolgreiche Betreuung und Begleitung von Systemsprenger*innen in der psychiatrischen Klinik erfordert ein hohes Mass an **Flexibilität** seitens der Fachpersonen sowie die **Bereitschaft, institutionelle Strukturen zu öffnen**. Zentral ist dabei eine individuelle, engmaschig begleitete Betreuung, die realistische und umsetzbare Zielsetzungen verfolgt. Die Fachpersonen müssen sich dabei bewusst von normativen Erwartungshaltungen, wie «Man sollte...» distanzieren und stattdessen pragmatische und situationsangemessene Lösungswege entwickeln.

«Aber Beziehung sage ich ganz klar. Ganz viel Geduld und wegkommen von irgendwelchen «man sollte», oder «man müsste» oder «man könnte» ist wie so stundenlang am Boden sitzen und einfach aushalten und ihnen durch das eigentlich zeigen, ja es ist vielleicht gerade schwierig» (B5, Interview, Z. 447–451).

Im klinischen Alltag zeigt sich, dass die jungen Menschen ihren Alltag grundsätzlich bewältigen können, sobald eine tragfähige Beziehung aufgebaut wurde, wenn auch oftmals mit erheblichen Einschränkungen. Die Klinik bietet hierfür ein stabiles Milieu und klar strukturierte Tagesabläufe, die Orientierung und Sicherheit vermitteln. Die Grundlage der Betreuung ist ein **individueller und abgestimmter Behandlungsplan**, der häufig durch ein Belohnungssystem ergänzt wird. Dieses unterstützt insbesondere in Krisensituationen das Einhalten von Regeln und fördert die Motivation zur Mitarbeit. Trotz therapeutischer Angebote und medikamentöser Unterstützung kann das Klinikpersonal keine elterliche Bezugsperson ersetzen. Insbesondere bei fürsorgerischen Unterbringungen, die von kantonalen Behörden angeordnet werden, ist ein Ausschluss aus der Klinik, beispielsweise aufgrund von Drogenkonsum oder therapieschädigendem Verhalten, nicht ohne weiteres möglich. In genannten Fällen müssen alternative Strategien zur Grenzsetzung entwickelt werden. Dies geschieht in enger Abstimmung mit der betroffenen Person, den Beistandschaften und dem Behandlungsteam.

«Was bei den Systemsprengern halt ist, dass sie viele Strukturen brauchen oder dass sie die Rahmenbedingungen auch beispielsweise vom Beistand erhalten. Sonst ist vieles mit Behandlungsplan und Belohnungssystem «ej du schaffst es fünf Tage das und das, dafür darfst du Ausgang haben». Also mit Belohnungen zu arbeiten oder «du erhältst fünf Sterne, dann darfst du doppelt so viel in den Ausgang» (B3, Interview, Z. 104–112).

«Wenn ein Patient Drogen im Aufenthalt [...] nimmt, dann ist es eigentlich Ausschlusskriterium. Jetzt können wir aber die Kinder, welche [...] bei uns per fürsorgerische Unterbringung sind, [...] nicht nach unserem Konzept behandeln, weil wir können sie nicht rausschmeissen. [...]. Da kann kein Arzt oder irgendjemand gegen das Entscheiden. Dort braucht es grosse Flexibilität von unserer Seite im Denken. [...]. Das braucht eine gute Absprache mit dem Patienten. Wir müssen anders Grenzen und Strukturen aufzeigen als bei einem x-beliebigen anderen Patienten. Das ist sicher noch speziell» (B3, Interview, Z. 116–130).

Viele Systemsprenger*innen treten im Rahmen einer akuten Krisenintervention in die Klinik ein. In dieser Phase steht der Schutz der Betroffenen im Vordergrund. Kurzfristige Unterbringungen in speziellen Intensivzimmern mit besonderen Auflagen, beispielsweise hinsichtlich der Kleidung, sind keine Ausnahme. Gleichzeitig ist eine **kontinuierliche Weiterentwicklung**

der teaminternen Absprachefähigkeit notwendig. Regelmässige **Reflexionen im Team** werden von den Fachpersonen als unerlässlich für eine gelingende Betreuung angesehen. Da auch die klinikinternen Angebote an ihre Grenzen stossen, wechseln Systemsprenger*innen nicht selten zwischen verschiedenen internen Settings.

«In allen möglichen Settings, die haben ja natürlich auch intern gewechselt, weil wir ja irgendwo auch an die Grenzen stossen» (B5, Interview, Z. 34–35).

Der **Zugang zu geschützten Rückzugsräumen** ist dabei essenziell sowohl für die jungen Menschen und die Fachpersonen. Für die Kinder und Jugendlichen sollte ein klar definierter **Deeskalationsraum** bereitstehen, um in akuten Belastungssituationen zur Ruhe zu kommen. Gleichzeitig benötigen auch Mitarbeitende entsprechende Rückzugsorte zur emotionalen Stabilisierung und Regeneration.

«Sie müssten Freiräume haben, wo sie sich einfach können VERTUE und wir Mitarbeitenden [...] auch» (B5, Interview, Z. 401–402).

«Es geht [...] darum mehr Räume zu schaffen, wo sie den ganzen Tag in Sachen hinein BENGELN KÖNNEN UND ES IST SCHEISS EGAL» (B5, Interview, Z. 855–857).

5.2.3 Kooperative Fallarbeit mit Systemsprenger*innen

Die Betreuung erfolgt im Rahmen eines **interdisziplinären Teams**, bestehend aus Pflegefachpersonen, Sozialpädagog*innen, ärztlichem Dienst, Psycholog*innen sowie weiteren Fachpersonen wie Lehrpersonen und Sozialarbeiter*innen. Die Fallführung liegt bei Assistenzärzt*innen oder psychologischen Fachpersonen. Wöchentliche interdisziplinäre Fallbesprechungen dienen der Zielklärung, der Fallreflexion und der kontinuierlichen Anpassung des Behandlungsplans.

«Wir sind in einem Behandlungsteam für den Patient da. [...]. Du hast die Pflege, Sozialpädagogik, du hast einen Psycholog oder einen Assistenzarzt als fallführende Person und in diesen Fällen hast du meistens auch [...] den Sozialarbeiter [...] noch im Boot [...]» (B4, Interview, Z. 145–150).

Die **Zusammenarbeit im Team** ist ein zentraler Bestandteil der täglichen Arbeit. Sie erfordert nicht nur hohe fachliche Kompetenz, sondern auch gegenseitiges Verständnis, offene Kommunikation und ein hohes Mass an Belastbarkeit. Gerade in herausfordernden Situationen ist eine transparente und ehrliche Absprache unerlässlich, um die Verantwortung flexibel zu teilen und gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln. Die **gegenseitige Unterstützung** stärkt

das Team und wirkt sich positiv auf die Beziehungsgestaltung mit den jungen Menschen aus, denn diese nehmen die Haltung der Fachpersonen genau wahr.

«Aber wie arbeitet man im Team? Manchmal ist es auch ein Aushalten mit dem Patienten. Ich glaube, dort ist auch das Absprechen im Team SO ENORM WICHTIG «he habe ich heute die Energie, kann ich das Heute bringen oder magst du heute für mich», so das Absprechen. Schlussendlich spürt auch der Patient, die Patientin, wie wir drauf sind, wie es uns geht und wie wir an den Patienten herangehen» (B4, Interview, Z. 179–185).

Die **Vielfalt** der im Team vertretenen **Professionen** wird als bereichernd empfunden, da sie unterschiedliche fachliche Perspektiven und Kompetenzen vereinen. Die Pflege und Sozialpädagogik arbeiten eng im Behandlungsprozess zusammen. Das Pflegepersonal bringt medizinisch-psychiatrische Fachkenntnisse sowie spezialisierte Ausbildungen in der KJP ein, mit Fokus auf Symptombeobachtung, Stabilisierung und medizinische Interventionen. Die Sozialpädagogik hingegen verfolgt einen systemischen und ressourcenorientierten Ansatz. Hier stehen das soziale Umfeld, biografische Hintergründe und die individuelle Entwicklung im Vordergrund, insbesondere in der Beziehungsgestaltung und Alltagsstrukturierung. Die kontinuierliche gemeinsame Dokumentation des klinischen Geschehens durch das Pflege- und Sozialpädagogikteam trägt zur Diagnostik und Behandlungsplanung bei. Die abschliessende Diagnostik erfolgt durch den ärztlichen und/oder psychologischen Dienst.

Die KJP legt auf eine hierarchiearme und professionelle **Zusammenarbeit auf Augenhöhe** grossen Wert. Dennoch bleiben bestimmte Aufgaben, wie die Medikamentenvergabe, ärztlich oder pflegerisch ausgebildeten Berufsgruppen vorbehalten.

«Man wollte sich gleichstellen, wie der Arzt und nicht die Götter in Weiss und nicht ihr kleinen Krankenschwestern macht was ich sage, sondern man wollte den Beruf professionalisieren und darum auch die Diagnosen» (B3, Interview, Z. 313–316).

5.2.4 Kommunikationsprozesse in der Kinder- und Jugendpsychiatrie

Dieses Kapitel gliedert den Kommunikationsprozess innerhalb des interdisziplinären Teams, mit den Erziehungsberechtigten und den Systemsprenger*innen nach inhaltlichen Aspekten.

Im **Kommunikationsprozess** innerhalb des **interdisziplinären Teams** tragen Führungspersonen in der KJP eine zentrale Verantwortung für die Kommunikations- und Teamkultur. Sie sollen sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und in der Zusammenarbeit mit dem Team auf Augenhöhe agieren. Dies bedeutet insbesondere, in herausfordernden Situationen nicht nur leitend tätig zu sein, sondern aktiv mitzuarbeiten. Zum Beispiel in der direkten Begleitung von

Kindern und Jugendlichen in Krisensituationen. Die Nähe zur praktischen Arbeit stärkt das Vertrauen innerhalb des Teams, fördert den Zusammenhalt und unterstützt eine gemeinsame professionelle Haltung.

*«Rahmenbedingungen, tragfähige Mitarbeiter*innen und ich finde auch tragfähige Vorgesetzte. Ich merke [...] wie ich das Team begleite, [...], macht viel aus wie tragfähig sie sind. Wie wenn ich [...] sage: «DA IHR MÖCHT und ich VERSCHANZ MICH in meinem Büro», sondern NEIN ich bin an vorderster Front dabei und ich gehe auch durch diese Krise raus, ich begleite auch, ich komme auch an meine Grenzen, ich hinterfrage auch, ich muss mich auch USKOTZÄ können über gewisse Situationen. Ich glaube das Vorleben ist das A und das O für tragfähige Mitarbeiter*innen und [...] für die Patient*innen» (B5, Interview, Z. 217–228).*

Eine **transparente und reflektierte Führung** der Leitungspersonen ist essenziell. Das bewusste Benennen eigener Emotionen und persönlicher Grenzen trägt zu einem offenen Klima bei. Eine Haltung welche sich nicht nur positiv auf das interne Teamklima auswirkt, sondern auch die Beziehungsgestaltung zu den Systemsprenger*innen stärkt. Die Grundlage für ein tragfähiges und belastbares Team ist eine **klare, offene und wertschätzende Kommunikation**. Die Führungskräfte übernehmen hierbei nicht nur koordinierende Aufgaben, sondern geben durch ihr eigenes Verhalten Orientierung und schaffen Strukturen, in denen eine gegenseitige Unterstützung selbstverständlich ist. Ein zentraler Bestandteil ist die Etablierung eines Klimas, in dem Belastungen frühzeitig angesprochen und gemeinsam tragfähige Lösungen erarbeitet werden können. So entsteht ein verlässliches Arbeitsumfeld, dass sowohl die Mitarbeitenden als auch die jungen Menschen stärkt.

Regelmässige **interdisziplinäre Besprechungen** sichern die Qualität der Betreuung, schützen die Kinder und Jugendlichen und ermöglichen die ethisch fundierte Reflexion komplexer Fallverläufe.

«Ich glaube, wir haben immer ethische Dilemmas. Aber ich glaube bei ihnen ist es besonders. Man ist immer am hin und her schaukeln, wo man den Fokus legt, für was entscheidet man sich, wo man auch teils ethische Fallbesprechungen einfordern [...]» (B4, Interview, Z. 93–96).

Im **Kommunikationsprozess mit den Erziehungsberechtigten** sowie dem erweiterten Familiensystem wird deren Bedeutung als zentrale Ressource im Behandlungsprozess hervorgehoben. Wo immer möglich, werden Angehörige sowie weitere Vertrauenspersonen aktiv in die medizinisch-therapeutische Arbeit einbezogen, um tragfähige soziale Netzwerke zu stärken und positive Veränderungen zu fördern. Die enge Zusammenarbeit mit dem familiären

Umfeld sowie dem erweiterten Helfersystem unterstützt die Formulierung realistischer Ziele und die Aktivierung vorhandener Ressourcen.

«Zum realistische Ziele zu setzen. [...] Familiengespräche wenn möglich oder mit der Vertrauensperson je nach dem, wie das System aufgebaut ist, dass man dort auch im Austausch ist» (B4, Interview, Z. 167–170).

Der **Kommunikationsprozess mit Systemsprenger*innen** kann als herausfordernd wahrgenommen werden. Die Kinder und Jugendlichen zeigen häufig eine **geringe Kompromissbereitschaft** und sind nur schwer für gemeinsame Ziele zu motivieren.

«[...] sehr eigenwillig. Kompromiss war nicht möglich, wenn er was wollte, dann wollte er es, PUNKT» (B5, Interview, Z. 160–162).

Die Zielfindung im Behandlungsprozess erfordert daher eine realistische Einschätzung seitens der Fachpersonen. Überhöhte Erwartungen müssen bewusst angepasst werden, insbesondere bei unfreiwilligen Unterbringungen. Dennoch ist das **Einholen des Commitments** der Kinder und Jugendlichen, selbst im Zwangskontext ein zentraler Bestandteil einer erfolgreichen Zusammenarbeit.

«Für Systemsprenger ein richtiges Ziel zu finden, bei welchem sie motiviert sind, finde ich eine Herausforderung, [...]. Man muss [...] das Commitment vom Patienten abholen, [...] obwohl er manchmal [...] nicht freiwillig bei uns ist» (B4, Interview, Z. 155–161).

Im Rahmen der **Bezugspersonenarbeit** wird gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet, welche Alltagssituationen als besonders belastend empfunden werden. Die Fachpersonen begleiten sie dabei eng, achten auf emotionale Reaktionen und bieten gezielte Unterstützung in herausfordernden Momenten. Die professionelle Beziehungsgestaltung erfordert ein Gleichgewicht von Nähe und Distanz, von empathischer Anteilnahme bis hin zum gemeinsamen Aushalten von Frustration oder Trauer.

*«Ich möchte [...] wirklich sagen: mit diesen kann man auch sehr viele tolle Momente erleben, also mit all diesen habe ich auch die prägendsten Erlebnisse gehabt im stationären Rahmen, [...] man kann richtig fest miteinander lachen aber auch mal weinen, man schreit, man diskutiert, man streitet aber immer [...] auf einer konstruktiven Ebene. [...] die herzlichsten und tollsten Erlebnisse habe ich immer mit [...] Menschen gehabt wo als Systemsprenger*innen betitelt wurden» (B5, Interview, Z. 345–356).*

Eine klare, authentische und verständliche Kommunikation ist dabei essenziell. Der gezielte Einsatz einer **Umgangssprache** kann helfen, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, insbesondere in eskalierenden Situationen. Die Kommunikation muss transparent, konsequent und wiederholt erfolgen. Der Prozess erfordert von den Fachpersonen viel Geduld und emotionale Ressourcen.

*«Schon sehr umgangssprachlich [...] alle von diesen Systemsprenger*innen wo ich zusammengearbeitet habe, haben immer [...] gesagt: «EUER SOZIGELABER GOHT MIR SO UF NERVÄ es ist nicht echt!» OH (überrascht) [...] sie KNALLÄT ALLES VOR DÄ LATZ und sie können hundertmal besser mit dem umgehen, wenn du eben auch BÄM rauslässt, was du gerade denkst und fühlst, wie wenn du versuchst sie so in das Boot hinein zu holen» (B5, Interview, Z. 277–284).*

«Und das RÄDLI spielst du FÜNFZIG MALE AM TAG durch und ich finde die Geduld und die Energie aufbringen, das habe ich fast am anstrengendsten gefunden» (B5, Interview, Z. 306–308).

5.2.5 Methodische Handlungsstrategien

Ein zentrales Element in der Arbeit mit Systemsprenger*innen ist das **Bezugspersonensystem**. Die Fachpersonen betreuen bei einer Vollzeitstelle in der Regel zwei bis drei junge Menschen intensiv und engmaschig, meist im Tandem als Erst- und Zweitbezugsperson. In besonders herausfordernden Situationen übernehmen die Stationsleitung oder weniger belastete Teammitglieder unterstützende Funktionen. Ziel ist der Aufbau stabiler Beziehungen, um den Kindern und Jugendlichen korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen.

«Mit einer 100% Anstellung hast du zwei bis drei Bezugspersonen [...], wir arbeiten [...] du erste und zweite Bezugspersonen bist, und dann ist es so, dass es prozentual immer weniger wird. [...]. Aber wenn sehr schwierige Fälle da sind, dann schaue ich eigentlich das [...] die anderen Teams, welche nicht so heftige Fälle haben, einfach mehr übernehmen» (B5, Interview, Z. 537–548).

Die Arbeit mit Systemsprenger*innen ist emotional herausfordernd und oft kräftezehrend, insbesondere bei manipulativem Verhalten oder geringer Kooperationsbereitschaft. Die Fachpersonen berichten von einem **hohen psychischen Belastungsgrad**, was regelmässige Teamreflexion, ausreichende Freiräume und kollegiale Unterstützung unerlässlich macht. Die Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen sollte motivierend, ressourcenorientiert und flexibel erfolgen, wobei die Fachpersonen bereit sein müssen, eigene Haltungen zugunsten gemeinsamer Lösungswege zurückzustellen.

«Ich finde [...], wenn du sieben Tage die Woche mit solchen Leuten konfrontiert [...] bist wo [...] auch manipulative Charakterzüge haben, sehr wenig Kompromissbereitschaft zeigen oder [...] auch sagen heute ist es so und morgen ist es so, das kostet dich schon auch sehr viel Kraft und ich glaube [...] dort müsste man ansetzen» (B5, Interview, Z. 394–401).

Zentral ist die Orientierung an kleinschrittigen, realistischen Entwicklungszielen. Im Sinne des **bio-psycho-sozialen Modells** wird versucht, den Kindern und Jugendlichen eine ganzheitliche Sicht auf ihre Lebenssituation zu vermitteln und so ein besseres Verständnis für die eigenen Problemlagen zu fördern. Auch im Rahmen institutioneller Vorgaben wird die **Mitbestimmung** der Jugendlichen aktiv unterstützt, selbst im kleinen Rahmen. Dies stärkt ihr Selbstwirksamkeitserleben und kann zur Reduktion ihrer inneren Widerstände beitragen.

«Wir nutzen es [...] gerne als Erklärungsmodell für Patientinnen und Patienten, wo nie mit solchen Sachen in Berührung gewesen sind. Die können das dann wie ein bisschen besser verstehen. AHA im sozialen gibt es Schwierigkeiten, das hat Auswirkungen auf meine Psyche [...]. [...] es ist sehr anschaulich, sehr einfach zum Erklären. Gerade vielleicht auch für eher jüngere Patientinnen und Patienten» (B5, Interview, Z. 779–787).

5.2.6 Strukturelle Herausforderungen

Ein Problem in der Begleitung von Systemsprenger*innen stellt der Mangel an personellen, finanziellen und strukturellen Ressourcen dar, insbesondere in Krisensituationen. Um Eskalationen vorzubeugen, sind frühzeitige Interventionen, eine fundierte Diagnostik und gegebenenfalls eine medikamentöse Unterstützung wichtig. Die Interventionen scheitern jedoch häufig an **unzureichenden Rahmenbedingungen** und **starren Ausschlusskriterien** bestehender Angebote. Es bedarf einer kritischen Auseinandersetzung mit den Vorgaben sowie einer engeren Zusammenarbeit zwischen den kantonalen Behörden, der KJP und weiteren involvierten Institutionen.

Je komplexer der Fallverlauf ist, desto stärker tritt das **Mitspracherecht** der betroffenen Kinder und Jugendlichen in den Hintergrund. Letztlich wird häufig jene Unterbringung gewählt, die verfügbar ist, unabhängig davon, ob sie dem Entwicklungsstand und den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Person entspricht.

«Je komplizierter der Fall [...], oder wie weniger ein Mensch in ein System integrierbar ist, desto weniger kann der Patient [...] mitsprechen. [...] dann wird [...] am Schluss das genommen, wo [...] zur Verfügung steht oder [...] der Kanton noch anbieten kann. [...]. Ob das dann das Optimum [...] oder förderlich für den Menschen ist steht, auf einem anderen Blatt» (B3, Interview, Z. 85–92).

Die **strukturelle Einschränkung** führt zu Frustration bei den Fachpersonen, die in der Erwartung agieren, dass die KJP allein alle Herausforderungen bewältigen müsse. Dies ist ein gesellschaftliches Bild, das zunehmend kritisch gesehen wird. Zwar verfügen psychiatrische Kliniken über mehr personelle Ressourcen, die fachliche Qualifikation unterscheidet sich jedoch kaum von anderen Arbeitsfeldern. In der Praxis kommen bewegungseinschränkende Massnahmen vor, während alternative, deeskalierende Strategien nur in einem gewissen Masse zur Verfügung stehen oder nicht ausreichend finanziert sind. Die **beschränkte Auswahl an Interventionen** sollte aus Sicht der Fachperson gesellschaftlich und fachlich neu diskutiert werden.

«Ich finde [...] immer spannend, dass man sagt, DIÄ I DÄ PSYCHIATRIE HÄNDLET DÄNN DAS UND SO ja wir haben vielleicht personell mehr Mittel aber sonst [...] den gleichen Beruf, [...] wir haben [...] nicht mehr Mittel, bis auf bewegungseinschränkende Massnahmen, wo man aber auch sehr fest darüber diskutieren muss, ob das [...] Sinn macht» (B5, Interview, Z. 36–42).

Die **Übergänge** zwischen stationären Institutionen und nachfolgenden Angeboten gestalten sich oftmals schwierig. Mit der Entlassung aus der Klinik endet häufig auch die institutionelle Verantwortung, eine Situation, die von der Fachperson kritisch hinterfragt wird. Eine kontinuierliche, längerfristige **Zusammenarbeit mit Folgeinstitutionen** wird daher als dringend erforderlich erachtet. Ein erfolgreicher Übergang resultiert aus einer sorgfältigen und frühzeitig beginnenden Planung. Idealerweise erfolgt die Übergabe schrittweise, beginnend mit stundenweisen Besuchen, über einzelne Übernachtungen bis hin zur vollständigen Übernahme. Dieser Prozess kann sich über mehrere Monate erstrecken. Dennoch bleibt das Risiko bestehen, dass Übergänge misslingen und sie erneut zur Krisenintervention in die KJP zurückkehren. Dies kann geschehen, wenn die aufnehmende Institution an ihre Grenzen stösst und personelle Konsequenzen, wie Kündigungen, zur Folge hat.

«Dort haben wir es dann irgendwann auch geschafft, ihn in eine Institution zu verlegen, mit sehr viel Vorbereitung, also erst mal stundenweise, mal tagesweise, dann mal mit einmal übernachten, dann zweimal übernachten, [...] das ist ein Prozess von mehreren Monaten gewesen. Und dann ist er tatsächlich [...] nach einem halben Jahr zurückgekommen. Er habe eine komplette Gruppe auseinandergenommen, alle Mitarbeiter

gegangen, das KLASSISCHE BILD. Ist dann nochmal zur Krisenintervention zwei Wochen zu uns gekommen mit einer medikamentösen Einstellung und seitdem haben wir nie mehr was gehört» (B5, Interview, Z. 192–202).

Besonders herausfordernd ist die **Kooperation mit den kantonalen Behörden**. Eine Fachperson weist explizit darauf hin, dass stationäre Aufenthalte pauschal auf sechs Monate festgelegt werden. Diese starre Regelung erschwert individuelle, bedarfsgerechte Lösungen und lässt betroffene junge Menschen über einen langen Zeitraum hinweg ohne Mitbestimmung oder Rückmeldung zu ihrer Situation. Die **KJP** wird dabei nicht selten als **Endstation** wahrgenommen. Es fehlt an alternativen, entlastenden Angeboten, die als Übergangslösungen dienen könnten, etwa in Form begleiteter Auszeiten, projektbezogener Aufenthalte oder zeitlich begrenzter Entlastungsmassnahmen. Die genannten Angebote würden die Gesamtsituation deutlich entspannen, scheitern derzeit jedoch vielfach an fehlender Finanzierung und strukturellen Vorgaben.

«Für mich wäre es cool, wenn der Kanton diese Menschen wahrnehmen [...] und als Teil von einer Gesellschaft sehen würde [...]. Das ist [...] meine Perspektive, dass sie in die Psychiatrie abgeschoben werden. Wir sind die einzige Akutstation im ganzen Kanton. [...]. Dann gibt es auch von uns Verzögerung mit dem Verteilen auf den Kanton, [...], dass man diese Leute mehr wahrnimmt und sie nicht einfach bei uns parkiert und für das muss man Geld in die Hand nehmen. Für das muss man Institutionen haben, welche tragfähig sind [...]. [...]. Es werden alle Angebote gestrichen, welche man früher noch gehabt hatte, wo man gar nicht darüber nachgedacht hat, es könnte etwas passieren, sondern man dachte in erster Linie es sei etwas Gutes für den Patienten» (B3, Interview, Z. 346–370).

6 Diskussion der Forschungsergebnisse

Die im Kapitel 4 und 5 dargestellten Forschungsergebnisse werden im Folgenden hinsichtlich ihrer Bedeutung interpretiert und im Kontext des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Kapitel 2) diskutiert. Im Fokus der Diskussion liegen die Divergenzen zwischen den befragten Fachpersonen der beiden Institutionen. Grundlage der Diskussion ist eine verdichtete Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus den sechs Hauptkategorien (vgl. Kapitel 5). Die inhaltlich relevantesten Aspekte wurden extrahiert, gegenübergestellt und mit dem Theorieteil (vgl. Kapitel 2) verknüpft, um im nächsten Kapitel (vgl. Kapitel 7) fundierte Handlungsempfehlungen abzuleiten.

6.1 Begriffsverständnis des Phänomens Systemsprenger*innen

Die Definitionen von Systemsprenger*innen unterscheiden sich in Nuancen und Perspektiven. B1 legt den Fokus auf das Durchfallen durch sämtliche Massnahmen und Systeme, wobei die Kinder die Spitze der SPS im Kanton darstellen. Im Mittelpunkt stehen persönliche Nöte, Mehrfachdiagnosen und Verhaltensauffälligkeiten. Huber (2022) versteht herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen ebenfalls als Ausdruck innerer Not (S. 10). Auch die Zuschreibung von Mehrfachdiagnosen gilt in der Fachliteratur als zentrales Merkmal (Groen et al., 2021, S. 82–88). B2 betont dagegen die fehlende offizielle Definition und warnt vor der Stigmatisierung, auch wenn es typische Muster wie Eskalationen und Gewaltausbrüche gibt. Eine zentrale Annahme des Etikettierungsansatzes ist, dass Zuschreibungen abweichenden Verhaltens dieses verstärken können (Becker, 2014, S. 49; Negal, 2020, S. 38). Myschker und Stein (2014) nennen Aggression oder Rückzug als typische Verhaltensweise, was sich mit der Aussage von B2 deckt (S. 128–131). B3 und B4 betrachten Systemsprenger*innen als nicht mehr durch bestehende Helfersysteme auffangbar. Baumann (2020) spricht in diesem Zusammenhang von «Verschiebebahnhöfen», bei denen die Kinder und Jugendlichen zwischen verschiedenen Helfersystemen hin und her geschoben werden, was das Risiko erneuter Misserfolge erhöht (Baumann, 2020, S. 48). B4 hebt zusätzlich hervor, dass der Begriff problematisch sei, da nicht die Kinder, sondern die Strukturen das Problem darstellen. Der Begriff Systemsprenger*innen ist auch innerhalb der Fachliteratur umstritten, da er stigmatisierend wirkt und die Verantwortung einseitig bei den Betroffenen verortet. Eine differenzierte, fachlich fundierte Auseinandersetzung ist daher notwendig (Schwabe et al., 2021, S. 27). Herausforderndes Verhalten lässt sich nicht allein aus individuellen Defiziten erklären, sondern ist vielmehr ein Ausdruck systemischer Problemlagen (Romanowski-Kirchner, 2023, S. 1). Die Perspektive von B5 ist besonders institutionell geprägt. Systemsprenger*innen werden von der Fachperson als aus allen sozialen und institutionellen Systemen herausgefallen beschrieben, wobei der Fokus auf psychisch auffälligen Verhaltensweisen wie Fremdaggression oder Manipulation liegt, die in der KJP sichtbar werden. So ergibt sich ein vielschichtiges Bild mit unterschiedlichen Schwerpunkten, von systemischer Ohnmacht über Stigmatisierungsrisiken bis hin zu psychiatrisch auffälligem Verhalten.

6.2 Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen

Die Perspektiven auf die Herausforderungen in der Arbeit mit Systemsprenger*innen variieren zwischen den interviewten Personen. B1 hebt insbesondere die personellen Engpässe und die emotionale Belastung der Mitarbeitenden hervor. Dies vor allem durch aggressives Verhalten der jungen Menschen und den Mangel an einer 1:1-Betreuung. Der Fokus liegt hier auf dem Reagieren statt Agieren sowie auf der Notwendigkeit von Selbstfürsorge und Supervision. Nach Baumann (2019) ist der Schutz des Fachpersonals von zentraler Bedeutung (S. 119–

125). Dazu gehört ein achtsamer Umgang mit eigenen Grenzen, die Reflexion persönlicher Reaktionen sowie die professionelle Nachbereitung belastender Situationen (Baumann, 2019, S. 119–125). B2 beschreibt eine ähnlich hohe Belastung und betont zugleich die Hilflosigkeit der Fachpersonen in Situationen, in denen keine Fortschritte sichtbar werden. Die Anwendung von Gewalt durch die Schüler ist laut B2 ein zentrales Kriterium für Betreuungsabbrüche. B3 zeichnet ein besonders Bild, indem die Akutstation als Endbahnhof bezeichnet wird. Hier zeigt sich die Notwendigkeit hoher Flexibilität, da die Kinder und Jugendlichen oft unfreiwillig da sind. B4 hebt hingegen die ethischen Dilemmata hervor, die entstehen, wenn Schutzbedürfnisse und Autonomie der Kinder und Jugendlichen abgewogen werden müssen. B5 geht besonders auf die Belastung des Personals ein, sowohl physisch als auch psychisch. Die instabilen Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen, etwa der häufige Wechsel zwischen Institutionen, erschweren die Beziehungsgestaltung zusätzlich. Der Fokus liegt stark auf den systemischen Herausforderungen und der personellen Belastbarkeit. Die Aussage zur Schwierigkeit der Beziehungsgestaltung durch ständige Wechsel und kurze Aufenthaltsdauern wird in der Fachliteratur bestätigt. Esser (2014) betont, dass die Qualität der Beziehung zwischen Fachpersonen und Betroffenen, ein verlässliches Setting sowie eine ausreichend lange Hilfedauer bedeutsame Bedingungen für nachhaltige Wirksamkeit von Angeboten sind (S. 603–605).

6.3 Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Helfersystemen

B1 legt den Fokus auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit externen Helfersystemen. Ziel ist eine koordinierte Vorgehensweise durch Fachgespräche, wobei die Koordination und Kommunikation, besonders bei Terminfindung und Informationsaustausch, als herausfordernd beschrieben werden. B2 stellt die Zusammenarbeit mit Eltern in den Mittelpunkt. Eine vertrauensvolle Beziehung auf Augenhöhe, idealerweise in einer Du-Kultur, wird als zentral angesehen. Die Eltern sollen stärker in die Lösungsprozesse eingebunden werden. B3 und B4 betonen die Notwendigkeit einer institutionenübergreifenden Kooperation, um Beziehungsabbrüche zu vermeiden und eine kontinuierliche Betreuung zu sichern. Dafür sollen Schulungen und Coachings für externe Fachpersonen angeboten werden. Zudem werden die interne Teamkommunikation und der Kontakt zu den jungen Menschen als entscheidend hervorgehoben. Laut Schwabe et al. (2021) sind ein hoher Betreuungsschlüssel, qualifiziertes Personal, therapeutische Angebote und eine enge Kooperation mit dem Familiensystem insbesondere in stationären Settings entscheidende Voraussetzung für die Wirksamkeit eines Angebots für Systemsprenger*innen (S. 22–24). B5 fokussiert sich auf die Zusammenarbeit zwischen Teams, Institutionen und Erziehungsberechtigten mit dem Ziel, tragfähige Lösungen für die Kinder und Jugendlichen zu entwickeln. Es werden Kommunikationsprobleme bei Übergängen

wie Austritten und Belastungserprobungen sowie eine mangelnde frühzeitige Unterstützung durch externe Stellen kritisiert.

6.4 Methodische Handlungsstrategien und Interventionen

B1 legt den Fokus auf Frühwarnzeichen und Deeskalation, kombiniert mit Beziehungsarbeit, um allfällige Krisen zu verhindern. Die Förderung der Selbstwirksamkeit und Partizipation der Kinder steht im Zentrum. Partizipation wird in der Fachliteratur als ein zentrales Wirkprinzip betrachtet, das Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl und Eigenverantwortung fördert (Esser, 2014, S. 601–602). Eine fehlende Partizipation der Betroffenen bei Entscheidungsprozessen führt häufig zu Gefühlen der Fremdbestimmung, was wiederum Rückzug, Widerstand oder Eskalation auslösen kann (Schmidt et al., 2023, S. 7). Der systemische Ansatz bezieht auch die Eltern als Expert*innen aktiv mit ein. Nach Esser (2014) gilt die Anerkennung der Eltern als Expert*innen sowie ihre aktive Einbeziehung als zentraler Erfolgsfaktor (S. 604). B2 geht stärker auf therapeutische Individualisierung ein. Anstatt starre Schulstrukturen zu nutzen, setzt B2 auf Methoden wie Erlebnispädagogik und Entspannungsübungen. Ziel ist es, die Kinder zur Selbstregulation zu befähigen und ihre individuellen Potenziale zu stärken. Diese Perspektive wird durch Baumann (2019) gestützt, der auf struktureller Ebene flexible Rahmenbedingungen und stabile Beziehungsangebote als zentrale Voraussetzung für eine gelingende Betreuung nennt (S. 30). Baumgartner et al. (2024) knüpfen hier an und fassen zentrale Faktoren für eine gelingende Betreuung von Systemsprenger*innen zusammen: individualisierte Angebote, belastbare und weitergebildete Fachpersonen, interdisziplinäre Kooperation, Reaktionsfähigkeit in Krisensituationen sowie deeskalierendes Handeln (S. 271–275). Die genannten Faktoren widerspiegeln sich auch in den Perspektiven von den Fachpersonen aus der SPS. B3 und B4 betonen die interdisziplinäre Bezugspersonenarbeit. Besonders wichtig ist hier die Zusammenarbeit zwischen Pflege und Sozialpädagogik. Ein internes Konzept steht für ein strukturiertes und kompetenzorientiertes Vorgehen innerhalb eines interdisziplinären Teams. B5 hebt die Bedeutung einer intensiven, geduldigen Beziehungsarbeit hervor, bei der auch umgangssprachliche Kommunikation eingesetzt wird, um das Vertrauen aufzubauen. Der Einsatz des bio-psycho-sozialen Modells bietet eine umfassende Analyseebene, wobei besonders soziale Faktoren als Auslöser psychischer Belastungen verstanden werden. Die Zielerarbeitung ist individuell und erfolgt in engem Austausch mit allen Beteiligten.

6.5 Institutionelle Rahmenbedingungen und strukturelle Herausforderungen

B1 beschreibt die SPS als eine Institution, die sich proaktiv und flexibel an die Bedürfnisse der Schüler und Mitarbeitenden anpasst. Es wird mit interdisziplinären Teams gearbeitet und pädagogisch-sozialpädagogische Programme genutzt, um eine ganzheitliche Betreuung ohne therapeutischen Anspruch zu gewährleisten. Ziel ist es, die Kinder und Jugendlichen in ihrer

Entwicklung individuell zu unterstützen. B2 hebt dagegen die mangelnde Flexibilität und fehlende Anpassungsfähigkeit vieler bestehender Institutionen hervor. Besonders wird der Bedarf an niederschweligen, nicht Psychiatrie lastigen Angeboten betont. B3 und B4 kritisieren systemisch, dass der Kanton keine ausreichenden Strukturen und Ressourcen für die Systemsprenger*innen bereitstellt. Die Schliessung früherer Projekte wegen Kosten wird als Rückschritt gesehen. Es fehlt an finanzieller Unterstützung sowie an gesellschaftlicher Anerkennung für die Zielgruppe. Aufgrund fehlender personeller, struktureller und finanzieller Ressourcen kann eine bedürfnisorientierte Betreuung von Systemsprenger*innen nicht mehr im erforderlichen Mass sichergestellt werden. Der stärkenorientierte Ansatz, der die individuellen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt und nicht ihre Defizite, lässt sich unter diesen Bedingungen kaum noch umsetzen (Esser, 2014, S. 601–602). B3 und B4 fordern eine bessere institutionelle Zusammenarbeit, um der Überlastung beispielsweise von der Akutstation entgegenzuwirken. B5 legt den Fokus auf politische und finanzielle Barrieren, die eine adäquate Betreuung verhindern. Es fehlen zeitliche, personale und finanzielle Ressourcen, sowie funktionierende institutionelle Schnittstellen. Die Platzierung der Kinder und Jugendlichen wird durch Bürokratie erschwert, was zu Verzögerungen und Versorgungsengpässen führt.

7 Ableitung von Handlungsempfehlungen

Aus Expert*inneninterviews, Dokumentenanalyse und theoretischer Auseinandersetzung leiten die Autorinnen folgende Praxisempfehlungen ab, die das professionelle Handeln mit Systemsprenger*innen im pädagogischen und klinischen Kontext unterstützen sollen.

7.1 Handlungsempfehlungen für beide Institutionen

Aus den Expert*inneninterviews sowie der Analyse der Konzepte geht nicht eindeutig hervor, ob die Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen deren **individuellen Bindungsstil** berücksichtigen. Dabei ist es essenziell, um korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Ebenso ist das Verständnis der Bedürfnisse durch die Fachpersonen entscheidend für eine gelingende Kooperation. Nach Baumann (2019) erfordern die Systemsprenger*innen der Kategorien A bis C jeweils ein spezifisch angepasstes professionelles Handeln durch die Fachpersonen (S. 98–109). Deshalb empfehlen die Autorinnen beiden Institutionen, die Kategorien A bis C konsequent im Arbeitsalltag zu beachten und darauf abgestimmte Methoden einzusetzen. Eine ausführliche Beschreibung findet sich im Anhang E.

Im Rahmen der thematischen Auseinandersetzung in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen wurden die Autorinnen auf die **Wichtigkeit der Schutzkonzepte** aufmerksam. Da nicht eindeutig ersichtlich war, ob in den Institutionen ein Risikomanagement, einschliesslich

Verhaltenskodizes, besteht, regen die Autorinnen eine Überprüfung dieser Regelwerke an. Schutzkonzepte und Verhaltenskodizes dienen der Prävention von Grenzverletzungen, Übergriffen und Machtmissbrauch (Limita, o. J.). Sie schaffen Handlungssicherheit für alle Beteiligten und fördern eine Kultur des respektvollen Miteinanders. Zudem stärken sie das Vertrauen in die Institution, definieren klare Verantwortlichkeiten und gewährleisten den Schutz vulnerabler Gruppen (Limita, o. J.).

7.2 Handlungsempfehlungen für die sozialpädagogische Sonderschule

In den folgenden Unterkapiteln werden die spezifischen Handlungsempfehlungen für die SPS theoriegestützt und im Detail erläutert.

7.2.1 Ausbau der Nutzung von Unterstützter Kommunikation

Die Aussagen der interviewten Fachpersonen verdeutlichen einen zentralen Handlungsbedarf in der Kommunikation mit den Schülern. Um in einen zielführenden Dialog treten zu können, bedarf es einer stabilen Beziehungsebene. Insbesondere bei den Kindern im Autismus-Spektrum stossen die Fachpersonen trotz hoher Expertise häufig an kommunikative Grenzen. Die Schwierigkeiten in der Verständigung erschweren den Zugang zum Schüler und verhindern eine angemessene Einordnung seiner Reaktionen. Die Herausforderungen unterstreichen die Relevanz **spezialisierter Kommunikationsstrategien**.

Das Autismus-Spektrum äussert sich in einer Vielzahl von Symptomen, darunter Beeinträchtigungen in der sozialen Interaktion, eingeschränkter Blickkontakt, fehlende geteilte Aufmerksamkeit sowie mögliche Sprachentwicklungsstörungen (Funke, 2024, S. 13). Hinzu kommen Auffälligkeiten in der sensorisch-motorischen Entwicklung, etwa durch besondere Interessen, repetitive Verhaltensweisen, Berührungsaversion, auto- und fremdverletzendes Verhalten oder Probleme bei der Nahrungsaufnahme. Die Ausprägung variiert individuell und kann tagesform- oder entwicklungsabhängig schwanken (Funke, 2024, S. 13). Einige Personen im Autismus-Spektrum können lesen und schreiben, sind jedoch nicht in der Lage zu sprechen. Etwa 50 Prozent der Kinder mit frühkindlichem Autismus entwickeln keine verbale Sprache (Baierl, 2017, S. 363). Für viele Betroffene stellt somit die Unterstützte Kommunikation einen wichtigen Kommunikationsweg dar. Die Unterstützte Kommunikation zielt darauf ab, eingeschränkte oder fehlende Lautsprache kommunikativ zu ergänzen oder zu ersetzen (Funke, 2024, S. 173). Dabei kommen diverse Hilfsmittel wie Gebärden, grafische Symbole oder technische Geräte zum Einsatz, um den alltäglichen Austausch zu verbessern. Besonders bei jungen Menschen, die bereits Freude an sozialer Interaktion zeigen, fördert die Unterstützte Kommunikation die Entwicklung und Stärkung kommunikativer Kompetenzen (Funke, 2024, S. 173).

Um die Kommunikation mit Schülern im Autismus-Spektrum zu verbessern, empfehlen die Autorinnen der SPS die Ausarbeitung einer spezialisierten Kommunikationsstrategie durch den konsequenten **Einsatz Unterstützter Kommunikation**. Dies erleichtert den Zugang zur jungen Person, ermöglicht ein besseres Erkennen der Bedürfnisse und trägt dazu bei, herausfordernde Krisen zu minimieren.

7.2.2 Kommunikations- und Sozialkompetenztrainings für Schüler im Autismus-Spektrum

Gewalt gegenüber Mitarbeitenden stellt ein zentrales Thema dar, das in vielen Fällen zu Ausschlüssen aus Institutionen führt. Ein wiederkehrendes Muster zeigt sich in der Unvorhersehbarkeit und Intensität der Vorfälle. Deeskalationsstrategien, Frühwarnsysteme und personelle Ressourcenverteilung gelten laut den Fachpersonen als zentrale Ansätze zur Prävention akuter Eskalationen. Strukturelle Massnahmen wie gezielte Nachbesprechungen und kontinuierliche Weiterbildungen im deeskalativen Handeln sind essenziell, um handlungsfähig zu bleiben. Die interviewten Fachpersonen haben in dem Zusammenhang vermehrt darauf hingewiesen, dass Schüler im Autismus-Spektrum zunehmend als herausfordernd erlebt werden und häufig als Systemsprenger gelten. Sie reagieren besonders sensibel auf Überforderungen und unstimulierende Alltagsbedingungen, was häufiger zu Krisen und eskalierendem Verhalten führt. Langfristig erfordert es daher eine stärkere Fokussierung auf die **Förderung emotionaler Regulation und Frustrationstoleranz** bei Schülern im Autismus-Spektrum als Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit und die individuelle Entwicklung.

Gewalt und aggressives Verhalten bei Schülern im Autismus-Spektrum sind oft Ausdruck überfordernder Alltagsanforderungen, fehlender Selbstregulationsstrategien sowie mangelnder sozial-emotionaler Kompetenzen. Deshalb ist die gezielte Förderung dieser Kompetenzen essenziell, um ein sicheres und entwicklungsförderliches Lernumfeld zu gewährleisten. Ein typisches Merkmal von Personen im Autismus-Spektrum ist eine stark ausgeprägte sensorische Überempfindlichkeit. Bleibt die Regulation entsprechender Reize aus, kann dies zu Überforderung, Rückzug oder herausforderndem Verhalten bis hin zu Gewaltausbrüchen führen (Funke, 2024, S. 105–106). Zur Unterstützung der Erregungsregulation, Wahrnehmungsverarbeitung und Konzentrationsfähigkeit benötigen die jungen Menschen regelmässige sensorische und motorische Reize, die gezielt im schulischen Alltag eingesetzt werden sollten (Funke, 2024, S. 164–165). Bewegungspausen und sensorische Stimulation, wie beispielsweise kaltes Wasser, Druckreize, aktive Sitzhilfen und gezielte Körperübungen helfen dabei, die Reizverarbeitung und Selbstregulation zu fördern, mit dem Ziel, eine bessere Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen und das Risiko akuter Krisensituationen zu reduzieren (Funke, 2024, S. 164–165). Dabei ist es zentral, individuelle Ziele und Bedürfnisse sowie das aktuelle Befinden aller Beteiligten zu berücksichtigen. Entscheidungen sollten stets situationsbezogen

getroffen werden (Funke, 2024, S. 174). Die Förderung von Alltagskompetenzen erhöht die Selbstständigkeit und erweitert die Lebensperspektiven. Gleichzeitig sollten individuelle Ressourcen und Fähigkeiten gestärkt werden, um den Selbstwert und die Autonomie zu fördern (Baierl, 2017, S. 363–364). Baierl (2017) weist darauf hin, dass herkömmliche Trainingsprogramme für Kommunikations- und Sozialkompetenzen oft überfordernde Anforderungen an Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum stellen (S. 362). Speziell zugeschnittene Programme sind deutlich geeigneter für junge Menschen im Autismus-Spektrum. Ein Beispiel hierfür ist das modulare Training nach Mc Kinnon, das aus acht aufeinander aufbauenden Modulen besteht. Es beinhaltet unter anderem das Wahrnehmen des Gegenübers, Selbstberuhigung, Perspektivenübernahme und gemeinsame Aktivitäten. Diese Fähigkeiten stärken die Interaktionsfähigkeit und verringern Eskalationen, da die jungen Menschen lernen, Bedürfnisse auf alternative Weise als mittels Gewalt zu äussern (Baierl, 2017, S. 362).

Weitere Trainings fördern zudem die Fähigkeit zur Selbstreflexion, etwa in Bezug auf die eigene Wirkung auf andere, sowie den Aufbau von Empathie. Alltagsnahe Inhalte wie das Erkennen von Interesse oder Desinteresse durch verbale und nonverbale Hinweise, die Unterscheidung zwischen sozial akzeptiertem und auffälligem Verhalten sowie angemessene Verhaltensweisen in engen Beziehungen sind wichtige Fähigkeiten (Baierl, 2017, S. 362).

Die Fachpersonen der SPS setzen sich bereits intensiv mit der Thematik Gewalt und aggressivem Verhalten auseinander, was die Relevanz des Themas deutlich macht. Die Autorinnen empfehlen, diesen Weg konsequent weiterzuverfolgen und insbesondere bei Schülern im Autismus-Spektrum gezielt in die Förderung emotionaler Regulation, sozialer Kompetenzen und alltagsnaher Selbstregulationsstrategien zu investieren. Ergänzend empfehlen die Autorinnen, sich vertieft mit spezifischen **Kommunikations- und Sozialkompetenztrainings** auseinanderzusetzen, die auf die besonderen Bedürfnisse von jungen Menschen im Autismus-Spektrum abgestimmt sind.

7.3 Handlungsempfehlungen für die Kinder- und Jugendpsychiatrie

Die nachfolgenden Unterkapitel widmen sich der ausführlichen Darstellung der theoriegestützten Handlungsempfehlungen, die gezielt auf die KJP ausgerichtet sind.

7.3.1 Rückzugsort für Mitarbeitende und Systemsprenger*innen

Die Arbeit mit Systemsprenger*innen ist für die Fachpersonen emotional und körperlich stark belastend. Die Interviews zeigen, dass sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Mitarbeitenden dringend **Rückzugs- und Erholungsräume** benötigen. Neben räumlichen Angeboten braucht es auch strukturelle Flexibilität, um die individuellen Bedürfnisse besser zu

berücksichtigen. Ziel ist eine nachhaltige Entlastung und die Sicherung eines Rückzugsortes für beide Parteien.

Ein sinnvoller Ansatz zur Bewältigung akuter Belastungsmomente und zur Verarbeitung pädagogischer Ohnmachtserfahrungen auf Seiten der Fachpersonen ist das Konzept der **«Emotionalen Ersten Hilfe»** (Baumann, 2019, S. 116–118). Es bietet ein strukturiertes Vorgehen in Krisensituationen, indem es sofortige emotionale Unterstützung, Raum für Verarbeitung sowie menschliche Zuwendung in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist es, einer Chronifizierung negativer Erfahrungen vorzubeugen und bei schwerwiegenden emotionalen Reaktionen frühzeitig geeignete Interventionen einzuleiten. Die «Emotionale Erste Hilfe» setzt unmittelbar in der Akutsituation an. Dabei erhält die betroffene Person möglichst zeitnah Unterstützung durch eine weitere Person. Nach der ersten Bewältigung der Krise soll der betroffenen Person Raum zur Selbstreflexion gegeben werden. Zwei zentrale Handlungsleitlinien sind hierbei entscheidend. Erstens das Anbieten von Versorgungssymbolen und zweitens das Ermöglichen des Erzählens ohne Dramatisierung. Das Anbieten von Versorgungssymbolen umfasst das Schaffen einer entspannungsfördernden Umgebung, beispielsweise durch Rückzug an einen ungestörten Ort, warme Getränke, Decken oder leise Musik. Die betroffene Person sollte nicht allein gelassen werden (Baumann, 2019, S. 116–118). Bei akuter Gewalt können auch physische Versorgungsmassnahmen beispielsweise Kühlung von Verletzungen notwendig sein. Das Erzählen lassen hat die Funktion, der betroffenen Person das freie und ungeordnete Mitteilen der erlebten Situation zu ermöglichen, ohne eine sofortige kritische Analyse oder Lösungsorientierung. Die zuhörende Person zeigt Verständnis und akzeptiert alle Gefühle der betroffenen Person, da Emotionen als körpereigenes Schutzsystem gelten und zunächst nicht bewertet werden sollten. Auch irrationale Ängste sind anzuerkennen und auszuhalten. Die Phase dauert etwa eine halbe Stunde, bevor eine Ablenkung durch Handlungen sinnvoll ist. Bei Anzeichen von Schock oder Verletzungen sollte eine medizinische Untersuchung erfolgen (Baumann, 2019, S. 116–118).

In den Gesprächen mit den Fachpersonen aus der KJP wurde die Bedeutung eines geschützten Rückzugsraums betont. Da die SPS mit dem Einsatz eines Deeskalationsraums positive Erfahrungen gemacht hat, empfehlen die Autorinnen, entsprechende Rückzugsangebote sowohl für die Systemsprenger*innen als auch für die Fachpersonen zu etablieren. Darüber hinaus regen die Autorinnen an, sich mit dem Konzept «Emotionale Erste Hilfe» auseinanderzusetzen.

7.3.2 Förderung der Selbstwirksamkeit durch Freizeitangebote

Im klinischen Alltag berichten die interviewten Fachpersonen wiederholt von **selbstverletzenden Kindern und Jugendlichen**. Die Verhaltensweise ist häufig Ausdruck von innerer Not und mangelndem Zugang zu hilfreichen Bewältigungsstrategien. Um die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen, ist die gezielte **Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen** zentral. Angebote mit Freizeitcharakter wie handwerkliche Projekte und den Umgang mit Tieren stärken die personalen Kompetenzen. Eine ressourcenorientierte Alltagspädagogik, die individuelle Stärken sichtbar macht, unterstützt die Entwicklung positiver Selbstbilder. Zur Prävention von Resignation ist eine motivierende Kommunikation zwischen Fachperson und Systemsprenger*innen von hoher Bedeutung.

Die bewusste Förderung positiver Emotionen wie Lebensfreude ist ein zentraler Bestandteil der Arbeit mit psychisch belasteten Jugendlichen. Lebensfreude wirkt dabei nicht nur als Grundhaltung, sondern auch als methodisches Mittel und Ziel zugleich. Ihre Integration in den Alltag trägt wesentlich zur emotionalen Stabilisierung bei und kann präventiv gegen negative Entwicklungen, etwa suizidale Tendenzen wirken (Baierl, 2017, S. 75–76). Freizeitangebote die Freude und Leichtigkeit vermitteln, wie beispielsweise Spiel, Sport oder kreative Aktivitäten, sollten daher gleichrangig zu anderen therapeutischen Interventionen berücksichtigt werden. Eine lebensbejahende Haltung der Fachpersonen wirkt dabei modellhaft und ermöglicht den Jugendlichen, positive Emotionen in einem geschützten Rahmen auszudrücken und zu erleben (Baierl, 2017, S. 75–76).

Chermette (2021) beschreibt, dass bei psychisch belasteten Kindern und Jugendlichen sich häufig ein Ungleichgewicht zwischen Anspannung und Entspannung zeigt (S. 263). Die Förderung von Entspannungsfähigkeiten und die Wahrnehmung von inneren Spannungszuständen sind zentrale therapeutische Aufgaben. Achtsamkeitsbasierte Verfahren sowie bewährte Entspannungstechniken wie Progressive Muskelrelaxation bieten wirksame Ansätze, um die psycho-physische Regulation zu verbessern und die Stressbewältigung zu unterstützen (Chermette, 2021, S. 263). Für betroffene Jugendliche ist es essenziell, individuell passende Strategien zur Stressregulation und Entspannung zu entwickeln. Alltägliche Aktivitäten, beispielsweise Musik hören oder Bewegung können hilfreich sein, reichen in akuten Krisen jedoch oft nicht aus. Gezielte Entspannungstechniken, etwa aus der Progressiven Muskelrelaxation oder der Achtsamkeitspraxis, erfordern regelmässiges, längerfristiges Training, um in Belastungssituationen wirksam eingesetzt werden zu können (Baierl, 2017, S. 96–97). Zwei- bis dreimal tägliches Üben in ruhigen Momenten sowie die Anwendung in stressreichen Situationen erhöhen die Wirksamkeit. Die Auswahl geeigneter Methoden sollte individuell erfolgen, da Jugendliche unterschiedlich auf Entspannungsformen ansprechen (Baierl, 2017, S. 96–97).

Die Förderung von Selbstwirksamkeit ist ein weiterer zentraler Aspekt in der Arbeit mit Jugendlichen. Die Selbstwirksamkeit bezeichnet die Überzeugung, durch eigenes Handeln wirksam Einfluss auf die Umwelt nehmen zu können. Das Erleben ist zentral für die Motivation, Handlungsbereitschaft und persönliche Entwicklung. Psychisch belastete Jugendliche verfügen häufig nur über ein geringes Selbstwirksamkeitserleben. Daher sollten ihnen im Rahmen ihrer Fähigkeiten, möglichst viele Gelegenheiten zur aktiven Mitgestaltung und Entscheidung eröffnet werden (Baierl, 2017, S. 117). Die Partizipation kann in verschiedenen Abstufungen erfolgen, von reiner Information bis hin zu eigenverantwortlicher Entscheidung. Keine Stufe ist per se besser, vielmehr ist eine individuelle Anpassung erforderlich. Die Jugendlichen sollen dort geschützt werden, wo Entscheidungen sie überfordern könnten, aber zugleich Verantwortung übernehmen, wo es förderlich und realistisch ist. Insbesondere konkrete Mitwirkung in Projekten, die sichtbare Ergebnisse erzeugen, stärkt das Selbstwirksamkeitserleben nachhaltig (Baierl, 2017, S. 117).

Nicht zuletzt spielt die peerbezogene soziale Inklusion eine bedeutende Rolle. Der Einfluss der Peergruppe auf die Jugendlichen ist gross, gerade bei psychisch belasteten jungen Menschen, die oft Rückzug und Vereinsamung erfahren. Freizeitangebote bieten eine wertvolle Möglichkeit, soziale Integration und Zugehörigkeit zu fördern, indem sie geschützte Rahmenbedingungen schaffen, die auf die individuellen Bedürfnisse und Vorerfahrungen der Jugendlichen Rücksicht nehmen (Baierl, 2017, S. 104–105).

Aufgrund der oben genannten Gründe empfehlen die Autorinnen der KJP, die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen gezielt durch **Freizeitangebote** zu fördern. Freizeitangebote stellen ein wirkungsvolles Mittel zur Stärkung von Lebensfreude, Entspannung und Partizipation dar. Sie bieten einen geschützten Rahmen, in dem emotionale Stabilität gefördert, Selbstwirksamkeit erlebbar gemacht und soziale Integration unterstützt werden kann. Dabei ist eine individuelle und bedürfnisorientierte Gestaltung wichtig, um dem Schutzbedarf der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. In den bestehenden Konzepten der KJP wird bereits auf strukturierte Abendgestaltungen und gemeinsame Spaziergänge, abhängig von den jeweiligen Ausgangsregelungen, verwiesen (Konzept KJP2). Die Autorinnen haben sich darüber hinaus vertieft mit möglichen weiteren Freizeitangeboten auseinandergesetzt. Die Planung von Freizeitangeboten erfolgt unter Berücksichtigung struktureller Rahmenbedingungen wie Schulferien, Tages- und Wochenendgestaltung sowie spezifischer individueller Faktoren wie Alter, Geschlecht, gesundheitliche Einschränkungen der jungen Menschen, elterliche Vorgaben, personelle Ressourcen und verfügbarer Budgets. Die Ideen sind in der untenstehenden Tabelle aufgeführt und sollen der Institution als Anregung und Erweiterung dienen.

Kulinarisches	<ul style="list-style-type: none"> • Kochen und Backen • Brunch am Wochenende vorbereiten und gemeinsames Essen • ...
Natur und Tiere	<ul style="list-style-type: none"> • Gartenarbeit • Haustiere wie Meerschweinchen, Kaninchen, Hamster • ...
Medien und Spiele	<ul style="list-style-type: none"> • Filmabend und Kinoabend • Super Mario • Gesellschaftsspiele und Brettspiele • Fussballtisch • ...
Bewegung und Sport	<ul style="list-style-type: none"> • Spaziergang • Fussball, Volleyball und Basketball • Badminton, Unihockey • Entspannungstraining, Autogenes Training, Yoga und Progressive Muskelentspannung • ...
Musik und kreativer Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> • Instrument spielen • Tanzen • Karaoke • Zeichnen, Malen und bildnerisches Gestalten • Handwerk • ...
Soziale und kommunikative Angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche über Interessen der Kinder und Jugendlichen • Patient*innenrat • Willkommensrituale • Rückzugsraum farblich schön gestaltet (auch emotionaler Rückzugsort) • ...

Tabelle 1: Freizeitangebote (eigene Darstellung)

8 Fazit und Ausblick

Das abschliessende Kapitel fasst die zentralen Erkenntnisse zu den Fragestellungen zusammen, reflektiert den Arbeitsprozess kritisch und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschungsgegenstände. Zum Abschluss formulieren die Autorinnen ihr persönliches Anliegen an die Gesellschaft und die Soziale Arbeit, welches aus den Erkenntnissen der Bachelorarbeit abgeleitet wurde.

8.1 Beantwortung der Fragestellungen

Theoriefrage

Was sind theoretische Grundlagen und methodische Handlungsstrategien in der Arbeit mit Systemsprenger*innen im pädagogischen und klinischen Kontext?

Abbildung 10: Theoriefrage (eigene Darstellung)

Im Kapitel 2 ging es um den theoretischen Gegenstand zum Phänomen Systemsprenger*innen. Es handelt sich um ein vielschichtiges und systemisch bedingtes Phänomen, welches nicht ausschliesslich als individuelles Fehlverhalten verstanden werden darf. Vielmehr wird deutlich, dass das Verhalten der betroffenen Kinder und Jugendlichen in Verbindung mit Wechselwirkungen zwischen individuellen Herausforderungen, Bindungserfahrungen und strukturellen Rahmenbedingungen zu verstehen ist. Der Ausdruck Systemsprenger*innen weist daher nicht auf eine Eigenschaft der Person, sondern auf eine fehlende Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen hin. Der Etikettierungsansatz zeigte im Bezug zum Phänomen Systemsprenger*innen auf, wie durch gesellschaftliche Zuschreibungen soziale Abweichungen erst konstruiert und sekundäre Devianz begünstigt werden. Der soziologische Ansatz ergänzt, indem er auffälliges Verhalten der Systemsprenger*innen als Reaktion auf gesellschaftliche Strukturen und Normkonflikte versteht, die deren soziale Entwicklung behindern und dadurch soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung verstärken.

Auf methodischer Ebene erweist sich ein mehrdimensionales pädagogisches Verständnis als zentral. Pädagogisches Handeln umfasst die Ebenen Theorie, Konzept, Setting, Methode und Interaktion, die bewusst und flexibel gestaltet werden müssen. Insbesondere die Ebene des Settings sowie die Qualität der Interaktion sind entscheidend für eine gelingende Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen.

Handlungsstrategien sollten individualisiert, beziehungsorientiert, deeskalierend und partizipativ sein. Die Kooperation zwischen den Fachpersonen und Systemsprenger*innen, deren Erziehungsberechtigten sowie das Helfersystem erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit, klare Zuständigkeit und offene Kommunikation. Nebst der Zusammenarbeit mit den Systemsprenger*innen darf die Perspektive der Fachpersonen selbst nicht vergessen werden. Der Schutz ihrer psychischen und physischen Gesundheit, Weiterbildungsmöglichkeiten, Selbstreflexionsmöglichkeiten und institutionelle Entlastungsstrukturen sind ein wesentlicher Faktor für nachhaltiges professionelles Handeln. Zusammenfassend zeigt sich, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Systemsprenger*innen eine Balance zwischen individueller Beziehungsgestaltung und struktureller Systemverantwortung voraussetzt.

**Forschungs-
frage**

Wie verstehen pädagogische und klinische Institutionen das Phänomen Systemsprenger*innen, welche Konzepte und methodischen Handlungsstrategien setzen sie ein?

Abbildung 11: Forschungsfrage (eigene Darstellung)

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden eine Dokumentenanalyse sowie Expert*innen-interviews durchgeführt. Ziel war es, thematische Aspekte aus der SPS sowie der KJP zu erfassen, die in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen relevant sind. In Kapitel 4.3 beantworten die Autorinnen die Forschungsfrage, welche Konzepte die ausgewählten Institutionen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen anwenden.

Nach einer fundierten Analyse definieren die Fachpersonen den Begriff Systemsprenger*innen wie folgt: Die Aussagen zeigen in beiden Institutionen Gemeinsamkeiten. So nennen die interviewten Personen, dass sich Systemsprenger*innen durch ihr herausforderndes Verhalten auszeichnen, das bestehende Bildungs-, Betreuungs- und medizinisch-therapeutische Strukturen fordert. Sie zeigen selbst- und fremdaggressives sowie grenzüberschreitendes Verhalten, das tendenziell mit psychischen Belastungen oder Entwicklungsdefiziten verbunden ist. In beiden Fällen sind die Ursachen komplex, einschliesslich der familiären Belastungen und sozialer Probleme. Die Diagnosen reichen von Kindern und Jugendlichen im Autismus-Spektrum, Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, selbstverletzende sowie suizidale Absichten und Substanzkonsum in der KJP. Die SPS nennt auch fremdaggressives Verhalten und massive Anwendung von Gewalt gegenüber Mitarbeitenden. Beide Institutionen sprechen vom Erleben häufiger Institutionenwechsel, was zu einer instabilen Lebenssituation der Systemsprenger*innen führt. Ein weiteres Merkmal ist das Fehlen stabiler Beziehungen und eine geringe Perspektive auf langfristige Integration. Um die Kinder und Jugendlichen effektiv zu unterstützen, sind differenzierte, ressourcenorientierte Ansätze notwendig, die ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigen. Unterschiede zeigen sich zwischen Systemsprenger*innen in den institutionellen Kontexten in den spezifischen Herausforderungen. In der SPS treten Verhaltensauffälligkeiten und Anwendung von physischer Gewalt gegenüber Mitarbeitenden häufiger auf. In der KJP sind die psychischen Belastungen, selbstverletzendes und suizidales Verhalten sowie Substanzkonsum stärker ausgeprägt.

In den folgenden Abschnitten beantworten die Autorinnen die Forschungsfrage, welche methodischen Handlungsstrategien in den beiden Institutionen in der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen zur Anwendung kommen.

In der Arbeit mit Systemsprengern in der SPS zeigt sich, dass standardisierte schulische Strukturen häufig nicht ausreichen, um auf die komplexen Bedürfnisse adäquat zu reagieren. Um eine bessere Passung zwischen den Schülern und dem System zu ermöglichen, sind

individualisierte Settings notwendig, die durch intensive Beziehungsarbeit, flexible interne Ressourcenverteilung und eine enge 1:1-Betreuung geprägt sind. Die Beziehungsgestaltung wird dabei als zentrale Veränderungsressource angesehen, die oftmals wirksamer ist als klassische therapeutische Interventionen. Neben der Förderung schulischer Leistungen rückt die Entwicklung von Lebenskompetenzen in den Vordergrund. Die Grundlage für ein funktionierendes Helfersystem bildet ein interdisziplinäres Team mit klaren Rollen, regelmässiger Supervision und Teamklausuren sowie geteilter Verantwortung. Elternarbeit und der Aufbau tragfähiger Helfersysteme ermöglichen eine systemische Fallbearbeitung. In der Zusammenarbeit mit Systemsprengern sind kreative und deeskalierende Massnahmen erforderlich, um Eskalationen zu verhindern und nachhaltige Veränderungen zu initiieren. In akuten Krisensituationen kommt ein Deeskalationsraum zum Einsatz. Insgesamt sind strukturelle Innovationsbereitschaft, Team-Resilienz und der Mut zu unkonventionellen Wegen entscheidend für die langfristige Integration und Förderung der Schüler. Besonders positive Erfahrungen wurden mit Erlebnispädagogik und dem Deeskalationsraum gemacht.

Die stationäre Betreuung von Systemsprenger*innen in der KJP verlangt ein hohes Mass an institutioneller Flexibilität, beziehungsorientierter Haltung und diverser Kommunikationstechniken. Zentrale methodische Elemente sind individuell zugeschnittene Behandlungspläne sowie ein strukturiertes Bezugspersonensystem. Der Aufbau stabiler medizinisch-therapeutischer Beziehungen steht im Mittelpunkt und erfordert die Balance zwischen professioneller Nähe und notwendiger Distanz. Strukturgebende Interventionen wie ein verlässlicher Tagesablauf und ein unterstützendes Milieu fördern die Sicherheit. Belohnungssysteme werden insbesondere zur Motivation und Akzeptanz von Regeln eingesetzt. Partizipative Kommunikationsformen mit realistischer Zielsetzung stärken die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen und reduzieren allfällige Widerstände. So kann selbst im Zwangskontext durch den Einsatz partizipativer Kommunikationstechniken das Commitment hergestellt werden. Geschützte Rückzugsorte für Mitarbeitende sowie Systemsprenger*innen sind erwünscht. Kontinuierliche Teamreflexionen auch bei ethischen Themen, tragen zur Qualitätssicherung in der interdisziplinären Zusammenarbeit bei. Die Multiprofessionalität bildet das Fundament einer ganzheitlichen medizinisch-therapeutischen Behandlung und Betreuung. Trotz fundierter Konzepte stellen institutionelle und finanzielle Begrenzungen eine Herausforderung dar, weshalb tragfähige Lösungen nur durch enge Kooperationen mit kantonalen Behörden und dem Einbezug des sozialen Umfelds realisierbar sind.

**Anwendungs-
bezogene Frage**

Welche Praxisempfehlungen für das professionelle Handeln mit Systemsprenger*innen lassen sich im pädagogischen und klinischen Kontext ableiten?

Abbildung 12: Anwendungsbezogene Frage (eigene Darstellung)

Die Autorinnen haben auf Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung, der Dokumentenanalyse und den Expert*inneninterviews verschiedene Handlungsempfehlungen formuliert. Sie empfehlen beiden befragten Institutionen, bei der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen den individuellen Bindungsstil zu berücksichtigen, um korrigierende Beziehungserfahrungen zu ermöglichen. Darüber hinaus erfordern die drei Kategorien von Systemsprenger*innen nach Baumann (2019) jeweils ein spezifisch angepasstes professionelles Handeln seitens der Fachpersonen (S. 98–109). Daher empfehlen die Autorinnen, die Kategorien der Systemsprenger*innen in der Zusammenarbeit gezielt zu berücksichtigen. Zudem regen sie an, bestehende Schutzkonzepte und Verhaltenskodizes zu überprüfen, um klare Rahmenbedingungen zu schaffen, Grenzverletzungen vorzubeugen und die Handlungssicherheit der Fachpersonen zu stärken.

Des Weiteren wurden zwei spezifische Handlungsempfehlungen für die SPS erarbeitet, welche in der Tabelle auf der nächsten Seite dargestellt sind.

Sozialpädagogische Sonderschule		
1. Empfehlung: Ausbau der Nutzung von Unterstützter Kommunikation		
Herausforderung: <ul style="list-style-type: none"> Herausforderungen in der Kommunikation mit Schülern im Autismus-Spektrum 	Ziel: <ul style="list-style-type: none"> Kommunikationsprozesse zwischen Schülern und Fachpersonen verbessern Sprachliche Förderung der Schüler 	Methoden: <p>Unterstützte Kommunikations-tools konsequent und bedarfsgerecht im Alltag nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> Beispielsweise Piktogramme, MetaSearch Programm, PORTA Gebärden etc.
Zitat: <i>«Starke Systemsprenger sind bei uns [...] Kinder aus dem ASS-Spektrum, bei welchen wir [...] sehr langjährige Erfahrungen und [...] eine hohe Fachlichkeit haben, [...]. Wir können es nicht entschlüsseln, [...] kommen nicht dahinter, wo hat das Kind etwas, wo es [...] nicht einordnen kann, es triggered, wo wir nicht Zugang [...] haben, weil die Kommunikation häufig nicht funktioniert» (B1, Interview, Z. 99–107).</i>		
2. Empfehlung: Kommunikations- und Sozialkompetenztrainings für Schüler im Autismus-Spektrum		
Herausforderung: <ul style="list-style-type: none"> Massive Ausbrüche und Anwendung von Gewalt gegenüber Fachpersonen 	Ziel: <ul style="list-style-type: none"> Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen Psychische und physische Sicherheit für die Schüler und Fachpersonen 	Methoden: <p>Spezifische Kommunikations- und Sozialkompetenztrainings für junge Menschen im Autismus-Spektrum</p> <ul style="list-style-type: none"> Beispielsweise das Modulare Training nach Mc Kinnon
Zitat: <i>«Thematik vom aggressiven Verhalten gegenüber Mitarbeitenden ist ein Thema, welches uns momentan sehr beschäftigt» (B1, Interview, Z. 217–219).</i> <i>«Ich glaube wirklich was wichtig ist, man muss mit diesen Kindern viel mehr an den personellen Kompetenzen arbeiten über diese Gefühle [...] alles aussen rum [...] ihr Verhalten behindert sie am Lernen und wenn [...] sie das andere schaffen die Emotionen zu regulieren, den Umgang mit Frust [...], dann können sie eine Entwicklung machen» (B2, Interview, Z. 559–566).</i>		

Tabelle 2: Handlungsempfehlungen für die SPS (eigene Darstellung)

Wie bei der SPS haben die Autorinnen auch zwei konkrete Handlungsempfehlungen für die KJP formuliert, die in der folgenden Tabelle aufgeführt sind.

Kinder- und Jugendpsychiatrie		
1. Empfehlung: Rückzugsort für Mitarbeitende und Systemsprenger*innen		
Herausforderung: <ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Frei- und Rückzugsräume 	Ziel: <ul style="list-style-type: none"> • Entspannung und Schutzbedarf ermöglichen 	Methoden: <ul style="list-style-type: none"> • Rückzugs- und Erholungsraum • Für Mitarbeitende: Konzept «Emotionale Erste Hilfe»
Zitat: «Sie müssten Freiräume haben, wo sie sich einfach können, VERTUE und wir Mitarbeitenden [...] auch» (B5, Interview, Z. 401–402). «Es geht [...] darum mehr Räume zu schaffen, wo sie den ganzen Tag in Sachen hinein BENGELN KÖNNEN UND ES IST SCHEISS EGAL» (B5, Interview, Z. 855–857).		
2. Empfehlung: Förderung der Selbstwirksamkeit durch Freizeitangebote		
Herausforderung: <ul style="list-style-type: none"> • Suizidale und selbstverletzende junge Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl 	Ziel: <ul style="list-style-type: none"> • Lebensfreude vermitteln • Entspannung ermöglichen • Schutzbedarf • Vielseitige Alltagsgestaltung unter Möglichkeit der Partizipation der Kinder und Jugendlichen 	Methoden: <ul style="list-style-type: none"> • Freizeitangebote und Projekte • Sport und Bewegung • Selbstregulationshilfen • Entspannungstechniken • Kommunikations- und Partizipationskultur fördern (z.B. Patient*innenrat)
Zitat: «Vom Krankheitsbild sind das meistens schon sehr ADHS, so ein wenig extrovertiert. Drogen spielen häufig auch eine Rolle, Selbstverletzung. So suizidal, dass sie nirgendwo mehr hineinpassen oder chronisch latent suizidal» (B3, Interview, Z. 21–25). «Und das Schlimmste ist eigentlich immer sie sagen: «ja pff ich habe ja eh keine Perspektive, ist mir egal.» Und kaum konnte man Perspektiven erarbeiten, sind wir in einem ganz anderen Commitment drinnen gewesen» (B5, Interview, Z. 228–231).		

Tabelle 3: Handlungsempfehlungen für die KJP (eigene Darstellung)

8.2 Reflexion des Arbeitsprozesses der Bachelorarbeit

Die Wahl des methodischen Vorgehens in Form leitfadengestützter Expert*inneninterviews und der Dokumentenanalyse erwies sich als passend für die Fragestellungen der Bachelorarbeit. Da es sich für die Autorinnen um die erste eigene Forschungserfahrung handelte, vermittelte der strukturierte Aufbau des Leitfadens Sicherheit im Hinblick auf die Gestaltung der Interviewsituation. Jedes Interview wurde gemeinsam reflektiert und jeweils die eigene Rolle in den Gesprächen analysiert. Besonders hilfreich erwies sich ein zentraler Hinweis der Begleitperson der Arbeit, dass es im Rahmen des teilnarrativen qualitativen Forschungsansatzes essenziell ist, Pausen im Gespräch bewusst auszuhalten. Erst durch das stille Zuhören kann ein natürlicher Erzählfluss entstehen. Vor dem ersten Interview verspürten beide Autorinnen eine gewisse Nervosität insbesondere im Hinblick auf das Aushalten der Stille sowie den Einsatz von technischen Hilfsmitteln. Rückblickend waren die Autorinnen positiv überrascht, wie gut sie mit den Gesprächspausen umgehen konnten. Um technische Pannen zu vermeiden, wurden die Gespräche jeweils mit mehreren Geräten parallel aufgezeichnet. In allen vier Interviews entstand ein freier Erzählfluss, bei dem die befragten Personen offen über Aspekte sprachen, die sie selbst als wichtig empfanden. Die Gesprächsatmosphären waren angenehm, was vermutlich auch auf den frühzeitig begonnenen Kontakt mit den Interviewpartner*innen zurückzuführen ist. Der längere Beziehungsaufbau wurde von den Autorinnen als positiv für die Gesprächsdynamik wahrgenommen. Während der Interviews wurde deutlich, wie relevant und gleichzeitig emotional belastend das gewählte Thema ist. Die Aussagen der interviewten Personen regten die Autorinnen zum Nachdenken an. Trotz der thematischen Schwere zeigte sich bei allen Gesprächspartner*innen ein spürbares Engagement, konkrete Lösungsvorschläge im Alltag zu entwickeln. Die Offenheit, Transparenz und kritische Perspektive wurden von den Autorinnen sehr geschätzt. Die Durchführung der Interviews empfanden beide als bereichernd und äusserst spannend, jedoch auch als kognitiv fordernd. Für künftige Bachelorarbeiten würden die Autorinnen empfehlen, maximal ein Interview pro Tag einzuplanen, da zwei direkt aufeinanderfolgende Interviews als anstrengend empfunden wurden.

Die beiden Autorinnen waren froh, dass für die Datenaufbereitung genügend Zeit einberechnet wurde. Die Datenaufbereitung ohne die Hilfe eines Programms stellte sich als äusserst zeintensiv heraus. Dennoch würden die Autorinnen auch künftig auf eine Transkriptionssoftware verzichten, da der Arbeitsschritt bereits ein tiefes Eintauchen in das Datenmaterial ermöglichte und zur analytischen Auseinandersetzung beitrug.

Auch der anschliessende Datenauswertungsprozess wurde von den Autorinnen als passend erlebt. Die gemeinsame Analyse führte bereits zu intensiven und wichtigen Diskussionen, die in die spätere Schreibphase einflossen. Die Transkripte der Interviews sowie die Codierungs- und Kategoriendokumente wurden eigenständig erstellt. Ein unerwartet hoher Zeitaufwand

entstand durch die Formatierung der Dokumente. Rückblickend würden die Autorinnen bei weiteren Bachelorarbeiten Softwareunterstützung in Anspruch nehmen. Im Rahmen der Dokumentenanalyse zeigte sich rasch, dass die von den Institutionen zur Verfügung gestellten Konzepte ausführlich verschriftlicht waren. Der Datenauswertungsprozess der Konzepte wurde von den Autorinnen unterschätzt und beanspruchte mehr Zeit als ursprünglich geplant. Umso hilfreicher erwiesen sich eingeplante Zeitpuffer, die in den einzelnen Arbeitsschritten im Zeitplan berücksichtigt wurden.

Der Schreibprozess selbst wurde individuell gestaltet und durch regelmässige Treffen und gegenseitiges Feedback begleitet. Beide Autorinnen empfanden den Austausch als bereichernd und unterstützend. Die Zusammenarbeit verlief insgesamt sehr harmonisch. Unstimmigkeiten wurden offen und ehrlich kommuniziert und anschliessend gemeinsam eine Lösung entwickelt. Besonders geschätzt wurde das gegenseitige Ergänzen der Kompetenzen im Arbeitsprozess. Beide blicken dankbar auf die gemeinsame Arbeit an der Bachelorarbeit zurück.

8.3 Ausblick

Zum Abschluss der Bachelorarbeit wird in diesem Kapitel ein kurzer Ausblick gegeben, wie mit den gewonnenen Erkenntnissen weitergearbeitet wird und inwiefern an die Ergebnisse der Forschung angeknüpft werden könnte.

Die Ergebnisse der Arbeit werden den beiden beteiligten Institutionen zur Verfügung gestellt, sodass sie bei Interesse und nach eigener Einschätzung die ausgearbeiteten Handlungsempfehlungen in den Arbeitsalltag implementieren können. Die Autorinnen stehen den Institutionen bei Rückfragen gerne für ein persönliches Gespräch zur Verfügung.

Ein Aspekt, der im Rahmen der Arbeit nicht berücksichtigt werden konnte, ist die Perspektive der Systemsprenger*innen. Aufgrund der gegebenen Rahmenbedingungen war es nicht möglich, ihre Sichtweise direkt einzubeziehen. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Zielgruppe wird zweifellos weitere gewinnbringende und praxisrelevante Erkenntnisse liefern.

Die Autorinnen möchten ihre Bachelorarbeit mit zwei zentralen Wünschen an die Gesellschaft und die Soziale Arbeit abschliessen:

Zu Beginn der Auseinandersetzung mit dem Thema stiessen die Autorinnen im Rahmen der Begriffsdefinition auf die Problematik der Stigmatisierung von Systemsprenger*innen. Die Thematik zog sich durch den gesamten Arbeitsprozess und wurde auch in den durchgeführten Expert*inneninterviews von den Befragten mehrfach thematisiert. Aus dem Grund formulieren die Autorinnen den dringenden Wunsch nach einem gesellschaftlichen Wandel, der von einer Akzeptanz gegenüber Systemsprenger*innen geprägt ist. Anstelle eines ausschliesslichen

Fokus auf Anpassung und Ruhe, sollte eine Gesellschaft angestrebt werden, die Systemsprenger*innen als integralen Bestandteil ihrer Gemeinschaft anerkennt. Das schliesst die Entwicklung tragfähiger, innovativer und inklusiver Lösungsansätze mit ein, die ihren Bedürfnissen gerecht werden.

Ein weiterer Aspekt, der die Autorinnen zum Nachdenken angeregt hat und sich als wiederkehrendes Thema erwies, betrifft die sozialpolitische Verantwortung von Fachpersonen der Sozialen Arbeit. In den Expert*inneninterviews wurde wiederholt auf strukturelle und politische Herausforderungen auf kantonaler Ebene hingewiesen, wie etwa die zunehmende Kürzung von Ressourcen für Angebote im Bereich der Zusammenarbeit mit Systemsprenger*innen. Diese Entwicklung wurde von den befragten Fachpersonen mit Besorgnis wahrgenommen, verbunden mit dem Wunsch nach mehr Verständnis und Unterstützung seitens der Politik. Gemäss dem Berufskodex der Sozialen Arbeit sind Fachpersonen verpflichtet, ihr Fachwissen in die Öffentlichkeit, in die Politik sowie in wissenschaftliche Diskurse einzubringen (AvenirSocial, 2010, S. 14). Infolgedessen wünschen sich die Autorinnen, dass sich sowohl Fachpersonen als auch Institutionen ihrer sozialpolitischen Verantwortung bewusst werden und sich aktiv für strukturelle Verbesserungen im Interesse der betroffenen Kinder und Jugendlichen einsetzen.

9 Literaturverzeichnis

- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre].
- Baierl, M. (2017). *Herausforderung Alltag: Praxishandbuch für die pädagogische Arbeit mit psychisch gestörten Jugendlichen* (5. überarb. und erw. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH.
- Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule*. Schneider Verlag.
- Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (4. unveränd. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Baumann, M. & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter: Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und «Systemsprengern». *unsere jugend*, 73 (6), 242–252.
<http://dx.doi.org/10.2378/uj2021.art41d>
- Baumgartner, F., Beck, N., Rummel, P., Sauerer, A. & Winterstein, B. (2024). Praxisbezogene Weiterentwicklung von Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonders herausfordernden Verhaltensweisen in der Stationären Hilfe zur Erziehung/Eingliederungshilfe in stationärer Form. In D. Kieslinger, M. Dressel & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger*innen: Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (2. Aufl., S. 269–283). Lambertus.
- Becker, H. S. (2014). *Aussenseiter: Zur Soziologie abweichenden Verhaltens* (2. Aufl.). Springer VS.
- Calabrese, S. (2021). «Man muss ihm Grenzen setzen!» Grenzsetzungen von Mitarbeitenden gegenüber herausfordernden Verhaltensweisen von institutionell lebenden Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen Erkenntnisse aus einer videoanalytischen Studie. In S. Calabrese & S. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 165–177). W. Kohlhammer.
- Chermette, C. (2021). Zum Einsatz von Entspannungsverfahren in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In H. Deimel & T. Thimme (Hrsg.), *Bewegungs- und Sporttherapie bei psychischen Erkrankungen des Kindes- und Jugendalters* (2. akt. und erw. Aufl., S. 263–285). Academia.

- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018). Professionalität. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6. überarb. Aufl., S. 1203–1213). Ernst Reinhardt Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.
- Esser, K. (2014). Wirkfaktoren in der Erziehungshilfe. In M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.), *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 599–606). Lambertus.
- Funke, U. (2024). *Kinder im Autismus-Spektrum verstehen und unterstützen: Ein Wahrnehmungswegweiser für Eltern und Begleitende* (2. akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Groen, G., Jörns-Presentati, A. & Weber, J. (2021). Grenzgänger und Systemsprenger: von jungen Menschen mit komplexem Hilfebedarf und unzureichenden Hilfen. In K. Giertz, L. Grosse & S. B. Gahleitner (Hrsg.), *Hard to reach: schwer erreichbare Klientel unterstützen* (S. 82–94). Psychiatrie Verlag.
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer VS.
- Huber, S. (2022). Hinführung und Einleitung. In S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 9–16). W. Kohlhammer.
- Jenkel, N., Schröder, M. & Kind, N. (2017, 6. September). *Abbrüche in der stationären Jugendhilfe: Beitrag aus der EQUALS-Forschung*. <https://www.integras.ch/de/aktuelles/357-abbrueche>
- Kirschenbauer, H. J. & Gerhards, B. (2022, November). *Keiner kann es allein*. <https://www.hogrefe.com/ch/thema/keiner-kann-es-allein>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung: Eine praxisorientierte Einführung*. VS Verlag.
- Konzept KJP2. (2023). *Konzept Pflege und Sozialpädagogik* [Unveröffentlichtes Dokument].
- Konzept KJP1. (2024a). *Stationskonzept* [Unveröffentlichtes Dokument].
- Konzept KJP3. (2024b). *Bezugspersonenkonzept* [Unveröffentlichtes Dokument].
- Konzept SPS1. (2023a). *Standards* [Unveröffentlichtes Dokument].

Konzept SPS2. (2023b). *Teilkonzept 1* [Unveröffentlichtes Dokument].

Konzept SPS3. (2024). *Teilkonzept 2* [Unveröffentlichtes Dokument].

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Langnickel, R., Behringer, N. & Link P.-C. (2023). Logiken von gesprengten und sprengenden Systemen: Zur Notwendigkeit der Differenzierung in aktive und passive «Systemsprenger:innen». *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation: Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4 (1), 1–15. <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.5>

Lempp, R. (2007). Gleitwort von Reinhart Lempp. In M. Schmid (Hrsg.), *Psychische Gesundheit von Heimkindern: Eine Studie zur Prävalenz psychischer Störungen in der stationären Jugendhilfe* (S. 13–15). Juventa.

Limita. (o. J.). *Schutzkonzepte*. <https://limita.ch/schutzkonzepte>

Macsenaere, M. & Feist-Ortmanns, M. (2024). «Systemsprenger» in der Jugendhilfe aus empirischer Sicht. In D. Kieslinger, M. Dressel & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger*innen: Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (2. Aufl., S. 91–98). Lambertus.

Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. überarb. Aufl.). Oldenbourg Verlag.

Mieg, H. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–40). Verlag Julius Klinkhardt.

Moser, H. (2008). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung* (4. überarb. Aufl.). Pestalozzianum und Lambertus.

Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen* (7. überarb. und erw. Aufl.). W. Kohlhammer.

Negnal, D. (2020). Gefährliche Gruppen: Zur Personifizierung sozialer Probleme. *SozProb* 31, 37–61. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41059-020-00075-w>

- Pfadenhauer, M. (2005). Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung: Professionelles Handeln revisited. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 9–22). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H. (2012). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (2. Aufl.). Oldenbourg Verlag.
- Romanowski-Kirchner, C. (2023). Zwischen inneren Krisen und «Normalität im Leben»: Spezifische (nicht-)Nutzungsbedingungen an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation: Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4 (1), 1–14. <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.2>
- Salheiser, A. (2014). Natürliche Daten: Dokumente. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 813–827). Springer VS.
- Sarfert, N. (2023). Das sich-nicht-einlassen (in) der Jugendhilfe: Wie «Systemsprenger*innen» und Abbrüche durch die Institution (mit-)produziert werden. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation: Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4 (1), 1–13. <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.3>
- Schmidt, S., Gietz, L., Prangenberg, N. & Wen, S. (2023). «Also war halt auch immer so hallo und dann so bald tschüss»: Perspektiven Jugendlicher «Systemsprenger*innen» auf die eigene Hilfesgeschichte. *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation: Zeitschrift für Sozialisationsforschung*, 4 (1), 1–13. <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.4>
- Schwabe, M., Stallmann, M. & Vust, D. (2021). *Freiraum mit Risiko: Niedrigschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger* (2. überarb. Aufl.). Beltz Juventa.
- Witte, M. & Sander, U. (2006). Einleitung: «Problemjugendliche» als Herausforderung für die Jugendhilfe. In M. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Erziehungsresistent? «Problemjugendliche» als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (S. 7–15). Schneider Verlag Hohengehren.

Anhang

A Interviewleitfaden

Gesprächsleitfaden Expert*inneninterviews

Vielen Dank, dass du dir die Zeit nimmst und bereit bist, uns für ein Gespräch zur Verfügung zu stehen. Für uns ist das Gespräch ein wichtiger Bestandteil für unsere Bachelorarbeit. Unser Ziel ist, Einblick in deine Praxis zu erhalten und erfahren, wie du mit sogenannten «Systemsprenger*innen», vielleicht habt ihr auch einen anderen Namen für sie, arbeitest. Wir werden gerne das Gespräch aufzeichnen, damit wir es anschliessend transkribieren können. Dafür benötigen wir von dir eine Einverständniserklärung. Die Aufnahmen behandeln wir sehr vertraulich und nur wir beide werden uns die Aufnahme anhören. Deine persönlichen Daten werden in unserer Bachelorarbeit anonymisiert und dein Name wird in unserer Arbeit nicht erwähnt. Wir werden die Organisation anonymisieren und werden in Absprache mit dir die Bezeichnung «*sozialpädagogische Sonderschule*» / «*Kinder- und Jugendpsychiatrie*» verwenden. Das Gespräch wird maximal eine Stunde dauern. Du darfst einfach frei erzählen, es gibt nämlich keine falschen Antworten. Es kann sein, dass wir ab und zu nochmals nachfragen. Uns interessiert aber alles, was dir als wichtig erscheint.

Fragen

- 1) Problemverständnis:

Was verstehst du unter Systemsprenger*innen? Magst du mir mal von einem typischen Fall erzählen?

Nachfragen...

- 2) Theoretische Grundlagen und methodische Handlungsstrategien:

Wie sieht der Alltag mit Systemsprenger*innen bei euch aus und wie wird mit ihnen gearbeitet? Magst du mir mal mit konkreten Beispielen dies erzählen?

Nachfragen...

- 3) Handlungsempfehlungen:

Was würdest du in deinem Alltag bei der Arbeit mit Systemsprenger*innen verändern wollen und was würdest du dir in deinem Arbeitskontext wünschen? Hast du eine Idee?

Nachfragen...

B Einverständniserklärung Interviews**Expert*inneninterviews - teilnarrativer qualitativer Forschungsansatz****FREIGABE-FORMULAR**

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass ich der Tonbandaufnahme des Interviews zugestimmt habe. Das Interview darf in anonymisierter Form unmittelbar für eine studentische Arbeit an der Hochschule Luzern Soziale Arbeit verwendet werden. Ich stimme überdies der Verwendung der Daten in anonymisierter Form für weitere Forschungsprojekte an der Hochschule Luzern Soziale Arbeit zu. Auch dürfen Auszüge davon in Publikationen der HSLU SA erscheinen.

Name:

Adresse:

Ort und Datum:

Unterschrift:

C Codes und Kategorien

Dokumentenanalyse:

Kategorien	
Institutionelle Rahmenbedingungen	
Methodische Handlungsstrategien	
Kooperation und Interdisziplinarität	
Codes	
Aufnahmekriterien	Methodische Handlungsstrategien
Definition Systemsprenger*innen	Organisationsbeschreibung
Institutionelle Rahmenbedingungen	Strukturelles System / Angebot
Kommunikation	Zusammenarbeit

Expert*inneninterviews:

Kategorien	
Strukturelle Herausforderungen (Strukturelles System / Angebot)	
Definition und Merkmale Systemsprenger*innen	
Kommunikationsprozesse	
Institutionelle Rahmenbedingungen	
Methodische Handlungsstrategien und Interventionen	
Kooperative Fallarbeit mit Systemsprenger*innen (Zusammenarbeit / Kooperation)	
Codes	
Akteur*innen bei Systemsprenger*innen	Multi- und Interdisziplinarität
Arbeitshaltung	Offenheit
Auftrag / Setting	Partizipation / Selbstwirksamkeit
Beziehungsarbeit	Politik
Definition Systemsprenger*innen	Ressourcen
Elternarbeit	Selbstfürsorge Mitarbeitende
Gesellschaftliche Haltung	Stigmatisierung
Herausforderungen Mitarbeitende	Strukturelle Herausforderungen
Herausforderungen im sozialen System	Strukturelle Veränderungen in der Institution
Keine passende Struktur	Teamentwicklung
Kommunikation	Teamführung
Lernchancen	Teamwork
Medien	Verhaltensmuster
Merkmale Systemsprenger*innen	Zusammenarbeit Helfersystem
Methodische Handlungsstrategien	Zuständigkeiten

D Detaillierter Ablauf einer inhaltlichen strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

In der ersten Phase werden die Transkripte sowie Konzepte sorgfältig gelesen, zentrale Textstellen markiert und erste Notizen festgehalten. Die Kommentare beziehen sich auf zentrale Aussagen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von Bedeutung sein könnten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132–133).

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Um die Daten inhaltlich zu strukturieren, werden Haupt- und Subkategorien erstellt. Die Kategorien lassen sich in der Regel aus der Forschungsfrage, dem theoretischen Bezugsrahmen, dem sorgfältigem Lesen der Daten der Phase 1 oder den Leitfragen der Interviews ableiten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Zur besseren Übersicht wurde von den Autorinnen ein Kategorienhandbuch in Excel erstellt, in welchem die Kategorien und deren Textabschnitte dokumentiert wurden.

Phase 3: Daten mit Hauptkategorien codieren (1. Codierprozess)

Die Daten wurden systematisch Zeile für Zeile gelesen und relevante Textabschnitte den definierten Kategorien zugeordnet, während nicht relevante Passagen uncodiert blieben. Jeder Kategorie wurde zur besseren Orientierung eine spezifische Farbe zugewiesen. Da Textabschnitte oft mehrere Themen enthielten, war eine Mehrfachcodierung möglich (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134). Um die Zuverlässigkeit des Codierprozesses sicherzustellen, wurde die Codierung von beiden Autorinnen durchgeführt. Im ersten Schritt codierte jede Autorin die Daten unabhängig voneinander. Anschliessend wurden die Codierungen gemeinsam verglichen, um Übereinstimmungen und Abweichungen zu identifizieren. In Fällen von Meinungsverschiedenheiten wurden die Differenzen begründet und ein Konsens erzielt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136–137).

Phase 4: Induktiv Subkategorien bilden

Subkategorien können auf zwei Arten entwickelt werden. Entweder werden sie aus bestehenden Kategorien abgeleitet und weiter verfeinert oder sie entstehen direkt aus den Daten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138–139). Die Autorinnen entschieden sich in der Phase erneut für eine gemeinsame Analyse der Daten, um die Subkategorien systematisch herauszuarbeiten.

Phase 5: Daten mit Subkategorien codieren (2. Codierprozess)

Die fünfte Phase umfasst den zweiten Codierungsprozess, bei dem das gesamte Datenmaterial erneut analysiert wurde. Die in Phase vier entwickelten Subkategorien wurden den passenden Hauptkategorien zugeordnet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 142).

Phase 6: Einfache und komplexe Analysen

Die Analyse der, in den vorherigen Phasen gesammelten, Daten erfolgt in der sechsten Phase. Zur Auswertung stehen acht Methoden zur kategorienbasierten Strukturierung zur Verfügung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147–154). Die Autorinnen wählten die Analyse entlang der Hauptkategorien, die Aussagen zu den Themen wurden hinsichtlich Häufigkeit und inhaltlicher Besonderheiten untersucht. Unterschiede, Gemeinsamkeiten und auffällige Aspekte wurden herausgearbeitet und anhand relevanter Textstellen aus den Daten veranschaulicht (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148–149).

Phase 7: Ergebnisse verschriftlichen und Vorgehen dokumentieren

In der letzten Phase erfolgt die schriftliche Darstellung der Ergebnisse sowie die Beantwortung der Forschungsfrage. Dabei wird auf die in den vorherigen Phasen erarbeiteten Erkenntnisse zurückgegriffen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 154). Eine klare und nachvollziehbare Struktur ist essenziell, um die Ergebnisse verständlich darzustellen. Daher sollte ausreichend Zeit für die Gestaltung eines kohärenten Aufbaus eingeplant werden, sodass eine logische Reihenfolge der analysierten Kategorien entsteht und ein roter Faden durch die Arbeit erkennbar ist (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 155).

E Professionelles Handeln bei Systemsprenger*innen anhand der Kategorien A bis C nach Baumann

Personen der **Kategorie A** brauchen vor allem klare Abmachungen, feste Routinen und ein verlässliches Gefühl von Sicherheit. Um eine gelingende Kooperation zu fördern, sollten Fachpersonen eine Sprache verwenden, die strukturiert und verbindlich wirkt. Übergänge sollten bewusst gestaltet und möglichst eng von wenigen Bezugspersonen begleitet werden, da solche Situationen als unübersichtlich und verunsichernd erlebt werden (Baumann, 2019, S. 98–100). Ein weiterer zentraler Aspekt im Alltag mit Kindern und Jugendlichen der Kategorie ist die frühzeitige Ankündigung von Veränderung. Die Erwartungen der Fachpersonen sollten so klar und konkret kommuniziert werden, dass sie für die Kinder und Jugendlichen verständlich sind. Zur Unterstützung können auch visuelle Darstellungen helfen (Baumann, 2019, S. 101). Das Erkennen und Formulieren der Gefühle fällt der Kategorie schwer. Deshalb benötigen sie ein einfühlsames und spiegelndes Feedback durch die Fachpersonen. In Krisensituationen ist es entscheidend, Ruhe zu bewahren, die Überforderung des Gegenübers anzuerkennen und auszuhalten, ohne sich emotional mitreissen zu lassen. Besonders bei Selbst- oder Fremdgefährdung erfordert es eine hohe professionelle Haltung sowie einen sicheren Rahmen (Baumann, 2019, S. 102).

Der **Kategorie B** zugewiesene Personen erfordern ein hohes Mass an Partizipation sowie die Möglichkeit zur Mitbestimmung, um eine tragfähige und kooperative Beziehungsgestaltung zu ermöglichen. Der Aufbau von Druck in der Zusammenarbeit wirkt kontraproduktiv und kann zu Rückzugs- oder Verweigerungshaltungen führen (Baumann, 2019, S. 103–106). Insbesondere der Einsatz von Zwang birgt die Gefahr von Eskalationen in Form von Machtkonflikten (Baumann, 2019, S. 104). Ein wesentliches Merkmal der Kategorie ist zudem das Bedürfnis nach Kontrolle über das Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Fachpersonen. Es betrifft insbesondere die Art und das Ausmass der Unterstützung, die von den Kindern und Jugendlichen angenommen werden kann. Wird die Kontrolle eingeschränkt oder übergangen, kann es Verweigerungsstrategien auslösen und eine konstruktive Zusammenarbeit erheblich erschweren. Gleichzeitig ist zu betonen, dass Fachpersonen ihre eigenen Grenzen im Hinblick auf Nähe-Distanz reflektieren, wahren und kommunizieren müssen. So gelingt eine authentische und tragfähige Beziehungsgestaltung (Baumann, 2019, S. 104).

Kinder und Jugendliche der **Kategorie C** erfordern stabile Rahmenbedingungen sowie den Aufbau individueller Beziehungen (Baumann, 2019, S. 106–109). Die Beziehungsgestaltung mit der Kategorie ist von intensiver Nähe und regelmässigen Konflikten geprägt. Die Konflikte wenden die Kinder und Jugendlichen als Mittel zur Beziehungssicherung an (Baumann, 2019, S. 108). Somit steigt die Gefahr, dass Fachpersonen unter starken Druck

geraten, die Beziehung aufrechterhalten zu müssen, was zu emotionaler Erschöpfung führen kann. Das Bereitstellen von Rückzugs- und Entlastungsmöglichkeiten für Fachpersonen ist essenziell, um die Beziehung langfristig tragfähig gestalten zu können (Baumann, 2019, S. 108).