

Institutionelle Verwahrlosung (in) der Heimerziehung und wie eine Alternative Tagesstruktur unerreichbare Jugendliche erreichen kann

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Meret Latscha
Florian Ramai Häfliger

Bern, Januar 2025

Gutachter: Prof. Dr. phil. Olaf Maass

Die Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, im Inhalt aber nicht geändert.

Abstract

Die Literaturarbeit "Institutionelle Verwahrlosung (in) der Heimerziehung und wie eine Alternative Tagesstruktur unerreichbare Jugendliche erreichen kann" beschäftigt sich mit Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, bei welchen der professionelle Beziehungsaufbau und die Teilnahme an einer offiziellen Tagesstruktur scheitern. Abgeleitet aus der Fachliteratur wurde für diese Arbeit eigens der Begriff «Institutionelle Verwahrlosung» definiert, welcher sich um eine Zielgruppe rankt, die durch Symptomaten wie Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und/oder Kurvengänge ein grosses Risiko für Abbrüche der Hilfemassnahmen trägt. Die Ergebnisse zu der grundlegenden Fragestellung *"Durch welche Symptomaten zeigt sich Institutionelle Verwahrlosung, was ist im Umgang mit Betroffenen wichtig und wie wird sie aufgelöst und bearbeitet?"* beleuchten das für die Soziale Arbeit relevante Thema von verschiedenen Seiten. Dabei wird ersichtlich, dass Institutionelle Verwahrlosung als Interaktionszustand einerseits ursprünglich von Seiten der Jugendlichen durch ihre Symptome als Folgen von Traumatisierungen herrührt, andererseits aber auch durch die Einrichtungen selbst mitverursacht werden kann, welche Betroffenen aus unterschiedlichen Gründen nicht angemessen helfen können. Die Erkenntnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass über tragfähige Beziehungen innerhalb eines internen "Time-In"-Angebots zur Auflösung Institutioneller Verwahrlosung kommen kann. Eine mögliche Alternative Tagesstruktur wird durch wissenschaftliche Erkenntnisse vorgestellt und anhand von Beispielen aus der Praxis des grössten Schul- und Berufsbildungsheims der Schweiz veranschaulicht. So kann der Abbruch-Thematik entgegengewirkt werden, Jugendliche durch Partizipation, ressourcen- und bedürfnisorientierte Aktivitäten und auf der Basis der Traumapädagogik stabilisiert und mit viel Geduld aus ihrer Strukturlosigkeit geholt und bestenfalls später (wieder) in eine offizielle Tagesstruktur eingegliedert werden.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	Thematik und Motivation	5
1.2	Problematik und Relevanz für die Soziale Arbeit	7
1.3	Fragestellung	9
1.4	Forschungsstand	11
2	BEGRIFFLICHE AUSEINANDERSETZUNG	13
2.1	Zielgruppe	13
2.1.1	Grundlegende Belastungen	14
2.1.1.1	Folgen von Traumatisierung	15
2.1.1.2	Dynamiken der Traumasymptomatik	18
2.1.1.3	Traumakompensatorische Muster	19
2.1.2	Spezifische Besonderheiten der Zielgruppe	21
2.2	Anforderungen in der Heimerziehung	23
2.2.1	Offizielle Tagesstruktur	23
2.2.1.1	Mögliche Hürden für die Zielgruppe	23
2.2.2	Förderplan und Zielsetzung	26
2.3	Institutionelle Verwahrlosung	27
2.3.1	Herleitung	27
2.3.2	Annäherung an eine Definition	29
3	ANALYSE	31
3.1	Symptomatik Institutioneller Verwahrlosung	31
3.1.1	Verweigerung	32
3.1.2	Schulvermeidung	33
3.1.3	Tag-Nacht-Umkehr	34
3.1.4	Kurvengänge	36
3.2	Umgang mit Institutioneller Verwahrlosung	38
3.2.1	Traumapädagogik	38
3.2.1.1	Der sichere Ort	39
3.2.1.2	Guter Grund	40
3.2.1.3	Wertschätzung	40
3.2.1.4	Partizipation	41
3.2.1.5	Transparenz	42
3.2.1.6	Spass und Freude	42
3.2.2	Beziehungshandeln	43
3.2.2.1	Dissoziation	44
3.2.2.2	Reinszenierung und Übertragungsphänomene	44
3.2.2.3	Korrigierende Bindungserfahrungen	45
3.2.2.4	Regeln, Konflikte und Eskalationen	47
3.2.3	Umsetzung spezifischer Rechtsansprüche	49
3.2.4	Anforderungen an Mitarbeitende	52
3.2.4.1	Selbstreflexion	52
3.2.4.2	Selbstfürsorge	54

3.2.5	Anforderungen an die Einrichtungen	54
3.2.5.1	Diagnostik und Fallverständnis	54
3.2.5.2	Teamarbeit und interdisziplinäre Zusammenarbeit	56
3.2.5.3	Elternarbeit	58
3.2.5.4	Mitarbeiter*innen-Sicherheit	59
3.3	Auflösung institutioneller Verwahrlosung.....	60
3.3.1	Wirkfaktoren	61
3.3.2	Schaffung einer alternativen Tagesstruktur.....	62
3.3.2.1	Struktureller Aufbau am Beispiel TSL Albisbrunn	64
3.3.2.2	Förderung spezifischer Fähigkeiten am Beispiel TSL Albisbrunn.....	68
3.3.2.3	Bearbeitung der Symptomatik Institutioneller Verwahrlosung durch Stabilisierung.....	69
3.3.3	Ziele, Erfolgsmessung und der Faktor Zeit.....	72
3.3.4	Haltungsfragen	75
3.3.5	Politik und Gesellschaft	78
4	DISKUSSION	81
4.1	Darstellung der Ergebnisse	81
4.2	Kritische Würdigung	86
5	FAZIT.....	91
6	AUSBLICK.....	92
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	94
8	ANHANG	103
8.1	Leitfaden für Interaktionsanalyse	103
8.2	Weitere Konfliktstrategien nach Baumann (2019).....	107
8.3	Beispiele für Konfliktbewältigung nach Baumann (2019)	109
8.4	Institutionelle Eskalation	111
8.5	Fünf Haltungen der Schweizer Heimlandschaft	112

1 Einleitung

1.1 Thematik und Motivation

Die Autorin und der Autor dieser Arbeit haben im Praxismodul in der Heimerziehung Jugendliche erlebt, welche sich der angebotenen Hilfen und Beziehungen entziehen. Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und Entweichungen bzw. Kurvengänge gehörten zu Symptomen, welche die Teilnahme an offiziellen Tagesstruktur-Angeboten wie Sonder- oder Berufsschule/-lehre zeitweise oder gänzlich verunmöglichten.

Aufgrund der wiederholten und komplexen, sequenziellen Traumatisierungen durch Bindungspersonen in der Biografie, weisen viele Jugendliche in der Heimerziehung gravierende Probleme in ihrer sozialen Wahrnehmung und bei ihrer Verhaltens- und Emotionsregulation auf und zeigen (auto)aggressive, impulsive und affektive Symptome. (Schmid et al., 2020, S. 314). Nach Seiser können Jugendliche aufgrund Traumatisierungen und unsicheren, sie schädigenden familiären Beziehungen in stationären Settings hochambivalente Beziehungsmuster zeigen, weshalb sie sich gegenüber Bezugspersonen einerseits hochambivalent und impulsiv verhalten können oder sich andererseits zurückziehen und sich (scheinbar) komplett verweigern. (Seiser, 2019, S. 30). Weiter können sie eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit und Selbstwertprobleme haben, wobei sie in schulischen Anforderungssituationen "versagen" und sich in Hilfeplangesprächen nicht äussern können. (Schmid, 2008, nach Mangels, 2022, S. 9). Oft werden jedoch von den Jugendlichen auch in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe oder von Jugendämtern (zu) hohe Anpassungsleistungen gefordert (z. B. Einhalten der Hausordnung, Anforderungen durch nicht passende Hilfeziele), welche sie nicht erfüllen können, was zu Konflikten, Eskalationen und sogar zu Abbrüchen der Hilfe führen kann. (Seiser, 2019, S. 29).

Nach Köcheritz sind Verhaltensstörungen Anpassungen an die Entwicklungsbedingungen, die dem Jugendlichen ungewöhnliche Wege aufgezwungen haben, sein Selbst zu sichern und eine Destabilisierung seiner Psyche zu verhindern. (2004, nach Saumweber, 2009, S. 47). Es ist also ein Paradox, dass die "innere Welt" der Jugendlichen, ihre Stärken und ihre in widrigen Lebensumständen angeeigneten Resilienzfaktoren, welche durch herausfordernde Verhaltensweisen geäussert werden, oft im Widerspruch zum Werte- und Regelsystem und zu den Erwartungshaltungen von Jugendamt und Einrichtung stehen können. (Baumann, 2014, nach Seiser, 2019, S. 29). Auch Seiser merkt an, dass durch die schwerwiegenden Verhaltens- oder Bindungsstörungen diese Jugendlichen immer öfter nicht dauerhaft in pädagogischen Regelangeboten integrierbar sind, wobei ihre Erfahrungen von diskontinuierlicher Bindung und Hilfeabbrüche prekäre Lebensstile begünstigen. Im Alltag der Heimerziehung werden, neben Risikoverhalten und exzessivem Substanzmissbrauch, die dauerhafte Schulverweigerung und internalisierende Symptome wie Selbstverletzung oder soziale Isolation genannt. Oft entgleiten diese Adressat*innen zusätzlich in dissoziale Milieus und/oder werden

straffällig, wobei sie viele Berührungspunkte mit der Justiz oder der Jugendpsychiatrie aufweisen können. (2019, S. 28-29).

Wie können nun die Fachpersonen wieder mit diesen unerreichbaren Jugendlichen in Beziehung treten? Was kann sie dazu motivieren, sich auf Hilfsangebote und eine Tagesstruktur einzulassen und somit in Kooperation mit den Sozialpädagog*innen zu treten? Die Thematik erscheint den AutorInnen hoch spannend und relevant, weshalb diese mittels Literaturrecherche herauszufinden wollen, welche Erkenntnisse die Wissenschaft zu diesem Phänomen liefert, welches ein grosses Problem für die Jugendlichen, für ihre Einrichtungen und schlussendlich für die Gesellschaft darstellen kann. Um die Thematik beim Namen zu nennen, haben sich die AutorInnen für die Definition "Institutionelle Verwahrlosung" entschieden, womit ein Interaktionszustand zwischen Jugendlichen und der Institution angesprochen wird. Wohlbemerkt ist der Verwahrlosungsbegriff in der Jugendheimlandschaft und -geschichte mit Vorsicht zu gebrauchen. Trotzdem wagen die AutorInnen, das Wort Verwahrlosung im Begriff der Institutionellen Verwahrlosung neu aufzugreifen und somit neu ausgelegt durch die definierte Bedeutung, zurück in den Diskurs zu bringen.

Die Autorin arbeitete während ihrem Praxismodul als angehende Sozialpädagogin in der Alternativen Tagesstruktur TSL der Stiftung Albisbrunn. Das vom Bundesamt für Justiz BJ anerkannte Justizheim ist mit 60 männlichen Klienten zugleich das grösste Schul- und Berufsbildungsheim der Schweiz. Als Bewältigungsversuch zur Auflösung Institutioneller Verwahrlosung hat Albisbrunn die Tagesstruktur Light TSL eigens als ein neues und nicht offizielles Angebot etabliert, welches sich seit fünf Jahren als wirksame Massnahme für verschiedene Jugendliche erweist. (Latscha, 2024). Anhand einiger Beispiele daraus stellt diese Arbeit eine Alternative Tagesstruktur anhand wichtiger Erkenntnisse aus der Literaturrecherche vor.

"Verhaltensweisen gegenüber jeder Art von Leistungsanforderungen werden in der pädagogischen Arbeit leicht verwechselt mit Verweigerung, Desinteresse, Bequemlichkeit und Faulheit" (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 114). So wird Fehlverhalten seitens der Jugendlichen von den Einrichtungen oft auch mit externen *Time-out*-Ansätzen beantwortet, welche mit dem Einhergehen neuer Beziehungsabbrüche jedoch der Not und dem aktiven Bindungsverhalten, welches in den extremen Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen, nicht gerecht werden. (S. 93). Nach dem Bindungsforscher Brisch soll in diesen Situationen die Beziehung nicht unterbrochen, sondern im Gegenteil, die Präsenz der Bezugspersonen erhöht werden, bis eine Beruhigung eingetreten ist. Er nennt dies *Time-Intensiv*. (Brisch, o. D., nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 93). So gesehen stellt eine Alternative Tagesstruktur im Gegensatz zum externen *Time-Out* ein internes *Time-In* dar.

Piller und Schnurr beschreiben in ihrem Aufsatz "Zum Umgang mit "Problemjugendlichen" in der Schweiz", dass die Figur des "Problemjugendlichen" vor allem die durch den Fallverlauf widerlegten

Wirkungsannahmen vergangener Massnahmenentscheidungen reflektiere. (2021, S. 93). Ihr Ausgangspunkt ist demnach, dass die Zuschreibung "Problemjugendliche" mehr über den Jugendhilfekontext aussagt, in dem sie vorgenommen wird, als über die mit diesem Begriff zusammengefassten Jugendlichen. Somit untersucht diese Arbeit auch die Ursachen des Phänomens Institutionelle Verwahrlosung auf Seiten der Institution.

1.2 Problematik und Relevanz für die Soziale Arbeit

Nach Schmid stellt die Heimerziehung als sehr kostenintensive Massnahme in jeder westlichen Gesellschaft den Endpunkt des Jugendhilfesystems dar, in welcher sich Jugendliche mit der stärksten psychosozialen Belastung und dem grössten Hilfebedarf versammeln. (2007, nach Dulle, 2012, S. 112). Oft wachsen die "schwierigsten" Jugendlichen unter Bedingungen auf, in denen Exklusion strukturell schon angelegt ist, und durch ihre, aufgrund ihrer Symptome, entwickelten Verhaltensweisen sind sie auch in der Heimerziehung ständig von Exklusion bedroht. (Dulle, 2012, S. 111–112).

Institutionelle Verwahrlosung kann verschiedene Risiken bergen, welche die vulnerable Situation der Jugendlichen zusätzlich verschlechtern kann, wobei der Rückzug unter Umständen wiederum verstärkt wird durch Suchtverhalten (Substanzen, Essen, Soziale Medien, Gamen), somatische Störungen, psychische Krisen, Entwicklungsstagnation und verminderte soziale Teilhabe. Aufgrund Institutioneller Verwahrlosung besteht bei der fokussierten Zielgruppe eine besondere Vulnerabilität für Abbrüche der Hilfemassnahmen, welche für das weitere Leben ein gravierendes Risiko darstellen und somit für die Soziale Arbeit von höchster Relevanz sind. Nach Kölch et al. (re-)inszenieren Platzierungsabbrüche negative Beziehungs- und Bindungserfahrungen, wobei es auch zu (Re-)Traumatisierungen kommen kann und die Wahrnehmung von Exklusion zusätzlich verstörend wirkt. (2021, nach Baumeister, 2023, S. 7). Nach Macsenaere und Knapp verstärkt jede gescheiterte Hilfemassnahme die Bindungsproblematiken der Jugendlichen und minimiert die Erfolgsaussichten der nachfolgenden Hilfe. (2004, nach Jenkel et al., 2017). Somit können vorangehende Hilfeabbrüche die Symptome Institutioneller Verwahrlosung gar erst hervorgerufen oder verschärft haben.

Über die Hälfte der Jugendlichen in Heimplatzierung haben mindestens schon eine vorherige Fremdplatzierung erfahren (Jaritz et al., 2008; Polnay et al., 1997; Schmid & Fegert, 2012, nach Schmid, 2013b, S. 64), wobei komplex traumatisierte Jugendliche ein höheres Risiko aufweisen, mehrere Platzierungen zu durchlaufen. Einige pendeln gar zwischen Jugendpsychiatrie und Jugendhilfemassnahmen hin und her. (S. 64). Die Abbruchquote in der stationären Kinder- und Jugendhilfe der Schweiz liegt laut einer EQUALS-Studie nach Jenkel et al. durchschnittlich bei rund 36%, wobei sie bei Kinderheimen 30% ausmacht und in Jugendheimen 45% beträgt, wobei die Ergebnisse aufgrund der geringen Stichprobe von 382 Kindern und Jugendlichen keinen vollen Anspruch auf Repräsentativität

erhebt. (2017). Somit kann mehr als jeder dritte Jugendliche einen oder mehrere Beziehungsabbrüche durch die stationäre Jugendhilfe erleben. Jenkel et al. nennen als Hauptgründe der Hilfeabbrüche Regelverstösse und permanente Abwesenheiten, jeder zehnte Abbruch erfolgt aufgrund eines nicht mehr zu kontrollierenden Suchtmittelgebrauchs. (2017).

Die gesellschaftlichen Folgen von akkumulierten Beziehungsabbrüchen sind immens: “Die Zahl der Abbrüche in den Lebensgeschichten fremdplatzierter Kinder [und Jugendlicher] erhöht das Risiko für mehr und schwerere Straftaten (Ryan & Testa, 2005), einer chronischen Teilhabebeeinträchtigung (Aarons et al., 2010) und geht mit höheren medizinischen Folgekosten einher (Rubin et al., 2004)” (Schmid, 2013b, S.64–65). Ständige Wechsel von Betreuungs- und Förderangeboten erhöhen “die Wahrscheinlichkeit einer sich chronifizierenden Negativentwicklung, eines viel zu frühen “Care Leavings” und eines dauerhaft auf staatliche Unterstützung angewiesenen Seins ungemein” (Witte & Sander, 2006; Tornow & Ziegler, 2012; Arnold & Macsenaere, 2012, nach Baumann, 2019, S. 161). Baumann bestätigt, dass somit die Jugendlichen wie auch die am Fallverlauf beteiligten Fachpersonen und volkswirtschaftlich gesehen auch die Gesellschaft einen hohen Preis bezahlen (S. 161).

Glücklicherweise deuten aber alle Studien darauf hin, dass das Abbruchrisiko durch fachliches Handeln gesenkt werden kann. (Tornow & Ziegler, 2012, nach Baumann, 2019, S. 161). Im Sinne der lebensweltorientierten Arbeit mit diesen Jugendlichen, welche zu Systemsprenger*innen zu werden drohen, stellt sich nach Grundwald und Thiersch die Frage, wie für sie über die Aktivierung ihrer individuellen Ressourcen einen gelingenderen Alltag herzustellen ist. (2018, nach Baumeister, 2023, S. 27-28). “Die Einrichtung muss eine echte Alternative darstellen zum Leben jenseits der gesellschaftlichen Bezüge. Dies liegt natürlich zunächst in der Alltagsstruktur der Einrichtung verhaftet” (Baumann, 2019, S. 29). Die Vermeidung von Langeweile ist dabei als wohl wichtigster präventiver Aspekt zu nennen, denn gut ausgefüllte Zeit verhindert Raum für ungünstige Prozesse. (S. 29). Wenn “bewährtes pädagogisches Handwerkszeug nicht ausreichend erscheint, um zur Verbesserung prekärer Ausgangslagen beizutragen ... [müssen] neue pädagogische Pfade eingeschlagen werden” (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 16). So können auch jene erreicht werden, welche “durch die Maschen des Hilfesystems fallen, weil sie scheinbar nicht tragbar oder hilferesistent sind” (S. 16).

Gemäss dem Berufskodex von AvenirSocial gehört es zu den Zielen und Verpflichtungen der Sozialen Arbeit, “Lösungen für soziale Probleme zu erfinden, zu entwickeln und zu vermitteln” (AvenirSocial, 2010, S. 7), wie dies am Beispiel der Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn realisiert wird - einem Angebot, welches dem Anspruch von Scherwath und Friedrich nachkommt - eine den Jugendlichen gerechte Flexibilität in sozialpädagogischen Konzepten herzustellen. (2020, S. 16). Historisch betrachtet sind Gewaltpraktiken eng mit Jugendhilfeeinrichtungen verwoben, weshalb die kritische Reflexion des Spannungsfeldes von Hilfe und Kontrolle unerlässlich scheint. (Zeller, 2016, nach Blaha & Holztrattner,

2024, S. 101). "So fordert dieser Machtüberhang, eingesetzte (sozialpädagogische) Mittel stets auf die Orientierung auf das Interesse der Kinder und Jugendlichen hin zu befragen" (Lorenz, 2020, nach Blaha & Holztrattner, 2024, S. 101). Nach Böhnisch verstecken sich aber hinter abweichendem Verhalten in der Regel immer massive Selbstwert-, Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitsstörungen. (2017, S. 21). Auch Scherwath und Friedrich weisen darauf hin, dass extreme Verhaltensphänomene traumatisierter Jugendlicher meist Ausdruck einer inneren Not sind, wobei das Bindungssystem aktiviert ist. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 93). Als angehende Professionelle der Soziale Arbeit haben die AutorInnen zum Ziel, soziale Notlagen zu lindern, zu beseitigen und zu verhindern (AvenirSocial, 2010, S. 7), weshalb diese durch das Schreiben dieser Arbeit auf diese Problematik hinweisen.

Nach Scherwath und Friedrich gewinnt Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi, 2003) gerade im Zusammenhang mit Traumatisierungen an besonderer Bedeutung. (2020, S. 16). "Das Wiederherstellen von Würde durch Wertschätzung, Verständnis und Wahrung von Rechten ist dabei ein zentrales Ziel" (S. 16). Traumapädagogik ist darauf ausgelegt, gute Beziehungen als tragfähige Grundlagen für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu schaffen (S. 16), und genau gleich verhält es sich für die Soziale Arbeit: "*Beziehungen* wird im Kontext von Erziehung, insbesondere auch in der Sozialen Arbeit, eine zentrale, wenn nicht sogar *die* elementare Rolle im Kontext professioneller Fachlichkeit zugeschrieben" (Gahleitner, 2017; Maurer, 2017; Thiersch & Thiersch 2009, nach Blaha & Holztrattner, 2024, S. 100). Zudem hat sich die Soziale Arbeit dazu verpflichtet, Menschen zu begleiten, zu betreuen, zu schützen und die Entwicklung des Individuums zu fördern, zu sichern und zu stabilisieren (AvenirSocial, 2010, S. 7). Traumatisierungen und ihre Folgeschwierigkeiten im sozialen Miteinander gehören zum biographischen Gepäck vieler Jugendlicher in Heimerziehung. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 14). "Die sozialpädagogische Praxis kann hier also ihre Kernkompetenz wahrnehmen und dafür sorgen, dass auch aus und unter schwierigen Bedingungen stabile Entwicklungen möglich werden. ... Menschen in ihrer Selbstbemächtigung und Selbstkompetenz zu stärken, ist Auftrag einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit" (S. 14).

1.3 Fragestellung

Die schweizerische Bundesverfassung legt in Art. 41 die Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ihre Integration ins Sozial- und Bildungssystem als wichtige Ziele fest. Die in dieser Arbeit fokussierte Zielgruppe gehört jedoch zu dem Prozentsatz von Jugendlichen, welche auf die Anwendung evidenzgeprüfter pädagogischer oder therapeutischer Methoden nicht wie gewünscht reagiert und diese somit nicht greift. (Baumann, 2019, S. 20-21). Sie springen nicht auf die bewährten pädagogischen und therapeutischen Mittel an und würden aber in weiteren Hilfen genau diese wieder antreffen, wobei sich eine Reproduktion und somit eine Verfestigung von ungünstigen Mustern

einstellt. "Pädagogik ... kann nur bedeuten, dass es ein Handeln ist, das trotz der Widersprüchlichkeit der Situation und des gesellschaftlichen Auftrags jenseits der Grenzen der Erziehung doch wieder Erziehung kommen lässt" (S. 21). Die Frage ist, unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen die pädagogische Arbeit mit bindungs- und verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen gelingen kann (Seiser, 2019, S. 29).

In dieser Arbeit wird versucht, Jugendliche mit Symptomen wie Verweigerung, der Schulvermeidung, der Tag-Nacht-Umkehr oder durch Kurvengänge zu einer Zielgruppe zusammenzufassen, welche als Gemeinsamkeit die Beziehungs- und Strukturlosigkeit aufweisen. Dieses Phänomen wird von den AutorInnen als Institutionelle Verwahrlosung definiert (Kap. 2.3), worauf sich die Haupt-Forschungsfrage bezieht:

Durch welche Symptomatiken zeigt sich Institutionelle Verwahrlosung, was ist im Umgang mit dieser wichtig und wie wird sie aufgelöst und bearbeitet?

Um an die Analyse der Forschungsfrage im 3. Kapitel heranzuführen, ist es wichtig, eine ausführliche wissenschaftliche Auseinandersetzung über die Zielgruppe und deren Belastungen und den Anforderungen der Einrichtungen an die Jugendlichen zu führen. Durch dieses Verständnis wird die Definition Institutioneller Verwahrlosung nachvollziehbar. Somit werden im 2. Kapitel dazu zwei Unterfragen bearbeitet, welche entsprechend den behandelnden Kapiteln nummeriert sind:

- 2.1. Welche Belastungen können zu Symptomen Institutioneller Verwahrlosung führen?*
- 2.2 Wie verhält sich das Spannungsfeld zwischen den Belastungen der Jugendlichen und der Anforderungen der Einrichtung?*

Um die Fragestellung strukturiert zu analysieren, wird in einem Dreisatz vorgegangen, wobei die Nummerierung entsprechend auf die behandelnden Kapitel verweist:

- 3.1: Wie zeigen sich die Symptomatiken Institutioneller Verwahrlosung?*
- 3.2: Wie kann mit Institutioneller Verwahrlosung in der Einrichtung alltäglich umgegangen werden?*
- 3.3: Wie kann Institutionelle Verwahrlosung aufgelöst und bearbeitet werden?*

Verwiesen wird auf die Abfolge von "aufgelöst und erst dann bearbeitet" der Frage 3.3, die sich damit erklärt, dass sich die den Symptomen Institutionellen Verwahrlosung zu Grunde liegenden Themen dann bearbeiten lassen, wenn sich Beziehungs- und Strukturlosigkeit der Jugendlichen durch tragfähige

Beziehungen in einer angemessenen Hilfeform, wie es eine alternative Tagesstruktur sein kann, auflösen. Die Ergebnisse der Fragestellungen werden im Kapitel 4.1 zusammengefasst.

1.4 Forschungsstand

Diese Literaturrecherche basiert auf der Literaturrecherche in verschiedenen Fachdatenbanken und bezieht neben publizierten Fachzeitschriften und Fachbüchern auch Dokumentationen oder Berichte aus Fachtagungen mit ein, in welchen sich Fachkräfte aus der deutschsprachigen Praxis im Diskurs über die schwierige und hoch aktuelle Thematik austauschen. Um die Alternative Tagesstruktur vorzustellen, werden eigene Erfahrungen und Beispiele aus der Praxis der Stiftung Albisbrunn miteinbezogen.

Diese Arbeit stellt traumapädagogische Verstehens- und Handlungsansätze vor, wobei u.a. folgende Werke hilfreiche Erkenntnisse für die sozialpädagogische Auseinandersetzung damit liefern: "Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis- und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik" (Lang et al., 2013), "Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierungen" (Scherwath & Friedrich, 2020) und "Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche" (Baierl & Frey, 2016). Inwieweit die Traumapädagogik in der Heimerziehung Schweiz bisher angewandt wird, konnte nicht eruiert werden. Der Modellversuch Traumapädagogik von Schmid et al. untersuchte im Zeitraum 2012-2015 fünf Modellorganisationen, welche Traumapädagogik-Schulungen durchführten, auf qualitativer und quantitativer Ebene, worauf wertvolles Schulungsmaterial entstanden ist. (2017, nach Eberitzsch, 2021, S. 340). Die Stiftung Albisbrunn hat 2023 eine umfassende, interne Traumapädagogik-Schulung durchgeführt, doch die Einführung traumapädagogischer Konzepte braucht Zeit. Nach Schirmer kann diese nur gelingen, wenn die Mitarbeitenden "in sehr starkem Masse beteiligt werden und die Veränderungsprozesse durchgängig, transparent und in einem wohldosierten Tempo auf allen Ebenen der Institution erfolgen und im Rahmen einer Qualitätsentwicklung verankert werden" (2013, S. 242).

Die Fachwelt nennt verschiedene Ausdrücke für Jugendliche mit herausfordernden Verhaltensweisen, welche die Zielgruppe dieser Arbeit widerspiegeln: die Schwierigsten (Dieffenbach, 2014), "Drop-out" Jugendliche (Macsenaere, 2014), Unerreichbare (Mangels, 2015), Problemjugendliche (Piller & Schnurr, 2021), Hoch-risiko-Klientel (Baumann, 2019) und weitere. Die Problematiken der Zielgruppe tauchen jedoch hauptsächlich im Diskurs über Systemsprenger*innen auf. Nach Seiser sind trotz des hohen Diskussionsbedarfs in der Praxis und der erhöhten Aufmerksamkeit in der Fachöffentlichkeit und auf Fachtagungen empirische Untersuchungen dazu überschaubar. Zudem ist es bisher nicht gelungen, einen sozial- und gesundheitspolitischen Diskurs darüber zu führen und das Thema an Hochschulen prominent zu platzieren. (2019, S. 29). Baumann hat den Diskurs durch seine qualitativen Forschungen

in den zwei Bänden "Kinder, die Systeme sprengen" (2019, 2024) massgeblich beeinflusst. Darin definiert er verschiedene Typen von Systemsprenger*innen und leitet anhand dieser Unterscheidungen Empfehlungen für den Umgang mit der Zielgruppe sowie hilfreiche Setting-Bedingungen ab. Langnickel et al. (unterscheiden im aktuellen Diskurs zwischen aktiven und passiven Systemsprenger*innen, worauf im Kapitel 2.1.2 verwiesen wird.

Piller und Schnurr drücken die Jugendhilfepraxis der Schweiz in Bezug auf „schwer erreichbare“ Jugendliche pointiert und mit dem Hinweis auf die Unvollständigkeit der Aussage so aus: "Jugendliche, die in einem Heim platziert sind und dort als überdurchschnittlich 'problematisch' wahrgenommen werden, werden in ein anderes Heim umplatziert, falls dieses nicht institutionelle Gründe kennt um die 'schwierigen Jugendlichen' nicht aufnehmen zu müssen" (2021, S. 93-94). Forschungen zu dieser spezifischen Klientel oder institutionellen Lösungsansätze oder Settings konnten für die Schweiz keine gefunden werden.

Nach Piller und Schnurr wäre für eine Untersuchung dazu, wie Schweizer Institutionen mit als auffällig und problematisch wahrgenommenen Jugendlichen umgehen, eine systematische Darstellung des schweizerischen Jugendhilfesystems nötig. Auf dieser Basis könnten Merkmale des Systems erhellt werden, welche das Risiko für Adressat*innen erhöht, als "problematische Jugendliche" definiert zu werden. Dazu gibt es aber bisher keine empirischen Daten, denn das Jugendhilfesystem ist auf Grund der föderalistischen Organisation der Schweiz von ausgesprochen heterogenen Strukturen und fragmentierten Zuständigkeiten gekennzeichnet. (S. 94). So sieht man vielmehr eine "Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Muster des Umgangs mit Problemjugendlichen, die sektoral und regional stark variieren" (S. 94). Dabei scheint kein übergeordnetes Eskalationsmuster identifizierbar, welches die "Produktion von Problemjugendlichen" anhand einer Stufenleiter von Interventionen anleiten würde. Trotzdem werden "Risikozonen" des schweizerischen Jugendhilfesystems diskutiert. (S. 93-94). Disziplinierende und exkludierende Massnahmen (Schulabschluss, geschlossene Einrichtungen) sind trotz regionaler Unterschiede flächendeckend verfügbar, durch Verfahren etabliert und weiterhin anerkannt. Auch spielen in den Verfahren die erheblichen Ermessens- und Entscheidungsspielräume der individuellen Vertretenden der öffentlichen Instanzen (Lehrpersonen, Delegierte in den Schul- und Vormundschaftsbehörden, Jugendanwaltschaft, Professionelle der Sozialen Arbeit) eine grosse Rolle, wie der Kontakt des "Problemjugendlichen" mit diesen verläuft. (S. 116-117). Eine Standardisierung, welche für eine empirische Untersuchung nötig wäre, ist somit nicht möglich.

Im deutschsprachigen Raum finden sich unterschiedliche Ansätze zum Umgang mit sogenannten Systemsprenger*innen wie etwa *Geschlossene Heimerziehung*, *Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung* (auch als Auslandprojekte) (Baumann, 2019; Günder & Nowacki, 2020) oder

niederschwellige und schwach strukturierte (stationäre) Angebote wie betreutes Einzelwohnen oder Formen von aufsuchender Sozialer Arbeit (Oelkers, 2022). Forschungen über alternative Tagesstrukturen jedoch, welche innerhalb der angestammten Einrichtungen als Angebot im Sinne eines Time-Ins existieren, konnten im Ausland keine und in der Schweiz kaum gefunden werden. Ein interessantes Werk stellt ein Projekt eines internen Time-out-Programms, wie es genannt wird, in einem Schulheim in Liestal (BL) vor. (Bodmer & Rüegg, 2015). Nach Bodmer und Rüegg gibt es einige Institutionen, welche ähnliche Erfahrungen diesbezüglich haben, diese aber nicht konzeptionell ausgearbeitet sind (2015, S. 27), wobei es sich so auch mit der Tagesstruktur Light TSL der Stiftung Albisbrunn verhält. Bei Institutionen mit konzeptionell erfassten Angeboten stehen erlebnispädagogische Lernprozesse im Zentrum, z. B. als entwicklungsorientierte Ergänzung zum Heim, als Krisenintervention, als Prävention und/oder als Impulsprogramm (Schulheim Sommerau, 2012, Jugendheim Erlenhof, 2012, nach Bodmer & Rüegg, 2015), wobei eine Analyse dieser den Umfang dieser Arbeit sprengen würde.

Institutionelle Lösungsansätze, welche sich spezifisch mit dem Problem der Nicht-Teilnahme an Tagesstrukturen in den stationären Einrichtungen befassen, liessen sich durch die Literaturrecherche wie beschrieben nur bedingt finden. Deshalb war es das Ziel der AutorInnen im Kontext dieser Arbeit einen möglichen Lösungsansatz aufzeigen, welcher dieser Problematik entgegenzutreten und somit einen Beitrag zum Forschungsstand leisten kann.

2 Begriffliche Auseinandersetzung

Um die Definition Institutioneller Verwahrlosung nachvollziehen zu können, erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe, wobei auf deren Belastungen und Besonderheiten fokussiert wird. Die Literaturrecherche zeigt, dass Traumatisierungen und ihre Folgen dabei im Zentrum stehen, wobei daraus folgernd auf die dadurch entstehenden Hindernisse beim Wahrnehmen einer offiziellen Tagesstruktur verwiesen wird. Anhand des Förderplans und der Zielsetzung in der Heimerziehung werden Anforderungen an die Jugendlichen und die damit verbundenen Probleme aufgezeigt. Im dritten Teil dieses Kapitels setzen sich die AutorInnen mit dem Begriff der "Verwahrlosung" mittels Fachliteratur auseinander, und leiten aus dieser eine eigene Definition für das Phänomen der *Institutionellen Verwahrlosung* ab.

2.1 Zielgruppe

Die fokussierte Zielgruppe umfasst Jugendliche in der stationären Jugendhilfe, welche durch Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und Kurvengänge auffallen. Um die Fragestellung

“2.1. Welche Belastungen können zu Symptomen Institutioneller Verwahrlosung führen?” zu beantworten, werden wissenschaftliche Befunde zu Belastungen der Jugendlichen der stationären Jugendhilfe dargestellt. Weil sich Traumatisierungen dabei als zentrale Belastungsfaktoren in vielen ihrer Biografien herausstellen, werden Traumasymptomatiken und traumakompensatorische Muster als Folge dieser tabellarisch aufgezeigt. Sie können vermeidende Verhaltensformen der Jugendlichen begünstigen, erklären und somit den Symptomen Institutioneller Verwahrlosung zu Grunde liegen. Weiter wird am Schluss des Kapitels ein spezielles Augenmerk auf die Zielgruppe an sich gelegt. Spezifische Besonderheiten im Kontext der Systemsprenger*innen-Thematik zeichnen ein mögliches Abbild dieser. Durch die bewusst detaillierten Ausführungen soll ein sensibilisiertes Verständnis für diese vulnerable Klientel und ihre herausfordernden Verhaltensweisen und möglicher Gründe dahinter im Kontext der Heimerziehung erreicht werden.

2.1.1 Grundlegende Belastungen

In der Schweiz leben gemäss Schätzungen ca. 0.7 bis 0.9% aller Kinder und Jugendlichen in sozialpädagogischen Institutionen. (Fierz Wengert, 2024, S. 41). Gemäss Schmid handelt es sich bei fremdplatzierten Kindern und Jugendlichen um eine enorm belastete Gruppe, bei welchen sich psychosoziale und biologische Risikofaktoren akkumulieren. Bei 60% der Klient*innen sind die Eltern auf staatliche Unterstützung angewiesen. Wenn die Eltern(-teile) überfordert und belastet sind, führt dies nicht selten zu “massiven Grenzverletzungen, Nichtbeachtung und schwerer Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse” (2013a, S. 142). 81% der Schweizer Heimjugendlichen weisen ein traumatisches Erlebnis in ihrer Lebensgeschichte auf, 33% sogar über vier und mehr, wobei diese häufig von familiären Bezugspersonen verübt wurden. (Schmid et al., 2012; Schmid et al., 2014, nach Schmid & Schröder, 2020, S. 11). Diese stellen oft Entwicklungstraumatisierungen dar, bei welchen Kinder über mehrere Jahre hinweg in einer Umgebung aufwachsen, welche von Gewalt, physischer und psychischer Misshandlung oder Vernachlässigung geprägt ist, wobei basale Sicherheiten wie Urvertrauen und Bindung in Frage gestellt werden. (Streek-Fischer, 2010, nach Mangels, 2022, S. 30). Diese werden als Traumatisierungen des Typ II bezeichnet, welche sich durch langandauernde, sich wiederholende belastende Erfahrungen kennzeichnen. Im Gegensatz dazu werden einmalige Erlebnisse wie Verkehrsunfälle, Überfälle, Naturkatastrophen als Typ I Traumatisierungen beschrieben. (Mangels, 2022, S. 23).

Die früh erworbenen Bindungsstile werden als Bindungsrepräsentationen in sogenannte “internale Arbeitsmodelle” übersetzt, welche das Verhalten in späteren Beziehungen beeinflussen und so lebenslange Folgen haben. (Grossmann & Grossmann, 2012, nach Michel et al., 2014, S. 1091). Nach Sack können auch spätere Traumatisierungen die Bindungsfähigkeit so stark erschüttern, dass Symptome wie bei Bindungsstörungen auftreten. (Sack, 2013, nach Baierl, 2016b, S. 32). Durch

Bindungsstörungen zeigen Betroffene extreme Verzerrungen im Ausdruck ihrer Verhaltensweisen, wobei dadurch ihre verborgenen Bindungswünsche kaum mehr erkannt werden, so dass sich aus Bindungsstörungen schwere Persönlichkeitsstörungen verfestigen können, welche ihren Ursprung also in frühkindlichen, traumatischen Erfahrungen genommen haben. (Steele, 2006; Follan & McNamara, 2014; Kay et al., 2016, nach Brisch, 2022, S. 112). So lassen sich nach Huber 80% der Persönlichkeitsstörungen aus Traumatisierungen wie frühe Vernachlässigung, Verwahrlosung, körperliche, seelische und/oder sexuelle Gewalt erklären. (Huber 2009, S. 118 nach Eichmann, 2015, S. 13). “Die Zusammenhänge zwischen den psychosozialen Belastungsfaktoren, der frühkindlichen Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch aus dem unzureichenden Fürsorgeverhalten heraus sind international durch Forschung als ursächlich für die Entwicklung von psychischen Erkrankungen bestätigt” (Schröder, 2020, S. 54). So weisen Betroffene von Typ II Traumatisierungen meist eine Vielzahl an kinder- und jugendpsychiatrischen Störungen auf und erfüllen häufig sogar Kriterien einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS). (Stoover & Keshin, 2018, nach Schmid et al., 2020, S. 313). 60 % der im Heim untergebrachten Jugendlichen leiden an mindestens einer psychischen Erkrankung. (Schmid, 2007, Jenkel et al., 2012, 2013, nach Höfer, 2014, S. 210).

Die Heimerziehung birgt für traumatisierte Jugendliche die Gefahr von Re-Traumatisierungen. So können zum Beispiel Reinszenierungen von Peers in der Heimerziehung problematisch sein und zu Re-Traumatisierungen führen, denn “das Nachspielen der erlebten Situation, insbesondere aus der Perspektive des Täters, kann andere junge Menschen schädigen” (Korittko, 2010, S. 8 zitiert nach Mangels, 2022, S. 37). Die gesamtschweizerische Längsschnittstudie «JAEL: Jugendhilfverläufe - Aus Erfahrung lernen» zeigt auf, dass Schweizer Heime nicht immer einen sicheren Ort bieten können: So berichten 45% der befragten Jugendlichen, dass sie absichtlich geschlagen, getreten, verprügelt, gestossen, gewürgt oder auf andere Weise angegriffen worden sind, zumeist von anderen Jugendlichen, jedoch auch durch das Personal. 2% der JAEL-Teilnehmenden gaben sexuelle Belästigung durch das Personal an. (Fierz Wengert, 2024, S. 42).

2.1.1.1 Folgen von Traumatisierung

Eine Traumatisierung wird von Fischer und Riedesser als “vitaless Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten” beschrieben. (1998, S. 79, zitiert nach Gahleitner, 2014, S. 370). Nach Gahleitner ist die Traumatisierung ein erschütterndes Ereignis, welches mit Kontrollverlust, Entsetzen und (Todes-)Angst einhergeht (2005a, 2001, nach Gahleitner, 2014, S. 370). Entwicklungsgeschichtlich dienen Reaktionen unseres Körpers auf Stress dem Überleben, wobei blitzschnelle und automatisch ablaufende Verhaltensweisen ohne lange Denkprozesse nötig sind. (Baierl, 2016b, S. 27). Sachsse beschreibt die aufeinanderfolgenden Stresssysteme wie folgt:

- **Kampf-Flucht-System:** blitzschnelle Handlungsbereitschaft, wir sind wach, aufmerksam, angespannt und maximal reaktionsbereit. Kann so die Situation nicht gelöst werden, greift das
- **Bindungssystem:** Demutshaltung, Zittern, sich hilflos zeigen. Bei Feinden soll dies Beisshemmung und bei Freunden Hilfeleistung auslösen. Greift weder Flucht, Kampf noch Bindungsappell, kommt es zu
- **Erstarrung (Totstellreflex):** Ein für tot gehaltener Gegner wird nicht weiter bekämpft. Hier setzt häufig Dissoziation ein, wobei die äussere Wahrnehmung abgeschirmt wird und eine Flucht nach Innen stattfindet. (2012, nach Baierl, 2016b, S. 27–28).

Die traumatischen Situationen konnten also durch die beschriebene Überlebensfunktionen des Körpers auf Stress nicht abgewendet werden. Nach Baierl bezieht sich die klassische Trauma-Definition auf Situationen, bei welchen das Erstarrungssystem aktiviert wurde, wobei neuere Definitionen wie Bindungstraumatisierungen auf die wiederholte und besonders intensive, erfolglose Aktivierung des Bindungssystems abzielen. (2016b, S. 28).

Die traumatischen Erfahrungen wirken in der stationären Jugendhilfe weiter, die vielschichtigen Folgen davon sind Affektkontrollstörungen, Beziehungsverstrickung, Reinszenierung und Bewältigungsstrategien in Form von Flucht und Kampf. (Schirmer, 2013, S. 243). Die folgende Aufzählung beinhaltet nach Baierl typische traumaspezifische Symptome, welche ICD-10 und DSM-5 diesbezüglich benennen. (2016b, S. 25). Symptome, welche möglicherweise Institutioneller Verwahrlosung zu Grunde liegen könnten, werden von uns hervorgehoben.

- **Kontrollverluste**, wie etwa
 - wiederholtes Erleben des Traumas in sich aufdrängenden Erinnerungen (Intrusionen), Nachhallerinnerungen, Flashbacks und dadurch
 - wiederholtes Erleben und Verhalten, als ob das Trauma sich gerade jetzt ereignen würde
 - teilweise oder vollständige Unfähigkeit, einige wichtige Aspekte der Belastung zu erinnern
- **Vermeidung** von Gedanken, Gefühlen, Aktivitäten und Situationen, die Erinnerungen an das Trauma wachrufen könnten
- starkes Träumen oder Alpträumen sowie vielfältige **Schlafstörungen**
- anhaltende Symptome einer erhöhten psychischen Sensitivität
- Zustand von vegetativer Übererregtheit mit erhöhter Wachsamkeit und einer übermässigen **Schreckhaftigkeit**
- **Konzentrationsmangel und hohe Ablenkbarkeit**
- **negative Gefühle wie Angst, Depression, Scham, Schuld, Entfremdung gegenüber Anderen, andauerndes Gefühl von Betäubtsein, emotionale Stumpfheit, Gleichgültigkeit gegenüber anderen Menschen, Teilnahmslosigkeit der Umgebung gegenüber**
- **selbstverletzende, selbstzerstörerische oder waghalsige Verhaltensweisen**
- Störungen des Sozialverhaltens, insbesondere Aggressivität oder **Rückzug**. (Baierl, 2016b, S. 25).

Weiter betont Sack einige Symptomatiken, von welchen die für diese Arbeit relevantesten vorgestellt werden:

- **Fehlende Bindungssicherheit** und als kompensatorische Folge verstärktes Bindungsverhalten oder **Bindungsabwehr/Extremes Suchen** oder **Meiden von Nähe**
- **Schwierigkeiten, selbstfürsorglich zu handeln**
- **Dissoziation** eigener Wahrnehmung, Gefühle, Verhaltensweisen, Erinnerungen und daraus **wenig kohärentes Selbst und fehlende Wahrnehmung positiver Dynamiken und Ressourcen**.

(2013, nach Baierl, 2016b, S. 26).

Klöber nennt verschiedene Folgen von Typ-II-Traumatisierungen, welche in ihrer Folge erhebliche Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung hervorrufen:

- Hochrisikoverhalten
- Störungen der Empathie- und Mentalisierungsfähigkeit, des Selbstbildes und der Lebenseinstellung
- Verzerrte kognitive Schemata (Überzeugungen)
- Störungen der sozialen Informationsverarbeitung und der sozialen Kompetenz
- Störungen des Körpers selbst und der Körperwahrnehmung
- Störungen der kognitiven Leistungsfähigkeit und exekutiven kognitiven Funktionen. (2009, S. 230).

Nach Schmid haben traumatisierte Jugendliche erhebliche Probleme mit der impliziten und expliziten Emotionsregulation. So konnten sequenziell traumatisierte Betroffene in ihrer invalidierenden Umgebung keinen adäquaten Umgang mit Gefühlen lernen, wobei sie diese zu unterdrücken und zu verleugnen gelernt haben, anstatt ihre Signalfunktion für die Steuerung ihres Verhaltens zu nutzen. So führt die ständige Konfrontation unangenehmer Emotionen bei ihnen zu einer emotionalen Taubheit, Abgestumpftheit und inneren Leere. Durch das Nichtwahrnehmen dieser Gefühle kann nicht adäquat auf diese reagiert werden, wobei der innere Druck steigt und sich mit steigender Anspannung die Handlungsmöglichkeiten reduzieren. Die Spannung kann oft erst durch gravierende Methoden abgebaut werden wie aggressives Verhalten, Weglaufen, Drogenkonsum, Selbstverletzungen und Suizidversuche. (2008; 2012, nach Schmid 2013b, S. 60). Jugendliche, die in ihrer Biografie wiederholt lebensbedrohlichen Ereignissen ausgesetzt waren, sind mit dem Überleben in der unmittelbaren Situation beschäftigt. Dadurch fällt ihnen der Blick in die Zukunft schwer und ihre Planungsfähigkeit ist verringert, weshalb sie oft nicht in der Lage sind, Belohnungen lange aufzuschieben. Dies kann dazu führen, dass impulsiv Dinge gemacht werden, welche längerfristig negative Auswirkungen haben. Die extreme Fokussierung, dass alles sofort geschehen muss, belastet auch den Alltag in der Heimerziehung. (Schmid et al., 2017, S. 21).

Nach Von Freyberg und Wolff leiden betroffene Jugendliche kaum selbst unter ihren seelischen Störungen: "Ihr biographisch aufgebautes psychisches Abwehrsystem ist darauf ausgelegt, Angst und

Hilflosigkeit nicht zu fühlen und erleiden zu müssen, sondern beim Anderen hervorzurufen“ (2022b, S. 48). Dabei verweist ihr «antisoziales» Verhalten auf die Qualität der früheren Verletzung. Die Symptome der psychischen Störung sollen bei der sozialen Umwelt «Anstoss» nehmen und diese zwingen, «Stellung zu beziehen» (Winnicott, 1988, S. 151-171, nach Von Freyberg & Wolff, 2022b, S. 49). In seinem aggressiven, zerstörerischen Verhalten «sucht das Kind nach einer Umwelt, die stark genug ist», es alltäglich ertragen und halten zu wollen, damit es genug Sicherheit erfährt, um sich zu entwickeln. (S. 49).

2.1.1.2 Dynamiken der Traumasymptomatik

Durch Traumatisierungen werden das Selbst- und Welterleben erschüttert, was eine dauerhafte Veränderung des Denkens, Fühlens und Handelns und der Beziehungsgestaltung mit sich bringt. (Schmid et al., 2020, S. 403). Baierl erwähnt diesbezüglich, dass Betroffene von Traumatisierungen wie durch eine Brille auf sich selbst, die Welt und andere Menschen blicken (2016b, S. 30), weshalb wir aus seinen Ausführungen einige Aspekte des Veränderten Selbst- und Welterlebens in Tabelle 2.1 aufzeigen, da sie für die Arbeit mit der Zielgruppe besonderes Augenmerk verdienen:

Typische Dynamiken der Traumasymptomatik	
Schutz des eigenen Selbst	Die Aspekte Bedrohung, Kontrollverlust, Infragestellen des eigenen Wertes bis hin zur Existenzberechtigung und Schuld bzw. Scham sind häufig. Ein negatives Selbstbild ist dabei oft veränderungsresistent. (2016, S. 31). Baierl benennt die Erkenntnis von Rogers (1959) und Perry (2009), welche zeigen, dass Menschen bestrebt sind, eigene Erfahrungen wie das Selbsterleben zu bewahren, wobei sie mit Angst und Abwehrreaktionen reagieren, wenn dieses in Frage gestellt wird. (2016b, 31). “Zudem haben viele Betroffene gelernt, wie sie sich als «böses» oder «ungeliebtes» Kind verhalten müssen, um vergleichsweise sicher zu sein, haben aber keine Vorstellung davon, wie sie anders «sicher» sein könnten” (S. 31). Das eigene Selbst in Frage zu stellen, sei es noch so negativ, ist für viele Betroffene eine nicht auszuhaltende Belastung. (Baierl, 2016b, S. 31).
Kontrollverlust	Wenn Abwehrreaktionen nichts nützen, steigt der Stresspegel und es kommt zu Überforderungsreaktionen. Kontrollverlust kann auftreten, wobei die Angst vor dem eigenen Handeln hinzukommen kann und die Jugendlichen sich als gefährlich, unberechenbar und böse erleben. Zudem ist die Annahme, selbst böse zu sein oder zu Recht Schlimmes zu erleben, oft weniger beängstigend, als anzunehmen, dass Bezugspersonen (welche ihnen Schlimmes angetan haben) böse wären. (S. 31). “Das Konzept, dass Bösen Böses und Guten Gutes geschieht, hilft dabei, ein Grundgefühl von Kontrollierbarkeit aufrechtzuerhalten” (S. 31). Manche Jugendliche können sich nicht vorstellen, »geliebtes Kind« zu sein oder dass eine liebevolle oder positive Beziehung anhalten kann. Das kann ihr Selbstkonzept so sehr in Frage stellen, dass diese Bedrohung abgewendet werden muss. “Dann ist es für sie einfacher, jetzt ein Ende mit Schrecken – um deren Grund sie wissen - herbeizuführen als in der ständigen Angst zu leben, dass sie jederzeit verstossen werden könnten” (S. 33). So werden Verhaltensweisen gezeigt, welche die Beziehung strapazieren und enorm in Frage stellen. (Baierl, 2016b, S. 33).
Vertrauensverlust gegenüber Dritten	Wenn während eines Traumas Schutz erwartet wurde, aber von Schutzpersonen nicht gewährleistet werden konnte und “das Schlimme” nicht abgewendet wurde, kann das Vertrauen in andere verloren gegangen sein und Menschen in der Folge als gefährlich eingestuft werden. Der Vertrauensverlust, die Wut und andere Gefühle können sich auf alle folgenden

	Schutzpersonen (Erziehende) übertragen. Betroffene können schlussfolgern, dass Menschen entweder Opfer oder Täter sind. "Opfer zu bleiben, ist dann die einzige Möglichkeit, ein guter Mensch zu sein, da Täter als böse wahrgenommen werden. Andere etablieren sich ... als Täter, um nie wieder Opfer zu werden" (Baierl, 2016b, S. 31).
Grenzüberschreitungen	Bei Traumatisierungen werden die eigenen Grenzen massiv überschritten, so dass Betroffene ihre Grenzen gar nicht mehr spüren. Aufgrund dessen kommt es vor, dass sie bei neuerlichen Grenzüberschreitungen alles mit sich machen lassen und sich nicht wehren können, oder sie reagieren mit Überkompensierungen und grenzen sich vehement gegen alles ab, was auch nur ansatzweise zu einer Grenzüberschreitung führen könnte. Ohne Gespür für die eigenen Grenzen können Betroffene oft auch jene der Mitmenschen nicht wahrnehmen, wobei ungewollt und unbemerkt beständig Grenzüberschreitungen bei anderen passieren. (Baierl, 2016b, S. 32).
Ambivalenz von Nähe - Distanz durch Bindungsstörungen	Das Pendeln zwischen extremer Nähe und extremer Ablehnung stellt für professionelle und private Beziehungen eine grosse Belastung dar. Dieses Dilemma, sich zwischen der «Sehnsucht nach Nähe» und der «Sicherheit durch Abstand» entscheiden zu müssen, führt bei den Jugendlichen zu einem hohen Stresslevel, was sich in Reizbarkeit, Erschöpfung oder psychosomatischen Beschwerden zeigt. (S. 32). Wenn die Beziehung zu gut und somit die Nähe zu gefährlich zu werden droht, werden oft folgende Dynamiken (einzeln oder gemischt) gezeigt, zitiert nach Baierl: <p style="padding-left: 40px;">Der Stresspegel wird zu hoch und es kommt zu Kontrollverlusten, welche die Beziehung beenden oder so belasten, dass getrost wieder Abstand genommen werden kann. Oder der junge Mensch sorgt immer wieder durch (un-)bewusstes Fehlverhalten dafür, dass Spannungen zwischen ihm und dem Erzieher bestehen, welche die Sehnsucht nach Nähe dämpfen und einen aushaltbaren Abstand erlauben. (Baierl, 2016b, S. 32).</p>

Tabelle 2.1: Typische Dynamiken der Traumasymptomatik, angelehnt an Baierl. (2016b, S. 30-33).

Traumatisierte Jugendliche sind also aufgrund dieser Beziehungsdynamiken, welche schlussendlich aus überwältigender Angst entstehen, nicht frei, sich für die eine bewusste Beziehungsgestaltung zu entscheiden. Diese Beziehungsdynamiken sind als "Traumasymptomatik und für das Wiedererlangen von Bindungsfähigkeit prozessnotwendige Schritte anzusehen" (Baierl, 2016b, S. 33).

2.1.1.3 Traumakompensatorische Muster

Baierl beschreibt traumakompensatorische Muster, in welchen sich Dynamiken widerspiegeln, welche die Jugendlichen entwickelten, um mit den direkten Auswirkungen einer Traumatisierung besser umgehen zu können. Weil diese häufig ihr Überleben sicherten, können sie sich verfestigt haben und werden weiterhin als automatische Stressreaktion unwillkürlich und teils unbewusst abgspult. So kann es sein, dass zum Beispiel der Wunsch nach Nähe verunmöglicht wird, weil die Annäherung an entsprechende Reize, selbst wenn vom Jugendlichen erwünscht, verunmöglicht wird. Auch kann so beispielsweise der Schulbesuch vermieden werden, weil die Angst vor grossen Gruppen zu gross ist. Um Machtkämpfe und Eskalationen zu verhindern ist es für Fachpersonen wichtig, nicht auf die maskierenden Gefühle oder unangemessenen Verhaltensweisen einzugehen, sondern auf die zugrunde liegende Angst oder Trauer. (2016b, S. 37). Von traumatisierten Jugendlichen häufig genutzte Angstbewältigungsstrategien nach Bonus sind die Angstbeseitigung, Vermeidung,

Anstrengungsverweigerung und Kontrollstrategien. (2006; 2008, nach Baierl, 2016b, S. 38). Diese Muster finden sich auch bei Jugendlichen, welche von institutioneller Verwahrlosung betroffen sind, weshalb sie kurz nach Baierl (2016b, S. 38-39) in Tabelle 2.2 zusammengefasst werden und durch die erlernte Hilflosigkeit als genannte Strategie von Scherwath und Friedrich (2020, S. 114) ergänzt:

Traumakompensatorische Muster	
Angstbeseitigung	<p>Aufsteigende Todesangst wird mit dem Überlebensmodus beantwortet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kampf: "Angst machen statt Angst haben", Imponiergehabe, Beschimpfungen, Angriffe, Sachbeschädigungen, Drohungen. • Fliehen: Wegrennen, Sich-Beschweren, sich Verpflichtungen entziehen, zB. durch Provozieren eines Konfliktes • Totstellen: Sich dumm stellen (um Anforderungen zu umgehen), sich unauffällig machen, erstarren. (Baierl, 2016b, S. 38).
Vermeidung	<p>Um Gefühle der Wertlosigkeit zu vermeiden. Wenn z. B. Kritik als zu kränkend erlebt wird, werden Nebenschauplätze eröffnet: Thema wechseln, Methoden der Angstbewältigung, heftige Argumentationen. Die Vermeidungsmethode kann schon präventiv angewendet werden, um erwarteter Kritik zuvorzukommen, so dass unvorhergesehen aus von aussen betrachtet harmlos erscheinenden Situationen heftige Verhaltensweisen auftreten. (Baierl, 2016b, S. 38).</p>
Anstrengungsverweigerung	<p>Die Angst vor Überforderung und Versagen und somit die eigene Hilflosigkeit werden abgewehrt und Kritik damit entschärft, dass sich der Jugendliche sagen kann, dass wenn er es wirklich gewollt hätte, er es auch locker geschafft hätte. Kleine Anstrengungen können aufgrund der traumatischen Dynamiken viel Energie kosten und zu unüberwindbaren Hürden werden. Häufig bestehen zudem Überzeugungen, dass alle Anstrengung schlussendlich nichts bringen wird und sowieso nichts richtig gelingen kann. (Baierl, 2016b, S. 38).</p>
Kontroll- und Machtstrategien	<p>Beseitigung erlebter Ohnmacht, die häufig auch ein zentrales Erleben während der Traumatisierung war. Diesem Ziel dienen auch die oben genannten drei Strategien. Wichtige Personen sollen sich so verhalten, wie es den bisherigen Erfahrungen und dem daraus abgeleiteten Selbst-, Menschen- und Weltbild entspricht, damit ein Gefühl von Kontrolle entsteht. (S. 38-39). Das Gegenüber wird also dazu gebracht, sich dem Jugendlichen gegenüber "abwertend, verletzend aggressiv oder "wie auch immer gewohnt" zu verhalten" (S. 39). "Die daraus entstehenden negativen Konsequenzen sind für die ... Jugendlichen weniger bedeutsam als das dadurch gewonnene Gefühl der Sicherheit". (Baierl, 2016b, S. 39).</p>
Erlernte Hilflosigkeit (Seligmann, 1975)	<p>"Traumatisierte Menschen verfügen über weniger Ressourcen, ihr Selbstwirksamkeitskonzept ist brüchig geworden ... ihre Bewältigungsstrategien haben sich in der traumatischen Situation als unwirksam erwiesen. Ihr Vertrauen in die eigenen Kompetenzen ist ... gebrochen" (Hünther et al., 2010, S. 23, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 114). Das Selbst wurde gedemütigt, wodurch die Welt und ihre Anforderungen als nicht bewältigbar erscheinen und der Wille, in die Welt einzugreifen, geschwächt ist. (Bonus, 2008, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 114). Kognitive Überzeugungen wie «Egal was ich tue, es ist wirkungslos!» oder «Ich bin unfähig!» oder «Es ist besser, aufzugeben» beherrschen die Handlungspotenziale. Die daraus resultierenden Verhaltensweisen gegenüber Leistungsanforderungen können mit Verweigerung, Desinteresse, Bequemlichkeit oder Faulheit verwechselt werden. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 114).</p>

Tabelle 2.2 Traumakompensatorische Muster nach Baierl (2016b, S. 38-39) und Scherwath und Friedrich (2020, S. 114).

Ohne traumapädagogisches Verständnis und genauem Hinsehen werden die genannten Verhaltensweisen als Störungen des Sozialverhaltens, Aggressivität, Bosheit oder Faulheit gedeutet, besonders wenn keine Traumatisierungen aus der Vorgeschichte bekannt sind. (Baierl, 2016b, S. 39).

Auch Scherwath und Friedrich bestätigen, dass resultierende Verhaltensweisen aus erlernter Hilflosigkeit gegenüber Leistungsanforderungen in der pädagogischen Arbeit oft mit Verweigerung, Desinteresse, Bequemlichkeit oder Faulheit verwechselt werden. Sie merken an, dass motivationale Prozesse wie Neugier, Interesse, Initiativ-Sein und Anstrengungsbereitschaft oft sehr unterrepräsentiert sind. (2020, S. 114). Wenn sich für die Jugendlichen ihr negatives Selbst-, Menschen- und Weltbild immer wieder bestätigt, wird es sich immer mehr verfestigen. Umso wichtiger erscheint eine sorgfältige Diagnostik, um diese Dynamiken zu verstehen und adäquat darauf zu reagieren. (Baierl, 2016b, S. 39).

2.1.2 Spezifische Besonderheiten der Zielgruppe

Die hier fokussierten Jugendlichen können mehrheitlich Traumatisierungen des Typ II mit Bindungspersonen erlebt haben, denn ihre herausfordernden Verhaltensweisen werden durch die beschriebenen Traumadynamiken und traumakompensatorischen Muster erklärbar. Als Gruppe von Jugendlichen mit institutioneller Verwahrlosungstendenz, welche sich durch Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und Kurvengänge den Hilfs- und Beziehungsangeboten der Einrichtungen entziehen, können sie mit ihren Verhaltensweisen an die Grenzen der Heimerziehung stossen oder aber diese in einer früheren Einrichtung schon gesprengt haben. Somit finden sie sich als Adressat*innen im Diskurs über die Systemsprenger*innen wieder. Nach Baumann ist damit keine Persönlichkeitseigenschaft der Jugendlichen gemeint, sondern ein bio-psycho-soziales Modell, bestehend aus ihrer psychischen Welt, aus intersubjektiven Wechselwirkungen und aus dem machtvollen institutionellen Gefüge. (2020, nach Langnickel et al., 2023, S. 1). Es handelt sich immer um eine Interaktionsdynamik zwischen dem Jugendlichen, dem System und involvierten Fachpersonen, welche Interaktionsprozesse scheitern lässt und letztlich zum Sprengen des Systems führt. (S. 3).

Der Analyse von Langnickel et al. (2023) folgend, wird zwischen aktiven und passiven Systemsprenger*innen unterschieden, je nachdem ob der Begriff auf externalisierende oder auf internalisierende Phänomene fokussiert. (S. 2).

Aktive Systemsprenger*innen zeigen nach Bolz et al. fremd- und eigenaggressives Verhalten, Suchtmittelgebrauch, Promiskuität oder Entweichung aus der Einrichtung. (2019, nach Langnickel et al., 2023, S. 3). Nach Euler führt dabei oftmals die Kombination aus emotionaler Unbeteiligtheit und Angstsymptomen zu aggressivem und antisozialem Verhalten. (2015, nach Langnickel et al., 2023, S. 3).

Passive Systemsprenger*innen sind nach Feuling Jugendliche, “die sich allen Anforderungen der Gesellschaft und der Pädagogen passiv verweigern, deren Sinn-, Planungs- und Zielsysteme angreifen und zerstören, ohne manifest aggressiv zu werden” (2018, S. 90, nach Langnickel et al., 2023, S. 4).

Nach Vliegen et al. zeigen sie internalisierende Verhaltensweisen mit Symptomen wie Rückzug, Passivität und Isolation, sie verweigern Beziehung, Anforderungen und soziale Organisation. Weitere Symptome können Schulabsentismus oder eine starke Somatisierung darstellen. Die Jugendlichen können sich erst einmal angepasst, angenehm, bemüht und teilweise sehr selbstunsicher zeigen. Die Herausforderungen in Bezug auf diese Gruppe zeigen sich besonders prägnant in Interaktionen, denn sie scheinen unerreichbar und sind für das Eingehen in eine Beziehung kaum zu motivieren. (2021, nach Langnickel et al., 2023, S. 4). Eine grosse Herausforderung kann auch darin bestehen, dass sich die Symptomatiken erst schleichend oder sogar verborgen entfalten und so die Dramatik erst mit zunehmender Zeit erkannt wird. (S. 6). Oft erfolgt eine Fallreflexion oder Supervision erst mit Druck von "ausser", wenn durch Behörden beispielsweise die Berufswahl dringlich wird. (S. 5). "Vorher stören passive „Systemsprenger:innen“ nicht, sie fordern nicht heraus, sie verletzen und zerstören nicht und sie verstören damit auch nicht" (S. 5).

Passive „Systemsprenger:innen“ zeigen in ihrem Verhalten eher Autonomiebestrebungen, gehen auf Distanz, um die konflikthaften Wünsche nach Versorgung abgewehrt zu halten und die Beziehung nicht durch eigene, als übermächtig und zerstörerisch fantasierte Aggressionen zu gefährden. Ängstliche Jugendliche zeigen in ihrem Verhalten gerade keine Autonomiebestrebungen bzw. eine Abwehr der Autonomieentwicklung, sie zeigen sich als „rückzüglich“ im Sinne von Vermeidung und sozialem Rückzug. (Langnickel et al., 2023, S. 6)

Nach Langnickel et al. liegt das herausfordernde Momentum in dieser Dynamik zwischen diesen Jugendlichen und dem Hilfesystem darin, dass Bildungs-, Beziehungs- und Erziehungsanstrengungen aufgrund von Rückzug, Passivität, Isolation, Depressivität oder Somatisierung sehr beeinträchtigt oder sogar verunmöglicht werden. (2023, S. 7).

Je nach Definition führt der Begriff Systemsprenger*innen gemäss der Ansicht der AutorInnen zu weit in Bezug auf die fokussierte Zielgruppe, z. B. wenn Baumann sagt: „Der Terminus ‚Systemsprenger‘ soll ... auf Jugendliche angewandt werden, bei denen die Erziehungshilfemassnahme von Seiten der betreuenden Einrichtungen abgebrochen wurde, da der Jugendliche auf Grund schwerwiegender Verhaltensstörungen nicht zu betreuen erschien und somit den Rahmen der Erziehungshilfe gesprengt hat“ (Baumann 2020, S. 13, nach Langnickel et al., 2023, S. 2). Die hier fokussierte Zielgruppe muss jedoch nicht zwingend schon Abbrüche in ihrer Biografie aufweisen und kann sich aktuell sogar zum ersten Mal im Kontext der stationären Jugendhilfe wiederfinden. Auch sind Jugendliche von Institutioneller Verwahrlosung betroffen, wenn sie auf Grund einer Krise über längere Zeit nicht mehr in ihre Tagesstruktur zurückkehren, oder wenn sie am Anfang des Heimaufenthalts nicht in die offizielle Tagesstruktur eingegliedert werden können und sich durch die beschriebenen Symptome zurückziehen.

2.2 Anforderungen in der Heimerziehung

Für traumatisierte Jugendliche und im speziellen für die Zielgruppe können Anforderungen der Einrichtung zum Teil grosse Hürden darstellen, wobei jene der offiziellen Tagesstrukturen untersucht werden und auch die Hilfeplanung diesbezüglich fokussiert wird. Dabei werden Erkenntnisse zur Fragestellung *“2.2 Wie verhält sich das Spannungsfeld zwischen den Belastungen der Jugendlichen und den Anforderungen der Einrichtung?”* dargelegt.

2.2.1 Offizielle Tagesstruktur

In der Schweiz gibt es verschiedene Arten von Einrichtungen der stationären Jugendhilfe, welche interne Tagesstrukturen anbieten. Es sind dies, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, Wohnheime mit internen Ausbildungsplätzen, Wohn- und Schulheime, Wohn-, Schul- und Therapieheime, Wocheninternate sowie Schul- und Berufsbildungsheime. (Schnurr, 2012, nach Schär, 2020, S. 6). Die Stiftung Albisbrunn lässt sich letzterer Kategorie zuordnen. In der Literatur werden diese teils auch als Sonderschulheime bezeichnet. (Blülle, 1996, nach Schaffner & Rein, 2013, S. 53). Die Schulen werden i.d.R. als besondere Volksschulen geführt, in welchen die Jugendlichen angepasste, niedrigere schulische Anforderungen an sie erfahren. Der Auftrag der Sonderschulheime besteht, nebst dem pädagogischen Erziehungsauftrag, in der schulischen Vorbereitung der Jugendlichen auf eine Ausbildung, mit dem Ziel einer späteren beruflichen Integration und selbstständiger Lebensführung. (Schaffner & Rein, 2013, S. 54).

2.2.1.1 Mögliche Hürden für die Zielgruppe

Gemäss Schaffner wird der formalen Bildung in der Erziehungspraxis hohe Bedeutung zugemessen und hat damit grossen Einfluss auf die Ziele während des stationären Aufenthalts. Durch den Anspruch einer möglichst direkten Integration in die Berufsbildung und Erwerbsarbeit geraten Pädagog*innen unter Handlungsdruck und diese Ziele rechtfertigen in der Praxis oftmals Disziplinierungshandeln (2022, S. 91). Im Rahmen einer Sekundäranalyse zur Studie *“Wie gelingt Integration”* (Schaffner, 2014, 2016; Schaffner & Rein, 2013, nach Schaffner, 2022, S. 93) konnte festgestellt werden, dass sich Sonder- und Sozialpädagog*innen in ihrem Erziehungsverständnis stark an der *“normativen Anpassung und Einpassung der Jugendlichen in gesellschaftliche Verhältnisse”* (S. 94) orientieren. Als Förderziele werden angepasste Verhaltensweisen genannt wie etwa *“Pünktlichkeit, Regellernen, Ordnung halten und auch mal den Mund halten”* (S. 94). Nach Schaffner und Rein werden arbeitsmarktliche Tugenden und die Anpassung an die Gesellschaft oft als zentrale Voraussetzungen für die Integration in die berufliche Ausbildung und die Gesellschaft betrachtet. Durch die im Laufe des Heimaufenthalts zunehmende Fokussierung auf die Berufsfindung und -bildung besteht das Risiko, dass pädagogisches

Handeln in den Hintergrund tritt und stattdessen Anpassungserwartungen an die Jugendlichen über die Anforderungen in der Arbeitswelt gerechtfertigt werden. (2013, S. 22). Studer et al. kritisieren in dieser Hinsicht, dass in den Arbeitsbereichen der Einrichtungen teilweise zu wenig mit pädagogischen Ansätzen gearbeitet wird, da Verweigerung und mangelnde Anpassung nicht durch Gespräche bearbeitet werden, sondern beispielsweise mittels Arbeitseinsätzen diszipliniert und übermässige Absenzen von den Ferien abgezogen würden. (2017, nach Schaffner, 2022, S. 95). Nach Lang richten pädagogische Ansätze, welche mit Übungsplänen, Strafen und Belohnen arbeiten, ihren Fokus darauf, Motivation für eine formulierte Leistungsanforderung herzustellen. Bei der Zielgruppe von hochbelasteten Jugendlichen sei aber nicht die Leistungsmotivation, sondern die emotionale Ausgangslage entscheidend! So erhöhen diese Massnahmen den Druck auf die Jugendlichen, wobei dadurch das Erleben des Versagens wiederholt wird, weshalb sie wiederum erlernte Verhaltensweisen wie etwa Verweigerung zeigen. (2013, S. 122). Anforderungen an traumatisierte Jugendliche sind nach Scherwath und Friedrich nur dann sinnvoll, wenn sie diese mit hoher Wahrscheinlichkeit bewältigen können. Frustrationserlebnisse können als Schlüsselreize altes Ohnmachtserleben auslösen und verstärken den Verlust des Selbstwirksamkeitsempfindens. (2020, S. 77).

Nach Wahle kennen Jugendliche mit traumatischen Lebenserfahrungen Gefühle der Ohnmacht, der Unwirksamkeit und des Scheiterns. Die zum Teil hohen Leistungserwartungen der Schule stellen für sie häufig immense emotionale Herausforderungen dar. (2013, S. 171). Sie haben häufig keine Ressourcen zur Verfügung, um die Welt, ihr eigenes und das fremde Verhalten zu ergründen, denn sie versuchen permanent, ihr überaktiviertes Nervensystem zu beruhigen, kämpfen um Sicherheit und versuchen, "zu überleben" (Lang & Lang, 2013, S. 109). Nicht selten sind die traumatischen Erlebnisse der Jugendlichen auch mit "schulischen Themen assoziiert" (Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 91). Die Schulkarrieren der betroffenen Jugendlichen sind oft geprägt durch Unterbrüche, Abbrüche, Schulabsentismus, Misserfolgserlebnissen und häufigen Schulwechselln (Fegert et al., 2012, Fegert et al., 2007, nach Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 91) und Erlebnissen der Ausgrenzung durch Mitschüler*innen. (S. 93). Die Jugendlichen hinken dem altersentsprechenden Schulstoff oft um Jahre hinterher und durften in Bezug auf die Schule und dem Lernen selten "Freude, Kompetenzgewinn und Erfolgserlebnisse erfahren" (S. 91). Die Schule würden sie eher mit Gefühlen wie "Versagen, Erniedrigung und persönlichem Leid" (S. 91) verbinden.

Die Lernfähigkeit von traumatisierten Jugendlichen kann durch verschiedene Aspekte erheblich eingeschränkt sein. (Ding, 2023, S. 58). Weil sie sich ständig auf das Überleben im Hier und Jetzt fokussieren, haben sie kaum noch Kapazität, sich auf schulische Aufgaben zu konzentrieren oder sich für längerfristige, abstrakte Bildungsziele zu motivieren. (Möhrlein & Hoffart, 2014, S. 92). Nach Ding haben die Betroffenen Schwierigkeiten mit hypothetischen Überlegungen und halten es schwer aus,

dass es für ein Problem mehrere Lösungen geben kann. Unterschiedliche Sichtweisen und Überlegungen zu einem Lerngegenstand überfordern die Jugendlichen. Die Hirnforschung hat aufgezeigt, dass aufgrund traumatischer Belastungen neuronale Bahnungen entstehen, welches es dem Gehirn erschweren, Wahrnehmungen "bewusst zu erfassen" (2023, S. 58). Durch reaktiven Stress können die Aktivitäten ganzer Hirnregionen blockiert werden und das Gehirn hat Schutzmechanismen zur Verhinderung verletzender Gefühle aufgebaut. Aufgrund dieser neuronalen Vorgänge und Mechanismen haben die Jugendlichen ebenso Schwierigkeiten damit, Geschehnisse in Worte zu fassen oder ihre eigene Sicht der Dinge zu hinterfragen, weil jene Sicht zur Überlebensstrategie der Betroffenen wurde. Das Lernen aus Konsequenzen, wie es in der Schule oftmals durch das Hervorheben von Fehlern passiert, überfordert traumatisierte Menschen, da ihre Ideen oder das Lernen in diesem Moment vergeblich waren. Das Erleben von Versagen kann für die Betroffenen erschütternd wirken, was zu Angst vor neuen Themen und Handlungen führen kann, womit ein Kreislauf in Gang gesetzt wird, welcher die Jugendlichen davon abhält, beim Lernen etwas zu riskieren (S. 58) und somit Neues auszuprobieren.

Der Wunsch der jungen Menschen, einen Schulabschluss zu meistern, stellt eine wichtige Ressource dar – und viele Jugendlichen sind grundsätzlich gewillt, einen Abschluss zu erreichen, eine Ausbildung zu absolvieren, um auf dieser Grundlage ein selbstbestimmtes Leben führen zu können (Nurmi, 1999, Heckner, 2009, nach Heckner, 2012, S. 80). Eine Problematik für die betroffenen Jugendlichen in stationären Settings besteht jedoch auch darin, dass sie realisieren, dass sie in einer besonderen Schule beschult werden und somit ihre Optionen für das weitere Berufsleben bereits eingeschränkt sind (S. 80). Eine weitere Herausforderung liegt darin, dass die Jugendlichen auch in diesem besonderen Hilfesetting nicht zu befriedigenden Leistungsergebnissen gelangen, und sie sich dafür "die Verantwortung selbst zuschreiben und Chancenlosigkeit als Persönlichkeitsmerkmal internalisieren" (Heckner, 2012, S. 80). Verschiedene Studien belegen für Deutschland (Mangold & Rein, 2014, Köngeter et al., 2016, Sievers et al., 2018, nach Salzburger & Mrass, 2022, S. 610) und auch im internationalen Kontext (Courtney et al., 2011, Trout et al., 2008, Schild, 2017, Muir et al., 2019, Bengtsson et al., 2020, nach Salzburger & Mrass, 2022, S. 610), dass Heranwachsende in stationären Einrichtungen im Vergleich zur Normalbevölkerung systematisch niedrigere Schultypen besuchen, wobei dementsprechend weniger hohe Abschlüsse erzielt werden, und Jugendliche die Schule oft auch ohne Abschluss verlassen. (S. 610). Nach Grundmann et al. sind es aber formale Qualifikationen, welche für die Entwicklung von Handlungsoptionen entscheidend sind. (2006, nach Salzburger & Mrass, 2022, S. 609). Um den Zugang zum Arbeitsmarkt und somit die damit verbundene soziale Teilhabe zu erlangen, dienen insbesondere Bildungsabschlüsse als Schlüsselressourcen. (Zeller, 2012, nach Salzburger & Mrass, 2022, S. 609).

2.2.2 Förderplan und Zielsetzung

Um Fälle der Jugendhilfe in stationären Settings umfassend und mehrperspektivisch zu erfassen und Prozesse zu strukturieren, werden innerhalb der Institution zu Beginn des Aufenthalts eines Jugendlichen in der Regel Förderpläne mit individuellen Zielen erstellt. Synonyme Begriffe sind Förderplanung, Erziehungsplanung oder Prozessgestaltung. (Hochuli Freund & Stotz, 2015, nach Schär, 2022, S. 12). Im Prozess der Zielentwicklung sollen aus diffusen Wünschen oder Befürchtungen sowie allfälligen konträren Zielvorstellungen der Fachkräfte, der Jugendlichen und deren Familiensystem möglichst gemeinsam getragene, realisierbare Ziele erarbeitet werden. Teil dieser Zielentwicklung ist auch die Klärung von Rollen und Erwartungen, sowie das Aushandeln eines individuellen Plans für den Hilfeprozess. (Schär, 2020, S. 12). Das *gemeinsame* Beschliessen und die Akzeptanz dieser Ziele heben Hochuli Freund & Stotz hervor, denn Ziele können erst handlungsleitend sein, wenn sie mit den Jugendlichen "und aus der individuellen Lebenslage ... erarbeitet wurden" (Hochuli Freund Stotz, 2015, S. 247, zitiert nach Schär, 2022, S. 12). Übergeordnet sind dabei Orientierungsziele der Sozialen Arbeit anzustreben, welche darin bestehen, die Klient*innen in der Herstellung eines autonomen Lebens und der Bewältigung eines gelingenden Alltags zu unterstützen, um dadurch soziale Teilhabe zu erreichen. (S. 12).

Wenn Professionelle die Jugendlichen von Zielen überzeugen, diese darin aber keinen Nutzen für sich erkennen können, werden sie diese nicht erreichen wollen. (Von Spiegel, 2018, nach Schär, 2020, S. 16). Auch Pies und Schrapper erwähnen eine unzureichende Identifikation der Jugendlichen mit den Zielen als einen wesentlichen Grund für das Scheitern von Hilfeprozessen. (2005, nach Schär, 2015, S. 16). Laut Blülle besteht in Bezug auf die Zielsetzung eine Gefahr darin, dass Pädagog*innen ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungen zu sehr in den Fokus stellen und sich die Aspekte der Zielvereinbarung zu sehr auf das beziehen, was die Jugendlichen aus Sicht der Fachpersonen lernen und anstreben müssen. (2013, S. 54). Noch problematischer wird es, wenn den jungen Menschen Erwartungen und Wünsche übergestülpt werden, oder wenn "Jugendliche manipuliert werden, die Erwartungen der Helfenden als ihre eigenen Ziele zu bezeichnen und sich ... diesen verpflichten" (S. 54). Die Jugendlichen spüren diese Unstimmigkeiten, sind aber selten in der Lage, dies adäquat auszudrücken, und aufgrund ihrer negativen Vorerfahrungen neigen sie in solchen Situationen eher dazu, zuzustimmen, da sie gelernt haben, dass sie den Anforderungsnormen kaum jemals entsprechen. (S. 55). Diese Aussage könnte so gedeutet werden, dass die Jugendlichen eine Dissonanz spüren, diese aber nicht einordnen können oder aber nicht über die sprachlichen Fähigkeiten verfügen, um sich ausdrücken.

Aufenthalte innerhalb der Jugendhilfe sind oft gekoppelt an den Schulbesuch oder eine Ausbildung (Schaffner, 2022, S. 94) und Zielsetzungen an Leistungsanforderungen gebunden. (Lang, 2013, S. 122). Seiser kritisiert, dass Jugendämter bei schulabsenten Jugendlichen dazu neigen, einen sofortigen und kontinuierlichen Schulbesuch als unrealistisches Hilfeziel vorgeben. (2019, S. 31). Wenn die

Jugendlichen dieses dann nicht erreichen, besteht gemäss Bagner die Gefahr, dass den Jugendlichen Abbrüche drohen oder sie aus dem Erziehungshilfesystem herausfallen, weil Jugendämter die Genehmigung von Hilfen häufig vom regelmässigen Schulbesuch abhängig machen. (2020, S. 22). Wenn die Prozessbeteiligten unterschiedliche oder sogar gegensätzliche Ziele verfolgen, werden die Sozialpädagog*innen mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert und fühlen sich gemäss Gründer manchmal dazu gedrängt, zu bestimmen was für die Jugendlichen das Richtige sei, um dadurch wieder die Kontrolle und Überblick zu erhalten. (2015, nach Schär, 2020, S. 17). Durch ihre strukturell begründete Macht würden sie in solchen Momenten die wesentlichsten Ziele definieren und die Beteiligten in diese Richtung lenken. Die eigentliche Aufgabe der Professionellen sollte jedoch darin bestehen, die Jugendlichen zu begleiten, sie zu motivieren, sie anerkennend und wertschätzend in ihrer Zielfindung zu unterstützen und dafür förderliche Bedingungen zu schaffen. (Von Spiegel, 2018, nach Schär, 2020, S. 17).

2.3 Institutionelle Verwahrlosung

Nach den vorangegangenen Ausführungen zur Zielgruppe dieser Arbeit, deren biographisch begründeten Belastungen, den begrifflichen Klärungen in Bezug auf Tagesstrukturangebote in der Heimerziehung sowie möglichen Hürden für die Zielgruppe, wird nachfolgend, bezugnehmend zu verschiedenen Erklärungsansätzen zum Begriff der Verwahrlosung, eine eigene Definition für das Phänomen der Institutionellen Verwahrlosung vorgenommen.

2.3.1 Herleitung

Im sozialpädagogischen Diskurs hat der Begriff "Verwahrlosung" eine lange Tradition. Bis ins Jahr 1991 und dem Inkrafttreten des Sozialgesetzbuch 3 stellte die Kategorie der Verwahrlosung in Deutschland "die zentrale Bezugs- und Eingriffskategorie" (Klein, 2011, S. 116) der öffentlichen Erziehung dar. Verwahrlosung wird beschrieben als "Herabsinken des körperlichen, geistigen und sittlichen Zustands unter den Normalzustand" (Münder et al. 1988, S. 272, zitiert nach Klein, 2011, S. 116) oder "Verlogenheit, Kinderfehler, sexuelle Auffälligkeit, Umhertreiben, Leistungsschwäche oder Arbeitsunlust" (Pongratz & Hübner, 1959, zitiert nach Klein, 2011, S. 117).

Aus aktueller, wissenschaftlicher Sicht kann Verwahrlosung gemäss W. Schmid als Sammelbegriff für Störungen im Bereich des Sozial- und Leistungsverhalten bezeichnet werden, bei welchem Faktoren im Bereich des Seelischen, des Sozialen, des Moralischen sowie des Körperlichen mitberücksichtigt werden. Der nicht einheitlich definierbare Begriff der Verwahrlosung stellt hier also einen Oberbegriff dar, welcher "für unterschiedliche Formen des Abgleitens in einen ungeordneten, chaotischen Lebenszustand" (2011, S. 3) steht. Im wissenschaftlichen Diskurs, welcher sich um Werteneutralität

bemüht, wird der Begriff "Verwahrlosung" jedoch zunehmend gemieden und der Begriff Dissozialität verwendet. (W. Schmid, 2011, S. 3). Lüdecke definiert Dissozialität als Störungen des Sozialverhaltens und beschreibt diese als aggressives, aufsässiges Verhalten, welches sozialen Erwartungen widerspricht. (2018, S. 30). Specht wiederum definiert "Dissozialität weder als Eigenschaft von Menschen noch als reine Zuschreibung einer Eigenschaft durch Andere, sondern als Interaktionszustand" (1985, S. 276, zitiert nach Müller, 2010, S. 24). Hofer hebt hervor, dass bei einem Verwahrlosungszustand stets zwischen einem Verwahrloser und einem Verwahrlosten unterschieden werden muss. (Hofer, 2008, nach Gruhl & Neumann, 2012, S. 10). Auch Müller argumentiert in einem ähnlichen Sinne – er definiert Verwahrlosung als eine "Diskrepanz zwischen dem Handeln, Verhalten, Denken, Entscheiden eines Individuums und seinen unbeachteten, nicht geförderten und damit nicht ausreichend entwickelten – humanisierten – Möglichkeiten und Fähigkeiten" (2010, S. 24). Nach seiner Erfahrung sind dissoziale Jugendliche "verwahrlosender" Achtlosigkeit ausgesetzt, in der Familie, im engeren sozialen Umfeld als auch gesellschaftlich (Schule, Ausbildung, Arbeitsmarkt). Ob dies womöglich auch in den Jugendheimen zutreffen könnte, sei nach Müller zu untersuchen (S. 24). Er wirft somit die Frage auf, ob auch die Heimerziehung ihren Teil zur Verwahrlosung beiträgt. In ähnlicher Weise beschreibt W. Schmid, dass Verwahrlosung auch in Verbindung mit "unzureichender Beachtung und Obhut" gebracht werden kann. (2011, S. 4). Auch Felka und Harre argumentierten in Zusammenhang mit besonders belasteten, traumatisierten Jugendlichen, welche durch gravierende Verhaltensweisen Abbrüche der Hilfemassnahmen erleben, dass die entstandenen Probleme die „Folge einer misslungenen gegenseitigen Anpassung von Hilfesystem und Jugendlichen sind“ (2006, S. 16, zitiert nach Mangels, 2022, S. 17).

Gemäss Hofer kann Verwahrlosung nur interdisziplinär verstanden und bearbeitet werden. Dabei bezieht er sich auf die Disziplinen der Medizin, der Juristik, der Soziologie sowie der Psychologie. (Hofer, 2008, nach W. Schmid, 2011, S. 5). Hofer benennt Gründe und Ursachen, welche zur Verwahrlosung führen können und unterscheidet dabei drei Kategorien, welche die Ursachen und Erscheinungsformen von Verwahrlosung in Zusammenhang bringen:

- **«Naturgemässer Bereich»:** primäre Bedürfnisse der biologischen Existenz wie Nahrung, Wohnung, Pflege usw. sind nicht gewährleistet. Folgen sind physiologische und emotionale Verwahrlosung, Hunger, Armut, Krankheiten. Hier ist die Verwahrlosung leicht zu erkennen, zu sehen und zu riechen.
- **«Gesellschaftlich-kultureller Bereich»:** umfasst alle wichtigen sozialen Anpassungen, die von der Umwelt und der Gesellschaft abverlangt werden. Eine missratene Sozialisation ist hier meist die Ursache. Der verwahrloste Mensch fällt auf durch dissoziales Verhalten, welches sich in Form von neurotischem Verhalten, Aggressionen oder Kriminalität ausdrücken kann.

- «**Personaler Bereich**»: innere Verwahrlosung, defizitäre Persönlichkeitsstruktur. Elementare Bedürfnisse nach Kontakt und Liebe, nach Zärtlichkeit und Anerkennung, nach Zugehörigkeit und Geborgenheit, nach Selbstständigkeit und Sicherheit konnten nicht oder nur unzureichend befriedigt werden. Man sieht den Menschen die Verwahrlosung nicht an. Man kann sie als innere oder latente Verwahrlosung bezeichnen. (Hofer, 2008, nach W. Schmid, 2011, S. 5-6).

Die ersten beiden Bereiche können zur Vulnerabilität der Zielgruppe dieser Arbeit beitragen und eine Tendenz zur Verwahrlosung begünstigen, wenn diese in ihrer Kindheit möglicherweise Vernachlässigung und Traumata erlebt haben und sich die Sozialisation allenfalls als sehr schwieriger Prozess gestaltet hat. Der dritte Bereich könnte, im Kontext der Institutionellen Verwahrlosung, innerhalb der Institution zutreffen, wenn die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Kontakt, Anerkennung, Zugehörigkeit, Geborgenheit, Selbstständigkeit und Sicherheit in der Einrichtung nicht angemessen befriedigt werden können. Aus den gewonnenen Erkenntnissen dieser Herleitung und durch die Erfahrungen der Autorin und des Autors in ihren Praxisausbildungen wird nachfolgend eine eigene Definition für die Institutionelle Verwahrlosung abgeleitet.

2.3.2 Annäherung an eine Definition

Weil die Zielgruppe dieser Arbeit in sozialpädagogischen Institutionen lebt, verwenden die AutorInnen den Begriff *Institutionelle Verwahrlosung*. Die Zielgruppe kann aufgrund biografischer Ereignisse und deren Folgen als besonders vulnerabel für Institutionelle Verwahrlosung bezeichnet werden. Die Symptome der Institutionellen Verwahrlosung werden nach den Erfahrungen der AutorInnen durch Verweigerung bis hin zu sozialer Isolation, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr sowie durch Entweichungen bzw. Kurvengänge sichtbar. Diese Symptomatiken werden als jenen Teil verstanden, welcher von Seiten der Jugendlichen zum Phänomen der Institutionellen Verwahrlosung beitragen. Andererseits werden die Ursachen der Institutionellen Verwahrlosung in Verbindung mit dem stationären Aufenthalt selbst gebracht, wo die damit verbundenen, herausfordernden Umstände und Anforderungen an die jungen Menschen rückzügliche Reaktionen als Bewältigungsstrategien auslösen oder verstärken können.

So verstanden definieren die AutorInnen die Institutionelle Verwahrlosung, angelehnt an Specht, als einen Interaktionszustand (1985, nach Müller, 2010, S. 24), bei welchem ungünstige Passungs- und Beziehungsverhältnisse bestehen und wo sich wechselseitig bedingende Aktionen und Reaktionen geschehen. Die Symptome, welche eine zustande kommende Kooperation zwischen Jugendlichen und der Einrichtung verhindern, können in diesem Sinne, angelehnt an Heringer, auch als ohnmächtige Reaktionen auf unzureichende Erziehungsformen betrachtet werden. (1987, nach Gruhl & Neumann, 2012, S. 10).

Den ausgeführten Aspekten und den Beobachtungen in der Praxis folgend wird die nachfolgende Definition für Institutionelle Verwahrlosung von den AutorInnen vorgeschlagen:

Institutionelle Verwahrlosung

Institutionelle Verwahrlosung beschreibt einen Interaktionszustand zwischen der stationären Jugendhilfe und ihrer Adressat*innen, bei welchem, durch das Fehlen von tragfähigen professionellen Beziehungen, Kooperation erschwert ist und somit Hilfemassnahmen kaum (noch) wirken können.

- **Institutionelle Verwahrlosung kann einerseits beim Jugendlichen verortet werden durch Symptome wie Verweigerung und/oder Schulvermeidung und/oder eine Tag-Nacht-Umkehr und/oder Kurvengänge.**
- **Institutionelle Verwahrlosung kann andererseits bei der Einrichtung verortet werden, welche betroffenen Jugendlichen aufgrund ihrer (zu hohen) Anforderungen und/oder konzeptuellen/personellen/strukturellen/interdisziplinären Einschränkungen und/oder unflexiblen Angebote und/oder ihrer repressiven Haltung nicht angemessen helfen können.**

Alle vier Symptome Institutioneller Verwahrlosung, welche bei den Jugendlichen verortet werden, können entweder kurzfristig nach einer akuten Krise oder über einen längeren Zeitraum auftreten. Ebenso können sie zu Beginn eines Aufenthalts in der stationären Jugendhilfe als Anfangsschwierigkeiten des Jugendlichen in der Interaktion mit der neuen Umgebung gedeutet werden. Weiter können die Symptomatiken aufgrund des Wechsels in die Einrichtung durch die einhergehenden Beziehungsabbrüche auftreten oder sie waren schon in einer vorangehenden Einrichtung vorhanden und stellen sogar Gründe für den Abbruch in dieser dar. Schlussendlich kann es sich um eine neu auf die jeweilige Situation geäusserte oder aber um eine verfestigte Symptomatik handeln.

Institutionelle Verwahrlosung ist gemäss dieser Definition zwingend an die jeweilige Institution geknüpft, mit welcher die Jugendlichen interagieren. Auch wenn Jugendliche aufgrund von Symptomen Institutioneller Verwahrlosung einen Abbruch in einer vorhergehenden Institution erlebt haben, heisst dies nicht zwingend, dass sie in der aktuellen Institution die gleichen Symptome zeigen, weil der Interaktionszustand ein anderer ist.

Die vorliegende Arbeit widmet allen Aspekten, welche zur Institutionellen Verwahrlosung beitragen ein entsprechendes Kapitel, welche sich jedoch der strukturellen Logik der Fragestellung anpassen. Zum Verständnis werden hier die einzelnen Kapitel sichtbar: Kapitel 3.1 befasst sich mit den vier Symptomatiken der Institutionellen Verwahrlosung von Seiten der Jugendlichen. Diese können als Folgen von Traumatisierungen entstehen, welche in den Kapitel 2.1.1.1 bis 2.1.1.3 beschrieben wurden. Die Aspekte, welche von Seiten der Einrichtung zu Institutioneller Verwahrlosung beitragen, sind wie

folgt zu finden: Kapitel 2.2 zeigt den Aspekt der *(zu hohen) Anforderungen* an die Jugendlichen auf, Kapitel 3.2 beschreibt förderliche Handlungsansätze in Bezug auf den Aspekt *konzeptionelle/personelle/strukturelle/interdisziplinäre Einschränkungen*. Kapitel 3.3.2 nimmt Bezug zum Aspekt der *unflexiblen Angebote*, wobei hier eine Lösung in Form einer Alternativen Tagesstruktur beschrieben wird. Der Aspekt der *repressiven Haltung* wird in Kapitel 3.3.4 dargestellt.

Die AutorInnen haben für sich für diese Definition im Sinne eines Erklärungsansatzes für die gezeigten Symptome und allfälligen Problemlagen in der stationären Jugendhilfe entschieden. Dies stets im Wissen darüber, dass andere beeinflussende Faktoren bestehen können.

3 Analyse

In der Analyse steht die Beantwortung der Hauptforschungsfrage *“Durch welche Symptomatik zeigt sich Institutionelle Verwahrlosung, was ist im Umgang mit Betroffenen wichtig und wie wird sie aufgelöst und bearbeitet?”* im Zentrum, wobei in den genannten Teilfragen vorgegangen wird, welchen jeweils ein Unterkapitel gewidmet ist. Um die Logik der Definition Institutioneller Verwahrlosung einfließen zu lassen, wird jeweils auf die zugehörigen Aspekte dieser verwiesen. Im 2. Kapitel wurde bereits der Aspekt *(zu hohe) Anforderungen* seitens der Einrichtungen behandelt.

3.1 Symptomatik Institutioneller Verwahrlosung

Dieses Kapitel widmet sich den definierten Symptomen der Institutionellen Verwahrlosung, d. h. diese stellen jene Aspekte der Institutionellen Verwahrlosung dar, welche bei den Jugendlichen verortet sind und zum nicht gelingenden Interaktionszustand beitragen. Es sind dies die Aspekte *Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr* und *Kurvengänge*. Dabei soll die Unterfrage 3.1 *“Wie zeigen sich die Symptomaten Institutioneller Verwahrlosung?”* beantwortet werden. Ein Oberbegriff, welcher das Symptom der Vermeidung als Traumafolge beschreibt, ist die Konstriktion, welche Tammerle-Krancher wie folgt erklärt: *“Rückzug und Vermeidung einer Vielzahl sozialer Situationen mit dem Ziel, dadurch keinen Triggerreizen mehr ausgesetzt zu sein und keine intrusiven Erinnerungen mehr zulassen zu müssen”* (2016, S. 41, nach Schmid & Schröder, 2020, S. 7). Die Konstriktion, das Kampf-Flucht-System aus Kapitel 2.1.1, die Dynamiken der Traumasymptomatik und die traumakompensatorischen Muster in Tabelle 2.1 und 2.2 sind bei den folgenden Ausführungen zu den Symptomaten Institutioneller Verwahrlosung stets mitzudenken.

3.1.1 Verweigerung

Jugendliche, welche durch frühere Traumatisierungen von Gefühlen wie Angst, Schuld, Scham, Trauer, Ekel, Ohnmacht, Erstarrung, und Handlungsunfähigkeit geprägt sind, haben häufig Schwierigkeiten, schulische und andere Leistungsanforderungen zu erfüllen, was zu Verweigerung in Form von Schulvermeidung, Kampfverhalten, Gleichgültigkeit und Bagatellisierung führen kann. (Lang, 2013, S. 121-122). Widerstand wird sozialpsychologisch als "psychologische Reaktanz" (Brehm, 1966, nach Liechti, 2022, S. 53) bezeichnet, wobei "Reaktanz" nach Flammer als Sammelbegriff für alle Verhaltensweisen dient, "mit denen sich ein Individuum bei unerwarteter Frustration gegen Einschränkungen zur Wehr setzt" (1990, S. 127, zitiert nach Liechti, 2022, S. 53). Nach Liechti entspricht diese psychologische Reaktanz einer anthropologischen Gegebenheit. Menschen kooperieren eher, wenn für sie Wahlmöglichkeiten bestehen und reagieren umso trotziger und zurückweisender, wenn ihr Spielraum eingeengt wird. (2022, S. 66). Die Stärke der psychologischen Reaktanz ist dabei durch folgende Komponenten bestimmt:

- durch den Umfang des subjektiven Freiheitsverlustes (Anzahl bedrohter Alternativen),
- durch die Stärke der Einengung (je grösser die Bedrohung, desto grösser die Reaktanz),
- durch die Wichtigkeit der eingeengten Freiheit. (Dickenberger et al., 1993, nach Liechti, 2022, S. 54).

Dabei zeigen Personen mit hohem Selbstwert nach mehreren Misserfolgserebnissen eher Reaktanz, während bei Personen mit geringem Selbstwert hingegen die Hilflosigkeit steigt. Wenn die Kontrollerwartung hoch ist, führt ein unkontrollierbares Ereignis eher zu Reaktanz, um die Kontrolle wieder herzustellen. Hilflosigkeit stellt sich ein, wenn nach wiederholter Erfahrung der Unkontrollierbarkeit die eigene Kontrollerwartung sinkt. Wenn die einengende Instanz hingegen als glaubwürdig empfunden wird, sind die Effekte abgeschwächt. (Liechti, 2022, S. 55).

Wie Erfahrungen der AutorInnen aus der Praxis zeigen, kann sich die Verweigerungshaltung bis hin zu sozialer Isolation verstärken. Basierend auf dem interdisziplinären Forschungsstand stellt Steffens soziale Isolation als Verletzung eines biologischen Grundbedürfnisses dar. (2023, S. 19). Für die soziale Spezies Mensch ist eine gelingende Interaktion und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gemeinschaft evolutionär bedingt und als ein basales Grundbedürfnis einzustufen, gleichsam wie Schlaf, Nahrung und Wärme. (Steffens, 2023, S. 22). Langzeitstudien zeigen als Risikofaktor eine verminderte Lebenserwartung aufgrund erhöhter Bluthochdruckwerten, Fettleibigkeit und Tabakrauchen (Cacioppo et al., 2011, nach Hoffmann & Steffens, 2022, S. 9). Auch gibt es Hinweise für einen Zusammenhang zwischen sozialer Isolation und erhöhten Entzündungswerten (Smith et al., 2020, nach Hoffmann & Steffens, 2022, S. 9). Weiter werden Depression, Suizidgefahr und psychische Einschränkungen der kognitiven und exekutiven Funktionen genannt. (Cacioppo & Hawkey, 2009, nach Hoffmann & Steffens,

2022, S. 9). Eine gute soziale Einbettung ist ein Schutzfaktor gegen Stress, denn bei Schwierigkeiten kann auf ein soziales Umfeld gezählt werden. Im Gegenteil dazu wirkt sich soziale Isolation negativ auf psychische Schutzfaktoren wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit und das Wohlbefinden aus und löst so zusätzlich Stress aus. (Hafen, 2014, Bengel & Lyssenko, 2012, nach Hafen, 2018, S. 36).

Auch kann durch soziale Isolation, als weiterer Risikofaktor für die Gesundheit, Einsamkeit entstehen. (S. 36). Nach Wenger et al. löst die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach verbesserter Anschlussfähigkeit und der Wirklichkeit eingeschränkter Inklusionsfähigkeit zusätzlich Stress aus. (1996, nach Hafen, 2018, S. 36). Matthews et al. zeigen jedoch, dass sozial isolierte Jugendliche sich nicht zwingend einsam fühlen. Ist dies jedoch der Fall, steigt die Anfälligkeit für eine Depression stark an. Somit muss bei Jugendlichen nicht nur soziale Isolation, sondern auch Einsamkeit bekämpft werden. (2016, nach Hafen, 2018, S. 37).

Zu isolierenden Bedingungen für das Individuum kommt es nach Steffens durch das Fehlen zwischenmenschlicher Beziehungen, oder wenn diese nicht dauerhaft, stressbelastet, zurückweisend, unverlässlich oder aber ausschliesslich professionell gestaltet sind. (2023, S. 20). Wenn soziale Isolation insbesondere Menschen in vulnerablen Lebenslagen trifft und derart negative Auswirkungen auf die psychische und gesundheitliche Entwicklung hat, produziert die Situation wie in einem Teufelskreis weitere Vulnerabilität und verschärft dadurch die Problematik. (Steffens, 2023, S. 20).

3.1.2 Schulvermeidung

Knollmann & Reissner stellen fest, dass bis jetzt keine einheitliche Definition über das Phänomen "Wegbleiben von der Schule ohne legitimen Grund" existiert, wobei Schulabsentismus als Überbegriff definiert ist, wenn nicht nach der Art des Wegbleibens von der Schule gefragt wird. (2022, S. 430). Verschiedene Metaanalysen haben gezeigt, dass Schulabsentismus für verschiedene Entwicklungsrisiken sehr ungünstig ist: "Signifikante Zusammenhänge konnten u.a. nachgewiesen werden für Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten (Epstein et al., 2020), Depression (Finning et al., 2019a), Angststörungen (Finning et al., 2019b), Übergewicht (An, Yan, Shi & Yang, 2017) und Substanzkonsum (Gakh, Coughenour, Assoumou & Vanderstelt, 2020)" (S. 430). Im Angesicht dieser erheblichen Entwicklungsrisiken verursacht Schulabsentismus hohe volkswirtschaftliche Kosten, weshalb verschiedene Massnahmen zur Prävention und Intervention entwickelt werden, wobei für chronisch schulvermeidende Jugendliche geschützte oder schulersetzen Massnahmen in (teil-)stationären Einrichtungen der Jugendhilfe oder der Jugendpsychiatrie zum Tragen kommen. (Knollmann & Reissner, 2020, S. 59/62). Schulprobleme sind die häufigste Ursache für einen Einstieg ins Hilfesystem. (Kalter, 2004; Tornow & Ziegler 2012, nach Baumann, 2019, S. 11). Somit können viele Jugendliche, welche Schulvermeidung in der Heimerziehung zeigen, aufgrund dieses vordergründigen Problems des Schulabsentismus in der stationären Jugendhilfe platziert sein.

In diesem Kapitel wird ein vom Jugendlichen aktiv ausgehendes Vermeidungsverhalten gegenüber dem Schulbesuch angesprochen, welches mit dem psychiatrisch-psychotherapeutische Begriff des schulvermeidenden Verhaltens (kurz: Schulvermeidung) bezeichnet wird. (Knollmann & Reissner, 2022, S. 429-430). Das Phänomen Schulvermeidung ist jedoch keinesfalls auf psychiatrische Aspekte zu reduzieren, sondern soll unbedingt im Zusammenhang mit schulischen, pädagogischen und soziologischen Aspekten verstanden werden. (Melvin et al., 2019, nach Knollmann & Reissner, 2022, S. 431). Dabei wird zwischen verschiedenen Formen unterschieden, welche auf die fokussierte Zielgruppe zutreffen können:

- **Klassische, angstbedingte Vermeidung:** „Schulverweigerung“, Mobbing, soziale Phobie, Leistungsangst, Trennungsangst, agoraphobische Ängste oder Vermeidung des Schulbesuchs aufgrund depressiver Zustände (Hoffnungslosigkeit, Traurigkeit, Energielosigkeit, Selbstwertprobleme).
- **„Schulschwänzen“:** Vermeidung aufgrund von Unlustgefühlen und zugunsten attraktiverer Tätigkeiten. (Knollmann & Reissner, 2022, S. 430).
- **„Gemischte Symptomatik“:** externalisierende und internalisierende Auffälligkeiten aufgrund kombinierter Störungen des Sozialverhaltens und der Emotionen, Anpassungsstörung. (Knollmann et al., 2010, nach Knollmann & Reissner, 2020, S. 58).

Rumpf benennt die Komplexität, die zu ausweglosen schulischen Situationen führen können, in der auch überdurchschnittlich begabte Jugendliche keinen anderen Ausweg sehen, als sich völlig zu verweigern. Werden die Bedürfnisse der Betroffenen nicht ernst genommen und die Verständigung mit ihnen nicht auf Augenhöhe geführt, können sie sich komplett von Lehrern und Eltern oder Sozialpädagog*innen abwenden und „mit grosser Konsequenz ihre eigenen Wege suchen und gehen“ (2024, S. 328). In diesen Situationen sind nach Rumpf erwachsene Personen wichtig, welche sich ohne Aufdringlichkeit den Jugendlichen annehmen und Beziehungsangebote machen, um neue Chancen zu eröffnen, die Verweigerungshaltung aufzugeben. (S. 329).

3.1.3 Tag-Nacht-Umkehr

In Zusammenhang mit Vermeidungsverhalten, Flashbacks, Albträumen durch Intrusionen (Wiedererleben) und Panikattacken (Hyperarousal) treten nach Schmid bei traumatisierten Jugendlichen Schlafstörungen auf. (2008, nach Klöber, 2009, S. 230). Schlafstörung bezeichnet als Oberbegriff alle „krankhaften“ Veränderungen des Schlafverhaltens bzw. des Schlaferlebens. (Kracht, 2016, S. 199). Schlafstörungen werden in vier Gruppen eingeteilt, wobei die vierte Gruppe eine Tag-Nacht-Umkehr begünstigen kann:

1. Ein- und Durchschlafstörungen
2. Vermehrte Tagesschläfrigkeit

3. Unerwünschte Aktivierung des motorischen und/oder vegetativen Nervensystems im Schlaf: Schlafwandeln, Alpträume, Sprechen im Schlaf, Zähneknirschen und dissoziative Phänomene mit nächtlichen Handlungssequenzen.
4. Störungen des zirkadischen Rhythmus in Form von verzögerten oder vorverlagerten Schlafphasen. (Behring et al., 2007, nach Klöber, 2009, S. 230-231).

Bei der von Klöber durchgeführten Umfrage bei 61 Betreuten in der Heimerziehung (9 Kinder 7-12J., 52 Jugendliche 13-18J.) zeigte sich, dass 47,5% Schwierigkeiten beim Einschlafen haben, wobei der Einschlafprozess bei einigen mehrere Stunden dauern konnte. 55.7% zeigten einen unruhigen und gestörten Schlaf, wobei einige bis zu dreimal pro Nacht aufwachten, 36,1% hatten Alpträume und 41% erwachten morgens zu früh. Folglich waren 75% tagsüber manchmal müde und schläfrig. (2009, S. 231-232). Diese gestörten biologischen Rhythmen können eine Auswirkung auf die kognitiven Funktionen wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Motivation haben (Behring et al., 2007, nach Klöber, 2009, S. 232) und der Schlafmangel kann die Jugendlichen bei der Erbringung ihrer Leistungsanforderung beeinträchtigen. (S. 232).

Die Verweigerungshaltung der Jugendlichen kann eine Tag-Nacht-Umkehr begünstigen, denn die Nacht bietet einerseits weniger Wahrscheinlichkeiten, in soziale Interaktionen verwickelt zu werden. Andererseits ist die Möglichkeit, in eine 1:1-Beziehung mit der diensthabenden Fachperson zu treten, nachts wahrscheinlicher. Kracht beschreibt dazu folgendes: Traumatisierte Jugendliche "versuchen immer wieder, aufzustehen, den diensthabenden Pädagogen durch kleine Aufträge ... oder über grenzverletzendes Verhalten ... zu binden" (2016, S. 199). Möglicherweise ist durch die Angst vor Alpträumen oder allgemein vor der Nacht das Bindungsverhalten der jungen Menschen aktiviert, wobei sie den 1:1-Kontakt suchen könnten, welcher nachts exklusiv erhältlich ist. Wichtig dazu erscheint den AutorInnen, dass dieses Verhalten betroffener Jugendlichen durch die Bezugspersonen als Symptom von Traumatisierungen gewürdigt wird, dass sie um Sicherheit und Geborgenheit bemüht sind und deeskalierend handeln. Kracht erwähnt, dass es in Einzelsituationen vorkommen kann, dass sich ein Jugendlicher nachts im 1:1-Kontakt öffnen kann und über seine Ängste sprechen möchte, wobei der Pädagoge darauf angemessen und in Ruhe reagieren muss. (2016, S. 204). Die Tag-Nacht-Umkehr mag nicht den Regeln entsprechen, jedoch werden Regeln allein diese nicht auflösen können. Sie sollte als Symptom anerkannt, gewürdigt und als Thema von grosser Wichtigkeit (Ängste, Flashbacks, Einsamkeit, Unruhe, usw.) bearbeitet werden.

Weiter nennt Klöber die Psychoedukation, die Erarbeitung des inneren 'Sicheren Ortes' nach Uttendörfer (2009), Flashbackkontrollübungen und Entspannungstechniken nach Wobrock (2005),

welche als wirksame Hilfen für das allgemeine Befinden traumatisierter Jugendlicher aus der Literatur bekannt sind und sich auch positiv auf das Schlafverhalten auswirken. (2009, S. 233). Auch kann für schwer traumatisierte Menschen wichtig sein kann, ein kleines Nachtlicht im Zimmer zu haben. (S. 232). Gründer plädiert sogar dafür, dass Jugendliche in vertretbarem Rahmen ihr Bett selbst auszuwählen, das ihren speziellen Bedürfnissen und Wünschen gerecht wird, gleichermassen verhält es sich mit der Bettwäsche. (2011, nach Kracht, 2016, S. 202). "Die strukturellen Bedingungen in stationären Wohngruppen erlauben es nicht immer, alle Gegebenheiten exakt treffend auszurichten" (Krause & Peters, 2009, S. 105, nach Kracht, 2016, S. 202). Es ist dennoch notwendig, zu wissen, was im optimalen Falle benötigt würde, um diesem Gedanken so nah wie möglich zu kommen. (Kracht, 2016, S. 202). Dabei geht es in erster Linie um die Haltung gegenüber der individuellen Persönlichkeit, wobei der Jugendliche spürt, "ob sich im Vorfeld aufmerksam und liebevoll um seine Belange Gedanken gemacht wurde" (S. 202), was eine für den Schlaf förderliche vertrauensvolle Atmosphäre schafft. (S. 202).

Der Mangel an Schlaf ist jedoch nicht ausschliesslich auf die traumatischen Beeinträchtigungen zurückzuführen, sondern auch abhängig vom Zusammenleben in der Gruppe und von allgemeinen Gewohnheiten der Clique. (Klöber, 2009, S. 232). Zudem wirkt sich ein verstärkter Konsum digitaler Medien negativ auf den Schlaf aus. (Paulus, 2024, S. 82).

3.1.4 Kurvengänge

Wenn Jugendliche unerlaubt aus der Einrichtung entweichen, wird dabei nach Schöb und Vonwyl umgangssprachlich von Kurvengängen gesprochen. "Eine Entweichung stellt die unerlaubte Entfernung aus der Institution oder eine Nicht-Rückkehr aus bewilligten Ausgängen, bei denen eine nicht bewilligte Abwesenheit folgt, dar. Eine Entweichung erfolgt ohne den Einsatz von Gewalt gegen Mitarbeitende, Material oder Infrastruktur" (2020, S. 8). Weiter werden folgende Gründe und Funktionen der Entweichungen benannt, welche Jugendliche während eines Aufenthalts in einer geschlossenen Unterbringung während qualitativen Interviews benennt haben:

- **Gründe:** Streben nach Autonomie, mangelnde Partizipationsmöglichkeiten, Auseinandersetzungen und Konsequenzen, Überforderung, Abstinenz von Suchtmitteln, Loyalitätskonflikte, Sorge um die Eltern, Beziehungen aufrechterhalten.
- **Funktionen:** Kontakte zu Peergroup, Bindung zu Familienmitgliedern und Gleichaltrigen, soziale Anerkennung, Freiheit, Aufmerksamkeit, Konsumieren von Suchtmitteln, temporäre Auszeit, Entlassung aus dem Hilfesystem. (Schöb & Vonwyl, 2020, S. 59-60).

Baumann beschreibt in seinem Werk "Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern" (2019) verschiedene Kategorien von Adressat*innen der

stationären Jugendhilfe. Unter «Kategorie B» werden Jugendliche zusammengefasst, die sich aufgrund ihrer biographischen Motive nicht auf Hilfe einlassen können und stattdessen einen kaum stillbaren Drang zur Autonomie zeigen. Gründe dafür können folgende sein:

- ein mit der pädagogischen Massnahme unvereinbarer, impliziter (geheim zuhaltender) Versorgungsauftrag innerhalb der Familie.
- geheime Loyalitätsverstrickungen (*“Ich will/kann mich in der Einrichtung nicht wohlfühlen, sonst wird offensichtlich, dass Mama mich nicht gut versorgt hat”*).
- Vielfältige Enttäuschungen durch Erwachsene.
- Traumatische Erlebnisse innerhalb des Systems Kinder- und Jugendhilfe. (2010, nach Baumann, 2019, S. 103).

Diese Jugendlichen können zu der Überzeugung gelangen, dass sie nur allein für sich sorgen können oder ihr Leben nur in ihrem selbst gewählten Bezugsmilieu möglich ist, und müssen somit jede Hilfe bekämpfen. (2010, nach Baumann, 2019, S. 103). Baumann beschreibt diese Gruppe als sehr aufmerksam, wobei sie ihre Umwelt permanent auf an sie gerichtete Erwartungen hin überprüfen und an sie gerichtete Bedürfnisse und Anforderungen oft schon erkennen, bevor sie klar formuliert werden. (S. 103). *“Aber diese hohe Kompetenz, Situationen zu lesen, wird nicht produktiv in Sozialverhalten überführt, sondern Abwehrverhalten und gezielte Manipulation sind die Strategien, mittels derer die eigene Autonomie um jeden Preis verteidigt wird”* (S. 103). Inszenierungen der eigenen Autonomie sind oft mit Verhaltensweisen wie Schulvermeidung, Substanzmissbrauch, sexuelle Freizügigkeit, Prostitution und Risikoverhalten (S-Bahn-Surfen, Fahren ohne Führerschein) verbunden, wodurch Jugendliche sich selbst in Gefahr bringen. (S. 104-105). Somit stellen diese Jugendlichen für alle pädagogischen Fachkräfte eine grosse Herausforderung dar, denn sie wollen in keine Beziehung treten, inszenieren immer wieder Symbole ihre Autonomie und lehnen Unterstützungsangebote gezielt, konsequent und oft bewusst ab. (S. 103). Nach Baumann ist für diese Jugendlichen Hilfe nur annehmbar, wenn das Nähe-Distanz-Verhältnis von ihnen selbst kontrolliert werden kann:

Hat der junge Mensch die Kontrolle über Nähe-Distanz und über die Entscheidung, wie viel Hilfe er annimmt und zulässt, kann er sich durchaus kooperativ zeigen – beim kleinsten Anflug von Zwang, Druck oder *“Müssen”* hingegen gerät sofort die Selbstsicherung in den Mittelpunkt und die Verweigerungsstrategien kommen zum Tragen. (Baumann, 2019, S. 104).

Lange Phasen, in denen es so aussieht, als könne der Jugendliche nichts annehmen und würde nur verweigern, müssen ausgehalten werden und der Kontakt dennoch aufrechterhalten werden. Es ist wichtig, dass das Hilfsangebot schon besteht und nicht erst organisiert werden muss zum Zeitpunkt, wo sich für den Jugendlichen *“Fenster”* ergeben, in welchen er sich doch darauf einlassen kann. (S. 104).

Die qualitative Analyse von Schöb und Vonwyl zeigt auf, dass Jugendliche bei einer Entweichung verschiedenen Risiken ausgesetzt sind, einerseits durch ihr delinquentes Verhalten, u.a. um Geld zur Deckung ihrer Grundbedürfnisse zu beschaffen (wobei Drogenkonsum, Dealen, Schwarzfahren, Diebstahl, Körperverletzung, Raub und Hausfriedensbruch genannt werden) und andererseits durch psychischen Stress (Angst, von der Polizei gefasst zu werden, Grundbedürfnisse stillen, Geld beschaffen, Schlafplatz organisieren, sich selbst als kriminell wahrnehmen). (2020, S. 41-43). In prekären Lebenssituationen tauchen viele ältere Jugendliche selbstbestimmt in Wohnungen von Freund*innen oder Bekannten aus absoluten Armutskontexten (z. B. Strassen- oder Drogenszene) ab, wobei sie Anschluss an Menschen finden, welche sich ausserhalb der Reichweite von Hilfesystemen bewegen und so z. T. kindswohlgefährdende Rahmenbedingungen vorherrschen. (Seiser, 2019, S. 30). Permanente Abwesenheit wird von Fachpersonen oft als ein Sich-nicht-einlassen gedeutet und wird in Schweizer Jugendheimen sogar als zweithäufigsten Grund für eine Beendigung der Hilfemassnahme genannt. (Jenkel et al., 2017).

3.2 Umgang mit Institutioneller Verwahrlosung

Dieses Kapitel widmet sich dem zweiten Teil unserer Forschungsfrage *“3.2: Wie kann mit Institutioneller Verwahrlosung in der Einrichtung alltäglich umgegangen werden?”*. Dabei geht es um den Aspekt *konzeptuelle/personelle/strukturelle/interdisziplinäre Einschränkungen* aus der Definition der Institutionellen Verwahrlosung. Wir beschreiben in diesem Kapitel jedoch nicht die Einschränkungen, sondern präsentieren Themen und Handlungsansätze in verschiedenen Bereichen, welche den Interaktionszustand zwischen dem Jugendlichen und der Einrichtung gelingender gestalten können und Kooperation dadurch gefördert wird.

Die Literatur benennt die Traumapädagogik als Konzept, welches sich für die alltägliche sozialpädagogische Arbeit mit der Zielgruppe besonders zu eignen scheint. Weiter wird der Fokus auf verschiedene Facetten der Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen gerichtet. Spezifische Rechtsansprüche der Jugendlichen werden hervorgehoben, welche es begleitend zu beachten gilt. Ausgewählte Anforderungen an die Mitarbeitenden sowie an die Einrichtungen runden das Kapitel ab.

3.2.1 Traumapädagogik

Die noch junge Fachdisziplin Traumapädagogik entstand nach Mangels aus der Praxis, um die Chancen traumatisierter Kinder und Jugendlicher in Bezug auf deren soziale Teilhabe zu verbessern. Ihre Wurzeln hat sie einerseits in bewährten pädagogischen Konzepten sowie neuesten Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und Traumatologie. Die traumpädagogische, interdisziplinäre Forschung ermöglichte einen Perspektivenwechsel in Bezug auf die Interpretation der Verhaltensweisen von

Jugendlichen, welche besonders herausforderndes Verhalten zeigten. (2022, S. 20). Die Traumapädagogik stellt subjektorientierte Zugänge in "radikaler Akzeptanz individueller Entwicklungslogiken" (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 16) ins Zentrum ihrer Haltung. Die Lebensleistungen traumatisierter Jugendlicher werden gewürdigt, ihre Ressourcen benannt und Selbstbemächtigung als wesentlicher Bestandteil des Konzepts definiert. (Weiss, 2013, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 104). Seit der Einführung wurden traumapädagogische Konzepte wie etwa die Pädagogik des sicheren Ortes nach Kühn (2006; 2014), das Konzept der Selbstbemächtigung nach Weiss (2009) und milieutherapeutische Konzepte nach Gahleitner (2005) umgesetzt (Mangels, 2022, S. 36) und die Bedeutung professioneller Nähe in den Vordergrund traumapädagogischer Interventionen gestellt. (S.20). Nachfolgend werden das prägende Konzept des sicheren Ortes nach Kühn sowie traumapädagogische Grundannahmen und Haltungen vorgestellt.

3.2.1.1 *Der sichere Ort*

Für traumatisierte Menschen ist "die Wahrnehmung eines inneren Sicherheitsgefühls nachhaltig zerstört" (Kühn, 2009, S. 31, zitiert nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 74), wobei die erfahrungsabhängige Erwartungshaltung zu einer permanenten Aktivierung des neuronalen Alarm- und Stresssystems des Körpers führen kann. Als Antwort auf das tiefgeprägte Angsterleben traumatisierter Jugendlicher ist das Herstellen von Sicherheit als zentrale Grundlage aller traumapädagogischen Konzepte anzusehen. (S. 74). Der Begriff des *sicheren Ortes* wurde in der Traumapädagogik ursprünglich durch Reddemann im Rahmen ihrer Imaginationsübungen geprägt, welche sie als eine Methode zur Selbststabilisierung und Selbstberuhigung bei traumatisierten Menschen anwendet, um ihren inneren Schreckensbildern einen durch ihre imaginären Kräfte selbsterdachten Ort absoluter Sicherheit entgegenzusetzen, wobei von dieser Vorstellung eine heilsame Kraft ausgeht. (2010, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 73-74). Durch diese Übungen kann bei Phasen von hohem Stress oder negativen Erinnerungen etwas Positives entgegengesetzt werden, um Selbstregulation zu ermöglichen (Scherwath & Friedrich, 2012 nach Eichmann, 2015, S. 74). Die Imagination des *sicheren inneren Ortes* sollte möglichst gut im Alltag eingeübt werden, damit er in Trigger-Momenten oder in Krisen sofort und im besten Fall automatisch verfügbar ist, um dadurch Phasen von hohem Stress, Übererregung, Flashbacks oder dissoziativen Zuständen zuvorzukommen. (S. 79).

Die Voraussetzungen für die Schaffung dieses *sicheren inneren Ortes* liegt dabei zunächst bei der Schaffung eines *sicheren äusseren Ortes*, welcher durch die pädagogischen Mitarbeitenden, durch strukturelle Bedingungen der Einrichtung und der Sicherheit ihrer Angebote entspringen. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 73-74). Sicherheit und Vertrauen entstehen dabei durch einen klar strukturierten Rahmen mit wiederkehrenden Momenten und ritualisierten Alltagsabläufen. (Ding, 2013, nach Eichmann, 2015, S. 76). Ebenso sollen die Regeln und Strukturen der Institution die Jugendlichen vor

Re-Traumatisierungen schützen. Weiter sollen auch auf den Ebenen der Mitarbeitenden und der Leitung Wertschätzung, offene Kommunikation, Fehlerfreundlichkeit, verbindliche Regeln, Vertrauen und Rückendeckung gewährleistet werden, um ein sicheres Arbeitsumfeld zu schaffen. (Eichmann, 2015, S. 75). Der *sichere Ort* kann den traumatisierten Jugendlichen gemäss Winkler dazu verhelfen, ihr reines Überlebensverhalten hin zu einem anderen Verhalten zu überwinden. Dabei können sie sich entwickeln und "einen Zugang zu sich selbst als soziales, auch solidarisches Lebewesen finden" (1999, S. 318, zitiert nach Schröder, 2020, S. 373).

3.2.1.2 Guter Grund

Gemäss Scherwath und Friedrich basiert das Konzept des guten Grundes auf der Annahme, dass menschliches Verhalten selten destruktiv, sondern aus dem subjektiven System des Menschen heraus als sinnvoll betrachtet werden kann (2016, nach Hartl, 2018, S. 45). Weiss beschreibt, dass das Verhalten eines traumatisierten Jugendlichen in einem entwicklungsgeschichtlichen Verständnis verstehbar wird, da es eine normale Reaktion auf eine enorme Belastung darstellt (Weiss, 2016, nach Hartl, 2018, S. 45). Nach Lang und Lang entwickeln betroffene Kinder und Jugendliche trauma-logisches Verhalten. Dieses hat viele gute Gründe in Bezug auf das Trauma und ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen, und ist in diesem Sinne für die Jugendlichen logisch, sinnvoll und ein Regulierungsversuch in Bezug auf die erlebte Not. (2013, S. 108). Gemäss der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik sollten Fachkräfte in der Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen deren Verhaltensweisen mit Würdigung und Wertschätzung begegnen, denn dies ist ein wichtiger Schritt, um den Jugendlichen zu ermöglichen, "ihr Verhalten als Anpassungsstrategie an frühere Bedingungen zu verstehen und alternative Verhaltensweisen zu entwickeln" (BAG-TP, 2011, S. 5, zitiert nach Hartl, 2018, S. 46). Lang und Lang plädieren deshalb dafür, dass die Jugendlichen Pädagog*innen brauchen, welche ihnen helfen, ihren "inneren guten Grund zu finden". (2013, S. 108). Komplex traumatisierte Jugendliche können sich nicht vorstellen, dass es gute Gründe für ihre Verhaltensweisen gibt, welche andere irritieren und auf Ablehnung stossen, sie selbst zutiefst beschämen und verrückt erscheinen lassen. Diese jungen Menschen brauchen Erwachsene, welche sich dieser guten Gründe sicher sind, die ihre Verhaltensweisen als sinnvoll und begründbar würdigen und diese zusammen mit ihnen erforschen und benennen. (S. 109).

3.2.1.3 Wertschätzung

Wertschätzung in einem traumapädagogischen Sinne kann gemäss Weiss und Schirmer bedeuten, die Verhaltensweisen als normale Reaktionen auf eine Stressbelastung zu verstehen und dies den Jugendlichen gegenüber so zu kommunizieren. Menschen fühlen sich dann wertgeschätzt, wenn sie sich verstanden und grundsätzlich, so wie sie sind, angenommen fühlen. (2013, S. 113). Eine

Grundhaltung der Wertschätzung, verwurzelt in einem humanistischen Weltbild, stellt Toleranz und Achtung in den Mittelpunkt. Die Pädagog*innen sollten diese innere Werteeinstellung mit sich tragen und diese "zweckfrei zum Ausdruck bringen" (Weiss & Schirmer, 2013, S. 112), damit die Wertschätzung innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehungen zu einem "Türöffner für einen offenen und emotionalen Kontakt" (S. 113) wird. Da Menschen oft über die Rückmeldungen ihrer Mitmenschen und "über einen sozialen Vergleich zum Wissen und einer Bewertung über sich selbst gelangen" (S. 113), benötigen traumatisierte Jugendliche eine wertschätzende und ermutigende Umgebung. Die Wertschätzung der Mitmenschen kann für sie ein erster Schritt zur Selbstakzeptanz sein, und die gewonnene Selbstakzeptanz kann zur Grundlage eines neuen Selbstwerts und einem Gefühl von Selbstwirksamkeit führen. Die Lebensleistungen und Überlebensstrategien der Jugendlichen sollten im Kontext der traumapädagogischen Arbeit wertschätzend als eine ausserordentliche Fähigkeit bezeichnet werden. (S. 114). Dabei müssen die Jugendlichen als "Experten*innen von traumatischem Stress" ernstgenommen werden, um von ihnen darüber zu lernen und ihre Strategien als Wert zu schätzen (S. 114).

3.2.1.4 Partizipation

Die Partizipation wird als Wirkfaktor dann aktiv, wenn sie konkrete Prozesse auslöst. (Macsenae, 2014, S. 27). Kühn verweist darauf, dass die Beteiligung unmittelbare Ergebnisse hervorbringen soll, denn ansonsten werde sie nachweislich nicht ernst genommen. (Kühn, 2011, nach Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 116). Nach Andreae de Hair und Bausum haben Jugendliche in der stationären Jugendhilfe, welche in ihrer Biografie Opfer von Misshandlung, Vernachlässigung und/oder Missbrauch waren, intensive Erfahrungen von Ohnmacht, Fremdbestimmung bis hin zu Erstarrung gemacht. Dadurch haben sie sich u.a. als handlungsunfähig und ungenügend erlebt. Beteiligung und Gestaltungsmöglichkeiten haben sie in ihren Herkunftssystemen nur mit Einschränkungen erfahren können, weshalb sie Mühe damit haben, sich auf Angebote der Partizipation durch Pädagog*innen einzulassen. (2013, S. 115). Es ist die Aufgabe der Institution und den Pädagog*innen, Möglichkeiten zu erschaffen, in denen die Jugendlichen wiederholt lernen, sich aktiv erleben zu können, sei es bei der Gestaltung der Tagesstruktur, bei Gruppenentscheidungen, an Hilfeplanungen und vielem mehr (S. 115).

Paries zeigt auf, dass die Bereitschaft einer aktiven Teilnahme am Prozess der Hilfe und die Mitgestaltung dessen deutlich positiv mit der Erfolgsaussicht einer Massnahme korreliert. (2006, S. 67 nach Baumann, 2010, S. 41). Eine Grundvoraussetzung dafür, dass die Jugendlichen Einfluss nehmen und somit partizipieren können, sind "Information und Transparenz aller sie betreffenden Sachverhalte und aller einrichtungsinternen Mitgestaltungsmöglichkeiten" (S. 115). Die Pädagog*innen sollten dabei

genau beobachten und abschätzen, ab welchem Zeitpunkt, und wie zunehmend intensiver die Jugendlichen in den Prozess miteinbezogen werden können. (S. 116).

3.2.1.5 Transparenz

Das Wiedererlangen von Einschätzbarkeit und Kontrollierbarkeit von Situationen soll nach Scherwath und Friedrich für traumatisierte Jugendliche durch Transparenz des pädagogischen Alltags und der pädagogischen Angebotsstruktur erreicht werden. Dies bedingt, Eindeutigkeit bezüglich verbindlicher Regeln und Konsequenzen (Was ist erlaubt?, Wo sind die Grenzen?, Was passiert, wenn...), Dienstplänen (Wer ist wann da?, Wer ist wofür zuständig?) und Tages-/Wochenpläne (Wann passiert was?). Rituale können dabei als verlässliche, voraussehbare Handlungen in den Alltag eingebaut werden. Als weitere strukturierende Elemente traumapädagogischer Arbeit sind Verbindlichkeit, Einhaltung von Absprachen, klare Zeitstrukturen in Beratungssettings, Erreichbarkeit und die Durchschaubarkeit von Hilfeplanungsprozessen zu nennen. (2020, S. 75–77). Transparenz soll aber nach Wahle und Lang auch sprachlich zum Ausdruck kommen. (2013, S. 119) Die Jugendlichen lernen durch die Pädagog*innen Erklärungsansätze in Bezug auf ihr Verhalten und erhalten Rückmeldungen, die ihr "Verhalten positiv gründend deuten" (S. 119). Ebenso unterstützen die Fachkräfte die Jugendlichen, indem sie ihnen helfen zu verstehen, was in der Vergangenheit geschehen ist, was im Moment passiert und was in naher Zukunft erwartbar ist. (S. 119).

3.2.1.6 Spass und Freude

Traumatisierte Jugendliche kennen nach Lang Gefühle wie Angst, Trauer, Ekel, Scham und Ohnmacht allzu gut. Sie fühlen sich in den negativen Gefühlen oft gefangen und diesen ausgeliefert. Diese Gefühle wirken (auch) körperlich lähmend, verkrampfend und "sind mit Druckgefühl und Schmerz verbunden" (2013, S. 121). Lösungsorientiertes und selbstbewusstes Handeln wird durch eingeschränkte Kreativität der Gedankengänge und Wahrnehmungen erschwert, was wiederum negative Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit und die Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen hat. Für die Jugendlichen ist es also notwendig, im Bereich des emotionalen Erlebens neue Erfahrungen zu machen. Den alten, destruktiven Erfahrungen sollen neue, unterstützende Gefühle von Spass und Freude entgegengestellt werden, damit Optimismus, Zuversicht und Leichtigkeit das Handeln und Denken der Jugendlichen unterstützen. Gelotologie als die Wissenschaft des Lachens zeigt die Auswirkungen des Lachens auf die Gedankenwelt, die Psyche und den Körper auf. (S. 123). Demnach fördert das Lachen die Serotoninausschüttung. Der Neurotransmitter, auch Glückshormon genannt, unterstützt das Gefühl der Entspannung und wirkt stimmungsausgleichend. Durch diese Entspannungs- und Lockerungsprozesse werden Gedanken "freier und offener, Überlegungen kreativer und damit lösungsorientierter" (S. 123). Solche Erfahrungen haben wiederum unterstützenden Einfluss auf die

Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserfahrungen, was zu erhöhter Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation führen kann. (S. 123).

3.2.2 Beziehungshandeln

Schmid betont, dass jegliche Erziehung und Pädagogik letztendlich auf Beziehung und Bindung basiert und die Bindungs- und Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen somit den grössten Einflussfaktor auf die pädagogische Alltagsgestaltung in der Jugendhilfe darstellt. (Schmid, 2008, nach Schenk-Erni, 2014, S. 38). Fingerle et al. heben in diesem Zusammenhang hervor, dass eine verlässliche Bezugsperson in der menschlichen Entwicklung einen der wichtigsten und eindeutigsten Resilienzfaktoren darstellt. (1999, nach Baumann, 2024, S. 189). Besonders bei traumatisierten Jugendlichen sind positive Beziehungserfahrungen ein zentraler Faktor für eine gelingende Traumabearbeitung. (Weiss, 2016, nach Hartl, 2018, S. 23). Ehemalige Heimjugendliche beurteilten ihre Erfahrungen im Jugendheim dann als positiv, wenn die Beziehung zu den Pädagog*innen exklusiv und damit bindungsrelevant war. (Wieland et al., 1992, nach Schleiffer & Müller, 2002, S. 750).

Die Jugendlichen kommen mit unterschiedlichen Bindungs- und Beziehungserfahrungen in das Jugendhilfesystem. Dabei übertragen sie ihre ausgebildeten Konzepte von Beziehung und Bindung auf die Interaktionen mit den Pädagog*innen. (Kissgen 2010; Julius 2009, nach Bolz et al., 2019, S. 6). Da die Jugendlichen die Erfahrung gemacht haben, durch nahe Bezugspersonen verletzt oder misshandelt worden zu sein, haben sie Angst vor wiederholter Verletzung und Überwältigung durch solche. (Lang, 2013, S. 194). Die Jugendlichen fürchten sich vor Nähe und erneuten Abbrüchen derer, obwohl sie eigentlich das Bedürfnis nach Bindung und Fürsorge haben. (Hartl, 2018, S. 53). Dieses Dilemma ist gemäss Lang der bedeutendste Aspekt in der Beziehungsgestaltung. (2013, S. 194). Neue Beziehungsangebote anzunehmen und darauf einzugehen bedeutet für die traumatisierten und bindungsauffälligen Jugendlichen nach Schleiffer, sich verletzbar zu machen. Besonders wenn neue Erfahrungen liebevoll sein mögen und diese somit die emotionale Ebene ansprechen, wirken sie besonders verunsichernd. Wie schon bei den Traumasymptomatikern (Kapitel 2.1.1.2) angesprochen, wird dadurch die Strategie, mit welcher die Jugendlichen bisher emotional überlebt haben, in Frage gestellt, was eine Gefahr für das Selbstkonzept darstellt. Auch das Annehmen von Hilfe und die Anerkennung der eigenen Hilfsbedürftigkeit stellt wiederum eine Bedrohung für das Selbstkonzept dar und kann das Selbstvertrauen schwächen. (2014, S. 243–246).

Bolz et al. plädieren in diesem Zusammenhang für das Konzept des "aktiven Aushaltens", was bedeutet, die widersprüchlichen Beziehungsangebote und Signale als Teil einer Reinszenierung angeeigneter, destruktiver Bindungserfahrungen zu begreifen und daraus Hypothesen abzuleiten, warum gerade dieses Verhalten der Jugendlichen ein wichtiger Teil eines Prozesses auf dem Weg zu neuen Bindungserfahrungen ist. (Baumann et al., 2017, nach Bolz et al., 2019, S. 7). Weiter wird beschrieben,

dass mit diesen Menschen in eine Beziehung einzusteigen einen "Spagat" erfordert, denn die Fachkräfte sollten als Beziehungspartner konstant verfügbar sein, ohne zu erwarten, dass die Betroffenen dies erkennen oder annehmen. Das Nähe-Distanz-Verhältnis muss in den Händen der Jugendlichen liegen, doch die Fachpersonen sollen stets präsent sein, um die Zeitfenster zu nützen, in denen das Bindungssystem der Jugendlichen aktiviert ist. Dies bedeutet, dass Fachkräfte sehr sensibel beobachten und handeln müssen, und sie müssen mit widersprüchlichen Beziehungsangeboten, Aggressionen und Enttäuschungen gerade nach gelungenen Interaktionen umgehen können. (Baumann 2019, nach Bolz et. al., 2019, S. 5).

3.2.2.1 Dissoziation

Dissoziative Zustände können nach Schmid durch traumatische Erinnerung, aber auch durch unspezifischen Stress bei traumatisierten Menschen ausgelöst werden. Unter Dissoziation versteht man Zustände, bei denen Betroffene zwar körperlich anwesend, aber kognitiv nicht aufnahmefähig sind. Innerlich verlieren sie das Gefühl für Zeit und Örtlichkeit und reagieren nicht auf sonst intensive Reize oder auf die Umgebung, was von aussen betrachtet durch abwesenden Blick, starre Mimik und dem Fehlen jeglicher Gestik erkennbar sein kann. (2013, S. 61). Dissoziative Zustände werden oft unterschätzt und zu wenig beachtet, obwohl diese die pädagogische Arbeit erheblich belasten können (Schmid, 2013b, S. 61) und die Dissoziationsneigung im pädagogischen Alltag zwangsläufig zu erheblichen Schwierigkeiten führt. (Schmid, 2008, nach Schenk-Erni, 2014, S. 45–46). Dies geschieht u.a. dadurch, dass dissoziierende Jugendliche an sie gestellte Anforderungen nicht mehr bewältigen können, obwohl sie die dafür erforderlichen Fertigkeiten in einem nicht dissoziativen Zustand leicht abrufen könnten. Jugendliche in einem Dissoziationszustand schaffen es kaum, Informationen aufzunehmen, zu lernen, Regeln zu verinnerlichen oder sich an Absprachen zu erinnern, womit sie für pädagogische Interventionen in diesen Phasen schwer zu erreichen sind. Folglich können sie Regeln oder Abmachungen nicht umsetzen, was oft als absichtliche Nicht-Beachtung dieser fehlinterpretiert wird. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass aufgrund dieser auftretenden Zustände Erinnerungslücken entstehen und Geschehenes nicht mehr lückenlos rekonstruiert und bearbeitet werden kann. (Schmid, 2008, nach Schenk-Erni, 2014, S. 45-46).

3.2.2.2 Reinszenierung und Übertragungsphänomene

Lang beschreibt, wie sich pädagogische Fachkräfte mit Reinszenierungen zu befassen haben, welche aus ursprünglichen Beziehungsabbruch-Erfahrungen der Jugendlichen in scheinbar unbedeutenden Alltagssituationen in der Interaktion mit ihnen hervorgerufen werden. (2013, S. 206). Die Jugendlichen reinszenieren unbewusst pathologische Beziehungsangebote, um bei den Pädagog*innen ähnliche Reaktionen und Gefühle wie bei den traumatisierenden Bezugspersonen ihrer Biografie auszulösen.

(Schmid, 2013, S. 59). Dabei wird das traumatische Erleben unbewusst in Szene gesetzt und gehofft, dass die neuen Bezugspersonen anders darauf reagieren, als die primären Bezugspersonen in der Vergangenheit. (Zimmermann, 2017, nach Hartl, 2018, S. 53).

Nach Lang et al. sind die Beziehungen der traumatisierten Jugendlichen zu pädagogischen Fachkräften stets geprägt durch die Präsenz des Traumas und der Täter*innen. In der sogenannten Übertragungsbeziehung verlagern sich emotionale Reaktionen der Jugendlichen von den Täter*innen auf die Pädagog*innen. (2013, S. 194). Die jungen Menschen interpretieren bei diesem Vorgang neue Erfahrungen auf dem Hintergrund vergangener Erlebnisse. (Langnickel et. al., 2023, S. 5). Übertragungsprozesse stellen eine unbewusste Wiederholung und Wiederbelebung von “verinnerlichten und innerlich modifizierten Beziehungsmustern in der aktuellen Situation dar” (Stemmer-Lück 2004, S. 90, zitiert nach Langnickel et al., 2023, S. 5). Die emotionalen Reaktionen der Fachkräfte auf die Jugendlichen als Opfer und auf das traumatische Erlebnis wird als Gegenübertragung bezeichnet. (Hermann, 2010, nach Lang, 2013, S. 194). Gegenübertragungen manifestieren sich als Einstellungen, Impulse, Emotionen und Fantasien und können in Form von Verwirrung, Erschöpfung, Wut, Hilflosigkeit oder Schuld auftreten. (Langnickel et al., 2023, S. 5).

Je eingeschränkter ein Mensch in seinen Ich-Fähigkeiten und Abwehrmöglichkeiten ist, desto mehr ist er darauf angewiesen, Interaktionen möglichst so zu gestalten, wie er sie bereits kennt, um das Ausmass neuer und herausfordernder Erfahrungen zu limitieren. (Benjamin, 1974, S. 86, zitiert nach Kirsch, 2022, S. 161-162).

D. h. es mag für viele Jugendliche riskanter sein, neue Beziehungsmodelle zu erproben, als die alten zu wiederholen. (S. 162). Aus traumatischen Lebensgeschichten können sich pathologische Überzeugungen entwickelt haben, welche den eigenen Zielen entgegenstehen. (Brockmann & Sammet, 2003, nach Kirsch, 2022, S. 163). So können Jugendliche sich recht provokant verhalten, um damit ablehnende Reaktionen beim Gegenüber hervorzurufen, weil sie unbewusst davon überzeugt sind, nicht liebenswert zu sein und dass man sie sowieso loswerden möchte. In der Beziehung testet der Jugendliche die Fachperson darauf, ob diese die pathogenen Überzeugungen bestätigt. Indem sich Professionelle aber entgegen deren unbewussten Erwartungen verhalten, können diese stufenweise Sicherheit und Vertrauen in die Beziehung gewinnen und so mit der Zeit andere, neue Handlungen erproben. (Brockmann & Sammet, 2003, nach Kirsch, 2022, S. 163).

3.2.2.3 Korrigierende Bindungserfahrungen

Nach Bolz et al. haben traumatisierte Jugendliche in ihrer Biografie meist die Erfahrung gemacht, dass die primären Bezugspersonen kaum feinfühlig oder oft sogar destruktiv auf ihre Bindungsbedürfnisse reagiert haben. Daraus haben sie Selbst- und Fremdbilder ausgebildet, sowie ein Verständnis von

Beziehungsgestaltung entwickelt, was sich im Heimalltag insofern auswirkt, dass die Jugendlichen vermeidende Verhaltensweisen zeigen und somit die Gestaltung pädagogischer Beziehungen erheblich beeinflussen. (2019, S.4). Trauma- und bindungssensible Fachkräfte nehmen das abweisende Verhalten der Jugendlichen aber nicht persönlich, denn dadurch würden sie den Erwartungsstrukturen der Jugendlichen entsprechend reagieren und somit bindungsvermeidendes Verhalten zeigen, was in einem lerntheoretischen Sinne wiederum als negative Verstärkung wirken würde. (Schleiffer, 2014, S. 243).

Die (hoch-)unsicheren Bindungsorganisationen der Jugendlichen haben Einfluss auf die Bereitschaft, Bindungsbedürfnisse zu offenbaren. Da sie gelernt und verinnerlicht haben, dass die Antwortbereitschaft seitens der Erwachsenen gering oder nicht vorhanden ist, verleugnen sie als Konsequenz daraus meist die eigenen Bindungsbedürfnisse. Wenn sie diese offenbaren, dann oft in widersprüchlicher Form als Ausdruck einer grundlegenden Ambivalenz. Aufgrund der nicht kohärenten Integration der Bindungswünsche und Emotionen im Selbstkonzept, fällt es ihnen schwer, die eigenen Bindungsbedürfnisse wahrzunehmen und zu äussern. Im Prozess hin zu korrigierenden Erfahrungen werden die Jugendlichen in bindungsrelevanten Situationen ihre schlechten Erfahrungen mit den Pädagog*innen wiederholen müssen, da sie noch immer auf das angeeignete Konzept zurückgreifen. (Schleifer, 2015, S. 122).

Zur Änderung des Bindungskonzeptes kommt es nur durch wiederholt korrigierende Bindungserfahrungen. Dies geschieht, indem die Jugendlichen Bindungsverhalten zeigen und erleben, dass die pädagogische Bezugsperson darauf feinfühlig reagiert (S. 135), und die neuen Erfahrungen den verinnerlichten Bindungskonzepten, und somit negativen Erwartungen widersprechen. (S. 139). Durch die neuen Erlebnisse nehmen die jungen Menschen die Bezugsperson als emotional verfügbar wahr und entwickeln die Vorstellung, dass es durch das Zeigen seiner Bedürfnisse und seinen Fähigkeiten proaktiv Einfluss auf die Umwelt nehmen kann. Sie lernen, dass sie liebenswert sind und in ihren Nöten wahrgenommen und betreut werden, was insgesamt zu einem positiven Selbstwertgefühl beiträgt. So entsteht auch auf der neurobiologischen Ebene langsam ein neues Arbeitsmodell von Bindung. (Beckrath-Wilking et al., 2013, nach Hartl, 2018, S. 35). Durch die Regulationshilfe der Bezugsperson fühlen sich die Jugendlichen entlastet und sicher und können wieder explorativ erkunden und lernen. (Gloger-Tippelt & König, 2009 nach Schröder, 2020, S. 52). Wenn das Bindungssystem versorgt ist, kann das Explorationssystem zur Erkundung aktiviert werden. (Krenz & Klein, 2013, nach Schröder, 2020, S. 52). Auch Brisch betont in diesem Zusammenhang, dass Bindungssicherheit die Grundlage für erfolgreiches Lernen ist. (2010, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 89).

Schuengel und Van IJzendoorn erwähnen, dass Bindungsverhalten sich vor allem im Wunsch nach Nähe zu einer Person ausdrückt, welche Sicherheit bietet und Interesse für die Probleme des Gegenübers aufbringt, welche unterstützt und wenn nötig tröstet. Erst wenn sich in einer Beziehung wechselseitig

Erwartungen an solche bindungsrelevanten Interaktionen gebildet haben, kann diese als Bindungsbeziehung im engeren Sinne bezeichnet werden. (Schuengel & Van IJzendoorn, 2001, nach Schleiffer, 2015, S. 135). Eine hilfreiche Jugendhilfemassnahme kann nach Schleiffer also realisiert werden, wenn die Beziehung zwischen den Jugendlichen und Fachkräften einvernehmlich als Hilfebeziehung definiert ist. Nur so entsteht eine Perspektive für eine alternative und korrigierende Beziehungs- und Bindungserfahrung als Voraussetzung für eine verbesserte Beziehungsfähigkeit. (2015, S. 138). Erst wenn vernachlässigte Jugendliche auf verfügbare und bessere Beziehungen vertrauen können, können sie sich mit den prekären Erfahrungen ihrer Vergangenheit auseinandersetzen. (S. 143).

Empirische Untersuchungen zu Therapieabläufen zeigen, dass sich psychische Veränderungsprozesse aus der Sicht der Hilfesuchenden auf einer Zeitachse nach einem einheitlichen Muster von Phasenabfolgen ergeben. Daran erkennt man, dass eine allgemeine Verbesserung der Alltagsbewältigung erst nach einem Erreichen der Symptomverbesserung auftritt, nämlich in der Phase der Rehabilitation. (Liechti, 2022, S. 36-37). So ist es also eminent wichtig, dass bindungssensible Erziehende es verstehen, im Alltag Situationen zu kreieren, welche ihnen Sicherheit vermitteln, damit die Jugendlichen weniger dazu gezwungen sind, ihre "ungünstigen" Strategien anzuwenden. (Schleiffer, 2014, S. 246).

3.2.2.4 Regeln, Konflikte und Eskalationen

In Bezug auf die Regeln innerhalb der Institution und den Regeln im Umgang miteinander ist es laut Andreae de Hair und Bausum von grosser Wichtigkeit, dass diese von den Jugendlichen "inhaltlich und sinnhaft verstanden werden und Verstösse und ihre Folgen sollten klar verständlich sein" (BAG, TP, 2011, nach Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 116), damit sie von den Jugendlichen nicht als willkürlich empfunden werden (S. 116). Weil traumatisierte Jugendliche Schwierigkeiten mit der Selbststeuerung haben, ist es wichtig, die Regeln den individuellen Fähigkeiten anzupassen, damit die Einhaltung der Regeln per se keine Überforderung darstellt. (Schmid & Lang, 2013, S. 280). Aus der Perspektive der Traumapädagogik ist es nach Schmid und Lang angebracht, sich auf wenige institutionelle Regeln zu beschränken und möglichst viele individuelle Absprachen mit den jeweiligen Jugendlichen zu vereinbaren. (2013, S. 289).

Die in Kapitel 2.1.1.3 beschriebenen traumakompensatorischen Verhaltensmuster sind teilweise auf Konflikte ausgelegt, welche dem Schutz des eigenen Selbst und dem Erhalt des (negativen) Selbstbildes dienen dadurch Sicherheit und Kontrolle generieren. (Baierl, 2016b, S. 38-39). "Viele Krisen lassen sich vermeiden, wenn statt auf die offensichtlichen Verhaltensweisen auf die zugrunde liegenden Gefühle fokussiert wird (Angst, Ohnmacht, Wertlosigkeit, Ungeliebtsein, usw.) und die jungen Menschen Hilfe bekommen, diese zu bewältigen bzw. zu verändern" (S. 40). Baumann empfiehlt, die Konfrontation des

Jugendlichen mit seinem Verhalten nicht in einen Machtkampf münden zu lassen, sondern Konflikte sollen eine Orientierung bietende Rahmung erhalten. (2019, S. 31).

Weiter betont Baumann, dass Fachpersonen stets bedacht darüber sein sollten, dass Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen oft eine in Alarmbereitschaft befindliche Wahrnehmung haben, welche bspw. Fragen über das Aufräumen des Zimmers als eine Drohung von Seiten der Fachkraft erscheinen lassen. So können banale Situationen plötzlich eine emotionale Aufladung erhalten, welche in keinem Verhältnis zum Auslöser zu stehen scheinen, sondern nur aus der biografischen Lebenserfahrung zu erklären sind. (2019, S. 36). Baumann verweist für solche Ad-hoc-Eskalationen, also akute Konflikte aus der Situation heraus, darauf, dass ein situatives Konfliktmanagement eminent wichtig ist, weil ohne dieses “die besten Verstehensmodelle nicht greifen können, weil die überfordernden Konfliktsituationen ein Aushalten nicht zulassen” (2019, S. 33).

Konflikte lassen sich oft als eine Art Rollenspiel verstehen, welches “durchlaufen” wird und sich auf mehreren Ebenen abspielt. Zentral am Konfliktmanagement ist es nun, dass Muster erkannt und diese im Einzelfall analysiert werden, um selbst in die Rolle des Gestalters zu kommen. (S. 31). Um deeskalierend zu handeln, ist es entscheidend, in der Anfangsphase eines Konflikts einige Facetten zu beachten, denn viele Entscheidungen für den situativen Verlauf einer Eskalation werden hier gefällt. (S. 33). Baumann beschreibt dazu verschiedene Strategien:

- **“Echtes” Konfliktthema bearbeiten:** Die erste Strategie der de-eskalierenden Konfliktführung ist es nun, darauf zu achten, dass das verbal verhandelte Konfliktthema ein “echtes Thema” ist und nicht zu einer Projektionsfläche für tieferliegende Konfliktthemen wird. (S.33-35).
- **Äussern von Verständnis für die Position des Anderen:** Verbalisierung von Verständnis, verbunden mit einer sachlichen Portion von Realität, kann dem Jugendlichen eine Ausstiegstür bieten und so den Konflikt beenden. (S. 35).
- **Den Konflikt vertragen:** “*Mir egal*” - Nicht jeder Konflikt kann sofort gelöst oder bearbeitet werden, wobei Zeit zu gewinnen ein wichtiger Aspekt des Konfliktmanagements sein kann. Zwischenzeitlich kann Luft geholt, Argumente gesammelt und sich mit dem Team abgesprochen werden. Für das erneute Aufrollen des Konflikts sollte ein passender Rahmen gewählt werden, wo es möglich ist, den Konflikt wirklich auszutragen. (S. 35).
- **Anbieten von Kompromissen:** Solange der Konflikt noch verbal verläuft, kann ein Mittelweg eingeschlagen werden, der beiden Seiten “ein Opfer” abverlangt. (S. 36).
- **Überprüfung der räumlichen Position und der ausgestrahlten Körperlichkeit:** Für traumatisierte Jugendliche ist die Frage des ausgestrahlten Bedrohungspotentials ausschlaggebend dafür, inwieweit der Konflikt noch verbal geführt werden kann. Wichtige Fragen, die sich betroffene Fachpersonen somit stellen müssen, sind: *Strahle ich Kampfbereitschaft aus? Verstelle ich potenzielle Fluchtwege? Hat es der Jugendliche selbst in der Hand, die Nähe-Distanz-Regulation körperlich zu bestimmen?* (S. 36).

- **Kreativ auf Provokationen reagieren:** Die Antwort *“Das lasse ich mir nicht gefallen!”* eröffnet einen Machtkampf, welcher zur Eskalation und Durchsetzungsritualen führen kann und sollte deshalb vermieden werden. Eher sollte provokativen Äusserungen folgende kreativen Antworten entgegengesetzt werden, um nicht darauf einzusteigen:
 - o **Humor äussern:** ein flotter, nicht erniedrigender, aber schlagfertiger Spruch kann die Provokation entschärfen, die Aggression mindern und dem Jugendlichen eine Hintertür aus dem Konflikt eröffnen, bei welcher er das Gesicht wahren kann.
 - o **Irritation:** Das Gegenüber ablenken und den Spass an der Provokation mindern, indem diese nicht die gewünschte Wirkung erzielen kann. (S. 37-39).

Im Anhang (8.3) findet man zu diesem Kapitel aus Baumann (2019, S. 31-40) zitierte Beispiel-Konflikte als weiterführende Lektüre. Wenn ein Aufhalten des Konflikts in der Anfangsphase scheitert, benennt Baumann wichtige Strategien für den weiteren Konfliktverlauf (2019, S. 40-54), welche im Anhang (8.2) angehängt sind. Wenn es nach Baumann so weit kommt, dass Eskalationen zum Beispiel aufgrund eines drohenden Endes der Massnahme möglichst vermieden werden sollten, ist dies ein Unsicherheitsfaktor, welcher die Situation verschärfen kann. Es können dabei als sichernde Rahmung Zwangselemente zum Einsatz kommen (z. B. bei Kontrollstrategien wie suizidalen Handlungen oder massiver Aggression). Falls von dieser Notwendigkeit nicht abgesehen werden kann, ist es wichtig, dass dieser Zwang als sichernd, ruhig und eindeutig als Schutzmittel kommuniziert und eingesetzt wird, wobei dazu ein eigenes Partizipationskonzept für Zwangsmomente zusammen mit dem Jugendlichen ausgearbeitet werden muss. (2019, S. 101).

Isolierender Einschluss, mechanische Fixierungen oder ein *“Anschreien”*, während die Selbst- und Fremdgefährdung abgewehrt werden soll, sind radikal zu vermeiden. Eine Zwangsangewendung zur Durchsetzung oder als Sanktion verbietet sich nicht nur rechtlich, sondern auch wegen der erhöhten Gefahr der Re-Traumatisierung, welche dann die Kontrollstrategien verfestigt und somit die Konfliktdichte erhöht. Die Einhaltung des Rechtsrahmens ist unabdingbar. (S. 101-102).

Zur Veranschaulichung institutioneller Eskalationsprozesse ist ein Phasenmodell, angelehnt an Schwabe (1996, S. 112, nach Baumann, 2010, S. 46-47), im Anhang (8.4) angefügt.

3.2.3 Umsetzung spezifischer Rechtsansprüche

Dieses Kapitel unterstreicht die Wichtigkeit, ausgewählte Rechtsansprüche der Zielgruppe im alltäglichen professionellen Handeln stets mitzudenken und umzusetzen. So können Gefühle der Ohnmacht und des Ausgeliefert-Seins vermindert werden, welche Stress und Reaktanz verstärken könnten. Auch nach Wolff soll die Kinder- und Jugendhilfe keine Machtlosigkeit reproduzieren, sondern einen Ermöglichungsraum bieten und Neuartiges gestalten, wobei die Jugendlichen immer im Wissen sein müssen, positiven Einfluss auf ihr Leben nehmen zu können. (2022, S. 86). Sie benennt die zentralen Zugänge, angelehnt an Oppermann et al.:

- **“Voice”**: Jugendliche sollen mit ihren Vorstellungen, ihren Interessen und ihrer Kritik ernst genommen werden in allen Situationen.
- **“Choice”**: Den Jugendlichen stets Wahlmöglichkeiten eröffnen, damit sie bewusst entscheiden können, wobei das Aufklären über ihre Rechte dabei unabdingbar ist. Unbedingt Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, in dem immer Möglichkeiten bestehen, eine Situation aktiv zu verändern.
- **“Exit”**: Es muss immer die Möglichkeit bestehen, aus unwillentlichen Situationen auszusteigen und auch Beziehungen beenden zu dürfen. Dazu braucht es Rahmenbedingungen (Ansprechpartner*innen und Vertrauenspersonen). (2018; Wolff, 2021, nach Wolff, 2022, S. 85-86).

Das Zukunftsforum Heimerziehung der Internationalen Gesellschaft für erzieherische Hilfen IGFH hebt die Tatsache hervor, dass Jugendliche grundsätzlich Grundrechtsträger sind, was einen normativen und rechtlichen Bezugspunkt setzt und Herausforderungscharakter bezüglich der Überprüfung und Gestaltung der Angebote in der stationären Jugendhilfe hat. Es bedeutet Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte aus der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) den Jugendlichen anzuerkennen und zum Ausgangspunkt jedes pädagogischen Handelns zu machen. (IGFH Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen, 2021, S. 18). So muss sich beispielsweise “Beteiligung” der Jugendlichen nicht erst pädagogisch begründen lassen oder sich produktiv für die Organisationsentwicklung oder auf die Verfahren auswirken, denn “Beteiligung ist das unhintergehbare Recht der jungen Menschen” (Van Driesten et al., 2021, zitiert nach IGFH, 2021, S. 18). Weiter ist auch nicht zu fragen, ob Beteiligung in die pädagogischen Konzepte passt, sondern diese müssen sich dem Recht auf Beteiligung unterordnen und Beteiligung strukturell und systematisch ermöglichen. Erziehungs- und Bildungsprozesse werden somit als “rechtbasierte soziale Prozesse” verstanden, welche die Autonomie stärken und die subjektive Aneignung von “Selbst” und “Welt” ermöglichen. (S. 28). Bei der konsequenten Umsetzung dieses zentralen Kinderrechtes in der Schweizer Heimerziehung sieht die Subventionsbehörde Bundesamt für Justiz BJ noch Potential, auch bei den daraus resultierenden pädagogischen Herangehensweisen. “Damit diese Umsetzung gelingt, muss das Bild des Kindes als eigenständige und gleichwertige Persönlichkeit immer wieder ins Bewusstsein gerückt sowie die Partizipation als Thema in der Aufsichtstätigkeit aller zuständigen Stellen stets mitgedacht, gefördert und gefordert werden” (Bissig Lutumba, 2023, S. 254).

In seiner Aufsichtstätigkeit ist das BJ somit bestrebt, die Rechte der Jugendlichen zu vermitteln und Prozesse anzustossen, welche eine Reflexion über die Partizipation fördern und in gelebte Praxis münden lassen. (Bissig Lutumba, 2023, S. 252). Das Recht auf Partizipation, welche ein Schlüsselement für eine erfolgreiche ausserfamiliäre Unterbringung darstellt, ist in der UNO-Kinderrechtskonvention (Art. 12) sowie im Zivilgesetzbuch (Art. 301 Abs. 1) festgeschrieben und meint den “Einbezug der ... Jugendlichen in die sie betreffenden Entscheidungsprozesse” (KOKES, 2017, S. 19). Aus Sicht der Subventionsbehörde BJ sind Jugendliche umfassend an Aufnahme- oder

Standortgesprächen zu beteiligen, wobei die Struktur, die Gestaltung und die Sprache angepasst werden müssen, damit die Teilnahme möglich und förderlich ist (und somit dissoziative Zustände vermieden werden). Gleiches gilt für schriftliche Dokumente wie Aufenthaltsvereinbarungen, Eintritts- und Standort- sowie Austrittsberichte, welche in einer für alle Beteiligten verständlichen Sprache verfasst sein sollen. (Bissig Lutumba, 2023, S. 252-253).

Aus Sicht des BJ werden zum Beispiel das Recht auf Akteneinsicht sowie das Beschwerderecht in der Praxis noch zu wenig beachtet und vermittelt. (Bissig Lutumba, 2023, S. 252). Um die Rechte der Kinder- und Jugendlichen zu schützen und Beschwerden unabhängig zu bearbeiten, existieren bereits in 34 von 47 Staaten des Europarats insgesamt 43 unabhängige Ombudsstellen (Europäisches Netzwerk der Ombudsstellen für Kinderrechte ENOC, o.D., nach Netzwerk Kinderrechte Schweiz, 2021, S. 2). Die Schweiz hinkt diesbezüglich hinterher, die Schaffung eines unabhängigen Überwachungsmechanismus für Kinderrechte ist trotz der mehrfachen Empfehlungen des UN-Kinderrechtsausschusses ausstehend. (S. 2). "Beschwerde bedeutet Chance – Chance für Veränderung zur Aussprache, zu Lösung und letztlich für Zufriedenheit. Jeder junge Mensch hat ein unveräusserliches Recht darauf, sich zu beschweren. Dieses Recht kann und darf ihm nicht genommen werden. Thematisch sind Beschwerden nicht beschränkt" (Van Driesten et al., 2021, 19). Einrichtungen müssen geeignete und verschiedenartige Beschwerdeverfahren entwickeln und sicherstellen, dass sie von den Jugendlichen auch genutzt werden können. Dazu müssen sie darüber informiert sein, was Fachkräfte dürfen und was nicht, und sie müssen motiviert werden, sich bei Unrecht jemandem anzuvertrauen. (S. 19–20)

Van Driesten et al. weisen darauf hin, dass es bei der Gewährleistung von Rechten in der alltäglichen Arbeit zu Unklarheiten, Unsicherheiten und gar zu Rechtsbrüchen kommen kann. (2021, S. 7). Gründe für die fehlende Beachtung der unveräusserlichen Rechte in der Heimerziehung können sein:

- Das Wissen darüber fehlt und rechtliche Grundlagen und Grenzen pädagogischen Handelns sind unklar.
- Zur Vereinfachung des Arbeitsalltags werden zu starre Strukturen, Konzepte und Regeln eingeführt.
- Inadäquate pädagogische Grundhaltungen, Werte, irrationale Ängste oder Machtansprüche werden nicht genügend thematisiert und in Frage gestellt.
- Ressourcen oder Aushandlungskompetenzen fehlen, um den Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden. (S. 7).

Die Unsicherheiten bei den Fachkräften können zu mehr Strenge führen, wodurch die Rechte der Jugendlichen noch mehr in den Hintergrund rücken können, was Konflikte befeuern kann. Die Strukturen sollten also so geschaffen werden, dass dem Schutz der unveräusserlichen Rechte der Jugendlichen Rechnung getragen werden kann. (S. 7).

In der Schweiz ist die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde KESB laut der Pflegekinderverordnung PAVO Art. 1a Abs. 2 und Art. 10 Abs. 3 dafür verantwortlich, dass Jugendliche in Heimpflege über ihre Rechte (insbesondere Verfahrensrechte) aufgeklärt werden, dass sie eine Vertrauensperson erhalten (für Fragen bei Problemen), dass sie an allen Entscheidungen, welche ihr Leben wesentlich beeinflussen, beteiligt sind und dass ihre gesetzliche Vertretung ordnungsgemäss geregelt ist. (Eberitzsch, 2023, S. 46).

Die Rechte der Jugendlichen können nur dann eingeschränkt werden, wenn bei einer erheblichen Selbst- oder Fremdgefährdung eine fürsorgerische Unterbringung nach Art. 426 ff. ZGB angeordnet wird, welche eine Platzierung in einer psychiatrischen Klinik oder in einer geschlossenen Unterbringung zur Folge hat. Laut Art. 15 Abs. 2a und 2b des Jugendstrafgesetzes muss die Unterbringung dabei "für den persönlichen Schutz oder für die Behandlung der psychischen Störung des Jugendlichen unumgänglich" oder "für den Schutz Dritter vor schwerwiegender Gefährdung durch den Jugendlichen notwendig" sein. (Schöb & Vonwyl, 2020, S. 6).

3.2.4 Anforderungen an Mitarbeitende

Nach Lang sollten Mitarbeitende feinfühlig, klar, selbstbewusst und offen sein. Neben ihrem Fachwissen, welches differenzierte Förderansätze, psychische Erkrankungen und ihre Auswirkungen auf Verhaltensstrategien, unterschiedliche Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten und deren Hintergründe sowie pädagogische Antworten dazu beinhaltet, sollten sie in Gesprächs- und Beratungstechniken bewandert sein. (Lang, 2013, S. 133). Schleiffer betont, dass Jugendliche ihre Bindungsbedürfnisse nur befriedigen können, wenn Fachkräfte ihnen als Persönlichkeiten entgegentreten. (2014, S. 273). Eigenschaften wie Empathie, Resonanzfähigkeit, Authentizität, Wärme und Wertschätzung sind gemäss Schiepek massgebend, wobei er die Persönlichkeit als den wichtigsten Faktor für gelingende Hilfen beschreibt. (2014, S. 80). Auch Dörr argumentiert für die Unerlässlichkeit dessen, dass Jugendliche die Möglichkeit haben, sich persönlich mit den Pädagog*innen auseinanderzusetzen und somit Identifikationsmöglichkeiten entstehen können. (2013, nach Schenk-Erni, 2014, S. 84). Winkler spricht eine besondere Befähigung von Sozialpädagog*innen für die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen an, welche über die berufliche Professionalität hinaus geht, namentlich die Bereitschaft und die Fähigkeit der emotionalen Zugewandtheit. (2001, nach Müller, 2010, S. 150).

3.2.4.1 Selbstreflexion

Professionalität in sozialpädagogischen Handlungsfeldern ist nach Müller als Dreiklang aus Fachwissen, Handlungsgeschick und Selbstreflexion zu verstehen. (2010, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 17). Es braucht ein Bewusstsein dafür, dass auch pädagogische Fachkräfte in diesem hoch sensiblen Feld

selbst zum Risikofaktor für die Jugendlichen werden können, wenn ihr Handeln nicht ausreichend reflektiert geschieht. Mitarbeitende können, wie auch die Klientel, von direkten Traumatisierungen oder Retraumatisierungen betroffen sein/werden, beispielsweise durch unbearbeitete lebensgeschichtliche Probleme, aus struktureller oder persönlicher Hilflosigkeit, aus Unwissenheit oder unangemessenen Deutungsmustern. (S. 17). "Sich der Verantwortung diesbezüglich bewusst zu sein, impliziert, die eigene Arbeit als einen stetigen professionellen Reflexionsprozess zu betrachten" (S. 17). Eichmann beschreibt die Fähigkeit, das eigene Handeln sowie Einstellungen und Motivationen zu reflektieren, als eine der wichtigsten Kompetenzen der Fachkräfte. Weiter stellt die Überprüfung persönlicher Handlungs- und Bewältigungsstrategien und das Erkennen gesellschaftlicher Einflüsse und Glaubensparadigmen auf die eigene Überzeugung eine wichtige Aufgabe dar, um im beruflichen Alltag bewusst zu handeln und dieses zu hinterfragen. (2015, S. 70). Im Kontext der Traumapädagogik sollen subjektive, allenfalls verzerrte Wahrnehmungen und emotionale Prozesse aufgrund von Übertragungen und Gegenübertragungen durch deren Bewusstwerdung verringert werden. (Eichmann, 2015, S. 70).

Lang folgend wird das Bindungssystem der Pädagog*innen im belastungsreichen Arbeitsalltag ebenso aktiviert, wie jenes der Jugendlichen. (2013, S. 207). Suess et al. argumentieren deshalb dafür, dass sich Pädagog*innen selbstreflexiv mit den eigenen Bindungsrepräsentationen auseinandersetzen sollten, da diese ihre eigenen Handlungs-, Denk- und Wahrnehmungsmuster gerade in Krisen- und Stresssituationen massgeblich beeinflussen. (2015 nach Schröder, 2020, S. 51). Auch Schleiffer verweist deshalb auf die Wichtigkeit einer hinreichenden Selbsterfahrung in Bezug auf die eigenen Bindungsbedürfnisse und deren Enttäuschungen, sowie den eigenen Reaktionen im Umgang mit herausforderndem Verhalten seitens der Jugendlichen. (2015, S. 142). Er spricht dabei von professioneller Bindungskompetenz und bindungskompetenten Helfer*innen und beschreibt diese als fürsorglich, wertschätzend, engagiert und "affektiv kompetent" (S. 141). Ein ausreichend grosser Selbstwert sei dabei ebenso wichtig, damit die Fachkräfte eventuelle Kränkungen, welche sich in der Arbeit mit bindungsunsicheren Jugendlichen zwangsläufig ergeben, ohne Verletzungen überstehen (S. 141).

Diese selbstreflektierte Haltung bezüglich der eigenen Bindungsmuster ist vor allem in der Zusammenarbeit mit sehr vulnerablen Personengruppen zur eigenen präventiven Psychohygiene, Stressreduzierung, Burnoutprophylaxe sowie zur Erhöhung der eigenen Zufriedenheit essenziell und ermöglicht zudem aus einer höheren inneren emotionalen Stabilität heraus, responsiv und feinfühlig auf die Bedürfnisse der zu betreuenden Menschen eingehen zu können. (Schröder, 2020, S. 56).

Pädagog*innen, welche sich in der Beziehungsarbeit auf die eigene, *sichere* Bindungsrepräsentanz stützen können, sind am ehesten dazu geeignet, ihren Klient*innen bindungskorrigierende Erfahrungen zu ermöglichen. (Mikulincer et al., 2013, nach Schleiffer, 2015, S. 142). Falls dies nicht der

Fall ist, sollten sie zumindest die laufenden Beziehungsprozesse verstehen, diese reflektieren und sie sollten bemerken, wenn die Aufgabe einer alternativen Bindungsperson sie überfordert. (S. 142).

3.2.4.2 *Selbstfürsorge*

Jugendliche mit hoch-unsicheren Bindungsmustern übertragen frühere Bindungserfahrungen auf die aktuellen Bindungsangebote. Dabei befindet sich ihr autonomes Nervensystem, welches die Herzfrequenz, Atmung, Verdauung, Affektregulation und Aufmerksamkeit steuert, in einer hohen Aktivierung. Heutzutage weiss man, dass Nervensysteme miteinander kommunizieren und sich sozusagen gegenseitig anstecken, entweder mit Aktivierung oder Entspannung (Lang, 2013, S. 210). Durch die Ängstlichkeit der Jugendlichen und ihrer kaum ausgebildete Selbstregulierungsfähigkeit übertragen sie nach Harms die hohe Aktivierung des Nervensystems auf jenes der Pädagog*innen. Die Basis einer bindungsorientierten Arbeit ist eine ausgeprägte Selbstregulierungsfähigkeit der Bindungspersonen. Eine sichere Basis können diese dann sein, wenn sich ihr Nervensystem in einer gesunden Balance zwischen Anspannung und Entspannung befindet. Die Überaktivierung einer dieser Pole kann zu Bindungsschwächung oder zu einem Bindungsabbruch führen. (2008, nach Lang, 2013, S. 210). Der Prozess der Selbstanbindung bedeutet gemäss Harms, dass sich Pädagog*innen mit ihrer Körperempfindungen vertraut machen, und sich somit an und in ihrem Körper anbinden. Dies bedeutet, in einen ständigen, inneren Dialog mit den eigenen Körperempfindungen zu treten und diese in Bezug darauf zu erkunden, welche Körperreaktionen das Verhalten eines Jugendlichen auslöst. Durch den achtsamen Umgang mit eigenen Körperempfindungen unterstützen Fachkräfte den natürlichen Zyklus von Anspannung und Entspannung und bringen ihr Nervensystem (wieder) in einen gesunden Regulierungsprozess. Die Pädagog*innen bleiben dadurch handlungsfähiger und können unabhängiger von den Gefühlsschwankungen der Jugendlichen agieren. (2008, nach Lang, 2013, S. 212).

3.2.5 *Anforderungen an die Einrichtungen*

Dieses Kapitel zeigt eine Auswahl an Anforderungen an die Einrichtungen der stationären Jugendhilfe, welche in der Literatur auf der institutionellen Ebene für das Gelingen der Hilfe als wichtig erachtet werden und somit Institutionelle Verwahrlosung abschwächen können.

3.2.5.1 *Diagnostik und Fallverständnis*

Baierl betont die Wichtigkeit einer sorgfältigen und fachkundigen Diagnostik für jede pädagogische und therapeutische Arbeit und beschreibt diese als unbestrittene Voraussetzung für alle stationären Hilfemassnahmen. (2016, S. 15). Baierl zeigt das diagnostische Fallverstehen nach Heiner auf, welches sich in der Traumapädagogik durchsetzt und drei Teilaspekte fokussiert (2013, nach Baierl, 2016a, S. 73–75):

- **Klassifikatorische Diagnostik:** Nach ICD-10 diagnostizierte körperliche und psychische Erkrankungen.
- **Biografie-Diagnostik:** Erkennen von Lebensmuster und Dynamiken.
- **Lebenswelt-Diagnostik:** Aktuelle Lebenssituation und Einbindung des Jugendlichen darin. (Thiersch, 1997, nach Baierl, 2016a, S. 75).

Durch diagnostisches Fallverstehen können so individuelle Ressourcen und Fähigkeiten, Stärken, Resilienz- und Risikofaktoren, aber auch Belastungen und Defizite des Jugendlichen sowie auch der ihn umgebenden sozialen und physischen Umwelt eruiert werden. Daraus werden Bedarfe, Hilfeplanungen und jegliche Art von Interventionen abgeleitet. (Baierl, 2016a, S. 75). Baierl betont, dass gute Diagnostik nur durch interdisziplinäre Zusammenarbeit mit dem Jugendlichen, den Eltern und den beteiligten Fachpersonen verschiedener Professionen gelingen kann. (S. 73).

Nach Ader und Schrappner sind Fälle der Sozialen Arbeit stets eine komplexe Kombination aus "aktueller Situation und Problemlage, komplexen Lebens- und Hilfestories, nicht einfacher administrativen Zuständigkeiten und Regularien – und dies in einem dynamischen, mitunter affektiv aufgeladenen Beziehungsraum" (2020, S. 38). Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in Bezug auf dieses Gefüge soll als "systematisch, methodisch planvoller Erkenntnis- und Verstehensprozess" (S. 38) gestaltet werden. Unverzichtbar dazu gehört auch das Selbstverstehen des Hilfesystems (S. 38), denn Fallverstehen ist immer ein Beziehungsgeschehen, welches sich auf den Jugendlichen *und* das Hilfesystem bezieht. (S. 45).

"Der intensive Blick auf einen >schwierigen Fall< ist ... immer auch ein Blick in den Spiegel einer >schwierigen Organisation<. Erst wenn die Schwierigkeiten und Dysfunktionalitäten in der eigenen Organisation, im Team, mit der wirtschaftlichen Jugendhilfe, mit den FachkollegInnen beim freien Träger oder mit den angrenzenden Systemen der Psychiatrie, Polizei oder Schule offenbar werden können, kann auch das Verstehen und vor allem das Handeln in einem komplexen und komplizierten Fall produktiv entwickelt werden" (Ader & Schrappner, 2002, S. 65, zitiert nach Von Freyberg & Wolff, 2022a, S. 171).

Baumann plädiert dafür, Jugendliche nicht als Fälle, sondern als "Akteure des Falles" (2019, S. 38) zu bezeichnen, um welche sich ein Fall konstruiert. Ein solches Fallverstehen zeichnet sich dadurch aus, dass Hypothesen dahingehend entwickelt werden, weshalb Jugendliche in dem Fallgeschehen exakt jene Rolle einnehmen und worauf das Verhalten im Kontext der Hilfemassnahme eine Antwort sein könnte. (S. 57). Der Blick soll, in einem systemischen Sinne, auf die Interaktionsmuster um den Menschen herum und nicht nur auf das Individuum gerichtet werden. (S. 58). Gleichzeitig muss das Individuum verstanden werden, wenn die "negative Interaktionsspirale zwischen jungen Menschen und dem Hilfesystem dauerhaft unterbrochen werden soll" (S. 58). Menschen entwickeln sich in einem Spannungsfeld zwischen somatischen und sozialen Risiko- und Resilienzfaktoren. Innerhalb dessen bildet der Mensch die jeweils eigenen Bewältigungsstrategien aus, zugeschnitten auf die persönliche Situation und wie diese erlebt wurde. (S. 59). Ein Entwicklungsverständnis, davon ausgehend, dass

einem Verhalten eines Menschen stets ein "guter Grund" (Schmid, 2014, nach Baumann, 2019, S. 69) ... innewohnt, lässt Fachpersonen "ein Vielfaches entspannter, empathischer und weniger die Symptome korrigieren wollend auftreten" (S. 66).

3.2.5.2 Teamarbeit und interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die interdisziplinäre Vernetzung in der Jugendhilfe stellt sich nach Grabars et al. als besonders herausfordernd dar. Einerseits sollen die unterschiedlichen Systeme mit unterschiedlichen Aufträgen, Herangehensweisen, Vorbehalten und Interessen kooperieren. Andererseits wird diese Kooperation durch die Verhaltensstrategien der Jugendlichen, welche ihre traumatischen Erfahrungen auf die Helfersysteme übertragen, immer wieder auf die Probe gestellt. Eine gelungene Kooperation der Helfersysteme ist ein wichtiger Indikator für erfolgreiche Hilfsprozesse. (2013, S. 268).

Den Jugendlichen wird in der Regel eine fallführende Fachperson beiseitegestellt, welche Ansprech- und Vertrauensperson ist. Sie begleitet den Jugendlichen im Gesamtprozess, wobei sie für diesen die Verantwortung aktiv, strukturiert und planvoll wahrnimmt. Sie setzt Entscheidungen um und gewährleistet die Zugänglichkeit bedarfsgerechter Leistungen, koordiniert diese, prüft die erwarteten Wirkungen und nimmt Justierungen derer vor. (Löcherbach et al., 2009, Neuffer, 2009, Wendt, 2011, nach Schnurr, 2012, S. 10). Dazu ist sie auf die Zusammenarbeit in einem Team angewiesen.

Ein gutes Team dient nach Weiss als Kraftquelle für die Fachkräfte, wobei dieses am besten funktioniert, wenn Fachkräfte, welche durch ihr Verhalten überfordernd auf die Jugendlichen einwirken, auch gebremst und ihnen ihre Grenzen aufgezeigt werden können. (2009, nach Dörr, 2013, S. 28). "Die Reflexionsfähigkeit des Teams bestimmt grösstenteils die qualitative Beziehungspraxis" (S. 28), wobei eine Teamkultur der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung, für die Fachkräfte wie auch für die Jugendlichen, einen schützenden Faktor darstellt. (Weiss, 2009, nach Dörr, 2013, S. 28). Um erlebte Krisen, Konflikte oder Grenzüberschreitungen mit Jugendlichen im Team traumapädagogisch zu reflektieren, zu bearbeiten und zu verstehen, wird im Anhang (8.1) auf die "Interaktionsanalyse für Sozialpädagogische Krisensituationen" als erfahrungsgemäss förderliches Tool verwiesen. (UPK Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, o.D.).

Etwa ein Viertel aller Platzierungen im Jugendheim werden im Anschluss eines Aufenthalts in einer stationären psychiatrischen Einrichtung durchgeführt. (Martin, 2002, Beck & Warnke, 2009, nach Schmid, 2013a, S. 146). Ein interdisziplinäres, für die psychische Belastung sensibilisiertes Fallverständnis soll nach Schmid nicht nur bei der Indikation und Diagnose, sondern über den ganzen Hilfeprozess gepflegt und (weiter-)entwickelt werden, um durch dieses zentrale Instrument gemeinsam entwickelte Ziele für einen gelingenden Hilfeprozess abzuleiten. Die kinder- und jugendpsychiatrische Perspektive soll dabei helfen, pädagogische Interventionen herzuleiten, eine individuelle pädagogische

und therapeutische Förderung und eine adäquate Ausgestaltung des Alltags zu wählen (2013a, S. 148/155).

Im Kontext dieser Arbeit sollen Schmid's Erkenntnisse besonders hervorgehoben werden, dass die Auswirkungen der Symptomatiken einer psychischen Belastung hinsichtlich des schulischen Bereichs und der beruflichen Integration genau betrachtet werden müssen, denn die Folgen psychischer Erkrankungen für die schulische Integration werden oft unterschätzt. Als Folge davon scheitern viele Jugendliche an der Entwicklungsaufgabe Schule. Problematisch wird es insbesondere, wenn der Verbleib im Setting durch den Verlust der Schule/Tagesstruktur gefährdet ist und somit neue allfällige (Beziehungs-)Abbrüche drohen. Der (sonder-)schulische Bedarf sollte also realistisch eingeschätzt werden, damit die schulische (Re-)Integration gelingen kann (S. 150–151).

Die Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Kooperation sollte nicht nur in Einzelfällen, sondern institutionell und durch hohe Kontinuität im personellen Bereich strukturell aufgebaut werden. (Schmid, 2013a, S. 154). Durch die enge Zusammenarbeit der Einrichtungen, einer frühzeitigen Diagnostik und einem gemeinsam getragenen Fallverständnis entsteht die Möglichkeit, im Krisenfall ein möglichst passgenaues Vorgehen zwischen den Einrichtungen zu implementieren. (S. 155). Schmid schlägt für den Umgang mit Krisen in sozialpädagogischen Institutionen Handlungskonzepte vor, welche mit Einrichtungen der Jugendpsychiatrien erarbeitet wurden, damit im Krisenfall Sicherheit in Bezug auf Abläufe und Verantwortung herrscht. (2013a, S. 157).

Nach Fortune et al. sind seelisch leidende Jugendliche, welche psychisch am meisten gefährdet sind, genau jene, welche am wenigsten dazu neigen, sich Hilfe zu suchen. (2008, nach Liechti, 2022, S. 15). Dabei wird als wichtiger Grund erwähnt, dass sie kaum selbst unter ihren seelischen Störungen leiden, da ihre psychischen Abwehrsysteme, lebensgeschichtlich bedingt, darauf ausgelegt sind, keine Angst und Hilflosigkeit fühlen zu müssen oder zu erleiden. (Von Freyberg & Wolff, 2022b, S. 48). Eine Psychotherapie kann nach Von Freyberg und Wolff erst eingebettet in einen Alltag, mit seinen Konflikten strukturierende, ausreichend Sicherheit gebende Umwelt geschehen, denn ein zeitlich begrenzter Psychiatrieaufenthalt allein kann eine schwere Entwicklungsstörung nicht ausreichend beheben. (2022, S. 50). Auch Schmid argumentiert, dass es zusätzlich zur Therapie eine Stabilisierung im pädagogischen Alltag und die Nutzung der Ressourcen der sozialpädagogischen Wohngruppen benötige, damit die psychotherapeutischen Massnahmen ihre ganze Wirksamkeit entfalten können. (2008, nach Schenk-Erni, 2014, S. 87–88). Dass die Jugendpsychiater*innen aufsuchend und in den Einrichtungen vor Ort milieunahe Therapien anbieten, hat sich gemäss vielen Untersuchungen als die effizienteste Vorgehensweise bewiesen. (Schmid, 2012, Schmid et al., 2012b, 2013, Gahleitner et al., 2011a, 2011b, nach Höfer, 2014, S. 211).

3.2.5.3 *Elternarbeit*

Nach Gründer ist die Einbindung der Stammfamilie als relevant zu bezeichnen, denn dadurch kann die Familie die Verantwortung für eine erfolgreiche Entwicklung ihres Kindes durch eine gute Zusammenarbeit mit der Jugendhilfeeinrichtung mittragen, wodurch die Jugendlichen ein Gefühl von Sicherheit und Bindung zur Stammfamilie bekommen. So kann Abbrüchen und Massnahmenwechseln vorgebeugt werden. (2015, nach Endres, 2021, S. 264). Die Beziehungen zur Herkunftsfamilie können dabei stützend, aber auch sehr herausfordernd sein. Besonders in Fällen, wo Betreuungsdefizite im bisherigen Umfeld festgestellt wurden, gilt es zu klären, ob die Beziehung parallel zur Unterbringung des Kindes durch entsprechende Hilfen verbessert werden kann. (KOKES, 2020, S. 19). Untersuchungen von Hamberger zur Wirkung von Elternarbeit auf die Entwicklung der Jugendlichen zeigen auf, dass fünf von sechs Hilfeverläufe mit Elternarbeit positiv verlaufen, während annähernd jeder dritte Verlauf ohne Elternarbeit negativ ausfällt. (2002, nach Müller, 2010, S. 113). Eine Erhebung im Datenbericht Casadata über den Verbleib der Jugendlichen nach Austritt aus der stationären Jugendhilfe im Jahr 2020 zeigt, dass 36% der Jugendlichen in ihre Herkunftsfamilie zurückkehren, weshalb auch das Bundesamt für Justiz BJ dafür plädiert, die Eltern in die sozialpädagogische Arbeit miteinzubeziehen. (BJ, 2021, S. 36).

Boszormenyi-Nagy und Spark weisen auf die Relevanz von Loyalitätsbindungen von Menschen untereinander hin, wobei sie auf Anerkennung, Zuwendung und Wertschätzung aus ihrem sozialen Umfeld angewiesen sind und danach streben, diese zu erhalten. (1981, nach Schöb & Vonwyl, 2020, S. 22). So kann es zwischen der Loyalität gegenüber den Eltern, der Loyalität gegenüber der Fachpersonen und der Loyalität gegenüber sich selbst zu Spannungen kommen, was das Problemverhalten von Jugendlichen verstärken kann. Einerseits besteht die Möglichkeit, dass sich Jugendliche im Jugendheim positiv verhalten, was zu einer Konkurrenzsituation zwischen Erziehungsberechtigten und Fachpersonen führen kann. Eltern könnten so unbewusst auf ein Scheitern der Fachpersonen hoffen und dies durch ihre Kommunikation mit dem Jugendlichen insofern fördern, indem sie ihm eine negative Haltung gegenüber der Einrichtung vermitteln. Auch kann sich eine positive Entwicklung für den Jugendlichen wie ein Verrat gegenüber den Eltern anfühlen. Die Jugendliche werden dabei genötigt zu zeigen, dass das Heim nicht "besser" ist, um so die Herkunftsfamilie von ihren Schuld- und Versagensgefühlen zu entlasten. (Conen, 2007, Schwabe, 2019, nach Schöb & Vonwyl, 2020, S. 22). Andererseits bedeutet umgekehrt keine Verhaltensänderung einen Verrat des Jugendlichen gegenüber der Fachpersonen und Behörden. Um sich aus diesem Dilemma zu retten und um gefährdete Beziehungen zu Bezugspersonen zu erhalten, bietet sich den Jugendlichen die Rolle des Sündenbocks an, was sich in einer Verstärkung von negativem Verhalten zeigen kann. (Schwabe, 2019, nach Schöb & Vonwyl, 2022, S. 23).

Besonders bei Jugendlichen mit sequenziellen Typ II Traumatisierungen durch Bindungspersonen besteht ein Risiko, im Wochenende oder in den Ferien mit der Herkunftsfamilie retraumatisiert zu werden. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 84–87). Dies könnte besonders naheliegend sein, wenn die Jugendlichen danach wieder in alte Verhaltensweisen zurückfallen. (S. 84–85). Umso wichtiger erscheint es, deren Beziehung trotzdem zu würdigen, weil dadurch die Eltern und Jugendlichen gestärkt werden (Baierl, 2008, nach Baierl, 2016c, S. 109) und so die Elternarbeit als “unverzichtbarer Teil effektiver und effizienter ... Jugendarbeit” (Macsenaeere & Knab, 2004; Baierl, 2008, zitiert nach Baierl 2016c, S. 108) konstruktiv ausgeführt werden kann.

*3.2.5.4 Mitarbeiter*innen-Sicherheit*

Grenzverletzungen an sozialpädagogischen Fachkräften in stationären Settings sind gemäss Schmid und Kind sehr häufig. (2018, S. 11). Unter Grenzverletzung gegenüber Fachkräften werden “verbale oder physische Aggression von Klienten gegenüber ihren betreuenden SozialpädagogInnen, die diese subjektiv physisch oder psychisch verletzen” (S. 11) verstanden. Die Grenzverletzungen geschehen in komplexen Interaktionen oft impulsiv durch eine Überforderung der Selbstregulation der Jugendlichen, oder als instrumentelle Handlungen, etwa um persönliche Ziele zu erreichen oder um Macht zu demonstrieren. Die Fachkräfte erfahren dadurch oftmals den Verlust der inneren Sicherheit sowie Gefühle der Scham, Schuld, Selbstinsuffizienz oder Selbstunwirksamkeit. (S. 12). Als Folgen dessen können gesteigerte Stressreaktionen, Burn-out-Symptome oder ein extremer Anstieg des Stresshormons Cortisol auftreten. Ebenso führen die Grenzverletzungen zu Personalfluktuationen, “innerer Kündigungen”, “Ausstossungstendenzen gegenüber den Jugendlichen” und teilweise zu Abbrüchen der Hilfemassnahmen. (S. 12). Als weitere Konsequenz kann es zu einer überhöhten Problemfokussierung der Pädagog*innen gegenüber dem Verhalten der Jugendlichen kommen und, durch die geringere Freude am Kontakt mit den Jugendlichen, zu einer Schwächung der pädagogischen Präsenz, wodurch wiederum die Gefahr für weitere Grenzverletzungen steigt. (S. 14).

Schmid und Kind erachten es für die Jugendlichen, und in den meisten Fällen auch für die Institution, als die beste Lösung, die Jugendlichen zu halten sowie aus dem Vorfall zu lernen, denn gerade eine erfolgreiche Bewältigung einer Grenzverletzung und das Halten dieser Jugendlichen können bedeutsame Etappen in der beruflichen Weiterentwicklung der Mitarbeitenden darstellen und der Entwicklung der kollektiven und individuellen Selbstwirksamkeit förderlich sein. (S. 14). Traumpädagogische Konzepte beinhalten auch die Einführung einer Versorgungskette innerhalb der Institution sowie dem Analysieren der Interaktionen mit den Jugendlichen im Hinblick auf die emotionale Versorgung der Fachkräfte. (Schmid & Lang, 2012, 2015; Schmid & Fegert, 2015, nach Schmid & Kind, 2018, S. 16).

Nach Scherwath und Friedrich sind Fachpersonen, welche mit traumatisierten Menschen arbeiten, dem Risiko einer sekundären Traumatisierung ausgesetzt, welche allein durch Erzählungen von traumatischen Erfahrungen auftreten können. Die Gefahr für Fachkräfte besteht, dass sie als Folge des Gehörten selbst Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung, wie etwa Angstzustände, Vermeidung oder Intrusion entwickeln (2020, S. 189), wogegen Selbstfürsorge, Psychohygiene und Psychoedukation hilfreich sein können. (S. 195). Auf institutioneller Ebene ist in Bezug auf sekundäre Traumatisierungen auf die Notwendigkeit einer regelmässigen Supervision verwiesen, welche durch Supervisor*innen durchgeführt werden, welche traumasensible Supervisionskonzepte anwenden und dabei eine "Traumaperspektive" einnehmen. (S. 204–207). Supervision kann dabei helfen, Beziehungsdynamiken wie etwa Übertragungsphänome zu entziffern und so dahinterliegende Prozesse zu verstehen und zu bearbeiten. (Von Freyberg & Wolff, 2022, S. 182–183). Schmid und Lang plädieren ebenfalls für regelmässige, strukturell verankerte Fallbesprechungen, in welchen herausfordernde Interaktionen mit Jugendlichen reflektiert werden, was wiederum für die Prävention vor weiteren, schwereren Grenzverletzungen dienlich ist. (2012, nach Schmid & Kind, 2018, S. 19).

3.3 Auflösung institutioneller Verwahrlosung

Dieses Kapitel befasst sich mit dem dritten Teil der Forschungsfrage 3.3 "*Wie kann Institutionelle Verwahrlosung aufgelöst und bearbeitet werden?*". Dazu wird einerseits untersucht, wie die Institutionelle Verwahrlosung von Seiten der Jugendlichen aufgelöst werden kann, d.h. wie sich ihre Symptome der *Verweigerung*, der *Schulvermeidung*, der *Tag-Nacht-Umkehr* und der *Kurvengänge* abschwächen lassen, denn durch das "Wieder-in-Beziehung-kommen" können die Jugendlichen zuerst stabilisiert und dann ihre (Trauma-)Thematiken bearbeitet werden.

Auf der anderen Seite geht es darum, Institutionelle Verwahrlosung von Seiten der Einrichtungen aufzulösen. Dazu werden die Wirkfaktoren der Heimerziehung analysiert. Weiter wird der Aspekt von *unflexiblen Angeboten* als möglicher Anteil der Einrichtung an Institutioneller Verwahrlosung beleuchtet, und eine mögliche Alternative Tagesstruktur wissenschaftlich fundiert und anhand von Beispielen aus der Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn aufgezeigt. Dabei wird einerseits auf strukturelle und personelle Anforderungen und andererseits auf mögliche Förderziele verwiesen. Weiter werden Methoden zur Stabilisierung der Jugendlichen aufgezeigt, welche innerhalb einer Alternativen Tagesstruktur angewendet werden können. Erkenntnisse hinsichtlich Ziele, Erfolgsmessung und Zeit in Bezug auf die Heimerziehung werden dargelegt und eine *regressive Haltung* als letzter untersuchter Aspekt aus der Definition Institutioneller Verwahrlosung untersucht. Gesellschaftspolitische Überlegungen zum Thema runden das Kapitel ab.

3.3.1 Wirkfaktoren

In qualitativen Interviews mit ehemaligen Heimjugendlichen wurden als die wichtigsten Gründe über die Zufriedenheit ihrer früheren Heimunterbringung “Zuneigung, Verständnis, Vertrauen, Einfühlungsvermögen, Freiräume für die eigene selbstbestimmte Entwicklung und die Anerkennung durch die Erzieherseite und Erzieherinnenseite” (Gehres 1997, S. 125, nach Schleiffer & Müller, 2002, S. 749) genannt. Dexheimer nennt die Qualität der pädagogischen Beziehung als einer der entscheidenden Wirkfaktoren in der Jugendhilfe: “Beziehungsarbeit wird nicht konkurrierend zu anderen Techniken, Verfahren oder Methoden verstanden. Sie ist nicht eine weitere Aufgabe in der Jugendhilfe – die aktive Gestaltung und die Qualität der pädagogischen Beziehung sind vielmehr die Basis, durch die jedwede Intervention ihre Wirksamkeit entfaltet” (2020, zitiert nach Gumbinger, 2022, S. 231–232).

Weiter ist das Zusammenspiel verschiedener Wirkfaktoren in pädagogisch-erzieherischen Prozessen wichtig, wobei Baumann und Macsenaere jene erwähnen, welche empirisch belegt positiv zu einer gelingenden Hilfe für herausfordernde Jugendliche beitragen (2021, S. 247):

- **Partizipation** (Macsenaere, 2016), **Beziehungsqualität** (Gahleitner, 2017) und die daraus resultierende **aktive Kooperation**. Diese Faktoren erweisen sich als notwendige Voraussetzung für einen gelingenden Hilfeverlauf.
- Zusammenhang **Hilfedauer** und Hilfeerfolg (Macsenaere & Esser, 2015): Je länger die Hilfe, je höher sind im Durchschnitt die Effekte. Eine “**Haltequalität**” ist bei dieser Zielgruppe also eine notwendige Voraussetzung.
- **Wirkungsorientierte multiperspektivische Hilfeplanung** (Macsenaere & Esser, 2015) mit einem **Wirkungsdialog aller Akteure auf Augenhöhe** (ISA 2010). (Baumann & Macsenaere, 2021, S. 247).

Qualitative Untersuchungen schwieriger Fallverläufe haben bestimmte Faktoren herauskristallisiert, welche sich vollkommen unabhängig von der Einrichtung oder dem Setting zu Qualitätsanforderungen pädagogischer Arbeit in schwierigsten Fallverläufen formulieren lassen (Koss, Wagner & Baumann, 2018; Baumann, 2019b, nach Baumann & Macsenaere, 2021, S. 247–248):

- Konfliktsicher, deeskalierend, aber auch präsent handelnde Fachkräfte und interne Strukturen, welche dies gewährleisten und begünstigen.
- Fallbezogene und individuelle Reflexion von Nähe und Distanz.
- Eine Haltung, die durch die Prinzipien des “Dranbleibens”, “(Aus-)Haltens” und des “Nicht-Abschütteln-Lassens” geprägt ist.
- Struktur und Haltungen, die bei Übergangsmomenten (im Alltag oder biografisch) Kontinuität vermitteln.
- Fachliche Ausrichtung an verstehenden und traumasensiblen Ansätzen anstelle von defizitorientierten und auf Verhaltensänderung fokussierten Strukturen.
- Konzepte und Teamprozesse, welche für Mitarbeitende vor, während und nach Ohnmachts- und Überforderungssituationen einen emotionalen Schutz bieten. (Wagner, Jennrich & Baumann 2020).
- Flexibilität in der Umgestaltung des Settings durch Konzepte und Strukturen, wenn dieses als nicht passend erlebt wird.

Weiter benennen Baumann und Macsenaere zwei besonders bedeutsame Aspekte der Jugendhilfe, welche bei Nicht-Beachtung offenbar in besonderer Weise zur Ohnmacht eines Hilfesystems beitragen können: Ressourcenorientierung und Partizipation. Sowohl quantitative als auch qualitative Studien zeigen auf, dass es bei enorm schwierigen Fallkonstellationen dem Hilfesystem oft nicht gelang, Ressourcen wahrzunehmen und für die Hilfe nutzbar zu machen. (2021, S. 248).

Qualitative Fallanalysen legen sogar den Schluss nahe, dass es vielfach sogar erklärte Ziele der Massnahmen waren, sich gegen in der Lebenswelt erworbene Ressourcen und Resilienzen zu richten und diese wieder "altersgemäss" anzupassen. Auch zeichnen sich die Hilfeverläufe dadurch aus, dass auffallend häufig Entscheidungen gegen den erklärten Willen des jungen Menschen und/oder seiner Eltern getroffen und durchgesetzt wurden. (Baumann, 2012; 2019, zitiert nach Baumann & Macsenaere, 2021, S. 248).

Die Analyse von ca. 100 wirkungsorientierten Jugendhilfestudien von Macsenaere und Essner zeigen diesbezüglich auf, dass über alle Hilfearten hinweg erst nach 1.5 – 4 Jahren das höchste Effektivitätsniveau erreicht wird. Auch treten im ersten Jahr der Hilfe im Mittel kaum Effekte auf. (2012, nach Macsenaere, 2014, S. 27). Nach Knorr's Bemessen ist das Jugendhilfesystem jedoch pädagogisch und wirtschaftlich auf kurzfristigen Erfolg angelegt (2014, S. 16). Auch nach Günder werden Jugendhilmassnahmen oft nur kurzfristig finanziert und zu früh abgebrochen. So gehört für ihn die Dauer der Massnahme, die Nachsorge und die Beziehungsqualität zwischen allen beteiligten Personen der Hilfemassnahme zu den wichtigen Wirkfaktoren, welche die Hilfequalität signifikant erhöhen und das Abbruchrisiko verringern. (2015, nach Endres, 2021, S. 264).

3.3.2 Schaffung einer alternativen Tagesstruktur

Die Bearbeitung der Traumatisierungen, und somit die Symptombehebung von Institutioneller Verwahrlosung Betroffener, ist eine grosse Herausforderung und nach der Erfahrung der Autorin kaum möglich, ohne das Angebot eines speziellen Settings innerhalb der Einrichtung. Aufgrund des Fernbleibens von Therapie und offiziellen Tagesstrukturen stehen den Jugendlichen einerseits grundsätzlich weniger Beziehungsangebote zur Verfügung. Andererseits kann nach Schmid der oft "dynamische" Alltag der Wohngruppe keinen entsprechenden Rahmen bieten, welcher sie geduldig, gezielt, fokussiert und ressourcenorientiert in ihrer Weiterentwicklung fördert. (2023b, S. 77). Vermeidungsverhalten, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr oder Abwesenheit durch Kurvengänge wirken der nötigen Tragfähigkeit der Beziehungen zu den Fachkräften ihrer Wohngruppe zusätzlich entgegen, wo Gespräche über relevante, persönlich sensible Themen angestossen werden könnten. Grundsätzlich fehlt es an Zeit und personellen Ressourcen (Schmid, 2013b, S. 77), um im regulären Tagesbetrieb der Wohngruppe verwahrloste Jugendliche aus ihrer Strukturlosigkeit zu holen, was für die Arbeit an ihren Themen jedoch essenziell wäre.

Reddemann betont die Notwendigkeit, traumatisierte Jugendliche zuerst zu stabilisieren, damit die Bearbeitung des Traumas nicht in Hilflosigkeit mündet, sondern Bewältigungsprozesse angeregt

werden können. Um sich mit biografischen Trauma-Erfahrungen auseinandersetzen zu können, sollten sie innerlich stabil, körperlich gesund und äusserlich in einer sicheren Situation sein. (o. D., nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 100). Schutzfaktoren wie positive Selbstbilder, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Handlungs- und Problemlösekompetenz können sich dabei protektiv auf den Heilungsprozess einer Traumatisierung auswirken. (Welter-Enderlin & Hildebrand, 2012, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 101). Eine alternative Tagesstruktur kann dies ermöglichen, in der sich Fachpersonen dem Jugendlichen und seinen Themen annehmen und idealerweise eine exklusive 1:1-Beziehung oder zumindest ein kleines Gruppensetting bieten, wobei bedürfnisorientierte und massgeschneiderte Aktivitäten und ein verlässlicher Rahmen neue Selbsterfahrungen in einem positiven Umfeld ermöglichen. Innerhalb der angestammten Einrichtung wird damit für den Jugendlichen ein Neuanfang geschaffen und somit eine neue Chance eröffnet, um sich ohne jeglichen Druck zu stabilisieren.

[Für] eine autonomiestärkende subjektive Aneignung von »Selbst« und »Welt« ... sind non- und informelle Bildungsgelegenheiten ebenso bedeutsam wie formale Bildungsprozesse in Kooperation von »Heimerziehung«, Schule und Ausbildung. Dabei hat »Heimerziehung« auch immer wieder den Auftrag, neue Anfänge (Hörster 1995) zu schaffen, wenn Erziehungs- und Bildungsprozesse bei jungen Menschen ... zu Entwertungen, Ausgrenzungen oder Frustrationen geführt haben und darum neu geöffnet werden müssen. (IGFH, 2021, S. 28).

Die Stiftung Albisbrunn stellt ihren Jugendlichen dazu die Tagesstruktur Light als alternative, niederschwellige Tagesstruktur zur Verfügung, welche als ein integratives Setting im Sinne eines vorübergehenden Time-Ins einzuordnen ist. Dabei ist es nach Andreae de Hair und Bausum die Aufgabe der Institution und der Fachpersonen der Sozialpädagogik, vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten, welche den Bedürfnissen und den Besonderheiten der Zielgruppe entsprechen, zu entwickeln. (2013, S. 117), denn "die Teilhabe an der Gestaltung der eigenen Lebensbedingungen zählt zu den wichtigsten Einflussfaktoren, die zu seelischer Gesundheit führen" (BAG TP, 2011, nach Andreae de Hair & Bausum, 2013, S. 115). Thiersch spricht im Rahmen seiner Lebensweltorientierung vom "Arrangieren von Gelegenheiten und Orten" (2004b, S. 117, nach Schröder, 2020, S. 373). So gilt es nach Langnickel et al. verschiedene Formen und Settings bereitzustellen, welche Beziehung nicht nur über das Sprechen ermöglichen, sondern über ein gemeinsames Tun. (2023, S. 8). Durch dieses wird Miteinander-Sprechen ohne Worte möglich, "es dockt an das vorsprachliche Agieren des Jugendlichen an, ohne zu überfordern" (Künstler, 2021, zitiert nach Langnickel et al., 2023, S. 8).

"Wie wir heute wissen, modifizieren alle unsere Erfahrungen, Wahrnehmungen und Interaktionen mit der Umwelt zeitlebens die neuronalen Strukturen" (Fuchs, 2017, S. 161, zitiert nach Steffens, 2013, S. 20). So wird die Umwelt über die Interaktion mit anderen Menschen in Entwicklungssituationen vermittelt. Dabei sind direkte Bezugspersonen einerseits und pädagogische Einrichtungen und Institutionen und die Beziehung des Jugendlichen zu diesen andererseits für die Entwicklung der Psyche

entscheidend. (Steffens, 2023, S. 20). "Geteilte emotionale Narrative nehmen eine zentrale Rolle für die psychische Entwicklung des Menschen ein, da aus den rhythmisch abgestimmten Interaktionen fortlaufend gemeinsame Bedeutungen hervorgehen (Stern, 2010), die die Basis von Lernprozessen bilden (Steffens, 2019)" (Steffens, 2023, S. 20). Nach Steffens entstehen auch Identität und Selbstkonzepte innerhalb der Synchronisation geteilter emotionaler Narrative. (2019, nach Steffens, 2023, S. 20). Die Fähigkeit von Kooperation macht den Menschen deswegen so einzigartig, weil wir in der Lage sind, durch geteilte Intentionalität ein "Wir-Gefühl" zu entwickeln, welches in sich selbst schon ein Motiv für Kooperation darstellt. (Tomasello, 2020, nach Steffens, 2023, S. 20).

Diese Erkenntnisse zeigen die Wichtigkeit auf, dass Jugendliche in ihrer Entwicklung in stationären Erziehungshilfen positive Erfahrungen in Interaktionen mit ihrer Umwelt machen können. "Traumatisierung ist ein Zustand der Einsamkeit – während des Traumas und auch danach" (Lang, 2013, S. 201). Die Erfahrung des Allein(gelassen)seins gehört somit zu den Erfahrungen traumatisierter Jugendlicher, weshalb es nach Lang wichtig ist, dass die Jugendlichen merken, dass die gemeinsam verbrachte Zeit mit pädagogischen Fachkräften nicht der Befriedigung der Bedürfnisse der Fachkräfte dient, sondern dass "die Zeit, das Lachen, das gemeinsame Tun, das Nachfragen, das eigene Erzählen ... um ihrer selbst willen" (S. 201) geschieht. Für die Jugendlichen "da zu sein" ist somit an sich schon eine neue Beziehungserfahrung für sie. (S. 201).

3.3.2.1 Struktureller Aufbau am Beispiel TSL Albisbrunn

Hilfsprozesse mit schwierigen und gefährdeten Jugendlichen müssen nach Rätz-Heinisch täglich auf Partizipation, Aushandlung, Eindeutigkeit und Verlässlichkeit setzen. Dabei sind Hilfsprozesse in der Planungsphase nicht instrumentell technisch erfass- und beschreibbar, sondern es muss stets mit Zufällen gerechnet werden. (2021, S. 66). "Es sind Hilfsprozesse, die Situationen des Scheiterns umdeuten als Situationen von Handlungsblockaden und nach Handlungsermöglichkeiten suchen. Sie initiieren Lernprozesse" (S. 66). Nach Schröder braucht es dazu "ein hohes Invest an Geduld, Vertrauen(svorschuss) und Kontinuität, um ... eine Beziehungsgestaltung ... und darauf basierend einen ausreichend sicheren Ort mit vielen guten Gründen für korrigierende Beziehungserfahrungen zu gestalten" (Schröder, 2020, S. 55). Bei der Entwicklung und Ausgestaltung belastbarer und passgenauer Hilfen, wie es eine alternative Tagesstruktur im besten Fall sein kann, bietet Baumann eine Matrix zur Orientierung an, welche angelehnt ist an einen Vortrag von Schwabe (2013) über die "sieben Ingredienzien aus Sicht der Jugendlichen":

➤ **Gute Gründe bieten, damit sich Jugendliche auf die Hilfe einlassen können**

Die Teilnahme an der Hilfe soll eine echte Alternative darstellen zu einem Leben jenseits der gesellschaftlichen Bezüge und durch die resultierende Alltagsstruktur weniger Zeit für Langeweile zur Verfügung stellen, in welcher ungünstige Prozesse viel Raum einnehmen können.

1. Lohnende Rahmenangebote: "Ich hab' was davon, da hinzugehen/da zu bleiben!"
2. Wahlmöglichkeiten
3. Erfahrungen von Anerkennung bzw. Gelingen (Selbstwirksamkeitserfahrungen)
4. Echte Zukunftsperspektiven erschaffen, welche durch die Massnahme erreichbar erscheinen. (Baumann, 2019, S. 28–29).

➤ **Möglichkeiten des Konfliktmanagements**

5. "Die halten was aus"
6. Fair geführte Auseinandersetzungen mit Peers und/oder Erwachsenen (Fachpersonen)
7. Strukturen, die mit klaren und glaubhaften Begrenzungen arbeiten (Beendigungen, evtl. auch mit der Anordnung existenzieller Konsequenzen = Zwang)

Unteraspekte sind also erstens eine gewisse Symptomtoleranz, zweitens klare Begrenzungen und Strukturen, die als solche erkennbar und verstehbar sind und drittens die Möglichkeit, deeskalierend und fair in Konflikte einzusteigen. (Baumann, 2019, S. 28–29).

Die Autorin bestätigt die ersten sechs "Ingredienzien" aus eigener Erfahrung in der TSL Albisbrunn als wichtige Voraussetzungen für eine Alternative Tagesstruktur, um mit der Zielgruppe in einen Beziehungs- und Bearbeitungsmodus zu gelangen. Jedoch soll in keiner Weise Zwang ausgeübt werden, wie dies der siebte Punkt fordert, sondern im Gegensatz dazu die Freiwilligkeit im Rahmen der Niederschwelligkeit des Settings betont werden.

Die Tabelle 3.1 veranschaulicht als wichtig erachtete, strukturelle und personelle Bedingungen, sowie wegleitende Prinzipien einer Alternativen Tagesstruktur anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse und Beispielen aus der Alternativen Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn:

Strukturelle Anforderungen und Prinzipien einer Alternativen Tagesstruktur
Niederschwelligkeit
Bei niederschweligen Angeboten wird nach Schwabe das Problem der "Passung" (2020, nach Oelkers, 2022, S. 189) aufgegriffen und dabei durch den Abbau von Barrieren die Zugänge zu Hilfen erleichtert. (S. 189). "Besonderes Merkmal ist die Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme auf Seiten der Adressat*innen" (Mayrhofer, 2012, S. 148, nach Oelkers, 2022, S. 189).
TSL Albisbrunn: "Null-Anforderungs-Pädagogik" – Es wird auf jeglichen Druck verzichtet, es gibt keine Anforderungen an die Jugendlichen. Ihre Teilnahme wird gewürdigt, ihre Nicht-Teilnahme wird vorbehaltlos akzeptiert. Jugendliche können das Programm jederzeit verlassen. (Latscha, 2024).

Aufsuchend
<p>“Das Bedürfnis, von anderen Menschen be- und geachtet zu werden, gilt für alle und ist bei Jugendlichen besonders stark ausgeprägt. Beachtung ist ein Bestandteil der jugendlichen Existenz: “Ich werde beachtet, also bin ich” (Krüger, 2001, zitiert nach Liechti, 2022, S. 19). Lange Phasen der Verweigerung müssen ausgehalten werden und der Kontakt dennoch aufrechterhalten werden. (S. 104). Nach Baumann ist es wichtig, dem Jugendlichen keine Vorwürfe zu machen, wenn er die ihm angebotene Beziehung ablehnt. Es soll ihm stets das Gefühl übermittelt werden, die Nähe-Distanz-Regulation mitgestalten zu dürfen. (Baumann, 2019, S. 65).</p> <p>TSL Albisbrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dem Jugendlichen werden aufsuchend und beharrlich Beziehungsangebote gemacht - Motivation durch Bedürfnisbefriedigung, Aktivitäten und Interesse an der Person - Wecken zu ausgehandelten Zeiten (oft mehrmals), positive Grundstimmung bewahren - Ausgehandeltes Programm anbieten und attraktive Alternativen bereitzustellen - Wünsche und Bedürfnisse abfragen - Feinfühligkeit, Authentizität und Humor. (Latscha, 2024).
1:1-Setting
<p>Die 1:1-Betreuung gilt als optimale strukturelle Voraussetzung für gelingende traumasensible Hilfskonzepte. (Mangels, 2022, S. 182). Die Bindungsbedürfnisse der Jugendlichen können besonders gut befriedigt werden, wenn Fachkräfte ihnen als Persönlichkeiten entgegentreten. (Schleiffer, 2014, S. 273). Die Gewährleistung einer Beziehungskontinuität ist für die Entwicklung von komplex traumatisierten Jugendlichen sehr bedeutend. (Schenk-Erni, 2014, S. 55).</p> <p>TSL Albisbrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eine konstante Fachperson Sozialpädagogik und eine auszubildende Person - Teilnahme von bis zu fünf Jugendlichen, wobei selten alle gleichzeitig anwesend sind - Die Jugendlichen fordern die 1:1-Betreuung oft explizit als Bedingung ihrer Teilnahme. (Latscha, 2024).
Heile Räume
<p>Die Wichtigkeit der Umgebung, welche <i>in Ordnung</i> sein soll, um der Innenwelt traumatisierter Jugendlichen neue Orientierung und Motive zu verschaffen und Geborgenheit zu bieten, wird betont. Dazu ist Fürsorge für die Räume wichtig, das Material und Mobiliar soll in heilem Zustand sein. Dazu ist es notwendig, strukturelle Verantwortlichkeiten und eine gemeinsame Ordnungskultur festzulegen. Auch können die Jugendlichen in die Gestaltung der Räume und in allfällige Reparaturarbeiten einbezogen werden. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 80).</p> <p>TSL Albisbrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufenthaltsraum mit grossem Ess-/Bastel-/Spieltisch, Wohnküche, Zimmer mit Bett, Sofa und Dartscheibe, Gemeinschaftsspiele. - Atmosphäre wird durch Pflanzen, Lichterketten, Kerzen, Trommel, Xylophon, Kerzen, eine Pinwand für Zeichnungen und eine Schale mit Snacks geboten. (Latscha, 2024).
Reduzieren und Vermeiden von Stress
<p>Für traumatisierte Jugendliche ist Stress der grösste Risikofaktor! Individuelle Trigger müssen gesucht und diese im Alltag entschärft oder umgangen werden. Pädagogische Alltagsstrukturen sollten Strukturen schaffen, welche Stress minimieren und sich an den individuellen Möglichkeiten, Ressourcen und Einschränkungen der Jugendlichen orientieren. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 77). Tiergestützte Intervention kann eine beruhigende Wirkung auf die Jugendlichen haben, denn die Anwesenheit von Tieren oder der Tierkontakt wirkt sich positiv auf die Ausschüttung des Bindungshormons Oxytocin im Gehirn aus, was durch die gleichzeitige Reduktion des Cortisolspiegels Stress verringert. (Beetz et al., 2012, nach Julius et al., 2013).</p>

TSL Albisbrunn:

- Stressoren werden möglichst vermieden und gewünschte Aktivitäten so (flexibel) geplant, dass sie nicht überfordernd wirken.
- Deeskalieren, Wertschätzen, Spass haben!
- Sicherer Ort
- Tiergestützte Interventionen mit Hunden, Alpakas oder Meerschweinchen.
- Stille und Nichts-Tun aushalten (Latscha, 2024).

Arbeitsprinzip Ressourcenorientierung

Tagesstrukturangebote sollen so ausgelegt sein, dass Ressourcen aktiviert und gestärkt werden können. Die Stärken der Jugendlichen sollen im Vordergrund stehen und gemeinsam und gezielt erkundet und gefördert werden. So können diese auch in Krisen als Resilienzfaktoren genutzt werden. (Eichmann, 2015, S. 81). Die Erkenntnis der Jugendlichen, dass sie über Ressourcen verfügen, fördern das positive Selbstbild und die Selbstwirksamkeit. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 101). Den Jugendlichen aufzeigen, dass auch Stärken, welche sie selbst als vermeintlich wertlos und unbrauchbar erachten, wertvolle Ressourcen in Anbetracht der Bewältigung von Belastungen sind. Weiter kann das Erkennen bisheriger erbrachten Leistungen und die daraus erworbenen Stärken die Betroffenen ermutigen, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erkunden. (S. 110–111).

TSL Albisbrunn: Bei Jugendlichen, welche in die TSL Albisbrunn kommen, wurde vorgängig bereits sehr viel ausprobiert, was offenbar (noch) nicht zielführend war. Wenn Fachpersonen dies verinnerlicht haben, können sie sich über die kleinsten, funktionierenden Dingen freuen und verfallen nicht dem Frust über alles, was nicht gelingt. Wo nichts erwartet wird, ist alles Wünschenswerte, was kommt, eine willkommene Ressource, die über die Zeit aufgebaut werden kann. (Latscha, 2024).

Partizipation

Wie bei Individualpädagogischen Auslandangeboten sind auch bei einer Alternativen Tagesstruktur im Heimsetting Partizipation und Teilhabe besonders wichtig, wenn es nach Klawe um die Bedürfnisse und ganz persönlichen Lebensentwürfe der Jugendlichen geht. (2021, S. 409). "Aufgrund der individuellen Ausrichtung der Betreuung ... können hier wenig formalisierte, sondern ganz an den individuellen Kompetenzen und Ressourcen des/der jeweiligen Jugendlichen orientierte Formen der Beteiligung und Selbstbestimmung gefunden werden" (S. 409). Nach Wolff müssen die Rechte der Jugendlichen nach dem Motto "Voice", "Choice" und "Exit" beachtet werden, wobei dies v.a. auch in Alltagssituationen transparent gemacht wird, um Partizipation spürbar zu machen. (2022, S. 85/89).

TSL Albisbrunn:

- Mitsprache bei der Alltagsgestaltung
- Wöchentlicher Ausflug, täglich Sport, Spaziergänge, Bäckerei, Einkaufen oder Kochen möglich.
- Flexibilität und Ideenreichtum der Bezugsperson, je nach den spezifisch hervortretenden Symptomen oder situativen Befindlichkeiten der Jugendlichen. (Latscha, 2024).

Perspektiven bieten

Massnahmen sollten nach Schwabe echte Perspektiven erschaffen, welche durch sie erreichbar erscheinen. (2013, nach Baumann, 2019, S. 28–29). Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind die Jugendlichen nach Dieffenbach erst ab einem Alter von etwa 15 Jahren in der Lage, in Perspektiven zu denken. (2014, S. 53).

TSL Albisbrunn:

- Neue Chancen und somit neue Hoffnungen auf eine gelingende Zukunft
- Kooperation mit der Bezugsperson als Perspektive
- Perspektiven, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und Aktivitäten zu erleben, welche Erfolgserlebnisse generieren.
- Jemanden an der Seite zu wissen, der einem beim Beseitigen von Problemen hilft, kann als neue Perspektive Mut und Hoffnung machen.
- Mit der Zeit und der Auflösung Institutioneller Verwahrlosung werden grössere Zukunftsaussichten wie der (Wieder-)Eintritt in die Schule, Ferienarbeit, Ferienlager, Praktika, Berufslehre und die therapeutische Traumabearbeitung möglich. (Latscha, 2024).

Interdisziplinäre Aufgaben der Fachkraft
<p>Eine gelungene Kooperation der Helfersysteme ist ein wichtiger Indikator für erfolgreiche Hilfsprozesse. (Grabars et al., 2013, S. 268).</p> <p>TSL Albisbrunn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an Teamsitzungen, Fallsupervisionen und Interdisziplinären Sitzungen - Reflexion und Beitrag zu einem besseren Fallverständnis - Anwaltschaftliches Vertreten gegenüber aller Akteuren*innen inner- und ausserhalb der Einrichtung - Therapie-Motivation bei Bedarf fördern und ein Zusammentreffen mit aufsuchenden Therapeut*innen auf unverbindliche Weise und auf der Beziehungsebene anbahnen. (Latscha, 2024).

Tabelle 3.1: Strukturelle und personelle Anforderungen und Prinzipien einer Alternativen Tagesstruktur und Beispiele aus der Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn.

3.3.2.2 Förderung spezifischer Fähigkeiten am Beispiel TSL Albisbrunn

Wenn Jugendliche in die Alternative Tagesstruktur kommen, wurde von Seiten der Einrichtung und der Fachpersonen schon alle regulären Hilfs- und Beziehungsangebote ausgeschöpft, doch der Jugendliche war auf diese Weise nicht erreichbar. Um Institutionelle Verwahrlosung aufzulösen, ist ein Verständnis notwendig, dass weniger mehr ist, weshalb die TSL Albisbrunn Tagesstruktur *Light* genannt wird. Die Ziele und die zu trainierenden Fähigkeiten sollen analog der Tagesstruktur schlank gehalten werden. Die Erkenntnisse dieser Arbeit und Erfahrungen der TSL Albisbrunn zeigen auf, dass es bei traumatisierten Jugendlichen mit Symptomen Institutioneller Verwahrlosung zuerst notwendig ist, Selbstwirksamkeit sowie ein positives Selbstbild durch korrigierende Beziehungserfahrungen aufzubauen. Erst wenn sich die Symptome der Institutionellen Verwahrlosung durch die Interaktion mit der Alternativen Tagesstruktur mit der Zeit abschwächen, können weitere Fähigkeiten bearbeitet werden, um der Perspektive der Reintegration in die offiziellen Tagesstrukturen sowie der Traumabearbeitung näher zu kommen.

Somit beschränken sich die AutorInnen auf die beiden Aspekte Selbstwirksamkeit und positives Selbstbild, welche gleichzeitig auch Schutzfaktoren gegen Extrembelastungen darstellen. (Welter-Enderlin & Hildebrand, 2012, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 101). Tabelle 3.2 stellt diese anhand wissenschaftlicher Literatur und Beispielen aus der TSL Albisbrunn vor.

Basale Förderziele einer Alternativen Tagesstruktur
Selbstwirksamkeit
<p>Um die Selbstkompetenz der Jugendlichen zu unterstützen, müssen sie dort wahrgenommen werden, wo sie sich selbst (noch) etwas zutrauen. Diese Grundlage soll gross und nutzbar gemacht werden, um die davon ausgehende Ermutigung in die eigene Wirksamkeit zu nutzen. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 116). Erfahrungen der Selbstwirksamkeit helfen dem Jugendlichen, von der Opferrolle in eine Subjektrolle zu gelangen. Gelingt es, sich selbst zu ermächtigen, werden sie zu "aktiv handelnden Akteuren, die sich ein Mehr an Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Autonomie und Lebensregie erstreiten" (Weiss, 2013, S. 145–147,</p>

zitiert nach Schenk-Erni, 2024, S. 59). Dazu dienlich sind die Förderung des Selbstverstehens, die Körper- und Selbstwahrnehmung, die Partizipation und die Selbstregulierung. (S. 59).

TSL Albisbrunn:

- Partizipation und Ressourcenorientierung
- Bei den Jugendlichen wird dort angesetzt, wo intrinsische Motivation sichtbar wird.
- Körper- und Selbstwahrnehmung werden z.B. durch einen Ausflug zum Frisör ermöglicht, durch Sport oder durch Trommeln.
- Mit der Zeit sind Psychoedukation, Enttabuisierung und Biografiearbeit möglich

Positives Selbstbild

Der Fokus soll weg von der Konzentration auf das Leiden hin zur "Aktivierung von Vorstellungen und Handlungen, die den Bereichen der Liebe und der Freude entspringen" (Reddemann, 2007, S. 16, zitiert nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 101) gerichtet werden. Durch Erlebnispädagogik wird den Jugendlichen ermöglicht, "sich selbst in einem herausragenden Sinne neu zu erleben" (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 118). Erlebnis bedeutet dabei ein eindrucksvolles, bedeutungsvolles Ereignis, welches in Erinnerung bleibt. (S. 117). Diese Positive-Life-Events gehen mit Glück, Freude, Stolz und Zufriedenheit einher und können so ein Gegengewicht zu Gefühlen durch die Traumatisierung darstellen und häufig zur Verbesserung des Selbstbewusstseins beitragen. (S. 117). Auch Tiergestützte Intervention kann den Jugendlichen unbelastete, positive Erlebnisse und Situationen mit und um das Tier bieten, was deren Bereitschaft, sich auf Sozialpädagog*innen einzulassen, erhöhen kann. (Saumweber, 2009, S. 251). Die Öffnung gegenüber einem Tier kann die Türe zu sich selbst und anderen öffnen. (Nestmann, 2005, S. 452).

TSL Albisbrunn:

- Erlebnispädagogische Ausflüge
- Tiergestützte Interventionen durch Spaziergänge mit Hunden oder Alpakas
- Ausflüge mit dem Auto oder Velo
- Interessen der Jugendlichen würdigen und ermöglichen

Tabelle 3.2: Basale Förderziele einer Alternativen Tagesstruktur und Beispiele aus der Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn.

3.3.2.3 *Bearbeitung der Symptomatik Institutioneller Verwahrlosung durch Stabilisierung*

Die klassische Traumaverarbeitung in Traumatherapien geschieht in einem Dreischritt: Stabilisierung, Konfrontation (Begegnung mit dem Trauma) und Integration (Trauern und Neubeginn). Die Sozialpädagogik kann diesen Prozess vor allem im Ansatz der Stabilisierung unterstützen, wobei Begegnungen mit dem Trauma im Alltag nicht auszuschliessen sind. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 125). Weiss beschreibt dazu zwei Aspekte, welche sich als zentrale Bestandteile einer gelungenen Traumabearbeitung anbieten: Das "Geschehene in die eigene Lebensgeschichte einzuordnen" und die "dysfunktionalen Einstellungen und Überzeugungen [zu verändern]" (2005, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 125), welche sich traumabasiert entwickelt haben. (S. 125). Dazu sind folgende Herangehensweisen förderlich, damit sozialpädagogische Arbeit ihren Beitrag zur Traumabearbeitung leisten kann:

- **Psychoedukation**
- **Enttabuisierung** von gesellschaftlicher und häuslicher Gewalt
- **Biografiearbeit** als Möglichkeit der kognitiven Bearbeitung und Verbalisierung der eigenen Geschichte. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 125).

Diese drei Herangehensweisen können im Alltag der Alternativen Tagesstruktur je nach Bedarf des Jugendlichen von den Fachkräften im 1:1-Setting angegangen werden, weshalb sie aufgrund ihrer Wichtigkeit erklärt werden.

Psychoedukation: Es ist eine klinische Notwendigkeit, verhaltensauffällige Jugendliche respektvoll als Experten ihrer eigenen Lebenssituation zu verstehen und dem von aussen betrachtet “schlechten”, “auffälligen” oder gar “gestörten” Verhalten gute und anerkennenswerte Gründe zu unterstellen. (Liechti, 2022, S. 20). Für die Traumapädagogik ist diese Notwendigkeit des Verstehens als Grundlage für angemessenes Handeln zentral. Durch Psychoedukation wird dieses Verstehen auch den betroffenen Jugendlichen zugänglich gemacht, was ihnen zu einem besseren Selbst-Verständnis verhilft. (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 126). Ihr Selbstkonzept ist durch traumatische Erfahrungen oft in gravierender Weise beeinträchtigt und durch Schuld- oder Schamgefühle und den Verlust von Selbstwirksamkeit geprägt. Diesen negativen Selbstüberzeugungen entgegenzuwirken und die Entwicklung von Selbstakzeptanz und Selbstbemächtigung zu fördern ist, wie mehrfach aufgezeigt, eine grundlegende Aufgabe traumapädagogischer Arbeit. Psychoedukation klärt dabei betroffene Jugendliche über Trauma und dessen Folgen und somit über mögliche Hintergründe ihrer Erlebens- und Verhaltenssymptomatiken auf, damit sie diese besser einordnen und somit kognitiv neu bewerten und umdeuten können. (S. 126–127).

Der rationale Zugang durch traumaspezifisches (Fach-)Wissen über die hirneurobiologischen und neurobiologischen Vorgänge kann für die Jugendlichen zu einer grossen Entlastung führen, weil dadurch verdeutlicht wird, dass sich Symptome und Verhalten medizinisch erklären lassen und nicht der eigenen Unfähigkeit verschrieben werden können. Dieses Wissen stellt die Basis dar, sich zu distanzieren und die Hoffnung auf Handhabbarkeit zu erhöhen. (S. 127). So wird aus Gefühlen der Verstehbarkeit, der Handhabbarkeit und der Sinnhaftigkeit nach Antonovsky ein Kohärenzgefühl geschaffen, welches zur Gesundheit beitragen kann. (1997, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 127). Psychoedukation kann prozessorientiert immer wieder Teilaspekte ansprechen, wobei die Verstehbarkeit im Anwenden von Bildern und Worten, welche der Jugendliche gut und schnell für sich nutzen kann, gewährleistet sein muss. (S. 127).

Die kognitive Umdeutung und das Sinnverstehen der Symptomatik geschieht auf der Basis der ressourcenorientierten Symptominterpretation, welche vom Konzept des Guten Grundes ausgeht und auf Normalisierung, Neubewertung und Kontextualisierung fokussiert:

- **Normalisieren:** traumabasierte Verhaltensweisen sind *ganz normale Reaktionen auf ein unnormales Ereignis*. Die Pathologie wird dabei weg vom Störungsbild des Jugendlichen auf das traumatische Erlebnis verlagert, wobei sein Verhalten nicht mehr pathologisch sondern entwicklungslogisch erklärbar wird. (S. 128).

- **Entdecken der Ressourcen im Verhalten und Kontextualisierung durch Sinnverstehen:** Traumainduzierte Verhaltensweisen werden als alte Muster notwendiger Überlebensstrategien bewertet und somit als sinnvolle Lösung konnotiert, welche vom Jugendlichen unter damaligen Umständen entwickelt wurden, um sich selbst Sorge zu tragen und sich äusserlich und innerlich zu schützen. (S. 128).

“Das Verhalten gewinnt damit an Wert im Sinne von Kompetenz, Ausdruck von Überlebenswillen und Anpassungsfähigkeit” (S. 128). Weiter können Bedürfnisse und positive Absichten dahinter zur Anregung von Selbstdeutungsprozessen hilfreich sein. Die kognitive Neubewertung will den Jugendlichen dazu verhelfen, ihren persönlichen guten Grund für sich herauszufinden. (S. 122–129).

Enttabuisierung: Die Enttabuisierung und somit die Entprivatisierung von Gewalt und Traumatisierungen soll nach Scherwath und Friedrich als gesellschaftliches Problem benannt werden, welches viele Menschen erleben und darunter zu leiden haben. So können Jugendliche von ihrer persönlichen Scham und Schuld entlastet werden. Das Udenkbare und Unausprechliche kann so aus der Sprachlosigkeit geholt werden. (2020, S. 130). Das eigene Empfinden kann mit diesem erweiterten Blick in einem Metazusammenhang erklärbar gemacht werden. Parallel dazu kann die Sozialpädagog*in Partei ergreifen und sich deutlich an der Seite des Jugendlichen positionieren. (S. 131).

Liechti beschreibt, dass Jugendliche im Vergleich zu Kindern und Erwachsenen ihren Kummer lieber verbergen. Er nennt eine Herangehensweise, bei der in der Beziehungsgestaltung das Ansprechen des eigenen Leidens für die Jugendlichen möglich wird: “Gelingt es indes, einen Kontext zu schaffen, der das Klagen erlaubt, ohne gleichzeitig riskieren zu müssen, “das Gesicht zu verlieren”, wird der wahre Leidenspegel sichtbar” (2022, S. 133). Er nutzt dazu folgende Sätze, um das versteckte Leid taktvoll und beharrlich anzusprechen, was er denn treffend als “Lobbying für das erfahrene Leid” benennt:

- “Möglicherweise siehst du das ganz anders, aber ich finde, dass du ziemlich viel auf deinen Schultern trägst und dass du sehr tapfer bist”.
- “Ich hätte jedes Verständnis, wenn du dich über die Situation beklagen würdest, denn ich selber erlebe sie als extrem belastend, und ich staune nur, wie du das aushältst”.
- “Andere würden sich möglicherweise an deiner Stelle bitter beklagen, und ich würde ihnen sogar recht geben, denn es wiegt schwer, was du da tragen musst. Aber vielleicht siehst du das ja ganz anders”. (Liechti, 2008, zitiert nach Liechti, 2022, S. 133).

Biografiearbeit: Als eigenständige, sozialpädagogische Methode kann Biografiearbeit nach Maywald “eine Brücke in die Zukunft bauen”, wobei dieser Prozess “die Identitätsentwicklung und -klärung unterstützen kann, indem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geordnet, sinnhaft gedeutet und aufeinander bezogen werden können” (2004, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 131). Nach

Scherwath und Friedrich fehlt bei traumatisierten Menschen nun diese Ordnung, welche durch Verarbeitungsprozesse des Fragmentierens und Zerreißens, durch die dissoziative Wahrnehmung und einen Lebensbruch im Sinne von vor und nach der Traumatisierung verloren gegangen ist. (S. 131). Auch sind die Biografien der Jugendlichen in Heimerziehung von Brüchen und Diskontinuitäten gekennzeichnet, weshalb die Beantwortung der Fragen „Wer bin ich?“, „Wo komme ich her?“, „Wie bin ich hierhergekommen?“ oder „Wo werde ich hingehen?“ besonders bedeutungsvoll sind. (Kurnatowski et al., 2018, nach Läntzsch, 2023, S.69).

Biografiearbeit folgt ausdrücklich der „Kreation des individuellen Erlebens und Verarbeitens von Ereignissen“ (Scherwath & Friedrich, 2020, S. 132) und erhebt dabei keinen Anspruch an eine objektive Aneinanderreihung tatsächlicher Begebenheiten. (S. 132). „Sie erzwingt nichts, verfolgt kein Ziel, sondern vertieft Selbstkonstruktionen“ (S. 132). Dabei findet eine Auseinandersetzung mit Situationen statt und subjektives Erleben wird ausgedrückt, wobei auch eigene Ressourcen zur Lebensbewältigung bewusst werden können. (Hölzle, 2009, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 132).

Sozialpädagogische Traumaarbeit erfordert Sensibilität im Umgang mit triggerbaren Bereichen der Rekonstruktion, denn wenn beim Erzählen Material berührt wird, welches noch nicht integriert ist, besteht für den Jugendlichen die Gefahr, von diesen Begegnungen überwältigt zu werden. (S. 133). Nach Weiss müssen demnach folgende Voraussetzungen gegeben sein: äussere Sicherheit, Bindungsstabilität gegenüber der prozessbegleitenden Person und bereits erlernte Fähigkeiten zur Stressregulation bei intrusiven Prozessen oder Übererregungserscheinungen. (2005, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 133). Die Jugendlichen sollten aus dem Hier und Jetzt auf die Lebensgeschichte schauen und die Regie über den Erzählprozess und damit über ihr Leben in den eigenen Händen behalten. Die begleitende Person kann dabei zuhören, verstehen, annehmen. (S. 133). Durch spezifische Fragen nach biografisch erworbenen Ressourcen, Bewältigungsstrategien oder Momenten eigener Wirksamkeit kann der Prozess impulsgebend in Richtung eines ressourcenorientierten Zugangs gesteuert werden. (Hölzle, 2009, nach Scherwath & Friedrich, 2020, S. 133–134).

Konfrontation durch Begegnung mit dem Trauma und Integration durch Trauern und Neubeginn können in einer Psychotherapie erfolgen, was bei Jugendlichen mit Symptomen Institutioneller Verwahrlosung erfahrungsgemäss oft erst durch die Schaffung einer alternativen Tagesstruktur möglich wird. So können Therapeut*innen aufsuchend während des Programms dazu stossen und in eine Beziehungsfindung mit dem Jugendlichen kommen, welche Ängste vor einer Therapie abbauen kann.

3.3.3 Ziele, Erfolgsmessung und der Faktor Zeit

Die hier genannten Faktoren können einerseits für die Alternative Tagesstruktur gelten, sie werden aber grundsätzlich für die Heimerziehung als Ganzes in der Literatur genannt. Luhmann hält ein technologieorientiertes Vorgehen durch ein Festlegen von Plänen und Zielen und deren Evaluation in

der Sozialarbeit nicht für möglich, weil erfolgreiche Veränderungen nicht durch Pläne vollzogen werden können:

Man sollte lieber "auf Gelegenheiten warten: wann ergibt sich ein Moment, der sofort wieder verschwindet, in dem man etwas sagen kann, was man niemals vorher und niemals hinterher mit der Überzeugungskraft, die sich aus diesem Moment ergibt, sagen kann. Man müsste eine Art Systemplanung haben, die nicht vorher die Mittel ausdenkt, mit denen man etwas bewirken will – das System ist in dem Zustand t1, ich will es zu t2 haben. Stattdessen sollte man eine Technik der Beobachtung von Gelegenheiten, die sich ergeben oder nicht ergeben, aneignen und diese Gelegenheiten dann ausnutzen" (Luhmann, o. D., zitiert nach Feuling, 2017, S. 52–53).

Schiepek argumentiert ähnlich und kritisiert an der Fachtagung "Grenzgänger, Systemsprenger und Verweigerer – Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten" das Anwenden des Input-Output-Modells als ein Standardmodell unseres Denkens auf die Psychotherapie und die Pädagogik. Es sei der Prozess an sich, welcher von Anfang bis zum Ende einer Massnahme den Erfolg vermittele. Dieser Veränderungsprozess wird aber nicht nur von der Hilfe beeinflusst, sondern ist in gewisser Weise eine Blackbox, weil die Weichenstellungen, Übergänge und die dynamischen Muster, die sich im individuellen Entwicklungsprozess auf dem Lebensweg eines Jugendlichen innerhalb und ausserhalb der Institution abspielen, schwer zu erfassen sind. Die Dynamiken der Zeit spielen dabei eine erhebliche Rolle. (Schiepek, 2014, S.79/81–82).

Knorr bezeichnet an der genannten Fachtagung einen Erfolg, welcher sich nur am beobachtbaren Verhalten bemisst, als zu kurzfristig. Erfolg sei "nicht die sofortige und nachhaltige Veränderung des beobachtbaren Verhaltens, sondern Erfolg ist, wenn alle Beteiligten die ihnen geschenkte Zeit des Zusammenseins als sinnvoll erleben" (Knorr, 2014, S. 15). Bei Menschen im Widerstandsmodus ist es nicht nützlich, eigene Vorschläge zu wiederholen und diese mit noch besseren Argumenten zu unterlegen, denn in diesem Modus können sie weder gehört noch angenommen werden. Erst wenn auf anderen Wegen wieder deutliche Ja-Reaktionen beobachtbar werden, lohnt es sich, auf diese zurückzukommen. (Schwabe, 2022, S. 238). Somit kann als Erfolg gelten, den Jugendliche in eine positive Grundeinstellung kommen zu lassen.

"Helfen wird deutlich als eine Wanderung auf einem schmalen Grat, auf dessen beiden Seiten sich Abgründe auftun, in die man als Helfer, aber auch als Klient*in stürzen kann. Beide können nicht wissen, wie der Prozess sich entwickelt und ausgeht" (Schwabe, 2022, S. 231). Schwabe hebt die Ungewissheit hervor, welche ein zentrales Moment in der Sozialpädagogik darstellt. Eine Handlung kann beispielsweise kurzfristig zu einer Eskalation führen, sich langfristig aber als Beziehungsdurchbruch erweisen. Umgekehrt können Handlungen zu einem beeindruckenden Erfolg führen, welcher sich bald wieder auflöst und in einen Rückfall mündet. Oft sind Situationen, in welchen wir uns pädagogisch aktiv bewegen, komplex, undurchsichtig und unsicher, und das gilt auch für Situationen, von denen man annehmen könnte, sie seien völlig klar erkennbar. Unsicherheiten gibt es bei der sprachlich angemessenen Darstellung und fachlich angemessenen Beurteilung von Handlungen. (2022, S. 238–

239). Aber auch bei Planungen und Intentionen "wissen [wir] – selbst bei verbaler Zustimmung – oft nicht, ob diese von unserem Interaktionspartner als sinnvoll und hilfreich eingeschätzt werden" (S. 242) – Das Klientel lässt sich nicht instrumentalisieren und handelt nach der eigenen inneren Logik, die je nach momentaner Verfassung stabil oder instabil sein kann.

Auch bei der Wahl einer passenden und angemessenen Hilfeform bzw. des passenden Settings sind Vorhersagen trotz Fallverständnis und Partizipation einer massgebenden Ungewissheit unterordnet, denn die Willenserklärung der Jugendlichen kann heute eine andere sein als morgen. Niemand kann im Einzelfall vorhersehen, wie die Entwicklung in welchem Angebot oder Setting von statten geht. (S. 242–246). Schwabe schlägt somit vor, "Fehler und Probleme in der eigenen Arbeit als Folgen von Dilemmata und als erwartbare, ganz und gar wahrscheinliche Entgleisungen von dauerhaft heiklen Balancen zu betrachten" (S. 266). Nach Oelkers ist die "Schuld" bei einem möglichen Scheitern nicht in den Personen oder in den Strukturen zu suchen, sondern in der Sache bzw. in der Aufgabenstellung selbst. (1982; Schütze, 1992, nach Schwabe, 2022, S. 266).

Wahle nennt aus seinen langjährigen Erfahrungen den wichtigen Faktor Zeit für Jugendliche mit psychosozialen Belastungen und Typ-II-Traumatisierungen. Einhergehende auffällige Verhaltensweisen können sich nicht in wenigen Monaten verändern oder gar aufheben lassen, weshalb meist eine langjährige Obhut der stationären Jugendhilfe geboten ist. (2013, S. 160). Auch Lang benennt, dass bindungsorientierte Pädagogik Zeit und Entwicklungsraum braucht, um die neuronalen Netzwerke der Jugendlichen mit wiederkehrenden und langanhaltenden neuen Beziehungserfahrungen zu nähren. Jugendliche mit hoch unsicheren Bindungserfahrungen zeigen eine Diskrepanz zwischen emotionalem und biologischem Alter, wobei es die Aufgabe der Heimerziehung ist, diese Diskrepanz durch Zeit und einer entängstigenden Beziehungsgestaltung auszugleichen. (2013, S. 215). Nach Scherwath und Friedrich darf auch bei Stagnation und Rückfällen die Zuversicht nicht aufgegeben werden. Es gilt, den Heilungsprozess der seelischen Wunden mit Vorsicht, Achtsamkeit, Fürsorge und Geduld zu begleiten. (2020, S. 72).

Laut Baumanns Beobachtung und Erforschung von Hilfeverläufen mit Abbrüchen gab es bei diesen Jugendlichen anschliessend wieder Phasen, in denen Anknüpfungspunkte bestanden, um an Ressourcen schon gemachter Positiverfahrungen zurückzugreifen. Somit sieht er ein Scheitern in Erziehungsprozessen nicht als endgültiges Scheitern, solange es nicht in eine Handlungsunfähigkeit mündet. (2019, S. 163). Daraus leiten wir ab, dass also jegliche positiven Erfahrungen, welche die Ressourcen der Jugendlichen zu stärken vermögen, als eigentliche Erfolge im pädagogischen Prozess anerkannt werden können.

3.3.4 Haltungsfragen

Die Arbeit in der stationären Jugendhilfe bedeutet zugleich die Arbeit in verschiedenen Spannungsfeldern. "Professionelle Kompetenz entscheidet sich ... im Kern an der Haltung, mit der die Spannungsfelder wahrgenommen und ausgedeutet werden" (Gintzel und Redmann, 2019, S. 328). Nach Schmid hat sich die Heimerziehung seit der Heimreform nur wenig verändert, weshalb ihre aktuellen Rahmenbedingungen kritisch zu hinterfragen sind. (2013b, S. 77). Gintzel und Redmann benennen in ihrem Beitrag "Rückzug oder Offensive? Was will und kann die Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft?", dass sich die Praxis höchst widersprüchlich darstelle und oft weit entfernt sei von den Interessen der Klientel. Zentrale Orientierungen wie Partizipation, Kinderrechte, Alltagsorientierung und die Einmischung in für das Aufwachsen relevante Politikbereiche seien auf der Strecke geblieben. Die Kinder- und Jugendhilfe sei von zunehmenden Kontrollbestrebungen durchzogen und werde immer restriktiver. (2019, S. 326). Sie benennen weiter, dass professionelles Handeln zwar einerseits auf Wissen und Können basiert, andererseits aber die Frage der Haltung zentral ist und darüber entscheidet, wie eine Profession sich ihren Aufgaben stellt und was sie als ihre Aufgaben definiert. (327).

Darüber, wie Sozialarbeitende der Kinder- und Jugendhilfe bezüglich ihrer beruflichen Aufgabe eingestellt sind, gibt es kaum aussagekräftige Studien, wobei Gintzel und Redmann auf eine Untersuchung von Mohr und Ziegler aus dem Jahr 2012 zurückgreifen, in der Studierende in den Fachbereichen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit zu ihren Einstellungen befragt werden. Rund 40% der Probanden teilen eine repressive Einstellung, wobei 41,2% der These "Die Ursache für viele Probleme unserer Klienten ist, dass diese einfach keine Lust dazu haben, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen" mit den Antwortmöglichkeiten "überwiegend" oder "voll und ganz" zustimmten. 40,9% sprachen sich sogar für Sanktionen für mangelndes Kooperationsverhalten aus. (2012, nach Gintzel und Redmann, 2019, S. 327). Solche Einstellungen sind mit einer lebensweltorientierten Jugendhilfe nicht vereinbar. (S. 327).

Die Suche nach Zugängen zu Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten ist stark vorgeprägt durch das organisatorische Selbstverständnis der Einrichtungen. (Huber, 2022, S. 10). Nach Schallberger und Schwendener ist das, was in den Einrichtungen geschieht, gesetzlich nicht vollständig determiniert und die Spielräume bei der Ausgestaltung ihres professionellen Handelns sind gross. Zwar ist die Integrität der Jugendlichen prinzipiell zu schützen und die Mündigkeitsentwicklung muss gefördert werden, doch wie dieser Auftrag im Alltag umgesetzt wird, obliegt der Autonomie der Einrichtung. (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 19–20). Nach Eberitzsch bilden die Qualitätsvorgaben des Bundesamtes für Justiz BJ fachliche Bezugspunkte für die Anerkennung von Institutionen (BJ, 2021c, nach Eberitzsch, 2021, S. 337). Auch bestehen kantonale Aufsichts- und Qualitätsvorgaben, und fachliche Orientierungen werden im Zusammenspiel von Verbänden, föderalen Gremien, Wissenschaft und

Fachpersonen aus der Praxis unter punktuelltem Einbezug betroffener Jugendlicher hervorgebracht. (Eberitzsch & Keller, 2021; Integras, 2013; Q4C, 2008, nach Eberitzsch, 2021, S. 337). Weiter geben auch die Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren SODK und die Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz KOKES Empfehlungen ab. (S. 337). Trotzdem können verschiedene pädagogische Ausrichtungen und theoretische Bezugspunkte handlungsleitend sein, wobei sie zusammen mit den verschiedenen Organisationsformen, in denen sie eingebettet sind, zu einer vielschichtigen und unübersichtlichen pädagogischen Praxis der Schweizer Heimerziehung führen. (Eberitzsch, 2021, S. 337).

Schallberger und Schwendener stellen als Ergebnis einer umfassenden empirischen Untersuchung von Perspektiven der Jugendlichen und Fachpersonen aus zehn Einrichtungen fünf Typen organisationaler Selbstverständnisse von Einrichtungen der Heimerziehung Schweiz vor: So werden Heime als *Christliche Ersatzfamilie*, als *Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung*, als *Internatsschule*, als *Um- und Nacherziehungseinrichtung* und als *Klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte* typisiert. (2017, S. 161–176). Dabei wird die kritische Frage gestellt, ob sich die pädagogische Praxis der Heimerziehung tatsächlich so grundlegend anders darstellt als in den Rettungs-, Erziehungs- und Besserungsanstalten des 19. und 20. Jahrhunderts. (Eberitzsch, 2021, S. 342). Die Haltungen der 5 genannten Typen werden im Anhang (8.5) stichwortartig ausgeführt.

Die Tabelle 3.3 zeigt jene beiden Haltungen mit den grössten Differenzen auf. Dabei werden sie einander nach den sechs untersuchten Teilfragen der Studie von Schallberger und Schwendener gegenübergestellt. (2017, S. 167–170/173–176).

Normalisierung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung (S. 167–170)	Gewähren von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte (S. 173–176)
Organisationales Selbstverständnis	
Auftrag besteht in der Um-/Nacherziehung “dissozialer” Jugendlicher, wobei rigide Praktiken wie Verhaltenskontrolle, Verhaltenssanktionierung und Verhaltenstrainings angewendet werden. Heime sehen sich mit disziplinierender, zivilisierender und normalisierender Funktion betraut, wobei die resozialisierende Sonderbehandlung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung dient.	Auftrag besteht darin, in heiminterner Schule regulärer Schulabschluss zu erwerben und in heiminternen Gewerbebetrieben eine staatlich anerkannte Lehre zu absolvieren. Individuelle Hilfestellung, die die Jugendlichen zur Überwindung der für ihr normwidriges Verhaltensweisen ursächlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen benötigen: Pädagogik, Sozialpädagogik, Arbeitsagogik, Psychotherapie, Psychiatrie, Seelsorge.
Zielbestimmung	
Potenzielle Gefahr für die Gesellschaft, welche von Jugendlichen ausgeht, abwenden und sie zu funktionierenden, nützlichen Subjekten machen. Jugendliche werden mit Heimeintritt automatisch als dissozial identifiziert.	Unterstützung der Jugendlichen bei ihren eigenmotivierten Bestrebungen, um die Erlangung von Autonomie und Handlungsfähigkeit zu fördern. Abweichendes Verhalten wird nicht im Zusammenhang mit Unwillen, sondern mit Unvermögen argumentiert.

<p>Es sollen Werte wie Anstand, Respekt und Gewaltlosigkeit, sowie Tugenden wie Disziplin, Fleiss, Tüchtigkeit, Ordentlichkeit und Unterordnungsfähigkeit beigebracht werden.</p> <p>Behavioristische Konzeption von Sozialisation und Individuation. Autoritäre Konfrontation der Jugendlichen mit ihrem Fehlverhalten, konsequentes Aussprechen von Sanktionen, welche standardisiert und dadurch kalkulierbar sind.</p>	<p>Hilfeleistungen basieren nicht auf Zurechtweisung und Disziplinierung, sondern auf Förderung mit Blick auf die ganze Person.</p> <p>Wohngruppe zum Erleben von gewinn-bringender Sozialität, Sport als Chance für die eigene Positionierung und Identität</p> <p>“Sämtliche Interaktionsverhältnisse ... sollen von den Jugendlichen als förderlich für ihre eigene Entwicklung erlebt werden können” (S. 174). Einsätze konfrontativer und repressiver Pädagogik erfordert in jedem Fall einer individuellen Prüfung, ob sie ermächtigende oder demoralisierende Effekte erwarten lässt.</p>
Diagnostik	
<p>“Automatische Identifizierung” im Sinne Goffman (1973): Wer im Heim eingewiesen wird, ist dissozial und bedarf eines rekonditionierendes Verhaltenstraining.</p> <p>Die Herkunft des “dissozialen” Verhaltens oder was es artikuliert, interessiert nicht.</p> <p>Es erscheint sogar abwegig, dem Überlebens- oder Selbstbehauptungswillen Kreativität und Lebendigkeit zu attestieren.</p> <p>Es scheint undenkbar, dass Widerstände mit der autoritär-konfrontativen Haltung im Zusammenhang stehen könnten. “Wer sich den Weisungen, Anordnungen und Regeln der Einrichtung widersetzt, beweist [für die Professionellen] einzig, dass er oder sie Unwillens ist, sich auf eine “Kooperation” ... einzulassen” (S. 169).</p>	<p>“Zumindest zeitweilig transzendiert die diagnostische Praxis der Professionellen die Grenzen der intentionalistischen Willensdiagnostik (“was will der Jugendliche, was will er nicht?”) und andererseits einer oberflächlichen Verhaltensdiagnostik (“Verhält er sich korrekt oder nicht?”) (S. 175).</p> <p>Die unbewusste Motivation des Jugendlichen wird thematisiert und auch nach Vorkommnissen und Verstrickungen im biographischen Verlauf gesucht, welche demotivierend, desorientierend oder pathogen wirken.</p> <p>Auffälliges Verhalten kann tiefenpsychologische Gründe haben und entsprechende Herangehensweisen benötigen.</p> <p>Von behavioristischen Methoden wird abgesehen.</p>
Gesellschaftsbild	
<p>Konservatives Gesellschaftsmodell, in dem Wertpluralismus, kulturelle Durchmischung und ein Zuviel an sozialer Mobilität eine Bedrohung darstellen.</p> <p>Behavioristisches Modell menschlicher Entwicklung</p> <p>Genese von moralischem Bewusstsein durch Zurechtweisung, Setzen von Grenzen, Disziplinierung oder Rekonditionierung (belohnen/bestrafen)</p> <p>Kategorien wie Mündigkeit, Autonomie, gefestigte Ich-Identität oder Kreativität spielen kaum eine Rolle.</p>	<p>Abwendung von der Förderung hin zu dumpfem Konformismus, denn die Handlungs- und Überlebensfähigkeit von Individuen in der hochgradig dynamischen Gesellschaft kann nicht durch simple Dressur- und Konditionierungslogik erreicht werden.</p> <p>Tendenziell interaktionistisches Modell von Individuation und Sozialisation. Jugendlichen fehlt es nicht an gesellschaftlichen Normen und Werten, sondern an einer stabilen und gefestigten Ich-Identität. Die Aneignung beruflicher Fertigkeiten und spätere Ausübung setzt ein “positives Selbstbild” und die innere Festigkeit voraus.</p>
Professionelles Selbstverständnis	
<p>Professionelle in der Rolle von Repräsentanten des “Normalitätsprinzips”. Sie treten in der Freizeit der Jugendlichen als Aufseher und in einer Überwachungsfunktion, im “erzieherischen” Setting als sanktionierende Verhaltenstrainer und Verhaltensdompteure und in der Wohngruppe als erwachsene Vorbilder auf.</p> <p>Fehlverhalten wird in Falldokumentation vermerkt und in Standortgesprächen Bilanz gezogen, wobei Entwicklung als Veränderungen auf der Ebene des korrekten Benehmens verstanden wird.</p>	<p>Primäre Aufgabe ist die Hilfe bei der Orientierung bei der eigenaktiven Erarbeitung einer Zukunftsperspektive.</p> <p>Interaktionistische Annahme, dass sich eine gefestigte Ich-Identität sowie ein Sinn für das Gemeinwohl ausschliesslich im Austausch mit anderen herausbilden kann, führt zu einer Praxis kollektiver Aktivitäten: Professionelle als professionelle Hilfeleister in den Rollen gleichgestellter Mitspieler, Organisatoren, Animatoren, Moderatoren, Schlichtern, Coaches oder Schiedsrichter.</p> <p>Dauerbeobachtung und Sanktionen zugunsten des Einhaltens der Hausordnung, jedoch steht Kontroll- und Überwachungsfunktion nicht im Zentrum professionellen Handelns.</p>
Gestaltung des Heimaltags	
<p>Penibel ausformulierte Regel- und Sanktionskataloge.</p> <p>Durchsetzung der Regeln orientiert sich am anstaltslogischen Prinzip der Gleichbehandlung: unabhängig von Person oder Situation folgt auf eine</p>	<p>Heimakteure gehen davon aus, dass Jugendliche in der Heimunterbringung nur eine Chance erblicken können, wenn sich Professionelle nicht als Vollstrecker einer Zwangsmassnahme, sondern als Exponenten eines</p>

<p>identische Verfehlung eine identische Sanktion. Durch klare Direktiven und Konsequenzen sollen sich Lernerfolge erwirken lassen. Stufensystem auf Basis einer Verhaltensbuchhaltung mit Plus- und Minuspunkten, dabei sind Privilegien der höher gestuften Jugendlichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Häufiger WE zuhause verbringen ○ Längere Ausgehzeiten ○ Weniger strenge Überwachung des Medienkonsums ○ Antreten einer Lehrstelle nur mit guter Verhaltenspunktebilanz! <p>Konfrontative Pädagogik und Methoden der <i>Bootcamp</i>-logischer Erlebnispädagogik für das Training von Fleiss, Tüchtigkeit und Disziplin, Orientierung an der Programmatik eines risikoorientierten Straf- oder Massnahme-vollzugs können einfließen.</p>	<p>professionellen Hilfesystems positionieren. Fest installierte Settings des kollegialen sowie des interprofessionellen Austausches dienen dazu, Krisen professionell aufzufangen oder allfällige Entgleisungen in der Interaktion mit Jugendlichen präventiv entgegenzuwirken. Attraktive Ausbildungsangebote, eine gut ausgebaute Wohn- und Freizeitinfrastruktur und nichtdiskreditierende Grundhaltung als Voraussetzung, damit Jugendliche in der formell zwangsweisen Unterbringung einen Sinn finden und die Chance packen. Leben in der Wohngruppe und gemeinsame Aktivitäten hat förderliche Effekte auf der Ebenen der "Kulturation" und der Persönlichkeitsentwicklung. Mögliche repressive, disziplinierende oder sanktionierende Handlungsmethoden werden dem Jugendlichen nicht nur formalistisch, sondern substantiell zu begründen versucht.</p>
--	---

Tabelle 3.3: Gegenüberstellung gegensätzlicher Haltungen der Schweizer Heimerziehung, angelehnt an Schallberger und Schwendener (2017, S. 167–176).

Die Stiftung Albisbrunn lässt sich aus eigener Erfahrung als Klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte verorten. Eberitzsch weist darauf hin, dass sich im Diskursfeld jüngerer politischer Debatten punktuell noch immer stark normative Problemzuschreibungen halten, wie die erwähnte Studie von Schallberger und Schwendener (2017) zeigt, oder wie bei der Verwendung des Begriffs des «renitenten Jugendlichen» ersichtlich wird (Kanton Graubünden, 2016, nach Eberitzsch, 2021, S. 337).

3.3.5 Politik und Gesellschaft

Wichtige Hinweise darauf, wie die Gesellschaft auf die Jugendhilfe blickt, und was die Jugendhilfe sich wünscht, um einen Anker in der Entwicklung von "schwierigen Jugendlichen" zu sein, liefern zum Beispiel die Aussagen von Horn und Landua im Vorwort der genannten Fachtagung zur Systemsprenger*innen-Thematik:

- Die Gesellschaft delegiere die Aufgabe, sich um die Schwierigsten zu kümmern, an die Jugendhilfe, ohne sich dabei mit den Bedingungen des Gelingens auseinander zu setzen.
- Diese Aufgabenübertragung komme einer Ausgrenzung gleich, da die Reintegration ein äusserst mühsames und oft erfolgloses Geschäft sei.
- Bei Nicht-Gelingen der Reintegration werde die Jugendhilfe alleinig zur Verantwortung gezogen (sie hat "versagt").
- Das "Versagen" der Jugendhilfe könne dazu führen, dass man sich besser nicht mit diesem Thema auseinandersetzen mag, wenn es die Organisation, der man es zuschreibt, auch nicht schafft.
- Die jahrzehntelange und ritualisierte Diskussion um die "zu hohen" Ausgaben in den Hilfen zur Erziehung sei zu einem Kreidekreis geworden. (Horn & Landua, 2014, S. 8).

Erkennbare Befunde aus Sicht eines an der Fachtagung anwesenden, nicht mit Namen benannten Jugendamt-Leiters zeigen weitere interessante Fakten auf. Einerseits stellen systemsprengende

Jugendliche die öffentlichen Leistungsträger wie auch die Leistungserbringer in gleicher Weise vor scheinbar unlösbare Aufgaben. Andererseits setzten die Interventionen Dritter (Presse, Ordnungsbehörden, Politik, etc.) die Systeme zusätzlich unter Druck. So geraten die Systeme in heftiges Agieren, anstatt besonnene Beratungsarbeit zu leisten. Die gegenseitigen Vorwürfe des jeweiligen Versagens können ein konstruktives Miteinander verhindern, zudem fehle es grundsätzlich an speziellen Angeboten für die "Schwierigsten". Weiter wird erwähnt, dass Medien oft die Meinung vertreten, Jugendämter hätten die schwierigen Jugendlichen nicht im "Griff", wobei dies die öffentliche Meinungsbildung beeinflusst. (S. 8–9).

"Lange Zeit sahen Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihren Hauptauftrag in der Heranführung von sozial abweichenden oder unangepassten Personen an anerkannte Normen der Gesellschaft" (Eberitzsch, 2021, S. 337). Erst zwischen 1980 bis 1990 hat sich die Soziale Arbeit in der deutschsprachigen Schweiz von der Leitkonzeption abgewendet, welche aufgrund der Nähe zu disziplinierenden und ausgrenzenden Politiker*innen und Praxen kritisiert wurde. (Schnurr, 2018, nach Eberitzsch, 2021, S. 337). "Welchen Ausdruck die, als ambivalent zu beschreibende Modernisierung, die keineswegs gradlinig «von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung» (Böllert, 2012) verläuft, heute in der Schweiz angenommen hat, ist fraglich" (S. 337–338).

Der Verweis auf eine repressive gesellschaftliche Gesamtlage und restriktivere Jugendpolitik kann für Sozialarbeitende keine Legitimation für eine entsprechende Praxis sein ... Vielmehr muss gerade bei zunehmendem Druck von aussen der professionelle Anspruch erhoben werden, die Handlungsspielräume junger Menschen zu gestalten und zu entfalten, damit diese ihre Zukunft in einer lebenswerten Gesellschaft verbringen können. ... Dies bedeutet die konsequente Ausrichtung der Handlungsansätze an den Lebensbedürfnissen der Menschen. [Und] das Eintreten für eine Jugendhilfe, die sich konsequent an den Prinzipien von Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation orientiert. (Gintzel und Redmann, 2019, S. 328).

Nach Gintzel und Redmann muss um eine demokratiefördernde und in sich demokratische Jugendhilfe gestritten werden, denn Vertretende von restriktiven Einstellungen, autoritären Praxen und Abwendungen von Bedürfnissen der hilfebedürftigen Menschen sind nicht vereinbar mit der Lebensweltorientierung der Jugendhilfe. Es müssen kritische, fachliche Diskurse geführt werden, wobei es wichtig ist, sich als professionell zu verstehen und Orte wie Arbeitskreise, Berufsverbände, Gewerkschaften, Hochschulen und Fachorganisationen dafür zu nutzen. Somit ist sozialpädagogisches Handeln immer und unausweichlich auch politisches Handeln. (2019, S. 329).

Das Zukunftsforum Heimerziehung plädiert für eine dringliche Erhöhung des Lobbyings für die Heimerziehung als sozialstaatlich höchst bedeutsam anerkanntes Berufsfeld, um dadurch auch ihre gesellschaftliche Anerkennung zu verbessern, wobei die einhergehende Entstigmatisierung unmittelbar zu einer positiven Stärkung des beruflichen Profils der Fachkräfte beiträgt. (IGFH, 2021, S. 55). "Dazu gehört auch eine bessere Bezahlung als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung ihrer

Tätigkeit, aber ebenso eine verbesserte personelle Ausstattung sowie eine Erhöhung der zeitlichen Ressourcen“ (S. 56).

Es ist jedem Laien, der einige Stunden in einer Wohngruppe verbringt, klar, dass bei einem normalen Personalschlüssel mit acht Kinder und Jugendlichen, von denen im Schnitt fünf bis sechs psychisch schwerstens belastet sind, und der Dynamik, die diese in der Gruppe entfalten können, die pädagogische Arbeit nicht den Erwartungen an eine gezielte individuelle Förderung aller ... gerecht werden kann und es nicht selten nur noch um einen "gelingenden Alltag" und die Vermeidung von Krisen geht, womit man sich nicht zufrieden geben darf. Trotzdem werden die Konzepte und die Ressourcen in der Heimerziehung stets so berechnet, dass derart wenig Luft und Ressourcen bleiben, dass nur unter optimalen Bedingungen (alle Stellen besetzt, alle MitarbeiterInnen an Bord) inhaltlich so gearbeitet werden kann, wie sich dies alle Beteiligten wünschen" (Schmid, 2013b, S. 77).

Obwohl es inhaltlich indiziert wäre, werden wenig kommunale Mittel für die stationäre Jugendhilfe gesprochen und es werden nicht wesentlich mehr Gelder in die stationäre Jugendhilfe investiert. (S. 77).

Die Grenzen der pädagogischen Arbeit scheinen u. a. konstituiert durch den weiterhin zunehmenden Kostendruck im Zuge der Ökonomisierung sozialer Hilfen. Die prekäre Ausstattung bestehender Institutionen sowie die zunehmende Orientierung an verhaltensmodifizierenden Ansätzen in der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie und im Bildungswesen erschweren Kooperationen, die nach psychoanalytischen Konzepten arbeiten, weil sie dem Verstehen von unbewusst inszenierten Ängsten und inneren Nöten kaum eine Bedeutung beimessen und so auch die Logiken gesprengter Institutionen kaum Zuspruch finden. Es braucht Leitungspersonen in Jugendämtern, Schulen und ausser-schulischen Einrichtungen, die für ein solches Arbeiten offen sind und die das hohe Mass an Flexibilität mitzutragen bereit sind. (Langnickel et al., 2023, S. 11).

Durch die Traumapädagogik kommen wissenschaftliche Aspekte der Neurobiologie ins Spiel, welche der Intentionen der professionellen Sozialpädagogik eine Stimme verleihen und so durch Konzepte und bessere Kooperationsstrukturen finanzielle Ressourcen erleichtert begründen können (Schmid, 2013b, S. 77). Auch die Notwendigkeit einer Alternativen Tagesstruktur wird durch das Konzept der Traumapädagogik nachvollziehbar. Das Forum "Zukunftsimpulse für die Heimerziehung" betont die Notwendigkeit neuer Finanzierungsformen, um integrierte und flexible Unterstützungen und Förderungen innerhalb der Heimerziehung zu ermöglichen. (IGFH, 2021, S. 51). Um den komplexen Herausforderungen dieses Handlungsfeldes gerecht werden zu können, seien zudem gut ausgebildete Fachkräfte nötig. (S. 53).

Der Fachkräftemangel wird in der Praxis teilweise als gravierend beschrieben, weshalb diese insofern akuten Handlungsbedarf sieht. Deshalb veröffentlichte etwa das SOS-Kinderdorf aus Deutschland im Jahr 2024 ein Dokument mit Massnahmen zur Behebung der personellen Engpässe in der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem wird darauf hingewiesen, dass aufgrund der schwierigen Verhältnisse die Kinderrechte und der Kinderschutz gefährdet seien. Auch der Bundesverband für Erziehungshilfe in Deutschland hat in einem Aufruf an die politischen Verantwortlichen im September 2023 die Lage als "besorgniserregend und einschränkend auf Angebote aufgeführt" (Bundesverband für Erziehungshilfe AFET, 2023, nach Fendrich et al., 2024, S. 413). In ähnlicher Weise äussert sich auch die internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen im September 2023, wenn sie unbesetzte Stellen, eine schwierige

Personalsuche und eine hohe Personalfuktuation konstatiert. Diese Faktoren führen laut der Gesellschaft zu “Einschränkungen der pädagogischen Arbeit, Überlastung der vorhandenen Fachkräfte und sogar zur Schliessung von Einrichtungen” (IGFH, 2023, nach Fendrich et al., 2024, S. 413).

Piller und Schnurr erwähnen für die Schweiz einen in der Fachöffentlichkeit diskutierten «Platzierungsnotstand» und auch die Vertreter von Vormundschaftsbehörden würden sich über die Unterversorgung mit Heimplätzen und über eine hochselektive Aufnahmepraxis der Heimerziehungsträger beklagen. Zudem fehle es in der Schweiz an ambulanten und teilstationären Massnahmen, was zu einer strukturellen Dominanz der Heimerziehung führe. (2021, S. 117–118).

4 Diskussion

4.1 Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zur Hauptfrage *“Durch welche Symptomatiken zeigt sich Institutionelle Verwahrlosung, was ist im Umgang mit dieser wichtig und wie wird sie aufgelöst und bearbeitet?”* wurden durch zwei vorangestellte Unterfragen und durch die Dreiteilung der Forschungsfrage beantwortet. Die wichtigsten Erkenntnisse werden nachfolgend zusammengefasst und so die Hauptfrage beantwortet. Das Ziel dieser Arbeit lag einerseits darin, grundlegende Belastungen und Ursachen für die Symptome Institutionelle Verwahrlosung seitens der Jugendlichen zu ergründen, wobei die Aspekte *Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr* und *Kurvengänge* beleuchtet wurden. Auf der anderen Seite wurden die definierten Aspekte der Einrichtungen wie die *(zu hohe) Anforderungen, konzeptuelle/personelle/strukturelle/interdisziplinäre Einschränkungen, unflexible Angebote* und *repressive Haltungen* dargelegt, wobei ein Idealzustand beschrieben wird, welcher der Kooperation der beiden Parteien dienlich sein kann. Zusätzlich wurden positive Wirkfaktoren der Heimerziehung aufgeführt und Ziele, Erfolgsmessung und der Faktor Zeit in Zusammenhang mit der Heimerziehung analysiert. Gesellschaftspolitische Zusammenhänge runden den Literaturteil ab.

2.1. Welche Belastungen können zu Symptomen Institutioneller Verwahrlosung führen?

- Rund 80% der Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe sind Opfer von Traumatisierungen, meist verübt durch frühe Bindungspersonen, woraus Bindungsstörungen und psychische Störungen als Folge dessen auftreten. 60% der Heimjugendlichen leiden an mindestens einer psychischen Erkrankung. Viele Jugendliche haben schon einen oder mehrere Abbrüche der Hilfeangebote erlebt.
- Traumatisierungen haben eine dauerhafte Veränderung des Denkens, Fühlens, Handelns und der Beziehungsgestaltung zur Folge. Selbstbild und Selbstwert können massiv beschädigt sein. Vielfältige körperliche und psychische Folgeerscheinungen belasten die Jugendlichen, woraus sie herausfordernde

Verhaltensweisen als Bewältigung und aus Angst entwickelten, wobei Dynamiken der Traumasymptomatik und traumakompensatorische Muster als prozessnotwendige Schritte anzusehen sind, welche zur Erlangung von Bindungsfähigkeit notwendig sind. Betroffene sind nicht in der Lage, sich für eine bewusste Beziehungsgestaltung zu entscheiden.

- Aufgrund der Fragestellung explizit hervorgehobene Traumafolgen sind Vermeidungshaltung, Schlafstörungen, eine ständige Übererregbarkeit und dadurch eingeschränkte Leistungsfähigkeit und herausfordernde Verhaltensweisen aufgrund des Überlebenssystems von Flucht, Kampf oder Erstarren, welches durch Dissoziation und Trigger Reize auftritt und durch Überforderung und Stress ausgelöst werden kann.
- Herausfordernde Verhaltensweisen sind als Bewältigung zu würdigen, welche der Sicherung des Selbstwerts dienen. Traumakompensatorische Muster wie Angstbeseitigung, Vermeidung, Anstrengungsvermeidung, Kontroll- und Machtstrategien und erlernte Hilflosigkeit sind als Strategien anzusehen, welche sich in der Biografie als zum Überleben hilfreich herausgestellt haben, weshalb viel Zeit und Sicherheit nötig ist, diese zu verändern.

Erkenntnis: Vorwiegend können den Symptomen der Institutionellen Verwahrlosung Traumatisierungen zu Grunde liegen. Die Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und Kurvengänge werden durch Traumafolgen erklärbar.

2.2 Wie verhält sich das Spannungsfeld zwischen Anforderungen der Einrichtung und den Herausforderungen an die belasteten Jugendlichen?

- In den offiziellen Tagesstrukturen wird oft versucht, die Leistungsmotivation der Jugendlichen gemäss behavioristischen Methoden wie belohnen und strafen zu steigern, bei traumatisierten Jugendlichen ist jedoch die emotionale Ausgangslage der entscheidende Faktor. Es geht nicht um ein "Nicht-wollen", sondern um das "Nicht-können".
- Die Fokussierung der Tagesstrukturen auf arbeitsmarktliche Tugenden, und die dadurch teilweise vernachlässigte pädagogische Bearbeitung der zu Grunde liegenden Schwierigkeiten, kann Druck und dadurch hohen Stress erzeugen. Verweigerung wird oft sanktioniert, anstatt die guten Gründe dahinter zu eruieren und zu bearbeiten.
- Traumatische Erlebnisse können einerseits mit schulischen Themen assoziiert sein, andererseits kann sich der geringe Selbstwert traumatisierter Jugendlicher, ein niedrigerer Bildungsstand und Schulstoff-Lücken negativ auf die erlebte Selbstwirksamkeit in schulischen Settings auswirken.
- Der Schulbesuch als Bedingung für den Heimaufenthalt und die Problematik (zu) hoher Zielsetzungen durch Fachkräfte und Jugendämter wurden als Hürden für traumatisierte Jugendliche mit Institutioneller Verwahrlosung identifiziert, wodurch das Risiko für Abbrüche verschärft wird.
- Eine gemeinsame Zielfindung zwischen Behörden, Einrichtung, Eltern und dem Jugendlichen und das partizipative Aushandeln dieser scheint von grosser Wichtigkeit zu sein, damit sich der Jugendliche mit den Zielen der Massnahme identifizieren kann. Bei diesen Gesprächen muss der Faktor Stress für die Jugendlichen als relevant eingestuft werden und Settings so gestaltet werden, dass deren Überlebenssystem nicht aktiviert wird und sie dadurch möglicherweise die Sitzung verlassen oder dissoziieren, wodurch sie sich nicht äussern und sich an Abmachungen erinnern können.

Erkenntnis: Das Spannungsfeld zwischen den Anforderungen an die Jugendlichen und deren Fähigkeiten, bedingt durch die traumatischen Belastungen, konnte aufgezeigt werden. Die Erkenntnisse deuten darauf hin, dass während des Heimaufenthaltes verschiedene Überforderungsmomente bestehen und auf Grund dessen Jugendliche sich nicht adäquat für sich selbst einsetzen können und

die gesteckten Ziele, aufgrund des Scheiterns an der Teilnahme der offiziellen Tagesstruktur, nicht erreichen.

3.1: Wie zeigen sich die Symptommatiken Institutioneller Verwahrlosung?

- Grundsätzlich können die definierten Symptome Institutioneller Verwahrlosung durch Dynamiken der Traumasymptommatiken wie Schutz des eigenen Selbst, Kontrollverlust, Vertrauensverlust gegenüber Dritten, Grenzüberschreitungen, Ambivalenz von Nähe und Distanz erklärt werden. Weiter geben traumakompensatorische Muster wie Angstbeseitigung, Vermeidung, Anstrengungsverweigerung, Kontroll- und Machtstrategien und erlernte Hilflosigkeit wichtige Anhaltspunkte für die Verhaltensweisen.
- Verweigerung: Diese geschieht, um Kontrolle zurückzugewinnen, um Triggerreizen aus dem Weg zu gehen und als ein Vermeiden von neuen, negativen Erfahrungen zur Aufrechterhaltung der inneren Balance. Verweigerung kann ebenso in Zusammenhang mit (nicht)vorhandenen Wahlmöglichkeiten gebracht werden, wobei die Stärke der Reaktanz in Zusammenhang mit dem subjektiv empfundenen Freiheitsverlust der Jugendlichen einhergeht.
- Schulvermeidung: Diese birgt grosse Risiken und ist der häufigste Grund für den Einstieg ins Hilfesystem. Somit können Jugendliche mit Institutioneller Verwahrlosung schon vor dem Heimaufenthalt die Schule gemieden haben, was den Einstieg in die offizielle Tagesstruktur dadurch zusätzlich erschweren kann.
- Tag-Nacht-Umkehr: Schlafstörungen können als Folge von Traumatisierungen auftreten, viele Jugendliche in Heimerziehung sind betroffen. Die Nacht kann Jugendlichen Raum bieten, sich ohne Begegnungen mit Fachpersonen zu bewegen, oder bei aktivem Bindungsverhalten in eine 1:1-Interaktion zu treten. Der gestörte Schlafrhythmus hat negative Auswirkungen auf die kognitiven Funktionen und somit auf die Leistungsfähigkeit. Die Tag-Nacht-Umkehr wird durch die Strukturlosigkeit begünstigt.
- Kurvengänge: Diese können durch erhöhtes Streben nach Autonomie, zur Selbstsicherung, aufgrund mangelnder Partizipationsmöglichkeiten, Überforderung, temporäre Auszeit, Freiheit, Suchtmittelkonsum oder um Aufmerksamkeit zu erregen ausgelöst werden, aber auch zur Aufrechterhaltung von Kontakten zur Herkunftsfamilie und Peergruppe, aufgrund Loyalitätskonflikten, für Substanzmissbrauch oder um einen Abbruchgrund zu produzieren.

Erkenntnis: Durch die Traumasymptommatik und traumakompensatorische Muster werden die vier definierten Symptommatiken der Institutionellen Verwahrlosung nachvollziehbar. Schlafstörungen sind eine direkte Folge von Traumatisierungen, wobei die Tag-Nacht-Umkehr durch die Strukturlosigkeit gefördert werden kann. Grundsätzlich dienen Verweigerung, Schulvermeidung und Kurvengänge der Vermeidung von Überforderung und zur Aufrechterhaltung der Selbstsicherheit.

3.2: Wie kann mit institutioneller Verwahrlosung in der Einrichtung alltäglich umgegangen werden?

- Traumapädagogik: Das an die neurologische Wissenschaft angeknüpfte Konzept zeichnet sich durch eine ausgesprochene Symptomtoleranz, einer entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungsweise, dem Fokus auf Selbstwirksamkeit und Selbstbemächtigung der Klientel sowie dem Augenmerk auf Sicherheit schaffende, strukturelle Begebenheiten aus und stellt somit ein gewinnbringendes Konzept für die pädagogische Arbeit mit traumatisierten Jugendlichen dar. Die Suche nach dem guten Grund,

Wertschätzung, Transparenz, Partizipation und Spass und Freude sind wichtige Pfeiler, welche den sozialpädagogischen Alltag bereichern und gleichzeitig den Berufskodex der Sozialen Arbeit umsetzen.

- Beziehungshandeln: Das ambivalente Beziehungsverhalten entsteht als Folgen von Traumatisierungen und Bindungsstörungen, wobei die Jugendlichen alte, destruktive Erfahrungen reinszenieren können oder dissoziieren, was herausfordernde Verhaltensweisen hervorbringt, die von den Sozialpädagog*innen mit korrigierenden Beziehungsangeboten beantwortet und das dahinter liegende Bedürfnis erkannt und bearbeitet werden muss. Bei Konflikten gilt es, Machtkämpfe zu vermeiden und deeskalierend zu handeln. Regeln sollen individuell angepasst und ausgehandelt werden. Das Nähe-Distanzverhältnis sollte vom Jugendlichen bestimmt werden können.
- Umsetzung spezifischer Rechtsansprüche: Jugendliche sind Rechtsträger*innen, ihre Rechte müssen nicht erst pädagogisch begründet werden. Sie müssen über ihre Rechte aufgeklärt werden und sich beschweren dürfen. Unwissenheit seitens der pädagogischen Fachpersonen darf nicht dazu führen, ihre Rechte einzuschränken. Partizipation ist zugleich ein Recht und ein wichtiger Wirkfaktoren der Heimerziehung.
- Anforderungen an die Mitarbeitenden: Professionelles Handeln besteht als Dreiklang aus Fachwissen, Handlungsgeschick und Selbstreflexion. Selbstreflexion bezüglich der eigenen Biografie ist essenziell, um nicht affektiv und unreflektiert zu agieren und selbst zum Risikofaktor zu werden.
- Anforderungen an die Institution: Traumapädagogische Diagnostik fokussiert biografische, psychiatrische sowie lebensweltliche Faktoren und eruiert Ressourcen, Resilienz- und Risikofaktoren, Belastungen und Defizite der Klientel. Dadurch können individuelle Bedarfe, die Hilfeplanung und Interventionen abgeleitet werden. Ein umfassendes Fallverständnis ist nötig, welches Jugendliche, das Hilfesystem und das Interaktionsgeschehen analysiert. Die Verhaltensweisen der Jugendlichen sollen stets dahingehend betrachtet werden, worauf diese eine Antwort im Kontext der Hilfemassnahme sein könnten und weshalb sie im Fallgeschehen exakt diese Rolle einnehmen. Strukturell verankerte interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Psychiatrien sind angesichts der psychischen Belastungen der Jugendlichen von grosser Wichtigkeit. Loyalitätskonflikte mit dem Herkunftssystem sollten möglichst verhindert werden, und dieses in den Hilfeprozess, falls umsetzbar, miteinbezogen werden. Die Einrichtungen müssen die Sicherheit ihrer Mitarbeitenden durch integrierte Versorgungsketten und regelmässige Supervisionen unterstützen und gewähren.

Erkenntnis: Durch sozialpädagogische Arbeit auf der Grundlage traumapädagogischer Konzepte können Reinszenierungen, Übertragungen und ambivalente Beziehungsgestaltung der Jugendlichen erkannt und entsprechend darauf reagiert werden. Damit dies gelingt, ist ein umfassendes Fallverständnis und sichernde Strukturen der Einrichtung von Nöten. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Elternarbeit sind eine Notwendigkeit. Die eigenen Rechtsansprüche müssen den Jugendlichen bekannt sein und stetig im Alltag überprüft werden. Alle Faktoren tragen dazu bei, dass ein sensibler Umgang mit Institutioneller Verwahrlosung diese verringern kann.

3.3: Wie kann institutionelle Verwahrlosung aufgelöst und bearbeitet werden?

- Wirkfaktoren: Die Beziehungsqualität zwischen Jugendlichen und Sozial-/Pädagog*innen ist der wichtigste Faktor für das Gelingen einer Massnahme, welche zusammen mit Partizipation zu einer aktiven Kooperation führen kann. Weiter werden u. a. deeskalierende Fachkräfte und Strukturen, die Hilfedauer (je länger, desto besser), eine wirkungsorientierte, multiperspektivische Hilfeplanung,

Flexibilität der Settings, schützende Teamprozesse und traumasensible Ansätze als wirkungsvoll benannt.

- Schaffung einer Alternativen Tagesstruktur: Wohngruppen sind in den personellen und zeitlichen Ressourcen begrenzt, gleichzeitig wirken die Symptome Institutioneller Verwahrlosung tragfähigen Beziehungen zu den Sozial-/Pädagog*innen zusätzlich entgegen. Bevor Symptomaten Institutioneller Verwahrlosung bearbeitet werden können, müssen professionelle Beziehungen zu den Jugendlichen aufgebaut werden, um sie zu stabilisieren, weshalb von den AutorInnen eine Alternative Tagesstruktur als "Time-In" vorgeschlagen wird. Niederschwelligkeit, aufsuchende Beziehungsangebote, Ressourcenorientierung, Reduktion von Stress, Partizipation, helle Räume, ein 1:1 Setting sowie Kontinuität in Bezug auf die Mitarbeitenden sind wichtige Rahmenbedingungen, welche die Stiftung Albisbrunn bereits umsetzt. Schwerpunkte bilden insbesondere die Förderung der Selbstwirksamkeit und des positiven Selbstbilds. Als Beitrag der Sozialpädagogik zur Traumabearbeitung kann innerhalb der Alternativen Tagesstruktur eine Stabilisierung der Jugendlichen durch die Psychoedukation, Enttabuisierung, Biografiearbeit geschehen.
- Ziele, Erfolgsmessung und der Faktor Zeit: Sozialpädagogik stellt kein Input-Output-Prinzip dar, die Reaktionen der Jugendlichen auf Interventionen bleiben unberechenbar. Gelegenheiten, in welchen Jugendliche sich öffnen, sollen erkannt und genutzt werden. Erfolg ist weniger in der Veränderung der Verhaltensweisen, sondern in der Sinnhaftigkeit der Kooperation verhaftet. Bindungsorientierte Pädagogik braucht Zeit und Entwicklungsraum, um auf neuronaler Ebene neue Netzwerke zu knüpfen und dadurch die festgefahrenen Muster und Dynamiken durch die Traumatisierungen abzulegen.
- Haltung: Der Umgang mit den herausfordernden Verhaltensweisen der Jugendlichen ist geprägt durch das organisationale Selbstverständnis der Einrichtung. Die Institutionen haben zwar grundsätzlich die Integrität der Jugendlichen zu schützen und sollen deren Mündigkeitsentwicklung fördern, doch in der Umsetzung dessen genießen sie eine hohe Autonomie. Die Gegendarstellung zweier konträrer Haltungen zeigt, dass regressive, behavioristische Interventionen noch immer angewandt werden. In Hinblick auf den öffentlichen Diskurs konnte gezeigt werden, dass sich stark normative Problemzuschreibungen gegenüber den Jugendlichen noch immer halten.
- Politik: Durch Interventionen von Behörden, Politik und Presse werden die Jugendhilfesysteme (zusätzlich) unter Druck gesetzt und die öffentliche Meinung zur Thematik hin zu einer regressiven Haltung beeinflusst. Dies kann negative Auswirkungen auf die finanziellen Ausstattungen der Einrichtungen haben, welche ohnehin schon unter einem zunehmenden Kostendruck leiden. Die angespannte Personallage und die hohe Fluktuation in der stationären Jugendhilfe sind einerseits durch die herausfordernde Arbeit und andererseits durch fehlende (finanzielle) Anerkennung der Tätigkeit sowie personellen Engpässen zu begründen. Als Lösung sollte verstärktes Lobbying für die Heimerziehung als bedeutsames Berufsfeld betrieben werden, um durch eine bessere Bezahlung als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung der Tätigkeit eine verbesserte personelle Ausstattung und mehr zeitliche Ressourcen zu erreichen. Eine regressive und repressive Haltung der Gesellschaft sowie eine restriktive Jugendpolitik darf für Sozialarbeitende keine Legitimation für eine entsprechende Praxis sein, ein politisches Engagement ist wünschenswert. Die Handlungsansätze der Jugendhilfe sollten sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen ausrichten und die Jugendhilfe muss sich konsequent an den Prinzipien von Demokratie, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation orientieren.

Erkenntnis: Institutionelle Verwahrlosung kann sich als Interaktionszustand dann auflösen, wenn die Interaktion zwischen Jugendlichen und der Einrichtung auf der Basis tragfähiger Beziehungen hin zu Kooperation zustande kommt. Dies kann durch eine Alternative Tagesstruktur ermöglicht werden, in welcher es durch die Stabilisierung der Jugendlichen und der Auflösung der Beziehungs- und Strukturlosigkeit zur Bearbeitung der Symptomaten und den zugrunde liegenden Traumata kommen kann. Dazu nötig sind genügend Zeit sowie förderliche strukturelle Bedingungen. Zentral ist die

Förderung eines positiven Selbstbilds und der Selbstwirksamkeit als Basis für das Erlernen weiterer Fähigkeiten, welche eine Eingliederung in die offiziellen Tagesstrukturen ermöglichen können. Für die Schaffung einer Alternativen Tagesstruktur ist es förderlich, wenn sich die Einrichtung an einer wertschätzenden Haltung orientiert, die abweichendes Verhalten nicht im Zusammenhang mit Unwillen, sondern mit Unvermögen argumentiert. Repressive Haltungen in der Gesellschaft wirken sich negativ auf die Angebotsstruktur und die Personallage der Heimerziehung aus, weshalb ein verstärktes Lobbying und politisches Engagement durch die Professionellen der Sozialen Arbeit für die stationären Jugendhilfe erforderlich ist.

Ein weiteres Ergebnis der vorliegenden Arbeit stellt die Definition der Institutionellen Verwahrlosung dar, welche sich durch die Recherche und das Schreiben der Kapitel prozesshaft in die verschiedenen Aspekte ausdifferenziert hat.

4.2 Kritische Würdigung

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass zwar bei einem überwiegenden Anteil der Jugendlichen in den stationären Einrichtungen die Hilfemassnahme erfolgreich verläuft. Trotzdem werden 45% der Hilfen in Schweizer Jugendheimen abgebrochen (Jenkel et al., 2017), was in Anbetracht der damit einhergehenden Risiken Handlungsbedarf aufzeigt. Da die stationäre Jugendhilfe als «ultima ratio» die letzte Instanz der Leistungen der Jugendhilfe darstellt, besteht die Gefahr, dass diese jungen Menschen nach verschiedenen, gescheiterten Versuchen durch die Heimerziehung, aus dem Hilfesystem fallen. Jugendliche, welche gemäss dieser Arbeit von Institutioneller Verwahrlosung betroffen sind, gehören dieser Risikogruppe für Abbrüche an. Die genannten, unerwünschten Folgen belasten sowohl die Betroffenen sowie schlussendlich auch die Gesellschaft, denn die soziale Teilhabe der Jugendlichen kann dadurch erheblich erschwert sein, sei es in Bezug auf deren Gesundheit oder deren Bildungs- und Berufsmöglichkeiten. In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass eine verkürzte Sichtweise, welche ein Scheitern der Hilfsangebote nur beim Jugendlichen als “Problemverursacher” verortet, der Problematik als Ganzes nicht gerecht werden kann. Die Frage, welche Aspekte die Einrichtungen ihrerseits als Mitverursacher zum Nicht-Gelingen der Kooperation mit den Jugendlichen beitragen, hat aufgezeigt, dass verschiedene Faktoren auch dem Hilfesystem angelastet werden können.

Auf die vorgenommene Unterscheidung in aktive und passive Systemsprenger*innen durch Langnickel et al. (2023, S. 2) wurde dahingehend Bezug genommen, indem die Zielgruppe dieser Arbeit den passiven Systemsprenger*innen mehrheitlich, jedoch nicht gänzlich zugeordnet werden konnte. Diese zusätzliche Differenzierung ermöglichte den Zugang zu weiteren Handlungsansätzen aus der Systemsprenger*innen-Thematik. Dieser Begriff bedingt jedoch, dass schon Abbrüche in der

Heimerziehung stattgefunden haben, was bei der hiesigen Zielgruppe nicht der Fall sein muss. Die Zielgruppe bewegt sich jedoch auf einer Gratwanderung zwischen "Gehalten-werden" in der Heimerziehung und dem Abbruch der Hilfemassnahme. Die Literatur spricht dabei von "den Schwierigsten", jedoch werden die vier von uns definierten Symptome, welche Jugendliche im Zustand der Institutionellen Verwahrlosung zeigen, im Fachdiskurs nicht zusammenhängend benannt. Eine weitere Forschungslücke wird dadurch sichtbar, dass es für diese Zielgruppe noch keine explizite Bezeichnung gibt. Somit kann der hier definierte Begriff der Institutionelle Verwahrlosung diese spezifische Gruppe von Jugendlichen in den Fokus rücken. Dabei soll schon in der Begrifflichkeit der Definition der Institutionellen Verwahrlosung verständlich werden, dass damit ein Interaktionszustand zwischen Jugendlichen und der Heimerziehung und im weitesten Sinne mit gesellschaftlichen Anforderungen an die Heimerziehung gemeint ist. Weiter stellt die Literatur zwar verschiedene Handlungsansätze für den Umgang mit dieser Gruppe vor. Die Notwendigkeit alternativer Angebote innerhalb der angestammten Einrichtung wird aber in der wissenschaftlichen Literatur kaum benannt.

Die eigens kreierte Definition der Institutionellen Verwahrlosung entstand im Laufe dieser Arbeit prozesshaft. Die gewählte Abfolge "Auflösung und dann Bearbeitung" wurde diskutiert und schlussendlich deswegen gewählt, weil durch den definierten Zustand Kooperation erschwert ist, und dieser zuerst aufgelöst werden muss, damit eine Bearbeitung *zusammen* mit den Jugendlichen erfolgen kann. Das Kapitel 3.2 zum Umgang mit der Thematik beinhaltet verschiedene Momente, die für ein Zustandekommen von Kooperation dienlich oder hinderlich sein können. Das beschriebene Erklärungsmodell der Institutionellen Verwahrlosung ist insofern begrenzt, da nur jene Aspekte beleuchtet werden, welche die Definition beinhaltet. Institutionelle Verwahrlosung könnte jedoch durch weitere Faktoren, wie z. B. Loyalitätskonflikte, Suchterkrankungen, Konflikte mit der Peergruppe, gesundheitliche Probleme oder psychische Erkrankungen begünstigt werden. Auch ist die Jugend eine intensive Phase der Identitätsentwicklung, in welcher Krisen und Risikoverhalten altersbedingt auftauchen können, und sich die Beziehungsgestaltung eher auf Peerkontakt fokussiert als auf die Zusammenarbeit mit Erwachsenen.

Die AutorInnen haben in dieser Arbeit prioritär praktische, pädagogische Erklärungsansätze und Handlungsmöglichkeiten dargestellt und somit unterschiedliche Aspekte beleuchtet, welche hinsichtlich der Kooperation mit den Jugendlichen förderlich oder hinderlich sein können. Durch diese Vorgehensweise wurde der Fokus v.a. auf jene Aspekte gerichtet, welche Sozialpädagog*innen in ihrer täglichen Arbeit leisten können, eingebettet in förderliche und strukturelle Bedingungen der Einrichtungen. Ein erweiterter Blick auf die Akteure in den unterschiedlichen Positionen im Jugendhilfesystem, sowie auf die Behörden und deren Vernetzung und Rollen, hätte möglicherweise

auf dieser Ebenen weitere Prozesse, Strukturen und Dynamiken aufzeigen können, welche die Jugendhilfe und deren Umsetzung im pädagogischen Alltag massgeblich mitbeeinflussen.

Bei der vorliegenden Arbeit konnte die Zielgruppe durch die Literaturrecherche vorwiegend als traumatisiert eingestuft werden, womit der Fokus auf die Traumapädagogik gelegt, und diese als naheliegendes und gewinnbringendes Konzept für den sozialpädagogischen Umgang mit dieser Klientel beschrieben wurde. Durch die mit diesem Konzept transportierte Haltung, hinsichtlich eines Verständnisses der herausfordernden Verhaltensweisen als Bewältigungsstrategie der Folgen traumatischer Ereignisse, wird eine neue Sicht- und Herangehensweise in Bezug zur Problematik ermöglicht. Die Literaturrecherche zeigt auf, dass die Traumapädagogik zwar in der stationären Jugendhilfe immer mehr Anklang findet, jedoch noch nicht als Standard in der ganzen Heimlandschaft implementiert ist. Die Umsetzung der Traumapädagogik trägt grosse Herausforderungen an die Institutionen heran, denn sie bedingt, dass die Fachpersonen spezifisch ausgebildet werden und ein Umdenken und Anpassungen in verschiedenen Bereichen diese «neue» Haltung der Traumapädagogik zulassen. Zudem ist die alltägliche traumapädagogische Arbeit selbst sehr anspruchsvoll, die Prozesse brauchen Zeit sowie personelle und finanzielle Ressourcen. Die Ausführungen in dieser Arbeit deuten darauf hin, dass die Traumapädagogik in der Schweiz noch nicht sehr verbreitet angewandt wird, Zahlen dazu fehlen jedoch. Wären solche Zahlen vorhanden, hätte sich die vorliegende Arbeit auf eine zusätzliche Argumentationsgrundlage stützen können, um für eine verstärkte Einführung der Traumapädagogik in der stationären Jugendhilfe zu plädieren.

In der Entwicklungsgeschichte der Jugendhilfe lassen sich bis heute zwei konträre Ansichten darüber finden, wie den Jugendlichen geholfen werden soll. Einerseits werden für erfolgreiche Interventionen verlässliche Beziehungen aufgrund von Vertrauen und Zuneigung als förderlich angesehen. Auf der anderen Seite lassen sich Lösungsstrategien finden, welche auf “Disziplinierung, deutlicher Grenzziehung, klaren Anforderungsprofilen und besonderen Schutzräumen aufbauen“ (Niemeyer 2006, S. 119, nach Fendrich et al., 2024, S. 413). In dieser Arbeit wurde deutlich, dass regressive Haltungen und repressives Denken keinesfalls der Vergangenheit angehören. Für die Jugendhilfe konnte sogar eine zunehmende Orientierung an Ansätzen festgestellt werden, welche sich an verhaltensändernden Methoden orientieren und mit Zwang und Sanktionen auf einer behavioristischen Grundlage agieren. Die Arbeit konnte somit aufzeigen, dass innerhalb der Jugendhilfe konträre Haltungen bestehen. Ein intensiver und gewinnbringender Fachdiskurs innerhalb der Profession scheint den AutorInnen wichtig, damit defizitäre und regressive Einstellungen und Handlungsansätze diskutiert und allenfalls überdacht werden. Wie die Studie zu den organisationalen Selbstverständnissen in zehn Schweizer Einrichtungen von Schallberger und Schwendener (2017) zeigt,

können die Haltungen diesbezüglich weit auseinander liegen und herausfordernden Verhaltensweisen der Jugendlichen mit gegensätzlichen Interventionen begegnet werden.

Professionelle der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie dem Bildungswesen können ebenfalls entgegengesetzte Orientierungen hinsichtlich Erklärungs- und Handlungsansätzen aufweisen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit scheint unerlässlich, um Kooperation zwischen den Systemen zu ermöglichen, damit diese sich nicht gegenseitig "ausbremsen", sondern eine konstruktive Zusammenarbeit erfolgt. Eine traumapädagogische Haltung sollte von Fachkräften der Sozialpädagogik in den interdisziplinären Austausch eingebracht werden, damit u.a. ein Verstehen der Jugendlichen und ihren inneren Nöten im Zentrum steht.

In der Literaturrecherche ist den AutorInnen Zwang als ein gängiges Instrument begegnet. Rumpf beschreibt die Handhabung einer Einrichtung in Bezug auf die Bekämpfung von Schulvermeidung wie folgt: "Es gehört zur *Norm dieser Einrichtung*, die von allen strikt beachtet wird, dass die, die ihre schulischen Pflichten nicht erfüllen, das Heimgelände nicht verlassen" (Rumpf, 2024, S. 330). Oder wenn Dieffenbach eine Gratwanderung zum guten Gelingen diskutiert, bei der ein Wechsel zwischen extrinsischer Motivation zu intrinsischer Motivation erfolgen kann: «D.h. wie erfolgreich haben wir ... den Jugendlichen «erpresst» – Jugendhilfe statt Knast – und wann kommt es zu einer intrinsischen Motivation, zur Einsicht, zum Leidensdruck und zum Selber-Wollen bei den Betroffenen?» (Dieffenbach, 2014, S. 53). Die Literaturanalyse hat jedoch gezeigt, dass bei traumatisierten Jugendlichen nicht die Motivation, sondern ihre emotionale Ausgangslage entscheidend ist.

Obwohl fundierte theoretische Argumente und Langzeitstudien über geschlossene Einrichtungen fehlen, werden in jüngerer Zeit für die Betreuung von psychisch belasteten Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe geschlossene Kontexte favorisiert. (Fendrich et al., 2024, S. 413). Eine Studie zeigt jedoch auf, dass die Effektstärken der Angebote in der Arbeit mit Systemsprenger*innen erheblich variieren, wobei Heimerziehung und Tagesgruppen geringe positive Effekte verzeichnen im Gegensatz zu Intensivgruppen und geschlossene Unterbringungen, welche signifikant ausgeprägter Ressourcen aufbauen und Defizite reduzieren können. Die höchste Effektstärke wird bei individualpädagogischen Hilfen im In- und Ausland erreicht. (Klein & Macsenaere, 2015, nach Baumann & Macsenaere, 2021, S. 246). Die geringen Effekte der Heimerziehung könnten so gedeutet werden, dass die Institutionen aufgrund zu starrer Angebote unzureichend flexibel auf Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen. Hingegen weisen individualpädagogische Angebote, welchen die grössten Effektstärken zugeordnet werden, Parallelen zu internen Time-In Angeboten im Betreuungsschlüssel (1:1-Setting), in der Ressourcenorientierung und in der engen Begleitung der Jugendlichen auf, was wiederum Argumente für eine Alternative Tagesstruktur hervorbringt.

Kritik an der geschlossenen Unterbringung wird insbesondere hinsichtlich der fehlenden Alltagsnähe und der vermeintlichen Nachhaltigkeit der kurzfristig erreichten Verhaltensänderung getätigt. Die Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfe IGFH argumentiert, dass Pädagogik und Therapie unter Zwang nicht durchführbar seien. "In geschlossenen Einrichtungen kann nicht auf das Leben in Freiheit vorbereitet werden. Reale Lebenstüchtigkeit und Handlungskompetenz können nicht in künstlichen Situationen trainiert, sondern nur in realen Lebenssituationen erworben werden" (2013, S. 25, zitiert nach Fendrich et al., 2024, S. 413).

Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass verschiedenste Autor*innen vermehrt flexiblere und individuell gestaltbare Angebote fordern, und auch der Diskurs an der Fachtagung "*Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten*" führt in diese Richtung. Innovation im Sinne von flexiblen, individuell angepassten und innovativen Handlungsansätzen zu kreieren, liegt auch im Ermessensspielraum jeder einzelnen Fachkraft der Sozialpädagogik sowie Politiker*innen und Behördenmitglieder.

Das Bundesamt für Justiz BJ unterstützt innovative Projekte und wertet diese aus (BJ, o.D.). Dies wäre eine Möglichkeit, die Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn testweise zu finanzieren, dieses als funktionierendes Angebot durch empirische Befunde zu begründen und so in den Diskurs an Fachtagungen einzubringen. Bis anhin wird die TSL innerhalb der Einrichtung intern finanziert, was nur durch die Grösse der Einrichtung möglich ist und somit keinen langfristigen, wünschenswerten Zustand darstellt.

Im letzten Kapitel wurde der Fokus öffnend und abschliessend auf gesellschaftspolitische Zusammenhänge gerichtet. Die sozialpädagogischen Institutionen scheinen finanziell zu wenig gut ausgestattet zu sein, was negative Konsequenzen für die Institutionen, für die Mitarbeitende, für die Jugendlichen und letztlich auch auf die Hilfsangebote hat. Innovation durch neue Settings, welche auf die Problemlagen der Jugendlichen im Sinne einer Alternativen Tagesstruktur eingehen, dürften unter solchen Umständen erschwert zu realisieren sein. Wünschenswert wäre, wenn Fachkräfte, u.a. begründet durch ihr spezifisches Fachwissen, wie etwa jenes der Traumapädagogik, und Fachverbände vermehrt aktiv werden und sich für bessere Rahmenbedingung einsetzen. Auch könnten die Medien ihren Teil zu einem Lobbying für die stationäre Jugendhilfe beitragen, indem vermehrt über Problematiken und über die Belastungen der Jugendlichen berichtet wird und differenzierte Beiträge aus den Heimen, insbesondere auch Erfolgsgeschichten, übermittelt werden. Junge Menschen sollten trotz ihrer herausfordernden Verhaltensweisen als Teil der Gesellschaft wertgeschätzt werden. Ein Bewusstsein dafür, dass die Verhaltensweisen Bewältigungsstrategien als Folgen von traumatisierenden Erlebnissen darstellen, kann dazu beitragen.

5 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat die Institutionelle Verwahrlosung als einen Interaktionszustand definiert, bei welchem Kooperation durch das Fehlen professioneller Beziehung erschwert ist und Hilfemassnahmen kaum (noch) wirken können. Die Ursachen dieses Zustands liegen einerseits in den gezeigten Symptomatiken Verweigerung, Schulvermeidung, Tag-Nacht-Umkehr und Kurvengängen, welche als Folgen von Traumatisierungen auftreten können. Andererseits werden die Ursachen in den (zu hohen) Anforderungen an die Jugendlichen während des Heimaufenthalts sowie Einschränkungen, unflexiblen Angeboten und regressiven Haltungen der Institutionen verortet. Mögliche Herausforderungen und Gründe für das Wegbleiben von der Tagesstruktur der stationären Einrichtung wurden benannt sowie hilfreiche Grundhaltungen und Handlungsmöglichkeiten für Fachkräfte und den Institutionen dargelegt. Zur Auflösung der Institutionellen Verwahrlosung wurden positive Wirkfaktoren und als Lösungsvorschlag eine Alternative Tagesstruktur vorgestellt, die Aspekte "Ziele, Erfolgsmessung und der Faktor Zeit" diskutiert sowie unterschiedliche Haltungen der Schweizer Heimlandschaft aufgezeigt. Zum Schluss der Arbeit wurden gesellschaftspolitische Problematiken beleuchtet, welche Einfluss auf die Hilfesysteme nehmen können.

Das ambivalente Beziehungsverhalten entsteht als Folgen von Traumatisierungen und Bindungsstörungen, wobei die Jugendlichen im Heimalltag alte, destruktive Erfahrungen reinszenieren. Bindungsorientierte Pädagogik braucht Zeit und Entwicklungsraum, damit die Jugendlichen korrigierende Bindungserfahrungen machen können. Die Beziehungsqualität zwischen Sozialpädagog*innen und den Jugendlichen sowie Partizipationsmöglichkeiten stellen die wichtigsten Faktoren für das Gelingen einer Massnahme dar, um Kooperation zu erreichen. Weiter sind traumasensible Ansätze sowie die Flexibilität der Settings förderlich im institutionellen Umgang mit unerreichbaren Jugendlichen. Ein selbstreflexives Fallverständnis, welches auch die Hilfemassnahme und ihre limitierenden Aspekte betrachtet, kann dazu beitragen, dass sozialpädagogische Einrichtungen sich angemessen mit eigenen, allenfalls unpassenden strukturellen Bedingungen auseinandersetzen. Durch Niederschwelligkeit, aufsuchende Beziehungsangebote, Ressourcenorientierung, Reduktion von Stress, Partizipation, heile Räume, einem 1:1 Setting sowie Kontinuität in Bezug auf die Mitarbeitenden kann eine Alternative Tagesstruktur einen Lösungsansatz zur Auflösung Institutioneller Verwahrlosung darstellen. Die Tagesstruktur Light TSL Albisbrunn als veranschaulichtes Beispiel aus der Praxis zeigt auf, dass dieses Angebot die Jugendlichen aus ihrer Struktur- und Beziehungslosigkeit führen kann.

Die Arbeit hat durch die eigens definierte Institutionelle Verwahrlosung eine Zielgruppe in den Fokus gerückt, welche in der Fachliteratur kaum benannt wird. Durch das Vorstellen des Ansatzes der

Alternativen Tagesstruktur sollte ein Beitrag dazu geleistet werden, das Risiko der Abbrüche zu senken und die Jugendlichen wieder in Beziehungen zu bringen, damit sie in die offiziellen Tagesstrukturen (re-)integriert werden können und somit mehr soziale Teilhabe erfahren. Ebenso ermöglicht die Stabilisierung im Alltag den Jugendlichen, sich mit ihren Belastungen auseinanderzusetzen. Die Darstellung der An- und Herausforderungen für die Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, insbesondere für die hier vorgestellte Zielgruppe, hat aufgezeigt, dass an diese, insbesondere im schulischen und berufsvorbereitenden Bereich, oft zu hohe Erwartungen gestellt werden, welche sie durch ihre noch immer wirkenden Belastungen und die damit verbundenen Verhaltensweisen, kaum erfüllen können. Innovation und neue Settings sind nötig, damit den Bedürfnissen der Jugendlichen entsprechende Hilfemassnahmen entwickelt werden können. Diese sollten, wissenschaftlich abgestützt, gegenüber Leistungsträgern vertreten werden, damit neue Modelle finanziert und getestet werden. Diese Literaturarbeit konnte aufzeigen, dass sich Traumapädagogik als Konzept für die sozialpädagogische Arbeit mit der Zielgruppe in der Heimerziehung unter geeigneten strukturellen, personellen und finanziellen Bedingungen hervorragend eignen kann. Durch die ausgesprochene Symptomtoleranz und dem Fokus auf entwicklungsgeschichtliche Zusammenhänge wird ein auf Verständnis aufbauender und wertschätzender Zugang zu den Jugendlichen möglich, um vermeintlich unerreichbare Jugendliche zu erreichen.

Die AutorInnen erhoffen sich, dass, auch durch den Beitrag der Traumapädagogik, ein Umdenken in den Institutionen, in der Gesellschaft und bei den Leistungsfinanzierenden stattfindet. Resümierend kann in Bezug auf die untersuchten Gründe, welche zur Institutionellen Verwahrlosung führen, geschlussfolgert werden, dass diese weder vollständig bei den Jugendlichen, noch bei den Institutionen verortet werden können. Eher stellt die Aufgabenstellung, den schwer belasteten Jugendlichen angemessen zu helfen, eine äusserst grosse Herausforderung auf verschiedenen Ebenen dar. Trotzdem sollte diesen jungen Menschen diejenige adäquate Hilfe gewährleistet werden, welche sie für ihre Entwicklung hin zu einem eigenständigen Mitglied der Gesellschaft benötigen. Diesem Ziel soll diese Arbeit ihren Teil beitragen.

6 Ausblick

Obwohl die Heimerziehung nach Eberitzsch von hoher Bedeutung für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit ist, werden dazu nur Teilaspekte des Forschungsfeldes wissenschaftlich untersucht, eine breit angelegte Untersuchung zu verschiedenen Themen ist bisher ausgeblieben. (2021, S. 344). Auch nennt Eberitzsch verschiedene, zukünftige Themen für Forschungsdesiderate, wobei er Modellversuche vorschlägt, welche die "Flexibilisierung von Angeboten im Spektrum von ambulant, aufsuchend und stationär vorschlägt" (S. 345). Eberitzsch sieht auch Forschungsbedarf für die

Qualitätsentwicklung der Einrichtungen und für die Heimaufsicht (2021, S. 345), was verschiedentliche förderliche Erkenntnisse betreffend Haltungen zugunsten der Traumapädagogik zu Tage bringen könnte. Bei Jugendlichen in der stationären Jugendhilfe, welche früh traumatisiert wurden, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, als Erwachsene wieder zu Adressat*innen der Sozialen Arbeit zu werden. Felitti fordert, dass sich die Lehre noch umfassender um die Problematik traumatisierter Menschen und dem adäquaten Umgang mit ihnen auseinandersetzt. (2002, nach Gahleitner, 2014, S.370). Die Hochschulen stehen ebenso in der Verantwortung, mit einer fundierten Ausbildung belastbare Fachkräfte auszubilden, welche im herausfordernden Arbeitsfeld der stationären Jugendhilfe dringend gebraucht werden, um dem gravierenden Fachkräftemangel zu begegnen. (Mangels, 2022, S. 5). Eine bessere Forschungslage in Bezug auf die handlungsleitenden Konzepte sowie Methoden der Institutionen wäre dienlich, um herauszufinden, welche Ansätze als erfolgreich zur Verhinderung von Abbrüchen einzustufen sind. Als Grundlage dazu könnte ein Vergleich der Abbruchraten der zehn untersuchten Einrichtungen in der genannten Studie von Schallberger und Schwendener (2017) durchgeführt werden. Die Definition der Institutionellen Verwahrlosung kann, als neue Sichtweise auf die Problematik unerreichbarer Jugendlicher in der Heimerziehung, einen Beitrag zur Diskussion um gelingende Kooperation leisten.

7 Literaturverzeichnis

- Ader, S., & Schrapper, C. (2020). *Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Andreae de Hair, I. & Bausum, J. (2013). Partizipation als Grundhaltung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 115–118). Beltz Juventa.
- AvenirSocial (Hrsg.). (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argumentarium für die Praxis* [Broschüre]. Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf
- Baierl, M. (2016a) Den jungen Menschen in seinem Wesen erkennen: Traumapädagogische Diagnostik. In: M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 72–79). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. (2016b). Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen. In: M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 21–46). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. (2016c). Zusammen auf der Seite des Kindes stehen: Eltern- und Familienarbeit. In: M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 108–115). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baierl, M. & Frey, K. (Hrsg.). (2016). *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, M. (2024). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (5. Aufl.). Schneider Verlag.
- 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), 242–252. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2021.art41d>
- Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 2: Impulse, Zugangsweg und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule*. Schneider Verlag.
- Baumeister, M. (2023). *Kantonale Angebotsgestaltung für "Systemsprenger*innen". Bedarf und Bedürfnisse von Betroffenen und Planungsverantwortlichen in Basel-Stadt, Bern und Solothurn*. [Bachelorarbeit, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Luzern]. Soziothek.ch. https://files.www.soziothek.ch/source/2023_ba_Baumeister%20Miriam.pdf
- Bagner, A. (2020). *Systemsprenger*innen in den Hilfen zur Erziehung*. [Bachelorarbeit, Hochschule Neubrandenburg – Soziale Arbeit]. Digibib. https://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_thesis_0000002959/dbhsnb_derivate_0000003565/Bachelorarbeit-Bagner-2020.pdf
- Bissig Lutumba, S. (2023). Partizipation zwischen Theorie und Praxis. Eine Einordnung aus Sicht der Subventionsfähigkeit des Bundesamtes für Justiz. In: S. Eberitzsch, S. Keller & J. Rohrbach (Hrsg.), *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 248–254). Beltz Juventa.
- Blaha, S. & Holztrattner, M. (2024). Beziehungen in Sozialpädagogischen Wohngruppen. Ein kritischer Blick aus Adressat*innenperspektive. In: G. Berc, A. Heimgartner, K. Laueremann, H. Reicher & E. Stuhlpfarrer (Hrsg.), *Kritik und Engagement in der Sozialen Arbeit. Gesellschaftliche Transformation durch Partizipation und professionelle Praxis* (S. 99–107). Verlag Barbara Budrich.

- Blülle, S. (2014). Kinder und Jugendliche platzieren. Ein Handlungsleitfaden für platzierungsbegleitende Fachpersonen. In: Integras, Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik (Hrsg.), Leitfaden Fremdplatzierung (1. Aufl., S. 10–42). Integras Zürich.
- Bodmer, D. & Rüegg, D. (2015). Konzept für ein internes Time-out-Programm. In: E. Büschi & C. Roth (Hrsg.), *Innovationsimpulse in der Sozialen Arbeit II. Beiträge zu kooperativen, forschungs- und theoriebasierten Praxisprojekten* (S. 25–54). Budrich UniPress.
- Böhnisch, L. (2017). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Bolz, T., Albers, V. & Baumann, M. (2019). Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. *unsere jugend*, 71, 297–304. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2019.art49d>
- Brisch, K. H. (2022). *Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie* (20. Aufl.). Klett-Cotta.
- Bundesamt für Justiz BJ. (2021). Datenbericht Casadata über die Jahre 2018, 2019 und 2020. Entwicklung und Tendenzen. Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD. [PDF]. Abgerufen von https://www.casadata.ch/fileadmin/casadata.ch/redaktion/Dokumentation/D_Rapport_comparatif_sur_les_donnees_Casadata_2018__2019_et_2020___HomepageCasadata.pdf
- Bundesamt für Justiz BJ. (o.D.) *Modellversuche*. <https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/sicherheit/smv/modellversuche.html>
- Dieffenbach, R. (2014). Grenzerfahrungen und Schlüsselmomente im Umgang mit schwierigsten Kindern und Jugendlichen. Wie den Zugang finden? Was hilft? Wo werden Grenzen sichtbar? Zwei Statements aus der Praxis. Aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung vom 3. und 4. April 2014* (S. 47–60). Berlin (DIFU). <https://repository.difu.de/handle/difu/231837>
- Ding, U., (2023). Trauma und Schule. In: J. Bausum, L. Besser, M. Kühn & W. Weiss (Hrsg.), *Traumapädagogik* (4. Aufl., S. 56–67). Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2013). Das Ethos des sozialen Ortes “Heim” und die Haltung von PädagogInnen. Eine notwendige und doch störbare Einheit. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 14–31). Beltz Juventa.
- Dulle, M. (2012). You’ll never walk alone – Erfahrungen eines Kooperationspartners der Jugendhilfe. In: H. Adam & M. Hoffmann (Hrsg.), *You’ll never walk alone. Ein Kooperationsprojekt von stationärer Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* (S. 109–120). Verlag Ruhiges Bewegen. https://www.glg-gesundheit.de/fileadmin/Martin-Gropius-Krankenhaus_Eberswalde/Dokumente/You_II_never_walk_alone__Adam_Hoffmann_2012.pdf#page=17
- Eberitzsch, S. (2023). Stationäre Erziehungshilfen in der Schweiz. Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation. In: S. Eberitzsch, S. Keller & J. Rohrbach, *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 37–47). Beltz Juventa. <https://digitalcollection.zhaw.ch/server/api/core/bitstreams/66533b8b-19fc-453b-9563-751447786b67/content#:~:text=Als%20station%C3%A4re%20Erziehungshilfen%20werden%20institutionelle%20Angebote%20in%20Kinder-%20und%20Jugendeinrichtungen>

- Eberitzsch, S. (2021). Über welche Wissensbestände zur Qualitätsentwicklung ausserfamiliärer Platzierungen verfügen wir? - Der Forschungsstand zur Heimerziehung in der Schweiz. *ZKE - Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz* (4), 333–350. ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, Institut für Kindheit, Jugend und Familie (IKJF). <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/23053>
- Eichmann, T. (2015). *Traumapädagogisches Handeln im stationären Kontext. Eine Methodensammlung für den Umgang mit traumatisierten Personen*. [Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz]. Universitätsbibliothek UniPub Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/770435>
- Endres, I. (2021). Junge SystemsprengerInnen – Endstation Wohnungslosenhilfe? *unsere jugend*, 73, 262–269. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2021.art43d>
- Fendrich, S., Gossen, J., Mühlmann, T. & Rauschenbach, T. (2024). Bestand, Mangel, Bindung und Zukunft des Personals in den Erziehungshilfen. Eine aktuelle Bestandsaufnahme im Spiegel amtlicher Daten. *unsere jugend*, 76, S. 402–415. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2024.art53d>
- Feuling, M. (2017). Verwahrlosung (in) der Jugendhilfe. Psychoanalytische Sozialarbeit in der Begegnung mit Verwahrlosung und ihrer gesellschaftlichen Abwehr. *Kinderanalyse*, 25 (1), 41–60. Klett-Cotta. <https://doi.org/10.21706/ka-25-1-42>.
- Fierz Wengert, R. (2024). Vom Heim ins Leben: Wer schafft es? Abgeschlossener Modellversuch «Jael: Jugendhilfeverläufe - Aus Erfahrungen lernen». In: Psychische Störungen im Freiheitsentzug. #*prison-info*, *Das Magazin zum Straf- und Massnahmenvollzug*, 2, 41–43. Bundesamt für Justiz BJ. <https://www.bj.admin.ch/bj/de/home/sicherheit/smv/prison-info.html>
- Gahleitner, S. B. (2014). Belastungen und Traumata konstruktiv wenden: Resilienz bei Kindern und Jugendlichen. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab & S. Hiller (Hrsg.). *Handbuch der Hilfen zur Erziehung* (S. 369–376). Lambertus-Verlag.
- Gintzel, U. & Redmann, B. (2019). Rückzug oder Offensive? Was will und kann die Kinder- und Jugendhilfe der Zukunft? *Sozial Extra* (5), 326 – 329. Springer. <https://doi.org/10.1007/s12054-019-00214-0>
- Grabars, W. Hensel, T. & Löble, M. (2013). Interdisziplinäre Vernetzung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (268–278). Beltz Juventa.
- Gruhl, A. & Neumann, C. (2012). Betrachtung des Projektes «Vermeidung von Verwahrlosung» [Bachelorarbeit, Hochschule Mittweida, Fachbereich Soziale Arbeit]. Multimedia-Online-Archiv Mittweida MOnAMi. <https://monami.hs-mittweida.de/frontdoor/index/index/start/0/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/gruhl/yearfq/2012/docId/2251>
- Gumbinger, H.-W. (2022). Psychoanalytische Beziehungsarbeit. Szenisches Verstehen und fördernder Dialog. In: M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 231–251). Psychosozial-Verlag.
- Günder, R. & Nowacki, K. (2020). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe* (6. Aufl.). Lambertus Verlag.
- Hafen, M. (2018). Soziale Isolation – Folgen, Ursachen und Handlungsansätze. In: T. Hax-Schoppenhorst (Hrsg.), *Das Einsamkeitsbuch. Wie Gesundheitsberufe einsame Menschen verstehen, unterstützen und integrieren können*. (1. Aufl., S. 34–45). Hogrefe.

- Hartl, M. (2018). *Beziehungsarbeit in der Traumapädagogik. Über Beziehungen in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen*. [Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz]. Universitätsbibliothek UniPub Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvuhrhs/download/pdf/3512109>
- Heckner, T. (2012). *Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule*. [Dissertation, Universität Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät]. Universität Köln. https://kups.ub.uni-koeln.de/4975/1/Schulverweigerung_als_Bewaeltigungshandeln.pdf
- Höfer, S. (2014). Vernetzung von ambulanter Traumapsychologie und Traumapädagogik. In: S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 210–224). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann, T. & Steffens, J. (2022). Behinderung und Isolation – Traditionslinien, Forschungsstand und aktuelle Perspektiven kulturhistorisch-materialistischer Behindertenpolitik. *Zeitschrift für Disability Studies*, 2, 2–19. Innsbruck University Press. https://doi.org/10.15203/ZDS_2022_2.02. https://zds-online.org/wp-content/uploads/2022/09/ZDS_2022_2_2_Hoffmann_Steffens.pdf
- Horn, J. & Landua, K. (2014, 3–4 April). Vorwort. In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung vom 3. und 4. April 2014* (S. 7–12). Berlin (DIFU). <https://repository.difu.de/handle/difu/231837>
- 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). Kohlhammer.
- Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen IGfH. (2021). *Zukunftsforum Heimerziehung – Zukunftsimpulse für die "Heimerziehung". Eine nachhaltige Infrastruktur mit jungen Menschen gestalten!* [PDF] IGfH-Eigenverlag. <https://igfh.de/zukunftsimpulse-fuer-heimerziehung>
- Jenkel, N., Schröder, M. & Kind, N. (2018, 1 März). *Kinder und Jugendliche mit regulärem Austritt vs. mit Abbruch der Platzierung. Unterschiede in Verlaufsdaten. Beitrag aus der EQUALS-Forschung*. <https://www.integras.ch/de/aktuelles/414-abbrueche-verlaeufe-austrittsabbruch>
- Jenkel, N., Schröder, M. & Kind, N. (2017, 6 Sept). *Abbrüche in der stationären Jugendhilfe: Beitrag aus der EQUALS-Forschung*. <https://www.integras.ch/de/aktuelles/357-abbrueche>
- Julius, H., Beetz, A., & Kotrschal, K. (2013). Psychologische und physiologische Effekte einer tiergestützten Intervention bei unsicher und desorganisiert gebundenen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 160–166. Pedocs. <https://doi.org/10.25656/01:8915>
- Kirsch, H. (2022). Übertragung und Gegenübertragung. In: M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 153–169). Psychosozial-Verlag.
- Klawe, W. (2021). Individualpädagogische Betreuung wirkungsvoll und erfolgreich gestalten. Einsichten aus Forschung und Praxis. *unsere jugend*, 73, 406–414. Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.2378/uj2021.art63d>
- Klein, A. (2011). Verwahrlosung – Eine sozialpädagogische Vergegenwärtigung mit Klaus Mollenhauer. *Soziale Passagen*, 3, 115–125. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/s12592-011-0071-1>

- Klöber, G. M. (2009). Schlafverhalten von Betreuten in stationärer Jugendhilfe. [PDF]. *Evangelische Jugendhilfe*, 4, 230–237. Evangelische Jugendhilfe Hamburg. Abgerufen von <https://www.ejhh.de/site/assets/files/1070/kloeber.pdf>
- Knollmann, M. & Reissner, V. (2022). Schulvermeidung: Eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung wartet auf Antworten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 429–435. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000909>
- Knollmann, M. & Reissner, V. (2020). Schulvermeidendes Verhalten. Intervention und Prävention aus kinder- und jugendpsychiatrischer Perspektive. *unsere jugend*, 72, 57–64. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2020.art10d>
- Knorr, W. (2014). Wer sind “die Schwierigsten”? Wo stehen wir in unserer Konzeptdiskussion heute? Welche lösungsorientierten Antworten und Angebote hat die Kinder- und Jugendhilfe? Was sind die geeigneten Mittel der Wahl? In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung vom 3. und 4. April 2014* (S. 13–24). Berlin (DIFU). <https://repository.difu.de/handle/difu/231837>
- Konferenz der Kantone für Kindes- und Erwachsenenschutz KOKES (2017). *Praxisanleitung Kinderschutzrecht*, (1. Aufl.). Dike Verlag
- Konferenz der kantonalen Sozialdirektoren und Sozialdirektorinnen KOKES (2020). *Empfehlungen zur ausserfamiliären Unterbringung*. https://www.kokes.ch/application/files/1916/1130/8588/DE_Einzelseiten.pdf
- Kracht, S. (2016). Wenn die Nacht zu laut wird: Konzepte für das Ein- und Durchschlafen traumatisierter Kinder und Jugendlicher. In: M. Baiertl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (3. Aufl., S. 198–210). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lang, B. (2013). Die Grundhaltung der BAG Traumapädagogik – Freude und Spass als Grundhaltung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 121–124). Beltz Juventa.
- Lang, T. (2013). Bindungspädagogik – Haltgebende, verlässliche und einschätzbare Beziehungsangebote für Kinder und Jugendliche. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 187–217). Beltz Juventa.
- Lang, T. & Lang, B. (2013). Die Grundhaltung der BAG Traumapädagogik – Die Annahme des guten Grundes als Grundhaltung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 107–112). Beltz Juventa.
- Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiss, W. & Schmid, M. (2013). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe*. 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 (GISo)*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung* 4(1). <https://doi.org/10.26043/GISo.2023.1.5>
- Läntzsch, S., Fegert, J. M., Rassenhofer, M., Witt, A. & Pfeiffer, E. (2023). Wirksamkeit und Herausforderungen bei der Implementierung von Biographiearbeit als Standardangebot in der Betreuung fremduntergebrachter Kinder und Jugendlicher. *unsere jugend*, 75, 67–76. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2023.art10d>

- Latscha, M. (2024). *Sozialpädagogin in Ausbildung in der Tagesstruktur Light TSL im Schul- und Berufsbildungsheim Albisbrunn*. [unveröffentlichter Praxisbericht]. BFH Berner Fachhochschule Soziale Arbeit.
- Liechti, J. (2022). *Dann komm ich halt, sag aber nichts. Motivierung Jugendlicher in Therapie und Beratung* (4. Aufl.). Carl-Auer.
- Link, P.-C. (2022). "Seiner selbst mächtig zu bleiben" (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, (4), 96–106. Julius Klinkhardt Verlag. <https://doi.org/10.35468/5950-08>
- Lüdecke, S. (2018). *Verhaltensprobleme bei Jugendlichen. Zur Stressverarbeitung in freundschaftlichen und romantischen Peerbeziehungen*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0_3
- Macsenaere, M. (2014). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren und Effektivität bei der Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung vom 3. und 4. April 2014* (S. 25–34). Berlin (DIFU). <https://repository.difu.de/handle/difu/231837>
- Mangels, F. (2022) *Individualpädagogik als ressourcenorientierte und traumasensible Jugendhilfe. Kompetenzanforderungen an die Fachkräfte*. [Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg]. https://pubdata.leuphana.de/bitstream/20.500.14123/954/5/Mangels_Individualpaedagogik_als_ressourcenorientierte_und_traumasensible_Jugendhilfe_Diss.pdf
- Michel, A., Keil, J., Andreas, A., White, L. O., Sierau, S., Costa, A., Kurz-Adam, M., Tsapos, N. & Klein, A. (2014). Folgen von Vernachlässigung im Kindes- und Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 162, 1090–1096. <https://doi.org/10.1007/s00112-014-3144-3>
- Möhrlein, G. & Hoffart, E. (2014). Traumapädagogische Konzepte in der Schule. In: S.B., Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (91–101). Vandenhoeck & Ruprecht
- Müller, K. (2010). *Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können*. Centaurus Verlag & Media UG.
- Nestmann, F. (2005). Haarige Helfer, gefiederte Gefährten und schuppige Freunde. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36(4), 443–469. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11612-005-0144-8>
- Oelkers, N. (2022). Zugänge stationärer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu jungen Menschen. In: S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen. Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (1. Aufl., S. 185–197). Kohlhammer.
- Paulus, F. W. (2024). Digitale Medien und Schlaf bei Kindern und Jugendlichen: Grundlagen. *Pädiatrie & Pädologie*, 59, 82–87. Springer. <https://doi.org/10.1007/s00608-024-01187-4>
- Piller, E. M. & Schnurr, S. (2021). Zum Umgang mit «Problemjugendlichen» in der Schweiz. In: M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Erziehungsresistent? «Problemjugendliche» als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 93–120). Schneider Verlag.
- Piller, E. M. & Schnurr, S. (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe – eine Einleitung. In: E. M. Piller & S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 7–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7>

- Rätz-Heinisch, R. (2021). Was tun mit schwierigen Jugendlichen! Sozialpädagogische Zugänge zur Initiierung gelingender Lernprozesse in der Jugendhilfe. In: M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Erziehungsresistent? "Problemjugendliche" als besondere Herausforderung für die Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 53–67). Schneider Verlag.
- Rumpf, J. (2024). Chancen im Umgang mit Schulverweigerung im Rahmen der stationären Erziehungshilfe. *unsere jugend*, 62, 325–333. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2010.art35d>
- Salzburger, V. & Mrass U. (2022). Bildungsbenachteiligung und Heimerziehung. Wie unterstützt die stationäre Jugendhilfe Heranwachsende auf ihrem schulischen Weg? *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(5), 609–628. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/ZP0000002>
- Saumweber, K. (2009). *Tiergestützte Pädagogik in der stationären Jugendhilfe: Die Wirkung tiergestützter Interventionen bei verhaltengestörten Jugendlichen in stationären Jugendhilfemassnahmen*. [Doktorarbeit, Universität Köln]. Books on Demand. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=3085749>
- Schaffner, D. (2022). Arbeit und Berufsbildung als Bildungschancen nutzen. In: S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen. Konzeptionelle, methodische und rechtliche Zugänge* (1. Aufl., S. 91–100). Kohlhammer.
- Schaffner, D. & Rein, A. (2013). Jugendliche aus einem Sonderschulheim auf dem Weg in die Selbstständigkeit – Übergänge und Verläufe. Anregungen für die Heimpraxis aus der Perspektive von Adressat/innen. In: E.M. Piller, & S. Schnurr (Hrsg.) *Kinder- und Jugendhilfen der Schweiz. Forschung und Diskurse*. (S. 53–78). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7>
- Schallberger, P. & Schwendener, A. (2017). *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Herbert von Halem Verlag.
- Schär, A.-M. (2020). *Jugend und Orientierung – Orientierung in der Lebensphase Jugend und deren Bedeutung für den Zielfindungsprozess in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe*. [Bachelorarbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit HSA]. Soziothek.ch. https://files.www.soziothek.ch/source/FHNW%20Bachelor-Thesen/Schaer_Anne-Mari_2020_BA_FHNW.pdf
- Schenk-Erni, A. (2014). *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen*. Traumatisierte Kinder und Jugendliche. Soziothek. <https://files.www.soziothek.ch/source/BFH%20Bachelor-Thesen/Traumatisierte%20Kinder%20und%20Jugendliche.pdf> e.pdf
- Scherwath, C. & Friedrich, S. (2020). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Schiepek, G. (2014). "Der Wandel ist eine Tür, die nur von innen geöffnet werden kann". In: Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe im Deutschen Institut für Urbanistik (Hrsg.), *Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege, schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten. Dokumentation der Fachtagung vom 3. und 4. April 2014* (S. 79–90). Berlin (DIFU). <https://repository.difu.de/handle/difu/231837>
- Schirmer, C. (2013). Institutionelle Standards – Worauf es bei traumapädagogischen Konzepten in den Institutionen ankommt. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 241–267). Beltz Juventa.
- Schleiffer, R. (2015). *Fremdplatzierung und Bindungstheorie*. Beltz Juventa

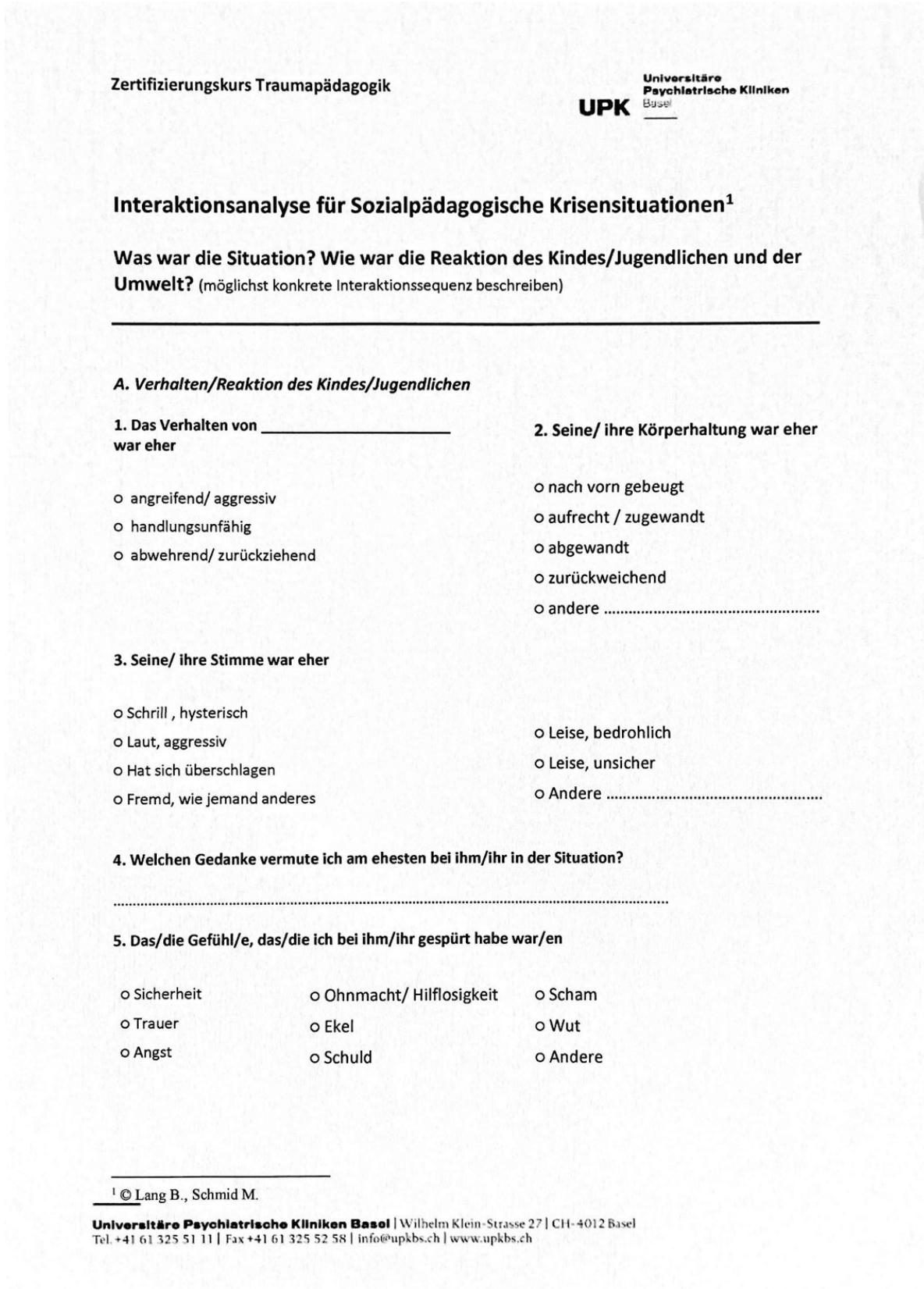
- Schleiffer, R. (2014). *Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schleiffer, R. & Müller S. (2002). Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 747–765. Vandenhoeck & Ruprecht.
<https://doi.org/10.25656/01:936>
- Schmid, W. (2011, 11–12 Nov) *Was ist Verwahrlosung? Verwahrlosung im gesellschaftlichen, politischen und historischen Kontext*. [Referat, 20. Pflegesymposium Nottwil]. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.hslu.ch/-/media/campus/common/files/dokumente/sa/ueber-uns/beitraege-walter-schmid/2011/sa-was-ist-verwahrlosung-november-2011.pdf/%3Fla%3Dde-ch&ved=2ahUKewiBs8L9y9-KAxWqh0HHYrZDvQQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw1QjiBT2m8gECjs84vhwOZj>
- Schmid, M. (2013a) Psychisch belastete Kinder und Jugendliche in der stationären Kinder- und Jugendhilfe – eine kooperative Herausforderung. In: Integras (Hrsg.), *Leitfaden Fremdplatzierung* (1. Aufl., S. 142–169). Integras.
- Schmid, M. (2013b). Warum braucht es eine Traumapädagogik und traumapädagogische Standards? In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 56–82). Beltz Juventa.
- Schmid, M., Erb, J., Fischer, S., Kind, N. & Fegert, J. M. (2017). *Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs „Implementierung, Evaluation und Verstetigung von Traumapädagogischen Konzepten in sozialpädagogischen Institutionen des stationären Massnahmevollzuges“*. Kinder- und Jugendpsychiatrische Klinik Basel.
<https://www.traumapaedagogik.ch/files/modellversuch-traumapaedagogik/abschlussbericht-modellversuch-traumapaedagogik.pdf>
- Schmid, M., Fegert, J. M., & Kölch, M. (2020). Komplex traumatisierte Kinder, Jugendliche und Heranwachsende. In: M. Kölch, M. Rassenhofer & J. M. Fegert (Hrsg.), *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (3. Aufl., S. 311–328). Springer.
- Schmid, M. & Kind, N. (2018). Folgen von Grenzverletzungen an sozialpädagogischen Fachkräften in stationären Settings. “Bekomme ein dickes Fell und bewahre dir ein empfindsames Herz”. *unsere jugend* (70), 11–20. Ernst Reinhardt Verlag. <https://doi.org/10.2378/uj2018.art03>
- Schmid, M. & Lang, B. (2013). Überlegungen zum traumapädagogischen Umgang mit Regeln. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 280–308). Beltz Juventa.
- Schmid, M. & Schröder, M. (2020). Trauma – Was ist das? *Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit*, (2), 6–15. Beltz-Juventa. <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e4d49df-9c98-445f-a9c0-1c9cb0dd2d03>
- Schöb, A. & Vonwyl, K. (2020). Jugendliche auf Kurve. Entweichungen aus dem Heim. Eine qualitative Forschung mit Jugendlichen im Zwangskontext. [Bachelorarbeit, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit]. Soziothek.ch. https://files.www.soziothek.ch/source/2020_ba_Schöb_Vonwyl_zenodo3693630.pdf
- Schröder, M. (2020). Bindung verstehen und Beziehung gestalten in der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Arbeit*, 69(9-10), 368 – 378. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2020-9-10-368>
- Schwabe, M. (2022). *Die “dunklen Seiten” der Sozialpädagogik. Über den Umgang mit Fehlern, Unvermögen, Ungewissheit, Ambivalenzen, Idealen und Destruktivität* (3. Aufl.). Beltz Juventa.

- Seiser, R. (2019). Drop-outs, Systemsprenger*innen, Grenzgänger*innen. Erfahrungswerte und Probleme der Praxis bei der Betreuung von Kindern und Jugendlichen in Hochrisikolebenslagen. *Sozialpsychiatrische Informationen*, 49(3), 28–32. Psychiatrie Verlag GmbH. <https://doi.org/10.5771/0171-4538-2019-3>
- Sengalski, C. (2017). *Jugendliche als Systemsprenger – Kritische Analyse möglicher Entstehungsgründe und sozialarbeiterische Handlungsmöglichkeiten*. [Masterarbeit, Universität Duisburg-Essen]. Duisburg-Essen Publications online, DuEPublico 2. <https://doi.org/10.17185/duepublico/49537>
- Steffens, J. (2023). Soziale Isolation, Einsamkeit und psychische Entwicklung. *Zeitschrift Menschen*, 3, 19–25. https://www.researchgate.net/profile/Jan-Steffens/publication/372335507_Soziale_Isolation_Einsamkeit_und_psychische_Entwicklung/links/64b002e5b9ed6874a517f518/Soziale-Isolation-Einsamkeit-und-psychische-Entwicklung.pdf
- UPK Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel. (o.D.) *Interaktionsanalyse für Sozialpädagogische Krisensituationen*. Traumapaedagogik.ch. <https://www.traumapaedagogik.ch/files/leitfaden-interaktionsanalyse-fuer-sozialpaedagogische-krisensituationen.pdf>
- Van Driesten, A., Friedrich, T., Gallep, S., Neupert, A., Redlich, T. & Wolff, M. (2021). *Unveräusserliche Rechte junger Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung anerkennen und sichern!* [Im Rahmen des Zukunftsforum Heimerziehung. Expertise]. <https://igfh.de/publikationen/broschueren-expertisen/unveraeusserliche-rechte-junger-menschen-den-stationaeren>
- Von Freyberg, T. & Wolff, A. (2022a). Der fehlende und der notwendige Dritte in den Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In: T. Von Freyberg & A. Wolff (Hrsg.), *Störer und Gestörte*. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse (2. Aufl., S. 151–198).
- Von Freyberg, T. & Wolff, A. (2022b). Konfliktgeschichten als Lernprozesse – eine Einleitung. In: T. Von Freyberg & A. Wolff (Hrsg.), *Störer und Gestörte*. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse (2. Aufl., S. 13–52).
- Wahle, T. (2013). Chancen zur sozialen Teilhabe. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 157–174). Beltz Juventa.
- Wahle, T. & Lang, T. (2013). Transparenz als Grundhaltung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S.118–121). Beltz Juventa.
- Weiss, W. (2013). Selbstbemächtigung / Selbstwirksamkeit – ein traumapädagogischer Beitrag zur Traumaheilung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 145–156). Beltz Juventa.
- Weiss, W. & Schirmer, C. (2013). Wertschätzung als Grundhaltung. In: B. Lang, C. Schirmer, T. Lang, I. Andreae de Hair, T. Wahle, J. Bausum, W. Weiss & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe* (S. 112–114). Beltz Juventa.
- Wolff, M., (2022). Partizipation als Zugang zu “schwierigen” jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Calabrese, S. & Huber, S. (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (1. Aufl., S. 82–90). Kohlhammer.

8 Anhang

8.1 Leitfaden für Interaktionsanalyse

(UPK Universitäre Psychiatrische Kliniken Basel, o.D.).



Zertifizierungskurs Traumapädagogik



B. Reaktion der falleinbringenden Person

6. Mein Verhalten war eher

- angreifend/ aggressiv
- handlungsunfähig
- abwehrend/ zurückziehend

7. Meine Körperhaltung war eher

- nach vorn gebeugt
- aufrecht / zugewandt
- abgewandt
- zurückweichend
- andere

8. Meine Stimme war eher

- Schriill , hysterisch
- Laut, aggressiv
- Hat sich überschlagen

- Leise, bedrohlich
- Leise, unsicher
- Andere

9. Welches war mein intensivster Gedanke in der Situation?

.....

10. Das/die Gefühl/e, das/die ich bei mir gespürt habe war/en

- | | | |
|----------------------------------|---|------------------------------------|
| <input type="radio"/> Sicherheit | <input type="radio"/> Ohnmacht/ Hilflosigkeit | <input type="radio"/> Scham |
| <input type="radio"/> Trauer | <input type="radio"/> Ekel | <input type="radio"/> Wut |
| <input type="radio"/> Angst | <input type="radio"/> Schuld | <input type="radio"/> Andere |

C. Suche nach dem guten Grund

11. Was war meiner Meinung nach die auslösende Situation?

.....
.....

12. Was könnte _____ angetriggert haben?

.....
.....

Zertifizierungskurs Traumapädagogik



13. Was vermute ich, war das Gefühl, das _____ in der auslösenden Situation hatte?

- Trauer
- Angst
- Ohnmacht/ Hilflosigkeit
- Ekel
- Schuld
- Scham
- Wut
- Sicherheit
- Andere

14. Welches Beziehungsbedürfnis von _____ wurde, meiner Einschätzung nach, in der auslösenden Situation angesprochen?

.....

15. Welchen Sinn und guten Grund kann das Verhalten von _____ für ihn/ sie gehabt haben? Er/Sie macht das weil?

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)

16. Welchen davon halte ich für am vorrangigsten?

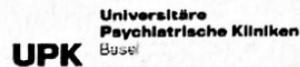
.....

D. Suche nach Handlungs- und Versorgungsmöglichkeiten

17. Wie könnte dieser Sinn/ gute Grund sonst noch versorgt werden?

- Idee 1)
- Idee 2)
- Idee 3)
- Idee 4)

Zertifizierungskurs Traumapädagogik



18. Wie kann das Beziehungsbedürfnis von _____ versorgt werden?

Idee 1)

Idee 2)

Idee 3)

19. Wenn ich jetzt an die Situation denke habe ich folgende/s Gefühl/e

	Ein wenig									sehr
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sicherheit	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trauer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ohnmacht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ekel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Schuld	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Scham	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wut	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zuneigung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Andere	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Welche Idee habe ich, wie ich dieses Gefühl (Nr. 19) versorgen kann/ was kann ich tun, damit ich dieses unangenehme Gefühl annehmen kann, weniger wird oder das angenehme Gefühl erhalten oder verstärkt wird?

Was	Wie	Wann

21. Wie gewappnet fühle ich mich aktuell für die nächste Situation mit _____?

- ☺ Gut, sicher.
- 😊 Etwas unsicher, ich werde noch mit jemand mir nahestehendem darüber sprechen.
- 😐 Etwas unsicher, ich werde für mich noch über die Situation nachdenken / mich damit beschäftigen (z.B. etwas nachlesen o.ä.).
- 😬 Noch unsicher, ich werde mich noch mit einem/r Kollegen/in beraten.
- 😨 Noch sehr unsicher, ich werde die Situation in die Fallberatung mit dem Team und Fachdienst einbringen.

8.2 Weitere Konfliktstrategien nach Baumann (2019)

Weitere Konfliktstrategien und Handlungsoptionen nach Baumann werden angehängt für den Fall, dass das Auffangen eines Konflikts in der Anfangsphase scheitert (2019, S. 42–53/101–102):

- **Sicherheit bieten:** Die Herstellung von Sicherheit hat höchste Priorität in Konflikten, weshalb ein unaufgeregtes und sicheres Auftreten der Fachkraft wichtig ist, damit sich der Jugendliche wieder regulieren kann und zurück zu seiner Handlungskontrolle findet. "Ich sehe, dass du gerade sehr wütend bist – aber ich bleibe bei dir, bis du dich wieder besser fühlst!". (S. 42–43).
- **Dem Jugendlichen standhalten:** Zeitlicher Aufschub durch Gewähren von Sicherheit, Ablenkung und durch Zurückstecken des maximalen Handlungsspektrums der Fachkraft. Wichtig dabei ist aber, dass die Situation nach einer gewissen Zeit wieder aufgegriffen wird, die Grenzen markiert werden und Folgen und Konsequenzen seines Verhaltens deutlich gespiegelt werden. Dabei können z. B. Code-Wörter abgemacht werden, die dem Jugendlichen seinen Kontrollverlust frühzeitig spiegeln, so dass er aus dem Konflikt aussteigen kann. Alternativ können neue Strategien zur Zielerreichung erarbeitet werden. (S. 44).
- **Die Frage der Macht nicht zum Konfliktthema machen:** "sich dem machtvollen Zugriff des anderen entgegenzustellen (...), ohne selbst dem Mythos der Macht zu verfallen" (Schlippe, 2010, S. 22, zitiert nach Baumann, 2019, S. 47). Zum Beispiel sind Erpressung und Bestechung machtbetonte Methoden (operante Konditionierung), denn "Wer belohnt, steht über dem Anderen" (Ollefs & Schlippe, 2010, S. 75, zitiert nach Baumann, 2019, S. 47). "Wenn-Dann-Kausalität" kann die Fachkraft in Zugzwang bringen, wenn sich der Jugendliche für das "dann" entscheidet. Deshalb plädiert Baumann für eine Haltung der erzieherischen Präsenz, was bedeutet, sich nicht auf die "Spielchen" von Manipulation und Gegenmanipulation einzulassen. Es geht also darum, "bei eigenem Machtverzicht den jungen Menschen immer wieder mit einer Haltung zu konfrontieren, von der ich nicht abweiche, also Präsenz und Entschlossenheit für die Sache, nicht für den Prozess des Durchsetzens" (Baumann, 2019, S. 48) (Beispiel dazu im Anhang 8.3 "Erzieherische Präsenz"). Wenn die Eskalation an sich das Ziel des Konflikts darstellt (z. B. Selbstsicherungstaktik als Anpassungsstrategie an unberechenbar erlebte Umwelt), wird als Interventionsstrategie empfohlen, den Machtkampf zu thematisieren und ein positives Beziehungsangebot zu machen. (Baumann, 2019, S. 43–48).

Baumann betont auch die Wichtigkeit, immer einen Ausweg aus dem Konflikt anzubieten, welcher der Jugendliche ohne Gesichtsverlust annehmen kann, denn zurückzustecken ist oft mit dem eigenen Selbstbild nicht vereinbar. Für die "Hintertür" kann er sich aber aktiv entscheiden und so den Konflikt glimpflich verlassen. (2019, S. 41).

Baumann nennt noch weitere wichtige Aspekte des Konfliktmanagements (2019, S. 50–53):

- **Zeitlicher Aufschub:** Es ist oft vorteilhaft, nicht gleich auf alles, was Jugendliche als Konfliktpotential in den Raum werfen, zu reagieren. Mögliche Reaktionen sind: «Das gefällt mir nicht, ich werde darüber nachdenken, wie ich darauf reagiere!» oder «So kann ich gerade nicht mit dir reden, aber ich komme darauf zurück!». Auch aktives Schweigen ist dabei eine Haltung, um zu signalisieren, dass man nicht in den Konflikt hineingezogen werden will. (S. 50).
- **Langer Atem:** Wichtig ist, neben dem zeitlichen Aufschub die Forderung durch pädagogische Präsenz im Raum präsent zu halten. Hierbei kann das Prinzip «Ersetzung von Sanktionen durch Feedback» helfen. «Dieses Prinzip des immerwährenden Feedbacks – natürlich eingebettet in eine pädagogische Beziehung, die positive Aspekte sucht und nicht nur «runtermachen» will – halte ich für einen zentralen Ansatzpunkt in der Arbeit mit dem Prinzip des «langen Atems»» (Ollefs & Schlippe, 2010, nach Baumann, 2019, S. 51).

Baumann benennt weiter zwei wichtige Aspekte des «gewaltlosen Widerstands» nach Hain Omer (o. D.), welche dem Jugendlichen signalisieren, dass sein Verhalten nicht geduldet wird, ohne eine Drohung oder Machtdemonstration auszusprechen (.2019, S. 51):

- **Ankündigung:** Sie erfolgt schriftlich oder mündlich in einem ruhigen Moment ausserhalb des Konflikts in Form eines Rituals. Beteiligte Fachpersonen beteuern darin, dass man das Verhalten nicht duldet und helfen will, es zu unterbinden. Dabei enthält die Ankündigung präzise Aspekte, die zur Versachlichung des Konflikts und zum Unterbruch der Eskalationsspirale führt. Sie präzisiert die Ziele des Zusammenlebens, benennt die Erwartungen an die jeweilige Situation und richtet den Fokus auf den Zielzustand des Jugendlichen (nicht auf das falsche Verhalten!). (Ollefs & Schlippe, 2010, nach Baumann, 2019, S. 51–52).
- **Knüpfen von Unterstützungsnetzwerken:** Fachkräfte suchen Verbündete (Lehrkräfte, andere Pädagog*innen, Eltern, Freunde, Nachbarn, usw.), um die Präsenz in schwierigen Situationen zu erhöhen, oder bei Wiederaufnahme des Konflikts der Fachkraft Sicherheit zu vermitteln. Weiter kann durch das Herstellen von «Öffentlichkeit» der «Täter» in eine Aussenperspektive gebracht werden, wobei damit einerseits Scham verbunden ist und andererseits den Jugendlichen die Folgen der Tat spürbar werden lassen. (Körner & Uschold-Meier, 2010, nach Baumann, 2019, S. 52–53).

8.3 Beispiele für Konfliktbewältigung nach Baumann (2019)

- Beispiel einer Anfangsphase für einen Konflikt, bei dem es um jugendliche Hierarchisierung geht, zitiert aus Baumann (2019, S. 31–32):

Blicken wir nur einmal auf einen zeitgemässen Konflikt zwischen Jugendlichen. Wenn ein Jugendlicher zu einem anderen sagt: “Ey, deine Mutter ist eine Hure”, meint er ja nicht: “Ich kenne deine Mutter und weiss, dass sie ihr Geld im Rotlichtmilieu verdient”. Vielmehr meint er sinngemäss so etwas wie: “Ich verachte dich”, oder noch konkreter, da er ja um die Reaktion weiss, die zwangsweise folgt: “Hey, hast du den Mut und Lust, ein Kräfteressen zu veranstalten?”

Die Reaktion, die hierauf erfolgt, ist in der Regel in einem hohen Passungsverhältnis zur Eröffnung zu sehen, da der so Angesprochene unter Zugzwang steht, will er nicht als völliges “Opfer” aus der Situation gehen. Es wäre höchst befremdlich, wenn er antworten würde: “Stimmt nicht, meine Mutter ist Sekretärin!”. Dies wäre ein sicheres Zeichen dafür, dass der Provozierte die Situation nicht richtig gelesen hat (ausser es besteht eine eindeutige Überlegenheit des Provozierten, so könnte er hier sein Desinteresse an der mangelnden Herausforderung inszenieren). Weitaus häufiger ist es der Fall, dass der Provozierte eine situationsadäquate Antwort wählt, z.B.: “Und deine Mutter ist so fett, dass selbst ein Sumo-Ringer Angst hätte, zerquetscht zu werden!”. Eine solche Antwort meint natürlich ebenfalls nicht eine Aussage über die Körperfülle der jeweils anderen Mutter, sondern enthält einen Aussagewert, der sich in etwa übersetzen liesse, mit: “Ich verachte dich ebenfalls und wenn du dich schlagen willst, komm her!”.

Diese “Spiele” sind jungen Menschen hoch vertraut, und alle Generationen hatten ihre Rituale, mit denen sie Machtkämpfe verbal eingeläutet haben (als ich jung war, galt der ausgestreckte Mittelfinger als absoluter Fauxpas, bis er von einem Fussballspieler quasi entwertet wurde – und auch die Aussage “Vollidiot” gaben wir in der Regel kein Urteil über den geschätzten IQ-Wert des Gegenübers ab, sondern eine Herausforderung). Der “pädagogische Rat”, eine solche Eröffnung einfach zu ignorieren oder abzuwerten, indem man den Inhalt der Provokation ignoriert, kann für den jungen Menschen kein ernsthafter Rat sein, da in einem solchen Vorschlag deutlich wird, dass der Pädagoge die Spielregeln der jugendlichen Hierarchisierung nicht verstanden hat. (Baumann, 2019, S. 31–32).

- Beispiel für den möglichen Antwortmechanismus *Humor*, zitiert aus Baumann (2019, S. 37–38):

Ein flotter, nicht erniedrigender, aber schlagfertiger Spruch kann die Provokation entschärfen, die Aggression aus der Szene verbannen und dem jungen Menschen eine Hintertür zum Ausstieg aus der Szene öffnen, ohne sein Gesicht verlieren oder einknicken zu müssen: In meiner Zeit als Förderschullehrer hatte ich eine neunte Abschlussklasse an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung. In dieser Klasse war ein Jugendlicher – nennen wir ihn Dennis –, der einen guten Kopf grösser war als ich und durch seine Nebenbeschäftigung bei einem Landwirt auch über deutlich mehr Kraftreserven verfügte als ich. Eigentlich ein angenehmer Zeitgenosse, so verfiel Dennis kurz vor den Abschlussarbeiten zurück in die früheste Kindheit und beschäftigte mich andauernd mit Kindereien, die ich schon bei

Erstklässlern nicht geduldet hätte. An einem Tag, an dem ich selber leichte Kopfschmerzen hatte und somit tendenziell ungeduldiger war, als die Klasse es gewohnt war, begann er nun, seinem deutlich schwächeren Sitznachbarn andauernd mit einem Bleistift in die Seite zu pieken. Dieser beschwerte sich hierüber jedes Mal lautstark und forderte meine Unterstützung ein. Auf Ermahnungen reagierte Dennis natürlich gar nicht.

Nach einer Zeit nervte mich dieses Szenario so sehr, dass ich zu einem institutionellen Machtmittel griff und drohte: "Wenn du jetzt nicht aufhörst, denke ich mir eine saftige Hausaufgabe aus!". Dennis sprang augenblicklich auf, schmiss mit einer eleganten Handbewegung seinen Tisch mit allen darauf liegenden Utensilien um, baute sich vor mir auf und brüllte mich an: "Das können Sie sich sowas von in den Arsch schieben!". Aus irgendeinem mir bis heute nicht begreiflichen Impuls heraus antwortete ich spontan: "Dann musst du die Hausaufgabe auf Klopapier schreiben!". Diese Antwort setzte Dennis so in Erstaunen, und den Rest der Klasse in lautes Lachen, dass er die Aufgabe annahm und fragte, was er denn schreiben sollte. Der Streifen Klopapier mit dem fünfzehn Mal geschriebenen Satz "Stifte sind zum Schreiben da" hing noch lange Zeit in meinem Büro, die Idee, dass Dennis eigentlich das Chaos auf dem Fussboden noch hätte aufräumen müssen, verwarf ich allerdings, froh über den umgelenkten Konflikt... (Baumann, 2019, S. 37–38).

- Haltung erzieherischer Präsenz, zitiert nach Baumann (2019, S. 48):

Die Haltung der erzieherischen Präsenz ... bedeutet nun, eben nicht auf solche "Spielchen" von Manipulation und Gegenmanipulation zu verfallen. ... Worum es eben geht, ist, bei eigenem Machtverzicht den jungen Menschen immer wieder mit einer Haltung zu konfrontieren, von der ich nicht abweiche, also Präsenz und Entschlossenheit für die Sache, nicht für den Prozess des Durchsetzens. Ich gerate oft in die Situation, in der junge Menschen mich fragen: "Und was passiert, wenn ich das nicht mache?", oder: "Und was passiert, wenn ich das doch mache?" Meine Antwort: "Da denke ich gar nicht darüber nach, ich gehe fest davon aus, dass du es machen (bzw. Nicht machen) wirst. Die Frage ist nur, wie oft ich es vorher einfordern muss!" hat meist eine irritierende Wirkung, wenn die spontane Antwort auch sein mag: "Kannst'e lange warten...". (Baumann, 2019, S. 48).

8.4 Institutionelle Eskalation

Um institutionelle Eskalationsprozesse und die damit verbundenen Phasen bis hin zu einem Abbruch zu veranschaulichen, wird das qualitative Phasenmodell nach Schwabe (1996, nach Baumann, 2013) von den AutorInnen in der Tabelle 8.1 zusammengefasst. Die Darstellungen von Schwabe beschränken sich jedoch auf den Bereich gewaltsamer Eskalationen und haben dabei eher einen beschreibenden als einen erklärenden, bzw. analysierenden Charakter (Baumann, 2010, S. 46). Wertvoll an diesem Model ist gemäss Baumann, dass es einen «prototypischen Phasenverlauf als *Interaktionsprozess* aufzeigt, welcher von den Pädagog*innen und den Jugendlichen gleichermaßen mitgestaltet wird.

Institutionelle Eskalation	
Phase 1	In der ersten Phase kommt es zu einzelnen Konflikten zwischen den Jugendlichen und Sozialpädagog*innen. Konfliktthemen sind alltägliche Regeln und Strukturen sowie individuelle Meinungsverschiedenheiten. Problematisch an dieser Phase sind nicht Konflikte als solche, sondern die ständige Wiederkehr gleicher Szenen zwischen den Protagonisten. Diese Phase wird von Schwabe als «Verhakung» bezeichnet.
Phase 2	Die zweite Phase, genannt «Konflikthäufung», ist dadurch geprägt, dass die Konflikte eskalieren. Die Jugendlichen werden als «schwierig» definiert und mehrere Mitarbeiter*innen werden in den Konflikt einbezogen. Es kommt zu ersten informellen Mitteilungen der Schwierigkeiten an Kollegen. Zudem tritt das Motiv des Machtkampfes hinzu, welches durch die Mitarbeiter*innen aktiv mitgestaltet wird. Die Konflikte sind durch erste Verletzungen verbaler (und körperlicher) Standards gekennzeichnet.
Phase 3	Die Phase 3, welche als «Verhärtung» betitelt wird, ist dadurch gekennzeichnet, dass es zu einer Kette von Eskalationen kommt. Die Konflikte beginnen in mehreren Kontexten aufzutreten, oder haben Bedeutung für mehrere Kontexte. Das Problem(-verhalten) wird offiziell und formell als solches bezeichnet und zum Gegenstand der Kommunikation auf Mitarbeiter*innenebene. Es werden gemeinsame Massnahmen abgesprochen, um das Problem in den Griff zu bekommen. In der Interaktion mit den Klient*innen tritt das Motiv des Gesichtsverlusts hinzu.
Phase 4	Die vierte Phase ist die «Konfliktausweitung». Abgesprochene Massnahmen greifen nicht und die Eskalationen setzen sich in zunehmender Heftigkeit fort. Es kommt zu Meinungsverschiedenheiten über den richtigen Umgang mit dem «Fall» und es wird mindestens eine weitere Hierarchieebene miteinbezogen. Typisch für diese Phase sind Spaltungen innerhalb des Teams in jene, welche häufig in die Konflikte verwickelt sind, und jene, welche den Jugendlichen vermeintlich noch «im Griff» haben. In den Köpfen einzelner Mitarbeiter beginnt die Vorstellung der Beendigung der Massnahme zu reifen.
Phase 5	In der fünften Phase, der «Zuspitzung» wird erstmals die Überforderung benannt. Kompetenzfragen und Hierarchieprobleme treten als zusätzliche Konfliktthemen auf und es entbrennt ein offener Streit um inhaltliche Fragen bezüglich des Jugendlichen. Dem Jugendlichen wird erstmals mit «Entlassung» gedroht und bei einzelnen Mitarbeiter*innen wird die Idee der Verlegung als Lösung erstmals verbalisiert.
Phase 6	Die sechste Phase bezeichnet das «Aufgeben». Es entsteht Druck auf die Einrichtung von aussen (Eltern, Jugendamt, Nachbarschaft) und in der Interaktion der Mitarbeiter*innen werden erste Legitimationsversuche in Bezug auf das «Versagen» kommuniziert. Dem Jugendlichen werden Ultimaten gesetzt, der Rauswurf scheint für die beteiligten Mitarbeiter*innen als einzig realisierbare Lösung. Der Fall wird als hoffnungslos definiert.
Phase 7	Die siebte und letzte Phase ist die «Ausstossung». Der Rauswurf wird formal gerechtfertigt und es kommt zu typischen Gefühlskonflikten zwischen Erleichterung und Schuldgefühlen. Die strittigen Themen zwischen den Mitarbeiter*innen werden aus dem Kommunikationsfluss verbannt. Auf offizieller Ebene wird der Rauswurf als Chance benannt, letztlich glaubt aber keine*r daran, dass dieser «Fall» in einem anderen Kontext, einer anderen Institution, gelöst werden könnte.

Tabelle 8.1: Phasenmodell für institutionelle Eskalationsprozesse, angelehnt an Schwabe (1996, S. 112, nach Baumann, 2010, S. 46–47).

8.5 Fünf Haltungen der Schweizer Heimlandschaft

Die Tabelle 8.2 fasst die fünf verschiedenen Haltungen der Schweizer Heimlandschaft nach Schallberger und Schwendener (2017, S. 161–176) zusammen.

Fünf Haltungen der Schweizer Heimlandschaft nach Schallberger und Schwendener (2017, S. 161–176).
Rettung – Das Heim als christliche Ersatzfamilie
Direkte Stellvertreterfunktion zur Herkunftsfamilie und Konkurrenzverhältnis zu dieser. Moralisierende Deutung der Heimakteure, Jugendliche sind als rettungsbedürftige und verlorene Seelen vor innerer und äusserer Verwahrlosung, verursacht durch die Verletzung biblisch ethischer Prinzipien in Herkunftsmilieu, zu schützen. Die konkreten Umstände, welche zur Heimplatzierung führten, werden partiell tabuisiert. Evangelikal religiöses Weltbild. Der Heimalltag ist geprägt durch Nähe und Zuwendung mit elterlichen Zügen, rigide ausformulierten Regeln und gesonderte Settings religiöser Erziehung. Bisweilen streng autoritär und sanktionierend wird zu bibelkonformen Verhaltensweisen angehalten, wobei Leittugenden der Ehrlichkeit oder der Bereitschaft zur Vergebung wichtig sind. Ziele sind, problematische Verhaltensweisen zu bändigen und zu konditionieren und den Jugendlichen einen Schutzhort zu bieten, welcher sie zu einer persönlichen Gottesbeziehung hinzuführt, weil Rettung und Erlösung letztlich nur von Gott ausgehen können. (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 161–164).
Förderung von Mündigkeit – Das Heim als Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung
Milieu der Verlässlichkeit und Geborgenheit bieten, wobei die Herkunftsfamilie in den Prozess miteinbezogen wird. Förderung von Mündigkeit und der Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung, gegenseitiger Respekt und achtsamer Umgang. Stimmige und angemessene, verständliche Ausdrucksformen werden zusammen gesucht für das, was die Jugendlichen innerlich umtreibt. Inadäquat geäusserten Verhaltensweisen wird weniger mit Sanktionen, sondern mit Verstehen der zugrunde liegenden Thematik begegnet, Auseinandersetzen mit bisherigem Individualisierungsverlauf. Humanistisch-liberales Gesellschaftsbild. Vorbildfunktion der Professionellen als authentische Erwachsene, Fehler oder Schwächen werden einbezogen. Im Heimalltag wird um stimmige Formen des Zusammenlebens gerungen, abwechselnde Alltags- und Freizeitgestaltung. (S. 164–167).
Coaching sittlicher Vergemeinschaftung – Das Heim als Internatsschule
Privat- oder stiftungsrechtlich organisierte Internats-Sonderschulen. Kompensatorisches Lern- und Entwicklungsumfeld zum Erwerb eines Schulabschlusses. Nicht "Gefährdung" oder auffälliges Sozialverhalten, sondern sonderpädagogisches Förderangebot steht im Vordergrund. Pathologisierende oder negativ klassifizierte Zuschreibungen werden vermieden, sondern auf die ungleichen Chancen durch die besonderen Persönlichkeitsmerkmalen verwiesen. Erfolgreiche Positionierung in der Berufswelt als zentrale Herausforderung, Hilfsleistungen dienen der Kompensation sozialer Benachteiligung. Bezugspersonen stehen mit Eltern, Lehrern und zuweisenden Behörden im Daueraustausch. Professionelle nehmen Rollen wie Mentor*innen und Autoritätspersonen, Animator*innen, Coaches, Moderator*innen und Regisseur*innen ein zur gelingenden Vergemeinschaftung in der Wohngruppe ein. Gemeinsame Aushandlungsprozesse über Alltagsgestaltung und Regeln, Jugendliche als Teil eines Kollektivs. Chance zur autonomen Konfliktgestaltung, Sanktionen werden fall- und situationsadäquat ausgesprochen. (S. 170–173).
Normalisierung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung
Auftrag besteht in der Um-/Nacherziehung "dissozialer" Jugendlicher. Rigide Praktiken wie Verhaltenskontrolle, Verhaltenssanktionierung und Verhaltenstrainings. Heime sehen sich mit disziplinierender, zivilisierender und normalisierender Funktion betraut. Resozialisierende Sonderbehandlung zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung. Potenzielle Gefahr für die Gesellschaft, welche von Jugendlichen ausgeht, abwenden und sie zu funktionierenden, nützlichen Subjekten machen. Sie werden mit dem Heimeintritt automatisch als dissozial identifiziert. Es sollen Werte wie Anstand, Respekt, Gewaltlosigkeit sowie Tugenden wie Disziplin, Fleiss, Tüchtigkeit, Ordentlichkeit und Unterordnungsfähigkeit beigebracht werden. Behavioristische Konzeption von Sozialisation und Individuation. Autoritäre

Konfrontation der Jugendlichen mit ihrem Fehlverhalten, konsequentes Aussprechen von Sanktionen, welche standardisiert und dadurch kalkulierbar sind. "Automatische Identifizierung" im Sinne Goffman (1973): Wer im Heim eingewiesen wird, ist dissozial und bedarf eines rekonditionierendes Verhaltenstraining. Die Herkunft des "dissozialen" Verhaltens oder was es artikuliert, interessiert nicht. Es erscheint sogar abwegig, dem Überlebens- oder Selbstbehauptungswillen Kreativität und Lebenstüchtigkeit zu attestieren. Es scheint undenkbar, dass Widerstände mit der autoritär-konfrontativen Haltung im Zusammenhang stehen könnten. "Wer sich den Weisungen, Anordnungen und Regeln der Einrichtung widersetzt, beweist für [die Professionellen] einzig, dass er oder sie Unwillens ist, sich auf eine "Kooperation" ... einzulassen" (S. 169). Konservatives Gesellschaftsmodell, in dem Werte-pluralismus, kulturelle Durchmischung und ein Zuviel an sozialer Mobilität eine Bedrohung darstellen. Behavioristisches Modell menschlicher Entwicklung. Genese von moralischem Bewusstsein durch Zurechtweisung, Setzen von Grenzen, Disziplinierung oder Rekonditionierung (belohnen/bestrafen). Kategorien wie Mündigkeit, Autonomie, gefestigte Ich-Identität oder Kreativität spielen kaum eine Rolle. Professionelle in der Rolle von Repräsentanten des "Normalitätsprinzips". Treten in der Freizeit der Jugendlichen als Aufseher und in einer Überwachungsfunktion auf. Sie treten im "erzieherischen" Setting als sanktionierende Verhaltenstrainer und Verhaltensdompteure auf und in der Wohngruppe als erwachsene Vorbilder. Fehlverhalten wird in Falldokumentation vermerkt und in Standortgesprächen Bilanz gezogen. Entwicklung wird als Veränderungen auf der Ebene des korrekten Benehmens verstanden. Penibel ausformulierte Regel- und Sanktionskataloge. Durchsetzung der Regeln orientiert sich am anstaltslogischen Prinzip der Gleichbehandlung: unabhängig von Person oder Situation folgt auf eine identische Verfehlung eine identische Sanktion. Durch klare Direktiven und Konsequenzen sollen sich Lernerfolge erwirken lassen. Stufensystem auf Basis einer Verhaltensbuchhaltung mit Plus- und Minuspunkten. Privilegien höher gestufter Jugendlicher:

- Häufiger WE zuhause verbringen
- Längere Ausgehzeiten
- Weniger strenge Überwachung des Medienkonsums
- Antreten einer Lehrstelle nur mit guter Verhaltenspunktbilanz!

Konfrontative Pädagogik und Methoden der *Bootcamp*-logischer Erlebnispädagogik für das Training von Fleiss, Tüchtigkeit und Disziplin, Orientierung an der Programmatik eines risikoorientierten Straf- oder Massnahme-vollzugs können einfließen. (S. 167–170).

Gewähren von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte

Auftrag besteht darin, in heiminterner Schule regulärer Schulabschluss zu erwerben und in heiminternen Gewerbebetrieben eine staatlich anerkannte Lehre zu absolvieren. Individuelle Hilfestellung, die die Jugendlichen zur Überwindung der für ihr normwidriges Verhaltensweisen ursächlichen Entwicklungs-beeinträchtigungen benötigen: Pädagogik, Sozialpädagogik, Arbeitsagogik, Psychotherapie, Psychiatrie, Seelsorge. Unterstützung der Jugendlichen bei ihren eigenmotivierten Bestrebungen um die Erlangung von Autonomie und Handlungsfähigkeit. Abweichendes Verhalten wird nicht im Zusammenhang mit Unwillen, sondern des Unvermögens argumentiert. Hilfeleistungen basieren nicht auf Zurechtweisung und Disziplinierung, sondern auf Förderung mit Blick auf die ganze Person. Wohngruppe zum Erleben von gewinnbringender Sozialität, Sport als Chance für die eigene Positionierung und Identität. "Sämtliche Interaktionsverhältnisse ... sollen von den Jugendlichen als förderlich für ihre eigene Entwicklung erlebt werden können" (S. 174). Einsätze konfrontativer und repressiver Pädagogik erfordert in jedem Fall einer individuellen Prüfung, ob sie ermächtigende oder demoralisierende Effekte erwarten lässt. "Zumindest zeitweilig transzendiert die diagnostische Praxis der Professionellen die Grenzen der intentionalistischen Willensdiagnostik ("was will der Jugendliche, was will er nicht?") und andererseits einer oberflächlichen Verhaltensdiagnostik ("Verhält er sich korrekt oder nicht?") (S. 175). Die unbewusste Motivation des Jugendlichen wird thematisiert und auch nach Vorkommnissen und Verstrickungen im biographischen Verlauf gesucht, welche demotivierend, desorientierend oder pathogen wirken. Auffälliges Verhalten kann tiefenpsycho-logische Gründe haben und entsprechende Herangehensweisen benötigen. Von behavioristischen Methoden wird abgesehen. Tendenziell interaktionistisches Modell von Individuation und Sozialisation. Die Aneignung beruflicher Fertigkeiten und spätere Ausübung setzt ein "positives Selbstbild" und die innere Festigkeit voraus. Jugendlichen fehlt es nicht an gesellschaftlichen Normen und Werten, sondern an einer stabilen und gefestigten Ich-Identität. Abwendung von der Förderung hin zu dumpfem Konformismus, denn die Handlungs- und Überlebensfähigkeit von Individuen in der hochgradig dynamischen Gesellschaft kann nicht durch simple Dressur- und Konditionierungslogik erreicht werden. Dauerbeobachtung und Sanktionen zugunsten des Einhaltens der Hausordnung, jedoch steht Kontroll- und Überwachungsfunktion nicht im Zentrum professionellen Handelns. Primäre Aufgabe ist die Hilfe bei der Orientierung bei der eigenaktiven Erarbeitung einer Zukunftsperspektive. Interaktionistische Annahme, dass sich eine gefestigte Ich-Identität sowie ein Sinn für das Gemeinwohl ausschliesslich im Austausch mit anderen herausbilden kann, führt zu einer

Praxis kollektiver Aktivitäten: Professionelle als professionelle Hilfeleister in den Rollen gleichgestellter Mitspieler, Organisatoren, Animatoren, Moderatoren, Schlichtern, Coaches oder Schiedsrichter. Heimakteure gehen davon aus, dass Jugendliche in der Heimunterbringung nur eine Chance erblicken können, wenn sich Professionelle nicht als Vollstrecker einer Zwangsmassnahme, sondern als Exponenten eines professionellen Hilfesystems positionieren. Attraktive Ausbildungsangebote, eine gut ausgebaute Wohn- und Freizeitinfrastruktur und nicht-diskreditierende Grundhaltung als Voraussetzung, damit Jugendliche in der formell zwangsweisen Unterbringung einen Sinn finden und die Chance packen. Leben in der Wohngruppe und gemeinsame Aktivitäten hat förderliche Effekte auf der Ebenen der "Kulturation" und der Persönlichkeitsentwicklung. Fest installierte Settings des kollegialen sowie des interprofessionellen Austausches dienen Krisen professionell aufzufangen oder allfälliger Entgleisungen in der Interaktion mit Jugendlichen präventiv entgegenzuwirken. Mögliche repressive, disziplinierende oder sanktionierende Handlungsmethoden werden dem Jugendlichen nicht nur formalistisch, sondern substantiell zu begründen versucht. (S. 173–176).

Tabelle 8.2: Die fünf Haltungen in Schweizer Kinder- und Jugendheimen, angelehnt an Schallberger & Schwendener (2017, S. 161–176).