

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen

- Abteilung Münster -

Fachbereich Sozialwesen

Master-Thesis zur Erlangung des Grades „Master of Arts“

im Studiengang „Netzwerkmanagement in der Sozialen Arbeit“

Notwendige fachliche Kompetenzen für die inklusive Kinder- und Jugendhilfe im Bereich der Betreuung von Kindern und Jugendlichen durch die stationären Hilfen zur Erziehung

vorgelegt von:

Anna Maria Spahn

am: 18. November 2024

Erstleser: Prof. Dr. phil. habil. Heinrich Greving

Zweitleser: M.A. Patrick Werth

Abstrakt

Das Ziel der Masterarbeit ist es, die notwendigen fachlichen Kompetenzen herauszuarbeiten, die Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung benötigen, um den vielseitigen Anforderungen einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe gerecht zu werden. Darüber hinaus soll verdeutlicht werden, wie die Heilpädagogik und Soziale Arbeit als Handlungswissenschaften ihre fachlichen Kompetenzen im selben Tätigkeitsfeld interdisziplinär einbringen können. Ein besonderer Schwerpunkt liegt demnach auf der Nutzung von Schnittstellen und Synergiepotenzialen beider Handlungswissenschaften.

Die hierzu gewählte Methode der Literaturliteraturarbeit ermöglicht die Analyse der Zielgruppe und des Auftrages der stationären Hilfen, eine detaillierte Untersuchung notwendiger fachlicher Kompetenzen für die Betreuung von jungen Menschen in stationären Hilfeformen, die Ausarbeitung, wie diese durch die Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär eingebracht werden können, sowie die Ableitung eines Konzeptentwurfes zur transprofessionellen Zusammenarbeit.

Die Ergebnisse der Literaturrecherche zeigen, dass durch die umfangreiche Bedarfslage der Adressat*innen und dem vielschichtigen Auftrag der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe ein breites Anforderungsspektrum besteht, welche die fachliche Kompetenzen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit erfordern. Das bisher in der Praxis etablierte interdisziplinäre Einbringen der benötigten fachlichen Kompetenzen erweist sich als unzureichend. Deutlich wird, dass sich die Beziehung zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit noch mehr durch eine transprofessionelle Zusammenarbeit auszeichnen muss, die es zu gestalten gilt.

Die Arbeit richtet sich demzufolge primär an Fachkräfte der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit und Organisationen der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe, die an der Gestaltung dieser Zusammenarbeit beider Handlungswissenschaften im Hinblick auf die Ausarbeitung inklusiver Hilfestrukturen beteiligt sind.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Adressat*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe	3
2.1	Kinder und Jugendliche	3
2.1.1	Rechtliche Grundlagen	3
2.1.2	Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen	8
2.1.3	Bedarfe von Kindern und Jugendlichen	9
2.2	Eltern/Personensorgeberechtigte	14
2.2.1	Rechtliche Grundlagen	15
2.2.2	Bedarfe von Eltern/Personensorgeberechtigten	18
3	Auftrag der Hilfen zur Erziehung in stationärer Kinder- und Jugendhilfe	20
3.1	Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung	21
3.1.1	Definition Kindeswohlgefährdung	22
3.1.2	Gefährdungseinschätzung	23
3.1.3	Inobhutnahme und Fremdunterbringung	26
3.2	Stationäre Hilfearten und fachliche Aufgaben	27
3.2.1	Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform	29
3.2.2	Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung	31
3.2.3	Eingliederungshilfe bei (drohender) seelischer Behinderung	32
3.3	Potenzielle Rückführung ins Elternhaus	34
3.4	Entwicklung einer auf Dauer angelegten Lebensperspektive	35
3.5	Zwischenfazit: Anforderung an Fachkräfte	38
4	Notwendige fachliche Kompetenzen	40
4.1	Zum Kompetenzbegriff	41
4.2	Zielgruppenorientierte fachliche Kompetenzen	43
4.3	Milieubezogene fachliche Kompetenzen	48
4.4	Fachliche Kompetenzen auf organisationaler Ebene	50
5	Bedeutung für Disziplin und Profession	53
5.1	Definition Disziplin und Profession	54
5.2	Disziplin und Profession Heilpädagogik	55
5.2.1	Selbstverständnis der Heilpädagogik	55
5.2.2	Heilpädagogische Haltung	59
5.2.3	Rechtlicher Rahmen	61

5.2.4	Fachliche Kompetenzen	65
5.3	Disziplin und Profession Soziale Arbeit.....	69
5.3.1	Selbstverständnis der Sozialen Arbeit	69
5.3.2	Haltung der Sozialen Arbeit	71
5.3.3	Rechtlicher Rahmen	73
5.3.4	Fachliche Kompetenzen	75
5.4	Systemirritation als Voraussetzung für Transprofessionalität	79
5.4.1	Bedeutung der Interdisziplinarität	79
5.4.2	Notwendigkeit transprofessioneller Zusammenarbeit.....	83
6	Konzeptentwurf zur transprofessionellen Zusammenarbeit	85
6.1	Zum Konzeptbegriff	86
6.2	Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit.....	87
6.2.1	Makrosystem – Ebene der rechtlichen Rahmenbedingungen	88
6.2.2	Exosystem – Ebene der Funktionssysteme	89
6.2.3	Mesosystem – organisationale Ebene	92
6.2.4	Mikrosystem – Ebene der (stationären) Hilfeformen	96
7	Fazit und Ausblick	97
	Abbildungsverzeichnis.....	102
	Literaturverzeichnis.....	103

1 Einleitung

„Alle, die keinen inneren Halt besitzen, brauchen Menschen, die ihrerseits einen inneren Halt besitzen, als äußeren Halt. Dieser kann aus Strukturen, Lebensfreude, Hilfe bei der Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung bestehen.“ (Moor 1969)

Im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfen stellen die stationären Hilfen zur Erziehung einen zentralen Bereich dar. Allein im Jahr 2022 mussten über 207 000 Kinder und Jugendliche aufgrund komplexer Problemlagen in ihren Herkunftsfamilien außerhalb ihrer Familie betreut werden (Statistisches Bundesamt 2023a), sodass den Fachkräften in den stationären Hilfen eine fundamentale Rolle in der Begleitung und Unterstützung dieser jungen Menschen zukommt. Die Rolle von den betreuenden Fachkräften zeichnet sich durch zahlreiche Anforderungen aus, um den äußeren Halt dieser jungen Menschen zu sichern. Durch die Reform des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG) mit dem Ziel einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe richten sich noch vielfältigere Anforderungen an die Fachkräfte. Auch junge Menschen mit besonderen Bedürfnissen, die sich beispielsweise aus einer körperlichen, kognitiven oder seelischen Beeinträchtigung ergeben, zählen zum Adressat*innenkreis der stationären Hilfen. Inklusive Ansätze gewinnen demzufolge zunehmend an Bedeutung, um allen jungen Menschen ein möglichst sicheres, förderliches und den Bedarfen entsprechendes Umfeld zu bieten.

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, welche fachlichen Kompetenzen Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung benötigen, um den vielschichtigen Anforderungen der inklusiven Kinder- und Jugendhilfe begegnen zu können. Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche in stationären Hilfen auf das Fachpersonal angewiesen sind, welches über bestimmte fachliche Kompetenzen verfügen muss. Dabei bietet die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit wertvolle Ansätze für eine bedarfsorientierte und erfolgreiche Hilfe. Obwohl die Bedeutung interdisziplinärer Kompetenzen in der stationären Jugendhilfe allgemein anerkannt ist, zeigt sich die Umsetzung in der Praxis als Herausforderung. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Praxis stellt sich die Frage, wie die benötigten fachlichen Kompetenzen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung eingebracht werden können, um eine holistische und auf die individuellen Bedarfe ausgerichtete Betreuung leisten zu können.

Die hierzu formulierten Forschungsfragen lauten demnach:

1. **Welche fachlichen Kompetenzen benötigen Fachkräfte der stationären Hilfen zur Erziehung in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen?**
2. **Wie können diese benötigten Kompetenzen durch die Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär eingebracht werden?**

Entsprechend verfolgt die vorliegende Literaturarbeit das Ziel, auf Grundlage der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand, relevanten Konzepten, Theorien und Positionen, die erforderlichen Kompetenzen für die Betreuung junger Menschen in den stationären Hilfen und deren Bedeutung für eine inklusive Praxis zu identifizieren. Ferner sollen Antworten darauf gefunden werden, wie die Handlungswissenschaften Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär dazu beitragen können, diesen vielschichtigen Anforderungen gerecht zu werden. Mit den Ergebnissen soll nicht nur eine bessere Verständnisgrundlage für die fachlichen Anforderungen an die Fachkräfte in dem Handlungsfeld geschaffen werden, sondern es sollen auch konkrete Impulse für die Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zur Gestaltung einer inklusiven Praxis gesetzt werden.

Anschließend an die einleitenden Worte in diese Forschungsarbeit (erstes Kapitel) leistet das zweite Kapitel zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage zunächst eine Definition der Adressat*innen der stationären Hilfen zur Erziehung, indem auf die zu betreuenden Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern/Personensorgeberechtigte hinsichtlich rechtlicher Grundlagen, individueller Lebenslagen und Bedarfe Bezug genommen wird. Im dritten Kapitel wird auf den umfangreichen Auftrag der stationären Hilfen zur Erziehung eingegangen, woraufhin im vierten Kapitel notwendige fachliche Kompetenzen dargelegt werden, welche für die Betreuung junger Menschen in den stationären Hilfen zentral sind.

Darauffolgend dient das fünfte Kapitel der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie die Heilpädagogik und Soziale Arbeit ihre fachlichen Kompetenzen interdisziplinär einbringen können. Die konkrete Auseinandersetzung mit der Bedeutung der benötigten fachlichen Kompetenzen für die Disziplin und Profession der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit bildet den Kern dieser Arbeit.

Zuletzt folgt im sechsten Kapitel ein Konzeptentwurf zur transprofessionellen Zusammenarbeit der beiden Handlungswissenschaften, bevor die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und mit einem Fazit abgeschlossen werden

2 Adressat*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe

Die Verantwortung, den Schutz und die Förderung von Kindern und Jugendlichen zu garantieren, liegt bei den Eltern/Personensorgeberechtigten (PSB) und dem Staat¹. Wenn ein Kind in einer Familie aufgenommen wird, erwarten sowohl die Gesellschaft als auch das Recht, dass die Familie – in erster Instanz die Eltern/PSB – für das Wohl des Kindes sorgen (Stork et al. 2021, 142). Nicht allen Familien ist es aus unterschiedlichen Gründen möglich, den Schutz und die Förderung der aufgenommenen Kinder sicherzustellen, weshalb der Staat eingreifen muss. Kann eine Gefahr für das Wohl des jungen Menschen durch niedrigere Mittel nicht abgewendet werden, müssen Angebote der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Betracht gezogen werden.

Aufgrund des Umfangs der Arbeit beschränkt sich die Ausarbeitung der Adressat*innengruppe der stationären Kinder- und Jugendhilfe auf Kinder und Jugendliche sowie ihre Eltern/PSB. Besonders die Kinder und Jugendliche stehen im Fokus, auch wenn der leistungsrechtliche Anspruch auf Hilfen zur Erziehung primär den Eltern/PSB obliegt. So stehen zunächst die Kinder und Jugendlichen (Kapitel 2.1) und anschließend die Eltern/PSB (Kapitel 2.2) als Adressat*innen im Fokus.

2.1 Kinder und Jugendliche

Um auf die Kinder und Jugendlichen als Adressat*innengruppe näher eingehen zu können, ist eine rechtliche Grundlage notwendig, welche die Definition beinhaltet, wer im rechtlichen Sinne als Kind und Jugendliche*r gilt. Darüber hinaus wird die Rechtsgrundlage für Kinder und Jugendliche in stationären Erziehungshilfen aufgezeigt. Aufbauend auf der rechtliche Grundlage soll ein Einblick in die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen Aufschluss über die bestehenden Bedarfe geben.

2.1.1 Rechtliche Grundlagen

Zuerst erfolgt eine Begriffsbestimmung, wer laut § 7 SGB VIII im rechtlichen Sinne als Kind und Jugendlicher gilt. Nach § 7 Abs. 1 Satz 1 gelten diejenigen als Kinder, die noch keine vierzehn Jahre alt sind. Mit dem zweiten Satz wird festgehalten, dass jene als Jugendliche gelten, die in einem Alter zwischen vierzehn und achtzehn Jahren sind. Abweichend und ergänzend geben Abs. 2 bis 4 in Bezugnahme auf Personen mit (drohenden) Beeinträchtigungen etwas anderes vor. Im Abs. 3 wird jener Mensch als Kind definiert, der im Sinne des § 1 Abs. 2 noch nicht achtzehn Jahre alt ist. Die Bestimmungen

¹ Der Begriff *Staat* umfasst Organisationen, die Aufgaben des Staates gegenüber Personensorgeberechtigten und Kindern erfüllen – z.B. Jugendämter und Familiengerichte.

des SGB VIII gelten nach Abs. 5 nur für Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Bezüglich Jugendlicher mit (drohender) Behinderung bedeutet das in der Konsequenz, dass ihnen die Rechte als Jugendliche abgesprochen werden und sie weiterhin im rechtlichen Sinne als Kind gelten.

Kinder und Jugendliche sind als autonome Rechtssubjekte mit eigener Menschenwürde und einem eigenen Recht auf die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit anzuerkennen (Art. 1 Abs. 1; Art. 2 Abs. 1 GG). Das bedeutet, dass sie als Träger der Grundrechte gesehen werden und grundsätzlich genau wie Erwachsene über alle Rechte verfügen, die sich aus den Freiheits-, Gleichheits- oder Verfahrensrechten des Grundgesetzes ergeben. Im Hinblick auf das im Grundgesetz verankerte Menschenbild haben sie ein eigenes Recht auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Diese Grundrechte sind Kindern und Jugendlichen unabhängig ihres Alters und Entwicklungsstandes auch in Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe zugesichert, welche nur durch einen richterlichen Beschluss eingeschränkt werden können. Kinder und Jugendliche, die nicht in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen können, haben einen Anspruch auf einen besonderen Schutz und Beistand des Staates (Art. 20 UN-KRK). Sie haben das Recht, sich in allen Angelegenheiten an das zuständige Jugendamt zu wenden und entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden (Art. 12 UN-KRK; § 8 SGB VIII). Die Belange, Interessen und das Wohl der jungen Menschen sind bei jugendrechtlichen und -fachlichen Fragen vorrangig zu berücksichtigen (Art. 3 UN-KRK). In Organisationen der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe ist durch alle Beteiligten dafür zu sorgen, dass die individuellen Rechte aller Kinder, Jugendlicher, aber auch Mitarbeitenden/Erwachsenen gesichert sind. Die spezifischen Rechte, über die Kinder und Jugendliche nach der UN-KRK verfügen, lassen sich in den folgenden drei Gruppen differenzieren:

Als erstes ist hier das **Schutzrecht** zu nennen, nach dem junge Menschen das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung, Schutz vor wirtschaftlicher sowie sexueller Ausbeutung und Schutz vor Krieg haben. Sie sind vor physischer, psychischer und sexualisierter Gewalt zu schützen (Art. 34 UN-KRK; § 1631 Abs. 2 BGB). Daraus resultiert der Anspruch, dass alle an ihrer Erziehung, Betreuung und Förderung Beteiligten miteinander kooperieren. Das Kindeswohl ist dabei das handlungsleitende Prinzip und verpflichtet Gerichte, Verwaltungsbehörden, Einrichtungen der sozialen Fürsorge und Gesetzgebungsorgane dazu, bei allen Entscheidungen/Maßnahmen das Kindeswohl und die Interessen von Kindern vorrangig zu berücksichtigen (Art. 3, 6, 19, 36 UN-KRK). Sollte das Kindeswohl gefährdet sein, haben Kinder und Jugendliche nach § 42 SGB VIII ein Recht darauf, in Obhut genommen zu werden und dass unverzüglich eine Vertrauensperson

benachrichtigt wird. Ebenso verfügen junge Menschen über das Recht auf eine bestmögliche Gesundheitsversorgung und -prävention (Art. 24, 33 UN-KRK) zum Schutz vor Krankheit sowie eine freie Wahl von Ärzt*innen.

Auch haben sie das Recht, dass ihr Privatleben und ihre Würde geachtet werden. Nach §§ 61-68 SGB VIII sind die persönlichen Daten von Kindern und Jugendlichen zu schützen und dürfen nur erhoben und gespeichert werden, wenn sie zur Erfüllung der Aufgaben essenziell sind. Diese notwendigen Daten dürfen in der Regel nur bei den Betroffenen selbst erhoben werden (§ 62 Abs. 3 SGB VIII). Dabei sind Betroffene über ihre Rechte, den Zweck der Erhebung und die Datenverwendung aufzuklären. Es ist zulässig, die Sozialdaten zum Zweck der Erhebung weiterzugeben, solange dadurch nicht der Erfolg einer zu gewährenden Leistung in Frage gestellt wird (§ 69 SGB X). Sozialdaten, die aufgrund einer persönlichen und erzieherischen Hilfe anvertraut wurden, genießen besonderen Schutz und dürfen nur mit der Einwilligung des Anvertrauenden oder in den Fällen nach § 65 SGB VIII geteilt werden.

Die **Förderungsrechte** umfasst die zweite Gruppe. Sie beinhaltet „die Gewährleistung der Grundbedürfnisse und besonderer Bedürfnisse von Kindern im Hinblick auf Gesundheit, Ernährung, Bildung, angemessene Lebensbedingungen sowie auf eine persönliche Identität und auf den Status als Bürgerin oder Bürger eines Landes“ (BMFSFJ 2024b). Sie haben das Recht auf Bildung, Unterstützung bei der Entdeckung ihrer Interessen und Fähigkeiten im schulischen, beruflichen und außerschulischen Bereich und die Förderung dieser. Junge Menschen, die durch die stationäre Jugendhilfe betreut werden, sollen – sofern möglich – ihre Schul- und Berufsausbildung außerhalb der Organisation verfolgen, um über ein größeres Bildungs- und Ausbildungsangebot sowie mehr Kontakt im sozialen Umfeld zu verfügen (Art. 28, 31 UN-KRK).

Kein Kind oder Jugendlicher darf aufgrund von Geschlecht, Herkunft, Religionszugehörigkeit, Sprache, Behinderungen oder politischen Ansichten oder die seiner Eltern diskriminiert werden. Alle sich in Deutschland aufhaltende Kinder müssen unabhängig von ihrer individuellen Lebenssituation und Weltanschauung Schutz, Förderung und Bildung sowie Beteiligung erfahren. Sie haben das Recht auf Gleichberechtigung (Art. 2, 23 UN-KRK; u.A. Art. 24 UN-BRK) und auf Gedanken-, Gewissens-, Glaubens- und Bekenntnisfreiheit. Des Weiteren haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Informations- und Meinungsfreiheit (Art. 12f., 16f. UN-KRK) sowie die Wahrung des Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnisses (Art. 10 GG).

Als dritte und hier letzte Gruppe sind die **Beteiligungsrechte** zu nennen. Ein zentrales Prinzip der Demokratie ist die Beteiligung, welche maßgeblich zur Selbstbestimmung

junger Menschen beiträgt. Kinder und Jugendliche haben ein Recht darauf, beteiligt zu werden und partizipieren zu dürfen. Die Organisationen, die Leistungen der stationären Hilfen zur Erziehung anbieten, müssen geeignete Beteiligungsverfahren entwickeln und anwenden (§ 45 SGB VIII). Jungen Menschen sollte es möglich sein, sich an Entscheidungen (z.B. über die Gestaltung und Ausstattung von Räumlichkeiten, Wahrung der Privat- und Intimsphäre, Freizeitgestaltung, Übernahme von Verpflichtungen im Rahmen des Heimlebens, soziale Kontakte, Urlaub, potenzielle Umzüge, Besuchsregelungen sowie die Weiterentwicklung der Beteiligungs- und Beschwerdemöglichkeiten) zu beteiligen.

Auch an der Hilfeplanung sind junge Menschen hinsichtlich des Ortes und der Ausgestaltung der Hilfe zu beteiligen. Die Beteiligung sollte bei stationären Hilfen demnach bereits bei der Auswahl der Organisation oder Hilfeform erfolgen und nicht erst zu Beginn der Hilfe selbst (§ 36 SGB VIII). Sie haben das Recht auf regelmäßige Hilfeplangespräche und einen angemessenen, erreichbaren Kontakt zum Jugendamt (Art. 25 UN-KRK; § 36 SGB VIII). Nach § 13 Abs. 4 SGB X können sie einen Beistand für Hilfeplangespräche hinzuziehen, wenn sie sich z.B. nicht ausreichend von den anwesenden Personen wie Eltern/PSB, Jugendamt, Betreuer*innen unterstützt fühlen. Kindern und Jugendlichen muss außerdem Einsicht in ihre Akte gewährt werden – abgesehen von den Teilen, die Informationen über Dritte aufdecken (§ 25 SGB X).

Trotz der Herkunft aus teilweise schwierigen Familienverhältnissen haben die Kinder und Jugendlichen das Recht auf den Kontakt und eine Beziehung zu ihrer Familie. Ihre Eltern/PSB sollen sich für sie einsetzen und ihre Interessen vertreten können. So besteht auch ein Anspruch darauf, dass die Eltern/PSB vom Jugendamt in die Hilfeplanung einbezogen werden (Art. 5, 9, 18 UN-KRK). Regulär liegt die Erziehungsverantwortung bei den Eltern. Ist jedoch längerfristig eine stationäre Hilfe zur Erziehung geplant, sollten bezüglich Alltagsangelegenheiten Vereinbarungen zwischen der Organisation und den Eltern/PSB getroffen werden (§ 1688 BGB).

Neben dem Recht auf Beteiligung besteht auch das Recht auf Beschwerde. Organisationen der stationären Jugendhilfe haben die Pflicht, geeignete Beschwerdeverfahren zu erarbeiten und zu installieren (§ 45 SGB VIII). Kann eine Beschwerde organisationsintern nicht zufriedenstellend behandelt werden, haben Kinder und Jugendliche das Recht, sich an das Jugendamt zu wenden. Da adäquate Verfahren der Beteiligung und Beschwerde Modelle der Interessenvertretung einschließen, ist diese durch die Mitarbeitenden und Leitenden der Organisation zu unterstützen. Die Form der Interessenvertretung ist abhängig von der Größe und Konzeption der Organisation sowie von dem

Alter der zu betreuenden jungen Menschen. Sie muss daher regelmäßig weiterentwickelt werden, indem adressierte Kinder und Jugendliche beteiligt werden (Art. 15 UN-KRK).

Durch die Reform des **Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG)** 2021 wurden einige Rechte erneut in den Fokus gestellt. Ziel des KJSG ist es, besonders junge Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf zu stärken. Die Neuerungen des KJSG sehen Verbesserungen für benachteiligte, unter belastenden Lebensbedingungen aufwachsende oder in ihrer sozialen Teilhabe gefährdete junge Menschen vor. Die gesetzlichen Änderungen erstrecken sich über fünf Bereiche (BMFSFJ):

1. Besserer Kinder- und Jugendschutz
2. Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien oder in Einrichtungen der Erziehungshilfe aufwachsen
3. Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen
4. Mehr Prävention vor Ort
5. Mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien

Besonders durch den dritten Bereich ergeben sich für die Kinder- und Jugendhilfe zukünftig zahlreiche neue Anforderungen. Bis vor kurzem waren die Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung² in unterschiedlichen Sozialleistungssystemen – der Eingliederungshilfe (SGB XII) und Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) – geregelt. So befanden sich die Bestimmungen für die Eingliederung junger Menschen mit Beeinträchtigung in §§ 53 ff. SGB XII. Nach § 35a SGB VIII wurde jungen Menschen mit einer (drohenden) seelischen Behinderung ein Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe eingeräumt. In der Praxis führten die Schnittstellen zwischen den Hilfesystemen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Zuständigkeiten zu Problemen für junge Menschen und ihre Eltern/PSB bezüglich der Leistungsgewährung. Durch die Zusammenführung der Leistungen und der Gewährung von Hilfe aus einer Hand – nämlich der Kinder- und Jugendhilfe – sollen sich Leistungsverzögerungen und Zuständigkeitsstreitigkeiten erübrigen (BAGFW 2015). Die bisherige Aufteilung der Kinder und Jugendlichen in ‚behindert‘ und ‚erziehungshilfebedürftig‘ beinhaltet einen Widerspruch zur grundgesetzlichen Norm des Benachteiligungsverbot (Art. 3 Abs. 3 GG). Im Fall der Beeinträchtigung eines jungen Menschen müssen sich die Hilfe zur Erziehung und Eingliederungshilfe aufeinander beziehen und sich ergänzen, statt sich gegenseitig

² Da Behinderung kein medizinisch feststellbarer individueller Zustand ist, sondern durch systemische soziale Ausgrenzung, Unterdrückung und Diskriminierung entsteht (Greving und Ondracek 2020, 160), wird in dieser Arbeit der Begriff *Beeinträchtigung* genutzt. Der Begriff *Behinderung* wird hier ausschließlich genutzt, wenn es um die Behinderung eines Menschen an der sozialen Teilhabe durch die Gesellschaft aufgrund seiner Beeinträchtigung geht.

auszuschließen. Die Hilfen aus einer Hand sind ein wichtiger Schritt in Richtung inklusive Kinder- und Jugendhilfe, da auch durch die Auflösung der Aufteilung zu einem Abbau von Stigmatisierung junger Menschen mit Beeinträchtigung beigetragen wird. Mit der Reform wurde auch Begriff der Teilhabe durch den Gesetzgeber juristisch als Anspruchsbegriff der Kinder- und Jugendhilfe bestimmt. Daher beschränkt sich der Begriff nicht mehr auf einen Teil des Leistungsrechts der Eingliederungshilfe und kann weiter gefasst werden als die bisherige Reduzierung auf den Zusammenhang mit dem Behinderungsbegriff (§ 35a SGB VIII). Der Begriff ist im § 1 SGB VIII als Grundsatz der Kinder- und Jugendhilfe zu finden. Wie bereits angeschnitten, wird nach § 7 Abs. 2 SGB VIII die Behinderungsdefinition des SGB IX als geltende Begriffsbestimmung übernommen.

2.1.2 Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen

Individuelle familiäre Lebenssituationen haben, wie unterschiedliche empirische Arbeiten herausgearbeitet haben, einen Einfluss auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 35–39). Kinder und Jugendliche, die zu Adressat*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe werden, dürfen/können/wollen aus unterschiedlichen Gründen vorübergehend oder über einen längeren Zeitraum nicht in ihrer Herkunftsfamilie leben. Zumeist stammen sie aus schwierigen Familienverhältnissen und bringen laut Richard Günder (2015) bereits auf den ersten Blick erschütternde individuelle Biografien mit, wobei sich gesammelte traumatische Lebenserfahrungen, anhaltende Frustrationen, Erfahrungs- und Erziehungsdefizite meist erst im Laufe der stationären Hilfe zeigen (Günder 2015, 39). In einem besonderen Fokus stehen die sozioökonomische Lage, der Migrationsstatus und unterschiedliche Familienformen der Herkunftsfamilien. Spezielle familiäre Bedingungen fördern nicht immer ausschließlich soziale Disparitäten, sondern stellen für Kinder und Jugendliche ebenfalls Risikolagen dar (Tabel 2020, 40). Studien ergaben, dass im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Familien, in denen Hilfen zur Erziehung installiert sind, überdurchschnittlich häufig (rund 55%) Transferleistungen beanspruchen (Fendrich et al. 2021, 22 ff.). In der Regel kommen die jungen Menschen aus unterprivilegierteren Gesellschaftsschichten und der Ausbildungsgrad sowie berufliche Status ihrer Eltern/PSB sind gering. Auch Probleme mit Alkohol oder anderen Suchtmitteln sowie Probleme mit Stiefelternteilen sind nicht selten Gründe für eine stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen. Andere Kinder werden durch gescheiterte Ehen als ‚Scheidungswaisen‘, durch gescheiterte Pflegeverhältnisse oder durch die Überforderung alleinerziehender Elternteile zu Adressat*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Günder 2015, 39 f.; Tabel 2020, 40 f.). Die Lebensform ‚Alleinerziehend‘ ist nicht pauschal als problematisch zu betrachten. Sie bringt allerdings vielfältige Herausforderungen und Zuschreibungen

mit sich, welche eine dem Kindeswohl entsprechende Erziehung gefährden können (Tabel 2020, 41).

Stationäre Maßnahmen erfolgen meist nicht beim Erstkontakt mit dem zuständigen Jugendamt. In der Regel geht dem ein längerer Versuch voraus, familiären Schwierigkeiten mit ambulanten Maßnahmen zu begegnen (Günder 2015, 40). Den häufigsten Grund für die Inanspruchnahme stationärer Hilfen zur Erziehung seit 2014 stellt die Unterversorgung junger Menschen dar. Diese Entwicklung ist unter anderem auf die steigende Anzahl junger Geflüchteter zurückzuführen. Andere Gründe sind die Gefährdung des Kindeswohls durch eingeschränkte Erziehungskompetenzen der Eltern, Belastungen des jungen Menschen durch Problemlagen der Eltern, Belastungen durch familiäre Konflikte, Auffälligkeiten im Sozialverhalten, Entwicklungsauffälligkeiten/seelische Probleme des jungen Menschen sowie schulische/berufliche Probleme (Tabel 2020, 51).

Die vielfältigen Gründe für die Gewährung stationärer Hilfeleistungen visualisieren die Vielschichtigkeit der Problemlagen junger Menschen und ihrer Familien (Fendrich et al. 2021, 27 ff.).

2.1.3 Bedarfe von Kindern und Jugendlichen

Aus diesen unterschiedlichen und komplexen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen als Adressat*innen der stationären Hilfen zur Erziehung ergeben sich sowohl leistungsrechtliche Bedarfe als auch pädagogische Bedarfe. Leistungsrechtliche Bedarfe beschreiben gesetzlich festgelegte Ansprüche und Leistungen, die Kindern und Jugendlichen in der stationären Erziehungshilfe zustehen und ergeben sich aus der rechtlichen Grundlage (s. Kapitel 2.1.1). Pädagogische Bedarfe hingegen ergeben sich aus den individuellen Entwicklungs- und Bildungsbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und verweisen auf die individuellen pädagogischen Maßnahmen und Unterstützungsangebote, welche den Kindern und Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung zur Verfügung stehen sollen. Grundlegend hat jedes Kind und jeder Jugendliche den Bedarf nach einem Rahmen, der es ihm ermöglicht, sich bestmöglich zu entwickeln und individuell zu entfalten. Für Kinder muss das Bedürfnis nach beständigen und liebevollen Beziehungen, körperlicher Unversehrtheit und Sicherheit, individueller und entwicklungsgerechter Erfahrung, Grenzen und Struktur, stabilen und unterstützenden Gemeinschaften sowie einer sicheren Zukunft erfüllt werden. Bei Jugendlichen lassen sich noch materielle Bedürfnisse, das Bedürfnis nach Akzeptanz im Freundeskreis, die Abnabelung von den Eltern und das Bedürfnis der eigenen Grenzerfahrung hinzufügen (Brazelton und Greenspan 2002; Ader und Schrapper 2022, 114). Auch die individuellen Bedarfe jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen müssen anerkannt und gesehen werden, um

eine unterstützende Umgebung bieten zu können, in der sie wohlbehütet aufwachsen können.

Junge Menschen haben das Bedürfnis ihre Lebenswirklichkeit mitzugestalten (Liebig 2022, 206) und dementsprechend auch in stationären Erziehungshilfen einen Bedarf nach Partizipation³, der in den gesetzlichen Grundlagen unter dem Begriff Beteiligung angeführt wird. Partizipation ist als Grundrecht auf Freiheit, Selbstbestimmung und freie Entfaltung der Persönlichkeit zu verstehen, weshalb sie auch zur Ausübung politischer Rechte benötigt wird (Schnurr 2022, 18). Werden stationäre Hilfen partizipativ mit und von den Kindern und Jugendlichen gestaltet, erweisen sie sich erfolgreicher (Stork 2022, 21). Einerseits lernen Kinder und Jugendliche sowohl ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse kennen als auch sich für diese einzusetzen. Andererseits fordert die individuelle Ausrichtung pädagogischer Maßnahmen – besonders in inklusive Settings – Partizipation, um individuelle Bedürfnisse und Kompetenzen der jungen Menschen stärker berücksichtigen zu können. Kinder und Jugendliche benötigen die mit Partizipation einhergehende Macht, um ihre Bedürfnisse, Wünsche, Rechte und Interessen durchzusetzen und selbstständig zu werden (Stork 2022, 26 f., 31). Partizipation ist demnach ein wichtiger Baustein zum Erlangen von „Mündigkeit, Urteilkraft, und Handlungsfähigkeit als abstrakte Ziele von Bildung“ (Schnurr 2022, 19). Gleichzeitig stellt sich aber die Frage, wie junge Menschen an einer Hilfe partizipieren können, die sich primär an ihre Eltern/PSB richtet.

Auch der Bedarf nach Teilhabe und Inklusion ist bereits leistungsrechtlich verankert und bedeutet im Hinblick auf eine inklusive Ausrichtung für alle Kinder- und Jugendhilfeträger der stationären Hilfen zur Erziehung eine umfangreiche Umstellung. Der Begriff Inklusion meint an dieser Stelle eine normative Perspektive, die keine Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung macht. Wohingegen der Begriff *Teilhabe* sich – ähnlich wie der der Partizipation – auf die Verwirklichung subjektiver und individueller Bedürfnisse bezieht (Werth 2022, 2 ff.). Eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe befasst sich mit dem individuellen Aspekt der teilhabeförderlichen Erziehungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen sowie dem allgemeinen Aspekt der Gleichberechtigung der Gemeinschaft. Sie unterscheidet leistungsrechtlich auch nicht mehr zwischen einem erzieherischen und ‚behinderungsbedingten‘ Bedarf. Dafür ist Teilhabe als ein

³ In dieser Arbeit wird unter dem Begriff *Beteiligung* sowohl eine Vorstufe als auch eine Bedingung für Partizipation verstanden. Der Begriff *Partizipation* beschreibt hingegen erst eine bestimmte Qualität an Beteiligung, wenn im Rahmen klarer Vereinbarungen die Meinung der jungen Menschen einen gesicherten Einfluss auf die Entscheidungen hat (Straßburger und Rieger 2019, 230).

menschliches Grundbedürfnis zu verstehen. Da jedes Individuum durch unterschiedliche Dinge eine Beeinträchtigung seiner Teilhabe erleben kann, findet dieser individuelle Aspekt nur Berücksichtigung, wenn die subjektiven individuellen Bedarfe der jungen Menschen erfasst und berücksichtigt werden (Werth 2022, 2 ff.). Für die Erfassung und Berücksichtigung muss von der Bedarfsermittlung bis zur Gestaltung spezifischer Angebote ein besonderes Augenmerk auf die Barrierefreiheit gelegt werden (Kieslinger 2021, 140). Junge Menschen brauchen – unabhängig davon, ob sie eine Beeinträchtigung haben oder nicht – die Möglichkeit, Teilhabe in einer inklusiven Gesellschaft zu erfahren. Auf Basis einer positiven Grundhaltung zu Vielfalt und Unterschiedlichkeit soll es ihnen möglich sein, ein wertschätzendes und respektvolles Miteinander in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft zu erlernen und zu erleben.

Die Ergebnisse der Schweizer MAZ-Studie 2013 (Modellversuch Abklärung und Zielerreichung in stationären Maßnahmen) zeigen, dass im Schnitt rund 80% der Kinder und Jugendlichen aus stationären Einrichtungen von mindestens einem traumatischen Ereignis in ihrem Leben berichten (Schmid et al. 2013, 48–50). Demnach besteht für Kinder und Jugendliche der Bedarf der Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung von emotionalen Belastungen und Traumata. Aus den individuellen emotionalen Belastungen bis hin zu traumatischen Erfahrungen lässt sich ableiten, dass viele der zu betreuenden Kinder und Jugendlichen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe traumaspezifische Bedarfe haben. Diese Bedarfe sind nicht zwangsläufig andere als bei jungen Menschen ohne Traumata, unterscheiden sich aber gegebenenfalls in der Intensität. Auf diese wird im Folgenden ausführlicher eingegangen:

Die vier psychischen Grundbedürfnisse traumatisierter junger Menschen beschreiben Lustgewinn/Unlustvermeidung, Orientierung/Kontrolle, positives Selbstwerterleben und Bindung (Grawe 2014). Damit diese jungen Menschen ein erfülltes, psychisch gesundes und befriedigendes Leben führen können, benötigen sie die Möglichkeit, sich von negativen Erlebnissen ab- und positiven hinzuwenden. Sie müssen sich im Rahmen gesicherter Bindungen sicher fühlen, sich als selbstwirksam und als positiv erleben (Borg-Laufs und Dittrich 2010). Diese Bedingung ergibt sich aus dem Wirkungszusammenhang zwischen äußeren Gegebenheiten, Geschehnissen (z.B. Beziehungsangebote Dritter), eigenen Verhaltensweisen und Folgen – besonders aus dem inneren Bewertungsschema der jungen Menschen. Für traumatisierte junge Menschen ergibt sich daraus häufig ein Teufelskreis. „Schreckliche äußere Geschehnisse führen zu negativen Bewertungsschemata (z. B. »anderen Menschen kann man nicht trauen«) und negativen Verhaltensweisen (z. B. körperliche Angriffe), welche der Erfüllung der Grundbedürfnisse frontal entgegenstehen.“ (Baierl 2017, 72) Um diesen Teufelskreis durchbrechen zu können,

müssen die Grundbedürfnisse der traumatisierten jungen Menschen erfüllt werden. Je besser dies gelingt, desto mehr sind sie anschließend selbst dazu in der Lage, ihre Bedürfnisse zu erfüllen oder Hilfe in Anspruch zu nehmen (Borg-Laufs und Dittrich 2010).

Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen benötigen zunächst Sicherheit, was bedeutet, dass sie Menschen in ihrem Umfeld brauchen, bei denen sie sich geliebt und geborgen fühlen (Weiß 2024, 301 f.). Es muss ein Rahmen geschaffen sein, in welchem die körperlichen, psychischen, sozialen und spirituellen Grundbedürfnisse gut abgedeckt werden können. Um äußere Sicherheit herzustellen und die Sicherheitsbedürfnisse zu befriedigen, bedürfen diese jungen Menschen ein pädagogisches Milieu, welches sie schützt, versorgt, stärkt und fördert, damit korrigierende Erfahrungen gemacht werden können. Stabile, sichernde und Halt gebende Strukturen bedingen das Sicherheitsgefühl sowie die Vorhersehbarkeit nach innen und außen. Dazu dienen beispielsweise Regeln, Absprachen und Strukturen. Dabei sind nicht nur kleine alltägliche Absprachen, Regeln und Strukturen gemeint, sondern z.B. auch die einer Organisation. Besonders für Traumatisierte sind Regeln und Strukturen zentral, die vor Gewalt und Grenzüberschreitungen schützen (Baierl 2017, 73–76). Zudem müssen Kinder und Jugendliche innerhalb des geschützten Raumes die Möglichkeit und nötige Unterstützung erhalten, soziale Kontakte knüpfen zu können, diese zu steuern, ausbauen und gegebenenfalls auch beenden zu können, um sich in der Schule, Nachbarschaft oder in Vereinen einzubringen und ein Teil einer Gemeinschaft zu sein. Für das Sicherheitsgefühl müssen Kinder und Jugendliche den gegebenen Rahmen bestmöglich verstehen und mitgestalten können. Das bedeutet, dieser Rahmen muss transparent und verständlich kommuniziert werden und Kinder und Jugendliche sollen über die Ausgestaltung des Rahmens mitentscheiden und Vereinbarungen aushandeln können. Ob ein Ort tatsächlich als sicher empfunden wird, ist jedoch nicht objektivierbar. Das subjektive Empfinden jedes einzelnen jungen Menschen muss wiederkehrend geprüft werden (Baierl 2017, 76–78).

Auch die Stärkung und der Aufbau von Bindungs- und Beziehungsfähigkeit gehört zu den Bedarfen, auf die bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen ein besonderer Fokus gelegt wird. In Beziehungen zu Erwachsenen benötigen sie Sicherheit, Langfristigkeit, Verlässlichkeit, Wertschätzung und Wohlwollen sowie die äußerliche und innere Präsenz der Bezugsperson. Persönliche Grenzen müssen respektiert und gewahrt werden. Die Beziehungsangebote sind transparent, strukturiert und unterstützend. Sie werden angeboten, aber nicht eingefordert, da sie sich an den Bedürfnissen der jungen Menschen orientieren müssen (Brisch und Hellbrügge 2019, 108–114). Dabei ist auf die allgegenwärtige Machtposition gegenüber der Kinder und Jugendlichen zu achten, diese

zu reflektieren und sensibel sowie transparent mit dieser umzugehen (Weiß 2024, 160; Baierl 2017, 79). Der Bedarf nach Unterstützung bei der Gestaltung von stabilen Beziehungen und sozialen Netzwerken besteht dabei nicht nur für junge Menschen mit Traumata, sondern lässt sich als allgemeiner pädagogischer Bedarf der Adressat*innen beschreiben.

Traumatisierende Erlebnisse haben bei betroffenen jungen Menschen zu einem stark ausgeprägten Kontrollverlust geführt und ihr Grundbedürfnis nach Kontrolle maßgeblich erschüttert. Auch können Traumafolgen wie Trigger zu weiteren Kontrollverlusten im Alltag führen. Es besteht dementsprechend ein Bedarf, die eigenen Gefühle, Körperreaktionen und das eigene Verhalten wieder steuern zu lernen. Dazu müssen selbstregulatorische Fähigkeiten durch emotionale und körperliche Stabilität und Kontrolle sowie Stabilität und Kontrolle des Verhaltens etabliert und gefördert werden (Baierl 2017, 80).

Des Öfteren entstehen traumabedingte Beeinträchtigungen in der Informationsverarbeitung. Betroffene Kinder und Jugendliche benötigen Unterstützung in der Informationsverarbeitung und Selbstreflexivität, da ihre traumatischen Erlebnisse und deren Folgen sie dazu nötigen, das eigene Selbst- und Welterleben neu zu definieren. Um eine Heilung zu erzielen, müssen sie sich selbst wieder verstehen lernen und erleben, von anderen verstanden zu werden (Weiß 2024, 140).

Ein weiterer Bedarf ist der Rückgewinn der Lebensfreude, die durch die traumatischen Erlebnisse überschattet wurde. Die positive Wirklichkeitskonstruktion muss durch anti-traumatisch wirkende Erfahrungen wieder oder neu erlernt werden. Zudem sollte die Integration von traumatischen Erfahrungen erfolgen, um sich neu ausrichten zu können und den Weg zur Lebensfreude und Selbstbestimmung zurückzufinden. Durch die Förderung von heilsamer Spiritualität ist es durchaus möglich, die Resilienz zu stärken (Baierl 2017, 83 f.).

Die Familienarbeit stellt ebenfalls einen wichtigen Bestandteil dar. Die Ausgestaltung ist jedoch davon abhängig, wie das Verhältnis zur Familie ist. Bei einer potenziellen Rückkehr in die Herkunftsfamilie ist sie von großer Notwendigkeit. Aber auch ohne eine Rückführung trägt die Auseinandersetzung mit der eigenen Familie einen Teil zur Heilung bei. An erster Stelle steht jedoch ausnahmslos das Kindeswohl (Baierl 2017, 84 f.). Von zentraler Bedeutung aus Sicht der Kinder und Jugendlichen sind im Zusammenhang mit ihren Eltern die Themenfelder Bindung (sowohl positive als auch schädigende) und die Kontinuitätssicherung der Beziehung und des Lebensortes, um die Entwicklungsverläufe junger Menschen nicht durch ein Mehr von Umbrüchen zu belasten. Außerdem bedarf es in Bezug auf die leiblichen Eltern die Auseinandersetzung mit der Herkunft und eigener Identität. Die Kontinuitätssicherung der Beziehung zu den leiblichen Eltern bedeutet

für die Kinder und Jugendlichen, dass es ihnen möglich ist, Identitätsfragen wiederholend für sich bestimmen zu können und sich konstruktiv mit der eigenen Herkunft und Beheimatung auseinanderzusetzen. Eltern als Ressource zu erschließen und zu erhalten, kommt eine zentrale Bedeutung in Bezug auf die Identitätsfindung zu (Kostka 2023, 98–112). Unabhängig von der Bindungsqualität empfinden Kinder gegenüber ihrer Eltern Loyalitäten und Verpflichtungen. Um Loyalitätskonflikte zu mildern und zu vermeiden, ist es wichtig, dass junge Menschen nicht für die Eltern oder Fachkräfte der stationären Hilfen entscheiden müssen. Daher muss die Qualität der frühen Bindungserfahrungen eingeschätzt und für Kinder und Eltern transparent zugänglich gemacht werden, um neue Beziehungs- und Bindungserfahrungen mit den Eltern und anderen Bezugspersonen zu ermöglichen. Junge Menschen brauchen in diesem Bezug in gewisser Weise die ‚Erlaubnis‘ ihrer Eltern, um sich im Rahmen der stationären Unterbringung entwickeln zu können. Daher bedarf es der Zustimmung und Mitarbeit der Eltern am Hilfeprozess (Moos und Schmutz 2012, 19 f.).

Jedoch ist folgendes hinsichtlich der Abdeckung von traumaspezifischen Bedarfen festzuhalten:

„Die Bedarfe von traumatisierten Kindern und Jugendlichen können nur sehr selten von einer einzigen Institution abgedeckt werden. Am meisten profitieren die Betroffenen, wenn zwischen Fachkräften, Institutionen und anderen Beteiligten einvernehmliches Handeln möglich ist.“ (Baierl 2017, 73)

Abschließend soll folgendes betont werden: Aufgrund der Vielfalt der Lebenssituationen der jungen Menschen sowie der Unterschiedlichkeiten hinsichtlich Beeinträchtigungen und Traumata, steht trotz einer gemeinsamen Schnittmenge an Bedarfen die Individualität jedes Einzelnen im Vordergrund. Das bedeutet, dass sich die Berücksichtigung der subjektiven individuellen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen als zentral erweist und dementsprechend auch eine individuelle Ausrichtung der (stationären) Hilfe essenziell ist. Es kann nicht von ‚dem‘ jungen Menschen mit ‚den‘ Bedarfen ausgegangen werden.

2.2 Eltern/Personensorgeberechtigte

Da die Eltern meist die wichtigsten Bezugspersonen ihrer Kinder sind, ist die Zusammenarbeit mit ihnen zentral für einen gelingenden Hilfeprozess (AGJ 2023a, 2). Neben den Kindern und Jugendlichen, die durch die stationäre Kinder- und Jugendhilfe betreut werden, sind daher auch ihre Eltern/Personensorgeberechtigte Adressat*innen der stationären Hilfen zur Erziehung. Wie schon bei den Kindern und Jugendlichen weisen auch die Eltern/PSB als Adressat*innen ein erhöhtes Maß an Heterogenität auf. Es gibt also ebenso wenig „die“ Eltern/Personensorgeberechtigten, wie es „den“ jungen Menschen gibt. Wie in der Beschreibung der Lebenslage der Kinder und Jugendlichen (s. Kapitel

2.1.2) deutlich wurde, lassen sich Eltern/Personensorgeberechtigten dann als Adressat*innen der stationären Hilfen zur Erziehung beschreiben, wenn sie beispielsweise aufgrund von Überforderungssituationen, Sucht- oder psychiatrischen Erkrankungen mit der Erziehung ihres Kindes insoweit überfordert sind, dass auf kurz-, mittelfristige oder dauerhafte Zeit das Wohl des Kindes nicht gewährleistet oder gar gefährdet wird.

Zunächst werden die Verwendung der Begriffe *Eltern* und *Personensorgeberechtigte* (PSB) für diese Arbeit und die rechtlichen Grundlagen (Kapitel 2.2.1) definiert. Anschließend erfolgt die Darstellung der Bedarfe von Eltern/PSB (Kapitel 2.2.2).

2.2.1 Rechtliche Grundlagen

Die PSB sind nach § 7 Abs. 1 Nr. 5 SGB VIII all die Personen, denen die Personensorge zusteht. Die Personensorge ist ein Teil der elterlichen Sorge und in § 1626 Abs. 1 BGB definiert. Demnach haben Eltern das Recht und die Pflicht, für ihr minderjähriges Kind zu sorgen (elterliche Sorge). In die elterliche Sorge sind die Personen- und Vermögenssorge eingeschlossen. Nicht nur leibliche Eltern können Träger des Sorgerechts sein. Bei getrenntlebenden Eltern ist ein geteiltes sowie ein alleiniges Sorgerecht möglich (§ 1626a BGB). Auch Adoptiveltern (§ 1754 Abs. 3 BGB), Vormünder (§ 1793 BGB) oder Ergänzungspfleger (§ 1909 Abs. 1 Satz 1 BGB) können sorgeberechtigt sein. Es besteht auch die Möglichkeit, dass den leiblichen Eltern durch das Familiengericht nach Maßgabe des § 1666 BGB das Sorgerecht ganz oder teilweise entzogen wird. Aufgrund unterschiedlicher Situationen in Bezug auf Elternschaft und Personensorgerecht wird meist von Eltern/PSB gesprochen. An den Stellen der Arbeit, in denen es konkret um die (leiblichen) Eltern unabhängig von der Personensorge geht, wird dies kenntlich gemacht. Mit dem Begriff *Eltern* sind vorwiegend die leiblichen Eltern der jungen Menschen gemeint.

Die Rechte von Kindern und Jugendlichen stehen in einem Spannungsverhältnis zu den verfassungsrechtlich geschützten Elternrechten (Wabnitz 2021, 32). Im Hinblick auf das Kindeswohl und die Rechtsstellung von Eltern und ihren Kindern ist die rechtliche Grundlage in Art. 6 des Grundgesetzes (GG) verankert. In diesem Artikel ist der Schutz von Ehe und Familie geregelt, welcher dem besonderen Schutz des Staates unterstehen. Der Staat sieht die Ehe und Familie als einen „geschlossenen, gegen den Staat abgeschirmten und die Vielfalt rechtsstaatlicher Freiheit stützenden Autonomie- und Lebensbereich“ an (Art. 6 Abs. 1 GG). Die primäre Zuständigkeit für das Wohl des Kindes obliegt den Personensorgeberechtigten und wird mit der Elternverantwortung des Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG in Form von Recht und Pflicht garantiert (Stork et al. 2021, 142). Die anerkannte elterliche Verantwortung und Entscheidungszuständigkeit bauen auf die Überzeugung auf, dass für Eltern das Wohl ihrer Kinder von größerer Bedeutung ist als für andere Personen oder Organisationen. Der Art. 6 Abs. 2 GG ist als uneigennützig

wahrzunehmendes Recht zu verstehen. Dabei ist zu bedenken, dass den Eltern das gegen staatliche Interventionen gerichtete Freiheitsrecht nicht vorrangig zur Selbstbestimmung dient, sondern dafür gedacht ist, dieses Recht im Interesse und zum Wohl der eigenen Kinder zu nutzen. Die maßgebliche Leitlinie des Elternrechts ist das Kindeswohl. Die Freiheit der Eltern, Erziehungsmethoden und -ziele selbst wählen zu können, steht also im direkten Zusammenhang mit der Verantwortung und Verpflichtung für die Pflege, Erziehung und diese zum Wohl sowie Schutz des Kindes auszuüben (Trenczek, T. (Hrsg.) et al. 2023, 182 ff.). Aus dem Art. 6 Abs. 2 GG ergibt sich, dass den Eltern im gewissen, determinierten Maß ein Fremdbestimmungsrecht in Bezug auf ihre Kinder einräumt wird, da sie über eine einseitige Bestimmungsmacht hinsichtlich sämtlicher Lebens- und Entwicklungsbedingungen verfügen (Trenczek, T. (Hrsg.) et al. 2023, 186). Sie haben jedoch die zunehmenden Fähigkeiten des Kindes und das steigende Bedürfnis nach selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln zu berücksichtigen. Durch das Kindschaftsrecht⁴ wird ausdrücklich darauf hingewiesen (§ 1626 Abs. 2 BGB). Das Elternrecht ist darauf ausgelegt, dass es mit zunehmender Selbstbestimmung des Kindes seine Geltungsgrundlage verliert. In einzelnen Teilbereichen sind Teilmündigkeitsrechte explizit gesetzlich geregelt. Jedoch ändert das abnehmende Elternrecht in den meisten Teilbereichen nichts Wesentliches daran, dass die Definitionsmacht der Eltern bei minderjährigen Kindern vorrangig ist (Trenczek, T. (Hrsg.) et al. 2023, 187).

Eltern/PSB haben im Falle des Verdachts auf Kindwohlgefährdung ein Recht darauf, bei der Suche nach einer geeigneten Hilfeform mitzuwirken. Dieses gilt auch, wenn sich das Jugendamt eigenständig eingeschaltet hat. Unberührt davon bleibt der grundsätzliche Rechtsanspruch auf eine Hilfe zur Erziehung durch das Jugendamt im individuellen Problemfall. Nach § 27 SGB VIII heißt es:

„Ein Personensorgeberechtigter hat bei der Erziehung eines Kindes oder eines Jugendlichen Anspruch auf Hilfe, wenn eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist und die Hilfe für seine Entwicklung geeignet und notwendig ist.“

Das Recht auf Mitbestimmung schließt auch die Hilfeplanung mit ein (§ 36 SGB VIII), welche den Eltern/PSB ermöglicht, ihre eigenen Vorstellungen und Wünsche einzubringen. In Kooperation mit einer Fachkraft des Jugendamtes erfolgt eine Beratung über mögliche und geeignete Hilfeformen. Die Fachkraft ist dazu verpflichtet, gemeinsam mit den Eltern/PSB und dem Kind/Jugendlichen einen Hilfeplan zu erstellen.

⁴ Unter dem Begriff *Kindschaftsrecht* werden die Regelungen zusammengetragen, die sich auf das Kind und die Beziehungen zu seiner Familie beziehen.

Bei der Frage, wer die Hilfeleistung erbringen soll – die meist nicht vom öffentlichen, sondern von freien Trägern angeboten werden – wird durch § 5 SGB VIII den Eltern/PSB ein Wunsch- und Wahlrecht zugesichert. Das bedeutet, dass sie ihre favorisierte Wahl eines Trägers äußern können. Diese favorisierte Wahl kann vom Jugendamt nur abgelehnt werden, sollte der Träger für die benötigte Leistung nicht geeignet oder mit deutlich erhöhten Kosten verbunden sein. Bei (teil-)stationären Einrichtungen gilt dies gemäß § 78a SGB VIII grundsätzlich nur, sofern Vereinbarungen nach § 78b SGB VIII vorliegen. Dieses Recht trägt zu dem Gebot der Mitwirkung, der Konkretisierung der Grundrechte (Art. 1 Abs. 1 GG; Art. 2 Abs. 1 GG) und der partizipativen Gestaltung sozialpädagogischer Prozesse bei (Wabnitz 2021, 31 f.).

Eltern verfügen unabhängig von der Personensorge bei Hilfen außerhalb der Herkunftsfamilie über einen Rechtsanspruch auf Beratung, Unterstützung und Förderung der Eltern-Kind-Beziehung (BMFSFJ). Mittels der Beratungs- und Unterstützungsleistungen sollen bestenfalls in einem angemessenen Zeitraum die Entwicklungs-, Erziehungs- sowie Teilhabebedingungen in der Herkunftsfamilie dermaßen verbessert werden, dass es den Eltern/PSB möglich ist, ihr Kind dem Kindeswohl entsprechend wieder selbst erziehen zu können. Ist keine nachhaltige Verbesserung der Bedingungen innerhalb des Zeitraums in Sicht, bieten die Beratung und Unterstützung der Eltern/PSB sowie die Förderung ihrer Beziehung zum Kind die Möglichkeit, eine andere dauerhafte und förderliche Lebensperspektive zu erarbeiten (§ 37 Abs. 1 SGB VIII). Im Falle einer Vormundschaft ersetzt der Vormund die Eltern nicht, sondern ist dazu verpflichtet, die Eltern-Kind-Beziehung in seine Amtsführung einzubeziehen (§ 1790 Abs. 2 Satz 4 BGB).

Bei (teil-)stationären Erziehungshilfen sind Eltern/PSB gesetzlich dazu verpflichtet, sich an den Betreuungskosten der Einrichtung zu beteiligen. Die Höhe der Beteiligung ist dabei abhängig vom jeweiligen Einkommen (§§ 91-97c SGB VIII). Auch die jungen Menschen, die Einkommen durch eine Ausbildung oder andere Tätigkeit erhalten, mussten bis zum Jahr 2023 bis zu 25 Prozent ihres Einkommens an das Jugendamt abgeben. Und das obwohl primär die Eltern Leistungsberechtigten der Hilfen zur Erziehung sind. Junge Menschen und Leistungsberechtigte nach § 19 SGB VIII haben sich seit dem 01. Januar 2023 weder mit ihrem Einkommen noch mit ihrem Vermögen an den Kosten der (teil-)stationären Maßnahmen oder vorläufigen Maßnahmen nach § 91 Abs. 1, 2 SGB VIII zu beteiligen. Durch die Abschaffung der Vermögensheranziehung erhofft man sich, dass eine gesichertere finanzielle Grundlage die langfristigen Erfolge der Hilfe erhöht und die Selbständigkeit sowie der Start in eine selbstbestimmte Zukunft erleichtert wird (Deutscher Bundestag 2024).

Zusammenfassend in Bezug auf das Verhältnis zwischen jungen Menschen, ihren Eltern/PSB und dem Staat lassen sich folgende Punkte festhalten: Die Elternrechte sind vorrangig gegenüber staatlichen Aktivitäten. Nach der Konzeption des SGB VIII verfügen Kinder und Jugendliche über keinen Anspruch auf Leistungen nach dem SGB VIII, deren Inhalt in der Elternverantwortung liegt. Daraus ergibt sich, dass nur die Eltern/PSB Rechtsansprüche auf die Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII haben – mit der Ergänzung der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen (§ 8 Abs. 1,2 SGB VIII; § 36 SGB VIII). Diese Elternrechte werden aufgrund der Rechte von Kindern und Jugendlichen durch das staatliche Wächteramt bei Gefährdung des Kindeswohls (§§ 1666 ff. BGB) durch das Jugendamt mit der Berechtigung und Verpflichtung der (vorläufigen) Inobhutnahme (§ 42 SGB VIII) begrenzt. Das Verhältnis der Elternrechte gegenüber denen der Kinder ist durchaus kritisch zu reflektieren (Wabnitz 2021, 33).

2.2.2 Bedarfe von Eltern/Personensorgeberechtigten

„Neben allen weiteren Begründungszusammenhängen müssen die Bedürfnisse der Adressat*innen Ausgangs- und Hauptbezugspunkt jeglicher Hilfen sein. Dabei ist insofern eine Gewichtung vorzunehmen, als zwar, wie dargelegt, auch die Bedürfnisse der Eltern von Belang sind, die Bedürfnisse der jungen Menschen jedoch Dreh- und Angelpunkt aller Überlegungen zur Arbeit mit Eltern sind.“ (Kostka 2023, 98)

Wie bereits angemerkt, liegt der gewählte Schwerpunkt dieser Arbeit auf den Kindern und Jugendlichen als Adressat*innen. Da bereits der Bedarf junger Menschen deutlich wurde, dass während einer stationären Betreuung durch die Jugendhilfe die Beteiligung und der Kontakt zu den Eltern/PSB und der Familie bestehen bleibt, sind auch die Bedarfe der Eltern für eine gelingende Elternarbeit wichtig. Dieser ist von zentraler Bedeutung für einen positiven Hilfeprozess (AGJ 2023a, 2 f.). Die Bedarfe von Eltern/PSB in der stationären Erziehungshilfe können vielfältig sein und hängen von den individuellen Umständen und Bedürfnissen des Kindes sowie der Eltern/PSB ab und sind daher nicht einheitlich in die Tiefe zu definieren (Kostka 2023, 371). So benötigen beispielsweise Eltern, deren Kind sich durch eine psychiatrische Erkrankung der Eltern in stationärer Betreuung der Jugendhilfe befindet, andersartige Unterstützung, als Eltern, deren Kind durch eine Erkrankung einen überdurchschnittlich spezifischen Bedarf haben, dem seine Eltern nicht gerecht werden können.

Ebenfalls können die Bedarfe von Eltern während der Inobhutnahme ihres Kindes anders ausfallen, als während der stationären Unterbringung oder Rückführung ins Elternhaus, weshalb die Betrachtung des Einzelfalls und unterschiedliche Zugänge unabdingbar sind. Genau wie adressierte junge Menschen Unterstützung benötigen, die stationäre Unterbringung und Betreuung in ihre eigene Lebensgeschichte zu integrieren, brauchen auch ihre Eltern Unterstützung bei der Bewältigung einer Vielzahl von akuten Emotionen, die durch die Fremdunterbringung ausgelöst werden (Moos und Schmutz 2012,

21). Diese Emotionen können über Trauer, Wut, Angst oder den Gefühlen von Versagen, Schuld, Scham bis hin zu Empfindungen von Erleichterung und Dankbarkeit reichen. Die Hilfestaltung kann ihnen viel abverlangen, frustrierend und überfordernd aber auch motivierend sein. Teilweise haben die adressierten Eltern selbst bereits Erfahrungen mit verschiedenen Hilfesystemen gemacht und waren mit unpassenden Hilfen, Kränkungen und Abwertungen konfrontiert, die zu Reaktionen wie Misstrauen, Rückzug und Abwehr führen können (Kostka 2023, 110 f.). Die Thematisierung der Situation kann zu einem wechselseitigen Verständnis und zur Eröffnung neuer Möglichkeiten führen (Moos und Schmutz 2012, 21). Es ergibt sich demnach nicht nur aus der rechtlichen Grundlage die Notwendigkeit, Eltern generell erst einmal zuzusprechen, dass sie sich an dem Wohl ihres Kindes orientieren wollen und sie daher in die Hilfeplanung und -ausgestaltung einzubeziehen sind. Während der stationären Unterbringung des Kindes/Jugendlichen besteht seitens der Eltern/PSB meist der Bedarf, dass ein regelmäßiger Austausch von Informationen z.B. über den Entwicklungsstand und das Wohlbefinden des Kindes in der Einrichtung stattfindet. Ebenfalls relevant ist die Einbindung und Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Planung und Umsetzung von Erziehungs- und Fördermaßnahmen für das Kind. Ihre individuelle Motivation und ihre Ziele müssen Berücksichtigung finden (Moos und Schmutz 2012, 32–34). Die Partizipation der Eltern/PSB und die Berücksichtigung ihrer Motivation gelten als zentraler Faktor einer positiven Arbeit mit den Eltern/PSB (Kostka 2023, 376–392). Darunter fällt auch, dass Informationen und Beratungsangebote zu gesetzlichen Rahmenbedingungen, Rechten und Pflichten in Bezug auf die stationäre Erziehungshilfe zugänglich sein müssen. Ebenfalls benötigen Eltern/PSB die Gelegenheiten zur Kontaktpflege und zum Austausch mit anderen Eltern/PSB in ähnlichen Situationen. Außerdem benötigen Eltern/PSB für eine potenzielle Rückführung des Kindes ins Elternhaus die notwendige Unterstützung und Beratung in Erziehungsfragen und bei Konflikten oder Herausforderungen im Umgang mit ihrem Kind, welche zu einer Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie (§ 37 SGB VIII) beiträgt. Im Sinne des ‚Hilfen zur Erziehung‘ benötigen sie die Anleitung und praktische Unterstützung zur (erneuten) Aktivierung und Erweiterung ihrer Erziehungs Kompetenzen (Moos und Schmutz 2012, 38–41). Auch die Motivation der Eltern stellt einen wichtigen Aspekt in der Zusammenarbeit dar (Moos und Schmutz 2012, 23). In Bezug auf den Bedarf von Eltern/PSB wird nach Marion Moos und Elisabeth Schmutz der Widerspruch deutlich, dass Eltern zwar die Leistungsberechtigten der Erziehungshilfen sind, Hilfeplanziele aber eher kindbezogen festgelegt werden, da sie im alltäglichen Mittelpunkt stehen. Eltern sollten laut Moos und Schutz mit ihren individuellen Bedarfen ebenso im Fokus der Hilfe stehen wie ihre Kinder (Moos und Schmutz 2012, 25 f.).

Darüber hinaus benötigen Eltern/PSB je nach sozioökonomischer Situation zum Teil Unterstützung bei der Bewältigung von finanziellen und organisatorischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der stationären Unterbringung des Kindes. Auch die Vermittlung von weiteren Unterstützungs- und Beratungsangeboten für Familien in schwierigen Lebenslagen kann sinnvoll sein. Eltern in schwierigen Lebensverhältnissen werden weiterhin in und durch die stationären Erziehungshilfen stigmatisiert und ausgegrenzt (Kostka 2023, 220 f.). Sie sind jedoch nicht alle ausschließlich ‚böse‘ und wollen sich alle nicht um ihr Kind kümmern. Viele von ihnen sind selbst in besonderen Lebenslagen, die durch aktuelle Herausforderungen und Erfahrungen wie ihre Biografie, psychiatrische Erkrankungen, Sucht, Beeinträchtigung und Behinderung, Inhaftierung, Partnerschaftsgewalt, Armut oder Alleinerziehung gezeichnet sind (Kostka 2023, 239). Ein weiterer Bedarf liegt daher nicht nur bei den jungen Menschen in der Entstigmatisierung, sondern auch bei ihren Eltern/PSB.

3 Auftrag der Hilfen zur Erziehung in stationärer Kinder- und Jugendhilfe

Die deutlich gewordene Vielfalt an Bedarfen wird durch eine Vielfalt an Hilfen zur Erziehung von der ambulanten Erziehungsberatung bis zu (teil-)stationären Formen der Erziehungshilfe aufgegriffen. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der stationären Jugendhilfe. Anschließend an die Darstellung der rechtlichen Grundlagen und Klärung der Bedarfslage der Adressat*innen der stationären Kinder- und Jugendhilfe geht es im folgenden Kapitel um den sich daraus ergebenden Auftrag der Hilfen zur Erziehung.

Das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) bildet den rechtlichen Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Alle Leistungen, darunter auch die stationären Hilfen zur Erziehung, orientieren sich dabei an folgendem übergeordneten Recht:

„§ 1 SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
 2. jungen Menschen ermöglichen oder erleichtern, entsprechend ihrem Alter und ihrer individuellen Fähigkeiten in allen sie betreffenden Lebensbereichen selbstbestimmt zu interagieren und damit gleichberechtigt am Leben in der Gesellschaft teilhaben zu können,

3. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
4. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
5. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.“

Der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich demnach sowohl auf die Kinder und Jugendlichen als auch auf die Eltern/PSB, wobei die Eltern/PSB als Leistungsbe-rechtigte der stationären Hilfen zur Erziehung gelten.

Grundlegend richtet sich die Gliederung des Auftrages der Hilfen zur Erziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe nach dem rechtlichen Auftrag, aus dem sich aber auch ein fachlicher und ethischer Auftrag ableiten lässt. Zunächst geht es um den Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (Kapitel 3.1). Anschließend werden die stationären Hilfearten inklusive ihrer fachlichen Aufgaben dargestellt (Kapitel 3.2). Aufbauend auf den Schutzauftrag und die Hilfearten wird die Möglichkeit einer potenziellen Rück-führung des jungen Menschen in ihr Elternhaus (Kapitel 3.3) sowie die Entwicklung einer auf Dauer angelegten Lebensperspektive (Kapitel 3.4) differenziert dargelegt, sofern keine Rückführung möglich ist. Aus dem Auftrag der stationären Kinder- und Jugendhilfe und den damit verbundenen Aufgaben, ergeben sich zahlreiche Anforderungen, die an Fachkräfte gestellt werden (Kapitel 3.5).

3.1 Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung

Kinderschutz ist eine universelle Gesellschaftsaufgabe. Eltern, als Vertreter*innen der erwachsenen Generation, sind für das geschützte Aufwachsen ihrer Kinder als folgende Generation verantwortlich. Ebenfalls ist die Kinder- und Jugendhilfe in allen Angeboten dem Kinderschutz verpflichtet. Bei der Betrachtung des Schutzauftrages bei Kindeswohl-gefährdung kommt der Kinder- und Jugendhilfe die spezifische Aufgabe des Schutzes junger Menschen vor drohenden Schädigungen, die ihre Eltern nicht abwenden (können), zu (Hansbauer et al. 2020, 264).

Seit dem 1. Januar 2012 ist zur Sicherung des Kinderschutzes das Bundeskinderschutz-gesetz – Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) in Kraft getre-ten und enthält folgende fünf Eckpfeiler:

- *„Frühe Hilfen und verlässliche Netzwerke:* Frühe Hilfen für Eltern mit Kindern in den ersten Lebensjahren – auch für werdende Eltern, Beratungsangebote auch im Rahmen eines Hausbesuches, multiprofessionelle Kooperationsnetzwerke und der Einsatz von Familien-hebammen.
- *Mehr Handlungs- und Rechtssicherheit:* Information bei Zuständigkeitswechsel der öffentli-chen Träger, Befugnisnorm für Berufsheimnisträger § 4 KKG, Hausbesuch des Jugend-amtes, soweit zur Einschätzung der Gefährdung aus fachlicher Sicht erforderlich, Anspruch auf fachliche Beratung in Kinderschutzfragen § 8b SGB VIII, erweitertes Führungszeugnis für Ehrenamtliche § 72a SGB VIII;

- *Verbindliche Standards*: Kontinuierliche Qualitätsentwicklung, -sicherung und -überprüfung, Qualitätskriterien und -instrumente zur Einhaltung fachlicher Standards;
- *Belastbare statistische Daten*: Erweiterung der Datenbasis der Kinder- und Jugendhilfestatistik zum Kinderschutz, statistische Erfassung, wie die Jugendämter den Kinderschutz umsetzen.“ (Alle 2024, 19 f.)

Der Erfolg des KKG lässt sich bereits seit 2015 verzeichnen. Deutschlandweit haben sich bereits Netzwerkstrukturen und interdisziplinäre Kooperationen zum Kinderschutz und den Frühen Hilfen etabliert. Allen niedergelassenen Kinderärzt*innen dürfte seither bekannt sein, dass Daten im Rahmen des § 4 KKG an Jugendämter übermittelt werden dürfen (Alle 2024, 19 f.).

Auch die Reform des SGB VIII durch das KJSG betrifft den Kinderschutz und nimmt nun ausdrücklich mit den gleichen Rechtsansprüchen nach dem SGB VIII Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderung auf. Der Leitgedanke, dass junge Menschen mit Behinderung ein Recht auf Inklusion und soziale Teilhabe haben, wird nun konsequent im Gesetzestext benannt. Ein besserer Kinderschutz soll auch in Einrichtungen fokussiert werden (§§ 45, 45a und 47 SGB VIII). Nach § 45 SGB VIII besteht die Pflicht, ein Gewaltschutzkonzept, geeignete Verfahren zur Selbstvertretung und Beteiligung sowie Beschwerdemöglichkeiten vorweisen zu können. § 47 SGB VIII schließt die Mitteilungspflicht des Landesjugendamtes bei Geschehnissen in der erlaubnispflichtigen Einrichtung ein, die das Kindeswohl beeinträchtigen können (Alle 2024, 20).

Zur Darlegung des Schutzauftrages als ein Bestandteil des Auftrages der stationären Erziehungshilfen erfolgt zunächst eine Definition des Begriffes Kindeswohlgefährdung (Kapitel 3.1.1). Anschließend untergliedert sich der Schutzauftrag in die Gefährdungseinschätzung (Kapitel 3.1.2) sowie Inobhutnahme und Fremdunterbringung (Kapitel 3.1.3)

3.1.1 Definition Kindeswohlgefährdung

Eine allgemeinverbindliche Definition von ‚Kindeswohl‘ lässt sich nicht finden, da das Kindeswohl als unbestimmter Rechtsbegriff genutzt wird, der unter verschiedenen Kriterien am Einzelfall gemessen wird. Trotzdem lassen sich bestimmte Aspekte benennen, die bei der Beschreibung des Kindeswohls zu berücksichtigen sind. Darunter fällt die Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes (z.B. angemessene Versorgung, Geborgenheit, Liebe, Unterstützung, Förderung, Unversehrtheit, Orientierung, Zuverlässigkeit, Kontinuität in den Beziehungen, Grenzen, Bindungsmöglichkeiten, Einbindung in soziale Kontakte sowie soziales Netz, Schulbesuch) und dass diese Bedürfnisse durch die Lebenslage der Familie kindgerecht befriedigt werden können. Die Erziehung sollte die Entwicklung des jungen Menschen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern und unterstützen (Alle 2024, 13). Die Kinderrechte (s.

Kapitel 2.1.1) müssen eingehalten werden. Der Begriff *Gefährdung des Kindeswohls* kommt aus dem Kindschaftsrecht des BGB. Im § 1666 BGB wird das „Wohl des Kindes“ in körperliches, geistiges und seelisches Wohl differenziert. Durch diese Differenzierung sind verschiedene Formen von Misshandlungen eingeschlossen. Eine ‚Wohlgefährdung‘ liegt vor, wenn Eltern die Gefahr nicht abwenden wollen oder können (§ 1666 BGB). In diesen Fällen muss das Familiengericht Maßnahmen zur Gefahrenabwendung treffen. In erster Instanz sind jedoch Eltern für die Gefahrenabwendung verantwortlich (Alle 2024, 13). Eine Kindeswohlgefährdung liegt nach der Rechtsprechung des Bundesgerichtshofes (BGH) gemäß § 1666 BGB – in der Formulierung vom 21.09.2022, Bundesgerichtshof, XII ZB 150/19 vor:

„[...] , wenn eine gegenwärtige in einem solchem Maß vorhandene Gefahr festgestellt wird, dass bei der weiteren Entwicklung der Dinge eine erhebliche Schädigung des geistigen oder leiblichen Wohls des Kindes mit hinreichender Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist, an die Wahrscheinlichkeit des Schadenseintritts sind dabei umso geringere Anforderungen zu stellen, je schwerer der drohende Schaden wiegt.“ (BGH, Beschluss vom 21.09.2022, 1)

Der Begriff der Kindeswohlgefährdung ist demnach rechtliches und normatives Konstrukt, welches auf einem objektiven Sachverhalt (z.B. Unterernährung des Kindes, Hämatome) und einer Bewertung gründet. Rechtlich, da unbestimmte Rechtsbegriffe des § 1666 BGB und § 8a SGB VIII auf Einzelfall angewendet werden müssen. Normativ, weil Norm- und Wertvorstellungen das Handeln sowie den Einschätzungs- und Bewertungsprozess der fachlichen Akteur*innen beeinflussen (Hansbauer et al. 2020, 266).

3.1.2 Gefährdungseinschätzung

Werden gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung eines Kindes oder Jugendlichen bekannt, ist das Jugendamt gesetzlich dazu verpflichtet, eine Gefährdungseinschätzung durchzuführen (§ 8a Abs. 1 SGB VIII). Die amtliche Statistik für das Jahr 2022 zeigt, dass in Deutschland insgesamt 203.717 Gefährdungseinschätzungen nach Bekanntwerden dieser Anhaltspunkte vorgenommen wurden. Bei einem Drittel ergab die Einschätzung eine akute (16,41%) oder latente (14,16%) Kindeswohlgefährdung. Bei 33,83% wurde ein Hilfebedarf aber keine Kindeswohlgefährdung festgestellt und in 35,6% der Einschätzungen kamen die Jugendämter zu dem Ergebnis, dass sich kein weiterer Hilfebedarf ergibt (Statistisches Bundesamt 2023b). Eine Kindeswohlgefährdung wird außerdem häufiger bei Mädchen als bei Jungen festgestellt (Tabel 2020, 54).

Die Gefährdungseinschätzung erfolgt anhand einer Vielzahl von Elementen wie dem Zusammentragen Informationen, der Informationsstrukturieren, der Identifikation von Mustern sowohl schädigender als auch schützender Umstände im familiären und sozialen Umfeld, der Einschätzung erwartbarer Folgen ohne Hilfe- und Schutzmaßnahmen sowie dem Herausfiltern der Potenziale schützender und unterstützender Interventionen. Die

Situationsanalysen und Prognosenentscheidungen beziehen sich auf die Entwicklungsbedürfnisse und Erziehungsfähigkeit der PSB und/oder Eltern, die Veränderungsbereitschaft/-fähigkeit sowie auf die Geeignetheit von Hilfen und Maßnahmen, um (drohende) Gefahr abzuwenden/zu beenden. Im Kinderschutz tätige Fachkräfte befinden sich demnach in einer komplexen Matrix von Einschätzungsaufgaben (Landespräventionsrat Niedersachsen 2020, 7). Nach § 8a Abs. 1 SGB VIII ist das Jugendamt gesetzlich dazu verpflichtet, die Gefährdung im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte einzuschätzen. Die vorhandenen Teamstrukturen im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD) im Jugendamt sind Grundstein der Arbeit und ermöglichen multiperspektivisches Reflektieren, welches sich Standard sozialpädagogischer Fachlichkeit mit dem Ziel der Qualitätssicherung auszeichnet (Merchel 2019b; Schone 2019; Biesel und Urban-Stahl 2022). Das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte bei Gefährdungseinschätzungen dient der Qualitätsverbesserung und verlangt neben der notwendigen Ressourcenausstattung auch organisatorische Vorkehrung, sowie eine gelebte Praxis und Kultur des kritisch-reflexiven Austausches. Für die kollegiale Beratung ist gesetzlich keine Pflicht der Konsensfindung festgelegt (Möller 2022). Da der kommunaler Träger der öffentlichen Jugendhilfe die Organisation der Fachteamberatung übernimmt (Wiesner 2022), bestehen in der Praxis unterschiedliche Fachteamberatungsformen. Eine klare Verantwortungszuweisung hinsichtlich Gefährdungseinschätzungen an die fallverantwortliche Fachkraft ist notwendig. Gleichzeitig wird fachliche Unterstützung durch erfahrene Kolleg*innen im Hinblick auf Einschätzungsaufgaben bezogen (Merchel 2019a; Pothmann und Tabel 2024, 291 ff.). Der Einbezug spezialisierter Perspektiven und anderer Fachkompetenzen verdeutlicht ein Merkmal sozialpädagogischer Fachlichkeit und trägt durch die Zusammenführung unterschiedlicher Expertisen und Zugänge zur Verbesserung von Gefährdungseinschätzungen bei (Landespräventionsrat Niedersachsen 2020, 7 f.). Hält das Jugendamt im Rahmen der Abschätzung eines Gefährdungsrisikos das Tätigwerden des Familiengerichts für erforderlich, wird es durch das Jugendamt angerufen. Dies ist auch dann der Fall, wenn die Eltern/PSB bei der Abschätzung nicht mitzuwirken können oder wollen. Bei einer dringenden Gefahr muss das Jugendamt den jungen Menschen in Obhut nehmen, auch wenn noch keine gerichtliche Entscheidung vorliegt (§ 8a Abs. 2 SGB VIII). Ist zur Abwendung der Gefahr das Hinzuziehen anderer Leistungsträger (Einrichtungen der Gesundheitshilfe, Polizei) notwendig, muss das Jugendamt bei den Eltern/PSB auf die Inanspruchnahme hinwirken. Die zuständigen Stellen können jedoch vom Jugendamt zur Gefährdungsabwendung selbst ohne Mitwirkung der Eltern/PSB eingeschaltet werden, sollte sofortiges Handeln nötig sein (§ 8a Abs. 3 SGB VIII).

Werden Fachkräften, die bei Trägern von Einrichtungen und Diensten Leistungen nach dem SGB VIII erbringen, wichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung eines durch sie

betreuten jungen Menschen bekannt, ist eine Gefährdungseinschätzung mit Hilfe der Beratung einer erfahrenen Fachkraft vorzunehmen. Soweit der wirksame Schutz des jungen Menschen dadurch sichergestellt ist, sind die Eltern/PSB und der junge Mensch in die Einschätzung mit einzubeziehen. Insbesondere auch durch spezifische Schutzbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung, muss die hinzuzuziehende erfahrende Fachkraft auch in dieser Hinsicht qualifiziert sein. Ebenfalls besteht eine besondere Verpflichtung, dass Fachkräfte der Träger – wenn erforderlich – auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken. Sollte die Gefährdung nicht anders abzuwenden sein, ist das Jugendamt durch die Fachkräfte zu informieren (§ 8a Abs. 4 SGB VIII). Ähnliches gilt auch für Kindertagespflegepersonen (§ 8a Abs. 5 SGB VIII). Nach dem Bekanntwerden bedeutsamer Anhaltspunkte bei einem örtlichen Träger, muss der für die Leistungen zuständige örtliche Träger über alle Daten in Kenntnis gesetzt werden, die zur Wahrnehmung des Schutzauftrages notwendig sind. Die notwendigen Daten sind im Rahmen eines Gespräches zwischen Fachkräften der beiden örtlichen Träger zu übermitteln. Ebenfalls sind die Eltern/PSB sowie der junge Mensch zu beteiligen, sofern dadurch der effektive Schutz nicht gefährdet wird (§ 8a Abs. 6 SGB VIII).

Ein besonders erhöhtes Risiko, eine Gefährdung des eigenen Wohls zu erfahren, haben Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung. Ihre Lebenssituation zeichnet sich durch besondere Umstände und Belastungen aus. Sie haben ein 2- bis 7-fach erhöhtes Risiko Vernachlässigung, Misshandlung und sexualisierter Gewalt ausgesetzt zu sein (Ärztelblatt 2023). Die Begründung für das erhöhte Risiko ist zum einen ein noch höheres Maß an Abhängigkeit von Erwachsenen durch Einschränkungen in der Mobilität, Einschränkungen in der selbstständigen Entwicklung oder Pflegebedürftigkeit. Zum anderen erfordern Pflege und medizinische oder therapeutische Behandlung des Öfteren auch intime Berührungen, welche Grenzverletzungen und (sexualisierte) Gewalt begünstigen können. Eine eingeschränkte Sprachfähigkeit kann zudem verhindern, den eigenen Willen äußern, sich wehren oder beschweren zu können. Auch verfügen junge Menschen nur über einen eingeschränkten Zugang zu allgemeinen und rechtlichen Informationen. Das Selbstbewusstsein junger Menschen mit Beeinträchtigung kann durch Erfahrungen von Stigmatisierung und Abwertung gemindert sein, was sie für Täter*innen zu einem ‚leichteren‘ Ziel sexualisierter Gewalt machen kann (Alle 2024, 23). Das Wissen über ein erhöhtes Gefährdungsrisiko von jungen Menschen mit Beeinträchtigung bedeutet für Fachkräfte in der Jugendhilfe, in ihren Einrichtungen und Angeboten die vorherrschenden Standards weiterentwickeln zu müssen, um den Schutz dieser Kinder und Jugendlichen gewährleisten zu können. Ebenfalls erfordert das Wissen um die Vulnerabilität das Anpassen spezifischer, präventiver Angebote und individuelle als auch institutionelle Schutzkonzepte, welche die besonderen Bedarfe einbeziehen. Die Beschwerdemöglich-

keiten müssen für alle Kinder und Jugendliche zugänglich und nutzbar sein (Alle 2024, 23 f.). Zur Gewährleistung der Teilhabe betroffener junger Menschen ist häufig die Kenntnis von Leichter Sprache und die Arbeit mit kreativen Methoden notwendig. Eine zuverlässige Teilhabe inklusive zugängliche Beschwerdemöglichkeiten sind Teil eines präventiven Kinderschutzkonzeptes (Goltermann 2022, 2 f.).

3.1.3 Inobhutnahme und Fremdunterbringung

Wie bereits deutlich wurde, ist es das Recht und die Pflicht des Jugendamtes, Kinder und Jugendliche bei dringender Gefahr unabhängig vom Elternwillen in ihre Obhut zu nehmen (§ 8a Abs. 2 Satz 2 SGB VIII). Die Inobhutnahme lässt sich als vorläufige Krisenintervention beschreiben, die den schärfsten Eingriff ins Elternrecht darstellt. Das Jugendamt kann diesen Eingriff in Eil- und Notfällen aus eigener Entscheidung zum Schutz von jungen Menschen unter der Berücksichtigung folgender Voraussetzung nach § 42 SGB VIII durchführen: Der junge Mensch selbst bittet darum, in Obhut genommen zu werden (Selbstmelder) oder die minderjährige Person befindet sich in einer dringenden Gefahr, die sofortigen Schutz erfordert. Beispiele für eine dringende Gefahr sind unter anderem eine Eskalation familiärer Gewalt, das Auffinden von jungen Menschen in Drogen- oder Prostituiertenmilieus oder die Steuerungsunfähigkeit von Eltern durch Alkohol- oder anderen Drogenmissbrauch. Die Inobhutnahme stellt einen hoheitlicher Akt und außergerichtlicher Eingriff dar und darf nur durch das Jugendamt (öffentlicher Träger) vorgenommen werden. Jedoch sind auch freie Träger an der Inobhutnahme beteiligt, wenn beispielsweise je nach Problemhintergrund und Alter des jungen Menschen eine geeignete Person oder ein geeigneter Ort zur (vorübergehenden) Unterbringung gesucht wird. Minderjährigen ist es während der Inobhutnahme möglich, eine Vertrauensperson zu benachrichtigen. Mit dem jungen Menschen ist die Situation gemeinsam zu besprechen und eine Gefährdungseinschätzung (s. Kapitel 3.1.2) vorzunehmen, um ihm Möglichkeiten der Krisenbewältigung eröffnen zu können. Auch die Eltern sind direkt zu verständigen, damit mit ihnen ebenfalls die Situation besprochen und eine Gefährdungseinschätzung mit ihrer Beteiligung durchgeführt werden kann. Widersprechen Eltern der Inobhutnahme und das Jugendamt kann an der Gefährdungshypothese nicht festhalten oder die Eltern können davon überzeugen, die Gefährdung selbst abwenden zu können, muss die minderjährige Person ihren Eltern wieder übergeben werden. Kann das Jugendamt allerdings an seiner Hypothese festhalten, die Einverständnis der Eltern zur Inobhutnahme aber nicht erzielen, ist das Familiengericht einzuschalten. Durch die Anhörung aller Beteiligten liegt die Aufgabe dann beim Familiengericht, die Situation zu klären und zu entscheiden. Die Inobhutnahme bleibt solange gültig, bis eine gegensätzliche Entscheidung getroffen wird (Hansbauer et al. 2020, 268 f.; Kostka 2023, 230). Sie

zählt zu den freiheitsentziehenden Maßnahmen, die „nur zulässig [ist], wenn und soweit sie erforderlich sind, um eine Gefahr für Leib oder Leben des Kindes oder des Jugendlichen oder eine Gefahr für Leib oder Leben Dritter abzuwenden. Die Freiheitsentziehung ist ohne gerichtliche Entscheidung spätestens mit Ablauf des Tages nach ihrem Beginn zu beenden“ (§ 42 SGB 8 Abs. 5). Auch wenn die aktuelle Gefährdungslage die drastische (gewaltsame) Herausnahme eines jungen Menschen rechtfertigt, ist diese möglicherweise traumatisierend (Voss 2022, 139). Häufig zeigen sich auch bei Selbstmelder*innen ambivalente Gefühle: Zum einen kann sich ein Gefühl von Erleichterung und Sicherheit einstellen. Zugleich wird aber auch häufig Schuld gegenüber den Eltern und Sehnsucht nach ihnen empfunden (Kostka 2023, 230).

Ist das Wohl des jungen Menschen in seiner Herkunftsfamilie akut gefährdet oder wird weiteres Verbleiben in ihr mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Schädigung des Kindes oder Jugendlichen nach sich ziehen, kommt es zu einer Fremdunterbringung (Voss 2022, 138). „Die Herausnahme eines Kindes aus dem Haushalt der Eltern aus Gründen des Kindeswohls gehört zu den massivsten – und wohl auch schmerzhaftesten – Eingriffen in elterliche Rechte.“ (Voss 2022, 137) Das Jahresergebnis von 2022 zeigt, dass in Deutschland rund 121 000 junge Menschen in einem Heim und weitere rund 86 000 in einer Pflegefamilie betreut wurden. Das Statistische Bundesamt (Destatis) teilte mit, dass insgesamt rund 207 000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene - mindestens kurzzeitig - außerhalb der eigenen Familie in stationären Hilfen zur Erziehung aufwachsen. In jedem zweiten Fall waren die Eltern alleinerziehend. 65% der Betroffenen oder ihre Herkunftsfamilie bezog zudem Transferleistungen. Die Hauptgründe für eine Unterbringung in einem Heim oder einer Pflegefamilie waren der Ausfall von Bezugspersonen und Kindeswohlgefährdung (Statistisches Bundesamt 2023a).

Nicht nur in den jeweiligen Herkunftsfamilien der jungen Menschen, sondern auch in pädagogischen Einrichtungen, in der Kinder- und Jugendliche nach der Inobhutnahme untergebracht werden können, besteht die Gefahr, dass Gewalt an Kindern und Jugendlichen ausgeübt wird. Dieser Ort sollte eigentlich dem Wohlfühlen und geschützten Aufwachsen dienen (Böwer 2024, 246). Daher sind Schutzpläne/Präventionskonzepte und -schulungen in Einrichtungen notwendig und essenziell, um während der Fremdunterbringung das Wohl des Kindes/Jugendlichen sicherstellen zu können.

3.2 Stationäre Hilfearten und fachliche Aufgaben

Die Fremdunterbringung eines jungen Menschen kann in Form der stationären Hilfearten erfolgen. Bei den unterschiedlichen Formen der Hilfen zur Erziehung wird üblicherweise zwischen ambulanten, teilstationären und stationären Hilfen unterschieden.

Ambulante und teilstationäre Hilfen teilen die Gemeinsamkeit, dass das Kind oder der Jugendliche in der Herkunftsfamilie lebt und eventuell tagsüber an einem anderen Ort wie einer Tagesgruppe betreut wird. Die Leistungserbringung zeichnet sich zumeist durch einen engen Kontakt zum familiären und sozialen Umfeld aus, in welches die Hilfeleistung mit einbezogen wird. Ambulante Hilfen zur Erziehung können sowohl familienfokussierte Hilfen in Form von Erziehungsberatung (§ 28 SGB VIII) oder durch die Installation einer sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) (§ 31 SGB VIII) als auch jugendfokussierte Hilfen wie soziale Gruppenarbeit (§ 29 SGB VIII), Erziehungsbeistandschaft (§ 30 SGB VIII) oder mehrheitlich intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII) beinhalten (Hansbauer et al. 2020, 239 ff.).

Im Vergleich zu den ambulanten und teilstationären Hilfen zur Erziehung findet die Erziehung in stationären Hilfen für eine gewisse Dauer außerhalb des Elternhauses statt. Nicht immer, aber häufig, stellen sie eine sogenannte „Ersatzerziehung“ dar, wenn das sichere, dem Kindeswohl entsprechende Aufwachsen in der Herkunftsfamilie auf absehbare Zeit nicht möglich ist (Hansbauer et al. 2020, 240 f.). Stationäre Hilfen werden in Betracht gezogen, wenn einer Gefährdung des Kindeswohls (s. Kapitel 3.1) nicht „auf andere Weise, auch nicht durch öffentliche Hilfen, begegnet werden kann.“ (§ 1666a BGB) Als Grundsatz gilt das Verhältnismäßigkeitsgebot. Die mögliche Hilfe ist hinsichtlich Geeignetheit, Erforderlichkeit und Angemessenheit zu prüfen. Eine „geeignete und notwendige Hilfe wird auf Grundlage verschiedener Einzelnormen des KJSG ausgestaltet und kann aus unterschiedlichen Leistungen bestehen.“ (AGJ 2023a, 7) Sie kann beispielsweise als Kombination der stationären Unterbringung mit einer ambulanten Hilfe (§ 27 Abs. 2 SGB) ausgestaltet sein, sofern sie dem individuellen, erzieherischen Bedarf des jungen Menschen unter Einbezug der Lebenswelt entspricht und sie gegebenenfalls auf eine mögliche Rückkehr eines Kindes vorbereitet werden kann (AGJ 2023a, 7; Günder 2015, 51). Die stationären Hilfen zur Erziehung lassen sich erneut untergliedern in institutionelle Formen wie die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen (§ 34 SGB VIII) und teilweise intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (§ 35 SGB VIII), die in den folgenden beiden Unterkapiteln als Hilfearten genauer differenziert werden. Zu den semi-institutionellen Unterbringungsformen zählen z.B. die Sonderpflege in Familien (§ 33 Satz 2 SGB VIII) oder Erziehungsstellen/Sozialpädagogische Lebensgemeinschaften (SPLG) (§ 34 SGB VIII). Nicht-institutionelle Unterbringungsformen wie die Vollzeitpflege in Familien (Pflegefamilien) nach § 33 SGB VIII umfassen die vorübergehende oder langfristig angelegte Überführung des Lebensmittelpunktes eines Kindes oder eines Jugendlichen in eine ‚andere Familie‘. Der Begriff *andere Familie* dient der Abgrenzung von der Herkunftsfamilie. Vollzeitpflegeverhältnisse unterscheiden sich von anderen stationären Hilfearten in dem Punkt, dass die Versorgung und Erziehung im

privaten Raum durch eine oder wenige Bezugspersonen sichergestellt wird (Kindler 2024, 207 f.; Hansbauer et al. 2020, 239–242). Aufgrund des gewählten Fokus der Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den institutionellen Formen der Unterbringung, weshalb die semi- und nicht-institutionellen Unterbringungsformen nur der Vollständigkeit halber beschrieben, aber nicht weiter ausgeführt werden.

Im Folgenden werden die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform (Kapitel 3.2.1) sowie die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (Kapitel 3.2.2) als Hilfearten und Unterbringungsformen der stationären Hilfen zur Erziehung dargestellt und hinsichtlich ihrer jeweiligen fachlichen Aufgaben beleuchtet. Anschließend erfolgt die Erläuterung der Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, bei gleichzeitigem Hilfebedarf von Erziehungshilfe und Eingliederungshilfe die Aufgaben der Eingliederungshilfe bei (drohender) seelischer Beeinträchtigung zu übernehmen (Kapitel 3.2.3).

3.2.1 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform

Die bekannteste und in dieser Arbeit am meisten fokussierte Form der Hilfen zur Erziehung ist die Heimerziehung. Die Definition der Heimerziehung und die fachlichen Aufgaben ergeben sich aus dem § 34 SGB VIII, in dem die Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen wie Außen-, Regel- und Intensivwohngruppen sowie betreutes Wohnen geregelt sind. Diese Hilfeform, bei der Kinder und Jugendliche Tag und Nacht betreut werden, zeichnet sich dann als geeignete und notwendige Hilfe aus, wenn sie bei vorliegenden Voraussetzungen des § 27 Abs. 1 SGB VIII in ihrer Herkunftsfamilie keine angemessenen Entwicklungs- und Erziehungsbedingungen (mehr) gegeben sind und keine andere Hilfeform (z.B. nach § 33 SGB VIII) in Betracht gezogen werden kann (Wabnitz 2021, 89 f.). Grob kennzeichnet sich die Zielsetzung dieser Hilfe durch drei Bereiche. Zum einen wird das Ziel verfolgt, eine Rückkehr in die Familie zu erreichen (§ 34 Satz 2 Nr. 1 SGB VIII), weshalb Möglichkeiten zur Verbesserung der Erziehungsbedingungen in den Blick genommen werden. Ebenfalls kann die Erziehung in einer anderen Familie vorbereitet werden (§ 34 Satz 2 Nr. 2 SGB VIII) oder zum anderen bietet die Heimerziehung auch die Perspektive auf eine längerfristige Lebensform und bereitet auf das selbstständige Leben der jungen Menschen vor (§ 34 Satz 2 Nr. 3 SGB VIII). Im Vergleich zu früheren Zeiten adressiert die Hilfeform der Heimerziehung eher ältere Kinder und Jugendliche, weniger aber kleinere Kinder (Wabnitz 2021, 89 f.; Günder 2015, 52 f.).

Die Lebensweltorientierung dient der Kinder- und Jugendhilfe handlungsleitend (Thiersch 2014, 22 ff.) und impliziert für die Heimerziehung, dass eine ortsnahe bzw. regionale Unterbringung der jungen Menschen angestrebt wird, um die Unterstützung durch die Kontakte des früheren sozialen Umfeldes aufrecht erhalten zu können. Nach

Richard Günder soll die Heimerziehung einen positiven Lebensort bieten, der unter anderem bei der Verarbeitung früherer traumatischer Erfahrungen unterstützen soll. Daher werden insbesondere für günstige Entwicklungsbedingungen geschaffen und der einzelne junge Mensch ist als Individuum anzunehmen und wertzuschätzen. Die vorübergehende oder auf Dauer ausgelegte Wohnform dient der Förderung und Unterstützung sowie der Entwicklung von neuen Lebensperspektiven (Günder 2024, 215 f.).

Als Voraussetzung zu methodischem und professionellen Vorgehen wird dabei die „planvolle systematische Gestaltung von Hilfe- beziehungsweise Erziehungsprozessen“ (Mühlum 2011, 775) verstanden. Methodische Vorgehensweisen in der Heimerziehung orientieren sich an den Ressourcen der Adressat*innen und müssen Selbstdeutungsprozesse und eigene Lösungswege der Kinder und Jugendlichen zulassen, fördern und unterstützen. Je nach Einrichtung sind unterschiedliche konzeptionelle/methodische Ausrichtungen wie beispielsweise die pädagogische/therapeutisch Anlehnung an die Erlebnispädagogik, Verhaltenspädagogik oder Traumapädagogik möglich. Die systematisch angelegten Vorgehensweisen und Methodenkompetenzen zählen zu dem professionellen Standard, welcher aber bislang noch nicht in allen Organisationen stationärer Hilfen zur Erziehung erreicht wurde (Günder 2024, 218 ff.). Durch die Verknüpfung von alltäglichem Erleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten soll es den Kindern und Jugendlichen möglich sein, in ihrer Entwicklung gefördert zu werden (Günder 2015, 52).

Die stationäre Unterbringung in einer Wohngruppe ermöglicht den Kindern und Jugendlichen ein „Zusammenleben von jungen Menschen mit verantwortlich pädagogisch handelnden Fachkräften, deren Zielsetzung darin besteht, den Kindern und Jugendlichen Lebens- und Entwicklungschancen zu bieten, die ihnen in ihrem familiären Milieu nicht zur Verfügung standen“ (Veith und Welsche 2014, 140). Die Gruppen können altershomogen oder -heterogen sowie gleich- oder gegengeschlechtlich zusammengesetzt sein. Ein strukturelles Merkmal im Vergleich zur Herkunftsfamilie ist die Zusammensetzung aus Kindern und/oder Jugendlichen und professionellen Betreuer*innen, die miteinander eine Gemeinschaft bilden und so einen institutionalisierten anderen Lebensraum schaffen (Veith und Welsche 2014, 139, 136). Die Teams der professionellen Betreuung innerhalb einer Wohngruppe setzt sich vorwiegend aus Sozial- und Heilpädagog*innen, Sozial Arbeiter*innen sowie Erzieher*innen zusammen, die 24 Stunden am Tag die Betreuung und Grundversorgung im Schichtdienst sicherstellen. In der Gestaltung des alltäglichen Gruppenlebens arbeiten sie zudem mit dem zuständigen Fachpersonal von Ämtern, Schulen, Mitgliedern der sozialen Netzwerke und Herkunftsfamilien der Kinder

und Jugendlichen zusammen und bieten neben der Hilfe- und Erziehungsplanung auch ergänzende pädagogische Aktivitäten an (Veith und Welsche 2014, 136 ff.).

In der Praxis zeigt sich, dass zunehmend mehr junge Menschen in den stationären Wohnformen einen intensiven Betreuungsbedarf haben, weshalb die bisherigen – mit der Unterteilung in Intensiv- und Regelgruppen verbundenen – Konzepte zukünftig an ihre Grenzen stoßen könnten. Die Weiterentwicklung intensivpädagogischer Angebote sowie aktivierende Arbeit mit den Familien der zu betreuenden jungen Menschen stellen eine fachliche Herausforderung dar, die weitere Spezialisierungs- und Professionalisierungsmaßnahmen notwendig machen. Das System der Kinder- und Jugendhilfe ist überlastet und Kinderheime sind zum Teil stark überfüllt. Gründe dafür sind zum einen eine höhere Anzahl an Inobhutnahmen durch die Überforderung der Eltern zum anderen aber auch die Anzahl an unbegleiteten, geflüchteten Minderjährigen, die Betreuung und Unterstützung benötigen. Dies führt dazu, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe landesweit immer häufiger Absagen erteilen müssen, wenn Jugendämter junge Menschen in Notsituationen in eine sichere Obhut geben müssen (Zafar 2024).

3.2.2 Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung

Die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) nach § 35 SGB VIII wurde besonders für Jugendliche in besonders gefährdeten Lebenssituationen (z.B. Obdachlosigkeit, mit einer „Heimkarriere“, in Drogen- oder Prostituiertenmilieus) entwickelt. Sie wird dann in Betracht gezogen, wenn die Gesellschaft sonst vor Alternativen wie Strafvollzug, Psychiatrie oder vollständiger Aufgabe dieser jungen Menschen stünde. Ausgelegt ist die ISE für Jugendliche, die eine intensive Unterstützung zur sozialen Integration und eigenverantwortlichen Lebensführung benötigen. Durch die Hilfe soll es möglich sein, eine längere Zeit die Betreuung sicherstellen und auf die individuellen Bedürfnisse eingehen zu können. Nach eingehender Diagnose und der Akzeptanz des jungen Menschen kann die ISE eine Möglichkeit zu einer positiven Entwicklung anstoßen. Sie zeichnet sich aus durch einen Milieuwechsel an einen meist weiter entfernten Ort und durch den Aufbau einer intensiven und längerfristigen Beziehung zu einer Fachkraft (ambulant) oder Einrichtung (stationär) aus (Wabnitz 2021, 91 f.). Die Hauptgründe, weshalb junge Menschen der ISE zugewiesen werden, sind in folgender Reihenfolge: aggressives Verhalten, Entweichen oder Schulverweigerung, delinquentes Verhalten, Suchtprobleme, psychische Probleme. Der Großteil der Adressat*innen kam direkt aus dem Elternhaus, rund ein Viertel aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie und andere aus einer stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, von der Straße oder aus dem Gefängnis. Grundsätzlich verbindet diese jungen Menschen ein besonderer Hilfebedarf und eine anspruchsvolle Begleitung sowie Betreuung. Zentrale Wirkfaktoren der individualpäda-

gogischen Maßnahmen, die zum Erfolg beitragen, sind die individuelle Ausrichtung und Flexibilität, durch die eine individuell zugeschnittene Hilfe möglich wird, der Wirkfaktor Beziehung, die Alltagsorientierung und Selbstwirksamkeit, der Wirkfaktor Beschulung sowie Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit (Klawe 2014, 168 f.). Zu dieser Personengruppe gehören unter anderem auch junge Menschen, die nach § 35a SGB VIII als ‚seelisch behindert‘ gelten oder von einer solchen Behinderung bedroht sind.

Die pädagogische Stärke der ISE liegt in der flexiblen Ausrichtung anhand der Entwicklungsschritte, die für den jungen Menschen in dem Moment anstehen. Es gelingt den pädagogischen Fachkräften immer wieder, zufriedenstellende Ergebnisse zu erzielen, auch wenn sich in der Betreuung neue Herausforderungen und unerwartete Situationen ergeben. Die individuelle Ausrichtung trägt auch dazu bei, dass die sich verändernden Perspektiven der Adressat*innen ernst genommen werden und adäquat auf deren Koproduktion reagiert werden kann. Trotz aller Individualität lassen sich Gemeinsamkeiten und Schlüsselsituationen hinsichtlich des Prozessverlaufes ausmachen, die einen bedeutenden Einfluss haben und daher sensibel wahr zu nehmen und bewusst zu gestalten sind. Als Schlüsselsituationen lassen sich die Vorbereitung auf die Maßnahme, das Ankommen am neuen Ort, die Alltagsstrukturen, Regeln und neuen Kommunikationsformen im Betreuungssetting, die Einbindung in die neue Umgebung, der Umgang mit Konflikten sowohl innerhalb als auch außerhalb der Betreuungsbeziehung sowie der Transfer also die Vorbereitung auf die Zeit danach und der Umgang mit der Herkunftsfamilie/Elterngarbeit identifizieren (Klawe 2014, 172).

Sowohl für die Heimerziehung als auch für die ISE gilt, dass die stationären Hilfearten nicht mit Vollendung des 18. Lebensjahres enden. Jedoch bedeutet die Volljährigkeit einen Wechsel der Leistungsberechtigung. Der junge Erwachsene ist nun selbst leistungsberechtigt und hat bei Bedarf einen Anspruch auf eine Nachbetreuung oder Hilfen für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII (Wabnitz 2021, 95 f.). Da diese Hilfen nicht mehr zu Hilfen zur Erziehung zählen, wird auf diese Hilfeform aufgrund des Schwerpunktes der Arbeit nicht weiter eingegangen.

3.2.3 Eingliederungshilfe bei (drohender) seelischer Behinderung

Die Eingliederungshilfe bei (drohender) seelischer Behinderung von jungen Menschen ist nicht als Hilfe- oder Unterbringungsform, sondern vielmehr als übergeordnete fachliche Aufgabe zu verstehen. Mit der Reform des KJSG 2021 geht auch eine Veränderung des „§ 35a Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung“ (§ 35a SGB VIII) einher. Einen Anspruch auf Eingliederungshilfe haben junge Menschen, wenn ihre seelische Gesundheit voraussichtlich für einen längeren Zeitraum als sechs Monate vom alterstypischen Zustand

abweicht und daher ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt wird oder eine Beeinträchtigung zu erwarten ist. Von einer „seelischen Behinderung“ bedroht gelten demnach junge Menschen, bei denen nach fachlicher Kenntnis eine Beeinträchtigung an der gesellschaftlichen Teilhabe höchstwahrscheinlich zu erwarten ist. Die Abweichung der seelischen Gesundheit ist mittels einer Stellungnahme auf Grundlage der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICF) durch fachkundige Arzt*innen oder Therapeut*innen zu bescheinigen und von der öffentlichen Jugendhilfe einzuholen. Die Stellungnahme und Hilfeleistung müssen von unterschiedlichen Personen, Diensten oder Einrichtungen erfolgen (§ 35a Abs. 1 SGB VIII). Ob die Hilfe in ambulanter, teilstationärer oder stationärer Form zu leisten ist, entscheidet sich hinsichtlich des individuellen Bedarfs im Einzelfall (§ 35a Abs. 2 SGB VIII). Ein zentraler Aspekt der Reform des KJSG ist die Änderung des § 35a Abs. 4 SGB VIII, welcher besagt, dass bei gleichzeitiger Hilfe zur Erziehung, Einrichtungen, Dienste und Personen in Anspruch genommen werden sollen, die sowohl die Aufgaben der Eingliederungshilfe als auch den erzieherischen Bedarf abdecken können. Falls der Hilfebedarf es zulässt, sollen bei noch nicht schulpflichtigen Kindern Einrichtungen in Anspruch genommen werden, die „behinderte und nicht behinderte Kinder“ gemeinsam betreuen.

Nach § 10 SGB VIII sind Leistungen „für junge Menschen mit seelischer Behinderung oder einer drohenden seelischen Behinderung“ auch „für junge Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung oder mit einer drohenden körperlichen oder geistigen Behinderung“ durch den Träger der öffentlichen Jugendhilfe vorrangig zu gewähren. Die Leistungen des Achten Buches sind denen des Neunten und Zwölften vorzuziehen (§ 10 Abs. 4, 5 SGB VIII). Junge Menschen, Eltern, Personensorge- und Erziehungsberechtigte, die leistungsberechtigt sind oder Leistungen nach § 2 Abs. 2 SGB VIII erhalten sollen, sind in einer für sie verständlichen, wahrnehmbaren und nachvollziehbaren Form zu beraten (§ 10a SGB VIII). Um Leistungsansprüche im Zusammenhang mit einer (drohenden) Beeinträchtigung geltend zu machen, haben sie bei der Antragstellung bis hin zur Wahrnehmung der Leistungen seit dem 1. Januar 2024 einen Anspruch auf einen Verfahrenslotsen nach § 10b SGB VIII, der bei der Verwirklichung von Leistungsansprüchen der Eingliederungshilfe unabhängig unterstützt. Verfahrenslotsen sind durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe bereitzustellen und unterstützen die Zusammenführung der Leistungen der Eingliederungshilfe für junge Menschen. Die Teilhabe- diagnostik mit der Bedarfsermittlung wird für die Zusammenführung von Jugend- und Eingliederungshilfe und die Ausgestaltung von Leistungen zur sozialen und schulischen Teilhabe ein wichtiger Aspekt sein (Beck 2024a, 119 f.). Für die Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung bedeutet das, dass sie dazu fähig sein müssen, sich nicht nur auf Menschen mit seelischen Beeinträchtigungen zu fokussieren, sondern auch

andere Beeinträchtigungsformen berücksichtigen können. Sie müssen dazu in der Lage sein, eine Teilhabediagnostik mit einer entsprechenden Bedarfsermittlung im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe durchführen zu können.

3.3 Potenzielle Rückführung ins Elternhaus

Der § 37 SGB VIII schließt die Zielperspektive ein, durch Beratung und Unterstützung die Bedingungen in der Herkunftsfamilie, die zur Fremdunterbringung geführt haben, zu verbessern. Eine potenzielle Rückführung ins Elternhaus zählt dementsprechend ebenfalls zum Auftrag der stationären Hilfen (Kostka 2023, 220). Um dem rechtlichen Anspruch nachzukommen, muss sich die Arbeit der stationären Hilfen auch explizit an die Eltern gerichtet sein, da das stark kindbezogene Vorgehen im Rahmen der Fremdunterbringung meist nicht reicht, um Umstände und Lebensverhältnisse in Herkunftsfamilie ausreichend zu verbessern. Eltern brauchen im Sinne der Hilfen zur Erziehung eine praktische Unterstützung und Anleitung, um ihre Erziehungskompetenzen zu aktivieren, verbessern und erweitern. Zunächst müssen sie jedoch die Notwendigkeit der Veränderung sehen und motiviert sein, sich auf diesen Prozess einzulassen. Die Arbeit an der Motivation zur Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Einrichtung ist ein wichtiger Teil des Hilfeprozesses. Zur Begleitung bei diesen Veränderungsprozessen müssen Fachkräfte der stationären Erziehungshilfen über entsprechende Kompetenzen und Ressourcen verfügen (Moos und Schmutz 2012, 23 f.).

In der Zusammenarbeit können zentrale Anhaltspunkte gesammelt werden, um beurteilen zu können, ob und wann eine Rückkehr ins Elternhaus möglich wäre (Moos und Schmutz 2012, 24). Bei der Klärung der Rückführoptionen gilt es zu beachten, dass die Rückführung keine erneute Gefährdung des Kindeswohls nach sich ziehen darf. Nur unter bestimmten Voraussetzungen kann einem Kind oder Jugendlichen zugemutet werden, anschließend an die „leidvollen Erfahrungen einer Herausnahme aus der Herkunftsfamilie und dem daran sich anschließenden Anpassungsprozess an ein neues Lebensumfeld nun erneut zu einer Umstellungsleistung gezwungen zu werden.“ (Voss 2022, 145) Je länger die Fremdunterbringungsdauer ist, desto höher ist auch das Risiko, dass eine Gefährdung des Kindeswohls entstehen kann, wenn die Rückkehr in die Herkunftsfamilie in den Konflikt mit den in der Zwischenzeit erworbenen vertrauensvollen Bindungen und Beziehungen zu Pflegeeltern oder Fachkräften und darüber hinaus entstandene Beziehungen (z.B. zu Freunden) gerät (Voss 2022, 145). Auch begünstigende Umstände sind in Betracht zu ziehen, welche eine Rückführung rechtfertigen können. Diese sind beispielsweise gegeben, wenn durch die Umgangskontakte während der Fremdunterbringung, eine tragfähige, emotional stabile Beziehung zu den Eltern entwickelt werden konnte und das Risiko der Kindeswohlgefährdung bei weiterer Trennung von Eltern

und jungem Menschen größer ist als bei einer Rückführung. Die Rückkehr darf nicht zu einer Re-traumatisierung führen und die Eltern müssen sich einsichtig hinsichtlich der Probleme der einstigen Kindeswohlgefährdung zeigen. Die Hilfeangebote müssen seitens der Eltern akzeptiert werden. Die Fachkräften sollten den Eltern verdeutlichen können, dass sich ihre Lebensverhältnisse an den Bedürfnissen ihres Kindes orientieren müssen (Voss 2022, 145; Moos und Schmutz 2012, 24).

Wie es in Beteiligungswerkstätten von Fachkräften und Eltern formuliert wird, werden Eltern in schwierigen Lebensverhältnissen weiterhin in und durch stationäre Hilfen stigmatisiert und ausgegrenzt. Die Heimerziehung ist noch immer ein Ausdruck von ‚ökonomischer Ungleichheit‘. Um Eltern und ihren Kindern bzw. den Familien neue Chancen und Perspektiven zu eröffnen, schwierige Lebenssituationen zu bewältigen, muss ein gesellschaftlich anerkannter Ort geschaffen werden. Mit diesem soll Ausgrenzungs- und Stigmatisierungstendenzen explizit entgegengewirkt werden, um neue Aussichten und eine Situationsverbesserung nicht nur für die jungen Menschen, sondern auch für ihre Eltern zu bewirken. Die tägliche Arbeit mit den jungen Menschen und ihre Bedarfe sollen zwar kindzentriert im Vordergrund stehen, jedoch muss die Arbeit mit den Eltern mit einbezogen werden (Kostka 2023, 220 f.). Die Arbeit mit den Eltern und der Familie verlangt den pädagogischen Fachkräften ein hohes Maß an Professionalität und Zeitaufwand ab. Dieser Einsatz kann sich dennoch lohnen aufgrund des genannten positiven Zusammenhangs zwischen Elternarbeit und Hilfeverlauf. Außerdem wirkt die Elternarbeit der Entfremdung vom Herkunftsmilieu entgegen, wenn sich die beratenden Handlungen und pädagogischen Interventionen an den Lebenswelten von Kindern und ihren Eltern orientieren. Nach Günder deuten verschiedene Modelle der stationären Unterbringungen ganzer Familien sowie die intensive Familienaktivierung auf neue Wege hin, wie längerfristige stationäre Hilfen vermieden werden können, indem familiäre Ressourcen erkannt und ausgebaut werden (Günder 2024, 219).

3.4 Entwicklung einer auf Dauer angelegten Lebensperspektive

Ist eine Rückführung ins Elternhaus aus beispielsweise den soeben genannten Gründen nicht möglich, resultiert daraus ein dauerhafter Verbleib des Kindes/Jugendlichen im Rahmen der Fremdunterbringung. Die Entwicklung einer neuen und auf Dauer angelegten Perspektive zählt ebenfalls zum Auftrag der stationären Hilfen zur Erziehung.

Leben Kinder und Jugendliche dauerhaft in einem Heim oder sonstigen betreuten Wohnformen, liegt der Fokus auf der Alltags- und Lebensweltorientierung, bei der oftmals die Wohngruppe einen verlässlichen und schützenden „Lebensraum“ bietet, in dem Kinder und Jugendliche eine Identität im sozialen Miteinander ausbilden können (Veith und Weltsche 2014, 140 ff.). Die Bedarfe der jungen Menschen können sich individuell stark

voneinander unterscheiden (s. Kapitel 2.1.3), weshalb besonders für eine langfristige Lebensperspektive in der Heimerziehung eine individuelle Bedarfsanalyse wichtig ist, mit der spezifische Bedürfnisse und Herausforderungen des jungen Menschen (einschließlich emotionaler, sozialer und medizinischer Aspekte) herausgearbeitet und berücksichtigt werden können. Auch der individuelle Hilfeplan kann zum Teil längerfristige Ziele aufweisen, die sich bis zur Verselbstständigung erstrecken.

In dem Setting einer längerfristig ausgelegten Wohngruppe lernen die Adressat*innen, gesetzte Regeln und damit verbundene Pflichten einzuhalten und ihre eigenen Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen. Im Miteinander wird gleichermaßen die Andersartigkeit der individuellen Eigenschaften akzeptiert, durch welches ein Grundstein für Inklusion gelegt wird. Durch gemeinschaftliche Leben mit gemeinsamen Mahlzeiten, Lern-, Bildungs- und Erfahrungserfahrungen lässt sich aus der gruppenpädagogischen Orientierung nicht nur ein Teil der Struktur, sondern auch eine verfolgbare Methodik ableiten, die zur Entwicklung personenbezogener Kompetenzen beitragen soll. Hierunter fallen beispielsweise die Arbeit an Konfliktlösestrategien oder der Frustrationstoleranz, aber auch zunehmend präsent der Umgang mit Medien. Die Wohngruppe soll einen Schutzraum für Mädchen und Jungen bieten, in dem förderliche und vertrauensvolle Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen außerhalb der Familie aufgebaut werden können. Sie sollen Unterstützung in schwierigen und belastenden Lebenssituationen erhalten (Veith und Welsche 2014, 140 ff.). Durch die pädagogische Betreuung wird eine stabile, liebevolle und strukturierte Umgebung bereitgestellt, die die psychosoziale Entwicklung fördert. Auch therapeutische Angebote sind in Bezug auf eine langfristige Unterbringung und Eröffnung neuer Perspektiven relevant. Die Betreuungspersonen in den Wohngruppen können die notwendigen oder unterstützenden Therapien wie eine Verhaltens-, Spiel- oder Kunsttherapie organisieren, damit die jungen Menschen die Möglichkeit haben, ihre zum Teil traumatischen Erfahrungen aufarbeiten zu können. Die soziale Integration der Adressat*innen soll auch über das Wohngruppensetting hinaus fokussiert werden, damit die Kinder und Jugendlichen durch z.B. Freizeitaktivitäten und soziale Begegnungen in das gesellschaftliche Sozialleben einbezogen sind und sich ein soziales Netzwerk über die Hilfe hinaus aufbauen können. Auch die Zukunftsplanung ist ein weiterer wesentlicher Aspekt der langfristigen stationären Unterbringung eines jungen Menschen. Diese kann der Vorbereitung des Kindes auf einen möglichen Auszug oder einer eventuell mit zunehmendem Alter möglichen Rückführung dienen. Eingeschlossen sind in die Zukunftsplanung auch die Lebensplanung und berufliche Orientierung. An dieser Stelle soll erneut betont werden, dass es um die gemeinsame Entwicklung von Lebensperspektiven geht, die eine partizipative Prozessgestaltung voraussetzt.

Nicht nur für Rückführung ist Kontakt zu den Eltern und die Arbeit mit den Eltern relevant (Moos und Schmutz 2012, 23f.). Besonders angestrebt wird die Arbeit mit den Eltern, wenn es um wesentliche Entscheidungen und die Lebensperspektive des jungen Menschen geht. Auch die Norm der Lebensweltorientierung markiert die Notwendigkeit einer qualitätsorientierten und permanenten Arbeit mit der Herkunftsfamilie innerhalb der stationären Hilfen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass in vielen Fällen ausschließlich der Kontakt zur Herkunftsfamilie gepflegt wird. Die Art der ‚Kontaktpflege‘ lässt sich jedoch nicht als methodisch abgesicherte und zielgerichtete Vorgehensweise beschreiben und entspricht nicht den Anforderungen der Eltern- und Familienarbeit, die im SGB VIII vorgeschrieben ist (Günder 2024, 219). Zentral ist die Arbeit mit den Eltern und/oder der Familie auch, wenn die Eltern keinerlei Beziehung unterhalten können. Der Anteil an verwaisten Kindern in der heutigen Heimerziehung ist zwar sehr gering, jedoch gibt es auch andere Gründe, weshalb kein Kontakt zur Herkunftsfamilie besteht. Mögliche Gründe sind unter anderem, dass manche Eltern weit weg von ihren Kindern wohnen (z.B. im Ausland) und auf Kontaktversuche vom Kind oder Heim nicht reagieren. Andere Eltern haben ihr Kind schon mit sehr jungen Jahren abgegeben, wohnen jetzt in anderen Lebensverhältnissen und wollen keinen Kontakt zu ihrem Kind. In einzelnen Fällen sind die Familienverhältnisse auch so desolat, dass der Kontakt zum Kind eine Gefährdung für dessen Wohl darstellt. Diese Kinder und Jugendlichen, die sich keiner Familie zugehörig fühlen dürfen, fehlt es an familiärer Orientierung und Identifikation, was zu psychischer Fehlentwicklung führen und weitere Entwicklungsverläufe negativ beeinflussen kann. Diese unbefriedigte Ursehnsucht nach familiärer Geborgenheit kann in sehr unrealistischen Fantasiebildern enden, welche den jungen Menschen an einer realistischen Alltags- und Lebensbewältigung hindern. Besonders in diesen Fällen ist die pädagogische Arbeit mit dem fragmentierten Wissen über die Herkunftsfamilie und der Biografie des jungen Menschen wichtig (Günder 2015, 253 ff.). Diese jungen Menschen haben Eltern und haben auch eine Heimat, auch wenn die Erinnerungen daran gegebenenfalls getrübt, unglücklich oder unrealistisch sind (Moor 1969, 483). Dieser Restwert an Heimats- und Beziehungsgefühl muss pädagogisch aufgebaut, die Auseinandersetzung mit der Biografie angeregt und unterstützt werden. Die Praxis zeigt deutlich, dass es jungen Menschen leichter fällt, mit negativ besetzten Gewissheiten umzugehen, als unrealistischen Fantasiebildern hinterherzujagen und mit der Ungewissheit zu leben (Günder 2015, 255).

Eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung des Hilfeplans und der Unterstützungsmaßnahmen basierend auf dem Fortschritt und den Veränderungen im Leben des jungen Menschen sind unabdingbar. Um diese gewährleisten zu können, müssen unter anderem der Entwicklungsverlauf, Fördermaßnahmen sowie Beziehungen des jungen

Menschen dokumentiert werden. Ebenfalls zählen zu den administratorischen Aufgaben das Ressourcenmanagement, um durch die Organisation und Verwaltung finanzieller Mittel und Ressourcen die bestmögliche Förderung des jungen Menschen zu erzielen, die Zusammenarbeit mit Behörden (wie Jugendämtern, Schulbehörden und anderen Institutionen), um rechtliche und administrative Aspekte zu regeln.

Die langfristige stationäre Unterbringung eines Kindes erfordert ein umfassendes, ganzheitliches und oft interdisziplinäres Vorgehen, um das Wohl des jungen Menschen bestmöglich zu schützen und zu fördern.

3.5 Zwischenfazit: Anforderung an Fachkräfte

Aus der Beschreibung der Adressat*innengruppe und der Erörterung des Auftrages der Hilfen zur Erziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe, ergeben sich zahlreiche Anforderungen und Aufgaben, die an Fachkräfte in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen in diesem Setting gestellt werden.

Fachkräfte in den stationären Hilfen haben die Aufgabe, die Rechte sowohl der Kinder und Jugendlichen als auch die der Eltern/PSB zu berücksichtigen und zu schützen, aber auch über sie zu informieren und aufzuklären. Besonders in Bezug auf das Verhältnis zwischen einerseits Kinderrechten und Kindeswohl und andererseits zu schützende Elternrechte bewegen sich Fachkräfte in einem besonderen Spannungsfeld. Auch auf unterschiedliche Lebenssituationen und -lagen der jungen Menschen und ihrer Herkunftsfamilien müssen sich Fachkräfte einstellen. Aufgrund der individuellen Rahmenbedingungen der Adressat*innen können sich auch die Bedarfe zum Teil stark voneinander unterscheiden, weshalb eine individuelle Bedarfsanalyse sinnvoll sein kann und sich am Einzelfall orientiert werden muss. Zu berücksichtigen sind darüber hinaus die Bedarfe von Fachkräften und der beteiligten Einrichtungen, wobei es sich durchaus schwierig gestalten könnte, eine klare Zuordnung von Bedarfen zu den jeweiligen Akteur*innen vorzunehmen. Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen müssen durch die Fachkräfte leistungsrechtlich verankerte Bedarfe erfüllt und zugleich pädagogische Bedarfe erkannt und auf sie reagiert werden. Von den Fachkräften wird demnach ein hohes Maß an Flexibilität für eine bedarfsorientiert gestaltete Hilfe gefordert. Die Begleitung, Betreuung und Unterstützung der jungen Menschen und ihrer Eltern/PSB durchläuft verschiedene Phasen des Hilfeprozesses, auf die Fachkräfte reagieren müssen und sich auch in unterschiedlichen Phasen der Bedarf verändern kann. Zentral für eine bedarfsorientierte Gestaltung sind partizipative Strukturen und eine partizipative Grundhaltung der Fachkräfte, die den Adressat*innen mindestens in dem Umfang von Beteiligung entgegengebracht werden.

In Bezugnahme auf den Schutzauftrag müssen Fachkräfte bei vorliegenden Anhaltspunkten mit einer hierzu qualifizierten Fachkraft eine Gefährdungseinschätzung durchführen können. Diese muss über eine Qualifikation für die besonders vulnerable Personengruppe der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung verfügen. Im Falle einer Inobhutnahme und Fremdunterbringung in einer Einrichtung nehmen Fachkräfte die jungen Menschen auf und sind mit teils ambivalenten Gefühlen der Kinder und Jugendlichen konfrontiert. Sie haben die Aufgabe, diese zu begleiten und zum Teil auszuhalten. Da es in Einrichtungen zu Gefährdungssituationen kommen kann, sind mitunter Fachkräfte für die Erarbeitung und Einhaltung von Schutz- und Präventionskonzepten sowie Schulungen verantwortlich, um das Wohl ihrer Schützlinge zu sichern.

Auch ergeben sich unterschiedliche Anforderungen aus den verschiedenen Hilfeformen. So verlangt die Heimerziehung oder sonstige betreute Wohnformung das Schaffen eines neuen Lebensortes (Lebensweltorientierung) mit einer Vielzahl an Aufgaben der alltäglichen Lebensgestaltung. Fachkräfte sind dafür verantwortlich, günstige Entwicklungsbedingungen, gegebenenfalls einen Rahmen zur Traumaverarbeitung und Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Lebensperspektiven durch die Verknüpfung von Alltagsleben und entwicklungsfördernde therapeutische Angebote zu schaffen. Je nach Ausrichtung der Wohngruppen(-form) oder Einrichtungen benötigen Fachkräfte unterschiedliche Methodenkompetenzen. Ein stetig intensiver werdender Betreuungsaufwand der jungen Menschen und ein höherer Anteil an Adressat*innen und auch Fachkräften mit Migrationsbiografie bedeuten zukünftig eine weitere Umstellung und zusätzlich notwendige (interkulturelle) Kompetenzen. Die ISE setzt durch ihre individuelle Anpassung ebenfalls ein hohes Maß an Flexibilität und Methodenvielfalt voraus. Aus der Reform des KJSG und den mit dem § 35a SGB VIII verbundenen Aufgaben, erweitert sich das Spektrum des Adressat*innenkreises der Kinder- und Jugendhilfe erneut und es ergeben sich weitere Anforderungen an die tätigen Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung.

Ein wichtiger Bestandteil für einen positiven Hilfeverlauf im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen ist die Arbeit mit den Eltern beziehungsweise mit der Herkunftsfamilie. Die Fachkräfte in stationären Hilfen begleiten junge Menschen und ihre Eltern/PSB im Umgang mit allen Phasen der Heimunterbringung. Sie begleiten Eltern/PSB auf der Emotionsebene und leisten praktische Unterstützung und Anleitung, damit sich ihre Erziehungskompetenzen verbessern und erweitern können. Ebenfalls sind die Fachkräfte für die am Kindeswohl orientierte Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung, Kontaktgestaltung und Begleitung der Kontakte verantwortlich. Auch die Rückkehroptionen sind unter Einbezug der Fachkräfte zu klären. Insgesamt erfordert die Arbeit mit der Herkunftsfamilie ein hohes Maß an Professionalität und zeitlichen Ressourcen. Ist keine Rückführung in

die Herkunftsfamilie möglich, liegt es an den Fachkräften, mit den jungen Menschen neue Lebensperspektiven zu entwickeln. Der Fokus liegt dann auf einer langfristigen Perspektive, welche zum Beispiel vermehrt die Gestaltung eines sozialen Netzwerkes, die berufliche Perspektive und den Schritt der Verselbstständigung in den Blick nehmen kann.

Auf Grundlage der zahlreichen Anforderungen werden im folgenden Kapitel notwendige fachliche Kompetenzen für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung abgeleitet.

4 Notwendige fachliche Kompetenzen

Pädagogische Tätigkeiten in stationären Hilfen sind einerseits mit komplexen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte verbunden, eröffnen ihnen aber andererseits die Möglichkeit, mit Hilfe von persönlichen und fachlichen Ressourcen, die Entwicklung junger Menschen mitzugestalten, einen intensiven Anteil an ihrer Lebenswelt zu haben und mit ihnen (neue) Lebensperspektiven zu entwickeln. Als bedeutsamer pädagogischer Wirkfaktor kann die Strukturierung und Gestaltung eines gruppenpädagogischen Alltags beschrieben werden, in dem neue emotionale und soziale Lernerfahrungen gesammelt werden können, ein verlässlicher und sicherer Lebensort geschaffen wird, tragfähige Beziehungsangebote bestehen, lebenspraktische Fähigkeiten erlernt werden können und das Nachreifen ermöglicht wird (Beck 2024b, 64). Die Anerkennung, dass für diese komplexen Anforderungen pädagogische Fachkräfte erforderlich sind, die über die notwendigen fachlichen Kompetenzen verfügen, spiegelt sich im für die stationären Hilfen geltenden Fachkräftegebot wider (§§ 45, 72, 72a SGB VIII). Obwohl sich der Wortlaut des § 72 auf Träger der öffentlichen Jugendhilfe bezieht, sind freie Träger durch weitere rechtliche Regelungen ebenfalls verbindlich mit einbezogen. Öffentliche Förderungen erhalten sie allerdings nur, wenn sie die fachlichen Voraussetzungen für die geplante Maßnahme erfüllen (§ 74 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII). Auch die Betriebserlaubnis nach § 45a SGB VIII wird nur erteilt, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Organisation gewährleistet werden kann. Um diese Anforderungen erfüllen zu können, benötigen Fachkräfte eine Vielfalt fachlicher Kompetenzen aus unterschiedlichsten Disziplinen wie beispielsweise aus der Erziehungswissenschaft, Soziologie, (Entwicklungs-)Psychologie, Recht und Medizin. Anschließend an die Klärung des Bedarfs der Adressat*innen und des Auftrages der stationären Hilfen zur Erziehung werden im folgenden Kapitel die notwendigen fachlichen Kompetenzen erarbeitet, die zur Gestaltung einer bedarfsorientierten Hilfe und zur Auftragsbefreiung als notwendig angesehen werden.

Im Folgenden wird zunächst der Kompetenzbegriff definiert (Kapitel 4.1), woraufhin notwendige fachliche Kompetenzen zielgruppenorientiert (Kapitel 4.2), milieubezogen (Kapitel 4.3) sowie auf organisationaler Ebene dargelegt werden. Aufgrund des Umfangs der Arbeit kann nur ein Ausschnitt notwendiger fachlichen Kompetenzen im Rahmen der stationären Unterbringungsformen detaillierter ausgeführt werden. Die Eingrenzung erfolgt hinsichtlich wesentlicher fachlicher Kompetenzen mit dem Fokus auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung oder sonstige betreute Wohnformen.

4.1 Zum Kompetenzbegriff

Kompetenzen beschreiben die Verbindung zwischen allgemeinem Wissen und Können. Es lässt sich aber nicht pauschal sagen, dass eine Person insgesamt kompetent ist, da Kompetenz nur aufgabenbezogen bewertet werden kann. Bei der Frage nach der Kompetenz geht es um notwendige Voraussetzungen, die zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe erfüllt sein müssen. Von einer hinreichenden Kompetenz ist zu sprechen, wenn das vorhandene Wissen und Können zur Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe oder zur Lösung eines spezifischen Problems anwendbar gemacht werden kann (Hansbauer et al. 2020, 144).

Sucht man nach einer detaillierteren Begriffsbestimmung, ist festzustellen, dass unterschiedliche Versionen beispielsweise in der Bildungsforschung, Pädagogik, Psychologie und Soziologie kontrovers diskutiert werden (Linßer 2019, 15 ff.). Je nach Perspektive und Disziplin kann der Bedeutungsgehalt des Begriffs variieren. Daher ist es notwendig, an dieser Stelle zu definieren, welches Verständnis von Kompetenz dieser Arbeit zugrunde liegt. Der deutsche Psychologe Franz E. Weinert definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27).

Nach dieser Definition meint der Begriff der Kompetenz einerseits eine Expertise (meist erworben), die bei der Lösung von Problemen unterstützt. Andererseits beinhaltet der Begriff auch eine Bereitschaft zum erfolgreichen Einsatz dieser Fertigkeiten in veränderten Situationen. Wienerts Definition lässt sich als praxis-theoretisches Kompetenzverständnis einordnen, was besagt, dass kompetentes Handeln einer konkreten Praxis bedarf, um Anforderungen angemessen zu bewältigen. Kompetentes Handeln lässt sich demnach nur an angemessener Bewältigung von Praxisanforderungen ausmachen (Hansbauer et al. 2020, 145). Der Begriff der Kompetenz ist von dem der Qualifikation abzugrenzen. Nach Arnold Windeler beschreibt die Qualifikation eher formale

Bildungsprozesse, die unter beruflichen Anforderungen und mit der Logik von Bildungsinstitutionen erlangt wurden. Die Qualifikation meint demnach das Können, welches in der vorgegebenen Form passend verwendet und in der beruflich vorgegeben Art und Weise umgesetzt wird. Der Begriff der Kompetenz meint nach Windeler hingegen ein generatives Können. Das bedeutet, dass das Können als Vermögen begriffen wird, „sich passend kreativ in Handlungsfeldern zu bewegen, andere als eins zu eins vorgegebene Antworten auf soziale Umstände zu geben und Soziales gestaltend zu beeinflussen“ (Windeler 2014, 227). Aus dieser Definition erschließt sich das Verständnis, dass Kompetenz mehr als reproduziertes Können und Wissen ist. Kompetenz bedeutet viel mehr, die aus dem Wissen und Können situationsbedingt etwas Neues zu schaffen und die erworbenen Qualifikationen produktiv zu verwenden. Notwendige Handlungskompetenzen werden daher nur bedingt in der Ausbildung erworben. Besonders in Tätigkeitsfeldern wie den stationären Erziehungshilfen und Berufen, in denen die eigene Person selbst das Medium des beruflichen Handelns darstellt, sind besonders auch die sozialen Kompetenzen von handlungsleitender Bedeutung (Geißler und Hege 2007, 232 ff.). Maja Heiner stellte im Hinblick auf die Handlungsmotivation heraus, dass sich der Begriff der Kompetenz lediglich „auf ein Potenzial, auf Handlungsoptionen, nicht auf die Umsetzung in mehr oder minder erfolgreiches Handeln“ beziehe (Heiner 2010, 51).

Weitreichender als das Kompetenzverständnis von Wienert, kann der Kompetenzerwerb und die Erhaltung als dynamischer Prozess verstanden werden. Eine kompetente Problembearbeitung erfolgt dann, wenn auf die Veränderungen im Zusammenspiel von kompetentem Handeln, professioneller Selbstgewissheiten und wahrgenommenen Bedürfnissen der Adressat*innen reagiert werden kann. Daher muss die Kompetenz aktiv erhalten und ausgebaut werden, um sich in variablen Kontexten bewähren zu können (Hansbauer et al. 2020, 146 f.). Auch in Bezug auf das Zusammenspiel von Fachlichkeit und erfolgreicher Alltagsbewältigung müssen (sozialpädagogische) Handlungskompetenzen nach Rainer Treptow dynamisch erhalten und ausgebaut werden, was er wie folgt beschreibt:

„fachliches Können [greift] eher auf jene in formaler Bildung und Ausbildung erworbenen Wissensbestände, Reflexionsfähigkeiten und Haltungen zurück, die für das verberuflichte Handlungsfeld in einer arbeitsteiligen Gesellschaft für erforderlich gehalten werden, alltägliche Handlungskompetenz eher auf die in informellen und nonformalen Bildungsprozessen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ (Treptow 2018, 616)

Aufgrund der Eingrenzung der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf dem von Treptow beschriebenen fachlichen Können – also der fachlichen Kompetenz von Fachkräften in den stationären Hilfen, welche die Wissensbestände, Reflexionsfähigkeit und Haltung einschließt. Die Fachkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, fachliches sowie fachübergreifendes Wissen miteinander zu verbinden, kritisch zu hinterfragen und in der

Berufspraxis anzuwenden. Hinter fachlichen Kompetenzen stecken rein fachliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Stärken, die in formalen Bildungsprozessen erworben und erweitert wurden (hard-skills). Die fachlichen Kompetenzen können selten strikt von Sozial- und Selbstkompetenzen (soft-skills) abgegrenzt werden.

4.2 Zielgruppenorientierte fachliche Kompetenzen

In diesem Unterkapitel liegt der Fokus auf den notwendigen fachlichen Kompetenzen, die sich primär aus der Zielgruppe ergeben. Dabei steht die Arbeit mit den Kindern- und Jugendlichen in stationären Wohnformen im Fokus. Weniger berücksichtigt bleiben die ebenfalls notwendigen Kompetenzen, die in der Arbeit mit den Eltern notwendig sind.

In Bezug auf die familiäre Situation der jungen Menschen sowie der Eltern/PSB benötigten Fachkräfte unter anderem Erkenntnisse, Theorien und empirische Befunde über Formen und Herausforderungen des modernen Familienlebens, Hintergründe für Familienkonflikte, soziologische Grundlagen der Beziehungen zwischen Generationen, Wissen über systemische Eigenschaften von Familienbeziehungen und ihrer Entwicklungen. Es braucht eine breite Basis an Fachwissen, welches sich in unterschiedlichen Fallgeschehen aktivieren lässt. Diese Wissensbestände als fachliche Kompetenzen können nur dann zum fachlichen Handeln beitragen, wenn sie es ermöglichen, den Fall in seiner Dynamik zu verstehen (Moch 2022, 7 f.). Das **Fallverstehen** erfolgt ganzheitlich und über die Ebenen des methodischen (Fach- und Methodenwissen) und praktischen (Verknüpfung Wissen mit subjektivem Erleben der Fachkraft) Verstehens und der fallspezifischen Intervention (Garz und Raven 2015, 122).

Die **Beziehungsgestaltung** lässt sich als Grundlage pädagogischer Arbeit und zentraler Wirkfaktor in allen pädagogischen und therapeutischen Settings beschreiben. Sie ermöglicht den adressierten jungen Menschen, erweiternde sowie korrigierende Beziehungs- und Bindungserfahrung sammeln zu können. „Pädagogische Fachkräfte wirken mit ihrem Sosein als Person in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber.“ (Beck 2024b, 64) Im Zusammenhang mit professionellen Beziehungen betont Psychotherapeut Carl Rogers die Maßgeblichkeit der bedeutsamen Anderen („significant others“). Ab einem Alter von ca. einem Jahr nehmen sie eine wichtige Rolle in der Entwicklung des selbst ein und seien, so Rogers, bei dem Menschen, als sozialem Wesen, ein Produkt sozialer Interaktion (Rogers 1991). Die Qualität der unmittelbaren pädagogischen Beziehung zeigt sich in mehreren Untersuchungen als eine Schlüsselkategorie für die Wirksamkeit der Erziehungshilfe (Macsenaere und Esser 2015, 77).

Viele Kinder und Jugendliche in den stationären Erziehungshilfen haben unzuverlässige, wechselnde Beziehungen oder Beziehungsabbrüche erlebt, was sie in ihrem Grund-

bedürfnis nach sicheren Beziehungen und Bindungen verunsichert und verletzt hat. Aufgrund der Beziehungserfahrungen aktivieren diese Kinder und Jugendliche wiederholt inadäquate Beziehungsmuster, da es für sie im Sinne des ‚guten Grundes‘ eine vertraute Handlungsstrategie darstellt. So zeigen sie beispielsweise provozierende Ablehnung, Zurückweisung, testen die Beziehung und fordern oft langwierig und stark heraus (Beck 2024b, 65). Mit zunehmender Sicherheit werden auch traumatische Erfahrungen inszeniert und auf die pädagogischen Fachkräfte übertragen. Trotz der daraus entstehenden Belastung zeigt der junge Mensch mit seinem Verhalten, dass er im Bindungsprozess Vertrauen aufbaut. Mittels Erfahrungen sicherer, verlässlicher und belastbarer Beziehungen können sich nach John Bowlby die bislang erworbenen internalen Bindungsrepräsentationen zu einer ‚erworbenen Sicherheit‘ entwickeln (Weiß 2024, 72). Um diese Sicherheit erwerben zu können, muss sich die Beziehungsgestaltung durch eine vorurteilsbewusste Wahrnehmung und das wertschätzende Annehmen des jungen Menschen auszeichnen. Verhaltensweisen der Person sind als problematisches, situationsbedingtes Verhalten einzuordnen und nicht als beschreibende Eigenschaften der Person zu sehen. Die zentralen Variablen der Beziehungsgestaltung lassen sich mit verlässlichen, planbaren und belastbaren Beziehungsangeboten und widerspruchsfreies (konsistentes) Beziehungs- und Erziehungsverhalten zusammenfassen (Beck 2024b, 65). Bei der Gestaltung professioneller Beziehungen kommt es auch auf die Nähe-Distanz-Regulierung seitens der Fachkräfte an. Professionelle Nähe zeichnet sich durch eine Balance zwischen Mitgefühl, Einfühlungsvermögen und Abgrenzung aus (Abrahamczik 2013, 21–23). Die Empfindungen der jungen Menschen können wahrgenommen werden, ohne mit ihnen zu verschmelzen. Die Regulierung passt sich an das Alter und den Entwicklungsstand der jungen Menschen an. Von besonderer Bedeutung ist die professionelle Regulierung, wenn es zu grenzverletzenden sowie aggressiven Interaktionen mit jungen Menschen kommt. Sie ermöglicht der Fachkraft die persönliche Abgrenzung von der Situation. In derartigen Situationen bietet sich vorerst die Deeskalation an, bevor eine Lösung zu einem späteren Zeitpunkt gemeinsam gesucht werden kann (Beck 2024b, 65 f.). Außerdem sollte sich die pädagogische Fachkraft in der Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen als Assistenz verstehen. Der junge Mensch wird als Expert*in seiner eigenen Entwicklung gesehen und die Fachkraft nimmt eine ethisch bedeutsame Funktion ein. Ihre Funktion übernimmt ebenfalls wesentliche Erkenntnisse der Wirkungsfor schung, die Beteiligung als einen der bedeutendsten Faktoren von Entwicklungsprozessen hervorhebt (Macsenaere und Esser 2015, 60 ff.). Die Assistenz umfasst eine wohlwollende und spürbare Präsenz der Fachkräfte und ein Interesse am Leben der adressierten jungen Menschen. Präsenz in diesem Sinne meint Wertschätzung und keine dauerhafte Überwachung. Sie besteht aus Ermutigung und Förderung zum einen, aber auch

aus Grenzsetzung in Situationen, die es präventiv erfordern – nach dem Prinzip „grenzenloser Zuneigung und zugeneigter Begrenzung“ (Beck 2024b, 69).

Für den Beziehungsaufbau benötigen pädagogische Fachkräfte Zeit und die Möglichkeit an sich. Meist sind es die – oberflächlich betrachtet – unbedeutenden Alltagssituationen wie gemeinsames Spielen, Zimmeraufräumen oder Essen, aber auch das ins Bett bringen sowie die Begleitung bei Arztbesuchen, in denen Beziehung durch das Tun handlungsorientiert gestaltet wird. Diese alltäglichen Situationen sollten durch Fachkräfte mit dem Bewusstsein gestaltet werden, dass sie Modelle für die Kinder und Jugendlichen sind, an denen sie sich orientieren und lernen. Außerdem ist es wichtig, jede Interaktion kommunikativ zu begleiten. Durch das Sprechen mit und über die zu begleitenden jungen Menschen kommt die Wertschätzung und Beziehungsgestaltung zum Ausdruck. Sie muss dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechend klar verständlich, eindeutig und authentisch sein. Authentizität in diesem Zusammenhang meint, dass auch die pädagogische Fachkraft ihre Befindlichkeiten ausdrücken darf (Beck 2024b, 66).

Auch in der Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie sind die Kompetenzen zur Beziehungsgestaltung von Relevanz. Lautet das oberste Ziel, die Erziehungsfähigkeit in der Herkunftsfamilie zu verbessern oder wieder herzustellen, können fachliche Interventionen nur auf der Basis eines kooperativen Arbeitsbündnisses gelingen (§ 37 SGB VIII). Dieses Bündnis verlangt zum einen von den Eltern/PSB, Hilfe in Anspruch nehmen zu wollen. Zum anderen müssen Fachkräfte ihre Kompetenzen zur Überwindung der Krise teilen. Ein Arbeitsbündnis setzt wechselseitiges Vertrauen voraus (Moch 2022, 19), welches durch die Beziehungsarbeit zwischen Fachkraft und jungem Menschen, Fachkraft und Eltern/PSB sowie jungem Menschen und Eltern/PSB gefördert werden kann. Auch wenn eine Rückführung in die Herkunftsfamilie nicht möglich ist, können alle Parteien von einer kooperativen Zusammenarbeit profitieren und zur positiven Entwicklung des Hilfeverlaufes beitragen.

Eine weitere notwendige Fachkompetenz stellt die **Ressourcenorientierung** dar. Kinder und Jugendliche, die durch die stationären Hilfen zur Erziehung betreut werden, weisen häufig eine Biografie auf, die von Erfahrungen wie Misserfolg, Scheitern und einer Defizitorientierung geprägt sind. Die fehlende Anerkennung und Ermutigung führt zur Entwicklung eines negativen Selbstwertgefühls/Selbstkonzeptes sowie zu einem Leiden unter Gefühlen von Geringschätzung, Desorientierung und Missachtung. Des Öfteren äußert sich das Leiden auch in Form von Depressionen. Durch die Angst vor einem erneuten Scheitern und geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten lehnen viele betroffene junge Menschen Angebote und Aktivitäten ab. Das unbefriedigte Bedürfnis nach Anerkennung und Wertschätzung kann zu einem Rückgriff auf auffallende, mit der Norm

brechende Verhaltensweisen führen. Mit dieser Verhaltensweise geraten sie allerdings nicht selten in eine Spirale von abweichendem Verhalten und familiärer sowie gesellschaftlicher Sanktionen (Beck 2024b, 67). Im Hinblick auf das von der christlichen Ethik geprägte Menschenbild ist davon auszugehen, dass jeder Mensch mit seiner Geburt eine unantastbare Würde und ein Recht auf die ungehinderte Entfaltung seiner Fähigkeiten besitzt. Wurde die Würde verletzt, hat jeder Mensch das Recht, diese wieder herzustellen. Weiterführend bedeutet die Betrachtung des Menschen in seiner Würde, dass die einmaligen Fähigkeiten und Ressourcen der jungen Menschen mittels sensibler Wahrnehmung entdeckt und mit Kreativität sowie großer Beharrlichkeit individuell gefördert werden sollen (Beck 2024b, 68).

Die Ressourcenorientierung sollte sich methodisch daran orientieren, dass junge Menschen durch sie Selbstwirksamkeit erleben. Um den Kindern und Jugendlichen ein positives Selbstwertgefühl zu vermitteln, bieten sich handlungsorientierte Ansätze, informelles und kulturelles Lernen an. In diesen pädagogischen Settings können sie den engen Zusammenhang zwischen Motivation, Handlung und Ergebnis erfahren und, dass dieser nachvollziehbar und erfolgreich ist. Er kann junge Menschen stärken. Nicht nur die Fähigkeiten des jungen Menschen an sich dürfen als Ressourcen betrachtet werden. Es gilt auch, neben den personellen auch die Ressourcen seiner Umwelt für ihn aktivieren zu können. Eine an den Ressourcen der jungen Menschen orientierte Pädagogik baut darauf aus, dass nicht der junge Mensch als ‚schwierig‘ angesehen wird, sondern der junge Mensch in seiner Situation. Dementsprechend muss die Situation derart verändert werden, dass es dem jungen Menschen gelingt, sie zu bewältigen. Diese Perspektive verlangt nach einer neugierigen Haltung seitens der pädagogischen Fachkräfte, um nach Interessen bei den Kindern und Jugendlichen zu suchen und sie ohne Leistungsorientiertheit an ihre Möglichkeiten heranzuführen (Beck 2024b, 68). Allerdings ist nicht nur die Orientierung an den Ressourcen des jungen Menschen und seines Umfeldes relevant, vielmehr müssen auch die Ressourcen der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte in den Blick genommen werden, da sie ihre Ressourcen dem jungen Menschen als ihrem Gegenüber anbieten. So können auch Interessen der Fachkräfte, den jungen Menschen auf eigene neue Erfahrungen neugierig machen (Beck 2024b, 68).

Zentral in Bezug auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen in den stationären Hilfen zur Erziehung ist auch das Wissen der **Traumapädagogik** (s. Kapitel 2.1.3). Mögliche Folgen von früher Traumatisierung werden in der Betreuung im Gruppenalltag bei betroffenen Kindern und Jugendlichen deutlich. Besonders bei Kindern besteht die Gefahr, komplexe Traumafolgestörungen zu entwickeln, welche sie bis ins Erwachsenenalter belasten können. Meist werden Störungen als Traumafolge übersehen, weil Kinder

viele verschiedene Auffälligkeiten zeigen. Die Auffälligkeiten werden mit unterschiedlichen Diagnosen begründet, die aber häufig nicht auf das vorangegangene Trauma zurückgeführt und/oder mit ihm in Verbindung gebracht werden. Übliche Folgen von Traumatisierung in der Kindheit sind psychische, psychomotorische und hormonelle Dysregulationen, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme und Schwierigkeiten mit Beziehungen zu sich selbst und anderen (Schörmann 2021, 15–19). Junge Menschen, die in ihrer Herkunftsfamilie z.B. Gewalt jeglicher Art im individuell traumatisierenden Ausmaß erfahren haben, ist es nicht möglich, diese Ereignisse selbstständig zu verarbeiten, was zu einem langfristigen Leiden an Symptomen wie Flashbacks (Intrusionen), psychovegetative Übererregung (Hyperarousal), Vermeidung (Konstruktion) und Fragmentierung (Dissoziation) führen kann. Die Ausprägung und Gewichtung kann sich je nach individueller Abwehr unterscheiden (van der Kolk et al. 2000, 31). Die Erkenntnisse der Psychotraumatologie und Neurologie ermöglichen Fachkräften, betroffene Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen verstehen, sie traumasensibel im Alltag begleiten und bei der Aufarbeitung traumatischer Ereignisse unterstützen zu können.

In Arbeit mit jungen Menschen in den stationären Hilfen zur Erziehung zeigt sich ein breites Spektrum an herausforderndem Verhalten. Diese Verhaltensweisen reichen von Rückzug und Ablehnung von Kontaktangeboten über auto- sowie fremdaggressives Verhalten. Wenn es um Gewalt geht, wird der Bedarf nach Handlungsstrategien besonders deutlich. In den stationären Hilfen zeigt sich, dass die Angst vor Gewalt die eigenen Werte erschüttern und Teams spalten kann (Brand 2024, 170 f.). Auch vor dem Hintergrund der zum Teil traumatischen Gewalterfahrungen, die die jungen Menschen selbst erleben mussten, sind fachliche Kompetenzen zur **Deeskalation** und zum **Umgang mit Gewalt** gefragt.

Die zu betreuenden Kinder und Jugendliche weisen eine große Vielfalt unterschiedlicher Bedarfe auf, die sich durch Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen abermals vergrößert. Unabhängig von der Art der Beeinträchtigung benötigen Fachkräfte auf Grundlage der Bedarfe und des inklusiven Auftrages der Kinder- und Jugendhilfe fachliche Kompetenzen zur Betreuung von jungen **Menschen mit Beeinträchtigungen**. Sie benötigen Fachwissen über verschiedene Behinderungsbilder, Konzepte, Ansätze, Theorien sowie Methoden, die es ihnen ermöglichen, auf die auf unterschiedliche Bedarfslagen eingehen können. Die fachliche Sensibilisierung der Kinder- und Jugendhilfe hinsichtlich der Änderungen mit der Reform des KSJ erfordert dementsprechend (mindestens) Weiterbildungen, die sich auch mit der Differenzierung von behinderungsspezifischem und durch Gewalterfahrungen hervorgerufenem Verhalten auseinandersetzen (Kieslinger und Hollweg 2024, 420).

4.3 Milieubezogene fachliche Kompetenzen

In den stationären Hilfen zur Erziehung wohnen oftmals mehrere Kinder und Jugendliche in einem gemeinsamen Milieu – einer Gruppe – zusammen, was sie für die jungen Menschen zu einem sozialen Lernfeld macht. Dieses Lernfeld ist jedoch auch mit besonders hohen Anforderungen und Anpassungsleistungen der jungen Menschen und der Unterstützung sowie Begleitung durch pädagogische Fachkräfte verbunden, da das Gruppensetting zu einer Verdichtung von Personen mit (ähnlichen) problembehafteten Verhaltensweisen führt (Beck 2024b, 66).

Durch die **Gruppenpädagogik** soll die Waage zwischen Individualisierung und Gruppenorientierung, Struktur und Freiraum sowie Fremd- und Eigensteuerung gehalten werden. Dieses Handlungsfeld verlangt von den pädagogischen Fachkräften meist die Einnahme einer doppelten Perspektive: Das Individuum und die Gruppe (Beck 2024b, 66 f.). Sie benötigen dementsprechend Fachwissen über gruppenspezifische Aspekte, Entwicklungsphasen einer Gruppe, Möglichkeiten der Gruppengestaltung zu einem sicheren Lebensort und über die individuellen Anforderungen an die Gruppen seitens der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Nur mit diesem Wissen kann der pädagogische (Gruppen-)Alltag gestaltet werden (Hartwig et al. 2015). Beispiele dafür wären, dass Rollen, Positionen, Funktionen sowie Bedürfnisse einzelner Mitglieder in einer Gruppe identifiziert und in der Arbeit berücksichtigt werden. Außerdem kann durch das Schaffen von Erlebnismöglichkeiten eine Gruppenidentifikation und -erlebens begünstigt werden, die zu einer Entwicklung des Wir-Gefühls beitragen. Gleichzeitig müssen Regeln des Gruppenlebens gestaltet und Grenzen gesetzt werden. Auch die partizipative Gestaltung von gruppenpädagogischen Angeboten zählt zu den Gestaltungsanforderungen. Ebenfalls haben pädagogische Fachkräfte im Gruppenkontext die Aufgabe, Prozesse zu anzustoßen und damit einhergehend Aufgaben und Verantwortung zu übergeben. Sie sollen die Autonomie, Reifung und Selbstständigkeit der jungen Menschen unterstützen (Beck 2024b, 67).

Im Gruppenalltag spielt auch das Wissen um die Bedeutung der **Präsenz** eine wichtige Rolle. Zunächst ist darunter die *physische* Präsenz zu verstehen, also die körperliche Anwesenheit, die die Fachkraft erreichbar, sichtbar und erlebbar macht. In der Regel weiß sie, wo sich die ihr anvertrauten jungen Menschen aufhalten, was und mit wem sie etwas machen. Sie zeigt sich auch weiterhin präsent, wenn eines der Kinder oder einer der Jugendlichen oppositionelles oder auch herausforderndes Verhalten zeigt. Durch ihre bleibende Präsenz bleibt sie auch in Konfliktsituationen mit ihrer Person in Beziehung (Beck 2024b, 73 f.). Für den Umgang mit den jungen Menschen in den stationären Hilfen sind noch weitere Präsenzebenen von Bedeutung, die im Modell „Neuen

Autorität“ nach Haim Omer dargestellt werden (Lemme und Körner 2019, 44 ff.). *Die moralische* Präsenz verkörpert die Überzeugung, dass die eigenen Entscheidungen und das Handeln richtig sind. In dem Handeln kann das Kind eine wertschätzende und standhafte Haltung spüren, auch wenn gleichzeitig die Offenheit besteht, das Handeln zu hinterfragen. Das Selbstwertgefühl der Fachkraft wird durch die Eindeutigkeit und Klarheit ausgedrückt. *Pragmatische* Präsenz bedeutet, dass die pädagogische Fachkraft immer wirksam handeln kann, auf Regeln achtet und einschreitet. Allerdings muss sie nicht immer alles direkt entscheiden und der junge Mensch muss sich auch nicht den Erwartungen der Fachkraft fügen. Das Handeln der Fachkraft ist unabhängig vom Verhalten des Kindes. Die *systemische* Präsenz umfasst, dass die Fachkraft nicht allein ist, sondern weiß, wo sie sich Hilfe holen kann. Dazu zählt auch, dass sie sich auf Kolleg*innen verlassen kann, die ihr Handeln nicht hinterfragen. Unter der *internalen* Präsenz ist die Verinnerlichung zu verstehen. Sie beschreibt die Bemühung um eine gute Form der Selbstkontrolle, indem die Fachkraft ruhig bleibt, sich nicht provozieren lässt und selbst entscheidet, wann und ob und wie sie handelt. Eskalationen bleiben auf einer Meta-Ebene und die Fachkraft steigt in Konfliktsituationen adäquat ein. Dabei lässt sie sich nicht mit in Konflikte ziehen und kennt ihre Grenzen. Im Kern der Präsenz geht es um die Authentizität der pädagogischen Fachkraft. Der Umgang mit eigenen Fehlern und Grenzen gibt die Qualität der Sicherheit im eigenen Handeln an. Kinder und Jugendliche sollen sich an einem Menschen ausrichten können, der ihnen mit Echtheit und Engagement begegnet, der sich um seine Selbstkontrolle bemüht und sich beispielhaft verhält. Die Präsenz beinhaltet demnach sowohl eine zentrale Grundlage, als auch haltgebende Erfahrungen für die anvertrauten jungen Menschen (Beck 2024b, 74 f.).

Eine weitere fachliche Kompetenz ist das Verständnis von **Erziehung als Bestandteil von Bildung**. Kinder und Jugendliche eignen sich Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen an, mit und durch welche sie ihre Umwelt erkunden und mit ihr in Beziehung treten, um sie zu verstehen. Die Hilfen zu Erziehung versuchen diese Persönlichkeitsentwicklung mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu unterstützen. Pädagogische Fachkräfte im stationären Setting befinden sich in einem großen Feld an Themen, Ansätzen, Methoden und Kontexten, die sich daraus ergeben. Beispiele für Bildung im Kontext der stationären Hilfen im Gruppenkontext sind (Beck 2024b, 71 f.):

- *Bildung im Alltag*: Damit ist der Erwerb von Kompetenzen gemeint, die ein junger Mensch braucht, um seine Bedürfnisse im Alltag befriedigen zu können (wie Aufstehen, Körperhygiene, Anziehen, Essenszubereitung, gemeinsames Essen).

- *Schulische Bildung:* In unserer Gesellschaft sind Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen wichtig, damit junge Menschen ein selbstständiges und erfolgsversprechendes Leben führen können. Zwar werden sich diese Kompetenzen hauptsächlich in der Schule angeeignet, jedoch werden Kinder und Jugendliche durch pädagogische Fachkräfte im häuslichen Lernen bei Hausaufgaben und auch bei Defiziten unterstützt.
- *Außerschulische Bildung:* Angebote zu Bewegung, Sport, Musik und Kunst finden in den stationären Hilfen zur Erziehung teilweise täglich oder zumindest projektbezogen einmal im Jahr statt. Die Kinder und Jugendliche profitieren von den Kompetenzen ihrer Pädagog*innen und können somit zum einen einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung nachgehen und zum anderen Kultur erfahren.
- *Mediale Bildung:* Durch die Zunahme an Digitalisierung müssen mit den jungen Menschen in den Hilfen zur Erziehung geeignete Zugänge und Wege im Umgang mit digitalen Medien erarbeitet werden. Dazu gehören neben der Aufklärung über Regeln, Grenzen und Gefahren auch digitale Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche im Kontext ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung brauchen.
- *Politische Bildung:* Eine besonders wichtige Rolle spielt auch die Gruppe, welche das Leben von sozialem Miteinander prägt. Regeln und Grenzen müssen ausgehandelt, Konflikte geklärt und das Miteinander gestaltet werden. Im Mittelpunkt steht die Partizipation, die sich als zentral für die politische und demokratische Bildung erweist.

Die angeführten Beispiele visualisieren einen engen Zusammenhang zwischen dem Erziehungsauftrag in den stationären Hilfen und dem der Bildung. Dieser Zusammenhang begründet die Notwendigkeit, dass sich pädagogische Fachkräfte mit Bildungsfragen beschäftigen. Diese Notwendigkeit wird abermals betont durch die Tatsache, dass die zu begleitenden jungen Menschen oftmals aus bildungsferneren Familien stammen und der schulische sowie berufliche Erfolg dieser jungen Menschen aufgrund zahlreicher Faktoren gefährdet sein kann. Trotz der Barrieren und Herausforderungen können diese Kinder und Jugendliche unter anderem mit Hilfe der pädagogischen Fachkräfte zu gebildeten Menschen heranwachsen (Beck 2024b, 72).

4.4 Fachliche Kompetenzen auf organisationaler Ebene

Über die zielgruppenorientierte und milieubezogene Perspektive hinaus, ergeben sich auch auf der organisationalen Ebene fachliche Kompetenzen, die benötigt werden. So bietet das **systemische Arbeiten**, als fachliche Kompetenz, sowohl für die Einzelfallperspektive, die Arbeit in einem Gruppensetting als auch für die Arbeit auf organisationaler

Ebene eine wichtige Perspektive. Wie eingangs bereits deutlich wurde, sind die jungen Menschen unter der Berücksichtigung ihrer Lebenswelt zu betrachten. Die erlebten Beziehungen des jungen Menschen müssen mit ihren Wechselwirkungen berücksichtigt werden. Auch wenn die Lebenssituationen der Kinder und jungen Erwachsenen in ihren Familien häufig hochbelastend war, muss dennoch berücksichtigt werden, dass sich die betroffenen jungen Menschen in der Regel in Loyalität zu ihren Eltern befinden. Aus systemischer Perspektive ist das gezeigte ‚Problemverhalten‘ der jungen Menschen in den stationären Hilfen zumeist ein Lösungsversuch. Meist zeigt sich seitens der Eltern eine kritische Haltung gegenüber den Fachkräften oder der Hilfe allgemein, wodurch der oben genannte Loyalitätskonflikt entsteht. Gelingt es pädagogischen Fachkräften, auch ‚schwierigen‘ Eltern und deren Lebensführung inklusive ihres Erziehungsverhaltens als ‚Lösungsversuch‘ vorurteilsfrei zu begegnen, ermöglichen sie den jungen Menschen diesen Konflikt aufzuheben und sich auf die Hilfe einlassen zu können. Dazu braucht es eine wertschätzende Kommunikation mit und über die Eltern und die Anerkennung der Wichtigkeit der Eltern für ihre Kinder als Grundlage der vorurteilsfreien Begegnung (Beck 2024b, 70). Die systemische Perspektive ist außerdem relevant in Bezug auf die Vernetzung der stationären Hilfen mit weiteren unterschiedlichen Versorgungssystemen und Akteur*innen. Diese Vernetzung findet sich beispielsweise im Kontakt mit dem Jugendamt, im Austausch mit Lehrkräften, im Rahmen einer Arztuntersuchung oder auch im Kontakt mit der Polizei. Pädagogische Arbeit schließt unweigerlich den Kontakt und die Kooperation mit Akteur*innen unterschiedlicher Systeme mit ein und bedeutet, dass es einen Austausch braucht, um Möglichkeiten und Grenzen abstecken zu können (Beck 2024b, 70f.). Mit Perspektive auf den Kinderschutz zeigt sich, welches Ausmaß die Bedeutung von systemischer Arbeit auf organisationaler Ebene auch in Kooperation mit Organisation in anderen Systemen nehmen kann.

Durch die Arbeit im multiprofessionellen Handlungsfeld und interdisziplinären Team unter anderem mit Erzieher*innen, Psycholog*innen, Fachkräften der Sozialen Arbeit, Heilpädagogik, Kindheitspädagogik, Erziehungswissenschaft sowie Therapeut*innen sind fachliche Kompetenzen hinsichtlich der **Teamarbeit** sowie **Kooperationsgestaltung** gefragt. Neben der Zusammenarbeit mit internen Kooperations-/Teampartner*innen ist ebenfalls die externe Kooperation mit den zuständigen Jugendämtern, Schulen, externen Therapeut*innen und Arzt*innen entscheidend. Fachkräfte der stationären Hilfen zur Erziehung müssen dazu befähigt sein, diese Zusammenarbeit mit sowohl internen als auch externen Kooperationspartner*innen professionell zu gestalten und gemeinsame Ziele zu fokussieren. Ein Team setzt sich aus unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Entwicklungsgeschichten und (fachlichen) Kompetenzen zusammen. Nicht die Ähnlichkeit der Personen macht ein Team handlungsfähig,

sondern vielmehr die jeweiligen Möglichkeiten, die durch die Diversität unterschiedlicher Personen entsteht. Damit sich ein Team entwickeln kann, bedarf es der Akzeptanz (unterschiedlicher) Kolleg*innen, ein Bewusstsein über verschiedene Rollen und eine offene Kommunikation, die es ermöglicht, Rückmeldungen annehmen und angemessene Kritik äußern zu können. Wie bereits deutlich wurde, sind gemeinsame Zielformulierungen und die Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien der Ausdruck eines homogenen Teams, welches junge Menschen für verlässliche Absprachen benötigen (Beck 2024b, 70).

Fachkräfte der stationären Kinder- und Jugendhilfe müssen über das notwendige **Rechtswissen in der Jugendhilfe** verfügen (s. Kapitel 2.1.1, Kapitel 2.2.1 sowie Kapitel 3), das ihnen den Handlungsrahmen in der Arbeit mit den Adressat*innen als Fachkraft einer Organisation rechtlich vorgibt.

Bis zum Jahr 2028 muss nach gesetzlicher Vereinbarung die Kinder- und Jugendhilfe dazu in der Lage sein, die Zuständigkeiten für alle jungen Menschen übernehmen zu können. Die Zielgruppe erweitert sich damit auch auf junge Menschen mit kognitiven, körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen. Der Begriff der **Inklusion** zeigt sich dann im Teilhabeanspruch, als Qualitätsmerkmal der (Jugend-)Hilfeplanung, als Aufgabe im Kinderschutz und zentraler Grundsatz einer zukunftsfähigen Kinder- und Jugendhilfe (Kieslinger und Hollweg 2024, 416). Sowohl extern als auch intern muss das inklusive Paradigma zu einem Perspektivwechsel führen, der nachhaltig prägend für die Arbeit in den Hilfen zur Erziehung sein wird. Nach Daniel Kieslinger und Carolyn Hollweg müssen Mitarbeitende für unterschiedliche Zugänge sensibilisiert und qualifiziert werden. Die multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Heilpädagog*innen, Therapeut*innen, dem Gesundheitswesen und weiteren Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit muss – spätestens jetzt – angestrebt werden. Die Kommunikation muss in allen Formen nachvollziehbar, verständlich und wahrnehmbar (barrierefrei) gestaltet werden. Die Adressat*innenorientierung bildet noch mehr den Kern professionellen Handelns (Kieslinger und Hollweg 2024, 421). Aus der Erweiterung der Adressat*innengruppe ergibt sich auch die Notwendigkeit der inklusiven Bedarfsermittlung, die nur gelingen kann, wenn „klassifikatorische Ansätze aus der Eingliederungshilfe kommend mit den Aushandlungsprozessen und sozialpädagogischem Fallverstehen zu verstehensorientierten Prozessen weiterentwickelt werden.“ (Ader 2021, 243) Junge Menschen und ihr Umfeld müssen ganzheitlich in den Blick genommen und Teilhabebarrieren reduziert werden (Kieslinger und Hollweg 2024, 419). Da Inklusion nicht als Eröffnung von Teilhabechancen für Menschen mit Beeinträchtigung gesehen werden soll, sondern als Prozess der Eröffnung von Teilhabechancen für alle Menschen, kommen im Anbetracht der Anzahl an Menschen mit

Migrationsbiografie (Tabel 2020, 47 f.) auch **interkulturellen Kompetenzen** auf allen drei Ebenen eine größere fachliche Bedeutung zu.

Unter anderem zählt zu den fachlichen Kompetenzen der pädagogischen Arbeit auch die **regelmäßige Reflexion** des eigenen Handelns. Diese kann in Form von Selbst- oder Teamreflexionen erfolgen. Auch die Supervision als Fall- und Teamsupervision bildet einen wichtigen Baustein der Arbeit in den Hilfen zur Erziehung. Um einen fachlichen Abstand zu gewinnen, den Menschen holistisch betrachten und eigene Verwicklungen reflektieren zu können, hilft beispielsweise in Fallsupervisionen/-besprechungen das Einhalten einer festen Struktur (Brand 2024, 173 f.).

Der Umgang mit herausfordernden Situationen sowie einer sich verändernde Bedarfslage von Adressat*innen sowie einer sich verändernde Umwelt verlangt neben der Reflexion nach kontinuierlichen Fortbildungsmaßnahmen, damit Fachkräfte ihre fachlichen Kompetenzen erweitern, auffrischen, anpassen und neue Ansätze in ihre Arbeit integrieren können. **Fortbildungen** sind demnach für die fachliche Wissensentwicklung der pädagogischen Fachkräfte unerlässlich. Meist gibt es in den Organisationen einen tariflich geregelten Umfang an Fortbildungsmöglichkeiten, die oftmals einrichtungsintern gestaltet werden. Der Inhalt richtet sich an der Adressat*innengruppe und konzeptionellen Ausrichtung aus (Beck 2024b, 75).

Abschließend lässt sich anmerken, dass in den stationären Hilfen zur Erziehung fachliche Kompetenzen auf organisationale Rahmenbedingungen und Strukturen treffen. Um eine gelingende und wertvolle pädagogische Arbeit leisten zu können, dürfen pädagogische Fachkräfte Strukturen erwarten, die es ihnen möglich machen, in ihrem Handeln wirksam zu werden.

5 Bedeutung für Disziplin und Profession

In folgendem Kapitel geht es um die Beantwortung Frage, wie die ausgearbeiteten notwendigen Fachkompetenzen der Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen durch die Professionen Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär eingebracht werden können.

Hierzu erfolgt zunächst eine für diese Arbeit geltende Definition von Profession und Disziplin (Kapitel 5.1). Anschließend wird der Fokus auf die Disziplin und Profession der Heilpädagogik (Kapitel 5.2) und auf die der Sozialen Arbeit (Kapitel 5.3) gelegt. Das letzte Unterkapitel geht auf die Systemirritation als Voraussetzung für Transprofessionalität ein (Kapitel 5.3) und dient damit der konkreten Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie die Heilpädagogik und Soziale Arbeit ihre fachlichen Kompetenzen einbringen können.

5.1 Definition Disziplin und Profession

Die Qualitätssicherung der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik ist abhängig von der inhaltlichen und fachlichen Ausgestaltung sowie der Umsetzung von Angeboten in der Praxis. Entscheidend dafür ist der wechselseitige Transfer von Wissenschaft und Praxis. Disziplin und Profession dürfen nicht separat betrachtet werden, sondern sollten integrativ und in ihren Relationen analysiert werden (Spatscheck 2023, 48 ff.). Immanuel Kant formuliert die Notwendigkeit der Symbiose zwischen Disziplin und Profession wie folgt: „Theorie ohne Praxis ist leer, Praxis ohne Theorie ist blind.“ (Kant 1787, 101) Der theoretische Hintergrund ist für die Berufsausführung unersetzbar. Gleichermaßen bedingt die Praxis die Weiterentwicklung der Disziplin (Greving und Ondracek 2014, 321 f.), weshalb sowohl der Begriff der Disziplin als auch der der Profession im Folgenden definiert wird, um sowohl Fragen für die Wissenschaft abzuleiten als auch die Auseinandersetzung in der Praxis zu berücksichtigen.

Der Begriff *Disziplin* umfasst das gesamte Feld wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung sowie das Handlungsfeld, in dem Forschungs- und Theoriebildungsprozesse verwirklicht werden. Er geht über den Begriff der Theorie hinaus (Thole 2012, 21). Während die Profession auf Wirksamkeit abzielt, baut die Disziplin in erster Linie auf Wahrheit und Richtigkeit auf. Das bedeutet, dass es bei der wissenschaftlichen Disziplin primär um die Kreierung und Beeinflussung von Welt- und Gesellschaftsbildern durch Forschung, Reflexion sowie Theorieproduktion geht. Die Profession hingegen zielt auf die Beeinflussung, Bildung und das Helfen ihrer Adressat*innen ab (Thole 2012, 21 f.). Dieser Arbeit liegt das Verständnis zugrunde, dass die Heilpädagogik und Soziale Arbeit autonome Wissenschaften sind, da sie sich auf eigene Theorien beziehen. Diese Theorien gehen über die der Nachbardisziplinen wie z.B. die Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie und Medizin hinaus. Als Handlungswissenschaften integrieren sie die Erkenntnisse ihrer Nachbardisziplinen und entwickeln aus ihnen Handlungsleitlinien und -modelle, die empirisch evaluierbar sind (Hajji 2020, 22 ff.).

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Profession. Der Begriff *Profession* schließt nach Werner Thole demnach „das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches“ ein. Er geht über den Begriff der Praxis hinaus (Thole 2012, 21 f.). Wird eine bestimmte Tätigkeit als Profession ausgeübt, verliert sie die Freiheit der persönlichen Beliebigkeit in der Ausführung. Die Tätigkeit wird dann von institutionellen Rahmenbedingungen, gesetzliche Bestimmungen, Dienstregele, Verordnungen sowie eines beruflich-ethischen Verhaltenskodex determiniert. Der Begriff Profession unterscheidet sich insofern von einer einfachen Beschäftigung, als dass er als ernsthaft betriebener Beruf verstanden wird. Für die Ausübung einer

Profession wird spezifisches Wissen und Methodenkenntnis benötigt, deren Vermittlung über eine Ausbildung erfolgt. Nur mit einem anerkannten Abschluss ist eine autonome Berufsausübung möglich (Greving und Ondracek 2014, 256 f.). Hinzu kommt, dass pädagogische Professionen wie Heilpädagogik und Soziale Arbeit immer in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind. Sie werden von der Gesellschaft erzeugt, die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation fordert. Die Personen, die diesen Forderungen nachgehen, werden mit einem bestimmten Status für ihren Einsatz honoriert. Vorausgesetzt wird jedoch, dass bestimmte Bedingungen erfüllt und die Tätigkeit im gesellschaftlich vorgegebenen Rahmen erfolgt (Greving und Ondracek 2014, 256 f.; Dewe et al. 2011, 41 ff.).

5.2 Disziplin und Profession Heilpädagogik

Heilpädagogik versteht sich als eigenständige (Handlungs-)Wissenschaft, Disziplin und Profession. Ihre besonderen Kompetenzen und Aufgaben bauen laut dem Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (bhp) auf ihre berufsethische Grundlage auf, in der die Menschenrechte und -würde im Zentrum steht (bhp 2022, 7).

Im Folgenden werden die Disziplin und die Profession der Heilpädagogik anhand ihres Selbstverständnisses (Kapitel 5.2.1) und der damit verbundenen heilpädagogischen Haltung (Kapitel 5.2.2) beschrieben. Anschließend wird der rechtliche Rahmen beleuchtet, der die Praxis der Heilpädagogik strukturiert und determiniert (Kapitel 5.2.3). Zum Abschluss werden die fachlichen Kompetenzen von Heilpädagog*innen fokussiert (Kapitel 5.2.4).

5.2.1 Selbstverständnis der Heilpädagogik

Okko Herlyn sagte zum Thema ‚Heilpädagogisches Selbstverständnis‘ folgendes: „DAS heilpädagogische Selbstverständnis gibt es nicht. Vielmehr stellt die Suche nach einem stimmigen Selbstbild einen Versuch der Selbstvergewisserung dar, der als ein Erkenntnisprozess zu betrachten ist“ (Herlyn 1996, 2). Nicht nur für die (heilpädagogischen) Fachkräfte, die ein Selbstverständnis für ihr berufliches Handeln ausbilden, sondern auch für die anwendungsorientierte Disziplin Heilpädagogik lässt sich ein eigenes Selbstverständnis beschreiben. Es wird sichtbar in der heilpädagogischen Theoriebildung, Handlungslehre (Didaktik-Methodik) sowie in heilpädagogisch relevanten Praxisfeldern. Letztere verkörpern systemhafte Subjekte, die ihr Selbstverständnis in Zielen, Konzepten, Leitsätzen sowie Aufgaben- und Stellenbeschreibungen darlegen. Daraus ergibt sich, dass in der Theorie und Praxis mehrere Selbstverständnisse zu finden sind, die nach Petr Ondracek „leider nicht immer aufeinander aufbauend und sich ergänzend ein gemeinsames Anliegen verfolgen bzw. – noch mal ein »leider« – nicht verfolgen

können“ (Ondracek 2020, 25). Das Selbstbild verändert sich durch gesammelte Erfahrungen, weshalb an dieser Stelle ein mögliches Selbstverständnis der Heilpädagogik als Momentaufnahme in einem anhaltenden Veränderungs- und Entwicklungsprozess skizziert wird. Die Orientierung an den folgenden fünf zentralen Aspekten veranschaulicht die Beschreibung eines aktuellen Selbstverständnisses: Wissenschaftlicher Hintergrund, Zielgruppe, Hauptanliegen und Konzepte, Handlungsschwerpunkt sowie besondere Merkmale (Greving und Ondracek 2014, 306).

Der wissenschaftliche Hintergrund der Heilpädagogik als Handlungswissenschaft setzt sich unter anderem aus Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Medizin, Ethik, Soziologie und Rechtswissenschaft zusammen. Die Formulierung des Hintergrundes für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ist für das heilpädagogische Handeln leitend und unerlässlich. Diesem wissenschaftlichen Hintergrund entspricht heilpädagogisches Handeln genau dann, wenn ein systemischer Zusammenhang zwischen Inhalten, Zielen und Organisationsformen besteht. Es muss demnach begründet, frei von Widersprüchen und überprüfbar sein (Greving und Ondracek 2014, 307). So kann die heilpädagogische Tätigkeit von schlichter Anwendung von Techniken, Methoden und Interventionen abgegrenzt werden (Bundschuh et al. 2007, 118 f.). Im Laufe der letzten Jahre stehen unterschiedliche Bezeichnungen von Behinderungen immer weniger im Mittelpunkt, um die heilpädagogische Tätigkeit zu begründen. Die kategoriale Verfahrensweise wurde durch eine handlungsfeldorientierten Betrachtungsweise ersetzt. Diese Handlungsfeldorientierung, die sich an Handlungsbereichen und Lebensfeldern der Adressat*innen professioneller heilpädagogischer Leistungen orientiert, wird durch die Annahmen des Konstruktivismus, Humanismus (Menschenbild), des Feldes (im Sinne Pierre Bourdieus), der Lebenswelt und der (speziellen) Heilpädagogik geprägt (Greving und Ondracek 2014, 307).

Die Zielgruppe der Heilpädagogik umfasst Menschen, die aufgrund ihrer körperlichen, kognitiven oder seelischen Beschaffenheit und aufgrund der Reaktion der Umwelt auf diese Beschaffenheit in der subjektiv sinnvollen Gestaltung des Alltags beeinträchtigt sind und eine Einschränkung in der gesellschaftlichen Teilhabe erfahren. Der Begriff der Teilhabe ist nicht nur Teil des Selbstverständnisses, sondern ebenfalls Teil der Handlungslegitimation der Heilpädagogik zu verstehen. Kinder, Jugendliche und Erwachsene können in eine heilpädagogisch relevante Lebenslage geraten, wenn sie weder

gesellschaftlich erwartete Leistungen noch Anpassungsanforderungen erfüllen können⁵ (Greving und Ondracek 2014, 309 f.). Mit den Adressat*innen der Heilpädagogik ist auch das heilpädagogische Menschenbild verknüpft, welches den Menschen mit seinen physischen, psychischen, emotionalen, sozialen und spirituellen Eigenschaften als eine Einheit versteht. Diese Einheit ist bei jedem Menschen individuell, einzigartig, gleichwertig und unauflösbar. Konkretisiert wird sie in den Wechselbeziehungen mit der sozialen und ökologischen Umwelt des Menschen. Anstatt Behinderungen oder schwierige Lebenslagen als unüberwindbare Barriere zu betrachten, sehen Heilpädagog*innen unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen mit der sozialen Umwelt eine Ausgangslage für individuelle Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Dabei wird erkannt, dass Ausgrenzung häufig durch Vorurteile und Stigmatisierung entsteht, weshalb eine inklusive Gesellschaft die Reflexion eigener Denk- und Verhaltensmuster erfordert (bhp 2022, 7 ff.). Der Wert eines Menschen ist für heilpädagogische Fachkräfte unantastbar und jeder Mensch wird als Person geachtet. Dieses Menschenbild ist wichtig, da Heilpädagog*innen mit Subjekten arbeiten, die durch ihre Biografie, Entwicklung und sozialen Bezüge eine eigene Art und Weise des Lebens in Interaktion mit der Umwelt gefunden haben (Greving und Ondracek 2014, 309). Heilpädagogik fördert somit einen offenen und respektvollen Umgang mit Fremdheit und Anderssein, um ein gleichberechtigtes Miteinander zu verwirklichen.

Die Heilpädagogik erforscht und entwirft Handlungskonzepte, die das Hauptanliegen fokussieren, Menschen in einer heilpädagogisch relevanten Lebenslage als gleich- und vollwertige Mitglieder in das gesellschaftliche Leben einzubeziehen. Darüber hinaus wird das Ziel verfolgt, die subjektive Möglichkeit sicherzustellen, dass diese Menschen sich entfalten und selbstständig ihre Alltagsangelegenheiten gestalten und umsetzen können. Besonders im Fokus steht dabei die Überwindung von Beeinträchtigungen der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie der Alltagsfähigkeiten und -fertigkeiten. Das heilpädagogische Denken und Handeln orientiert sich seit der Überwindung der Defektorientierung an den (individuellen) Ressourcen. Außerdem wird das Denken und Handeln von der Schaffung maximal möglicher Normalität, der Stärkung der Selbstbestimmung, der Unterstützung durch Assistenz, das Sichern der Dazugehörigkeit durch Integration sowie das Abwenden von Separation durch die Förderung von Inklusion geleitet (Greving und Ondracek 2014, 310). Konzepte werden dabei nicht als

⁵ Anmerkung der Verfasserin: An dieser Stelle ist es mir besonders wichtig, zu betonen, dass in dieser Arbeit nicht die heilpädagogische Arbeit ausschließlich als Arbeit mit Menschen mit ‚Behinderung‘ verstanden wird. Die Arbeit mit Menschen mit ‚Behinderung‘ als Adressat*innen-gruppe macht nur einen Teil der heilpädagogischen Arbeit aus.

ausschlaggebend betrachtet, nach denen alles einheitlich gestaltet werden muss. Um sich den angeführten Zielen der heilpädagogischen Arbeit anzunähern, geht es viel mehr um eine Art ‚mix and match‘ von Elementen einzelner Konzepte, die sich am Einzelfall hinsichtlich der Auswahl und Gewichtung orientieren (Greving und Ondracek 2014, 311). Die Heilpädagogik verbindet die Personenperspektive mit der Kultur und Politik. Heilpädagog*innen begleiten die Entdeckung und Entwicklung individueller Begabungen und Ressourcen mit einer Offenheit für individuell empfundene Sinnhaftigkeit und Verwirklichungsformen. Teilhabe, Fähigkeit und Sinn sollen nach Dieter Lotz (2020) in einen „Dreiklang“ gebracht und Entwicklungsprozesse initiiert werden (bhp 2022, 8).

Der Handlungsschwerpunkt der Heilpädagogik liegt in der pädagogischen Arbeit mit betroffenen Menschen und ihrer sozialen Umwelt. Wesentliche Aspekte der Umsetzung des Schwerpunktes sind die Förderung und pädagogisch-behandelnde Einflussnahme. Durch die pädagogische Ausrichtung, die durch eine behandelnde Arbeit bedarfsorientiert ergänzt werden kann, befindet sich die Heilpädagogik in der Position zwischen Pädagogik und Therapie. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit benachbarten Arbeitsfeldern ist daher bedeutsam und notwendig. „Heilpädagogisch zu handeln heißt, alles dafür zu tun, dass Menschen mit Behinderung von der sozialen Umwelt in ihrer Unterschiedlichkeit als Person in und trotz ihrer Unterschiedlichkeit angenommen werden.“ (Greving und Ondracek 2014, 312) Daraus ergibt sich über eine gesellschaftliche Parteilergreifung hinaus auch die unmittelbare Unterstützung zur Entfaltung individueller Potenziale und bei Bedarf pädagogisch-behandelnde Hilfen (Bundschuh et al. 2007, 119 ff.).

Heilpädagogik als professionell differenzierte Pädagogik zielt darauf ab, Menschen in ihrer individuellen Entwicklung zu unterstützen und ihnen zu ermöglichen, ihre Fähigkeiten voll zu entfalten. Sie hilft ihnen, sich Herausforderungen zu stellen und ihre Lebenschancen aktiv zu nutzen, sodass sie ein erfülltes, lebenswertes und selbstbestimmtes Leben führen können. Dabei bietet die Heilpädagogik Handlungsoptionen und Lösungsmöglichkeiten, die speziell auf die individuellen Bedürfnisse der Menschen abgestimmt sind und über die Ansätze der Allgemeinen Pädagogik hinausgehen. Diese spezialisierte Unterstützung kann notwendig sein, wenn es um die Förderung von Menschen mit besonderen Herausforderungen, wie Behinderungen oder anderen erschwerten Lebensbedingungen, geht. Heilpädagogik erweitert somit das pädagogische Spektrum, indem sie individuelle Strategien entwickelt, die den Menschen helfen, sich in ihren Lebenswelten zurechtzufinden und ihre Potenziale zu entfalten (bhp 2022, 9 f.). Sie ist unter den Pädagogiken unersetzbar, da sie etwas Besonderes leisten muss (Greving und Ondracek 2014, 313). Es bedarf stets ein mehr an bedachten Gesichtspunkten, die

miteinander in Beziehung gesetzt werden. Um Störungen und (drohenden) Zusammenbrüchen wirksam begegnen zu können, muss die heilpädagogische Arbeit vertiefter, sorgfältiger und genauer überlegt sowie geplant, gehandelt und geprüft werden. „In der Heilpädagogik stellt sich die pädagogische Frage verschärft und radikal.“ (Bundschuh 2023, 31). Heilpädagogische Arbeit zeichnet sich durch erschwerte Bedingungen aus, welche ausgehalten und so weit wie möglich überwunden werden müssen. Das Aushalten und Überwinden ermöglicht erst die pädagogische Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen. Die heilpädagogische Arbeit verlangt neben der Persönlichkeitsstabilität eine entsprechende fachliche Ausrichtung mit Wissen und Methoden, welche den Eigenständigkeitsanspruch der Heilpädagogik begründet (Greving und Ondracek 2014, 313).

5.2.2 Heilpädagogische Haltung

Die Haltung gehört zum „Selbstverständnis und Identitätskern der Heilpädagogik“ als wert- und handlungsleitende Disziplin und Profession (Gröschke 2008, 231). Der Begriff der Haltung und somit auch der heilpädagogischen Haltung kann nicht objektiv verstanden werden, da subjektive Annahmen sowie Erfahrungen diesen prägen. Vielmehr ist er in einem Annäherungsprozess zu begreifen, der aufgrund seiner Vielschichtigkeit und dem Eingebundensein von personalen Anteilen, die weder eine allgemeine noch eine persönliche Endfassung erlaubt. Das vorangeschobene Adjektiv ‚heilpädagogisch‘ beschreibt dabei die Professionsbezogenheit (Menth 2021, 11 f.). Dementsprechend wird in dieser Arbeit ein Verständnis heilpädagogischer Haltung ausgeführt, welches über keinen allgemeinen Geltungsanspruch verfügt.

Mit der Frage, auf welchen ethisch und pädagogisch-anthropologisch begründbaren Denk- und Handlungsmustern die Heilpädagogik beruht, kann die heilpädagogische Haltung als zentraler Aspekt bewertet werden, welche in die tägliche heilpädagogische Arbeit unreflektiert sowie wohlbedacht einfließt. Dieser Arbeit liegt ein Verständnis in Anlehnung Michael Häußler (2000) zugrunde, welches Haltung nicht als ein Gemisch aus unbewussten Persönlichkeitszügen, sondern als ein bewusstes Positionieren und Sich-Verhalten gegenüber dem Beruf und seinen Grundfragen betrachtet. Neben dem eingangs erwähnten persönlichen Zugang zur heilpädagogischen Haltung sollte auch ein fachlicher Zugang betrachtet werden. Ausschlaggebend ist, dass die Wirksamkeit heilpädagogischen Handelns neben spezialisiertem Wissen und methodisch-didaktischer Fachkompetenz von der jeweiligen Haltung der Fachkraft abhängt (Hofer 2007, 26). Emil E. Kobi stellte heraus, dass die Fachkraft weniger durch das wirkt, was sie tut, sondern durch das, was er in seiner Handlung offenbart zu sein. „Was ich mit, vor einem oder für ein Kinde [mache], ist von untergeordneter Bedeutung gegenüber der Art, wie ich dem Kind begegne.“ (Kobi 2004, 73) Die heilpädagogische Haltung setzt sich vor ihrem

interdisziplinären Hintergrund unter anderem aus Elementen der anthropologischen, psychologischen und heilpädagogischen Sichtweisen zusammen. Als Kernelement der heilpädagogischen Haltung lässt sich aus anthropologischer Sicht die *Achtung der menschlichen Würde* nennen (Hofer 2007, 27). Auf ihr baut eine heilpädagogische Ethik auf, die eine individuell angeeignete und reflektierte Haltung gegenüber sich selbst und anderen beinhaltet. Zu diesen Grundannahmen der berufsethischen Haltung zählen beispielsweise die bedingungslose Anerkennung jedes Menschen als Person mit ihrer jeweiligen Vulnerabilität, ihrer Lern- und Entwicklungsfähigkeiten sowie ihrer unbestreitbaren Einzigartigkeit. Aufgrund der heilpädagogischen Wurzeln in empirischen, kritisch-materialistischen, geisteswissenschaftlichen und systemisch-konstruktivistischen Theorien hat sich eine berufsethische Grundhaltung entwickelt, die das heilpädagogische Denken und Handeln bestimmt: „Alle Menschen sollen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten, unabhängig ihrer möglichen Beeinträchtigungen, selbstverständlich ausüben und realisieren können.“ (bhp 2022, 11)

Aus psychologischer Sicht lassen sich die miteinander verknüpften Variablen wie *Wertschätzung und emotionale Wärme, Echtheit und Echtheit* sowie einführendes Verstehen anführen (Hofer 2007, 27). Wertschätzung meint im Sinne einer personenzentrierten Haltung, „dass ich mein Gegenüber ohne zu werten akzeptiere, als ganze Person, so wie sie im Augenblick ist, mit all ihren Schwierigkeiten und Möglichkeiten“ (Pörtner 2017, 29). Man könnte auch von Anerkennung und Respekt gegenüber der anderen Person sowie seiner individuellen Lebenswelt, seinen Fähigkeiten und Potenzialen sprechen. In der heilpädagogischen Arbeit wird der Mensch als eigenständiges Subjekt mit einer einzigartigen Lebensgeschichte betrachtet. Diese Wertschätzung und Anerkennung wird auch darin offensichtlich, dass sich Heilpädagog*innen nicht primär auf Defizite fokussieren, sondern auf die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten (Greving und Ondracek 2014, 310). Paul Moors Aussagen wie „Erst verstehen, dann erziehen“ oder „Nicht gegen den Fehler, sondern für das Fehlende“ gelten als Grundsätze der heilpädagogischen Arbeit. Sie zeigen sich neben der Wertschätzung und Anerkennung auch durch das Verstehen-Wollen der Individualität und in der Akzeptanz der Person in ihrem So-Sein als gleichwertiger Teil der Gesellschaft, ohne einem allgemein anerkannten Leistungsprinzip entsprechen zu müssen (Lotz 2005, 5–8; Menth 2021, 101, 243). Die Subjektorientierung führt dazu, dass die heilpädagogische Arbeit angemessen auf die spezifischen Bedürfnisse und Wünsche eingehen und anhand der jeweiligen Lebenswelt ausgerichtet werden kann, was wiederum die Autonomie und Selbstbestimmung der Adressat*innen fördert. Die heilpädagogische Haltung kann als Voraussetzung gesehen werden, Methoden nicht nur nach ‚Schema F‘ anzuwenden, sondern individuell unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Gegenübers anzupassen und zielführend auszurichten (Menth

2021, 81) und eine Objektivierung des Subjekts zu verhindern. Weitere wichtige Bedingungen sind Echtheit und Echtsein, welche nach einer transparenten und ehrlichen Beziehungsgestaltung zwischen der heilpädagogischen Fachkraft und ihrer Adressat*innen verlangen. Diese Beziehung soll auf Verständnis und Empathie beruhen, welche das Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre der Zusammenarbeit ermöglicht (Hofer 2007, 28). Die heilpädagogische Haltung setzt also eine tragfähige, auf Vertrauen basierende, förderlich-unterstützende Beziehung voraus (Köhn 2020, 86), in der der Mensch in seiner Ganzheit und Würde wahr- und angenommen wird. Nach dem dialogischen Prinzip Martin Bubers wird der Mensch am Du zum Ich, was bedeutet, dass er sein Gegenüber benötigt, um sich entfalten zu können (Buber 1983, 16 ff.).

Die pädagogische Perspektive offenbart sich in der heilpädagogischen Haltung durch die *Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsorientierung* sowie durch die *Skepsis*. In erster Linie ist Heilpädagogik nicht Vergangenheitsbewältigung, sondern Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung und wirkt in erster Linie nicht verändernd-normalisierend, „sondern [...] in einem sinnstiftenden, aussöhnenden und verganzheitlichenden Sinne heilend.“ (Hofer 2007, 29 f.) Eine skeptische Haltung ermöglicht Heilpädagog*innen ihren Auftrag in der Theorie und Praxis in ruhiger und umsichtiger Sachlichkeit wahrzunehmen. Die skeptische Sicht umfasst dabei nach Häußler (2000) drei förderliche Haltungen: Zum einen die Offenheit, um sich mit eingenommenen Standpunkten kritisch auseinanderzusetzen und diese unter Umständen anzupassen sowie empathisch auf Situationen reagieren zu können. Zum anderen die Gelassenheit durch die Akzeptanz eigener und fremder Grenzen (Hofer 2007, 29 f.). So zeichnen sich Heilpädagog*innen durch eine innere Haltung aus, die ihr Denken und Handeln auch dann trägt, wenn beispielsweise die Lösung nicht offensichtlich ist und Erfolge auf sich warten lassen (Bundschuh 2023, 31). Eine weitere Haltung ist die Hoffnung, die in erschwerten Situationen Kräfte mobilisieren kann, aber auch im Sinne eines skeptischen Verständnisses mit dem Blick für Grenzen des menschlichen So-Seins zu betrachten ist (Hofer 2007, 30 f.).

5.2.3 Rechtlicher Rahmen

Heilpädagogisches Handeln erfolgt in keinem rechtsfreien Raum, in dem ausschließlich das Selbstverständnis und die heilpädagogische Haltung das Handeln bestimmen. Grundlegend für das Handeln zahlreiche rechtlich Grundlagen und Vorschriften, die sowohl legitimierend als auch determinierend wirken können. Der gesamte rechtliche Rahmen, in der heilpädagogische Arbeit geleistet wird, zeichnet sich durch zahlreiche Gesetzbücher und ein komplexes Konstrukt gesetzlicher Regelungen aus, die in dieser Arbeit nicht in die Tiefe ausgeführt werden, sondern einen Überblick über die allgemeine Rechtslage mit dem Fokus auf das Tätigkeitsfeld der stationären Hilfen zur Erziehung

geben. Aufgrund des breiten Tätigkeitsfeldes liegt es also nahe, dass die rechtliche Grundlage dahingehend differenziert werden muss, in welchem Berufs- oder Handlungsfeld der/die (Heil-)Pädagog*in beschäftigt ist. Auch gibt es rechtliche Regelungen, die auf Landesebene gelten und das Arbeitsrecht, welches sich an Tarifverträge gebunden in unterschiedlichen Bundesländern, Gebieten und bei verschiedenen Trägern unterscheiden. Durch sowohl objektive als auch subjektive Anteile, ist es in konkreten Situationen auch nicht möglich, eine allgemeingültige Antwort auf die Frage nach der rechtmäßigen Handlung zu finden. Diese beiden Anteile werden besonders bei der Beurteilung der Aufsichts- und Sorgfaltspflicht von (Heil-)Pädagoginnen auf (Wenk 2017, 26).

Um eine grobe Übersicht über die rechtliche Einbettung der Heilpädagogik im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld zu schaffen, lässt sich das Recht in Form eines Dreiecks in das allgemeine, institutionelle und individuelle Recht untergliedern (s. Abbildung 1). Zum Recht – allgemein zählen unter anderem die UN-BRK, UN-KRK, das GG, verschiedene und je nach Tätigkeitsfeld relevante Sozialgesetzbücher, mit denen wiederum weitere gesetzliche

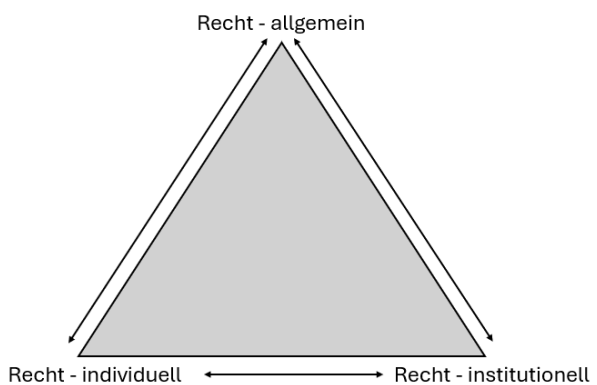


Abbildung 1: Das "Rechtsdreieck der Heilpädagogik" (eigene Darstellung nach Wenk und Groth-Simonides 2017, 31)

Regelungen wie beispielsweise das Bundesstatenschutzgesetz (BDSG), das Jugendschutzgesetz (JuSchG) verbunden sind, die sowohl Rechte der Adressat*innen als auch der Fachkräfte umfassen. Auf institutioneller Ebene bezieht sich die rechtliche Grundlage im Kontext der „Heimerziehung“ besonders auf das BGB und SGB VIII sowie auf die jeweiligen rechtlichen Regelungen/Besonderheiten auf Landesebene. Die individuelle Ebene schließt die elterliche Sorge – Kindschaftsrecht sowie das Betreuungsrecht ein (BGB, FamFG, SGB VIII). Um sich in dieser Arbeit jedoch nicht in der Komplexität rechtlicher Regelungen zu verlieren, werden nun im Anschluss an die Übersicht der rechtlichen Einbettung besonders die berufsrechtlichen Grundlagen, Qualitätsstandards der Kinder- und Jugendhilfe sowie der – für die Heilpädagogik besonders relevante – Inklusionsgedanke auf Grundlage der UN-BRK in den Fokus gesetzt.

Der Beruf des/der Heilpädagog*in ist in Deutschland durch keine einheitliche gesetzliche Regelung vollständig geschützt. Es gibt jedoch entsprechende Ausbildungs- und Studienvorgaben sowie Berufsverbände wie den bhp, die Standards und ethische Grundsätze festlegen. Aus dem Verständnis der Heilpädagogik heraus zählt sie zu den freien Berufen, die keine hoheitliche Zulassung zur Existenzgründung als Heilpädagog*in

erfordert. Dennoch ist ‚Heilpädagog*in‘ eine geschützte Berufsbezeichnung, die nach den Sozialberufenerkennungsgesetzen einen Fachschulabschluss oder Hochschulabschluss (Bachelor sowie Master) mit staatlicher Anerkennung voraussetzt (Menth 2023). Für die Abschlüsse an Hochschulen besteht ein Fachqualifikationsrahmen, welcher der zur Qualitätssicherung als verbindliche Referenz dient (Fachbereichstag Heilpädagogik 2015) und durch den Fachbereichstag Heilpädagogik ausgearbeitet. Im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) sind Heilpädagog*innen mit Fachabschluss ebenso wie Bachelor-Absolvent*innen gleichwertig auf dem Kompetenzniveau 6 eingeordnet. Master-Absolvent*innen der Heilpädagogik befinden sich nach dem DQR auf dem Niveau 7 (BMBF 2022). Die heilpädagogische Arbeit in unterschiedlichen Berufsfeldern wird berufsrechtlich durch die Rahmenvereinbarungen und Personalverordnungen der Länder und Kommunen bestimmt (Menth 2023), weshalb keine einheitliche berufsrechtliche Grundlage angeführt werden kann. Dementsprechend gibt es neben dem bereits ausgeführtem SGB VIII als rechtlicher Rahmen in den verschiedenen Bundesländern spezifische Vorschriften und Standards, die für die Arbeit in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gelten. Diese legen auch Anforderungen an das Fachpersonal (z. B. Heilpädagogen) fest. Beispielhaft sind hier die jeweiligen Landesjugendhilfegesetze (hier NRW) und Verordnungen zu nennen, die je nach Bundesland voneinander abweichen können. Auch regeln Landesrahmenverträge die Finanzierung und die Personaleinsatz – auch der Heilpädagog*innen – in den Organisationen der stationären Erziehungshilfen (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen 2024).

Zur Sicherung von Qualitätsstandards in Organisationen der stationären Erziehungshilfen tragen ebenfalls fachliche Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) bei. Diese veröffentlicht regelmäßig fachliche Empfehlungen zur Ausgestaltung der Hilfen zur Erziehung, welche auch Hinweise zur Einbindung von heilpädagogischen Fachkräften und deren Rolle im Rahmen der stationären Betreuung beinhalten (AGJ 2023b, 16). Fachaufsichten der Landesjugendämter unterstützen und beaufsichtigen die Organisationen, die nach § 45a SGB VIII Kinder und Jugendliche ganztägig oder über einen Teil des Tages betreut werden sowie wenn ihnen Unterkunft gewährt wird oder die Beaufsichtigung, Erziehung, Bildung oder Ausbildung außerhalb der eigenen Familie erfolgt. Sie erteilen ebenfalls die benötigte Betriebserlaubnis (§ 45 SGB VIII). Fachberater*innen des Landesjugendamtes sind für die Prüfung der Anträge sowie Voraussetzungen zur Erteilung der Betriebserlaubnis zuständig und verfügen über eine Beratungsposition bei sämtlichen pädagogischen Fragen (LWL-Landesjugendamt). In enger Abstimmung mit der Organisation der stationären Hilfe zur Erziehung und der fallzuständigen Sachbearbeiterin des Jugendamtes werden individuelle Förderpläne

festgelegt. In diesen Förderplänen wird auch spezifischer heilpädagogische Unterstützungsbedarf für einzelne Kinder und Jugendliche konkretisiert.

Ein weiterer zentraler Aspekt der heilpädagogischen Arbeit ist der Inklusionsgedanke, dessen rechtliche Grundlage durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) und das Bundesteilhabegesetz (BTHG) die Rechte von Menschen mit Beeinträchtigung sicherstellen soll. Die seit 2009 geltende UN-BRK fordert die inklusive Förderung von Menschen mit Beeinträchtigung, was auch (heil-)pädagogische Arbeit in den stationären Hilfen zur Erziehung betrifft. Dabei geht es nicht darum, Menschen mit Beeinträchtigung Sonderrechte einzuräumen, sondern konkretisiert und spezifiziert universelle Menschenrechte aus der Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigung unter Berücksichtigung ihrer Lebenslagen im Menschenrechtsschutz zu betrachten. Die gesicherte Teilhabe unabhängig von Beeinträchtigungen ist kein Akt der Gnade oder Fürsorge, sondern ein Menschenrecht. Eingangs sollte in Bezug auf die rechtliche Grundlage der Kinder- und Jugendlichen schon deutlich geworden sein, dass jeder Mensch uneingeschränkt dasselbe Recht auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hat. Trotzdem konkretisiert die UN-BRK abermals, dass diese Menschenrechte auch für die Lebenssituationen von Menschen mit Beeinträchtigung gelten und unter anderem die Leistungsbereiche wie Barrierefreiheit, persönliche Mobilität, Gesundheit, Bildung, Beschäftigung, Rehabilitation, Teilhabe am politischen Leben, Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung einschließen. „Grundlegend für die UN-BRK und die von ihr erfassten Lebensbereiche ist der Gedanke der Inklusion: Menschen mit Behinderung gehören von Anfang an mitten in die Gesellschaft.“ (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung 2021) Sowohl aus rechtlicher als auch berufsethischer Perspektive der Heilpädagogik haben Heilpädagog*innen mit dafür Sorge zu tragen, dass Menschen mit Beeinträchtigung als gleichwertiger Teil der Gesellschaft anerkannt und ihnen dieselben Rechte wie Menschen ohne Beeinträchtigung zugestanden werden – denn das Rechtssubjekt ist: Der Mensch! Entsprechend der Prinzipien der Inklusion sollen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung gleichberechtigt an den Angeboten der Jugendhilfe teilhaben. Dieser Anspruch wird zum Teil auch in den stationären Hilfen durch die gezielte Förderung der Entwicklung und sozialen Teilhabe umgesetzt. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedarfen müssen gleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erhalten. Für diese inklusive Haltung bildet laut dem BHP besonders der § 35a SGB VIII (s. Kapitel 3.2.3) einen wesentlichen Leistungsbestand für seelisch beeinträchtigte Kinder und Jugendliche (bhp 2022, 25).

5.2.4 Fachliche Kompetenzen

Die Fachkompetenz der Heilpädagogik umfasst die Orientierung an theoretischen und methodisch-didaktischen Zusammenhängen der jeweiligen Situation, das begründete Auswählen von angemessenen Mitteln, Interventionen, Methoden und Techniken sowie für die Durchführung des Vorgehens benötigte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen (Greving und Ondracek 2014, 271). Da sich fachliche Kompetenzen in Handlungen zeigen, können sie zum Teil nicht trennscharf von der Sozial- und Selbstkompetenz abgegrenzt werden (Greving und Ondracek 2020, 106). Nach der Internationalen Gesellschaft heilpädagogischer Berufs- und Fachverbände (IGhB) umfassen heilpädagogische Fachkompetenzen wissenschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf Beurteilung und Diagnostik, Behandlung und Therapie, Bildung, Förderung, Begleitung, Beratung, Forschung und Planung (IGhB 2016, 4). In stationären Hilfen zur Erziehung arbeiten Heilpädagog*innen oft auf Grundlage ihrer spezifischen Qualifikation, die eine Mischung aus pädagogischen, therapeutischen und rehabilitativen Kompetenzen umfasst.

Die Fachkompetenzen der Heilpädagogik schließen das Wissen um heilpädagogische Theorien und Metatheorien, Theorien der Erziehung und Bildung sowie erweitertes und vertieftes Wissen in den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Medizin, Soziologie, Erziehungswissenschaften und Recht ein (STK 2015, 41 ff.). Heilpädagog*innen verfügen über die Kompetenzen, heilpädagogische Theorien, Konzepte und Methoden an der Schnittstelle zu ihren Nachbardisziplinen kritisch zu analysieren, zu bewerten und fachlich begründet anzuwenden (bhp 2022, 21). Um eine Übersicht zu schaffen, sind im Folgenden die fachlichen Kompetenzen in vier Bereiche eingeteilt (STK 2015, 41 ff.).

Der erste Fachkompetenzbereich ist die *heilpädagogische Diagnostik*. Heilpädagog*innen beschreiben, verstehen und bewerten auf Basis wissenschaftlicher Grundlagen die spezifischen Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Menschen. Die wissenschaftliche Grundlage setzt sich aus disziplinen eigenem und Wissen der Bezugsdisziplinen zusammen, welches Heilpädagog*innen hinsichtlich der Praxisrelevanz kritisch einschätzen können. Durch ein umfangreiches, detailliertes Fachwissen gelingt es ihnen multifaktorielle Wirkungszusammenhänge zu verstehen, die beeinträchtigende Lebensumstände, Teilhabebarrrieren sowie Behinderungen nach sich ziehen oder aufrechterhalten. Im Hinblick auf die Lebensumstände ist es ihnen möglich, einen Hilfebedarf festzustellen, diesen zu formulieren und in fachlich begründeten Stellungnahmen oder Gutachten zu verantworten. Heilpädagog*innen besitzen die Kompetenz, diagnostische Verfahren wie Intelligenz- und Entwicklungstests, Entwicklungsdiagnostik oder die Rehistorisierung in der Diagnostik (biografische Analyse der Lebensgeschichte z.B. Entwicklungsleisten)

anzuwenden (STK 2015, 41 f.). Von besonderer Bedeutung ist auch die verstehende Diagnostik, die es ermöglicht, Menschen in ihrer Heterogenität wahrzunehmen, ihre Bedürfnisse und Bedarfe zu verstehen sowie heilpädagogische Diagnosen zu erstellen. Darauf aufbauend können Heilpädagog*innen Erziehungs- und/oder Bildungsprozesse mit dem Ziel der Teilhabe ableiten und veranlassen (bhp 2022, 21). Durch die Orientierung an der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) und anderen bio-psycho-sozialen Modellen der WHO beziehen Heilpädagog*innen Diagnosen anderer Fachdisziplinen mit ein, um diese in eigenen diagnostischen Überlegungen zu berücksichtigen und verschiedene Sichtweisen vergleichen, ordnen, interpretieren sowie bewerten zu können. Auf der Basis aller vorhandenen Informationen werden heilpädagogische Diagnosen als Ausgangspunkt für die Entwicklung heilpädagogischer Konzepte genutzt (STK 2015, 42). So wird durch die ICF-CY ein Rahmenkonzept geboten, welches eine einheitliche, interdisziplinäre Sprache und Terminologie nutzt, um Probleme mit Körperfunktionen und -strukturen in Wechselwirkung mit umwelt- und personenbezogenen Faktoren, Beeinträchtigungen in Aktivitäten und Teilhabe vom Säuglings- bis Jugendalter zu veranschaulichen (Hollenweger und Kraus de Camargo 2019, 18, 51).

Als weiterer Fachkompetenzbereich lässt sich die *Berücksichtigung gesellschaftlicher und rechtlicher Kontexte* anführen. Heilpädagog*innen analysieren und beurteilen gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen. Gesellschaftliche und sozialpolitische Entwicklung werden wahrgenommen und aus ihnen werden Folgen für die heilpädagogische Arbeit abgeleitet, um auf diese zum Wohl ihrer Adressat*innen (sofern möglich) Einfluss zu nehmen. Dabei geht es auch um das Wissen von den bereits breit ausgeführten rechtlichen Grundlagen. Im Fokus stehen politische und rechtliche Aspekte von Inklusion, Partizipation und Teilhabe als sozial-rechtliche Leitprinzipien. Dabei berücksichtigen Heilpädagog*innen unterschiedliche Lebenswelten und erkennen jeweilige Exklusionsrisiken. Sie koordinieren sozialraumorientiert die Vernetzung unterschiedlicher Institutionen und Unterstützungssysteme, um Konzepte inklusiver Bildung und Erziehung verwirklichen zu können (STK 2015, 43 f.; bhp 2022, 22).

Der Kompetenzbereich des *heilpädagogischen Handelns* beinhaltet professionelles Arbeiten mit heilpädagogischen Theorien, Konzepten, Methoden und Techniken. Das fachliche Handeln erfolgt unter Einbezug philosophischer, (berufs-)ethischer und weltanschaulicher Aspekte und unter Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben. Kommt es zu ethischen Konfliktsituationen werden Verfahren der ethischen Urteilsbildung angewendet, um entscheidungs- und handlungsfähig zu bleiben (bhp 2022, 22). Heilpädagogische Arbeit bewegt sich in einem breiten Spektrum an wissenschaftlich begründeten

Handlungsansätze und daraus abgeleiteten Methoden und Techniken. Diese stellen eine wichtige Grundlage für eine eigenständige, verantwortliche Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion von Erziehungs- und Bildungsangeboten dar. Die Angebote sind durch komplexe Aufgabenprofile gekennzeichnet. Pädagogisch-therapeutischen Angebote finden in unterschiedlichen Settings statt, auf die Heilpädagog*innen fachlich reagieren müssen (STK 2015, 44). Heilpädagog*innen nehmen relevante Medien wie Spiel, Bewegung, Musik und Kunst wahr und kennen ihre entwicklungsfördernde, kathartischen und persönlichkeitsstabilisierende Wirkung. Diese Medien setzen sie entsprechend ein und entwickeln entsprechende Handlungskonzepte (STK 2015, 44). Die professionelle Beziehung in der Heilpädagogik ist das „relevante Fundament“ in der Begleitung von Menschen – besonders von Kindern und Jugendlichen – als „grundlegende Voraussetzung für Pädagogik und Erziehung“, um Prozess wie die Identitätsentwicklung mit dem Ziel der „dialogisch orientierten Vermenschlichung“ zu unterstützen (Köhn 2020, 73). Auch unter schwierigen Bedingungen gestalten und halten Heilpädagog*innen professionelle Beziehungen zu ihren Adressat*innen unter Berücksichtigung personenbezogener sozialer und kultureller Systeme (bhp 2022, 22). Heilpädagogische Beziehungen können im Rahmen von Einzelsituationen, spezifischen Kleingruppen oder in der Lebensgruppe im heilpädagogischen Milieu gestaltet werden (Köhn 2020, 87). Der Aspekt der professionellen Beziehungsgestaltung kann nicht ausschließlich den fachlichen Kompetenzen zugeordnet werden. Neben dem Wissen darüber, wie professionelle Beziehungen und Angebote zum Aufbau einer solchen Beziehung gestaltet werden können, müssen Heilpädagog*innen über Sozial- und Selbstkompetenzen verfügen, damit die professionelle Beziehungsgestaltung tatsächlich von Empathie, Sensibilität, Toleranz und Belastbarkeit geprägt ist. Nur so kann die heilpädagogische Fachkraft eine angemessene Nähe-Distanz-Regulierung erreichen. Anhand der professionellen Rollen und des Selbstverständnisses von Heilpädagog*innen „werden ihre Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, ihre Zivilcourage sowie ihre Fähigkeit zur Interessensvertretung professioneller und politischer Belange deutlich“. Dabei bestimmen die Fähigkeit zum Selbst- und Zeitmanagement, ihre Kritikfähigkeit sowie die ausgeprägte Selbst- und Fremdrelexion das professionelle Handeln in der Heilpädagogik (bhp 2022, 22). Abhängig von der fachlichen Ausrichtung arbeiten Heilpädagog*innen mit (behinderten-)pädagogischen und psychologischen Konzepten, Methoden und Techniken wie beispielsweise: Professionelle Beratung (systemische, Person- und lösungsorientierte Beratung, Familienberatung) oder Elternteraining. Auch die basale Stimulation, der Bereich der Kommunikation sowie der Psychomotorik, Heilpädagogisches Reiten oder Tiergestützte Konzepte und einige weitere können Teil der fachlichen Ausrichtung von Heilpädagog*innen sein (STK 2015, 44).

Der letzte Fachkompetenzbereich der Heilpädagogik bezieht sich auf das *Handeln in Organisationen*. In diesen Bereich fallen fachliche Kompetenzen, die sich auf bedeutsame Fakten und Erfordernisse der Planung und Durchführung heilpädagogischer Handlungskonzepte und allgemeiner heilpädagogischer Handlungsprozesse in Organisationen beziehen. Dort können sie eigenverantwortliche Führungs- und Managementaufgaben übernehmen. Zu den bedeutsamen Fakten zählen das Wissen um die Notwendigkeit systemischer und interdisziplinärer Arbeit, um gemeinsame Lern- und Arbeitsprozesse fördern und steuern zu können. Sie unterstützen das (multiprofessionelle) Mitarbeitenden-Team in ihrer fachlichen Weiterentwicklung. In Organisationen erkennen sie Teilhabebarrrieren und identifizieren sie Förderfaktoren, woraufhin sie Veränderungsprozesse initiieren zur Schaffung einer inklusiven Organisationskultur sowie inklusiven Strukturen und Praktiken. Heilpädagog*innen beschäftigen sich mit der Anpassung von Konzepten an gesellschaftliche und individuelle Entwicklungen unter kritischer Reflexion des Organisationsanspruchs (Leitbild) und der Alltagswirklichkeit. Sie können berufliche Handlungssituationen realistisch einschätzen und auch innerhalb der Grenzen ihrer Handlungsspielräume, den Raum für die Begleitung und Förderung nutzen. Zu den fachlichen Kompetenzen im organisationalen Kontext gehören demnach unter anderem Kenntnisse über Sozialmanagement, Identifikation von Veränderungsprozessen, betriebswirtschaftliche Grundlagen in der Sozialwissenschaft, Methoden der Qualitätsentwicklung sowie Leistungsmessungen (STK 2015, 45 f.; bhp 2022, 22). Heilpädagog*innen sollten die Bedeutsamkeit eines lebenslangen Lernens und der ständigen Eigenreflexion achten sowie Supervisionen und Weiter- und Fortbildungen als Unterstützung anerkennen und nutzen (bhp 2022, 22). Von Heilpädagog*innen geht über ihre Funktion in Organisationen hinaus eine wichtige Bedeutung für die Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft aus:

„In der heutigen Zeit bilden Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit ihrer Methodenvielfalt eine Brücke zur Verwirklichung von Inklusion und Partizipation in ihrer Orientierung an Bedürfnissen, Ressourcen und Möglichkeiten, um für Menschen mit Beeinträchtigungen schrittweise die tatsächliche Verwirklichung von Teilhabe zu erreichen.“ (Greving 2017, 589)

Die fachlichen Kompetenzen der Heilpädagogik werden demnach nicht erst mit der Reform des SGB VIII in Bezug auf Leistungen der Eingliederungshilfe für das Berufsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe relevant, sondern erfüllen bereits in der allgemeinen pädagogischen Alltagsgestaltung notwendige fachliche Kompetenzen – und das nicht nur in heilpädagogischen Intensivwohngruppen.

5.3 Disziplin und Profession Soziale Arbeit

Unter den psychosozialen Berufsgruppen und Professionen weist die Soziale Arbeit einen einzigartigen und komplexen Tätigkeitsbereich auf, der von zahlreichen Merkmalen und Bestimmungen geprägt wird. Wie bei der Heilpädagogik wird auch bei der Sozialen Arbeit als jüngere Wissenschaft unter anderem ihre Eigenständigkeit noch immer infrage gestellt und ihr identitätsstiftendes Selbstverständnis konnte bislang nicht eindeutig geklärt werden. Es erweist sich als Schwierigkeit und Aufwand zu definieren, was unter Soziale Arbeit und ihrer Ziel- und Zweckbestimmung konkret verstanden wird (Thole 2012, 19). Jedoch ist unstrittig, dass sich in den konkreten Hilfen für Menschen in Notlagen die Aufgaben der Sozialen Arbeit begründen. Unter anderem unterstützt die Soziale Arbeit dabei, dass (alle) Menschen eine befriedigende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erzielen können. Für die gesamte Berufslaufbahn zeigt sich die Notwendigkeit, dass sich (angehende) Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit dem eigentlichen Handlungszweck der Sozialen Arbeit, ihren Merkmalen der Profession und Disziplin auseinandersetzen (Omlor 2023, 2). Dieser Arbeit liegt das Verständnis zugrunde, dass die Soziale Arbeit – aufgrund ihrer beiden Traditionslinien (der pädagogisch-philosophischen und der wohlfahrtsstaatlichen mit sowohl dem geisteswissenschaftlichen aus den Erziehungswissenschaften als auch den sozialwissenschaftlichen Zugang) – die Sozialpädagogik und Sozialarbeitswissenschaft in einer Disziplin und Profession zusammenführt. Sie wird als autonome Wissenschaft verstanden (Lambers 2023, 16 f.).

Auch das Kapitel der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit wird im Anschluss anhand ihres Selbstverständnisses (Kapitel 5.3.1) und der damit verbundenen Haltung (Kapitel 5.3.2) beschrieben. Daran anknüpfend wird der rechtliche Rahmen der Sozialen Arbeit beleuchtet (Kapitel 5.3.3) und die fachlichen Kompetenzen von Fachkräften der Sozialen Arbeit fokussiert (Kapitel 5.3.4).

5.3.1 Selbstverständnis der Sozialen Arbeit

Hans Thiersch versteht das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit als Frage nach der beruflichen Identität (Thiersch 2015, 45), welches „im Kontext der Entwicklung der Sozialen Arbeit in den historischen, politischen und sozialen Konstellationen, also im Kontext der historischen Entwicklung der Fragen der Bedeutung sozialer Gerechtigkeit in den alltäglichen Bewältigungsaufgaben“ (Thiersch 2015, 47) betrachtet werden muss. Auch für das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit gilt, dass aufgrund der Vielschichtigkeit kein einheitliches Bild gezeichnet werden kann, sondern das Selbstverständnis in einem Prozess verstanden werden muss. Demnach ist das folgend skizzierte Selbstverständnis als ein mögliches zu betrachten.

Die Internationale Vereinigung der Sozialarbeiter*innen (IFSW) nimmt eine handlungs- und wirkungsorientierte Sichtweise ein und definiert Soziale Arbeit im Jahr 2014 als eine vollwertige Disziplin und Profession weltweit:

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. Die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit, die Menschenrechte, die gemeinsame Verantwortung und die Achtung der Vielfalt bilden die Grundlage der Sozialen Arbeit. Dabei stützt sie sich auf Theorien der Sozialen Arbeit, der Human- und Sozialwissenschaften und auf indigenes Wissen. Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden.“ (DBSH 2016)

Aus dieser deutschsprachigen Definition Sozialer Arbeit des IFSW lassen sich international gültige Bestandteile des Selbstverständnisses sowie der Haltung der Sozialen Arbeit erläutern. Auch zeigt sich in der Definition das Menschenbild der Sozialen Arbeit.

Die Soziale Arbeit verfolgt eine dichotome Zielsetzung, indem sie einen doppelten Auftrag zu erfüllen hat. Zum einen hat sie sich an der Realität und dem Wohl seiner Adressat*innen zu orientieren und zum anderen muss sie im Auftrag des Staates handeln. Dieses Doppelmandat führt zu einer immanenten Polarität von ‚Hilfe und Kontrolle‘ (Böhnisch und Lösch 1973, 27 f.). Diese unterschiedlichen Interessenspole gehören zur konstitutionellen Grundlage der Sozialen Arbeit und bleiben unauflösbar. Die zentrale Aufgabe für Fachkräfte der Sozialen Arbeit liegt darin, zwischen den beiden Positionen zu vermitteln. Demnach ist Soziale Arbeit einerseits ein Ausdruck staatlicher Interessen sowie gesellschaftlicher Strukturen und soll dazu beitragen, dass sich soziale Phänomene nicht krisenhaft entwickeln, obwohl ein soziales ‚Problem‘ meist der Ausgangspunkt Sozialer Arbeit ist. Im staatlichen Auftrag soll sie Adressat*innen helfen und dabei unterstützend motivieren, an ihren ‚Problemen‘ zu arbeiten, um mehr Handlungsfähigkeit zu erlangen. In diesem Auftrag liegt eine ‚Wächterfunktion‘, die beispielsweise in den Hilfen zur Erziehung darin zeigt, dass Adressat*innen in ihrem Alltag unterstützt und gefördert, aber gleichzeitig überwacht und geprüft. Andererseits verfolgt die Soziale Arbeit die Intention, sich parteilich aus einem tiefen Verständnis für die Lebenswelten und Belange der Adressat*innen einzusetzen (Lutz 2020; Böhnisch und Lösch 1973, 27 f.). Das Doppelmandat wurde durch ein Drittes Mandat ergänzt, welches sich auf die eigene Fachlichkeit als Profession bezieht. Das Dritte Mandat macht die Soziale Arbeit nach dem Ansatz von Silvia Staub-Bernasconi zur einer Menschenrechtsprofession und das Vertreten von Menschenrechten zur ihrem primären Ziel (Staub-Bernasconi 2007). Dieses Mandat ist verbunden mit der Pflicht, sich auch sozialpolitisch für eine soziale Chancengerechtigkeit und eine verbesserte Lebensqualität einzusetzen. Ebenfalls enthält das Mandat die Aufgabe, sich weltweit für die Durchsetzung von Menschenrechten

einzusetzen. Für Menschen, die aus bestehenden Systemen ausgeschlossen sind, hat sich die Soziale Arbeit besonders zu engagieren (Thole 2012, 46). Die Soziale Arbeit versteht sich demnach als eine autonome Disziplin, die auf einer ethischen Basis beruht und die Verpflichtung zur Herstellung und Wahrung der Menschenrechte sowie sozialer Gerechtigkeit zum Gegenstand ihrer Haltung macht. Als Profession steht sie für die Verbundenheit von Menschenrechten und gemeinsamer Verantwortung:

„Die Idee der gemeinsamen Verantwortung macht die Tatsache deutlich, dass individuelle Menschenrechte nur dann tagtäglich gewährleistet werden können, wenn die Menschen füreinander und für die Umwelt Verantwortung übernehmen, und unterstreicht, wie wichtig die Begründung gegenseitiger Beziehungen in Gemeinschaften ist.“ (DBSH 2014, 2)

Als praxisorientierte Profession begleitet sie Menschen in allen Entwicklungsverläufen und Lebenssituationen. Sie ist gekennzeichnet durch ihre Nähe zum Alltag ihrer Adressat*innen und deren Alltagsproblemen. Aus der Allzuständigkeit der Sozialen Arbeit, resultiert notwendigerweise der Bedarf einer multiprofessionellen Zusammenarbeit (Omlor 2023, 9 f.).

5.3.2 Haltung der Sozialen Arbeit

Auch bei der Sozialen Arbeit ist die Haltung als ein Teil ihres Selbstverständnisses zu bewerten, welche sich aufgrund subjektiver Anteile nicht objektiv eindeutig und allgemeingültig definieren lässt (s. Kapitel 5.2.2). Jedoch kann die Haltung der Sozialen Arbeit als Kern professionellen pädagogischen Handelns gesehen werden, welcher einer Fachkraft die Basis bietet, anhand der sie ihr Wissen und Können immer neu ausrichtet. Die Haltung als Basis prägt die Beziehung zwischen der Fachkraft und ihren Adressat*innen. Sie wirkt sich auf Annahmen und Überzeugungen (kognitiv), Gefühle und Emotionen (affektiv) sowie Verhaltensweise (handlungsbezogen) aus (Albrecht 2017, 47). Die Haltung kann laut Thiersch in seinem Vortrag am 09.04.2014 anlässlich des Fachtages des AKKA demnach als eine „Grundeinstellung“ verstanden werden, „in der sich Wissen, Erfahren, Fühlen und Können miteinander verbinden“ (Domes und Wagner 2020). Die Fachkraft mit ihrer professionellen Haltung kann als zentrales Werkzeug der Sozialen Arbeit verstanden werden, was anders ausgedrückt bedeutet, dass die Soziale Arbeit in der professionellen Haltung die Basis bildet (Mührel 2019, 47). Hinzu kommt, dass eine professionelle Haltung situationsangemessene Perspektiven auf andere Beteiligte pädagogischer Interaktionen ermöglichen kann. So zeigt sich die Haltung in einer konkreten Situation und wie diese entsprechend wahrgenommen, bewertet, strukturiert und gestaltet wird (Domes und Wagner 2020). Was aber macht die Haltung von Fachkräften der Sozialen Arbeit aus? Zwar kann die Haltung von Fachkräften der Sozialen Arbeit nicht eindeutig definiert werden, aber ein Versuch, diese zu erfassen, ist folgender:

Die Basis der Verantwortung in der professionellen Sozialen Arbeit und ihrer grundsätzlichen Haltung baut auf dem „Code of Ethics“ des IFSW sowie den „Berufsethischen Prinzipien“ des DBSH auf. Die Werte der professionellen Sozialen Arbeit sind eng an die Prinzipien der Menschenwürde, Freiheit, Gleichberechtigung und Solidarität angelehnt. Diese Prinzipien werden beispielsweise durch die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen (UN), die internationalen UN-Pakte und die „Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ verkörpert (DBSH 2009, 22).

„Soziale Arbeit basiert auf der Achtung vor dem besonderen Wert und der Würde aller Menschen und aus den Rechten, die sich daraus ergeben. Sozialarbeiter/innen sollen die körperliche, psychische, emotionale und spirituelle Integrität und das Wohlergehen einer jeden Person wahren und verteidigen“ (DBSH 2009, 2)

Zu dieser Haltung zählt auch, die Adressat*innen darin zu bestärken, ihre Ansprüche und Rechte wahrzunehmen und sie, sofern sie es nicht selbst können, in einer advokatorischen Rolle zu vertreten (Stockmann 2014, 68 f.). Für den Handlungsauftrag und die Haltung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit bedeutet dies konkret, dass sie das Recht auf Selbstbestimmung achten und Menschen darin fördern, eigene Entscheidungen auf Grundlage ihrer eigenen Werte und Lebensentscheidungen zu treffen, solange durch diese Entscheidung keine Rechte anderer Menschen gefährdet werden. Ebenfalls soll das Recht auf Beteiligung und damit einhergehend auch die Teilhabe der Menschen gefördert werden. Ein weiterer Aspekt der Haltung ist, dass jede Person ganzheitlich behandelt werden soll. Dieser beinhaltet sowohl eine subjektorientierte als auch eine systemische Perspektive, dass die Person als Ganzes innerhalb der Familie, der Gemeinschaft sowie der natürlichen und sozialen Umwelt wahrgenommen wird. Außerdem sollen Fachkräfte der Sozialen Arbeit den Schwerpunkt auf die Stärken der Person, Gruppe oder Gemeinschaft legen, diese erkennen und fördern (DBSH 2009, 8).

In der Haltung der Sozialen Arbeit lassen sich wie in der der Heilpädagogik Aspekte wie Wertschätzung und Akzeptanz wiederfinden. Demnach sollte Fachkräfte der Sozialen Arbeit nach Carl Rogers' (1991) personenzentriertem Ansatz eine Grundeinstellung charakterisieren, ihren Adressat*innen und deren Eigenheiten, Bedürfnissen, Einstellungen, Handlungen und Problemlagen bedingungslose und positive Wertschätzung und Akzeptanz entgegenzubringen. Gleichzeitig soll den Adressat*innen mit einem einführenden Verstehen im Sinne einer professionellen Empathie sowie Echtheit/Kongruenz begegnet werden (Widulle 2020, 48; Albrecht 2017, 50 ff.). Der Einfluss des personenzentrierten Ansatzes Rogers' in der Haltung der Sozialen Arbeit beeinflusst eine positive Beziehungs- und Arbeitsgestaltung mit den Adressat*innen und trägt mit ihr zum Gelingen von Interventionen bei. Nur durch diese Haltung kann ein Findungsprozess zur Veränderung

der Lebenssituation auf der Grundlage partizipativer Arbeit beginnen und gelingen (Om-lor 2023, 12). Auch wird der Mensch mit seiner individuellen Eigenart, seiner Entwicklung, seiner ökonomischen Situation sowie seinem soziokulturellem Lebensraum in seiner Ganzheitlichkeit wahrgenommen (DBSH 2009, 22).

Die Soziale Arbeit legt sich im Rahmen des DBSH auf eine Werteorientierung fest, die darauf vertraut, dass sich politische, soziale und individuelle Verhältnisse positiv verändern können. Dabei wird jedem Menschen die Kraft und der Wille zugestanden, mit Hilfe adäquater Unterstützung belastende Lebensverhältnisse selbst verändern zu können. Die Förderung der Selbsthilfe (Empowerment) wird als offener kommunikativer Prozess verstanden (DBSH 2009, 24). Einen weiteren Aspekt stellt in dem Bezug die Ressourcenorientierung dar. Unter dieser wird die Überzeugung verstanden, dass Adressat*innen der Sozialen Arbeit und ihr Umfeld über psychische, materielle und/oder soziale Ressourcen verfügen, die zur Milderung, Bewältigung oder Akzeptanz genutzt werden können (Albrecht 2017, 52). Adressat*innen werden als Expert*innen ‚ihrer Probleme‘ und Gestalter*innen ihres Lebens gesehen. Um angemessene Unterstützungsangebote leisten zu können, müssen diese an die Lebenswelt und den Alltag der Adressat*innen geknüpft werden (Albrecht 2017, 53 f.).

Abschließend bleibt zu sagen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit im Praxisalltag auf der Grundlage von wissenschaftlichen Theorien und Methoden und nicht etwa willkürlich agieren. Einer der wichtigsten Bestandteile ist die reflexive Grundhaltung, welche die Basis für eine ethisch fundierte professionelle Soziale Arbeit bildet. Nur durch eine berufsethische Reflexion des eigenen Handelns und der eigene Haltung einer Fachkraft der Sozialen Arbeit kann ein professionelles und verantwortungsvolles Wirken gestaltet werden (DGSA 2021, 6). Fachkräfte der Sozialen Arbeit haben eine besondere Verantwortung gegenüber ihren Adressat*innen, der Gesellschaft und der Politik. Daraus ergibt sich, dass Hilfeleistungen der Soziale Arbeit in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen ausgehandelt werden müssen. Als Profession des „Brückenbauens“ müssen sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und im Konkreten des beruflichen Handelns positionieren (DBSH 2021). Für diese Positionierung auch in multiprofessionellen Handlungsfeldern, wie der stationären Kinder- und Jugendhilfe, ist das Bewusstsein für das Selbstverständnis und die Haltung der Sozialen Arbeit sowie der Heilpädagogik von zentraler Bedeutung und essenziell notwendig.

5.3.3 Rechtlicher Rahmen

Fachkräfte der Sozialen Arbeit erbringen ihre Leistungen „auf Grundlage eines gesetzlichen Auftrages und im Einzelfall aufgrund einer Rechtsbeziehung, die Betreuung, Hilfe, Fürsorge, Erziehung zum Inhalt hat.“ (Merchel et al. 2023, 45) Das Recht ist für die

Soziale Arbeit und auch Heilpädagogik sowohl im Hinblick für die Finanzierung und die Institutionalisierung, als auch auf die Konfliktsteuerung und Qualitätssicherung von Bedeutung (Falterbaum 2024, 17). Grundlage für die zu erbringenden Leistungen sind Arbeits- oder bei Selbstständigkeit Betreuungsverträge. Durch die institutionell-rechtliche Rahmung der Tätigkeit besteht eine Verbindung zu rechtlichen Handlungs- und Sorgfaltspflichten, die einzuhalten sind, da sie bei mangelnder Beachtung den Leistungsadressat*innen schaden können. Handeln Fachkräfte der Sozialen Arbeit – sowie der Heilpädagogik – nicht (ausreichend) nach den rechtlichen Anforderungen, werden sie in die Verantwortung genommen, was sowohl arbeits- als auch strafrechtliche Sanktionen sowie das Entstehen für haftungsrechtliche Schäden nach sich ziehen kann (Merchel et al. 2023, 45). Wie das heilpädagogische Handeln, erfolgt auch das sozialarbeiterische in einem rechtlich gesicherten und begrenzenden Rahmen. Ebenso gilt für die Soziale Arbeit, dass sie in einem komplexen Konstrukt gesetzlicher Regelungen geleistet wird. Aufgrund des breiten Tätigkeitsfeldes muss ebenfalls differenziert werden, für welches Berufs- und Handlungsfeld welche rechtlichen Grundlagen und Vorschriften das Handeln gelten. Da sich diese Regelungen nicht auf die professionsspezifische Arbeit, sondern auf die allgemeine (sozial-)pädagogische Arbeit in dem Handlungsfeld der stationären Hilfen zur Erziehung beziehen, gilt der bereits erläuterte rechtliche Rahmen für beide Professionen gleichermaßen (s. Kapitel 5.2.3).

Berufsrechtlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit werden innerhalb des Hochschulrahmengesetzes, durch Rahmenrichtlinien bundesweit sowie durch die Landesgesetze und deren Richtlinien geregelt. Der DSBH vertritt zurzeit Sozialarbeiter*innen mit folgenden Abschlüssen: Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen mit Bachelor- und Masterabschlüssen sowie Diplom-Sozialarbeiter*innen und Diplom-Sozialpädagog*innen jeweils mit staatlicher Anerkennung. Außerdem vertritt der DBSH noch Diplom-Pädagogen mit dem Schwerpunkt der Sozialpädagogik. Durch ein abgeschlossenes berufsspezifisches Studium mit staatlicher Anerkennung sind Sozialarbeiter*innen und Sozialpädagog*innen für die professionelle Soziale Arbeit qualifiziert. Das Studium erfolgt regulär an Universitäten, Fachhochschulen, Gesamthochschulen und Berufsakademien. Das Landesrecht regelt die staatliche Anerkennung. Nach dem Abschluss eines Masterstudiums ist eine Promotion im Fach der Sozialen Arbeit möglich (DBSH 2009, 24). Seitdem 2016 in Hessen als erstes Bundesland ein eigenständiges Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAWs) eingeführt wurde, erlangen vermehrt auch weitere HAWs in anderen Bundesländern ein eigenständiges Promotionsrecht (HAW Hessen o.J.). Die Abschlüsse an Hochschulen sind an den Fachqualifikationsrahmen des Fachbereichstags Soziale Arbeit gebunden, welcher der Qualitätssicherung der Sozialen Arbeit dient

(Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016). Ebenso wie die Heilpädagog*innen sind Absolvent*innen der Sozialen Arbeit mit einem Bachelorabschluss und nach dem DQR im Kompetenzniveau 6 und Master-Absolvent*innen auf dem Niveau 7 eingeordnet. Mit einer abgeschlossenen Promotion befinden sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit sowie der Heilpädagogik sogar auf dem Kompetenzniveau 8 (BMBF 2022). Die Soziale Arbeit in der Praxis als eindeutig geschützten Beruf zu definieren, gestaltet sich schwierig. Gesetzlich geschützt sind lediglich die genannten Studienabschlüsse. Im Tarifrecht sind zwar Berufsbeschreibungen zu finden, diese definieren sich aber nicht über den Abschluss, sondern über die konkrete Tätigkeit und den grundsätzlichen Status der Ausbildung (BA oder MA). Für das genannte Tätigkeitsfeld – die Kinder- und Jugendhilfe – gilt lediglich ein allgemeines Fachkräftegebot (DBSH 2009, 25).

Der Inklusionsgedanke ist nach dem Selbstverständnis und der Haltung der Sozialen Arbeit im Vergleich nicht in dem Ausmaß handlungsleitend wie in der Heilpädagogik. Dennoch gelten die oben genannten rechtliche Vorgaben in Bezug auf Menschen mit Beeinträchtigung genauso für die professionelle Soziale Arbeit. Spätestens seit der Reform des KJSG und der mit ihr verbundenen Umstrukturierung der Kinder- und Jugendhilfe kommt dem Thema der Inklusion auch in der Sozialen Arbeit mehr Bedeutung zu.

Zusammenfassend lässt sich zum rechtlichen Rahmen der heilpädagogischen Arbeit und der der Sozialen Arbeit mit dem Rückbezug auf die jeweiligen Selbstverständnisse und Haltungen festhalten, dass er einerseits die Erbringung notwendiger Leistungen schützt und sichert, andererseits aber durch seine ‚Muss-Bestimmungen‘ zahlreiche Spannungsfelder im Hinblick auf ethische Vorstellungen der Professionen aufwirft. So steht beispielsweise die Durchsetzung staatlicher Gewalt der Eigenverantwortung und Freiheit gegenüber. Zudem wird deutlich, dass sich die rechtlichen Regelungen primär auf ein bestimmtes Handlungsfeld beziehen. Die Unterschiede in den rechtlichen Vorgaben beziehen sich zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit ausschließlich auf die jeweilige Qualifikationssicherung. Zwischen der Berufsausübung der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit in dem genannten Tätigkeitsfeld wird kaum ein Unterschied gemacht. Das bedeutet, dass die Praxis auf rechtlicher Ebene nicht nach einer Unterscheidung und Abgrenzung zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit verlangt.

5.3.4 Fachliche Kompetenzen

Pädagogische Fachkräfte in den stationären Hilfen zur Erziehung befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit problemangemessen situativ zu handeln (Entscheidungszwang) und dem Gebot der fachlichen Reflexion (Begründungsverpflichtung). Daraus ergibt sich, dass Fachkräfte einerseits so handeln müssen, dass diese Handlung zu einer Erleichterung der Situation von jungen Menschen und ihren Eltern mit

einer akzeptablen und partizipativen Weise führt. Andererseits müssen ihre Handlungen den fachlichen Ansprüchen, die durch das Gesetz, die Berufsethik und den Auftrag bestimmt werden, der Professionalität entsprechen (Moch 2022, 17). Die Soziale Arbeit fungiert als zentrales Organ in einem eigenen System, welches unabhängig und selbstbestimmt auf der Basis von Fachlichkeit und Prinzipien der Sozialen Arbeit arbeitet. Zugleich fördert und unterstützt die Soziale Arbeit Individuen, soziale Gruppen und Angehörige. Dabei agiert sie als Vermittlungsinstanz, die bedarfsgerecht in andere Systeme überführt (Omlor 2023, 12). Auch in der Sozialen Arbeit gestaltet es sich schwierig, fachliche Kompetenzen getrennt von z.B. persönlichen Kompetenzen zu betrachten, da sich die Qualität von Sozialer Arbeit erst in der Integration der Theorie in die Praxis zeigt (Moch 2022, 14 ff.). Der DBSH spricht dementsprechend von „Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit“ (DBSH 2009, 28). Welche Fachlichkeit und welches Können wird aber von Fachkräften der Sozialen Arbeit erwartet?

Entsprechend der Richtlinien des Qualifikationsrahmens für die Soziale Arbeit müssen Fachkräfte der Sozialen Arbeit ein breites und integriertes Wissen sowie Verständnis der allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen, der Geschichte, der professions-, gesellschafts- und organisationstheoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit aufweisen. Sie erlernen systematische Kenntnisse und ein kritisches Verständnis zentraler Theorien, Prinzipien, Modelle und Methoden der Sozialen Arbeit (Fachbereichstag Soziale Arbeit 2016, 27). Aus der Begleitung von Menschen in allen Lebenssituationen und Entwicklungsbereichen ergibt sich für die Soziale Arbeit ein auffallend breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern (Omlor 2023, 9 f.). Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen folglich flexibel aus einem profunden Wissensbestand über unterschiedliche Zielgruppen, Handlungsfelder und Organisationsstrukturen schöpfen können.

Theorien und Modelle der Sozialen Arbeit beziehen sich auf die Entstehung und Bedingungen „sozialer Probleme“ der Menschen, als Gruppen und in ihrer Gesamtheit und wie diese verhindert und bewältigt werden können (Engelke et al. 2024, 29). Für die Auseinandersetzung mit der Entstehung und den Bedingungen sozialer Probleme beziehen Fachkräfte der Sozialen Arbeit theoretisches Wissen und Fachkenntnisse aus den Bezugsdisziplinen mit ein. So liefern die Medizin, Soziologie, Psychologie und Pädagogik Wissen über die menschliche Gesundheit, menschliches Verhalten, Entwicklung, soziale Strukturen und Erziehungsprozesse, um Adressat*innen verstehen und unterstützen zu können. Auch das Rechts- und Verwaltungswissen ist für die Soziale Arbeit relevant, da es die rechtlichen Rahmenbedingungen (z. B. Sozialrecht, Kinder- und Jugendhilferecht, Migrationsrecht) und Verwaltungsabläufe vorgibt, nach denen sich Fachkräfte richten müssen. Die Philosophie ist für die Soziale Arbeit hinsichtlich der Ethik und

menschlicher Werte von Bedeutung, da das Verstehen und Anwenden ethischer Prinzipien (z.B. Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit) die tägliche Arbeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit prägt (Engelke et al. 2024, 214 ff.). Welche Wissensinhalte aus den Bezugswissenschaften als kompetente Fachkraft der Sozialen Arbeit benötigt werden, ist umstritten (Heiner 2023, 54). Entscheidend ist jedoch, dass in ordinären Theorien und Modelle der Sozialen Arbeit darüber hinaus Handlungsleitlinien/-empfehlungen enthalten sind, wie diese Probleme verhindert oder bewältigt werden können (Engelke et al. 2024, 189 f.).

Aufgrund der Heterogenität und Komplexität der Aufgaben, Adressat*innen und Problemlagen, liegt es nahe, dass eine bereichsspezifische Spezifizierung des Wissens und Könnens ein erster Schritt zur Systematisierung der Fachkompetenzen der Sozialen Arbeit sein können. Daher schlägt Maja Heiner vor, den Begriff der Fach- bzw. „Sachkompetenz“ durch die **Kompetenzbereiche** der Fall-, System- und Selbstkompetenzen zu ersetzen (Heiner 2023, 54 f.). Aufgrund des Auftrages der Vermittlung zwischen Individuum der Gesellschaft mit der Berücksichtigung individueller Lebensbedingungen und der zeitgleichen Kooperation mit Adressat*innen- und Leistungssystemen liegt es nahe, zwischen der Fall- und Systemkompetenz zu unterscheiden. So beinhaltet die *Fallkompetenz* die Fähigkeiten, die zur direkten Arbeit mit den Adressat*innen benötigt werden. Die *Systemkompetenz* hingegen beschreibt die Fähigkeiten, die für die Arbeit mit Organisationen des Wohlfahrtsstaates, dem Bildungs-, Wirtschafts- oder Rechtssystem etc. relevant sind. Darunter fällt auch die fallübergreifende Arbeit, um Angebote zu verbessern oder Versorgungslücken zu schließen (Heiner 2023, 63 f.). Bezogen auf die sozialpädagogischen Kompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe geht es um pädagogische Wissens- und Handlungsgrundlagen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Theorie der Jugendhilfe sowie die pädagogische Praxis der Jugendhilfe und der Jugendfürsorge. Darin sind unter anderem auch Methoden für die Elternarbeit und den Umgang mit Medien enthalten (DBSH 2009, 28). Um das Bild zur Kompetenzanalyse zu vervollständigen, müssen auch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit als Adressat der Humandienstleistungen einbezogen werden. Die *Selbstkompetenz* beschreibt die Fähigkeit der Metakognition, das Nachdenken über eigene Denk- und Deutungsmuster sowie (Nach-)Empfindungen eigener Gefühle. Sie setzt Fähigkeiten zur Selbstbeobachtung und -regulation voraus und verlangt demnach nach reflexiven und selbstregulativen Kompetenzen. Sie beinhaltet unter anderem die Qualifikation, Motivation, Konstitution und Haltung der jeweiligen Fachkraft (Heiner 2023, 63 f.). Neben der Unterteilung in bereichsbezogene Kompetenzen lässt sich nach Heiner auch ein **prozessbezogenes Kompetenzmuster** anführen. Für problemlösendes oder -reduzierendes Handeln teilt sie die prozessbezogenen Kompetenzen in die Analyse- und Planungskompetenz, Interaktions-

und Kommunikationskompetenz sowie die Reflexions- und Evaluationskompetenz ein. Die *Analyse- und Planungskompetenz* beinhaltet Teilkompetenzen wie die Beobachtungskompetenz, Recherchekompetenz, Erklärungskompetenz, Prognosekompetenz sowie Ankoppelungskompetenz und findet unter anderem in der sozialpädagogischen Diagnostik, Fallanalyse, Situationsanalyse, Sozialraumanalysen, Konzeptionsentwicklung, Hilfeplanung, Projektentwicklung und Interventionsplanung Anwendung. Die *Interaktions- und Kommunikationskompetenz* umfasst die Präsentationskompetenz, Wahrnehmungskompetenz, Rezeptionskompetenz, Mitteilungskompetenz (verbal und non-verbal), Einfühlungskompetenz, Strukturierungs- und Fokussierungskompetenz, Deutungskompetenz sowie die Organisationskompetenz. Zu den Anwendungsbereichen zählen z.B. die Anleitung, Information, sozialprofessionelle Beratung, Alltagsbegleitung, Alltagsstrukturierung, Gruppenleitung, Verhandlung, Gesprächsführung, Mediation und Moderation (Heiner 2023, 67). Der DBSH hebt besonders die sozialprofessionelle Beratung im Rahmen der formulierten Schlüsselkompetenzen hervor, die sich durch eine typische (wiederkehrende, aufgaben-/auftragsbezogene), wertorientierte, theoretisch fundierte (fachtheoretische Beiträge, Konzepte, Begründungen), eigenständige (unterscheidbar von anderen beruflichen Handlungen und Beratungsberufen) und somit „eine an den professionellen Prinzipien orientierte Praxis“ auszeichnet (DBSH 2009, 29). Das letzte der drei Kompetenzmuster ist die Reflexions- und Evaluationskompetenz, die sich über die Teilkompetenzen der Dokumentationskompetenz, Datenanalysekompetenz, Interpretationskompetenz und Introspektionskompetenz erstreckt. Sie wird beispielsweise in der Selbstreflexion, Entwicklungsdokumentation, Fallreflexion, Begutachtung, kollegialen Beratung, Supervision, institutionellen Berichterstattung angewendet (Heiner 2023, 67).

Abschließend ist die fachliche Kompetenz zur Praxisforschung und Evaluation zu betonen, die zwei Ziele verfolgt: Mit den Erkenntnissen kann einerseits die Sozialarbeitswissenschaft fortbestehen und sich weiterentwickeln, andererseits ermöglichen die Erkenntnisse der Praxisforschung auch, die Hilfepraxis selbst zu verbessern. Die anwendungsorientierte Forschung der Sozialen Arbeit soll im Gegensatz zur Grundlagenforschung Erkenntnisse liefern, die bei konkreten Ereignissen in der alltäglichen Praxis herangezogen werden können (DBSH 2009, 29). Die Praxis liefert also wichtige Impulse für die Praxisforschung sowie die Ergebnisse der Praxisforschung die berufliche Praxis beeinflussen.

Anmerken lässt sich jedoch sowohl für die Fachkräfte der Heilpädagogik als auch für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit, dass die Tiefe und Ausdifferenzierung der Fachkompetenzen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld nicht nur durch die fachspezifische

Ausbildung, sondern auch durch beispielsweise Fortbildungen, Schulungen o.Ä. mit einer fachspezifischen Perspektive der jeweiligen Fachkraft erworben werden.

5.4 Systemirritation als Voraussetzung für Transprofessionalität

Bereits anhand der inhaltlichen Strukturierung und Ausführung des Auftrages der Hilfen zur Erziehung in der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird im Hinblick auf die Disziplin und Profession der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit die Notwendigkeit beider Professionen im selben Handlungsfeld deutlich. So lassen sich bislang beispielsweise Tätigkeiten wie die Gefährdungseinschätzung und Aufgaben des Jugendamtes eher als genuin der Sozialen Arbeit beschreiben, wohingegen Aufgaben, die aus dem § 35a SGB VIII und der Reform des KJSG mit Perspektive auf Menschen mit Beeinträchtigung resultieren, vermehrt der Heilpädagogik zugesprochen werden. Deutlich wurde aber auch, dass die Heilpädagogik nicht nur Kompetenzen für die Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigung einbringt, sondern für die Arbeit mit dem Menschen als individuelle Person in unterschiedlichen Lebenslagen – wie auch die Soziale Arbeit. Sichtbar wird außerdem, dass es einschneidende Veränderungen auf rechtlicher Ebene gibt, auf welche die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe nun reagieren muss.

Die vorangehenden Unterkapitel zur Bedeutung der Disziplin und Profession der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit geben einen Überblick darüber, welche Kompetenzen die jeweiligen Handlungswissenschaften für das Handlungsfeld bereithalten, in welchen Aspekten sie sich ähneln und in welchen sich Unterschiede zeigen. Wie aber können diese benötigten fachlichen Kompetenzen durch die Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär eingebracht werden? Um diese Frage beantworten zu können, geht es zunächst um die Bedeutung der Interdisziplinarität (Kapitel 5.4.1). Anschließend wird die Notwendigkeit der transprofessionellen Zusammenarbeit (Kapitel 5.4.2) zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit dargelegt und begründet.

5.4.1 Bedeutung der Interdisziplinarität

Auf der Suche nach einer eindeutigen Definition von *Interdisziplinarität* ist festzustellen, dass es durchaus unterschiedliche Auffassungen dazu gibt, was unter dem Begriff zu verstehen ist. Thorsten Philipp bezeichnet ihn nicht zu Unrecht als „hochschulpolitisches Programmwort“ und „wissenschaftstheoretischer Sammelbegriff“, aus dem die Beschreibung einer vielfältigen Ausprägung an fächer- und disziplinübergreifender Kooperationen in der Lehre und Forschung hervorgeht. Betrachtet man ihn etymologisch, impliziert der Begriff einen Arbeits- und Reflexionsprozess, der sich zwischen (lat. inter) – und nicht unabhängig von oder über – Disziplinen (lat. disciplinae) abspielt (Philipp 2021, 163). Offen bleibt jedoch, ob sich zwischen den Disziplinen ein freier Zwischenraum oder

eine methodische Verstrebung entsteht (Moran 2010, 14). Das Dazwischen setzt semantisch sowie konzeptionell voraus, dass die jeweilige Disziplin sich als Einzelwissenschaft etabliert und in ihren Grenzen definiert hat (Philipp 2021, 163). Dieser Arbeit liegt das Verständnis zugrunde, dass bei der Interdisziplinarität Vertreter*innen mehrerer Wissenschaftsdisziplinen den gleichen Gegenstandsbereich mit verschiedenen Fragestellungen erforschen. Sie tauschen sich untereinander über ihre Ergebnisse aus, ergänzen einander und vernetzen ihre Erkenntnisse, um eine verantwortbare und tragfähige Synthese verschiedener Einzelerkenntnisse und Methoden zu erzielen (Engelke et al. 2024, 32). Die Interdisziplinarität kann als akademische Grundhaltung verstanden werden, in der Offenheit, Anerkennung disziplinelieferer Grenzen, Kontextbewusstsein, Interesse am Dialog und Kooperations- sowie Integrationsfähigkeit miteinander verbunden sind (Philipp 2021, 163 f.).

An die (stationäre) Kinder- und Jugendhilfe als Handlungsfeld richten sich mit zunehmender öffentlicher Aufmerksamkeit immer wieder neue Aufgaben, die höhere Erwartungen an ihre Kompetenz, Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit stellt. Diese Anforderungen gehen über die Ausweitung von beispielsweise präventiven Ansätze und verstärkten Kinderschutzaufgaben und die besonderen Kompetenzen zur Gestaltung und Steuerungen von Schnittstellen unterschiedlicher gesellschaftlicher Institutionen hinaus (Seckinger 2018, 1399 f.). Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AJG) stellte mit der Perspektive auf Empfehlungen für die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung heraus, dass für stationäre Angebote für (junge) Kinder und ihre Familien eine adäquate und möglichst interdisziplinäre Ausstattung an Fachpersonal von großer Bedeutung ist. Die Arbeitsgemeinschaft hält die Anerkennung von Fachkräften wie Heilpädagog*innen mit bundeseinheitlichen Regelungen für notwendig (AGJ 2023b, 16). Die Interdisziplinarität wird immer mehr als Bereicherung erfahren und ihre fachliche Notwendigkeit anerkannt (§ 72 SGB VIII). Für die Ausarbeitung gelingender Hilfen der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe ist auch die Sensibilisierung für spezifische Lebenslagen und Diversitätsmerkmale relevant. Mit ihr gehen auch rechtskreis- und disziplinübergreifenden Anforderungen an das fachliche Handeln einher (Kostka 2023, 369). Orientierung am Bedarf der Adressat*innen bedeutet ein Agieren in der Lebenswelt, welches ein Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen und dementsprechend auch der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit erfordert.

Ein interdisziplinäres Zusammenwirken der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit mit ihren jeweiligen fachlichen Kompetenzen kann dazu beitragen, ein umfassendes und ganzheitliches Unterstützungssystem für Menschen mit besonderen Bedürfnissen sowie sozialen Benachteiligungen zu schaffen. Die Disziplinen ergänzen sich gegenseitig, indem

sie komplementäre, aber dennoch unterschiedliche Perspektiven und Methoden einbringen (s. Kapitel 5.2 und 5.3). Für die interdisziplinäre Zusammenarbeit bringen beide Disziplinen eine wichtige Grundeigenschaft mit. Sie sind als Integrationswissenschaften zu verstehen, die bereits aus anderen Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Medizin etc.) Erkenntnisse und Arbeiten zusammenführen und aus ihnen Handlungsempfehlungen ableiten (Engelke et al. 2024, 32; Greving und Ondracek 2014, 307). Die Schwierigkeit der beiden Disziplinen liegt darin, einander als autonome Wissenschaften mit zwei unterschiedlichen Erkenntnissträngen anzuerkennen, die benötigt werden, um den Menschen in seiner Umwelt verstehen, ihn begleiten und unterstützen sowie in seiner Teilhabe stärken zu können. Daher sind beide Erkenntnisstränge, der Austausch und die Integration von Forschungsergebnissen beider Disziplinen notwendig. Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der multiprofessionellen Praxis, in der sich Fragen ergeben, die interdisziplinär zu beantworten sind.

Die Disziplin der Heilpädagogik wird in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe nicht erst mit dem ergänzten Wort der *inkluisiven* Kinder- und Jugendhilfe relevant, wenn es um die Teilhabe junger Menschen mit Beeinträchtigung im Sinne klassifizierter Behinderungen geht, sondern auch wenn Menschen durch eine Migrationsbiografie, Traumatisierungen o.Ä. an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben behindert sind. Sie beschäftigt sich demnach traditionell mit dem Thema der Inklusion und Teilhabe, die fälschlicherweise häufig direkt und gewissermaßen auch ausschließlich als Arbeit mit Menschen mit ‚Behinderung‘ verstanden werden. Sie bringen im Rahmen der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit „ihre berufsspezifische Sichtweise ein und nehmen kritisch zu ethisch relevanten Fragen ihres Berufsfeldes und der Gesellschaft Stellung.“ (STK 2015, 42)

Durch die Bedeutung der Interdisziplinarität für das gemeinsame Handlungsfeld löst sich der Bedarf einer stringenten Trennung der Disziplinen auf. Der gemeinsame Gegenstand der Disziplinen erfordert ein „Dazwischen“ bis hin zu einem „Zusammen“ auf der Handlungsebene, ohne dass die Autonomie einer der Disziplinen in Frage gestellt wird.

Um die Schwierigkeiten der Umsetzung des ‚Zusammen‘ nachvollziehbar zu machen, bietet es sich an, die beiden Handlungswissenschaften Heilpädagogik und Soziale Arbeit aus einer, an Niklas Luhmann angelehnten, systemischen Perspektive zu betrachten (Speck 2003, 95 ff.). Sie bewegen sie sich als soziale Teilsysteme⁶ in einem

⁶ *Teilsysteme* werden in der Luhmannschen Systemtheorie auch als *Funktionssysteme* bezeichnet, da es in der Gesellschaft unterschiedliche Teilsysteme gibt, die sich ihrer Funktion nach differenzieren.

Tätigkeitsfeld und operieren über die *Kommunikation*. Sie bestehen aus Kommunikation (Luhmann 1984, 193 f.). Die Operation über die Kommunikation verfolgt das Ziel der Anschlussfähigkeit und der Selbsterhaltung von Systemen. Funktionierende autopoietische Systeme müssen ein erhöhtes Maß an Anschlussfähigkeit aufweisen, um sich selbst erhalten zu können (Luhmann 1992, 271). Auch das Prinzip der System-Umwelt-Differenzierung beeinflusst neben dem der Autopoiesis Systeme. So erschaffen soziale Systeme durch Kommunikation nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Umwelt, von der sie sich automatisch abgrenzen, indem sie sich selbst erschaffen und ‚anderes‘ exkludieren. Die Erschaffung eines eigenen Systems ermöglicht die Komplexität der Umwelt zu reduzieren (Luhmann 1984, 20 f.). Ein System ist demnach die Differenz zur Umwelt und die Umwelt gibt es nur durch das System, da sie die äußere Seite des Systems darstellt. Sie ist also „systemrelativ“ (Berghaus 2022, 41). Systeme sind nach der Luhmannschen Theorie einerseits operativ geschlossen und grenzen sich ab. Andererseits beinhalten sie eine Umweltoffenheit, da sie mit ihr durch Irritations- und Einflussmöglichkeiten verbunden sind (Luhmann 1984, 35). „Kommunikation ist also die Art von Operation, durch die soziale Systeme sich autopoietisch bilden, erhalten und von ihrer Umwelt abgrenzen.“ (Berghaus 2022, 73)

Mit der Reform des KJSG mit den rechtlichen Bestimmungen zur **inkluisiven** Kinder- und Jugendhilfe ergibt sich ein neues Spannungsfeld. Durch die geänderten gesetzlichen Vorgaben erfolgt eine Irritation der Teilsysteme Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Versteht man den Gesetzgeber in Anlehnung an den systemischen-ökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1978, 36) als Makrosystem, ermächtigt dieser sich, die Umwelt des Exosystems der Funktionssysteme Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zu bestimmen, was zu dem Resultat führt, dass sie sich jeweils neu ausrichten müssen. Zwei Teilsysteme, die weitestgehend operativ geschlossen und unabhängig voneinander agierten, müssen jetzt aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen gezwungenermaßen zusammenfinden und im besten Fall qualitativ hochwertige Zusammenarbeit im Sinne ihrer Adressat*innen erzielen.

Zusammenfassend lässt sich ableiten, dass aus der Disziplin der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zwei unterschiedliche Erkenntnisstränge resultieren. Die beiden Disziplinen befinden sich aufgrund der aktuellen Entwicklungen in dem Spannungsfeld, einerseits als autonome Disziplin bestehen zu bleiben und sich von anderen Disziplinen abzugrenzen, aber sich auf der praktischen Ebene andererseits öffnen zu müssen. Das bedeutet auch, dass die interdisziplinäre Kooperation zwischen den beiden Handlungswissenschaften für die Praxis nicht ausreichend ist. Es ergibt sich die Notwendigkeit der transprofessionellen Zusammenarbeit.

5.4.2 Notwendigkeit transprofessioneller Zusammenarbeit

Die Bedeutung der Interdisziplinarität ist bereits breiter vertreten und bekannt. Anders verhält es sich mit der Notwendigkeit der transprofessionellen anstelle einer multiprofessionellen Zusammenarbeit im Handlungsfeld beider Professionen. Um die Notwendigkeit der transprofessionellen Zusammenarbeit der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit darlegen zu können, bedarf es zunächst einer Begriffsbestimmung:

Der Begriff *Transprofessionalität* beschreibt eine Form der Teamarbeit in multiprofessionellen Handlungsfeldern. Sie unterscheidet sich insofern von der Multiprofessionalität, als dass es in der transprofessionellen Kooperation nicht um das parallele Arbeiten an disziplinbezogenen Zielsetzungen unterschiedlicher Berufsgruppen mit klaren Zuständigkeiten und Rollenverständnissen geht. Viel mehr wird die transprofessionelle Zusammenarbeit von einer gemeinsamen Interaktion und dem Einbringen der jeweiligen Kenntnisse, Erfahrungen und Wissensbestände geprägt (Schmitz und Schmohl 2021, 358). Diese Kooperation unterliegt keiner Abgrenzung tradierter Zuständigkeitsbereiche und etablierter Kompetenzbereiche. Die Bedeutung beruflicher Status, Hierarchien, professioneller Rollenkonzepte rückt in dieser Form der Zusammenarbeit in den Hintergrund. Der Fokus liegt auf einer gleichberechtigten Zusammenarbeit aller Teammitglieder. Ein multilateraler Informationsaustausch, gemeinsame Verantwortungsübernahme und ein hohes Maß an Selbstregulation ist ebenfalls charakteristisch für die transprofessionelle Zusammenarbeit im Team (Körner und Dorn 2020, 263). Um neue professionsübergreifende Konzepte zu entwickeln, steht die Schnittmenge der beteiligten Professionen im Vordergrund der Zusammenarbeit. Professionsübergreifende Konzepte werden in Anbetracht aktueller gesellschaftlicher Problemfelder für holistische Problemanalysen benötigt (Schmitz und Schmohl 2021, 360).

Worin aber liegt die Begründung für die Notwendigkeit von Transprofessionalität in dem Handlungsfeld der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe? In der Arbeit mit den Adressat*innen sind ganzheitliche bzw. holistische Ansätze von besonderer Bedeutung, da sich nur so der Vielfalt des menschlichen Seins angenähert werden kann. Fachkräfte der Sozialen Arbeit stoßen spätestens jetzt aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen mit ihrem Know-how an ihre Grenzen. Wie deutlich wurde, werden mit der Erweiterung des Adressat*innenkreises auch die Bedarfe abermals differenter, was im Resultat bedeutet: Die Hilfen der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe müssen noch flexibler gestaltet werden. Die notwendigen Kompetenzen kann die Soziale Arbeit nicht allein aufbringen. Die heilpädagogische Kompetenz wird sowohl auf individueller Ebene der Einzelfallbegleitung als auch in Bezug auf Kinderschutzaufgaben, der fachlichen Ausrichtung stationärer Hilfeformen, der Rückführung ins Elternhaus durch Befähigung der

Eltern/PSB in ihrer Erziehungskompetenz und die Entwicklung einer auf Dauer angelegten Lebensperspektive von Bedeutung sein. Für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe müssen inklusive Strukturen auf allen Ebenen geschaffen werden. Die Anforderungen, die daraus resultieren, reichen von einer barrierefreien Bedarfserhebung über das Verfassen und Verargumentieren von Hilfe- und Teilhabeplänen bis hin zu neuen Vernetzungsaufgaben aufgrund der erweiterten Zielgruppe. Neben einer gemeinsamen rechtlichen Grundlage des Tätigkeitsfeldes kann auch eine gemeinsame Zielsetzung formuliert werden, die durch das Einbringen der jeweiligen Kenntnisse, Erfahrungen und Wissensbestände erfolgsversprechend mittels eines multilateralen Informationsaustausches und der gemeinsamen Verantwortungsübernahme verfolgt werden kann. Aus der Anerkennung der Relevanz der Heilpädagogik in der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe darf jedoch keine Reproduktion der Trennung von Adressat*innen in ‚behindert‘ und ‚nicht-behindert‘ und der Reduktion der Heilpädagogik auf Menschen mit Beeinträchtigung resultieren. Beide Handlungswissenschaften bringen unter anderem viele ähnliche Kompetenzen ein, was eine trennscharfe Abgrenzung voneinander aufgrund einer großen gemeinsamen Schnittmenge verhindert. Dennoch braucht die inklusive Kinder- und Jugendhilfe die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und -nuancen.

Obgleich die Begründung für eine transprofessionelle Zusammenarbeit einleuchtend scheint, können Heilpädagogik und Soziale Arbeit aus systemtheoretischer Sicht nicht ‚einfach‘ beginnen, transprofessionell gemeinsam zu arbeiten. Als Voraussetzung für eine Veränderung im System brauchte es die Irritation der Teilsysteme durch die gesetzlichen Vorgaben. Ein gemeinsames Lernen und Arbeiten der beiden Handlungswissenschaften ist nur durch diese Irritation aufgrund des Spannungsfeldes zwischen der operativen Geschlossenheit und der Offenheit für strukturelle Kopplung möglich. Denn: Die Systeme differenzieren sich nach ihrer Funktionsweise, um effizienter zu operieren zu können. Das Bewusstsein für Sinnhaftigkeit dieses Phänomens kann zur Entwicklung eines gemeinsamen Sinns und zu einem wechselseitigen Verständnis für unterschiedliche Arbeitsweisen der jeweiligen Systeme beitragen. Die Schnittstellen der Systeme können hierzu genutzt werden, um über einen gemeinsamen Sinn eine strukturelle Kopplung vorzunehmen (Luhmann 1984, 148 f.). Luhmann macht deutlich, dass eine hohe strukturelle Kopplung zu einer stärkeren Koordinierung und Zusammenarbeit von Systemen führt. Eine geringere strukturelle Kopplung hingegen, führt eine höhere Spezialisierung und Unabhängigkeit herbei. Es gilt dementsprechend, einen Mittelweg zwischen den beiden Polen zu finden, um eine erfolgreiche strukturelle Kopplung zu ermöglichen. Eine zu starke funktionale Differenzierung hat zur Folge, dass die Teilsysteme aneinander vorbeioperieren. Zugleich folgt aus einer zu geringen funktionalen

Differenzierung, die Behinderung funktionierender funktionaler Differenzierung (Luhmann 1997, 44 ff.; Krause 2005, 40 ff.).

Diese strukturelle Kopplung erfordert das Bewusstsein für Macht als generalisiertes Medium der Kommunikation, welches beachtet werden muss. Dabei ist die Machtverteilung mit unterschiedlichen Kommunikationscodes verwoben. Systemeigene Codes lassen sich nicht für andere Systeme übertragen (Luhmann 1997, 225 f.). Zwischen der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit besteht die Konfliktsituation, dass sie beide nur im Kontext ihrer Umwelt verstanden werden. Beide Systeme gehören jeweils ihrer eigenen Umwelt an, wodurch „blinde Flecken“ entstehen, da sie sich nicht selbst beobachten können. Denn es gilt: Systeme verstehen sich nicht. Ihr Fortbestehen erfolgt durch die Autopoiesis – der Reproduktion des „Nicht-Verstehens“. Um Veränderungen zu erzielen, ist also die Irritation notwendig (Luhmann 1984, 148 f.). Diese Irritation erfolgt nun aufgrund der Gesetzesänderungen, welche der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit in der Praxis Transprofessionalität abverlangt. Die strukturelle Kopplung beider Teilsysteme wird demzufolge zunächst über den Zwang durch die gesetzliche Bindung vorgenommen. Diese Zwangssituation ist entsprechend der angeführten Begriffsdefinition eine schwierige Startposition für interprofessionelles Lernen. Gleichzeitig braucht es aber diese Irritation, um die Möglichkeit einer Annäherung der Teilsysteme zu provozieren, um die Grundlagen für eine transprofessionelle Zusammenarbeit bilden zu können. Das Bewusstsein für dieses Phänomen kann die Entwicklung eines gemeinsamen Sinnes (z.B. die Unterstützung, Begleitung, Förderung junger Menschen und ihrer Familien in schwierigen Lebenssituationen) und das gegenseitige Verständnis für die unterschiedlichen Arbeitsweise der Teilsysteme Heilpädagogik und Sozialen Arbeit begünstigen. Es geht also nicht darum, die Professionen ausschließlich voneinander abzugrenzen, sondern um eine gemeinsame Schnittmenge. Eben diese Schnittstellen beider Systeme können für die Schaffung der gemeinsamen Sinnhaftigkeit genutzt werden.

In der Ausgestaltung geht es für die Heilpädagogik und Soziale Arbeit folglich darum, eine Balance zwischen dem Bewusstsein für den gemeinsamen Sinn und einem Bewusstsein für die Vorteile funktionaler Differenzierung zu erarbeiten, welche die Basis für eine angemessene strukturelle Kopplung darstellt.

6 Konzeptentwurf zur transprofessionellen Zusammenarbeit

Transprofessionalität ergibt sich nicht einfach, sondern muss durch gemeinsame interprofessionelle Lernprozesse, welche ein von-, mit- und übereinander lernen mindestens zweier Professionen beinhalten, hergestellt werden (Barr 2002, 6). Gerade in diesem interprofessionellen Lernen liegt aber die Herausforderung. Wie empirische Analysen

belegen, zeigen sich zwischen Professionen berufsgruppenübergreifender Vorbehalte, Stereotype, mangelnde Kenntnis über jeweilige Aufgaben und Verantwortlichkeiten, strukturelle sowie machtbezogene Aspekte, die interprofessionelles Lernen behindern. Jedoch kann die Systemirritation als Chance verstanden werden, transprofessionelle Lernprozesse zu initiieren (Schmitz und Schmohl 2021, 360).

Schmitz und Schmohl verdeutlichen, dass Transprofessionalität in Form von interprofessionellen Lernprozessen zur Gestaltung professionsübergreifender Konzepte benötigt werden, um holistische Problemanalysen durchzuführen. Vor dem Hintergrund, dass die Heilpädagogik und Soziale Arbeit Handlungs- beziehungsweise Praxiswissenschaften sind, bedarf es zunächst einer Schärfung des Konzeptbegriffes (Kapitel 6.1), bevor im Folgenden ein Konzeptentwurf zur transprofessionellen Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Hinblick auf verschiedene Interaktionsebenen (Kapitel 6.2) vorgestellt wird.

6.1 Zum Konzeptbegriff

Nach Dieter Gröschke lässt sich das „Konzept als eine die [...] Praxis strukturierende Leitidee, ein Handlungsentwurf oder Handlungsplan“ beschreiben (Gröschke 2007, 67). Der Begriff Konzept beinhaltet den Übergang zwischen Theorie und Praxis. Er verbildlicht eine zunächst gedankliche (Re-)Konstruktion eines Handlungsentwurfes, in dem zugrundeliegende Probleme und Leitideen festgehalten werden (Gröschke 1997, 114). Durch die Brückenfunktion von Konzepten bildet sich eine Formation aus personengebundener Kognition (Fachwissen), wertender und wertbezogener Stellungnahme, Interaktionsbeziehungen und Motiven (Gröschke 2007, 69; Greving und Ondracek 2014, 124). Konzept bedeutet also unter anderem Interaktion.

Die Begriff *soziale Interaktion* findet seine Anwendung vorwiegend in der Psychologie, Pädagogik und Soziologie. Er beschreibt eine aufeinander bezogene Handlung (lat. actio) von mindestens zwei Akteuren⁷ und beinhaltet die Wechselbeziehung zwischen (lat. inter) den Handlungspartner*innen. Dabei handelt es sich um Vorgänge gegenseitiger Beeinflussung und die daraus entstehenden Veränderungen wie z.B. von Einstellungen oder Verhaltensweisen. Der Begriff der Interaktion liegt nahe bei dem der Kommunikation (lat. communicatio), lässt sich aber insofern von der Kommunikation abgrenzen, als dass Kommunikation auch ein asymmetrischer Prozess der Mitteilung sein kann, wohingegen der Prozess der Interaktion stets symmetrisch ist. Auf eine Aktion folgt also eine

⁷ Akteure können sowohl unter einzelne Personen, Gruppen, Organisationen als auch Systeme sein.

Reaktion, deren Art der Kontingenz dafür ausschlaggebend ist, ob tatsächlich Interaktion stattfindet (Bergius 2021). Edward E. Jones und Harold B. Gerard (1967) erläutern am Beispiel einer Zwei-Personen-Interaktion zwischen Schüler*in und Lehrperson mögliche Interaktionsbeziehungen, für die zwei Dimensionen entscheidend sind. Die eine Dimension beinhaltet das Verfolgen eigener Intentionen, während die zweite Dimension die Fähigkeit und Bereitschaft enthält, sich auf den anderen einzustellen. Einseitigkeit in einer Interaktionsbeziehung führt zu einer begrenzten Effektivität. Besonders pseudo-kontingente Beziehungen, in denen die Akteure unterschiedliche Ziele verfolgen und sich gegenseitig Einfluss einräumen, sind als problematisch hinsichtlich ihrer kommunikativen Wirkung zu sehen (Schlag 2013, 67 f.).

Ein Konzept strukturiert also Interaktion im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel und der Beziehungsaspekt der Beteiligten tritt in den Vordergrund (Bohnsack 1995, 38). Wie also sollte die Interaktionsbeziehung zwischen der Heilpädagogik und Soziale Arbeit auf unterschiedlichen Ebenen gestaltet sein?

6.2 Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit

Im folgenden Kapitel wird skizziert, wie konzeptionell grundlegende Rahmenbedingungen für die transprofessionelle Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit in der inklusiven (stationären) Kinder- und Jugendhilfe geschaffen werden können. Der Konzeptentwurf ist als Vorschlag zu verstehen, wie es den beiden Professionen möglich werden kann, zueinander zu finden. Dafür wird der systemische-ökologische Ansatz Bronfenbrenners (1978) aufgegriffen, um die Interaktionsbeziehungen der beiden Praxiswissenschaften auf verschiedenen Ebenen zu analysieren.

Das folgende Schaubild *Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe* visualisiert unterschiedliche System- sowie Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit. Die Systemebenen unterscheiden sich entsprechend des Ansatzes Bronfenbrenners in das Makro-, Exo-, Meso- und Mikrosystem. Im Zentrum steht das Individuum. Das Konzept ist in einer Stufenabfolge von außen nach innen zu verstehen, da die Interaktionsebene des übergeordneten Systems jeweils die Rahmenbedingungen der Interaktion in den ihm untergeordneten Systemen bestimmt. In anderen Worten: Das je übergeordnete System reguliert die Bedingungen für die Interaktion auf der darunterliegenden Ebene top-down.

Das bedeutet, dass zunächst grundlegende Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit geschaffen werden müssen, um überhaupt auf geeignete Voraussetzungen für das Operieren auf Mikroebene aufbauen zu können. An die vier Ringe des Modells nach Bronfenbrenner ist je eine Interaktionsebene angehängt. Das Individuum bildet den Kern ab.

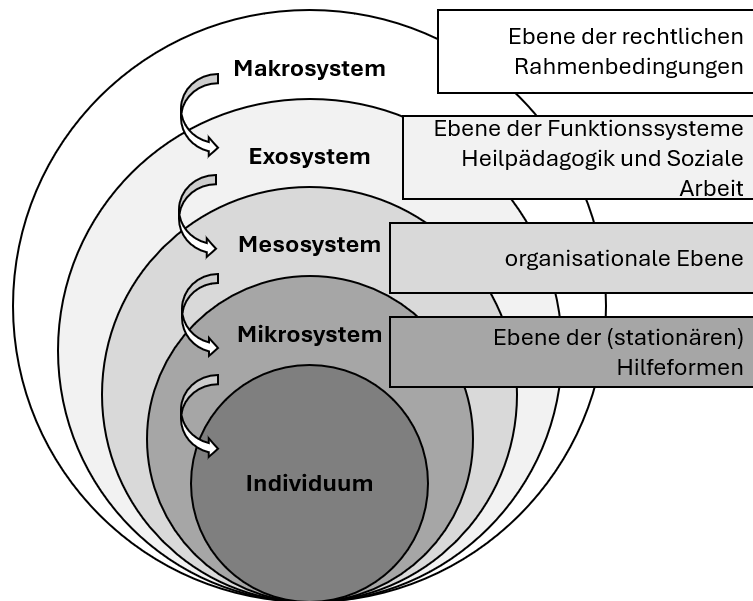


Abbildung 2: Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz

Auf diese einzelnen Verbindungen wird im nächsten Abschnitt genauer Bezug genommen und die jeweilige Interaktionsbeziehung zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit konkretisiert. So erfolgt zu Beginn die Beschreibung des Makrosystems mit der Interaktion auf der Ebene der rechtlichen Rahmenbedingungen (Kapitel 6.2.1), welches Einfluss auf das Exosystem mit der Interaktionsebene der Funktionssysteme der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit nimmt (Kapitel 6.2.2). Das Exosystem wiederum wirkt auf das Mesosystem, welches die Interaktion auf organisationaler Ebene erfasst (Kapitel 6.2.3). Das Mikrosystem beinhaltet die Interaktion auf der Ebene der (stationären) Hilfeformen (Kapitel 6.2.4) und ist abhängig von den Rahmenbedingungen, die durch die darüberliegenden Ebenen bestimmt werden. Letztlich ist die Interaktion auf der Ebene des Mikrosystems prägend für die Interaktion mit den Adressat*innen als Individuen.

6.2.1 Makrosystem – Ebene der rechtlichen Rahmenbedingungen

Auf der Stufe des Makrosystems ist die Ebene der rechtlichen Rahmenbedingungen als Bestimmungsfaktor für die darunterliegenden Ebenen zu benennen. Aufbauend auf die Reform des KJSG erschien kürzlich ein Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für ein Gesetz zur Ausgestaltung der Inklusiven Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeinklusionsgesetz – IKJHG). Dieser lässt bereits erahnen, dass auch auf die Fachkräfte der (stationären) Hilfen zur Erziehung weitere Anforderung zukommen, die seitens des Gesetzgebers gestellt werden und den Auftrag der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe mit Perspektive auf Inklusion und

Teilhabe erweitern. Durch die Aufnahme von Aufgaben der Eingliederungshilfe unter Berücksichtigung des Artikel 7 Abs. 1 VN-BRK in der Kinder- und Jugendhilfe werden die „Leistungen zur Entwicklung, zur Erziehung und zur Teilhabe“ im § 27 SGB VIII demnächst zusammengeführt. Der Gesetzentwurf sieht vor, dass junge Menschen mit Beeinträchtigung zukünftig in einem gemeinsamen Rahmen Leistungen zur Erziehung und zur Eingliederungshilfe unter dem Dach der Kinder- und Jugendhilfe erhalten können (BMFSFJ 2024a, 2, 5). Ebenfalls soll der § 34 SGB VIII in „Betreute Wohnformen“ anstelle der „Heimerziehung“ umbenannt werden. Der § 35a SGB VIII umfasst künftig „Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung“ und wird durch die Angaben von „§ 35b Leistungen zur medizinischen Rehabilitation“, „§ 35c Früherkennung und Frühförderung“, „§ 35d Leistungen zur Teilhabe an Bildung“, „§ 35e Leistungen zur Beschäftigung“, „§ 35f Leistungen zur Sozialen Teilhabe“, „§ 35g Leistungen zur Mobilität“, „§ 35h Besuchsbeihilfen“, „§ 35i Pauschale Geldleistung, gemeinsame Inanspruchnahme“ ergänzt (BMFSFJ 2024a, 6).

Dementsprechend stehen Fachkräfte der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe vor der Herausforderung, ein noch breiteres Anforderungsspektrum erfüllen zu müssen (z.B. Hilfe- und Teilhabeziele zu bestimmen und zu verargumentieren). Da das System der Eingliederungshilfe bislang vermehrt dem Kompetenzbereich der Heilpädagogik zugeschrieben wird, bedarf es zunächst einer Annäherung der Professionen Heilpädagogik und Soziale Arbeit. Hinsichtlich des Auftrages einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe müssen sich die beiden Praxiswissenschaften also aufeinander zu bewegen. Auf der Makroebene zeigt sich wenig Interaktionsspielraum, da primär ein einseitiger Einfluss auf die Ebene der Funktionssysteme besteht. Die Interaktionsbeziehung kann vielmehr als eine kommunizierte Anforderung aus dem Makrosystem an das Exosystem – also die Funktionssysteme Heilpädagogik und Soziale Arbeit (top-down) verstanden werden. Daher liegt in diesem Konzeptentwurf ein besonderer Fokus auf der Interaktionsbeziehung in der Ebene des Exo- und Mesosystems.

6.2.2 Exosystem – Ebene der Funktionssysteme

Die Ebene des Makrosystems bestimmt also die Rahmenbedingungen für die Ebene des Exosystems, was wiederum dazu führt, dass sich die Funktionssysteme Heilpädagogik und Soziale Arbeit durch die entstandene Irritation (s. Kapitel 5.4) neu ausrichten müssen.

Die Abbildung 3 veranschaulicht den beschriebenen Einfluss des Makrosystems auf das Exosystem und in welchem Verhältnis die Funktionssysteme zueinander stehen. Beide Systeme liegen als operativ geschlossen nebeneinander. Das direkte aneinander Anliegen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit soll dagegen Schnittstellen zur strukturellen Kopplung verbildlichen, die durch Interaktion miteinander verbunden sind. Diese Interaktionsbeziehung auf der Ebene der Funktionssysteme wird im Folgenden genauer untersucht.

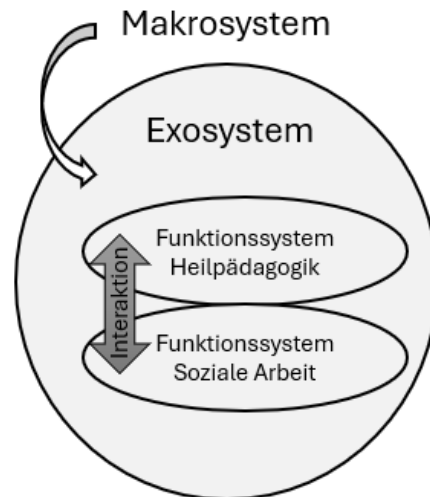


Abbildung 3: Interaktion auf Ebene der Funktionssysteme

Die Interaktion der beiden Systeme erfolgt über die strukturelle Kopplung. Dafür ist eine angemessen ausgewogene Balance zwischen der operativen Geschlossenheit zur funktionellen Differenzierung und der Offenheit für den Kopplungsprozess notwendig. Die Voraussetzung für eine strukturelle Kopplung liegt in dem Verständnis der Sinnhaftigkeit des Phänomens, damit die beiden Systeme einen gemeinsamen Sinn entwickeln und Verständnis für die jeweiligen Arbeitsweisen aufbringen können (s. Kapitel 5.4.2). Wichtig für die Beschreibung der Interaktion ist, dass sich Systeme in bestimmten Bereichen strukturell aufeinander beziehen können. Diese strukturelle Kopplung erlaubt beiden Funktionssystemen die Interaktion, ohne dass eines der Systeme seine Eigenständigkeit verliert.

Bezogen auf die Heilpädagogik und Soziale Arbeit bedeutet das, dass beide Systeme durch spezifische Schnittstellen und gemeinsame Themen miteinander verbunden sind. Diese Verbindung besteht, obwohl sie über unterschiedliche Systemlogiken und Funktionscodes verfügen. Die strukturelle Kopplung zwischen den Funktionssystemen Heilpädagogik und Soziale Arbeit erfolgt über sich überschneidende Problemstellungen sowie gemeinsame Adressat*innengruppen. Daraus lässt sich schließen, dass sie sich nicht durch unterschiedliche Adressat*innengruppen wie junge Menschen mit und junge Menschen ohne Beeinträchtigung voneinander differenzieren. Die Differenzierung der Funktionsweise der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit erfolgt über unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand. Ganz vereinfacht dargestellt könnte man sagen, dass der Fokus in der Heilpädagogik auf der Erziehung, Entwicklung, Förderung und Begleitung unter erschwerten Bedingungen (Greving und Ondracek 2014, 313) liegt, während sich der Fokus der Sozialen Arbeit auf die allgemeine soziale Integration und Unterstützung von Menschen in belastenden Lebenssituationen konzentriert. Aus den

unterschiedlichen Perspektiven resultiert aber nicht, dass Aspekte des jeweils anderen Fokus unberücksichtigt bleiben.

Die nachkommend angeführten Schnittstellen können für die strukturelle Kopplung und zur Erschließung von Schnittmengen genutzt werden können. Die Schnittstellen ergeben sich aus den gemeinsamen Handlungsfeldern:

- Zum einen ist die *normative und rechtliche Schnittstelle* zu nennen. Die Praxiswissenschaften Heilpädagogik und Soziale Arbeit teilen, wie bereits deutlich wurde, zahlreiche gesetzliche Rahmenbedingungen. Diese unterstützen und bestimmen das Zusammenwirken. Der rechtliche Rahmen sichert einen strukturellen Rahmen, der die Koordination und Interaktion der beiden Systeme ermöglicht (s. Kapitel 6.2.1). Auch die Ähnlichkeit der ethischen Ausrichtung dient als Schnittstelle zur Initiierung struktureller Kopplungsprozesse.
- Eine weitere Schnittstelle ergibt sich zum anderen aus dem Agieren beider Systeme in *gemeinsamen Organisationen*. Durch das geteilte Handlungsfeld bewegen sich beide Systeme in Organisationen ‚unter einem Dach‘. Das Zusammenwirken wird durch organisationale Regelungen und Abläufe gestützt, wodurch beide Systeme aufeinander reagieren können und nach den Veränderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen auch müssen. Auf die Frage, wie dieses Zusammenwirken organisational gestaltet werden sollte, wird bei der Analyse der Mesosystemebene (Kapitel 6.2.3) genauer eingegangen.
- Außerdem stellen *gemeinsame Adressat*innengruppen* eine Schnittstelle dar, da meist eine interdisziplinäre Unterstützungsbedarf vorliegt. Durch die strukturelle Kopplung können beide Funktionssysteme koordiniert zusammenarbeiten.
- Aus dem interdisziplinären Unterstützungsbedarf ergibt sich die Schnittstelle beider Systeme hinsichtlich *professionsübergreifender Interventionen*. Oftmals ergänzen sich heilpädagogische und sozialarbeiterische Unterstützungsmaßnahmen und bilden in der praktischen Arbeit Schnittmengen (s. Kapitel 6.2.3)

Die Interaktionsbeziehung zeichnet sich entsprechend durch den Austausch von Informationen für die gemeinsame Arbeit, das Einbringen der jeweiligen fachspezifischen Perspektive und ein wahren der Eigenständigkeit des Systems aus. Die beiden Systeme werden einander jedoch nicht durchweg verstehen können. Die eigene Fachlogik muss Berücksichtigung finden können. Darin drückt sich auch der Bedarf an interdisziplinärer Wissensgeneration aus. Die Praxis jedoch verlangt nach einer transprofessionellen Zusammenarbeit, weshalb die Qualität der Interaktionsbeziehung zwischen den beiden

Systemen für die organisationale Ebene im Mesosystem nicht ausreichend ist. Jedoch gibt sie die Rahmenbedingungen auf disziplinärer und professioneller Ebene vor, auf die auf der organisationalen Ebene aufgebaut werden kann.

6.2.3 Mesosystem – organisationale Ebene

Beeinflusst durch das Exosystem verweist die dritte Interaktionsebene der transprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe (s. Abbildung 2) im Mesosystem auf die Interaktion zwischen der Profession Heilpädagogik und Sozialen Arbeit auf organisationaler Ebene.

Im Schaubild der Abbildung 4 wird eine illustrierte Darstellung der Interaktionsbeziehung zwischen den beiden Professionen auf dieser Ebene skizziert. Anders als beim Exosystem liegen die Professionen im Mesosystem nicht nur nebeneinander. Sie überschneiden sich. In der Interaktion zwischen ihnen geht es also nicht wie auf der Ebene der Funktionssysteme um die Schnittstellennutzung, sondern vielmehr um das Ausarbeiten und -gestalten gemeinsamer Schnittmengen.

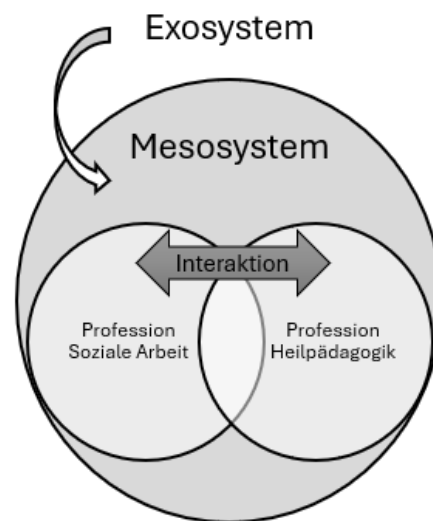


Abbildung 4: Interaktion auf organisationaler Ebene

Um jedoch auf eine wünschenswerte Interaktionsbeziehung auf der organisationalen Ebene zwischen den Professionen eingehen zu können, werden zunächst die mit einer notwendigen transprofessionellen Zusammenarbeit verbundenen Herausforderungen angeführt: Die Frage nach Möglichkeiten zum Erlernen transprofessioneller Zusammenarbeit und einem passenden didaktischen Rahmen zeigt sich bislang als kaum gestellt. Eine mögliche Begründung dafür liegt darin, dass Evidenzen für effektive Problemlöse-Strategien mit dem Ziel des Abbaus von Vorbergalten und Stereotypen beim multi- oder interdisziplinären Lernen benötigt werden. Aktuell sind Schulungen zum Thema multi- oder interprofessionellem Lernen nicht curricular verankert, sondern als freiwilliges Lernangebot konzipiert (Schmitz und Schmohl 2021, 361). Das liegt unter anderem in der Werthaltung, die mit der Form der Zusammenarbeit verknüpft sind, denn: „Transprofessionalität erfordert die Bereitschaft, Kompetenzen und Verantwortung abzugeben, Hierarchien aufzuweichen und definierte Zuständigkeitsbereiche infrage zu stellen.“ Daher kann Konfliktpotenzial im Hinblick auf professionsbedingte Einfluss- und Machtoptionen sowie professionsabhängigen Status entstehen (Schmitz und Schmohl 2021, 361). Das Positionspapier der Österreichischen Gesellschaft für Allgemein- und Fachmedizin

spiegelt dies zuletzt 2019 wider. Die Form der transprofessionellen Zusammenarbeit wird als wenig praktikabel und teilweise aus Ärzteperspektive sogar als unerwünscht empfunden. Als besonders problematisch wird die Dekonstruktion klarer Grenzziehungen zwischen den Professionen angemerkt, aus der eine „Übergabe ureigener beruflicher Kompetenzen an eine andere Berufsgruppe“ resultiere (Poggenburg et al. 2019, 25). Aufgrund der Aufweichung von Berufsgrenzen und -kompetenzen wird befürchtet, dass ein „Kompetenzwirrwarr und Attraktivitätsverlust“ einzelner Professionen zum einem „Einbußen in Patientenversorgungssicherheit und -qualität“ führen (Poggenburg et al. 2019, 26 f.). Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür könnte der Programmcharakter von Hilfe sein, den Luhmann (1973) schon früh ausführte: Der Programmcharakter von Organisationen entscheidet in modernen Gesellschaften, welche Hilfe geleistet wird. Für eine transprofessionelle Zusammenarbeit gibt es bis jetzt kein Programm, wie transprofessionelle Hilfen umgesetzt, geschweige denn finanziert werden. Daher erscheint die Zusammenarbeit außerhalb des Programms unattraktiv. Hinzu kommt der Punkt der mühsam erarbeiteten Grenzziehungen zwischen den Professionen. Mit ihnen sind Aushandlungsprozesse der Zuständigkeiten und das Bemühen, die Grenzen aufrechterhalten zu können, verbunden. Die jeweiligen Professionen versuchen mittels der Grenzarbeit, die eigene Profession durch den Bezug auf professionsimmanente Theorien und Konzepte zu bekräftigen, welche in einem Anspruch auf die alleinige Zuständigkeit für das Wohl der Adressat*innen endet (Schmitz und Schmohl 2021, 361 f.). Die Interaktionsbeziehung zwischen den Funktionssystemen Heilpädagogik und Soziale Arbeit müssen also zum Abbau berufsgruppenübergreifender Vorbehalte, Stereotype, mangelnde Kenntnis über jeweilige Aufgaben und Verantwortlichkeiten, strukturelle sowie machtbezogene Aspekte führen. Damit die Bedeutung des beruflichen Status, Hierarchien, professioneller Rollenkonzepte in den Hintergrund rücken können, ist es erforderlich, ebendiese Beziehung zu gestalten.

Darauf aufbauend drängt sich die Frage auf, wie transprofessionelle Zusammenarbeit ohne Programmcharakter initiiert, gefördert und gegebenenfalls zum Programmcharakter werden kann. Nach Schmitz und Schmohl zielen didaktische Umsetzungsformen im Allgemeinen darauf ab, unterschiedliche Perspektiven – wie die der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit – miteinander abzugleichen, in Beziehung zu setzen und eine gemeinsame Verstehensbasis aufzubauen (Schmitz und Schmohl 2021, 362). Eine mögliche Option zur didaktischen Umsetzung und Annäherung der beiden Praxiswissenschaften ist die Methode der *produktiven Verunsicherung*. Dabei soll die vermeintliche Gewissheit infrage gestellt und Beteiligte des Lernprozesses dazu angeregt werden, bisheriges Vorwissen, Denkschemata und Voreinstellungen durch eigene Verknüpfungsleistungen ins Bewusstsein zu rufen. Für die Umsetzung der Methode werden folgende Schritte

empfohlen: Zunächst werden die jeweiligen professionellen Denkschemata herausgearbeitet, um ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, mit welcher professionseigenen ‚Sprache‘ operiert wird. Anschließend ist von den Beteiligten Mut gefordert, sichere, gewohnte Routinen und Bahnen zu verlassen, um sich auf ungewohnte und neue Denkmuster einzulassen. Anknüpfend an den Perspektivwechsel können neue Formen des Lernens beginnen. Aus der Auseinandersetzung mit den Inhalten unter neuen Denk- und Herangehensweisen, kann es den Beteiligten möglich werden, neue Erkenntnisse zu erlangen und in der Anwendung neuer Denkstrukturen sicherer zu werden. Abschließend folgt im letzten Schritt eine gemeinsame Reflexion und Auswertung mit den gesammelten Erfahrungen durch den Perspektivwechsel (Schmitz und Schmohl 2021, 363). Zum Abgleich der unterschiedlichen Perspektiven in interprofessionellen Lernprozessen eignet sich auch die Methode der interdisziplinären *Experten-Laien-Kommunikation* (Bromme et al. 2004), um eine gemeinsame Sprache zu finden und professionseigene Kategorien kenntlich zu machen. Der Fokus liegt demnach auf einem gemeinsamen, ‚problemorientierten‘ Lernen, welches etablierte fachliche und berufliche Grenzsetzungen überwindet.

Was bedeutet das jetzt konkret für die Interaktion zwischen den Professionen auf der organisationalen Ebene? Damit sie sich einander annähern, ein wechselseitiges Verständnis erzielen, eine gemeinsame ‚Sprache‘ finden und neue Denkstrukturen entwickeln können, ist die Auseinandersetzung mit dem Konkreten und Spezifischen heilpädagogischer sowie sozialarbeiterischer Handlungen bedeutsam.

Daraus ergibt sich zunächst die Frage, an welchen Stellen unterschiedliche Professionen benötigt werden. Nach einer detaillierteren Ausführung im fünften Kapitel erfolgt die Beantwortung in einer komprimierten Form. Durch die Profession der Heilpädagogik fließen beispielsweise Kompetenzen hinsichtlich des Schutzes vor oder in der Begleitung von Entwicklungsprozessen junger Menschen mit Beeinträchtigungen ein. Ebenfalls erkennen Heilpädagog*innen in Organisationen Teilhabebarrrieren und identifizieren Förderfaktoren, woraufhin sie Veränderungsprozesse initiieren können, um eine inklusive Organisationskultur sowie inklusive Strukturen und Praktiken zu schaffen (bhp 2022). Die Profession der Sozialen Arbeit hingegen betrachtet die Bedeutung sozialer Gerechtigkeit in den alltäglichen Bewältigungsaufgaben (Thiersch 2015, 47). Ihre Arbeit orientiert sich an gesellschaftlichen Veränderungen, sozialer Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie an der Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung der jungen Menschen. Fachkräfte der Sozialen Arbeit befähigen und ermutigen Menschen, die Herausforderungen ihres Lebens zu bewältigen und ihr Wohlbefinden zu verbessern. Den Adressat*innen wird die Kraft und der Wille zugestanden, durch adäquate Unterstützungsleistungen belastende Lebensverhältnisse selbst verändern zu können (DBSH

2016; Omlor 2023, 9 f.). Dabei unterliegt die Soziale Arbeit dem Zugzwang, als Brücke zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zu fungieren.

Deutlich wird beim Versuch einer trennscharfen Abgrenzung der Professionen abermals, dass diese Trennung unmöglich scheint. Daraus ergibt sich die Herausforderung, sich von der Differenzierung nach Leistungsansprüchen oder nach unterschiedlichen ‚Gesundheitszuständen‘ der Adressat*innen (z.B. behindert vs. nicht behindert) zu distanzieren. Demzufolge sollte der Fokus nicht auf einer abgrenzenden Darstellung genuiner Handlungen der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit liegen. Die Heilpädagogik und Soziale Arbeit profitieren voneinander durch unterschiedliche Perspektiven auf die Begleitung von jungen Menschen. Durch unterschiedliche Perspektiven können sie sich ergänzen und unterschiedliche Schwerpunkte in der Ausrichtung gesetzt werden. Die gegenseitige Ergänzung ermöglicht ein noch breiteres Spektrum an Theorien, Methoden und Modellen, die zur bedarfsorientierten Anwendung genutzt werden können und die professionseigene Theorie-Praxis-Dynamik bereichern. Besonders die heilpädagogische Fachkompetenz zeigt in allen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe nach Heidrun Kiessl und Patrick Werth „gefragter denn je“. Trotz positiver Entwicklungen gilt es, die Tendenz der ‚Entwertung‘ der Heilpädagogik aufgrund von der Besetzung heilpädagogischer Themenfelder durch andere Professionen wie der Sozialen Arbeit zu verhindern. Ferner muss die Verankerung der heilpädagogischen Fachlichkeit im Sinne des § 72 SGB VIII sowie konkret im Gesetzestext zeitgemäß gefordert und berufsverbandlich, fachpolitisch fokussiert werden, was eine Gleichstellung der Professionen Heilpädagogik und Soziale Arbeit bedeuten würde (Kiessl und Werth 2023, 27).

Über die in der Ebene der Funktionssysteme genannten Schnittstellen greifen die Professionen ineinander und es geben sich durch das Arbeiten in der gleichen Organisation, mit denselben Adressat*innen und durch gemeinsame Interventionen Schnittmengen. Die gemeinsame Schnittmenge in Bezug auf die Arbeit in derselben Organisation umfasst unter anderem ein ähnliches Menschenbild, welches sich auch im Leitbild der Organisation widerspiegelt, und eine gemeinsame rechtliche Grundlage. Auch die Bedeutung der ständigen Eigenreflexion und eines lebenslangen Lernens und das Nutzen von Supervisionsangeboten sowie Fort- und Weiterbildung als Unterstützung erkennen beide Professionen an. Ebenfalls teilen sie einen ähnlichen Auftrag der Vermittlung zwischen Individuum der Gesellschaft mit der Berücksichtigung individueller Lebensbedingungen und der zeitgleichen Kooperation mit Adressat*innen- und Leistungssystemen. Aus der Begleitung gemeinsamer Adressat*innen entsteht eine Schnittmenge hinsichtlich der individuelle, ressourcen- und bedarfsorientierten Gestaltung von Hilfen. Die Heilpädagogik und Soziale Arbeit begleiten beide Menschen in allen Lebenssituationen,

wodurch sich breites gemeinsames Spektrum an Tätigkeitsfeldern eröffnet. Eine weitere Schnittmenge bilden professionsübergreifende Interventionen, die sich beispielsweise an gemeinsamen Zielsetzungen wie der individuellen Förderung, sozialen Integration und Teilhabe sowie der Ressourcenorientierung ausrichten. Für die Interaktion auf der organisationalen Ebene sollten diese Schnittmengen im Fokus stehen, um den gemeinsamen Adressat*innen eine holistische, bedarfsorientierte Hilfe zusichern zu können. Durch die Nutzung und Gestaltung dieser gemeinsamen Schnittmengen als gemeinsame Basis können interprofessionelle Lernprozesse entstehen. Um diese Schnittmengen nutzen zu können, müssen sich Fachkräfte der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit mit den Merkmalen der eigenen und der anderen Profession und Disziplin auseinandersetzen. Hierzu werden bestimmte Rahmenbedingungen benötigt, um die Interaktionsbeziehung zu gestalten. Die Rahmenbedingungen in Organisationen sollten den Raum dafür geben, dass sich die beiden Professionen aufeinander zubewegen und diese Interaktionsbeziehung gestalten können. Ein professionsübergreifender Wissenstransfer und eine gemeinsame Weiterentwicklung können unter anderem durch Fortbildungen, Seminare, Schulungen und Arbeitskreise zu bestimmten Themen. Ein wichtiger Aspekt der Interaktionsgestaltung ist das Vorhandensein von Räumen für formelle und informelle Dialoge. Besonders fachbezogene Diskurse unter den Fachkräften sind für die gemeinsame Weiterentwicklung zentral. Sie ermöglicht die gemeinsame Entwicklung einer organisationsinternen Dialog- und Lernkultur (Schlumpf 2019, 128 ff.).

Die Interaktion zwischen den Professionen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit sollte sich demzufolge dadurch auszeichnen, dass die Notwendigkeit beider Professionen und das Profitieren voneinander anerkannt werden. Die Schnittmengen dienen der Initiierung und Gestaltung gemeinsamer Lernprozesse. Auf der organisationalen Ebene werden direkte Voraussetzungen für die Interaktion auf der Ebene der (stationären) Hilfeformen geschaffen. Impulse aus der Ebene des Mikrosystems fließen bereits in organisationale Ebene ein.

6.2.4 Mikrosystem – Ebene der (stationären) Hilfeformen

Im Mikrosystem ist die Ebene der (stationären) Hilfeformen einzuordnen. Damit sind konkrete Hilfeformen wie beispielsweise die nach § 34 SGB VIII gemeint, wenn junge Menschen in einer Wohngruppe von Heilpädagog*innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit betreut werden. Diese Ebene wird von der Interaktionsbeziehung auf der organisationalen Ebene im Mesosystem beeinflusst.

Auf dieser Ebene endet im Rahmen dieses Konzeptentwurfes die Analyse der Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit. Die Interaktionsbeziehung zwischen Fachkräften der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit in den einzelnen Hilfeformen – wie

die Betreuung junger Menschen in einer Wohngruppe – kann bislang nicht genauer definiert werden, da die Voraussetzungen auf den vorangehenden Ebenen im Voraus erfüllt werden müssen, um eine transprofessionelle Zusammenarbeit auf dieser Ebene erst möglich zu machen. Zunächst braucht es also eine Basis für die Transprofessionalität, die auf den höheren Ebenen gelegt wird. Erst dann ergibt sich die Gelegenheit, dass die betreuenden Fachkräfte im Team transprofessionelle Zusammenarbeit interdisziplinär bewirken und eine Interaktionsbeziehung gestalten können, welche die Entwicklung bedarfsorientierter, professionsübergreifender Konzepte zur Betreuung ihrer Adressat*innen bestärkt. Demnach bleibt es bislang unklar, in welchem Umfang welche Kompetenzen in welchen Situationen professionsübergreifend oder durch verschiedene Professionen einzubringen sind.

Diese undefinierte Interaktionsbeziehung auf der Ebene der Hilfeformen ist ausschlaggebend für die Einzelfallhilfe. Allerdings beeinflussen auch alle anderen vorangegangenen Interaktionsbeziehungen die Einzelfallhilfe des Individuums im Kern. In der Interaktion mit dem Individuum besteht keine direkte Interaktionsbeziehung zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit. Dennoch wirken auf dieser Ebene die vorangegangenen Interaktionsbeziehungen.

7 Fazit und Ausblick

Abschließend werden die wesentlichen Aspekte der Arbeit zusammenfassend dargelegt und hinsichtlich der eingangs gestellten Forschungsfragen bewertet. Außerdem wird die Bedeutung der Ergebnisse eingeordnet und ein Ausblick auf zukünftige Arbeiten gegeben.

Die vorliegende Arbeit verdeutlicht, dass Fachkräfte im Rahmen der Betreuung in den stationären Hilfen zur Erziehung auf ein breites Spektrum subjektiver, individueller Bedarfe von jungen Menschen und ihren Eltern/PSB eingehen können müssen. Eine bedarfsorientierte Hilfe zeigt sich als bedeutsam für ihren Erfolg. Fachkräfte müssen einer Vielzahl an Anforderungen zur Auftragsbefriedigung der stationären Hilfen zur Erziehung gerecht werden. Durch die Reform des KJSG resultieren hinsichtlich einer inklusiven Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe weitere Anforderungen, die an Fachkräfte gestellt werden.

Als Antwort auf die erste Forschungsfrage, welche fachlichen Kompetenzen Fachkräfte der stationären Hilfen zur Erziehung in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen benötigen, lässt sich Folgendes festhalten: Fachkräfte benötigen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen unter anderem zielgruppenorientierte fachliche Kompetenzen zum Fallverstehen, zur Beziehungsgestaltung, Ressourcenorientierung, Begleitung von

jungen Menschen mit traumatisierenden Erfahrungen sowie zur Deeskalation und zum Umgang mit Gewalt. Außerdem bedarf es Fachkompetenzen zur Betreuung von jungen Menschen mit Beeinträchtigung. Das Milieu der Betreuung in Wohngruppen erfordert Kompetenzen zur pädagogischen Gestaltung von Gruppen, in der die Präsenz von Fachkräften eine zentrale Rolle spielt. Außerdem ist die Erziehung als ein Bestandteil von Bildung zu sehen. Des Weiteren sollten Fachkräfte über Fachkompetenzen auf organisationaler Ebene verfügen. Darunter fallen unter anderem das systemische Arbeiten, Teamarbeit und Kooperationsgestaltung sowie die regelmäßige Reflexion des eigenen Handelns. Das Rechtswissen in der Jugendhilfe sowie die Bedeutung und Gestaltung von Inklusion sind ebenfalls von zentraler Bedeutung. Einen besonders wichtigen Punkt stellen auf organisationaler Ebene die fachlichen Kompetenzen zur Betreuung von jungen Menschen mit Beeinträchtigung und die Perspektive auf Inklusion vor dem Hintergrund der Reform des KJSG dar.

Anknüpfend an die Erkenntnisse zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage lässt sich der zweiten Forschungsfrage, wie diese benötigten fachlichen Kompetenzen durch die Heilpädagogik und Soziale Arbeit interdisziplinär eingebracht werden können, wie folgt begegnen: Beide Handlungswissenschaften werden benötigt, um die fachlichen Anforderungen in der Betreuung erfüllen zu können. Das Zusammenfassen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zu einer Handlungswissenschaft ist aufgrund unterschiedlicher, disziplin- und professionseigener Perspektiven – trotz bestehender Gemeinsamkeiten – gänzlich auszuschließen. Durch die Änderungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen werden die Heilpädagogik und Soziale Arbeit als Funktionssysteme irritiert und zu einer Neuausrichtung gedrängt. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, über eine strukturelle Kopplung durch das Nutzen von Schnittmengen nicht nur interdisziplinär fachliche Kompetenzen einbringen zu können, sondern auch eine transprofessionelle Zusammenarbeit in der Praxis anzustoßen. In Bezug auf die Disziplinarität liegt die Herausforderung darin, einerseits als autonome Disziplin bestehen zu bleiben und sich andererseits auf praktischer Ebene zu öffnen. Für die Professionalität bedeutet das, dass ein Bewusstsein für einen gemeinsamen Sinn der beiden Professionen und eine gemeinsame Verständnisgrundlage für die unterschiedlichen Arbeitsweisen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zu erarbeiten ist, um die gemeinsamen Schnittmengen für die Initiierung interprofessioneller Lernprozesse wahrzunehmen. Bei der Gestaltung transprofessioneller Zusammenarbeit der beiden Handlungswissenschaften durch interprofessionelle Lernprozesse kommt es auf die Interaktionsbeziehung zwischen der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit auf verschiedenen Ebenen an. Diese gilt es künftig im Hinblick auf eine inklusive Praxis zu gestalten. Die Heilpädagogik und Soziale Arbeit können also die notwendigen fachlichen Kompetenzen zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen

in den stationären Hilfen zur Erziehung interdisziplinär durch eine transprofessionelle Zusammenarbeit einbringen.

Kritisch anzumerken ist die Abstraktheit des skizzierten Konzeptentwurfes. Da die Entwicklung einer transprofessionellen Zusammenarbeit noch in den Kinderschuhen steckt, muss zunächst eine Grundlage für die Interaktionsbeziehung transprofessioneller Zusammenarbeit etabliert werden, um die konkrete Ausgestaltung der Interaktionsbeziehung konzeptionell mit Inhalt füllen zu können. Demzufolge endet die Analyse der Interaktion auf der organisationalen Ebene im Mesosystem, da die Interaktion der Fachkräfte der Heilpädagogik und der Sozialen Arbeit noch nicht beantwortet werden kann. Die gemeinsame Entwicklung des Konkreten durch die Heilpädagogik und Soziale Arbeit ist folglich von zentraler Bedeutung. Der Entwurf bietet lediglich einen Überblick darüber, wodurch sich die Interaktionsbeziehung auf unterschiedlichen Ebenen auszeichnen sollte, damit die notwendigen Rahmenbedingungen und Verständnisgrundlagen als Basis geschaffen der folgenden Zusammenarbeit werden können. Konkrete professionsübergreifende Handlungskonzepte sind in einem interprofessionellen Lernprozess von Fachkräften der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit zu entwickeln. Die Beschreibung von notwendigen personalen, sozialen und besonders materiellen Ressourcen bleibt ebenfalls weitestgehend unberücksichtigt.

Im Allgemeinen ist kritisch zu betrachten, dass im Rahmen der Arbeit viele starke Eingrenzungen aufgrund des Umfangs vorgenommen werden mussten, um die Komplexität zu reduzieren, aber dennoch verallgemeinerte Aussagen für eine inklusive Kinder- und Jugendhilfe abgeleitet werden. Ebenfalls stellte es sich als Schwierigkeit heraus, die Heilpädagogik und Soziale Arbeit als autonome Handlungswissenschaften voneinander abgrenzen und ihre Unterschiede herausstellen zu wollen, sie jedoch gleichzeitig nicht deutlich voneinander abgrenzen zu können. Es bleibt ein diffuses Spannungsfeld zwischen der Herstellung von Autonomie und gleichzeitiger Offenheit für eine gemeinsame Nutzung von Schnittmengen.

Die Erkenntnisse der Arbeit verdeutlichen im Angesicht der gesetzlichen Veränderungen einen Wendepunkt in der Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Es ergibt sich die Möglichkeit, diese durch transprofessionelle Zusammenarbeit neu und inklusiv – durch die Berücksichtigung des individuellen Aspektes der teilhabeförderlichen Erziehungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen sowie des allgemeinen Aspektes der Gleichberechtigung der Gemeinschaft – zu prägen. Daraus resultiert für die Handlungswissenschaften Heilpädagogik und Soziale Arbeit die Hürde, sich im Wissenschaftsdiskurs bestenfalls deutlich voneinander abzugrenzen, um als autonome Wissenschaft von anderen Wissenschaften (wie z.B. der Pädagogik, Psychologie oder Soziologie)

anerkannt zu werden und zu bleiben. Gleichzeitig steht diese Abgrenzung in einem nicht aufzulösenden Spannungsverhältnis zu den Grundvoraussetzungen transprofessioneller Zusammenarbeit.

Besonders die Heilpädagogik steht vor der Herausforderung, sich klar positionieren und dafür einstehen zu müssen. Ihre Fachkompetenzen sind als Notwendigkeit anzusehen und gehen über die Verknüpfung von Heilpädagogik mit Menschen mit Beeinträchtigung hinaus. Dafür braucht es eine sichere Verankerung der heilpädagogischen Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe, damit der Heilpädagogik eben nicht eine Entwertung und die Besetzung heilpädagogischer Themenfelder durch andere Professionen wie der Soziale Arbeit widerfährt. Die Forderung und fachpolitische Fokussierung der Gleichstellung der Disziplinen und Professionen Heilpädagogik und Soziale Arbeit ist eine der notwendigsten Voraussetzungen, auf die sich zur Gestaltung transprofessioneller Zusammenarbeit konzentriert werden muss. Hierzu sollte folgende Fremd- und Eigenzuschreibung aufgelöst werden: Heilpädagogik = Zuständigkeitsbereich Eingliederungshilfe = Arbeit mit ‚Menschen mit Behinderung‘. Dabei kommt auch der Lehre eine besondere Bedeutung zu. Nicht nur Organisationen der (stationären) Kinder- und Jugendhilfe, sondern auch (Fach-)Hochschulen müssen in der Ausrichtung ihrer Studiengänge die Irritation der Teilsysteme der Sozialen Arbeit und Heilpädagogik als Chance nutzen, um sich neu aufzustellen und Studienangebote zu schaffen, welche die Fachlichkeit beider Praxiswissenschaften gleichermaßen anerkennen. Schließlich liegt es an den Fachkräften der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis, diese künstliche, durch das Gesetz hervorgerufene Irritation zu nutzen. Durch das Nutzen der Schnittstellen und dem Bewusstsein für die Relevanz der Schnittmengen kann etwas Neues, Gemeinsames entstehen, ohne die Autonomie der eigenen Disziplin zu verlieren, oder dieses Spannungsfeld zu ignorieren. Mit dem Spannungsfeld muss sich künftig effektiv auseinandergesetzt werden, um ein zwanghaftes Festklammern an der eigenen Autonomie auf Kosten der Adressat*innen zu verhindern. Nur dann kann Inklusion eine Gleichberechtigung aller (jungen) Menschen an gesellschaftlicher Teilhabe – anstelle einer perfiden Reproduktion der Reduktion von (jungen) Menschen auf ihre Beeinträchtigung – bedeuten.

Diese Perspektive bezieht sich nicht nur auf die Kinder- und Jugendhilfe, sondern mit ihr werden grundlegende Diskurse der autonomen disziplinären Verortung und der konzeptionelle Blick auf eine transprofessionell zu gestaltende Praxis angesprochen, die sich auf weitere ‚geteilte‘ Handlungsfelder beider Professionen ausdehnen lassen. Keine der beiden Handlungswissenschaften sollte sich über die Adressat*innengruppe oder Leistungsbereiche definieren. Der Gegenstand der Heilpädagogik und Sozialen Arbeit ist der

Mensch als Individuum und Teil der Gesellschaft in verschiedenen Lebenssituationen, auf den disziplinen-eigene Perspektiven gerichtet werden. In der geteilten Schnittmenge dieser Perspektiven kann eine gemeinsame professionsübergreifende Arbeit münden, in der Adressat*innen holistisch-wertschätzend begegnet werden kann und sie in ihrer Einzigartigkeit anerkannt werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das "Rechtsdreieck der Heilpädagogik" (eigene Darstellung nach Wenk und Groth-Simonides 2017, 31)	62
Abbildung 2: Interaktionsebenen transprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in Anlehnung an Bronfenbrenners ökosystemischen Ansatz	88
Abbildung 3: Interaktion auf Ebene der Funktionssysteme	90
Abbildung 4: Interaktion auf organisationaler Ebene	92

Literaturverzeichnis

Abrahamczik, V. (2013): Nähe und Distanz in der (teil-)stationären Erziehungshilfe. Ermutigung in Zeiten der Verunsicherung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Ader, S. (2021): Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik – Welche Fragen, Perspektiven und Aufgaben zeigen sich auf dem Weg zu einer inklusiven Hilfeplanung? In: C. Hollweg und D. Kieslinger (Hg.): Hilfeplanung inklusiv gedacht. Ansätze, Perspektiven, Konzepte. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 226–251.

Ader, S.; Schrapper, C. (Hg.) (2022): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. 2. aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

AGJ (2023a): Eltern bleiben! Zusammenarbeit mit und Empowerment von Eltern als Stärke gelingender stationärer Hilfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Online verfügbar unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2023/Positionspapier_Eltern_bleiben.pdf, zuletzt geprüft am 08.07.2024.

AGJ (2023b): Junge Kinder in der stationären Erziehungshilfe – aktuelle Herausforderungen und Handlungsbedarfe für die Kinder- und Jugendhilfe. Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Online verfügbar unter https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2023/AGJ-Positionspapier_Junge_Kinder.pdf, zuletzt geprüft am 27.09.2024.

Albrecht, R. (2017): Beratungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Auf die Haltung kommt es an! In: *KONTEXT* 48 (1), S. 45–64.

Alle, F. (2024): Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch. 5. aktual. Aufl. Freiburg: Lambertus.

Ärzteblatt (Hg.) (2023): Kinder mit Behinderungen werden zu wenig vor Misshandlungen geschützt. Online verfügbar unter <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/145658/Kinder-mit-Behinderungen-werden-zu-wenig-vor-Misshandlungen-geschuetzt>, zuletzt geprüft am 06.08.2024.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media.

BAGFW (2015): Leistungsrechtliche Zusammenführung der Leistungen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung im Sozialgesetzbuch VIII. Online verfügbar unter <https://www.bagfw.de/themen/kinder-jugend-familie-und-frauen/detail/leistungsrechtliche-zusammenfuehrung-der-leistungen-fuer-kinder-und-jugendliche-mit-und-ohne-behinderung-im-sozialgesetzbuch-viii>, zuletzt geprüft am 21.06.2024.

Baierl, M. (2017): Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In: S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn und M. Schmid (Hg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht, S. 72–87.

Barr, H. (2002): Interprofessional Education. Today, Yesterday and Tomorrow. A Review. Online verfügbar unter <https://www.caipe.org/download/caipe-2002-interprofessional-education->, zuletzt geprüft am 28.10.2024.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2021): UN-Behindertenrechtskonvention. Online verfügbar unter <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html>, zuletzt geprüft am 27.09.2024.

Beck, N. (2024a): § 35a SGB VIII: Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit (drohender) seelischer Behinderung. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 115–121.

Beck, N. (2024b): Pädagogische Basiskompetenzen für Fachkräfte in der stationären Jugendhilfe. In: D. Kieslinger, N. Beck und R. Haar (Hg.): Pädagogische Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 64–79.

Berghaus, M. (2022): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 4. überarb. und erg. Aufl. Köln und Wien: Böhlau.

Bergius, R. J. (2021): Soziale Interaktion. In: M. A. Wirtz (Hg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/soziale-interaktion>, zuletzt geprüft am 30.10.2024.

BGH, Beschluss vom 21.09.2022, Aktenzeichen XII ZB 150/19, S. 1–27.

bhp (2022): Berufsbild. Heilpädagogin. Heilpädagoge. Online verfügbar unter https://bhponline.de/download/BHP_Berufsbild_024_Screen.pdf, zuletzt geprüft am 23.08.2024.

Biesel, K.; Urban-Stahl, U. (2022): Lehrbuch Kinderschutz. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

BMBF (2022): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Online verfügbar unter https://www.dqr.de/dqr/shareddocs/downloads/media/content/2022_dqr_liste_der_zugeordneten_qualifikationen_01082022.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 22.09.2024.

BMFSFJ: Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG). Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860>, zuletzt geprüft am 14.06.2024.

BMFSFJ (2024a): Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Entwurf eines Gesetzes zur Ausgestaltung der Inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/245688/6886fbb47899b5f57a23aff9729403d4/entwurf-ikjhg-gesetz-data.pdf>, zuletzt aktualisiert am 16.09.2024, zuletzt geprüft am 04.11.2024.

BMFSFJ (2024b): VN-Kinderrechtskonvention. BMFSFJ. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinderrechte/vn-kinderrechtskonvention/vn-kinderrechtskonvention-86544>, zuletzt geprüft am 13.06.2024.

Böhnisch, L.; Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: H.-U. Otto und S. Schneider (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband. Neuwied und Berlin: Hermann Luchterhand, S. 21–40.

Bohnsack, R. (1995): Interaktion und Kommunikation. In: H. Korte und B. Schäfers (Hg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 3. verb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 35–58.

Borg-Laufs, M.; Dittrich, K. (Hg.) (2010): Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für soziale Arbeit und Psychotherapie. Tübingen: DGVT.

Böwer, M. (2024): Schutz und Sicherheit in Organisationen für Kinder. In: M. Böwer und J. Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 246–264.

Brand, F. (2024): Was braucht es als pädagogische Fachkraft, um den Herausforderungen in den Hilfen zur Erziehung gerecht werden zu können? In: D. Kieslinger, N. Beck und R. Haar (Hg.): Pädagogische Grundlagen der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 166–175.

Brazelton, T. B.; Greenspan, S. I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Brisch, K. H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2019): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bromme, R.; Jucks, R.; Rambow, R. (2004): Experten-Laien-Kommunikation im Wissensmanagement. In: G. Reinmann und H. Mandl (Hg.): Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden. Göttingen: Hogrefe, S. 176–188.

Bronfenbrenner, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: R. Oerter (Hg.): Entwicklung als Lebenslanger Prozeß – Aspekte und Perspektiven. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 33–65.

Buber, M. (1983): Ich und Du. 11. durchges. Aufl. Heidelberg: Lambert Schneider.

Bundschuh, K. (2023): Heilpädagogische Psychologie. 5. Aufl. Stuttgart: utb; Ernst Reinhardt.

Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DBSH (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. Online verfügbar unter https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/grundlagenheft_-PDF-klein_01.pdf, zuletzt geprüft am 24.09.2024.

DBSH (2014): Kommentar zur „Global Definition of Social Work“. Deutsche Übersetzung des DBSH - Stand 2014. Online verfügbar unter https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/downloads/2014_DBSH_Dt_%C3%9Cbersetzung_Kommentar_Def_SozArbeit_02.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2024.

DBSH (2016): Definition der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>, zuletzt geprüft am 23.09.2024.

DBSH (2021): Berufsethik des DBSH. Ethik und Werte in der Sozialen Arbeit. Online verfügbar unter <https://www.dbsh.de/profession/berufsethik.html>, zuletzt geprüft am 25.09.2024.

Deutscher Bundestag (2024): Kurzinformation. Kostenheranziehung aus dem Vermögen von jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe. Online verfügbar unter <https://www.bundestag.de/resource/blob/990136/e2ab2b69fd4288e24c00da04fdd0400a/WD-8-002-24-pdf.pdf>, zuletzt geprüft am 28.07.2024.

Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Scherr, A.; Stüwe, G. (2011): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. 4. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

- DGSA (2021): Kerncurriculum Soziale Arbeit. Eine Positionierung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit. Online verfügbar unter https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Aktuelles/DGSA_Kerncurriculum_final.pdf, zuletzt geprüft am 25.09.2024.
- Domes, M.; Wagner, L. (2020): Haltung (Gesinnung). Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Haltung-Gesinnung>, zuletzt geprüft am 24.09.2024.
- Engelke, E.; Spatscheck, C.; Borrmann, S. (Hg.) (2024): Die Wissenschaft Soziale Arbeit. Werdegang und Grundlagen. 5. aktual. Aufl. Freiburg: Lambertus.
- Fachbereichstag Heilpädagogik (2015): Fachbereichstag Heilpädagogik. Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik. Online verfügbar unter <https://fbt-hp.de/wp-content/uploads/2017/11/FQR-Heilp%C3%A4dagogik-2015-11-16.pdf>, zuletzt geprüft am 27.09.2024.
- Fachbereichstag Soziale Arbeit (2016): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR Soz-Arb). Version 6.0. Online verfügbar unter <https://www.fbts-ev.de/qualifikationsrahmen-soziale-arbeit>, zuletzt geprüft am 28.09.2024.
- Falterbaum, J. (2024): Rechtliche Grundlagen Sozialer Arbeit. Eine praxisorientierte Einführung. 6. aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fendrich, S.; Pothmann, J.; Tabel, A. (2021): Monitor Hilfen zur Erziehung 2021. Online verfügbar unter https://www.hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2021.pdf, zuletzt geprüft am 05.07.2024.
- Garz, D.; Raven, U. (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, K. A.; Hege, M. (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe. 11. Aufl. Weinheim und Basel: Juventa.
- Goltermann, M. (2022): Gewalt an Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Leichter Sprache. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz e.V. Berlin. Online verfügbar unter www.bag-jugendschutz.de, zuletzt geprüft am 15.08.2024.
- Grawe, K. (2014): Neuropsychotherapie. Göttingen und Bern: Hogrefe.
- Greving, H. (2017): Heilpädagogik – eine kurze Beschreibung der Profession. In: *KINDER- UND JUGENDARZT* (9), S. 587–589.
- Greving, H.; Ondracek, P. (2014): Handbuch Heilpädagogik. 3. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS.

Greving, H.; Ondracek, P. (2020): Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik. 2. überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Gröschke, D. (1997): Praxiskonzepte der Heilpädagogik. 2. neu bearb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Gröschke, D. (2007): Konzept. In: H. Greving (Hg.): Kompendium der Heilpädagogik. Band 2. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS, S. 67–75.

Gröschke, D. (2008): Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Günder, R. (2015): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 5. überarb. und erg. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Günder, R. (2024): § 34 SGB VIII: Heimerziehung und sonstige betreute Wohnform. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 215–222.

Hajji, R. (2020): Soziale Arbeit als Wissenschaft. In: P.-U. Wendt (Hg.): Soziale Arbeit in Schlüsselbegriffen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 22–25.

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

Hartwig, L.; Kanz, C.; Schone, R.; Wutzke, S. (Hg.) (2015): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. 2. Aufl. Frankfurt am Main: GfH-Eigenverlag.

Häußler, M. (2000): Skepsis als heilpädagogische Haltung. Reflexionen zur Berufsethik der Heilpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HAW Hessen (o.J.): Historie. Online verfügbar unter <https://promotionszentrum-soziale-arbeit.de/das-zentrum/hintergrund>, zuletzt geprüft am 30.09.2024.

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

Heiner, Maja (2023): Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit. 4. aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Herlyn, O. (1996): Vorwort. In: Fachbereich Heilpädagogik an der EFH RWL Bochum (Hg.): Heilpädagogisches Selbstverständnis. Beiträge aus der Vortragsreihe des FB. Bochum: Evangelische Fachhochschule RWL.

Hofer, R. (2007): Heilpädagogische Haltung. Betrachtung der Berufsethik der Heilpädagogik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (2), S. 25–32.

Hollenweger, J.; Kraus de Camargo, O. (2019): ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. 2. korr. Aufl. Bern: Hogrefe.

IGhB (2016): Leitlinien zur Professionsentwicklung in der Heilpädagogik. Online verfügbar unter <https://ighb.eu/wp-content/uploads/2016/04/Al-IGhB-Logo-Leitlinien-Endf.pdf>, zuletzt geprüft am 30.09.2024.

Jones, E. E.; Gerard, H. B. (1967): *Foundations of social psychology*. New York: Wiley.

Kant, I. (1787): *Kritik der reinen Vernunft*. 2. Aufl. Königsberg: Reclam.

Kieslinger, D. (2021): Individuelle Hilfeplanung und Jugendhilfeplanung - Innovationspotenziale für inklusive Erziehungshilfen. In: C. Hollweg und D. Kieslinger (Hg.): *Hilfeplanung inklusiv gedacht. Ansätze, Perspektiven, Konzepte*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 138–159.

Kieslinger, D.; Hollweg, C. (2024): Inklusion als Schlüssel für eine zukunftsfähige Kinder- und Jugendhilfe. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 416–422.

Kiessl, H.; Werth, P. (2023): Heilpädagogisches Know-how auf dem Weg zu einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. In: *heilpädagogik.de* (3), S. 24–28.

Kindler, H. (2024): § 33 SGB VIII: Vollzeitpflege. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 206–214.

Klawe, W. (2014): § 35 SGB VIII: Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuung (ISE) im In- und Ausland. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): *Handbuch der Hilfen zur Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 167–173.

Kobi, E. E. (2004): *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. 6. Aufl. Berlin: BHP-Verlag.

Köhn, W. (2020): Beziehung - Grundlage und Ziel der Heilpädagogischen Erziehungshilfe und Entwicklungsförderung (HpE). In: H. Greving und S. Schäper (Hg.): *Heilpädagogische Konzepte und Methoden. Orientierungswissen in der Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 73–94.

Körner, M.; Dorn, M. (2020): Reha-Team und Teamentwicklung. In: J. Bengel und O. Mittag (Hg.): Psychologie in der medizinischen Rehabilitation. Somatopsychologie und Verhaltensmedizin. 2. Aufl. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 361–373.

Kostka, K. (2023): Arbeit mit Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Grundlagen, Handlungsformen, Herausforderungen und Weiterentwicklungsbedarfe. Weinheim, Basel und Grünwald: Beltz Juventa.

Krause, D. (2005): Luhmann-Lexikon. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Lambers, H. (2023): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 6. überarb. Aufl. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Landespräventionsrat Niedersachsen (2020): Abschlussbericht der Lügde-Kommission. Online verfügbar unter <https://www.luegdekommission-nds.de/html/download.cms?id=11&datei=Abschlussbericht-Luegdekommission.pdf>, zuletzt geprüft am 14.06.2024.

Lemme, M.; Körner, B. (2019): Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.

Liebig, R. (2022): Partizipation und kommunale Jugendhilfeplanung. In: K. Peyerl und I. Züchner (Hg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Juventa, S. 205–215.

Linßer, J. (2019): Möglichkeiten der Förderung einzelner Dimensionen sozialer Kompetenzen im Kontext von Schule. Programmevaluation "Sozialtraining und Mobbingintervention – Systemisch denken und handeln". Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.

Lotz, D. (2005): Von der (heil-)pädagogischen Haltung in der Kinder- und Jugendhilfe, wenn Grenzen durch Grenzüberschreitungen entstehen. In: *heilpaedagogik.de*, S. 3–8.

Luhmann, N. (1973): Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: H.-U. Otto und S. Schneider (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband. Neuwied und Berlin: Hermann Luchterhand, S. 21–43.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lutz, R. (2020): Doppeltes Mandat. socialnet Lexikon. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/lexikon/Doppeltes-Mandat>, zuletzt geprüft am 25.09.2024.

LWL-Landesjugendamt: Aufsicht und Beratung von (Teil-)stationären Einrichtungen und sonstigen betreuten Wohnformen. Kinder und Jugendliche, die über Tag und Nacht betreut werden, brauchen Aufmerksamkeit. Der LWL unterstützt und beaufsichtigt die Einrichtungen. Online verfügbar unter <https://www.lwl-landesjugendamt.de/de/unsere-handlungsfelder/aufsicht-beratung-einrichtungen/>, zuletzt geprüft am 27.09.2024.

Macsaenaere, M.; Esser, K. (2015): Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. 2. aktual. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt.

Menth, M. (2021): Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie. Dissertation. Universität Köln. Online verfügbar unter <https://kups.ub.uni-koeln.de/52693/1/Dissertation%20M.%20Menth.pdf>, zuletzt geprüft am 22.09.2024.

Menth, M. (2023): Heilpädagogin, Heilpädagoge. socialnet Lexikon. Online verfügbar unter https://www.socialnet.de/lexikon/Heilpaedagogin-Heilpaedagoge#toc_4, zuletzt geprüft am 27.09.2024.

Merchel, J. (2019a): Hilfeplanung. In: J. Merchel (Hg.): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). 3. aktual. und erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 190–202.

Merchel, J. (2019b): Teamstrukturen und Leitung im ASD. In: J. Merchel (Hg.): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). 3. aktual. und erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 65–75.

Merchel, J.; Hansbauer, P.; Schone, R.; Bieker, R.; Engel, H. (2023): Verantwortung in der Sozialen Arbeit. Ethische Grundlinien professionellen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2024): SGV Inhalt: Erstes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - AG - KJHG - | RECHT.NRW.DE. Online verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?bes_id=4306&show_preview=1, zuletzt geprüft am 28.09.2024.

Moch, M. (2022): Qualifikationsprofile Sozialer Arbeit. Disziplinäre und professionelle Herausforderungen in Theorie und Praxis. Forschungsbericht. socialnet Materialien. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/files/materialien/attach/763.pdf>, zuletzt geprüft am 07.10.2024.

Möller, W. (Hg.) (2022): Praxiskommentar SGB VIII - Kinder- und Jugendhilfe. 3. vollst. aktual. Aufl. Köln: Reguvis Fachmedien.

Moor, P. (1969): Heilpädagogik: ein pädagogisches Lehrbuch. 2. Aufl. Bern und Stuttgart: Hans Huber.

Moos, M.; Schmutz, E. (2012): Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Heimerziehung. Ergebnisse des Projektes "Heimerziehung als familienunterstützende Hilfe". Mainz: ISM.

Moran, J. (2010): Interdisciplinarity. 2. Aufl. London: Routledge.

Mühlum, A. (2011): Sozialarbeit. Sozialpädagogik. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 7. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 773–777.

Mührel, E. (2019): Verstehen und Achten. Professionelle Haltung als Grundlegung Sozialer Arbeit. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Omlor, R. (2023): Einführung in die Soziale Arbeit. In: M. Buntrock und K. Peinemann (Hg.): Grundwissen Soziale Arbeit. Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 1–28.

Ondracek, P. (2020): Quo vadis, Heilpädagogik? Überlegungen zum Selbstverständnis der Heilpädagogik im Zeitalter der Inklusion. In: H. Greving, C. Reichenbach und M. Wendler (Hg.): Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse, Leitideen, Handlungskonzepte. Stuttgart: Kohlhammer, S. 23–33.

Philipp, T. (2021): Interdisziplinarität. In: T. Schmohl und T. Philipp (Hg.): Handbuch. Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 163–173.

Poggenburg, S.; Rabady, S.; Bitschnau-Friedl, A.; Dachs, C.; Wendler, M.; Glehr, R. (2019): GAM-Positionspapier Interprofessionalität. In: *Ärzte Krone* (23), S. 25–28.

Pörtner, Marlis (2017): Ernstnehmen - Zutrauen - Verstehen. Personzentrierte Haltung im Umgang mit geistig behinderten und pflegebedürftigen Menschen. 11. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Pothmann, J.; Tabel, A. (2024): Allgemeiner Sozialer Dienst und das Zusammenwirken von Fachkräften im Kinderschutz. In: M. Böwer und J. Kotthaus (Hg.): Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 285–304.

Rogers, C. R. (1991): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. 3. Aufl. Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V.

Schlag, B. (2013): Lern- und Leistungsmotivation. 4. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Schlumpf, H.-U. (2019): Dialog- und Lernkultur in Organisationen. Sinnorientierte Selbstorganisation durch EvoluCreation gestalten. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schmid, M.; Kölch, M.; Fegert, J. M.; Schmeck, K. (2013): Abschlussbericht für den Fachausschuss für die Modellversuche und das Bundesamt für Justiz. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse des Modellversuchs Abklärung und Zielerreichung in stationären Massnahmen (MAZ.). Online verfügbar unter <https://www.equals.ch/files/modellversuch-maz/maz-schlussbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 17.06.2024.

Schmitz, D.; Schmohl, T. (2021): Transprofessionalität. In: T. Schmohl und T. Philipp (Hg.): Handbuch. Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, S. 358–367.

Schnurr, S. (2022): Zu Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe. In: K. Peyerl und I. Züchner (Hg.): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Anspruch, Ziele und Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Juventa, S. 14–25.

Schone, R. (2019): Einschätzung von Gefährdungsrisiken im Kontext möglicher Kindeswohlgefährdung. In: J. Merchel (Hg.): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). 3. aktual. und erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt, S. 281–289.

Schörmann, C. (2021): Trauma und biografische Arbeit. Eine biografieanalytische Studie anhand erzählter Lebensgeschichten komplex traumatisierter Erwachsener. Wiesbaden: Springer VS.

Seckinger, M. (2018): Kinder- und Jugendhilfeforschung. In: K. Böllert (Hg.): Kompendium Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS, S. 1399–1412.

Spatscheck, C. (2023): Soziale Arbeit als Profession und Disziplin - Aktuelle Herausforderungen und Anfragen an die Wissenschaft Soziale Arbeit. In: M. Köttig, S. Kubisch und C. Spatscheck (Hg.): Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 39–50.

Speck, O. (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. 5. Aufl. München und Basel: Ernst Reinhardt.

Statistisches Bundesamt (2023a): Über 207 000 junge Menschen wuchsen 2022 in einem Heim oder einer Pflegefamilie auf. Pressemitteilung Nr. 493 vom 21. Dezember 2023. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/12/PD23_493_225.html, zuletzt aktualisiert am 21.12.2023, zuletzt geprüft am 13.07.2024.

Statistisches Bundesamt (2023b): Verfahren zur Einschätzung der Kindeswohlgefährdung: Deutschland, Jahre, Gefährdungseinschätzung. Online verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=abrufabelleBearbeiten&levelindex=1&levelid=1722352418754&auswahloperation=abrufabelleAuspraegungAuswaehlen&auswahlverzeichnis=ordnungsstruktur&auswahlziel=werteabruf&code=22518-0001&auswahltext=&werteabruf=starten#abreadcrumb>, zuletzt geprüft am 30.07.2024.

Staub-Bernasconi, S. (2007): Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In: A. Lob-Hüdepohl und W. Lesch (Hg.): Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch. Stuttgart: utb.

STK (2015): Heilpädagogische Kompetenzen. Referenzrahmen für die Ausbildung an Fachschulen/Fachakademien für Heilpädagogik. Berlin: BHP Verlag - Berufs- und Fachverbands GmbH, zuletzt geprüft am 30.09.2024.

Stockmann, P. (2014): Menschenrechte und Soziale Arbeit - Soziale Arbeit als Menschenrechtsarbeit? In: M. Panitzsch-Wiebe, B. Becker und T. Kunstreich (Hg.): Politik der Sozialen Arbeit - Politik des Sozialen. Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 64–70.

Stork, R. (2022): Partizipation im Kontext der stationären Erziehungshilfe - Machtverhältnisse auf dem Prüfstand. In: C. Hollweg und D. Kieslinger (Hg.): Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe. Zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 21–37.

Stork, R.; Faltermeier, J.; Knuth, N. (Hg.) (2021): Handbuch. Eltern in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Straßburger, G.; Rieger, J. (Hg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. 2. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Tabel, A. (2020): Empirische Standortbestimmung der Heimerziehung. Fachwissenschaftliche Analyse von Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Thiersch, H. (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In: R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert und S. Müller-Hermann (Hg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–62.

Thole, W. (2012): Die Soziale Arbeit - Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: W. Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trenczek, T. (Hrsg.); Achterfeld, S.; Beckmann, J.; Düring D.; Neumann-Witt, A.; Pothmann, J. (2023): Inobhutnahme. Krisenintervention und Schutzgewährung durch die Kinder- und Jugendhilfe. Sozialwissenschaftliche Grundlagen und rechtliche Regelungen. Handbuch. 4. überarb. Aufl. [S.I.]: Richard Boorberg.

Treptow, R. (2018): Handlungskompetenz. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow und H. Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 614–621.

van der Kolk, B.; McFarlane, C.; Weisaeth, L. (Hg.) (2000): Traumatic Stress. Grundlagen und Behandlungsansätze. Theorie, Praxis und Forschung zu posttraumatischem Streß sowie Traumatherapie. Paderborn: Junfermann.

Veith, G.; Welsche, M. (2014): Regelgruppen. In: M. Macsenaere, K. Esser, E. Knab und S. Hiller (Hg.): Handbuch der Hilfen zur Erziehung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 136–142.

Voss, H.-G. (2022): Eltern vor dem Familiengericht. Ein Leitfaden zur Regelung von Sorge- und Umgangsrecht. Wiesbaden: Springer.

Wabnitz, R. J. (2021): Grundkurs Kinder- und Jugendhilferecht für die Soziale Arbeit. 7. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.

Weiß, W. (2024): Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen. 10. korr. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Wenk, R. (2017): Rechtliche Grundlagen in der Heilpädagogik. Eine Einführung mit Fallbeispielen. Stuttgart: Kohlhammer.

Werth, P. (2022): Teilhabe als Leitbegriff einer inklusiven Jugendhilfe - Ein kritisch-konstruktiver Impuls. In: *IMPULSE* (2), S. 1–10.

Widulle, Wolfgang (2020): Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. 3. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Wiesner, R. (Hg.) (2022): SGB VIII. Kinder- und Jugendhilfe: Kommentar. 6. Aufl. München: C.H. Beck.

Windeler, A. (2014): Können und Kompetenzen von Individuen, Organisationen und Netzwerken. Eine praxis-theoretische Perspektive. In: A. Windeler und J. Sydow (Hg.): Kompetenz, Organisation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–301.

Zafar, H. (2024): Kinderheime in Münster völlig überfüllt. Die Zahl der gemeldeten Kindeswohlgefährdungen steigt. Wenn Kinder oder Jugendliche in Sicherheit gebracht werden müssen, geraten die Jugendämter immer häufiger an ihre Grenzen. Freie Plätze gibt es kaum noch. WDR, 27.03.2024. Online verfügbar unter <https://www1.wdr.de/nachrichten/westfalen-lippe/kinderheime-muenster-voll-100.html>, zuletzt geprüft am 16.08.2024.