

Stefan Eberitzsch | Samuel Keller |
Julia Rohrbach (Hrsg.)

**Partizipation
in stationären
Erziehungshilfen**

Perspektiven, Bedarfe und Konzepte
in der Schweiz

BELTZ JUVENTA

Inhalt

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort | |
| <i>Stefan Eberitzsch, Samuel Keller, Julia Rohrbach</i> | 5 |
| Geleitwort des Vereins Careleaver Schweiz | |
| <i>Verein Careleaver Schweiz</i> | 11 |
| Zur Einführung. Partizipation in stationären Erziehungshilfen – Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz | |
| <i>Stefan Eberitzsch, Samuel Keller & Julia Rohrbach</i> | 13 |
| I Partizipation in stationären Erziehungshilfen in der Schweiz und in angrenzenden Ländern | |
| Partizipation – Eine historische Perspektive auf Subjektorientierung und Objektivierung in der Kinder- und Jugendhilfe | |
| <i>Thomas Gabriel</i> | 24 |
| Stationäre Erziehungshilfen in der Schweiz | |
| Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation | |
| <i>Stefan Eberitzsch</i> | 37 |
| Beteiligung von jungen Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung in Deutschland | |
| Gesetzesänderungen und damit verbundene aktuelle Herausforderungen | |
| <i>Liane Pluto</i> | 49 |
| Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich: Entwicklungslinien und Reflexionen zur Gegenwart | |
| <i>Arno Heimgartner & Hannelore Reicher</i> | 61 |
| Partizipationserfahrungen und Autonomieentwicklung von Careleavern aus stationären Erziehungshilfen in Südtirol/Italien | |
| <i>Andrea Nagy</i> | 73 |
| II Empirische Erkenntnisse zur Partizipation in Platzierungs- und Betreuungsprozessen in der Schweiz | |
| Partizipationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Kindesschutzverfahren | |
| <i>Aline Schoch, Brigitte Müller, Gaëlle Aeby & Stefan Schnurr</i> | 86 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Partizipation und Agency von Adressat:innen in der Erziehungshilfe Empirische Analysen zum Unterbringungsprozess <i>Stefan Köngeter, Lea Moser, Mandy Falkenreck & Vanda Wrubel</i> | 98 |
| Wie zufrieden sind die jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Partizipationsmöglichkeiten? <i>Martin Schröder, Nils Jenkel, Melanie Binder, Cyril Boonmann & Marc Schmid</i> | 111 |
| Organisation, Partizipation und Befähigung im schweizerisch-ungarischen Projekt Creating Futures <i>Anna Schmid</i> | 125 |
| „Die Sozis denken, sie seien besser als wir“ Wie junge Menschen in stationärer Erziehungshilfe Beteiligungs- möglichkeiten wahrnehmen und im Alltag bearbeiten <i>Samuel Keller, Julia Rohrbach & Stefan Eberitzsch</i> | 139 |
| Partizipation im Heim aus der Sicht von Careleavern <i>Sarina Ahmed, Angela Rein & Dorothee Schaffner</i> | 154 |
| III Handlungsorientierte Ansätze, Methoden und Praxisentwicklungen in der Schweiz | |
| Partizipation von belasteten Kindern und Jugendlichen unter Gesichtspunkten der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie und Pädagogik <i>Hanspeter Hongler</i> | 168 |
| Quality4Children Wie Standards, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen entwickelt wurden, im Alltag der Kinder- und Jugendhilfe wirksam werden können <i>Interessensgemeinschaft Quality4Children</i> | 181 |
| Arbeit mit Methodiken Eine Chance für mehr Transparenz und Partizipation in stationären Settings <i>Kitty Cassée, Donat Ruckstuhl</i> | 195 |
| Aktionsbox „Wie wir das sehen“ Ein Instrument zur Reflexion von Anliegen junger Menschen in stationären Erziehungshilfen <i>Julia Rohrbach, Samuel Keller & Stefan Eberitzsch</i> | 211 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| VIVAVoce-Projekt Stärkung der Stimme von Kindern und Jugendlichen in Kinderschutz und Fremdunterbringung im Tessin <i>Leonardo Da Vinci, Fabio Lenzo & Alice Panzera-Biaggi</i> | 226 |
| Erkenntnisse zur Partizipation in Platzierungs- und Betreuungs- prozessen aus der Wissenslandschaft Fremdplatzierung – WiF.swiss <i>Stefan Eberitzsch & Samuel Keller</i> | 235 |
| IV Sichtweisen aus Behörden, Kantonen, Verbänden und Praxis | |
| Partizipation zwischen Theorie und Praxis Eine Einordnung aus Sicht der Subventionstätigkeit des Bundesamtes für Justiz <i>Sara Bissig Lutumba</i> | 248 |
| Verknüpfung von behördlicher Aufsicht und Leistungscontrolling zur Qualitätssicherung und -entwicklung in stationären Einrichtungen <i>Jacqueline Sidler & Sven Colijn</i> | 255 |
| Partizipation junger Menschen in außerfamiliärer Betreuung Die Perspektive des Fachverbands Integras im Wandel <i>Lorène Métral</i> | 260 |
| Einblicke in die Entwicklung einer Partizipationskultur in den Wohngruppen der Stiftung Jugendnetzwerk <i>Sandra Rüegg & Ulli Meyer</i> | 267 |
| Was stellen sich Jugendliche im Heim unter Partizipation vor? Zum Beispiel einen Rollentausch <i>Regula Freuler</i> | 278 |
| Résumé Stand und Perspektiven der Partizipation in stationären Erziehungshilfen in der Schweiz <i>Samuel Keller, Stefan Eberitzsch & Julia Rohrbach</i> | 283 |
| Verzeichnis der Autor:innen | 291 |

Arbeit mit Methodiken

Eine Chance für mehr Transparenz und Partizipation in stationären Settings

Kitty Cassée & Donat Ruckstuhl

Einleitung

Die Unterbringung in einem stationären Setting ist für die involvierten Kinder¹ und deren Eltern ein einschneidendes Lebensereignis. Vor einer Unterbringung sind häufig mehrere Schritte erfolgt, und in der Regel waren Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen an der Indikationsstellung für eine Unterbringung beteiligt. In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, wie sämtliche Prozessschritte im Falle einer Fremdunterbringung für das involvierte Klientensystem verstehbar, transparent und in der Folge partizipativ gestaltet werden können. Dafür zeigen wir im Kap. 1 was wir unter einer Methodik verstehen und wie die gesamte Unterbringung mit Hilfe einer Methodik gestaltet werden kann. Im Kap. 2 folgen Erläuterungen zu den theoretischen Grundlagen, welche Bestandteile aller von uns entwickelten Methodiken sind. Im Kap. 3 konkretisieren wir die methodikbasierte Arbeitsweise für die stationäre Praxis und zeigen auf, wie gemeinsame Grundlagen und didaktische Tools partizipativ genutzt werden können. Im Kap. 4 schauen wir auf Prozesserfahrungen zurück, die in Evaluationen gesammelt wurden, und diskutieren Entwicklungsthemen.

1 Methodiken als Basis für die Prozessgestaltung

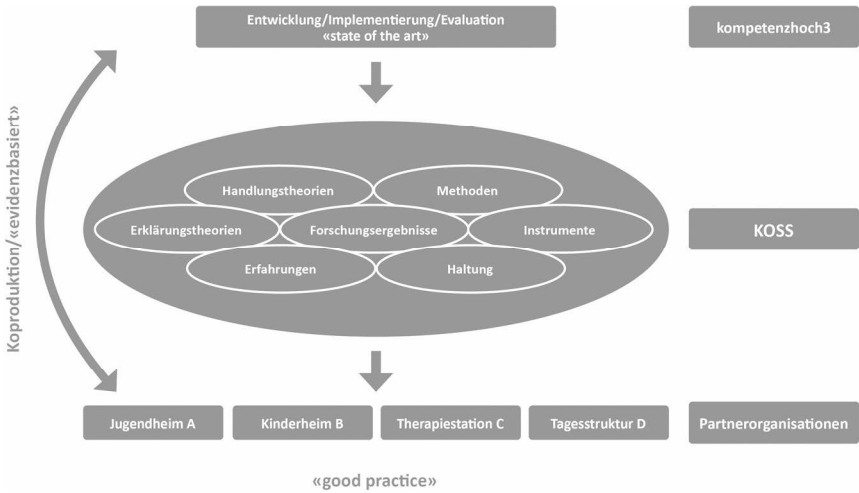
In diesem Kapitel zeigen wir auf, was eine Methodik ist, und wie die Prozessgestaltung von der Fallaufnahme über die Indikationsstellung bis zur Abschluss-evaluation mit Methodiken fachlich fundiert und transparent erfolgen kann.

1 Wir sprechen in diesem Text von Kindern als Oberbegriff für Kinder und Jugendliche.

1.1 Methodiken: verbindliche Koproduktion für ‚gute Praxis‘

Unter einer Methodik verstehen wir ein theoretisch fundiertes Handlungsmodell, das von mehreren Leistungserbringern vergleichbar genutzt wird (vgl. Casée 2019). Zu einer Methodik werden Theoriebausteine, Forschungsergebnisse, Handlungsmaxime und geeignete Instrumente und Methoden ausgewählt, miteinander verknüpft und für den gesamten Hilfeplanungsprozess aufbereitet (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1 Methodikentwicklung als koproduktiver Prozess



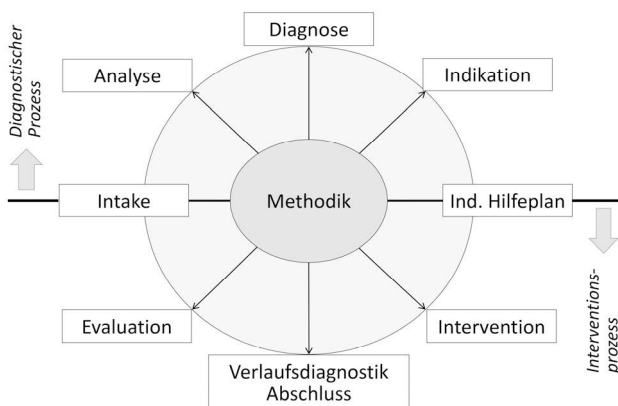
Das Handlungsmodell wird auf die Spezifika der jeweiligen Praxisorganisation ausgerichtet und auf allen Ebenen der Organisation (Management, Teamleitung, Mitarbeitende) implementiert. Die Erfahrungen in der Praxis werden an die Forschungsstelle rückgekoppelt, damit das Modell erfahrungsbasiert optimiert werden kann (formative und summative Evaluationen). So wird gemeinsam Fall-, Organisations- und Theoriewissen generiert, das für das Qualitätsmanagement und die Weiterentwicklung einer Methodik genutzt werden kann. Bedeutsames Merkmal dieser koproduktiven Zusammenarbeit ist die Dauerhaftigkeit: Forschungsstelle und Praxisorganisationen sind über Qualitätsverträge miteinander verbunden, in denen die Zusammenarbeit grundsätzlich unbefristet mit Blick auf „gute Praxis“ geregelt ist. In allen Methodikvarianten sind die Themen Transparenz und Partizipation zentral. Prozessschritte für stationäre Settings sind ausformuliert und werden mit Hilfe von geeigneten Instrumenten und Visualisierungen für Kinder und deren Eltern verstehbar aufbereitet. Mit Transparenz als Handlungsmaxime ist Partizipation von Kindern und Eltern möglich und über den ganzen Hilfeprozess konkret gestaltbar. Aktuell gibt es in der deutschen Schweiz sechs vom Institut kompetenzhoch3 ausformulierte und in der Praxis

erprobte Methodiken für verschiedene Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Beitrag fokussieren wir auf KOSS: Kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings (vgl. Cassée 2020).²

1.2 Prozessgestaltung im Rahmen einer Methodik

Methodiken unterscheiden in der Prozessgestaltung zwischen einem Diagnostik- und einem Interventionsprozess (vgl. Abb. 2). Die einzelnen Prozessschritte sind mit theoretischen Grundlagen und Instrumenten unterlegt, was Methodiken von anderen Prozessmodellen unterscheidet (vgl. z. B. Hochuli Freund/Stotz 2021). Für alle Schritte im Rahmen des Unterbringungsprozesses liegen Instrumente vor, welche von allen KOSS-Organisationen genutzt werden und die Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen Anbietern gewährleisten. Diese gemeinsam genutzten fachlichen Grundlagen erleichtern Zuweisungsprozesse und erhöhen die Transparenz für Eltern und Kinder.

Abbildung 2 Prozessgestaltung im Rahmen einer Methodik



Über das Monitoring des gesamten Aufenthalts werden mit den Standardinstrumenten der KOSS-Methodik Prozessdaten generiert, die ohne die Entwicklung von zusätzlichen Erhebungsinstrumenten direkt für Evaluationsfragen auf der Ebene des Klientensystems, auf der Ebene der jeweiligen Praxisorganisation sowie in aggregierter Form für alle KOSS-Partnerorganisationen genutzt werden können.

2 Weitere Methodikvarianten: www.kompetenzhoch3.ch.

1.3 Kompetenzorientierung

Die von uns entwickelten Methodiken sind alle kompetenzorientiert ausgestaltet.

Kompetenz bedeutet: Personen verfügen über genügende Fähigkeiten und nutzen diese, um die Aufgaben, mit denen sie im Alltag konfrontiert sind, adäquat zu bewältigen [...]. Kompetenz ist gelingendes Tun in konkreten Situationen. (Cassée 2019, S. 29)

Kompetenz bemisst sich an der Angemessenheit von Verhalten in konkreten Situationen und hat demzufolge eine normative Komponente: was als adäquat respektive als „kompetent“ gilt, wird auf der Folie normativer Erwartungen involvierter sozialer Systeme zusammen mit Selbsterwartungen der jeweiligen Person im Fokus bewertet. Kompetenz visualisieren wir als Balance mit den Aufgaben des Alltags auf der einen und den vorhandenen Fähigkeiten³ einer Person auf der anderen Seite (vgl. Abb. 3 im Kap. 2.1). Dieses Bild ist für Kinder und Eltern verstehbar und hilft, gemeinsam Selbsterwartungen sowie Schutz- und Risikofaktoren für die anstehenden Aufgaben zu ermitteln.

2 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden ausgewählte Theoriebausteine dargestellt, die in die KOSS-Methodik eingegangen sind. Für die Diagnostik und die Interventionsplanung sind entwicklungstheoretische Grundlagen zentral, während für die Interventionsgestaltung Lern- und Verhaltenstheorien bedeutsam sind, die für die Gestaltung von Einzel- und Gruppensettings sowie in Form von Lernanregungen für die Eltern genutzt werden (weiterführend Cassée 2019, S. 145–163). Wir formulieren nachfolgend entwicklungstheoretische Überlegungen und verzichten auf Ausführungen zu Lern- und Verhaltenstheorien, weil sie den Rahmen dieses Textes sprengen würden.

2.1 Entwicklungstheoretische Bausteine

KOSS steht in einer sozialisationstheoretisch-systemischen Tradition (vgl. Bauer/Hurrelmann 2021), die betont, dass menschliche Entwicklungs- und Lernprozesse auf einer biologischen Basis und im Austausch mit konkreten Bedingungen der Lebenswelt erfolgen. Im Falle einer Unterbringung sind Fragen zum

3 Wir unterscheiden emotionale, soziale, kognitive, volitive und physische Fähigkeiten.

Entwicklungsstand des Kindes und zu allfälligen Entwicklungsdefiziten zentral. Kinder und Erwachsene werden verstanden als aktiv handelnde Subjekte, die in produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozessen verändernd und gestaltend auf ihre Kontextbedingungen einwirken und ihrerseits von diesen geprägt werden. Dieses Modell der produktiven Realitätsverarbeitung verdeutlicht, dass das Verhalten von Personen konsequent subjektzentriert in Situationen und Systemen beschrieben wird, damit keine vorschnellen Normierungserwartungen und Personenzuschreibungen (Etikettierungen) vorgenommen werden. Auf entwicklungstheoretischer Basis sprechen wir von Kompetenz als gelingender Bewältigung von Aufgaben des Alltags (vgl. Cassée 2019, S. 29) und greifen auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben sowie auf die von uns formulierten Vorstellungen von typischen Erziehungsaufgaben zurück.

Entwicklungsaufgaben

Menschen haben im Verlaufe ihrer Entwicklung verschiedene Lebensereignisse zu bewältigen, die normativ oder nicht normativ sein können. Normative Ereignisse betreffen alle Menschen (z. B. Schulbesuch, Berufseintritt). Nicht normative Lebensereignisse sind nur für gewisse Personen bedeutsam und nicht vorhersehbar. Die normativen Lebensereignisse nannte Havighurst (1948) erstmals „Entwicklungsaufgaben“. Hurrelmann hat dieses Konzept weiterentwickelt und sozialisationstheoretisch eingebettet. Er unterscheidet die Erwartungen, die von der sozialen und physischen Umwelt an einen Menschen herangetragen werden und die Anforderungen, die sich aus der körperlichen und psychischen Dynamik der persönlichen Entwicklung ergeben. Er hat dafür den Begriff der „produktiven Verarbeitung“ der inneren Realität (Körper und Psyche) und der äußeren Realität (sozialer und physischer Umwelt) geprägt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, S. 108). Unsere Definition schließt hier an:

Eine Entwicklungsaufgabe ist eine Aufgabe, die sich einem Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt aufgrund biologischer Faktoren, gesellschaftlicher Erwartungen und/oder individueller Wünsche und Zielsetzungen stellt (Cassée 2019, S. 111).

Kritik und Weiterentwicklung des Konzepts der Entwicklungsaufgaben

Mit unserer Definition nehmen wir Kritik an das Konzept der Entwicklungsaufgaben auf, wie sie von Bauer und Hurrelmann (2021, S. 163 ff.) zusammenfassend dargestellt wird. Kritikpunkte sind z. B. die „durchscheinende Erwachsensehensicht“ sowie die vereinheitlichende und normative Ausrichtung von Entwicklungsaufgaben. Aber bereits Havighurst (1953) verwies darauf, dass sich Entwicklungsaufgaben immer im Wandel befinden und dass individuelle Präferenzen bei deren Bewältigung entscheidend sind. Bauer und Hurrelmann (2021, S. 169) halten fest, dass nicht mehr von einem starren Konzept ausgegangen wer-

den kann, sondern dass es um den Umgang mit lebenslaufspezifischen Anforderungen der inneren und äußeren Realität geht, die sich unterscheiden und nicht von allen Menschen gleich bewältigt werden können. Sie sprechen von einem Paradigmenwechsel in der Sozialisationsforschung, der ab den 1980er Jahren die Subjektzentrierung ins Zentrum rückte und die Strukturzentrierung ablöste (vgl. ebd., S. 124).

Wir haben in den letzten Jahren die Entwicklungsaufgaben im Austausch mit Praxisorganisationen konkretisiert im Wissen, dass die jeweiligen Aufgaben unter gesellschaftlichen Entwicklungen und auf der Basis individueller Wünsche und Vorstellungen diskutiert werden müssen. Unter anderem haben wir, um der Individualität menschlicher Lebensläufe und Dispositionen möglichst gerecht zu werden, verschiedene besondere Entwicklungsaufgaben eingeführt. Besondere Entwicklungsaufgaben betreffen nur einen Teil der gesellschaftlichen Population, z. B. Scheidung der Eltern, Adoption oder Transgender. Die von Bauer und Hurrelmann 2021 (S. 167 f.) formulierten vier Entwicklungsbereiche (Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren) wurden so für verschiedene Lebensphasen als Entwicklungsaufgaben weiter ausformuliert (vgl. Cassée 2019, S. 103 ff.). Der Entwicklungsbereich „Konsumieren“ haben wir für Jugendliche wie folgt konkretisiert: Entwicklung eines ressourcen- und bedürfnisgerechten Konsumverhaltens (Umgang mit allem, was man haben, kaufen, konsumieren kann, z. B. Medien, Suchtmittel). Regeln für diesen Entwicklungsbereich können von Eltern und Lehrpersonen nicht mehr einseitig eingefordert, sondern müssen partizipativ ausgehandelt und im Entwicklungsverlauf immer wieder neu verhandelt werden (Entwicklungsbereich „Partizipieren“). Das Thema „Binden“ wurde erweitert mit Aufgaben rund um die Ausgestaltung sozialer Geschlechterrollen im aktuellen Genderdiskurs.

Erziehungsaufgaben

Ein zentraler Entwicklungsbereich für erwachsene Personen kann die Erziehungsverantwortung gegenüber Kindern in Form von sogenannten Erziehungsaufgaben sein. Das Konzept der Erziehungsaufgaben ist in Theorie und Praxis wenig verankert und wurde von uns ausdifferenziert. In Erweiterung der Definition von Duvall und Miller (1985, S. 60) definieren wir die elterlichen Aufgaben wie folgt:

Erziehungsaufgaben von Eltern sind erwartbare Anforderungen und Aufgaben, die Eltern in einer konkreten Phase des Familienzyklus bewältigen müssen, um die Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder zu unterstützen sowie gesellschaftlichen Erwartungen und eigenen Zielsetzungen und Wünschen als Paar respektive als Mann oder Frau gerecht zu werden (Cassée 2019, S. 115).

Obwohl Familienformen divers sein mögen (z. B. Familien mit zwei gleichgeschlechtlichen Elternteilen, Einelternfamilien, geteilte Elternschaft nach Trennung): für alle Personen mit Erziehungsverantwortung sind die Erziehungsaufgaben gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern bedeutsam und normativ gerahmt (z. B. im Kinderschutz, durch Erwartungen aus dem Bildungssystem oder begründet durch grundlegende Entwicklungsbedürfnisse von Kindern wie z. B. Bindung). Selbstverständlich präsentieren sich die Erziehungsaufgaben je nach Alter der Kinder unterschiedlich. So fordern Jugendliche andere Formen der Partizipation, der Mitentscheidung und der Eigenverantwortung ein als Kindergartenkinder.

Folgendes Beispiel will das Zusammenspiel von Entwicklungsaufgaben eines Kindes mit den Erziehungsaufgaben der Eltern verdeutlichen.

Entwicklungsaufgabe des Schulalters (7–12 Jahre): Interaktion mit Gleichaltrigen/Aufbau von Freundschaften. Während die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen aufgrund des bestehenden Machtgefälles in vielen Bereichen asymmetrisch ist, ist die Interaktion zwischen Gleichaltrigen eher als symmetrisch zu bezeichnen. Mit dem Eintritt in die Schule ist das Kind gefordert, Interaktionen mit Gleichaltrigen eigenverantwortlich einzugehen und Freundschaften aufzubauen.

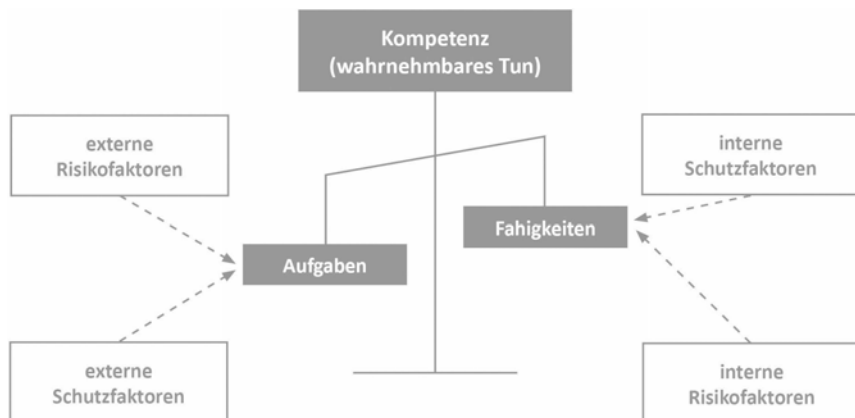
Erziehungsaufgabe der Eltern für diese Altersphase: Unterstützung bei Aufgaben aus anderen Systemen. Die neuen Aufgaben, die ein Schulkind zu bewältigen hat, sind einerseits das Einleben in die Klassengemeinschaft, Umgang mit der Autorität der Lehrpersonen sowie mit den Klassenkameradinnen und -kameraden. Die Aufgabe der Eltern ist es, das Schulkind dabei zu unterstützen.

Schutz- und Risikofaktoren

Entwicklung ist ein Prozess, der durch eine Vielzahl positiver und negativer Einflüsse geprägt wird. Als Schutz- respektive Risikofaktoren werden diese Einflüsse weniger in ihrer Einzelwirkung als vielmehr in ihrer Verkettung und Dauer – im Sinne von Risiko- oder Schutzprozessen – bedeutsam (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 59 ff.; Beelmann/Raabe 2007, S. 49 ff.). Schutz- und Risikofaktoren können sowohl im Individuum selbst als auch in dessen Umgebung verankert sein (interne und externe Faktoren/Prozesse). Das Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren im Entwicklungsverlauf ergibt das Maß an individueller Resilienz (Widerstandsfähigkeit, psychischer Elastizität) respektive Vulnerabilität (vgl. Lohaus/Vierhaus 2015, S. 268 ff.).

Die Kompetenzbalance, die das Zusammenspiel von Entwicklungs- resp. Erziehungsaufgaben mit vorhandenen Fähigkeiten und Risiko- und Schutzfaktoren visualisiert, ist in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3 Kompetenzbalance mit Schutz- und Risikofaktoren



2.2 Entwicklungsdiagnostik im Unterbringungsprozess

Im Aufnahme- und Betreuungsprozess wird systematisch erarbeitet, welche Entwicklungsaufgaben in den relevanten Systemen (Familie, Schule, Arbeitswelt, Peergruppen) von den Kindern selber, von deren Eltern und den Fachpersonen als bedeutsam, als gelingend oder weniger gelingend beurteilt werden. Durch die transparente und partizipative Arbeitsweise wird die „Erwachsenensicht“ relativiert und mit subjektiven Sichtweisen aller Beteiligten erweitert. Aus diesen Einschätzungen wird abgeleitet, welche Themen für die Entwicklungsförderung im Zentrum stehen sollen. Auch die Erziehungsfähigkeit der Eltern wird partizipativ erarbeitet mit Blick auf indizierte Interventionen in der Familie und als Basis für eine mögliche Rückplatzierung.

2.3 Handlungstheoretische Bausteine

Die KOSS-Methodik orientiert sich an einer Reihe von Handlungsmaximen, welche die verbindliche Basis bilden für die Arbeit mit Familien und Kindern. Alle Arbeitsschritte, Verfahren und Instrumente in KOSS sind auf der Basis dieser Handlungsorientierungen ausgestaltet und vereinbar mit professionellen Standards (Berufskodex), mit den Rechten des Kindes (UN-KRK) und den Standards von Quality4Children (Q4C 2008). Weiter sind die Konzepte der Transparenz, des Empowerments und der Partizipation zentral.

Transparenz, Empowerment, Partizipation

Transparenz in der Prozessgestaltung versteht KOSS als Basis für Partizipation. In KOSS werden Eltern und Kinder begleitet, um zu verstehen, welche Schritte

warum, wie und mit wem anstehen. Das salutogenetische Konzept von Antonovsky (1997) stellt dazu hilfreiche Dimensionen zur Verfügung, die im Sammelband von Meier Magistretti (2019) aktualisiert und mit Forschungsergebnissen und Anwendungsbeispielen angereichert werden.

Antonovskys Konzept des Kohärenzgefühls unterscheidet drei Dimensionen, die er zueinander in Beziehung setzt. Er fokussiert auf die Interpretation von einschneidenden Lebensereignissen in der Vergangenheit und in der aktuellen Lebenssituation.

- *Verstehbarkeit – die kognitive Dimension:* Es geht um Sinnzusammenhänge und um die Deutung von Lebensereignissen und Erfahrungen. Personen mit einem hohen Ausmaß an Verstehbarkeit können Herausforderungen einordnen und deuten. Belastende Ereignisse werden damit nicht bedeutungslos. Probleme in einer Familie, Krankheit, Armut und andere belastende Ereignisse können da sein oder eintreten, aber Personen mit einem ausreichenden Kohärenzgefühl können diese Ereignisse in einen Kontext des Verstehens einordnen, wodurch diese Ereignisse weniger als Stressoren wirken.
- *Sinnhaftigkeit – die emotionale Dimension:* Für Antonovsky ist dies das Ausmaß, in welchem eine Person ihr Leben und die Lebensbedingungen als bedeutsam und sinnhaft empfindet. Die Teilnahme an Entscheidungen und das Beeinflussen von Entwicklungen stärken Sinnhaftigkeit und Ich-Nähe. Dies bedeutet nicht unbedingt, dass ein Vater glücklich ist über die Platzierung seines Sohnes, aber dass er diese Herausforderung annimmt und dank Partizipation als bedeutsam und sinnhaft erleben kann.
- *Handhabbarkeit – die Handlungsdimension:* Das Gefühl der Handhabbarkeit entwickelt sich durch eine Balance zwischen Herausforderungen und den Mitteln, diese zu bewältigen (vgl. Maass 2019). Kooperative Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen Schritte zur Veränderung.

Das Empowermentkonzept (vgl. Herriger 2014; Hansbauer 2002) stärkt das Kohärenzgefühl. Dieses Konzept legt den Akzent auf Aktivierung und Dialog statt auf Disziplinierung und Eingriff. In stationären Settings haben diese Orientierungen sowohl Bedeutung für die partizipative Gestaltung des Alltags mit den Kindern als auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern.

2.4 Methodische Schlussfolgerungen: Didaktisierung

Um Kinder und deren Eltern zu stärken und zu Partizipation und Selbstsozialisation zu befähigen, kann das Kohärenzgefühl in allen drei Dimensionen genutzt werden (in Anlehnung an Idan et al. 2019, S. 189 ff.):

- durch Informationen (Psychoedukation z. B. zu Entwicklungs- und Erziehungsaufgaben) kann die Verstehbarkeit verbessert werden
- mit lernfördernder Unterstützung und Begleitung kann die Sinnhaftigkeit von Ereignissen für das eigene Leben und für die Zukunft erschlossen werden – z. B. durch die Teilnahme an Entscheidungen und die Mitwirkungen in der Prozessgestaltung bei einer Unterbringung
- zur Verbesserung der Handhabbarkeit können Strategien und Fähigkeiten für das konkrete Handeln und für die Erreichung von Zielen erarbeitet werden

In der Konkretisierung des salutogenetischen Modells haben wir eine Reihe didaktischer Tools für die Arbeit mit Kindern und Eltern entwickelt. Der so genannte „Werkzeugkoffer“ liegt in einer Teilversion für die Entwicklungsdiagnostik (siehe Abb. 4) sowie in einer Vollversion für Diagnostik und Interventionsgestaltung vor.

Abbildung 4 Kompetenzorientierter Werkzeugkoffer



3 KOSS-Prozessgestaltung konkret

Der Aufenthalt in einer KOSS-Einrichtung ist klar strukturiert mit einer Diagnostik-, Interventions- und Austrittsphase. Der Aufnahmeprozess sowie alle wei-

teren Klientenkontakte werden möglichst nachvollziehbar ausgestaltet (Bildkarten, Tierfiguren, farbige Papierstreifen etc.) und für die Verstehbarkeit auf Seiten der Eltern und der Kinder genutzt. Für die Sinnhaftigkeit werden Bezüge zur Biographie hergestellt, und die Teilnahme an wichtigen Prozessschritten mit Blick auf Veränderung und Lernen ermöglicht. Gemeinsam werden die bedeutsamen Entwicklungsaufgaben diskutiert, der Stand der Entwicklung visualisiert sowie bedeutsame Schutz- und Risikofaktoren im Lebenslauf und in der aktuellen Situation ermittelt. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Kindern im Zusammenspiel mit den Erziehungsaufgaben der Eltern hat sich in der bald 20-jährigen Nutzung in Praxisfeldern der schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe bewährt. Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsthemen im Lebenslauf lässt Raum für die Abstimmung auf den konkreten Fall und kann verdeutlichen, inwiefern Aufgaben im jeweiligen Lebensabschnitt gelingend bewältigt werden konnten. Das Erlernen neuer Fähigkeiten und das Training von Strategien sollen die gelingende Bewältigung der anfallenden Entwicklungsaufgaben der Kinder und der Erziehungsaufgaben von Eltern verbessern. Wir stellen nachfolgend für die Diagnostikphase dar, wie Transparenz und Partizipation mit Hilfe von Tools aus dem Werkzeugkoffer konkretisiert werden können.

3.1 Der Werkzeugkoffer: Visualisierung und Aktivierung

Der Werkzeugkoffer enthält Bildkarten für alle Entwicklungs- und Erziehungsaufgaben, Karten mit Fähigkeiten, Gefühlskarten, Karten für die tägliche Routine, mit denen psychoedukativ und aktivierend gearbeitet werden kann. In Leitfäden zu den Entwicklungs- und Erziehungsaufgaben werden methodische Hinweise formuliert für Einstiegs- und Vertiefungsfragen. Im Kontakt mit einem Kind können z. B. die Entwicklungsaufgaben dieser Altersphase sowie mit den Eltern die entsprechenden Erziehungsaufgaben besprochen werden (kognitive Dimension). Dann kann mit dem Kind und den Eltern erarbeitet werden, welche Bedeutung diese Themen haben, welche Aufgaben bereits gut bewältigt werden, welche Aufgaben noch nicht so gut gelingen und welche Aufgaben aus früheren Altersphasen noch anstehen. Die einzelnen Bildkarten werden Sortierunterlagen in den Ampelfarben grün/gelb/rot zugeordnet. Die Fachperson bringt eigene Beobachtungen und Einschätzungen ein und stellt allfällige Unterschiede zwischen Kind, Eltern und Fachperson zur Diskussion (Sinnhaftigkeit). Die Bewertung der Aufgabenbewältigung (gelingt gut, gelingt teilweise, gelingt noch nicht gut) aktiviert die emotionale Ebene, und die Themen werden ich-nah. Jene Themen und Entwicklungsbereiche, die gemeinsam als noch nicht gut bewältigt festgehalten werden, werden für die Formulierung einer sozialen Diagnose sowie für die Ableitung von Lernthemen und Zielen für die Entwicklungsförderung genutzt.

3.2 Diagnostikprozess

Eine gute soziale Diagnose und eine tragfähige Basis für Interventionen entstehen dann, wenn es gelingt, Kinder und Eltern so einzubeziehen, dass ein verstehender Zugang zur Biographie, zur aktuellen Situation und zur eigenen Person entstehen kann. Die Deutungen der Professionellen müssen dazu im Prozessverlauf immer wieder mit jenen der Eltern und der Kinder als „Erfahrungsexperten/-expertinnen“ verknüpft werden.

Die Diagnostikphase in KOSS-Organisationen verläuft entlang einer Reihe von Instrumenten und Tests und dauert ca. drei Monate. Vom Erstkontakt an unterstreicht das Instrument Sichtweise (SW) die partizipative Arbeitsweise.

- *Instrument SW: Sichtweise der Mutter/des Vaters sowie des Kindes.* Gesprächsleitfaden, um die Sichtweise von Eltern und Kindern zu erheben: „Was läuft gut zuhause? Was macht Ihnen/dir Sorge? Was möchten Sie/möchtest du, dass sich mit der Platzierung verändert?“ Auch wird ermittelt, was bereits unternommen wurde, und welchen Beitrag die Beteiligten selbst leisten wollen und können.
- *Entwicklungsbericht.* Die Ergebnisse des Diagnostikprozesses werden im Entwicklungsbericht dargestellt. Der Bericht schließt mit einer sozialen Diagnose sowie mit ersten Zielen für das Kind und die Eltern ab. Während des Aufenthalts folgen Verlaufs- und Abschlussberichte für das Monitoring der Entwicklungsfortschritte.
- *Formulierung von Zielen.* KOSS erarbeitet partizipativ Ziele, die in der Interventionsphase verfolgt werden sollen. Zur Illustration folgen die Schritte für die Zielformulierung, welche die Partizipation des Kindes resp. der Eltern unterstützen.
 1. Die Fachperson bereitet die Erarbeitung von Zielen vor (Setting, Zeitrahmen, Materialien) und legt die Entwicklungskarten aus der Diagnostik geordnet auf die Sortierunterlagen in den Ampelfarben. Gemeinsam werden die Aufgaben auf der grünen Unterlage und die vorhandenen Fähigkeiten besprochen (Validierung/Empowerment).
 2. Die Entwicklungsthemen auf der gelben resp. der roten Unterlage werden vertieft. Das Kind und die Eltern werden gebeten, zu den Karten Veränderungswünsche und Ziele zu formulieren. Die Fachperson ergänzt im Prozess mit eigenen Einschätzungen, Bewertungen und Anliegen.
 3. Die drei wichtigsten Wünsche/Ziele und die zugehörigen Kommentare werden festgehalten. Das Ergebnis fließt ein in Zielformulierungen, die spezifisch, messbar, ausgehandelt, realistisch und terminiert (SMART) sind.

4 Diskussion

4.1 Prozesserfahrungen aus Evaluationen

Wie gut die KOSS-Methodik umgesetzt wird, wird jährlich evaluiert. In formativen und summativen Evaluationen werden die von den Praxisorganisationen erstellten Berichte quantitativ und auszugsweise qualitativ analysiert. Es lässt sich daraus z. B. ableiten, wie die Anliegen der Kinder und Eltern konsequent einbezogen und in den Berichten dokumentiert werden. Alle Evaluationselemente werden im jährlichen KOSS-Evaluationsbericht zusammengefasst und anonymisiert auf der Webseite des Instituts (www.kompetenzhoch3.ch) publiziert. Die Ergebnisse pro KOSS-Organisation stehen im Zentrum der jährlich stattfindenden Audits. Zudem wird die Umsetzung von Transparenz und Partizipation in Fall- und Fachcoachings immer wieder geschärft. Aus den gemachten Erfahrungen werden Themen abgeleitet, die z. B. in den KOSS-Praxisforen mit den Leitungspersonen oder in Entwicklungsgruppen diskutiert werden.

4.2 Qualitative Aussagen aus Entwicklungsberichten

Am Schluss der Diagnostikphase werden die zentralen Ergebnisse der Analyse in einem Entwicklungsbericht festgehalten, der unter Einbezug des Kindes und der Eltern erstellt wird. Zur Illustration folgen einige qualitative Aussagen aus Entwicklungsberichten.

- *Heim a: Gesamteinschätzung durch die Mutter.* Die Mutter ist mit der Gesamteinschätzung einverstanden. Sie sieht die Themen ihrer Tochter und ihre eigenen Themen gut dargestellt, und die Mechanismen hinter dem Verhalten ihrer Tochter sind stimmig beschrieben. Auch S. (Tochter) erkennt sich und ihre Themen in der Gesamteinschätzung wieder.
- *Heim b: Einschätzungen der Zusammenarbeit aus Sicht der Klientin.* V. kann ihre Geschichte akzeptieren und sieht, dass sie entsprechende Unterstützung braucht. Sie möchte in regelmäßiger Psychotherapie ihre Biographie und Traumata aufarbeiten. Sie zeigt gute Mitwirkung und übernimmt Verantwortung für das Lernen in der Schule.
- *Heim c: Gesamteinschätzung.* Mutter und Tochter verstehen das Bild, welches sich beim Abschluss der Diagnostik zeigt und sind damit einverstanden. Es scheint ihnen logisch. Der Vater hat Mühe, überhaupt zu akzeptieren, dass seine Tochter „Schwierigkeiten bekommen hat“, und will sich nicht zur Gesamteinschätzung äußern.

4.3 Quantitative Einschätzungen aus Prozessbeurteilungen

Neben den Daten, die in den Berichten enthalten sind, werden am Schluss des Aufenthalts bei allen Beteiligten sogenannte Prozessbeurteilungen eingeholt, die quantitativ ausgewertet werden.

- Prozessbeurteilung des Aufenthalts durch die Kinder
- Prozessbeurteilung durch die Eltern
- Prozessbeurteilung durch die zuweisende Instanz

Diese Prozessbeurteilungen erfolgen aktuell noch nicht befriedigend: häufig fehlen ganze Fragebögen resp. Einschätzungen zu einzelnen Items, was die Qualität der Daten beeinträchtigt. Ab 2023 können die Prozessbeurteilungen auch digital erfolgen, was die Qualität der Daten verbessern dürfte.

Wir präsentieren in der Tabelle 1 die Prozessbeurteilungen durch die Kinder aus dem Jahr 2021. Die Items sind auf der Basis der Standards von Quality4Children (2008) formuliert. Das N schwankt zwischen 31 und 46, die Prozentzahlen beziehen sich auf das jeweilige N.

Tabelle 1 Prozessbeurteilung durch die Kinder (2021) (Quelle: eigene Erhebungen)

| | -- % | - % | + % | ++ % | N |
|----------------------------------------------------------------------|---------|--------|--------|---------|----|
| 1. Ich konnte mit meiner Familie in Kontakt bleiben. | 2.5 | 5.0 | 12.5 | 80.0 | 40 |
| 2. Ich fühlte mich hier sicher. | 2.2 | 6.7 | 44.4 | 46.7 | 45 |
| 3. Die Teammitglieder waren verlässlich und für mich da. | 0.0 | 4.3 | 31.7 | 73.0 | 46 |
| 4. Ich wurde fair behandelt. | 0.0 | 4.3 | 32.6 | 63.0 | 46 |
| 5. Ich wurde bei allen für mich wichtigen Entscheidungen einbezogen. | 0.0 | 10.9 | 37.0 | 50.0 | 46 |
| 6. Meine Bezugsperson hat mich gut unterstützt. | 2.2 | 0.0 | 15.2 | 82.6 | 46 |
| 7. Die Ziele wurden mit mir zusammen erarbeitet. | 0.0 | 2.2 | 26.1 | 71.7 | 46 |
| 8. An Gesprächen fühlte ich mich wohl und konnte mitreden. | 0.0 | 3.2 | 19.4 | 74.2 | 31 |
| 9. Die Berichte wurden mit mir besprochen. | 6.5 | 4.3 | 19.6 | 69.6 | 46 |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|----|
| 10. An den Standortgesprächen wurde ich einbezogen. | 0.0 | 2.4 | 19.5 | 78.0 | 41 |
| 11. Die Standortgespräche waren für mich nützlich. | 2.4 | 31.7 | 19.5 | 46.3 | 41 |
| 12. Das Team hat mich unterstützt, gute Kontakte zu anderen Gruppenmitgliedern zu haben. | 12.8 | 12.6 | 30.8 | 43.6 | 39 |
| 13. Konflikte und Krisen wurden offen und fair bearbeitet. | 4.3 | 13.0 | 39.1 | 43.5 | 46 |
| 14. Ich konnte Kontakt mit Freunden haben. | 0.0 | 7.3 | 22.0 | 70.7 | 41 |
| 15. Auf meine besonderen Bedürfnisse wurde Rücksicht genommen. | 0.0 | 8.7 | 26.1 | 65.2 | 46 |
| 16. Mir selber hat die Platzierung geholfen. | 0.0 | 2.4 | 51.2 | 46.3 | 41 |

Legende: -- trifft überhaupt nicht zu; - trifft eher nicht zu; + trifft eher zu; ++ trifft voll und ganz zu

Die Daten in Tabelle 1 zeigen ausreichende bis gute Partizipation bei den meisten Themen. Kritische Werte (20 % und mehr trifft überhaupt nicht resp. eher nicht zu) weisen die Items 11 und 12 auf. Die Items 5, 9, und 13 zeigen Verbesserungsbedarf (10–20 % trifft überhaupt nicht resp. eher nicht zu). Die Ergebnisse werden mit den Praxisorganisationen diskutiert, und es werden Ziele für die Verbesserung der Prozessgestaltung vereinbart.

4.4 Entwicklungsperspektiven

KOSS bietet Professionellen der stationären Kinder- und Jugendhilfe eine entwicklungs- und lerntheoretische Basis sowie methodische Tools für eine transparente und partizipative Arbeitsweise mit Kindern und Eltern. Durch Evaluationen, Coachings und Audits findet eine fortwährende Qualitätsdebatte zwischen der Entwicklungsstelle und den KOSS-Praxisorganisationen statt. Neben Entwicklungsthemen, die sich aus den laufenden Monitoringprozessen ergeben, wollen wir in naher Zukunft folgende Themen mit unseren Partnerorganisationen bearbeiten.

- *Mitbestimmung*: Partizipation beinhaltet nicht nur die Möglichkeit von Kindern und Eltern sich im Diagnostik- und Interventionsprozess aktiv zu beteiligen. Ein wichtiger Bestandteil von Partizipation ist Mitbestimmung. Das Ausmaß an tatsächlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten wird in den bisherigen Evaluationen noch nicht ausreichend dokumentiert. Wir planen dazu

spezifische Evaluationen, z. B. in Form von Gruppendiskussionen mit Kindern und Eltern. Die Ergebnisse sollten für eine Schärfung des Themas im Alltag genutzt werden.

- *Elternpartizipation*: Wir planen vor dem Hintergrund der Wirkungsforschung (vgl. z. B. Macsenaere 2007, S. 26) eine Intensivierung der Elternpartizipation. In einem Pilotversuch zur Elternarbeit in Gruppen sollen Eltern gestärkt werden, ihre Elternrolle wahrzunehmen und den Entwicklungsprozess ihres Kindes im Heim aktiv mitzugestalten.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997): Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Bauer, Ulrich/Hurrelmann, Klaus (2021): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 14. vollst. überarb. Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Beelman, Andreas/Raabe, Tobias (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Bern: Hogrefe.
- Cassée, Kitty (2019): Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für „gute Praxis“ in der Jugendhilfe. 3. vollst. überarb. und erw. Auflage. Bern: Haupt.
- Cassée, Kitty (2020): KOSS-Manual. Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings. 4. erw. Auflage. Bern: Haupt.
- Duvall, Evelyn Ruth/Miller, Brent (1985): Marriage and family development. New York: Harper & Row.
- Hansbauer, Peter (2002): Partizipative Strukturen und eine Kultur der Partizipation in der Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfen, 7, S. 9–14.
- Havighurst, Robert J. (1948): Developmental Tasks and Education. New York: Longman.
- Havighurst, Robert J. (1953): Human Development and Education. Oxford: Longman.
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. 5. akt. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2021): Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 5. überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ulrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Idan, Orly/Braun-Lewensohn, Orna/Lindström, Bengt/Margalit, Malka (2019): Salutogenese: Der Kohärenzsinn in der Kindheit und in Familien. In: Meier Magistretti, Claudia (Hrsg.): Salutogenese kennen und verstehen. Göttingen: Hogrefe, S. 189–198.
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 3. überarb. Auflage. Bern Heidelberg: Springer.
- Maass, Ruca/Elias, Katrin (2019): Kohärenzsinn und Alltagserlebnisse. In: Meier Magistretti, Claudia (Hrsg.): Salutogenese kennen und verstehen. Göttingen: Hogrefe, S. 137–146.
- Macsenaere, Michael (2007): Verfahren zur Wirkungsmessung in den erzieherischen Hilfen. In: Jugendhilfe-Effekte-Studie. Wirkungsorientierte Jugendhilfe, 1, S. 25–31.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Auflage. Weinheim/München: Juventa.
- Q4C (Hrsg.) (2008): Quality4Children Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa. Zürich: ROPRESS.