



# Leitfaden für die Entwicklung von Schutzkonzepten in sozialpädagogischen Einrichtungen in Oö

## Projektverantwortliche

**Projektleitung:** Reinhold Rampler

**Projektkoordination:** Peter Kramlinger

**Externe Beratung (Moderation & Ergebnissicherung):** Monika Lengauer

### Steuerungsgruppe:

Peter Heidlmair (GF Lebensraum Heidlmair)

Alexander König (Obmann Verein Sozialpädagogik und GF Plan B)

Peter Kramlinger (Fachaufsicht KJH OÖ)

Efrossini-Eleonora Langaditis (Referentin Büro Landesrat Lindner)

Gerhard Pohl (Vorstandsmitglied Verein Sozialpädagogik und Leiter SOS Kinderdorf OÖ)

Theresia Schlöglmann (Abteilungsleiterin KJH OÖ)

Barbara Spöck (Bezirkshauptfrau Steyr-Land und Sprecherin der KJH-Behörden)

## AG „Leitfaden – Schutzkonzept“ zur Erarbeitung der Inhalte des Leitfadens:

Michael Ecker (Diakonie Zentrum Spattstraße)

Gerhard Eisschill (Diakonie Zentrum Spattstraße)

Robert Engl (Verein STI)

Katharina Etschmann (Abt. KJH)

Marlies Gabriel (Lebensraum Heidlmair)

Christoph Golker (Lebensraum Heidlmair)

Karin Hametner (KJH Kirchdorf)

Manfred Humer (Schloss Leonstein)

Barbara Krenn (Plan B)

Kerstin Mayr (EVA-Lebenswert Guter Hirte)

Elisabeth Pammesberger (Die Brücke)

Karin Plasch (KJH Steyr)



**Kinderschutz** 

**Amt der Oö. Landesregierung**  
**Direktion Soziales und Gesundheit**  
**Abteilung Kinder- und Jugendhilfe**  
Bahnhofplatz 1  
4021 Linz  
Telefon: (+43 732) 7720-15200  
Fax: (+43 732) 7720-215328  
E-Mail: [kjh.post@ooe.gv.at](mailto:kjh.post@ooe.gv.at)  
[www.kinder-jugendhilfe-ooe.at](http://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at)  
Stand: Jänner 2023

## VORWORT

Schutz und Sicherheit für Kinder und Jugendliche in unseren Einrichtungen zu gewährleisten, war und wird immer ein Ziel und eine Herausforderung der Kinder- und Jugendhilfe sein. Dass dieses Thema in Oberösterreich nun so speziell herausgehoben wurde, geht auf das Bekenntnis unserer Einrichtungslandschaft zurück, die fortschrittlicher Qualitätsentwicklung in sehr hohem Maße zugewandt ist.

Aussagen zu den Inhalten von Schutzkonzepten finden sich in einigen der insgesamt 66 FICE-Qualitätsstandards. Vorhandene Schutzkonzepte sind meist durch einen eng gefassten Schutzbegriff geprägt, der auf die Abwehr von unmittelbaren Gefahren oder dem Verhindern von Gewalt abstellt. Unser Ziel war es, einen möglichst weit gefassten Begriff von Schutz und Sicherheit zu etablieren, der vor allem auch präventive Ansätze enthält und so dem Begriff des „sicheren Ortes“ entspricht. Diesen sicheren Ort wollen wir den Kindern und Jugendlichen in unseren Einrichtungen verbindlich bieten. Dazu können wir auf die bereits etablierten Prozesse zur Beteiligung (Stichwort Moverz) und zur Sexualpädagogik (Stichwort Rahmenkonzept) zurückgreifen, weil diese ein integraler Bestandteil zukünftiger Schutzkonzepte sein werden.



Der vorliegende Leitfaden soll die PraktikerInnen dabei unterstützen, ein individuell abgestimmtes Schutzkonzept für ihre Einrichtung zu entwickeln, unter Berücksichtigung bereits vorhandener Bausteine. Herzlichen Dank an alle SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen, die unter der umsichtigen Begleitung von Monika Lengauer das vorliegende Werk erarbeitet haben. Ebenso möchte ich mich herzlich bei allen Kindern, Jugendlichen, SozialpädagogInnen und ExpertInnen aus dem erweiterten KJH-Bereich bedanken, die im Rahmen von Fokusgruppengesprächen zentrale Aspekte von Schutz und Sicherheit in stationären Einrichtungen eingebracht und den Leitfaden abschließend kommentiert und ergänzt haben!

Für die qualitative Weiterentwicklung des „sicheren Ortes“ und der Entwicklung der individuellen Schutzkonzepte ist nun jede einzelne Sozialpädagogin und jeder einzelne Sozialpädagoge gefordert. Ich hoffe, dass dieser Leitfaden Ihnen diese große Aufgabe erleichtern wird. Dazu wünsche ich Ihnen einen kreativen und erfolgreichen Austausch zum Thema Schutz und Sicherheit für Kinder und Jugendliche und letztendlich auch für Sie.

Herzlichen Dank für Ihr Engagement!



**Mag.ª Theresia Schlöglmann**

Leiterin der Abt. Kinder- und Jugendhilfe

## Inhalt

### GRUNDLEGENDE BEMERKUNGEN

I. Hintergrund für die Entwicklung des Leitfadens und Projektdesign .....	6
II. Definition und Ziele von Schutzkonzepten .....	7
III. Verständnis von „Schutz“ und „Sicherheit“ & Reichweite der Schutzkonzepte .....	9
IV. Zentrale Rahmenbedingungen für die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit in der Einrichtung .....	14
Gefährdungsabklärung, Hilfeplanprozess und die Kooperation zwischen fallführender Kinder- und Jugendhilfebehörde und Einrichtung .....	14
Angemessene (Personal-)Ressourcen in den Einrichtungen .....	16
V. Strukturierung des Leitfadens und Ablauf der Konzeptentwicklung .....	17
Struktur des Leitfadens .....	17
Ablauf der Konzeptentwicklung .....	19

### HAUPTTEIL – THEMATICHE BEREICHE DER SCHUTZKONZEPTE

#### A. VORAUSSETZUNGEN FÜR SCHUTZ UND ERLEBTE SICHERHEIT SCHAFFEN (Primärprävention)

1. Einrichtungs- und Teamebene .....	24
1.1. Personalauswahl und Verträge .....	24
1.2. Einschulung neuer MitarbeiterInnen .....	25
1.3. Leitungsstrukturen und transparente Abläufe .....	25
1.4. Teamstruktur, Reflexion und Fehlerkultur .....	26
1.5. MitarbeiterInnenfürsorge und Psychohygiene .....	28
1.6. Sicherheitsnetzwerke .....	29
1.7. Räumliche Aspekte von Sicherheit .....	33
2. Pädagogische Ebene .....	33
2.1. Aufnahmeprozess .....	33
2.2. Fallverstehen & kindzentrierte biopsychosoziale Diagnostik .....	35
2.3. Beteiligung in der Einrichtung .....	38
2.4. Ermöglichung sicherer und entwicklungsförderlicher pädagogischer Beziehungen .....	42
2.5. Stabilisierung und Förderung der „Selbstermächtigung“ .....	45
2.6. Zusammenleben & Gruppendynamik .....	52
2.7. Sexualpädagogische Angebote und Interventionen .....	56
2.8. Förderung von Konsumkompetenzen und Suchtprävention .....	62

## **B. UMGANG MIT GEFÄHRDUNGEN UND AUFARBEITUNG VON GRENZÜBERSCHREITUNGEN UND GEWALTEREIGNISSEN (Sekundär- und Tertiärprävention)**

<b>3. Einrichtungs- und Teamebene .....</b>	<b>66</b>
3.1. Handlungsleitfäden für akute Gefährdungssituationen und Gewaltereignisse.....	66
3.2. Aufarbeitung von Notfällen und Gewaltereignissen im Team und mit betroffenen MitarbeiterInnen.....	69
<b>4. Pädagogische Ebene .....</b>	<b>73</b>
4.1. Pädagogischer Umgang mit problematischem bzw. hochriskantem Konsum .....	73
4.2. Pädagogischer Umgang mit (drohenden) Kontrollverlusten, Eskalationsdynamiken und Gewalt seitens Kinder bzw. Jugendlicher .....	77
4.3. Aufarbeitung von Kontrollverlustsituationen, Eskalationsdynamiken und Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen.....	80
4.3.1. Opferschutz und Aufarbeitung der Ereignisse mit den von Übergriffen betroffenen Kindern und Jugendlichen .....	80
4.3.2. Aufarbeitung der Ereignisse mit Gewalt ausübenden Kindern und Jugendlichen.....	82
4.3.3. Aufarbeitung der Ereignisse in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen.....	83
<b>VERWENDETE LITERATUR .....</b>	<b>85</b>

## GRUNDLEGENDE BEMERKUNGEN

### I. Hintergrund für die Entwicklung des Leitfadens und Projektdesign

---

Im Jahr 2017 startete die FICE Austria<sup>1</sup> einen bundesländer- und organisationsübergreifenden Prozess zur Verbesserung der Betreuungsqualität in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH). In einem mehrjährigen Projekt unter Beteiligung verschiedener Stakeholder<sup>2</sup> entstand ein Handbuch mit 66 formulierten Qualitätsstandards. Alle sozialpädagogischen Einrichtungen in OÖ haben sich die konkrete Umsetzung dieser Qualitätsstandards als Ziel gesetzt. Zur gemeinsamen Initiierung des Umsetzungsprozesses koordinierte die KJH 2020 drei Vorbereitungsgruppen und nahm eine erste Einschätzung der Ist-Situation in den oberösterreichischen stationären Erziehungshilfen vor.

Im Rahmen dieses Prozesses wurde deutlich, dass sich viele dieser formulierten Standards in den Richtlinien des Landes Oberösterreich wiederfinden und es zu vielen Themen auch einrichtungsspezifische und -übergreifende Konzepte und Leitfäden gibt. Zum Beispiel wurde zwischen 2019 und 2021 in einem betreiberübergreifenden Projekt die sexualpädagogische Rahmenrichtlinie entwickelt. Weiters sind systemübergreifende, flächendeckende Prozesse u.a. zur Implementierung des „Lösungsfokussierten Ansatzes“, zur verstärkten Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (Moverz) und zur Verankerung traumapädagogischer Standards im Laufen.

Als wichtiges Entwicklungspotenzial in stationären Einrichtungen wurde im Rahmen des Prozesses eine systematische und einrichtungsübergreifende Auseinandersetzung mit Schutz und Sicherheit in stationären Einrichtungen identifiziert. Der vorliegende Leitfaden entstand aus dem gemeinsam formulierten Anliegen, stationäre Einrichtungen bei der Entwicklung ihrer je eigenen, einrichtungsbezogenen Schutzkonzepte zu unterstützen. Ziel des Leitfadens ist es, den Einrichtungen eine inhaltliche und prozessbezogene Orientierungshilfe zur Entwicklung ihrer einrichtungsspezifischen Schutzkonzepte zur Verfügung zu stellen,

- um Lebensräume für Kinder und Jugendliche zu schaffen, in denen ihnen ein selbstbestimmtes und gewaltfreies Aufwachsen ermöglicht wird und sie sich sicher fühlen können,
- um Kinder und Jugendliche vor jeglicher Form von Gewalt, aber auch vor anderen Gefährdungen (s.u.), zu schützen,
- um eine Haltung des Hinsehens und der Transparenz zu fördern, Gefährdungspotenziale frühzeitig zu erkennen und gezielt gegensteuern zu können,
- um die Handlungssicherheit von sozialpädagogischen Fachkräften zur Prävention von und im Umgang mit Gefährdungen zu erhöhen, insbesondere um die Folgeschäden bei Gewaltereignissen zu mindern und Wiederholungen zu verhindern.

Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte im Rahmen eines Beteiligungsprozesses, der unterschiedliche Gruppenformate vorsah:

---

1 Die 1948 gegründete Fédération Internationale des Communautés Éducatives (FICE) ist ein weltweites Netzwerk, das die Zielsetzung der Verbesserung der außerfamiliären Betreuung von Kindern und Jugendlichen verfolgt.

2 Österreichweit nahmen 19 Organisationen an der Erarbeitung teil.

- **Fokusgruppen:** Im Rahmen der Entwicklung des Leitfadens wurden zwei Fokusgruppengespräche mit insgesamt 18 Jugendlichen, ein Fokusgruppengespräch mit SozialpädagogInnen und ein Gespräch mit SystempartnerInnen (BewohnerInnenvertretung, FH Linz, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Volksanwaltschaft, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Kinderschutzzentren) durchgeführt. Ziel dieser Gespräche war es, die Perspektiven der zentralen AkteurInnen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe einzubeziehen und gemeinsam zentrale Aspekte zu identifizieren, die für den Schutz und die erlebte Sicherheit von Kindern und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen besonders relevant sind.
- **Resonanzgruppe:** Die aus Personen aus dem (erweiterten) KJH-Bereich (BewohnerInnenvertretung, Bezirksbehörden, Fachabteilung, FH Linz, Kinder- und Jugendanwaltschaft, Kinderschutzzentren, Volksanwaltschaft) zusammengesetzte Resonanzgruppe hatte die Aufgabe, Rückmeldung zum Leitfaden vor dessen Finalisierung zu geben.
- **Arbeitsgruppe „Leitfaden Schutzkonzept“:** Die Arbeitsgruppe setzte sich aus VertreterInnen von sozialpädagogischen Einrichtungen und fallführenden Behörden bzw. der Abteilung KJH zusammen. Ihre Aufgabe war es, den Leitfaden unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Fokusgruppen und der bereits vorhandenen Konzepte und der Qualitätsstandards inhaltlich zu entwickeln.
- **Steuergruppe:** Die Steuergruppe, bestehend aus VertreterInnen der Abteilung KJH, sozialpädagogischer Einrichtungen, des Vereins Sozialpädagogik und der Sprecherin der KJH-Behörden tagte drei Mal zur Besprechung der Zwischenergebnisse und Prozesssteuerung.

## II. Definition und Ziele von Schutzkonzepten

---

Der vorliegende Leitfaden verfolgt das Anliegen, sozialpädagogische Wohngruppen, stationäre Kriseneinrichtungen und Wohnungsverbände (in Folge kurz „Einrichtungen“ genannt) bei der Entwicklung ihrer dem Standort angepassten Schutzkonzepte zu unterstützen und damit einen thematischen Rahmen an die Hand zu geben. Die Entwicklung des Leitfadens erfolgte vor dem Hintergrund aktueller fachlicher Debatten<sup>3</sup> um die Notwendigkeit und Bedeutung von institutionellen Konzepten zum Schutz von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen, wie sie auch in Österreich zunehmend von Fachstellen und Prüforgängen gefordert und als wesentliches Qualitätsmerkmal stationärer Einrichtungen erachtet werden<sup>4</sup>.

Schutzkonzepte zielen auf die höchstmögliche Gewährleistung von Schutz und Sicherheit für Kinder und Jugendliche und aller AkteurInnen in Organisationen bzw. Einrichtungen ab. Sie sollen einerseits dazu beitragen, die Sensibilität in der Einrichtung hinsichtlich wesentlicher Voraussetzungen für Schutz und erlebter Sicherheit sowie für Gefährdungsrisiken zu erhöhen. Sie umfassen

---

<sup>3</sup> Der aktuelle Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum ist wesentlich von der Debatte in der Bundesrepublik Deutschland geprägt. Dieser Diskurs wurde insbesondere durch den (aufgrund verschiedener Meldungen von Fällen sexuellen Kindesmissbrauchs in Einrichtungen der katholischen Kirche und in weiteren Bildungseinrichtungen) im Jahr 2010 in Deutschland eingerichteten Runden Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“ beflügelt. In diesem Rahmen wurden Empfehlungen für eine Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen in Einrichtungen im Rahmen des Abschlussberichtes formuliert (BMJ/BMFSFJ/BMBF 2011). Bereits in diesen Empfehlungen wurde die Entwicklung von einrichtungsbezogenen Schutzkonzepten als Mindeststandard angeregt.

<sup>4</sup> Vgl. [www.schutzkonzepte.at](http://www.schutzkonzepte.at)

daher gebündelte einrichtungsbezogene Maßnahmen zur Prävention von Gefährdungssituationen, Übergriffen und Gewaltereignissen in einer Einrichtung. Andererseits beziehen sich Schutzkonzepte auf den Umgang mit Grenzverletzungen, Gefährdungen und Übergriffen und deren Aufarbeitung. Dabei ist es wichtiges Ziel, die Handlungssicherheit der pädagogischen Fachkräfte und Teams im Umgang mit Gefährdungspotenzialen und -situationen zu stärken (Oppermann/Schröer 2018: 160).

Schutzkonzepte basieren auf einem **rechte-basierten Verständnis von „Schutz“**. Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendlichen ein Recht auf Schutz gemäß der UN-Kinderrechtskonvention haben und Einrichtungen kontinuierlich daran arbeiten, die persönlichen Rechte von Kindern und Jugendlichen zu schützen und zu stärken (Fegert et al. 2017: 14). Dabei gilt es insbesondere, Schutzmaßnahmen für jene Kinder und Jugendlichen zu entwickeln, die besonderen Risiken ausgesetzt sind – etwa aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen, ihres Alters oder geistiger/körperlicher Einschränkungen.

Wie im Fachdiskurs betont wird, ist ein „nachhaltiger Schutz und Respekt vor den persönlichen Rechten (...) nur dann gegeben, wenn dieser ein systematischer Teil alltäglicher Verfahren, Prozesse und Routinen sowie der pädagogischen und therapeutischen Grundkonzeption und organisationalen Bildungs- und Entwicklungskonzepte“ (ebda.) ist (vgl. auch Wolff 2014). In anderen Worten können **Schutzkonzepte als lebendige und reflexive Prozesse** (Schröer/Wolff 2018: 29) verstanden werden, die nur dann ihre Wirkung entfalten, wenn sie im Alltag gelebt und vor Ort in den jeweiligen Einrichtungen selbst (weiter-)entwickelt werden. Denn stationäre Einrichtungen haben nicht nur unterschiedliche thematische und methodische Schwerpunkte, sondern richten sich auch an unterschiedliche Zielgruppen (z.B. Jugendliche, Kinder und Jugendliche in Krisen, Mädchen und/oder Burschen, unterschiedliche Altersgruppen und Herkunftsländer etc.).

Der vorliegende Leitfaden basiert auf einem breiten Verständnis von Schutz und Sicherheit, der Einrichtungen bei der beteiligungsorientierten Entwicklung gemeinsamer „sicherer Orte“ unterstützen soll. Die gemeinsame Arbeit an einem „sicheren Ort“ wird dabei als Zielperspektive verstanden, die vielfältige Dimensionen und deren Wechselwirkungen umspannt. Dazu zählen etwa professionelle Haltungen und pädagogische Handlungen der betreuenden Fachkräfte, die kontinuierliche Arbeit an tragfähigen Beziehungen und an einer geteilten „Kultur der Achtsamkeit“ (Oppermann et al. 2018), aber auch transparente Einrichtungsstrukturen und beteiligungsorientierte Alltagsprozesse sowie ein fachlich basierter Umgang mit Gefährdungsmomenten und deren Aufarbeitung. Da viele Aspekte einer Einrichtung „schutzrelevant“ sind, lässt sich die Arbeit an einem Schutzkonzept auch als Organisationsentwicklungsprozess beschreiben. Dabei sind sowohl Fachkräfte wie auch Kinder und Jugendliche als Mitwirkende in den Lernprozessen der Einrichtung bzw. Wohngruppe, also als Teil einer „community of practice“ (Wenger 1998 zit. in Rusack 2017: 136), zu verstehen.

Darüber hinaus wirken jedoch auch Rahmenbedingungen und intervenierende Faktoren, die nicht oder nur beschränkt im Einflussbereich der Einrichtungen liegen, wesentlich mit hinein, inwiefern sich Einrichtungen für alle Beteiligten zu einem höchstmöglich „sicheren Ort“ entwickeln können (vgl. Kap. III.).



### III. Verständnis von „Schutz“ und „Sicherheit“ & Reichweite der Schutzkonzepte

---

Für die Entwicklung von Schutzkonzepten bieten sich unterschiedliche Verständnisse von „Schutz“ und „Sicherheit“ an, die sich jeweils auf die Reichweite bzw. den „Geltungsbereich“ von Schutzkonzepten auswirken. Hierbei lassen sich modellhaft drei unterschiedliche Verständnisse und Eingrenzungen darstellen:

1. **Enges Verständnis:** Mit einem engen Verständnis ist der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor allen Formen von Gewalt gemeint (Maywald 2019). Schutzkonzepte, die auf diesem Verständnis beruhen, zielen daher auf die **Verhinderung/Prävention bzw. Abwendung unmittelbarer Gefährdungen durch sexuelle, körperliche, seelische bzw. psychische Gewalt** ab<sup>5</sup>. Dabei beziehen sich die auf einem engen Verständnis basierenden Schutzkonzepte überwiegend auf Schutz vor Gewalt in der Einrichtung.
2. Unter einem **erweiterten Verständnis** wird Schutz als „geschütztes Aufwachsen“ (Schone 2019) verstanden. Schutzkonzepte, die auf diesem Verständnis beruhen, beziehen sich auch auf den **Schutz vor weiteren Gefährdungen**, also neben Gewalt auch auf Gesundheitsgefährdungen, Selbstgefährdungen, Diskriminierung etc.. Entsprechende Schutzkonzepte zielen auf „die Verwirklichung sämtlicher in der UN-Kinderrechtskonvention enthaltenen Schutzrechte“ ab (Maywald 2018: 27).
3. **Breites Verständnis:** Ein breites Verständnis von Schutz und Schutzkonzepten konzentriert sich nicht nur auf die Abwendung von bzw. den Schutz vor **unmittelbaren (objektiven) Gefahren**, sondern bezieht auch **die Arbeit an einem als sicher empfundenen und entwicklungsförderlichen Lebensraum**<sup>6</sup> im Sinne des Konzepts eines „Sicheren Ortes“ mit ein, das auf traumapädagogischen Ansätzen beruht. Aus einer kinderrechtlichen Perspektive zielt ein breites Schutzkonzept auf die „Verwirklichung sämtlicher Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte gemäß UN-Kinderrechtskonvention“ (Maywald 2018: 27) ab.

Da „Schutz“ und damit die Reichweite von organisationsbezogenen Schutzkonzepten im Fachdiskurs nicht eindeutig definiert sind, ist eine Klärung des Fokus und der Reichweite der zu entwickelnden Schutzkonzepte unabdingbar. Im vorliegenden Leitfaden für die Entwicklung von einrichtungsbezogenen Schutzkonzepten wird von einem breiten Verständnis von Schutz und Sicherheit ausgegangen, das über ein enges Schutzverständnis im Sinne der Prävention/Abwendung unmittelbarer Gefährdungen durch Gewalthandlungen in der Einrichtung hinausgeht.

Das in diesem Leitfaden verwendete Verständnis von Schutz und Sicherheit stellt in dreierlei Hinsicht eine Erweiterung eines engen Schutzverständnisses dar:

1. Stationäre Einrichtungen und Fachkräfte stehen in der Verantwortung, den Schutz der betreuten Kinder und Jugendlichen vor Gefährdungen in Beziehungskonstellationen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung bestmöglich sicherzustellen. In der Erarbeitung der Schutzkon-

---

<sup>5</sup> Dieses Verständnis von Schutz im Sinne von Gewaltschutz liegt auch der österreichischen „Plattform Kinderschutzkonzepte“ zugrunde. Die Plattform bietet Hilfestellungen und Schulungen für die Entwicklung einrichtungs- bzw. organisationsbezogener Schutzkonzepte. Vgl. [www.schutzkonzepte.at](http://www.schutzkonzepte.at)

<sup>6</sup> So betonen etwa Ackermann et al., dass Kinderschutz nicht nur als professionelle Antwort auf die Gefährdungen von Kindern gesehen werden sollte, sondern auch als „the protection of children’s rights and their well-being“ (2020). Sie betonen dabei, dass ein solches Verständnis erfordert, die Perspektiven von Kindern in Kinderschutzmaßnahmen einzubeziehen.

zepte sollen daher auch Gefährdungen von Heranwachsenden außerhalb der Einrichtung (etwa in Peergruppen, in ihren Partnerschaften, in Vereinen, in ihren Herkunftssystemen oder bei der Nutzung von sozialen Medien etc.) bestmöglich berücksichtigt werden. Hierbei geht es darum, dass Kinder und Jugendliche für den Umgang mit Gefährdungen gestärkt und Fachkräfte (mögliche) Gefährdungssituationen höchstmöglich wahrnehmen, mit den betroffenen Heranwachsenden besprechen und entsprechende Schritte ableiten können. Dabei sind Präventionsschritte und Prozessabläufe in Bezug auf Gewalt inner- und außerhalb der Einrichtung in vielen Aspekten identisch<sup>7</sup>.

2. Da Einrichtungen vor der Herausforderung stehen, Kinder und Jugendliche auch bei suchtbezogenen Gefährdungen zu begleiten, wird das Themenfeld Suchtprävention und Umgang mit hochriskantem Konsum in diesen Leitfaden aufgenommen und damit ein über Gewaltschutz hinausgehender Blickwinkel auf Schutz eingenommen.
3. Obwohl Gewaltschutz zweifellos ein Kernaspekt und eine zentrale Verantwortung von stationären Einrichtungen – auch mit Blick auf die MitarbeiterInnen – darstellt, greift der alleinige Fokus auf „die Abwendung unmittelbarer Gefahren“ (Schöne 2018: 166) durch potenzielle Gewaltereignisse zu kurz. Damit Kinder und Jugendliche Schutz und Sicherheit in der Einrichtung und in ihren alltäglichen Lebensbezügen erfahren, muss das Augenmerk auch auf das subjektive Erleben von Sicherheit und die gemeinsame Arbeit an einem „sicheren Ort“ gelegt werden, so der Ausgangspunkt dieses Leitfadens.

Sichere Orte zeichnen sich sowohl durch den höchstmöglichen Schutz von Kindern, Jugendlichen und MitarbeiterInnen vor Grenzverletzungen, Übergriffen und Gewalt als auch durch die Schaffung von Alltagsbedingungen in der Einrichtung aus, in denen sich alle Beteiligten höchstmöglich sicher fühlen, die Lebensbedingungen mitgestalten, Wertschätzung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit erleben sowie ihre Selbstregulations- und Handlungsmöglichkeiten erweitern können. Relevant bei diesem breiten Verständnis ist, dass *erlebte* Sicherheit nicht gleichbedeutend mit der Abwesenheit von Gefährdungen ist. Denn Kinder bzw. Jugendliche können sich auch unsicher fühlen, wenn keine „objektiven“ Gefährdungen vorliegen – etwa aufgrund biografischer Erfahrungen und das Wiedererleben traumatischer Erlebnisse im Hier und Jetzt. Schutz und erlebte Sicherheit beruhen in dieser Sichtweise auf der „Wechselwirkung von protection, participation und provision“ (Schröder/Wolf 2018: 31). Ein sicherer Ort in diesem beteiligungs- und entwicklungsförderlichen Sinne ist zwar niemals gänzlich „herstellbar“ und daher als Zielperspektive zu verstehen, inkludiert jedoch immer auch eine präventive Dimension mit Blick auf Selbst- und Fremdgefährdungen. Deshalb wird in diesem Leitfaden auch auf Beteiligung sowie auf schutzrelevante Aspekte von Entwicklungsförderung als wesentliche Voraussetzungen für Schutz und erlebte Sicherheit eingegangen.

Mit diesem Fokus wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche keineswegs nur als „Objekte der Sorge“ (Ackermann/Robin 2014: 67) und potenzielle Opfer von Gefährdungen und Gewalt wahrgenommen werden, sondern ebenso als AkteurInnen, die ihre Lebenswelt aktiv gestalten (ebda.: 74) und die Einrichtung als sicheren Ort wesentlich (mit-)prägen. Kinder und Jugendliche zu schützen und beteiligungsorientiert zu stärken, werden daher als zwei sich ergänzende und notwendige pädagogische Handlungsprinzipien und -orientierungen für die Herstellung eines sicheren Ortes verstanden.

---

<sup>7</sup> So betrifft die Stärkung von Schutzfaktoren (wie der Aufbau von Vertrauen in der Betreuungsbeziehung, die Stärkung von Kindern und Jugendlichen in der Wahrnehmung „unguter“ Gefühle und Grenzen etc.) gleichermaßen die Prävention von Gefährdungen inner- wie auch außerhalb der Einrichtung. Jedoch ergeben sich aus einrichtungsinternen Gefährdungen auch spezifische Handlungsnotwendigkeiten, etwa in Bezug auf dienstrechtliche Schritte bei Gefährdungen durch MitarbeiterInnen oder in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit „übergreifenden“ Heranwachsenden.

Da in einem Schutzkonzept niemals alle relevanten und sich wechselseitig bedingenden Faktoren eines sicheren Ortes abgebildet und nicht alle potenziellen Gefährdungen<sup>8</sup>, denen Kinder bzw. Jugendliche im Kontext der stationären Betreuung in oder außerhalb der Einrichtung ausgesetzt sein können, bearbeitet werden können, war in der Erstellung des Leitfadens eine thematische Selektion unvermeidlich. Zusammenfassend stehen folgende **thematische Schwerpunkte** im Fokus der Schutzkonzeptentwicklung:

- Voraussetzungen für Schutz und erlebte Sicherheit auf der **Einrichtungs- und Teamebene**, darunter Personalauswahl und -einschulung, Leitungsstrukturen und Transparenz, Teamstruktur und -reflexion, MitarbeiterInnenfürsorge oder auch der Aufbau von Sicherheitsnetzwerken
- Voraussetzungen für Schutz und erlebte Sicherheit auf der **pädagogischen Ebene**, darunter „Fallverstehen“, Beteiligung, ausgewählte Aspekte der Entwicklungsförderung von und Präventionsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, eine Sicherheit vermittelnde, professionelle Beziehungsgestaltung, Sexualpädagogik und Suchtprävention
- Umgang mit (hoch-) **riskantem Konsum von psychoaktiven Substanzen und exzessivem Medienkonsum**
- **Umgang mit und Aufarbeitung von personenbezogenen Gefährdungen** (Grenzüberschreitungen, Kontrollverlust, Übergriffe und Gewaltereignisse), wobei der Schwerpunkt auf Gefährdungen in den folgenden Beziehungs- und Interaktionskonstellationen liegt:
  - Gefährdungen, die von MitarbeiterInnen gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen ausgehen;
  - Gefährdungen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen in der Einrichtung;
  - Gefährdungen seitens der Kinder bzw. Jugendlichen gegenüber MitarbeiterInnen;
  - Gefährdungen durch einrichtungsexterne Personen sowie im digitalen Raum und durch „digitale Gewalt“ (Wazlawik/Wolff 2018: 297) wie etwa Cybermobbing, Cyberstalking oder Cybergrooming.

Mit Blick auf diese personen- bzw. beziehungsbezogenen Gefährdungen orientiert sich der Leitfaden an der Definition des Vereins Zartbitter (Enders/Kossatz/Kelkel/Eberhardt 2010: 1):

- **Grenzverletzungen**, die unabsichtlich, aus Unachtsamkeit bzw. ohne Kenntnisse der persönlichen Grenzen der Betroffenen verübt werden und/oder aus fachlichen Unzulänglichkeiten oder einer „Kultur der Grenzverletzungen“ resultieren (wie etwa Missachtung der körperlichen Distanz und Schamgrenzen, Überschreiten der Grenzen der professionellen Rolle);
- **Übergriffe** zeichnen sich durch beabsichtigten Zwang und Unfreiwilligkeit auf Seiten der Betroffenen aus und sind Ausdruck eines unzureichenden Respekts und mitunter auch einer gezielten Desensibilisierung im Rahmen der Vorbereitung eines Machtmissbrauchs;
- **strafrechtlich relevante Formen der Gewalt**, wie zum Beispiel körperliche und sexuelle Gewalt, Quälen, Erpressung oder Nötigung, sind in den relevanten gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere im Strafgesetzbuch und in den Erläuterungen zum Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz festgelegt.

Als Ergänzung zu dieser verbreiteten Systematisierung von personenbezogenen Gefährdungen erscheint es sinnvoll, auch „**Kontrollverluste**“<sup>9</sup> von Kindern und Jugendlichen im Sinne nicht geplanter

8 Eine Einbeziehung aller potenziellen Gefährdungen würde nicht nur den Rahmen einer einrichtungs-bezogenen Schutzkonzeptentwicklung bei Weitem sprengen, sondern wäre auch insofern „uferlos“, als niemals alle Gefährdungsmöglichkeiten bekannt sein können.

9 Auf den Begriff „Kontrollverlust“ wird in Kap. 2.5. des Leitfadens noch eingegangen.

Gefährdungen durch externalisierende, aber auch internalisierende bzw. selbstgefährdende Verhaltensweisen (etwa aufgrund psychischer Belastungen, posttraumatischem Stresserlebens und/oder Reinszenierungen) einzubeziehen. In Unterschied zu beabsichtigten und gezielten Übergriffen oder Gewalthandlungen entziehen sich Kontrollverluste der bewussten Steuerung der AkteurInnen. Kontrollverluste können unterschiedliche Intensitäten aufweisen, also über leichte Grenzverletzungen hinausgehen. Sie führen mitunter zu erlebten Bedrohungen und psychischen wie auch körperlichen Grenzverletzungen und Gefährdungen von anderen Kindern, Jugendlichen und MitarbeiterInnen, aber auch zu Selbstgefährdungen.

Die nebenstehende Grafik (Abbildung 1) verdeutlicht, dass der inhaltliche Fokus der zu erarbeitenden Schutzkonzepte über Gewaltschutz hinaus geht, Gewaltschutz jedoch ein Kernstück darstellt. Zugleich wird in der Grafik auch ersichtlich, dass sich die Schutzkonzepte nicht auf alle pädagogischen Handlungsbereiche beziehen und daher sozialpädagogische Einrichtungskonzepte nicht ersetzen können, da zweitens umfassend die sozialpädagogische Betreuung von Kindern und Jugendlichen beschreiben.

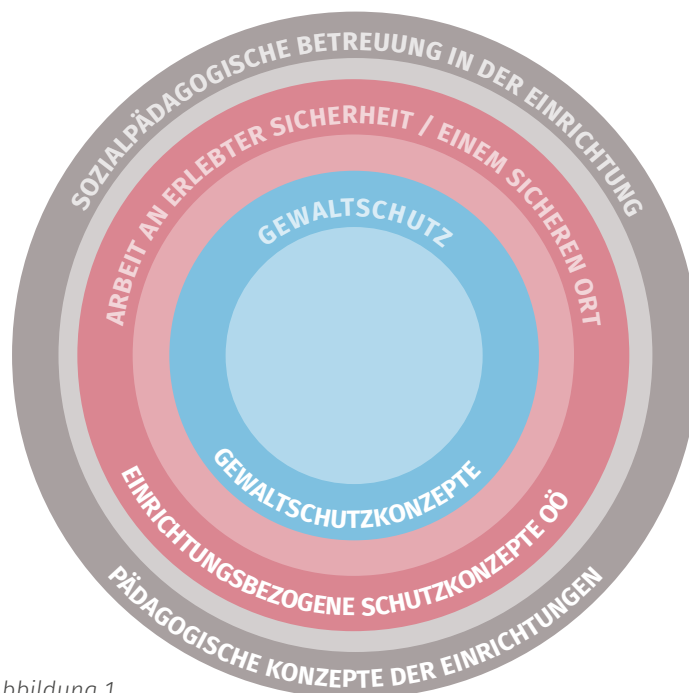


Abbildung 1

Die folgende zweite Grafik (Abbildung 2) fasst die **inhaltliche Reichweite der zu erarbeitenden Schutzkonzepte** – in Abgrenzung zum pädagogischen Konzept der Einrichtung – zusammen. Die Inhalte der zu erarbeitenden Schutzkonzepte im Land OÖ sind in den ersten zwei Kreisen (in rosa und blauer Farbe) abgebildet. Sichtbar wird darin wiederum, dass Gewaltschutz (blauer Kreis) einen wesentlichen Teil des Schutzkonzeptes darstellt, die Schutzkonzepte jedoch noch viele weitere Aspekte beinhalten sollen, darunter etwa die Annahme von „guten Gründen“, die Förderung der Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen oder eine haltgebende professionelle Beziehungsgestaltung. Der dritte Kreis (graue Farbe) verweist auf zentrale Aspekte und pädagogische Handlungsbereiche, die in der Regel in einrichtungsbezogenen pädagogischen Konzepten dargestellt werden.

Die Gegenüberstellung der konzeptuellen Ebenen macht deutlich, dass die Grenze zwischen allgemeinen pädagogischen Konzepten von stationären Einrichtungen (in grauer Farbe) und den zu erarbeitenden Schutzkonzepten (Kreise in rosa und blauer Farbe) keineswegs eindeutig zu ziehen ist, es also inhaltliche Überlappungen gibt. Wesentlicher Grund hierfür ist einerseits, dass zentrale Gestaltungsbereiche im Betreuungsverlauf (wie etwa die Gestaltung des Aufnahmeprozesses, die Beziehungsgestaltung oder die sexualpädagogische Begleitung) auch wesentlich für den Schutz und die erlebte Sicherheit von Kindern und Jugendlichen sind. Andererseits gibt es zwischen sozialpädagogischen Einrichtungskonzepten und Schutzkonzepten auch deshalb Überlappungen, weil Beteiligung und Entwicklungsförderung immer auch Schutzfaktoren im Sinne der Prävention von Gefährdungen und Gewalt (vgl. Kühn 2013: 143) darstellen.

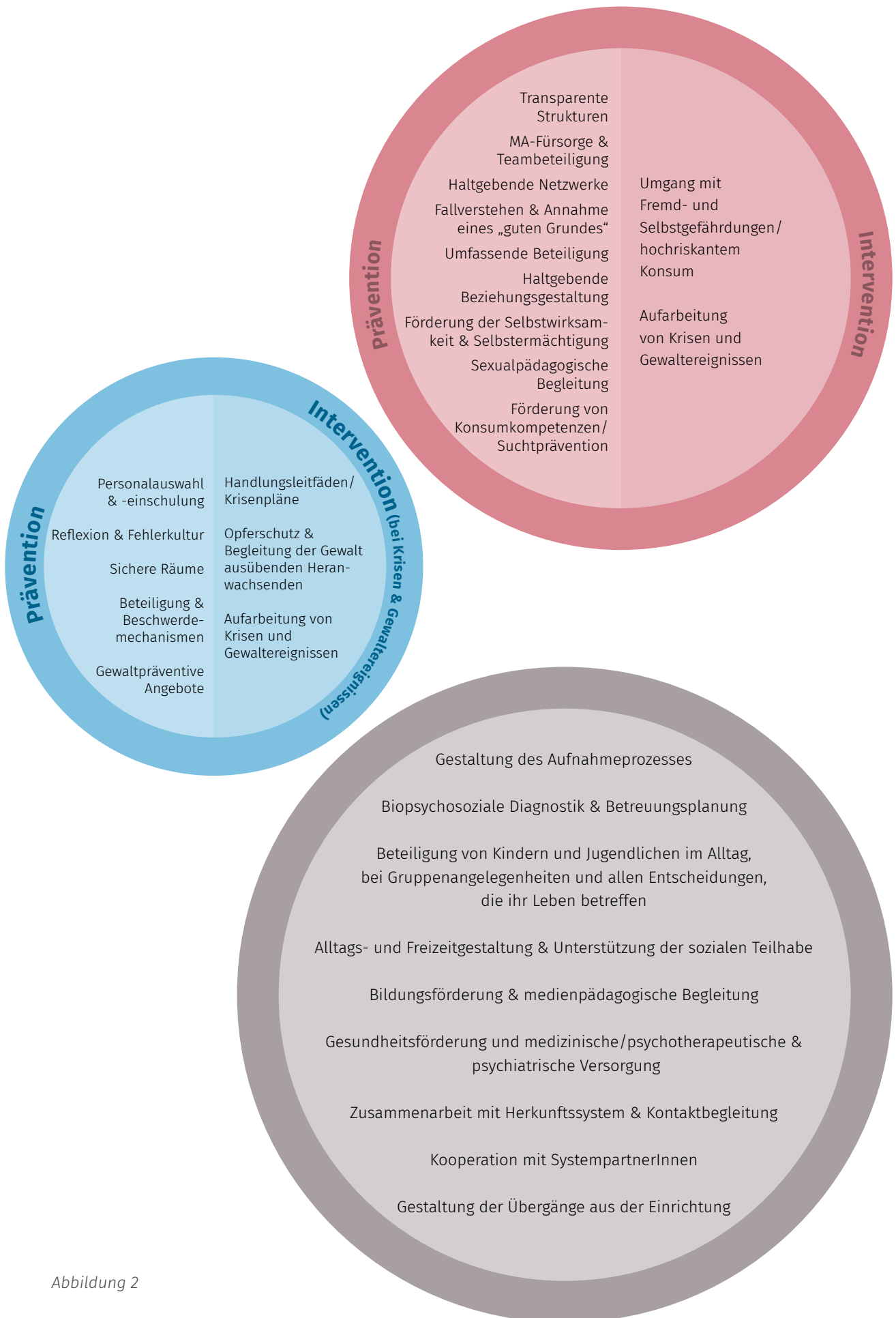


Abbildung 2

Aufgrund dieser Überlappungen ist davon auszugehen, dass Einrichtungen in ihren pädagogischen Konzepten oder ggf. auch in anderen spezifischen Konzepten (etwa zu Sexualpädagogik oder Beteiligung) oder in ihren Leitbildern bereits Themen beschrieben haben, die auch für das Schutzkonzept von Relevanz sind. Bereits erarbeitete Aspekte sollten im Schutzkonzept nur kurz und mit Verweis auf die jeweiligen Konzepte zusammengefasst werden.

#### **IV. Zentrale Rahmenbedingungen für die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit in der Einrichtung**

---

Inwiefern Kinder und Jugendliche, aber auch die MitarbeiterInnen in der Einrichtung geschützt sind und sich sicher fühlen, hängt auch von Rahmenbedingungen ab, die nicht oder nur begrenzt im Einflussbereich der Einrichtung liegen. Dazu zählen zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen auf Landesebene, nationaler und internationaler Ebene sowie die Finanzierungsstrukturen und Entscheidungen auf der Ebene des Landes OÖ, die sich wesentlich auf die verfügbaren Personal- und Zeitressourcen in Einrichtungen, auf die erforderlichen einrichtungsbezogenen und pädagogischen Prozesse sowie auf die übergeordneten Zielorientierungen auswirken. Folgende Einflussfaktoren erscheinen in diesem Zusammenhang besonders relevant für den Schutz und die erlebte Sicherheit in sozialpädagogischen Einrichtungen:

##### **Gefährdungsabklärung, Hilfeplanprozess und die Kooperation zwischen fallführender Kinder- und Jugendhilfebehörde und Einrichtung**

**Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung** schaffen den zentralen Rahmen für die Leistungen in der Kinder- und Jugendhilfe und sind (wie auch der Betreuungsprozess in der Einrichtung) im Land OÖ durch die „Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot Vollversorgung (kurz: Richtlinie Vollversorgung)“ vorgegeben und in ihren Abläufen definiert. Da es Aufgabe der Hilfeplanung ist, auf Basis der vorangegangenen fachgerechten Gefährdungsabklärung und entlang der fünf vorgegebenen Kategorien<sup>10</sup> notwendige und passgenaue Hilfen zum Schutz von Kindern und zu ihrem entwicklungsförderlichen Aufwachsen zu eruieren und zu vermitteln, kommt ihr eine Schlüsselrolle für den Schutz von Kindern und Jugendlichen zu. Sie definiert die Art der Hilfe und deren Zielrichtung und umschreibt daher die Voraussetzungen, inwiefern die Betreuung in einer konkreten Einrichtung tatsächlich passgenau für das jeweilige Kind bzw. die/den Jugendliche/n ist. Mit Blick auf den Schutz und die erlebte Sicherheit von Kindern und Jugendlichen stellt ein passfähiges Angebot zweifellos eine zentrale Voraussetzung dar – also auch mit Blick auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung oder sozialpädagogische Schwerpunktssetzungen der betreffenden Einrichtung.

Wenn auch der Fokus des vorliegenden Leitfadens auf Schutz und Sicherheit in Wohngruppen und stationären Kriseneinrichtungen liegt, ist daher ebenso zu berücksichtigen, dass die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit von Kindern und Jugendlichen als roter Faden zu verstehen ist. Dieser nimmt bei der Gefährdungsabklärung seinen Anfang und verläuft über die Planung pass-

---

<sup>10</sup> Dazu zählen: Emotionale und soziale Entwicklung, Gesundheit, Kindergarten/Ausbildung/Beruf, Familiäre Beziehungen/ Herkunftssystem sowie die sozioökonomische Situation.

genauer Hilfen bis zu deren Umsetzung (sei es im Rahmen der Unterstützung der Erziehung oder der Vollen Erziehung).

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Bedeutung einer beteiligungsorientierten und wertschätzenden Zusammenarbeit der fallführenden SozialarbeiterInnen mit den Eltern und Kindern hinzuweisen<sup>11</sup>. Beteiligung in der Hilfeplanung stellt ein Recht von Kindern und Jugendlichen dar (§ 42 Oö. KJHG 2014) und ist von essenzieller Bedeutung, damit sich Eltern und die betroffenen Kinder und Jugendlichen auf die Hilfeplanung und infolge auf das Angebot der Vollen Erziehung einlassen und die Ziele der Hilfe mittragen können. Dazu ist eine grundsätzlich wertschätzende und willkommen heißende Haltung der fallführenden SozialarbeiterInnen ebenso notwendig wie Transparenz und Information der Eltern, Kinder und Jugendlichen in einer für alle Beteiligten verständlichen Form über

- Auftrag und Entscheidungsbefugnisse des öffentlichen Kinder- und Jugendhilfeträgers,
- die Gründe für die Abklärung/Volle Erziehung und über die Entscheidungskriterien sowie
- die Schritte im gesamten Prozess.

Dies inkludiert auch, dass Sichtweisen/Perspektiven sowie Wünsche und Ängste von Eltern und Kindern/Jugendlichen getrennt erhoben und dokumentiert werden und bei Bedarf auch Gespräche mit Kindern/Jugendlichen ohne ihre Eltern geführt werden.

Insbesondere geht es darum, dass Eltern und ihre Kinder über die Art der Hilfe zu einem höchstmöglichen Maß mitentscheiden können, soweit dies mit dem Kindeswohl vereinbar ist. Dies betrifft auch die **höchstmögliche Beteiligung bei der Auswahl der jeweiligen Einrichtung** und die Möglichkeit, diese vor Einzug in einem willkommen heißenden Rahmen kennenzulernen – ohne dass Kinder bzw. Jugendliche hier einer Art „Prüfungssituation“ ausgesetzt werden oder Erfahrungen der Ablehnung machen. Generell sollte die Entscheidung für oder gegen eine Einrichtung ein flexibler, dem jeweiligen Kind bzw. der/dem Jugendlichen angepasster Prozess sein, bei dem – auch mit Blick auf die zeitliche Gestaltung – das Sicherheitsempfinden der Kinder/Jugendlichen berücksichtigt und alles unternommen wird, um den Übergang in die Einrichtung gut zu gestalten.

Zur Erleichterung des Übergangs von Heranwachsenden in die Einrichtung wurde in der Arbeitsgruppe zur Entwicklung des vorliegenden Leitfadens eine flexible, den Bedürfnissen der Heranwachsenden angepasste Einbeziehung von pädagogischen Fachkräften vor Einzug in die Einrichtung als wichtig und zielführend erachtet. Eine solche **Übergangsbegleitung** sollte nach Aufnahmeentscheidung fallbezogen und je nach bestehenden Vertrauensverhältnissen erfolgen und könnte durch Fachkräfte vorangegangener ambulanter bzw. aufsuchender Hilfen oder auch Fachkräfte der Einrichtung realisiert werden. Ziel ist, Kinder bzw. Jugendliche in der Unsicherheit des Übergangs zu begleiten, bei Ängsten und Sorgen AnsprechpartnerInnen zur Verfügung zu stellen und bestmöglich auf ihren neuen Alltag in der Einrichtung vorzubereiten.

Neben diesen schutzrelevanten Aspekten des Hilfeplanprozesses stellt die **Kooperation zwischen fallführender Behörde und Einrichtung** einen wichtigen Faktor dar, damit Kinder und Jugendliche mit Einzug in die Einrichtung höchstmöglich geschützt sind und sich sicher fühlen können. Es ist also sehr bedeutsam, dass die Einrichtungen vor Entscheidung über die Aufnahme transparent über die familiäre Situation und über wichtige biografische Erfahrungen, Bedürfnisse und gesund-

---

<sup>11</sup> Wie auch in den Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hervorgehoben, ist die Hilfeplanung daher sowohl ein rechtsstaatliches Verfahren wie auch ein pädagogischer Prozess (FICE 2019: 47).

heitsbezogene Ausgangslagen von Kindern und Jugendlichen informiert werden – auch mit Blick darauf, ob die Einrichtung und die aktuelle Gruppenzusammensetzung für das Kind absehbar angemessene Entwicklungsbedingungen bieten können.

Nicht zuletzt können ein **Klima des Austauschs zwischen fallführender Behörde und Einrichtung und eine konstruktive „Feedbackkultur“** als wichtige Bedingungsfaktoren dafür bezeichnet werden, dass Kinder und Jugendliche sowohl im Aufnahmeprozess als auch im Betreuungsprozess höchstmögliche Sicherheit erfahren. Denn das Sicherheitsempfinden von Kindern und Jugendlichen wird wesentlich dadurch beeinflusst, inwieweit die beteiligten Hilfesysteme und relevanten professionellen Bezugspersonen an „einem Strang“ ziehen und dieselben Ziele verfolgen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das wechselseitige Bemühen um regelmäßigen Austausch und eine grundsätzliche Haltung des Respekts zwischen diesen SystempartnerInnen (auf Basis ihrer jeweiligen Aufgabenbereiche) wichtige Faktoren dafür sind, damit Einrichtungen „sichere Orte“ sein können.

### **Angemessene (Personal-)Ressourcen in den Einrichtungen**

Es steht im Fachdiskurs außer Zweifel, dass die „Strukturqualität“ von Einrichtungen einen wesentlichen Einfluss darauf hat, inwieweit diese zu sicheren Orten für alle Beteiligten werden können. Wie auch in den Qualitätsstandards für die stationäre Kinder und Jugendhilfe festgehalten, sind wichtige Voraussetzungen für die Herstellung eines „sicheren Ortes“ entsprechende Rahmenbedingungen, die sowohl strukturelle, personelle als auch finanzielle Aspekte betreffen, sowie die Umsetzung von pädagogischen Maßnahmen wie z.B. „transparente Alltagsstrukturen, gelebte Beteiligung, ressourcenorientierte Betreuungsangebote und therapeutische Angebote bei Bedarf“ (FICE 2019: 57) beinhalten. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei ausreichenden Personalressourcen und dem Personalschlüssel als Schutzfaktoren zu, wie auch in den Fokusgruppengesprächen, die im Rahmen der Entwicklung dieses Leitfadens durchgeführt wurden, wiederholt betont wurde. Unzureichende Personalressourcen begünstigen Überforderungen auf Seiten der betreuenden Fachkräfte und Gefährdungssituationen bzw. den Einsatz freiheitsbeschränkender Maßnahmen in Einrichtungen.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Retraumatisierungen bzw. „sekundäre Viktimisierungen“, also eine neuerliche Schädigung von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung, gefördert werden können – etwa, wenn Heranwachsende erleben, dass die betreuenden Fachkräfte sie in ihrer Not und ihrem Kontrollverlust aufgrund Personalmangels und/oder Überforderung alleine lassen (Baierl 2016: 96). Fachkräfte benötigen auch hinreichend Zeit für Informationsaustausch, „um sich ein klares Bild von der Lage zu machen“ (Oppermann et al 2018: 47) und Betreuungsverläufe sowie die Bedürfnisse und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen (sowie ihre eigenen) zu reflektieren, um passgenaue pädagogische Angebote setzen zu können.

Darüber hinaus stellt ein ausreichender Personalschlüssel eine Voraussetzung dafür dar, dass Kinder und Jugendliche angemessen an allen Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt und in ihrer individuellen Entwicklung auch im Einzelsetting (und nicht nur in der Gruppe) gefördert werden können. In anderen Worten können Beteiligung und Förderung – als zentrale Aspekte der Kinderrechte und als Voraussetzung für sicheres Aufwachsen – nicht gewährleistet werden, wenn die zeitlichen Ressourcen in Einrichtungen für individuelle Unterstützung und Begleitung nicht gegeben sind. Damit zusammenhängend ist insbesondere für den Umgang mit Krisensituationen eine Flexibilität der Stundeneinteilung der pädagogischen Fachkräfte sowie der Dienstplangestaltung



notwendig, damit hinreichend Personalressourcen für die Aufarbeitung der Ereignisse und Begleitung der betroffenen Kinder und Jugendlichen verfügbar sind.


Nicht zuletzt ist es wesentlich, dass Weiterbildungsangebote für sozialpädagogische Fachkräfte zur Erweiterung ihrer professionellen Verstehens- und Handlungskompetenzen und zur Stärkung ihrer Handlungssicherheit zur Verfügung stehen. Ebenso sind therapeutische Angebote für Kinder und Jugendliche (etwa zur Bearbeitung erlebter Traumata und damit verbundener traumatischer Erinnerungen und Dissoziationen) unabdingbar, damit sich Heranwachsende in der Einrichtung höchstmöglich sicher fühlen und geschützt werden können.

## V. Strukturierung des Leitfadens und Ablauf der Konzeptentwicklung

---

### Struktur des Leitfadens

Der vorliegende Leitfaden gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil nimmt ein breites Verständnis von Schutz und Sicherheit aus einer primärpräventiven Perspektive in den Blick. Es geht darum, wie Einrichtungen bestmöglich „sichere Orte“ im Sinne von entwicklungsförderlichen und höchstmöglich gewaltfreien und Sicherheit vermittelnden Lebenszusammenhängen bieten können. Hierzu werden wiederum zwei Ebenen unterschieden: die Einrichtungs- und Teamebene sowie die „pädagogische Ebene“ (direkte Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen), für die wiederum unterschiedliche Themen- bzw. Handlungsbereiche ausdifferenziert und jeweils Reflexionsfragen formuliert wurden. Die **Reflexionsfragen** sind so gestaltet, dass sie von sozialpädagogischen Wohngruppen und stationären Kriseneinrichtungen gleichermaßen bearbeitet werden können. Aufgrund der unterschiedlichen Aufträge und der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer der betreuten Kinder und Jugendlichen in stationären Kriseneinrichtungen bzw. Wohngruppen werden sich bei der Beantwortung der Fragen jedoch zweifellos Unterschiede in der Schwerpunktsetzung zeigen<sup>12</sup>.

Darüber hinaus sind für einige der ausdifferenzierten Themen- bzw. Handlungsbereiche  **Methodentipps** eingefügt. Diese beziehen sich überwiegend auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen für die höchstmögliche Gewährleistung von Schutz und erlebter Sicherheit. Diese sollen bei der Konzeption und Umsetzung (weiterer) schutzbezogener pädagogischer Angebote unterstützen. Einige der erwähnten Methoden (etwa zur Entwicklung gemeinsamer Regeln für das Zusammenleben oder für gemeinsame Aktivitäten) können wahlweise auch für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Prozess der Erarbeitung des einrichtungsspezifischen Schutzkonzeptes herangezogen werden. Von besonderer Bedeutung ist, dass die erwähnten Methoden für die Förderung der Selbstwirksamkeit und des Selbstverstehens von Kindern und Jugendlichen, darunter insbesondere Methoden der Biografiearbeit, umsichtig und achtsam und mit Blick auf die aktuelle psychische und emotionale Situation und Bereitschaft der betreffenden Kinder und Jugendlichen umgesetzt werden.

---

<sup>12</sup> So können in stationären Kriseneinrichtungen entwicklungsförderliche Angebote für Kinder und Jugendliche aufgrund der kurzen Aufenthaltsdauer und der Schwerpunktsetzung auf Stabilisierung und Perspektivenentwicklung nur in begrenztem Ausmaß umgesetzt werden.

Die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte kann bei Kindern und Jugendlichen schmerzhaft Erinnerungen wecken, ggf. traumatische Erlebnisse berühren und mitunter Widerstände gegenüber der Thematisierung einzelner Ereignisse auslösen. Wesentlich ist daher, dass Signale von Heranwachsenden, ein Thema nicht ansprechen zu wollen, erkannt und akzeptiert werden. Wird in der Arbeit ein traumatisches Erlebnis eines Kindes bzw. einer/eines Jugendlichen berührt, sollte das traumatische Erlebnis (vorerst) ausgeklammert und ggf. in einem psychotherapeutischen Setting weiterbearbeitet werden (Eylarduswerk 2020: 16). Übergeordnetes Ziel muss es immer sein, die Sicherheit und Stabilität der betroffenen Heranwachsenden zu gewährleisten. Dazu zählt auch, dass für jegliche biografische Arbeit hinreichend Zeitressourcen und Ruhe gegeben sind und die Arbeit nicht aufgrund äußerer Umstände abgebrochen werden muss. Ebenso sollten der Einsatz der Methoden und die Frage, welche Fachkraft hierfür in Frage kommt, vorab im Team reflektiert werden.

## Ablauf der Konzeptentwicklung

Für die Entwicklung des Leitfadens ist es zunächst unabdingbar, dass **1** die Einrichtungsleitung sich mit dem Leitfaden vertraut macht und klar hinter dem Prozess steht. Auf dieser Basis erfolgt die Entwicklung des Schutzkonzeptes in mehreren Schritten, die in der folgenden Grafik modellhaft dargestellt sind:

### 2 Schaffung von Rahmenbedingungen

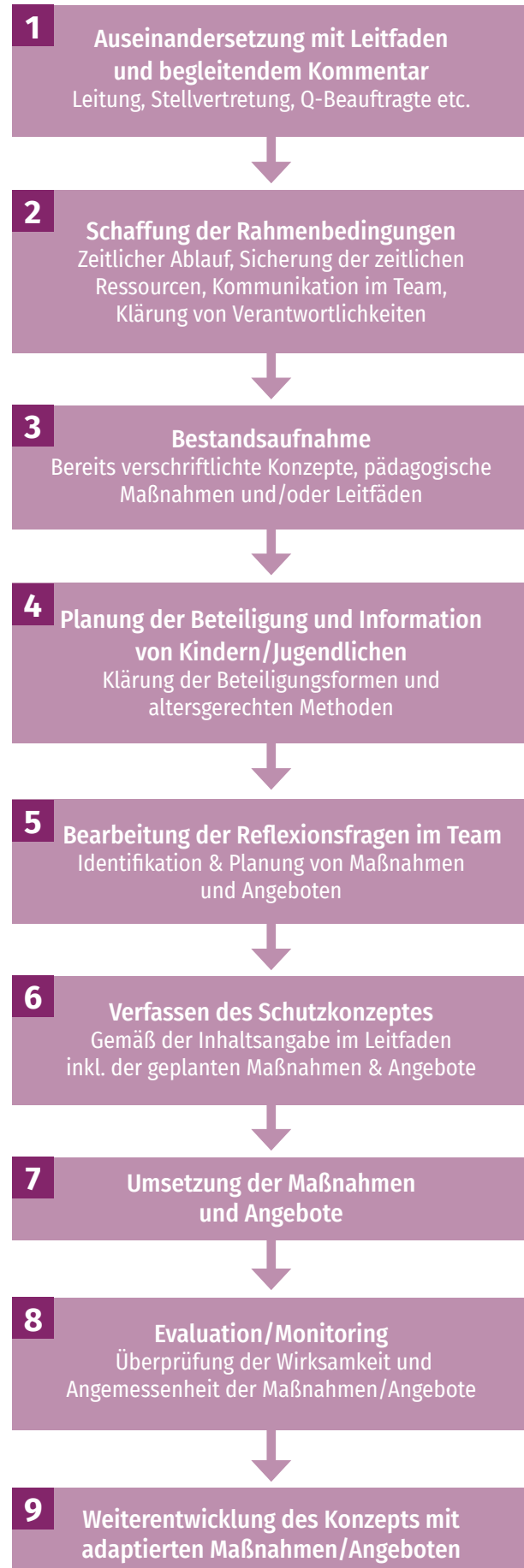
Zunächst ist es erforderlich, dass in der Einrichtung/Organisation die nötigen Zeitressourcen eingeplant und die Zuständigkeiten (z.B. Organisationsteam) und Arbeitsgremien (z.B. themenspezifische Arbeitsgruppen, Teamklausuren) geklärt, zeitlich festlegt und transparent kommuniziert werden.

### 3 Bestandsaufnahme


Mit Blick auf die konkrete Bearbeitung der einzelnen Handlungsbereiche in den Gremien sollte zunächst eine Bestandsaufnahme bzgl. der bereits vorhandenen schutzrelevanten Konzepte in der eigenen Einrichtung (z.B. Beteiligungskonzept, Sexualpädagogisches Konzept etc.) und Leitfäden (z.B. Handlungsleitfäden für unterschiedliche Formen von Krisen) erfolgen, da davon auszugehen ist, dass für einzelne oder mehrere Handlungsbereiche bereits verschriftlichte Konzepte und pädagogische Ansätze (etwa im pädagogischen Konzept) vorliegen.

### 4 Planung der Beteiligung und Information der Kinder und Jugendlichen

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung der Schutzkonzepte kann unterschiedliche Formen annehmen und sich auf unterschiedliche Themenbereiche beziehen. Zur Gewährleistung eines produktiven und transparenten Arbeitsprozesses ist es unerlässlich







lich, dass vorab geklärt wird, zu welchen inhaltlichen Themenbereichen gemäß des Leitfadens Kinder und Jugendliche in welcher Form und mit Hilfe welcher Methoden mitarbeiten. Hierfür ist es unerlässlich, dass vorab reflektiert wird, was Kinder und Jugendliche brauchen, damit sie die Beteiligung als interessant, sinnvoll und sicher erleben können und an welchen Prozessschritten eine Beteiligung sinnvoll ist. In diesem Zusammenhang sollte auch reflektiert werden, auf welche bereits bestehenden Beteiligungsformen aufgebaut werden kann (ECPAT 2020: 21).

Darüber hinaus sind für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Prozess der Erarbeitung des einrichtungsspezifischen Schutzkonzeptes in den nachfolgenden Kapiteln zu den einzelnen Themenbereichen  **Methodentipps** eingefügt.



Mit Blick auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei der Entwicklung des Schutzkonzeptes werden daher einerseits themenspezifische Methodenhinweise angeführt; andererseits kann es auch zielführend sein, Kinder und Jugendliche am Beginn des Prozesses zu einer breit gefassten (thematisch also nicht eingeschränkten) Exploration ihres Sicherheitsempfindens und wichtiger Aspekte für das Erleben von Schutz und Sicherheit einzuladen. Sowohl *Gruppengespräche und andere interaktive Methoden (z.B. World-Café) als auch kurze Fragebögen* bieten sich an, um mit Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten, was für sie Schutz und Sicherheit in der Einrichtung bedeutet, was sie brauchen, um sich geschützt und sicher zu fühlen, und was die Fachkräfte ganz konkret dazu beitragen können.

Mögliche Fragen hierzu sind:

-  Was ist besonders wichtig, damit ihr euch in der Kriseneinrichtung/der WG wohl und sicher fühlen könnt? Woran merkt ihr, dass ihr euch sicher fühlen könnt? Was können die BetreuerInnen und die Organisation hierfür tun?
-  Was müssen wir tun, damit ihr euch unter keinen Umständen bei uns geschützt fühlt? (paradoxe „Kopfstandmethode“)
-  Was ist in der Beziehung zu den BetreuerInnen besonders wichtig, damit ihr euch wohl und sicher fühlen könnt?
-  Woran merkt ihr, dass eure Anliegen gehört werden?

## **5** Bearbeitung der Reflexionsfragen im Team

Kernelement der Schutzkonzeptentwicklung stellt die Reflexion und Beantwortung der thematisch geordneten Reflexionsfragen im Team dar, wozu es notwendig ist, dass die Teammitglieder zunächst einen Überblick über die einzelnen Themenbereiche erhalten. Für den Einstieg in die Erarbeitung des Schutzkonzeptes kann es sinnvoll sein, zunächst die Anliegen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte in Zusammenhang mit dem Schutz von Kindern und Jugendlichen zu sammeln und bzgl. ihrer Dringlichkeit zu priorisieren. Mögliche Reflexionsfragen hierzu sind (vgl. FiPP e.V. 2021: M3):

-  Was ist gerade zum Thema Schutz von Kindern/Jugendlichen dein größtes Anliegen?
-  Was beschäftigt dich derzeit intensiv in dem Zusammenhang?

Eine Priorisierung der gesammelten Aspekte<sup>13</sup> bietet einerseits für alle Beteiligten einen transparenten Überblick, was aktuell die wichtigsten schutzrelevanten Themen für die Teammitglieder sind. Andererseits unterstützt diese Priorisierung in der Entscheidung, welcher Themenbereich des Schutzkonzeptes als erstes bearbeitet werden soll.

Nach dieser einleitenden offenen Erarbeitung der Anliegen sollte geklärt sein, in welcher Reihenfolge die Themen des Leitfadens erarbeitet werden. Für jeden der ausdifferenzierten Themenbereiche sollten nachfolgend folgende Arbeitsschritte durchgeführt werden:

### 1. IST-Analyse in den ausdifferenzierten Themenbereichen:

#### Bearbeitung der einzelnen Reflexionsfragen entlang der folgenden drei Fragestellungen:

- ? Wie wird in der Einrichtung mit den in den Reflexionsfragen angesprochenen Themen/Situationen umgegangen? Was existiert bereits an Konzepten, Leitfäden bzw. Maßnahmen/Angeboten?
- ? Haben sich die bestehenden Konzepte/Angebote bewährt, um höchstmöglich Schutz und Sicherheit in der Einrichtung für alle Beteiligten zu ermöglichen?
- ? Für welche Handlungsbereiche liegen noch keine Handlungsansätze und Maßnahmen vor und wo liegen hier die spezifischen Gefährdungspotentiale, die beantwortet werden müssen?

### 2. Beschreibung der bereits umgesetzten Angebote/Maßnahmen bzw. Ableitung von neuen Maßnahmen/Angeboten der Prävention von Gefährdungen und des Umgangs damit.

#### **6** Verfassen des Schutzkonzeptes

Gemäß der Inhaltsangabe des Leitfadens werden die Handlungsansätze und (geplanten bzw. bereits umgesetzten) Maßnahmen/Angebote verschriftlicht. Da der vorliegende Leitfaden auf der Grundannahme beruht, dass **Schutz und Sicherheit keine isolierten Handlungsbereiche umfassen** und eng mit professionellen Haltungen, Alltags- und Beteiligungsprozessen und entwicklungsfördernden Angeboten verbunden sind, ist davon auszugehen, dass einige der in diesem Abschnitt berücksichtigten **schutzrelevanten Aspekte bereits im pädagogischen Konzept der Einrichtung** beschrieben sind. Bereits erarbeitete Aspekte sollten im Schutzkonzept nur kurz und mit Verweis auf das pädagogische Konzept zusammengefasst werden.

#### **7** Umsetzung der Maßnahmen und Angebote

Da Schutzkonzepte als lebendige Prozesse zu verstehen sind, ist der Prozess mit Vorliegen des verschriftlichten Konzepts keineswegs beendet. Es gilt mit dessen Vorliegen vielmehr, einerseits das Augenmerk auf die Umsetzung der geplanten Maßnahmen/Angebote zu legen. Andererseits erfordern Schutz und Sicherheit, dass kontinuierlich Gefährdungspotentiale, Schutzfaktoren und notwendige Maßnahmen für die (Wieder-) Herstellung eines sicheren Ortes in der Einrichtung unter Einbeziehung der Sichtweisen aller AkteurInnen in den Blick genommen werden. Das entwickelte Konzept stellt in diesem Zusammenhang idealerweise einen reflexiven Bezugspunkt für die Beobachtung und Weiterentwicklung pädagogischer Praxis mit Blick auf Schutz und Sicherheit aller Beteiligten dar. Dies inkludiert insbesondere, dass sich alle MitarbeiterInnen mit dem Konzept auseinandersetzen, neue MitarbeiterInnen (darunter auch Haushaltskräfte und anderes nicht-pädagogisches Personal) in das Konzept eingeführt werden.

<sup>13</sup> So können etwa die gesammelten schutzrelevanten Anliegen geclustert und nachfolgend bzgl. ihrer Priorität oder Dringlichkeit mit Punkten bewertet werden.

## **8 Evaluation/Monitoring und 9 Weiterentwicklung des Konzepts mit adaptierten Maßnahmen/Angeboten**

Wirksame Schutzprozesse zeichnen sich dadurch aus, dass sie fortlaufend einem Monitoring mit Blick auf ihre Wirksamkeit und Angemessenheit unterzogen werden. Vor diesem Hintergrund sollen die entwickelten Schutzkonzepte zunächst nach einem Jahr und nachfolgend alle drei Jahre (z. B. im Rahmen einer Klausur) neuerlich reflektiert und ggf. überarbeitet werden. Dabei ist es wichtig, wiederum die spezifischen Gefährdungspotentiale zu analysieren und Rückmeldungen von Fachkräften, Kindern und Jugendlichen zu den erarbeiteten Maßnahmen bei etwaigen Adaptionen zu berücksichtigen. Wesentlich für lebendige Schutzprozesse und die Arbeit an einem sicheren Ort ist daher, dass Beteiligung nicht nur bei der Erarbeitung des Konzepts realisiert wird, sondern auch bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Schutzkonzepts.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die strukturierte Auseinandersetzung mit den Bedingungen in den jeweiligen Handlungsbereichen in der eigenen Einrichtung einen gemeinsamen Reflexionsprozess unter Beteiligung des Teams und unter höchstmöglicher Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen unterstützen möchte. Erst in einem solchen beteiligungsorientierten Prozess kann letztlich gewährleistet werden, dass die Perspektiven aller AkteurInnen gehört und berücksichtigt werden, sich möglichst alle mit dem Schutzkonzept identifizieren können und es lebendig wird. Ergebnis der Auseinandersetzung ist ein einrichtungsbezogenes verschriftlichtes Konzept. Wesentlich dabei ist der Reflexionsprozess, der „dahinter“ läuft bzw. zeitlich vorgeschaltet ist. Eine solche Auseinandersetzung, so die Grundannahme, trägt nicht zuletzt wesentlich zu einer „Kultur der Grenzachtung und Achtsamkeit“ (Enders & Eberhardt 2007, Oppermann et al. 2018) und Entwicklung einer „Fehlerkultur“ in der Einrichtung bei. Der Zeitaufwand für die Verschriftlichung sollte daher klein gehalten werden, damit mehr Zeit für gemeinsame Erarbeitungsprozesse zur Verfügung steht. Die zeitliche Abfolge der Behandlung der Themen bleibt der Einrichtung überlassen.

Ziel ist es, dass alle Einrichtungen in OÖ bis Ende 2023 eine erste Version eines Schutzkonzepts anhand der hier dargelegten Ebenen und Bereiche entwickelt und verschriftlicht haben. Die Abteilung Kinder- und Jugendhilfe überprüft das Vorliegen des Schutzkonzepts; dessen Umsetzung wird im Rahmen der Fachaufsicht begutachtet. Auf Basis der Erfahrungen vor Ort kann die erste Version des Schutzkonzepts ab 2024 aktualisiert bzw. vertieft werden.

# Hauptteil – Thematische Bereiche der Schutzkonzepte

## A. VORAUSSETZUNGEN FÜR SCHUTZ UND ERLEBTE SICHERHEIT SCHAFFEN (Primärprävention)

### 1. Einrichtungs- und Teamebene

---

Sowohl in den Arbeitsgruppen- und Fokusgruppengesprächen als auch im aktuellen Fachdiskurs wurde vielfach hervorgehoben, dass einrichtungsbezogene Schlüsselprozesse und Strukturen sowie die Zusammensetzung und Funktionsweise der Teams wichtige Faktoren dafür darstellen, dass sich Kinder und Jugendliche, aber auch MitarbeiterInnen in der Einrichtung sicher fühlen können und vor Gefährdungen, Grenzverletzungen und Gewaltereignissen höchstmöglich geschützt sind. Zu den wesentlichsten Schutzfaktoren auf dieser Ebene werden dabei folgende Dimensionen gezählt, die im Rahmen der Reflexionsprozesse und der Verschriftlichung der einrichtungsbezogenen Schutzkonzepte jedenfalls zu berücksichtigen sind:

#### 1.1. Personalauswahl und Verträge

Der Personalauswahl kommt für die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit von Heranwachsenden eine übergeordnete Bedeutung zu, insbesondere hinsichtlich der fachlichen Qualifikation, Haltung zu Beteiligung, Kinderrechten und -schutz sowie der Fähigkeit zur Kooperation, Beziehungsgestaltung und Selbstregulation/Krisenkompetenz, aber auch mit Blick auf die Zusammensetzung des Teams. Darüber hinaus wird im Fachdiskurs empfohlen, dass Arbeitsverträge Vereinbarungen zum Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Grenzüberschreitungen/Gewalt und für den Umgang mit digitalen Medien/Datenschutz enthalten (Bange 2018: 117). Diese sollten ebenso bei nicht-pädagogischen MitarbeiterInnen (Ehrenamtliche, Zivildienstler, Fahrtendienste etc.) entsprechend Anwendung finden.

#### Reflexionsfragen

- ? Gibt es strukturierte Bewerbungs- und Einstellungsverfahren, in denen Kinderschutz und kinderrechtensorientierte Haltungen, der Umgang mit grenzverletzendem Verhalten und persönlicher Krisenkompetenzen/Selbstregulationsfähigkeiten der BewerberInnen angesprochen werden?
- ? Wird im Einstellungsverfahren die Bedeutung von Reflexion/Fehlerkultur und Teamzusammenarbeit thematisiert und abgeklärt?
- ? Gibt es im oder zusätzlich zum Arbeitsvertrag Vereinbarungen zu schutzrelevanten Verhaltenscodizes (z.B. keine Privatkontakte zu Kindern bzw. Jugendlichen, Verhalten in Krisensituationen/Orientierung an Handlungsleitfäden in Krisen)?
- ? Werden bei Neueinstellungen alle AkteurInnen informiert und in einem höchstmöglichen Ausmaß beteiligt (z.B. Vorstellung neuer MitarbeiterInnen in der Gruppe der Kinder/Jugendlichen)?



## 1.2. Einschulung neuer MitarbeiterInnen

Eine begleitete Einschulungsphase beinhaltet die strukturierte Vermittlung von Ablaufinformationen und Konzepten (darunter Leitbild, Beteiligungskonzept, sexualpädagogisches Konzept), Erklärungen, warum etwas auf welche Art gemacht wird und aus welchen guten Gründen pädagogische Schlüsselprozesse in einer bestimmten Weise gestaltet werden (Schmid 2021: 10). Wesentlich hierbei ist, dass die Einschulung durch erfahrene Fachkräfte erfolgt. Ebenso inkludiert eine strukturierte Einschulung die regelmäßige Reflexion der Erfahrungen der neuen MitarbeiterInnen und ihrer Herausforderungen im Betreuungsalltag, damit sie gut in ihre professionelle Aufgabe hineinwachsen können und sie sich ihrer Rollen und Aufgaben mit Blick auf den Schutz von Kindern/Jugendlichen bewusst sind. Dazu zählt die Sicherstellung, dass neue MitarbeiterInnen (darunter auch Ehrenamtliche und Zivildienstler) wissen, welche Rollen und Tätigkeiten insbes. mit Kindern und Jugendlichen sie nicht übernehmen dürfen. Ebenso sind verfügbare AnsprechpartnerInnen bei etwaigen Handlungsunsicherheiten sowie eine angemessene Dienstplangestaltung (etwa doppelt besetzte Dienste in der Einschulungszeit etc.) unverzichtbare Aspekte bei der Einschulung.

### Reflexionsfragen

- ? Gibt es eine strukturierte Vorgehensweise in der Einschulungszeit neuer MitarbeiterInnen, die gewährleistet, dass diese die für ihr Aufgabenfeld relevantesten Informationen erhalten?
- ? Wie und durch wen werden neue MitarbeiterInnen in Leitbild und Konzept der Einrichtung bzw. Organisation und damit verbundenen Haltungen eingeführt (insbesondere pädagogische Konzepte wie Beteiligungskonzept, Sexualpädagogisches Konzept)?
- ? Gibt es eine Ansprechperson für neue MitarbeiterInnen, die durchgängig, anlassbezogen und für geplante Reflexionsgespräche zur Verfügung steht?
- ? Welche Strukturen und Prozesse gibt es darüber hinaus, um neuen MitarbeiterInnen das Ankommen in der Einrichtung und im Team zu erleichtern?

## 1.3. Leitungsstrukturen und transparente Abläufe

Für den Schutz und die erlebte Sicherheit aller AkteurInnen in Einrichtungen sind gelebte Haltungen und Führungsstile der Führungskräfte sowie Transparenz in Bezug auf Beteiligungsmöglichkeiten und Entscheidungen von besonderer Relevanz (vgl. Kölch/Fegert 2018: 180f.). Insbesondere ist mit Blick auf Schutzkonzepte wichtig, dass die Leitung Prozesse der Auseinandersetzung mit dem Thema Grenzüberschreitungen und Gewaltgefährdungen in der Einrichtung sowie den Diskurs eine Auseinandersetzung über professionelle Haltungen und ethische Grundhaltungen aktiv fördert und den hierfür erforderlichen Reflexions- und Beteiligungsprozessen hinreichend Raum und Zeit einräumt.

Darüber hinaus sind transparente und vorhersehbare Alltagsstrukturen und -abläufe unverzichtbar, damit sich Kinder und Jugendliche in der Einrichtung sicher fühlen und Fachkräfte Handlungssicherheit erleben können. Wie Silke Gahleitner festhält, geht es darum, dass Abläufe im alltäglichen Leben Sicherheit und Entlastung sowie Raum für freudvolle Erfahrungen bieten sollen (2020: 37). Dies inkludiert, dass getroffene Vereinbarungen seitens der Einrichtung/Fachkräfte eingehalten werden, Kinder und Jugendliche wissen, welche MitarbeiterInnen wann im Dienst sind, welche Beteiligungs-

strukturen verlässlich realisiert werden oder welche Fixpunkte den Alltag strukturieren. Ebenso ist es unerlässlich, dass die Einrichtung mit Blick auf externe BesucherInnen von allen AkteurInnen als sicher wahrgenommen wird und klare Regeln zum Umgang mit BesucherInnen bestehen. Insbesondere vor dem Hintergrund von Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins bieten verlässliche Alltagsgegebenheiten die Möglichkeit der Wiedererlangung erlebter Kontrolle über das eigene Leben und für die Entwicklung innerer Sicherheit. Zugleich sollten Alltagsabläufe und pädagogische Schlüsselprozesse zu hinterfragbaren Prozessen werden, die Raum für das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen lassen (Schmid 2021: 7). Bei der Entwicklung von Schutzkonzepten ist es wichtig, dass vorhandene Schlüsselprozesse und routinierte Alltagsabläufe dahingehend analysiert werden, inwiefern diese zur „Erhöhung von emotionaler Sicherheit und Stabilität im Sinne von Stressreduktion und Orientierung“ (Lang et al. 2021: 29) beitragen.

### Reflexionsfragen

- ? Sind die Entscheidungsabläufe und -befugnisse sowie die Beteiligungsmöglichkeiten von MitarbeiterInnen in der Einrichtung klar geregelt und bekannt?
- ? Sind die Alltagsabläufe und -rituale (Abendrituale, Beteiligungsgremien, etc.) und Dienstpläne/Urlaube allen bekannt und werden Veränderungen im Dienstplan Kindern und Jugendlichen ehestmöglich mitgeteilt?
- ? Welche Alltagsabläufe und pädagogischen Schlüsselprozesse erweisen sich aus aktueller Sicht als besonders hilfreich, damit Kinder, Jugendliche und MitarbeiterInnen im Alltag Sicherheit und Orientierung erleben? Gibt es Abläufe und Routinen, die wiederholt zu Handlungsunsicherheiten bei Kindern, Jugendlichen und/oder pädagogischen Fachkräften führen oder zu pädagogischen Grenzsituationen?
- ? Wie werden Kinder und Jugendliche darüber informiert, wer in der Einrichtung wofür zuständig ist und an wen sie sich bei Fragen wenden können?
- ? Gibt es transparente Regelungen und Abläufe für BesucherInnen? Gewährleisten diese, dass der Schutz- und Privatbereich aller betreuten Kinder und Jugendlichen nicht gefährdet wird?
- ? Gibt es in der Einrichtung MitarbeiterInnen, die sich vertiefend mit Fragen des Kinderschutzes beschäftigen, schutzbezogene Prozesse, Strukturen und Abläufe im Umgang mit Krisen im Blick behalten und als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen (z.B.: „Kinderschutzbeauftragte“)?

## 1.4. Teamstruktur, Reflexion und Fehlerkultur

Der Teamzusammensetzung und wechselseitigen Unterstützung im Team kommt besondere Bedeutung zu, damit sich Fachkräfte in ihren Haltungen und Handlungen sicher fühlen können und das Team in Krisensituationen selbstwirksam ist. Handlungssicherheit ist auf (kritischen) Rückhalt, Vertrauen und Wertschätzung der Stärken der einzelnen Teammitglieder sowie auf eine Teamkultur angewiesen, in der Probleme und Fehler thematisiert werden können. Ebenso kommt der Gruppendynamik im Team insofern hohe Bedeutung zu, als das Zusammenwirken im Team Auswirkungen auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen hat. Besonders gilt es hierbei ein Bewusstsein für die bestehenden Rollen im Team sowie für etwaige informelle Rollen bzw. Hierarchien zu fördern.

Insbesondere ist die kontinuierliche kollegiale Reflexion pädagogischer Prozesse, fachlicher Anforderungen, herausfordernder Betreuungsverläufe und Krisensituationen zur Gewährleistung professioneller Distanz ein unverzichtbarer Aspekt für die Gewährleistung von Schutz und erlebter Sicherheit aller Beteiligten. Reflexion ist zugleich ein zentraler Entwicklungsfaktor im Sinne der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis in der Einrichtung. Notwendig hierfür ist eine Haltung, die vereinfachende Erklärungen vermeidet (vgl. etwa Oppermann et al. 2018: 48), der Wille zur (selbst-)kritischen Analyse von pädagogischen Prozessen und Beziehungsdynamiken und eine Orientierung an fachlichen Standards. Dies erfordert, dass hinreichend Raum für Reflexion und für die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Konzepte (Bange 2018: 119) gegeben ist und dass Fachkräfte die Möglichkeit der Weiterbildung – insbesondere mit Blick auf eine entwicklungsförderliche und traumasensible Beziehungs- und Interaktionsgestaltung und den Umgang mit (potenziellen) Kontrollverlustsituationen und Eskalationsdynamiken – erhalten. Ebenso ist die Arbeit an einem sicheren Ort auf eine „Fehlerkultur“ und auf die gemeinsame Arbeit an geteilten professionellen Haltungen in der Einrichtung angewiesen. Professionelle Haltungen lassen sich dabei als Orientierungen verstehen, die sich in pädagogischen Handlungen und Reaktionen ausdrücken und immer wieder aufs Neue reflektiert werden, damit sie kollektiv handlungswirksam werden können (vgl. FICE Austria 2019).

Nicht zuletzt inkludiert eine achtsame Fehler- und Reflexionskultur, dass etwaige vergangene Gewaltereignisse in der Einrichtung aufgearbeitet werden und das Leid der Betroffenen anerkannt wird (Enders/Schlingmann 2018: 304) – auch wenn die Ereignisse schon länger zurückliegen. Eine Aufarbeitung bietet einerseits die Möglichkeit, gemeinsam an einer „Kultur der Achtsamkeit“ und an gemeinsamen professionellen Haltungen im Team zu arbeiten. Andererseits ist die Auseinandersetzung mit Faktoren, die zu den Gewaltereignissen beigetragen haben, unverzichtbar für die Identifikation von „Gelegenheitsstrukturen“ (ebda.: 297) und für eine nachhaltige Reduktion von Gefährdungspotenzialen (Kuhlmann 2014).

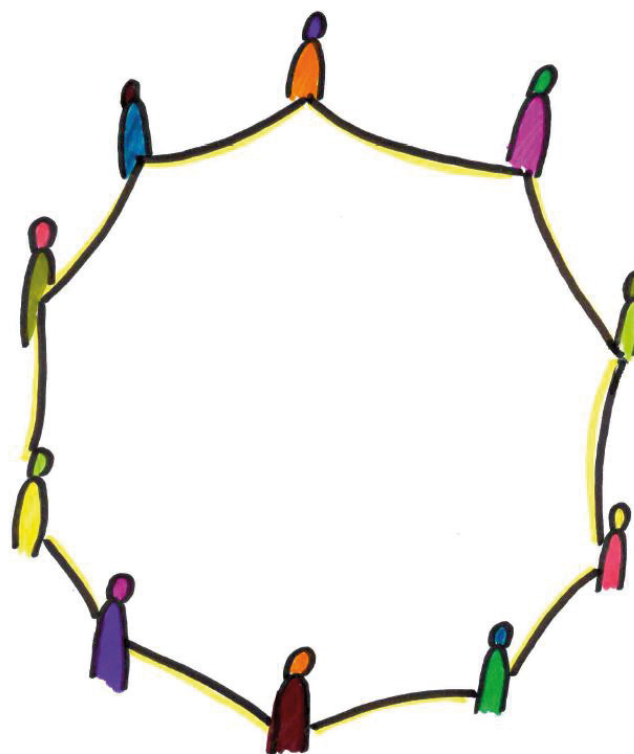
### Reflexionsfragen

- ? Wie wird in der Einrichtung gewährleistet, dass die Zusammenarbeit im Team regelmäßig reflektiert, der Zusammenhalt gestärkt und ein konstruktiver, lösungsorientierter Umgang mit Fehlern gepflegt wird?
- ? Wird im Team kontinuierlich an gemeinsamen pädagogischen Haltungen gearbeitet, die auch in pädagogischen Grenzsituationen oder Krisen realisiert und reflektiert werden?
- ? Welche Weiterbildungsangebote können Fachkräfte der Einrichtung in Anspruch nehmen? Wird dabei auch darauf Bedacht genommen, dass die Fachkräfte ihre Kompetenzen für eine entwicklungsförderliche und traumasensible Gestaltung der professionellen Beziehung zu Kindern und Jugendlichen weiterentwickeln können?
- ? Wissen die MitarbeiterInnen über die Geschichte der Einrichtung und etwaige vergangene Gewaltereignisse Bescheid und wurden davon abgeleitete pädagogische Haltungen und präventive Ansätze im Team reflektiert?
- ? Wurden im Team etwaige Gewaltereignisse aus der Vergangenheit thematisiert und für alle nachvollziehbar aufgearbeitet?



### Methodentipp „Sprungtuch“

Zur Vorbereitung der Erarbeitung der oben genannten Reflexionsfragen kann es hilfreich sein, sich im Team „des gegenseitigen Vertrauens und der Wertschätzung in den kollegialen Beziehungen zu vergewissern“ (FiPP e.V. 2021: M14), um darauf aufbauend Absprachen zu erneuern oder zu ergänzen. Mit der Methode „Sprungtuch“ kann die Reflexion darüber erleichtert werden, ob sich die Fachkräfte im Team ausreichend geschützt und sicher fühlen und auf dieser Basis auch Unterschiede zugelassen und kritische Rückmeldungen gegeben werden können. Das Bild des Sprungtuchs verdeutlicht diesen notwendigen Halt im Team und wird auf einem Flipchart aufgemalt. In einem ersten Schritt reflektieren die TeilnehmerInnen zunächst für sich alleine zu den **Fragen:**



Aus: FiPP e.V. 2021: M21

- ? Wie kann ich mich im Team einbringen?
- ? Was hindert mich daran, mich manchmal zu äußern?
- ? Worauf basiert und was nährt das Vertrauen im Team?

Anschließend tauschen sich die TeilnehmerInnen in Kleingruppen zu ihren Wahrnehmungen zur persönlichen Sicherheit im Team, haltgebenden Teammerkmalen und -prozessen und etwaigen Veränderungsbedarfen aus und halten wichtig erscheinende Ergebnisse auf Kärtchen schriftlich fest. In der Großgruppe werden dann die Kärtchen in das Sprungtuch-Bild geklebt und erläutert. Etwaige gemeinsame Abmachungen oder teambezogene Veränderungen sollten im Plenum gemeinsam entwickelt und im Bild festgehalten werden.

## 1.5. MitarbeiterInnenfürsorge und Psychohygiene

MitarbeiterInnenfürsorge und die Unterstützung der Selbstfürsorge der Fachkräfte stellen äußerst relevante Faktoren für den Schutz und die Sicherheit aller AkteurInnen in der Einrichtung dar. Denn die Sicherheit aller Beteiligten in der Einrichtung setzt voraus, dass alle MitarbeiterInnen in Krisensituationen durch Unterstützungssysteme begleitet werden und orientierungsgebende Ansprechpersonen verfügbar haben. Ebenso ist es unabdingbar, die Selbstfürsorge der Fachkräfte zu fördern und Möglichkeiten zur Stärkung der Selbstkontrolle und -beruhigung sowie zur Wiedererlangung innerer Balance nach kritischen Ereignissen zu eröffnen.

Mit Blick auf die (Selbst-)Fürsorge, Wiedererlangung innerer Balance und Handlungssicherheit kommt auch der wechselseitigen Unterstützung und einer Feedbackkultur im Team eine besondere Bedeutung zu, in der Überforderungen und individuelle Grenzen thematisiert werden können und an einer „gemeinsamen inneren Sicherheit“ (Schmid 2021: 9) gearbeitet werden kann.

### Reflexionsfragen

- ? Wie werden die MitarbeiterInnen dabei unterstützt, ihre individuellen Belastungen und Grenzen wahrzunehmen und ihre Selbstfürsorge zu stärken?
- ? Stehen strukturierte und klar definierte Reflexionszeiten und -räume sowie ein einfacher Zugang zu anlassbezogenen Supervisionsstunden zur Verfügung?
- ? Wie wird gewährleistet, dass alle MitarbeiterInnen in Krisensituationen durch Unterstützungssysteme begleitet und durch Führungskräfte angeleitet werden?
- ? Gibt es für Fälle individueller berufsbezogener Krisen von MitarbeiterInnen externe Ansprechpersonen?

## 1.6. Sicherheitsnetzwerke

Schutz und Sicherheit der betreuten Kinder und Jugendlichen können nicht durch die Einrichtung alleine gewährleistet werden. Vielmehr ergibt sich die Notwendigkeit für eine organisationsübergreifende Kooperation schon aus der Tatsache, dass der Komplexität von Lebenszusammenhängen und Unterstützungsbedarfen der betreuten Kinder und Jugendlichen nicht nur von Einzelorganisationen entsprochen werden kann (Merten/Amstutz 2019: 40). Es bedarf in der Regel des ergänzenden Zusammenwirkens der Kompetenzen, Sichtweisen und Ressourcen unterschiedlicher Systeme und Berufsgruppen im Sinne von „Verantwortungsgemeinschaften“ (Gies 2016: 327), damit Kinder und Jugendliche bestmöglich geschützt sind und in ihrer Entwicklung gefördert werden können. Relevante professionelle KooperationspartnerInnen sind hierbei insbesondere die behördliche Kinder- und Jugendhilfe, Schulen/Ausbildungsstätten (auch mit Blick auf lernbezogene und soziale Problemstellungen), therapeutische Einrichtungen und die Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie die Polizei (vgl. FICE Austria 2019). Von besonderer Relevanz ist, dass Einrichtungen einerseits fallunabhängige Kooperationen mit relevanten SystempartnerInnen aufbauen und Handlungsschritte für den „Einzelfall“ klären, um im Bedarfsfall rasch und ohne Reibungsverluste Zugänge zu den erforderlichen Ressourcen und Kompetenzen der jeweiligen Systeme gewährleisten zu können (Dittmann et al. 2018). Dazu zählt etwa auch, dass einzelfallunabhängige Vereinbarungen getroffen werden, die in Notfällen (z.B. bei psychiatrischen Krisen, Gewaltvorfällen, Selbstgefährdungen etc.) rasche Krisenversorgung bzw. Hilfe (kinder- und jugendpsychiatrische Versorgung, Polizeieinsatz bei Gewaltvorfällen etc.) gewährleisten.

Andererseits ist es unabdingbar, dass innerhalb dieser Kooperationen fallbezogen und mit Blick auf das Kindeswohl ergänzend und aufeinander abgestimmt zusammengearbeitet wird. Dies setzt einerseits die wechselseitige Anerkennung der Eigenständigkeit und eigenen Logik der jeweiligen Profession, andererseits auch Vertrauen voraus - Vertrauen sowohl in die Kompetenzen und die Verlässlichkeit des kooperierenden Hilfesystems als auch in die jeweiligen kooperierenden Personen (Homfeldt 2022: 30). Eine besondere Bedeutung kommt der Kooperation mit externen Vertrauenspersonen der Kinder- und Jugendanwaltschaft sowie einem abgestimmten Vorgehen mit Schulen/Ausbildungsstätten, Gesundheitseinrichtungen und insbesondere mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu. In der Kooperation mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist auch auf eine bedarfsgerechte Zusammenarbeit bei Fragen/Einschulungen zur Medikation und Medikamentenausgabe unverzichtbar. Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass Fachkräfte über Richtlinien zur Medikamentenaufbewahrung informiert sind und diese einhalten. Ebenso sind Bemühungen um ein

gemeinsames Verstehen der Problemlagen und Unterstützungsbedürfnisse betroffener Kinder und Jugendlicher sowie die bedarfsgerechte Gestaltung und Begleitung der Übergänge (in die und aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. in andere Bildungseinrichtungen) erforderlich. Ziel bei allen Kooperationen muss es sein, dass Heranwachsenden im Sinne eines systemisch verstandenen Bezugs- und „Sicherheitsnetzes“ bei Bedarf adäquate Unterstützungsmöglichkeiten sowie Ansprechpersonen in Krisen (auch) außerhalb der Einrichtung verfügbar sind. In den Worten von Silke Gahleitner geht es darum, „Beziehungsgeflechte“ (2017: 293) zu ermöglichen und zu gestalten, in die die Kinder und Jugendlichen Vertrauen entwickeln können, bzw. bereits bestehende Vertrauensbeziehungen zu unterstützen. Neben dem Aufbau von professionellen Hilfenetzwerken gilt es auch, „informelle soziale Beziehungsgeflechte“ (ebda.: 107), die den Kindern und Jugendlichen Sicherheit vermitteln, zu stärken.

Nicht zuletzt ist auch der Aufbau von „Sicherheitsnetzen“ für die betreuenden Fachkräfte (etwa kinderschutzbezogene Beratungsstellen, Supervision oder Beratung in Krisensituationen etc.) unabdingbar, damit diese in ihrer Handlungssicherheit gestärkt werden und bei Bedarf Unterstützung für die Wiedererlangung innerer Sicherheit erhalten.

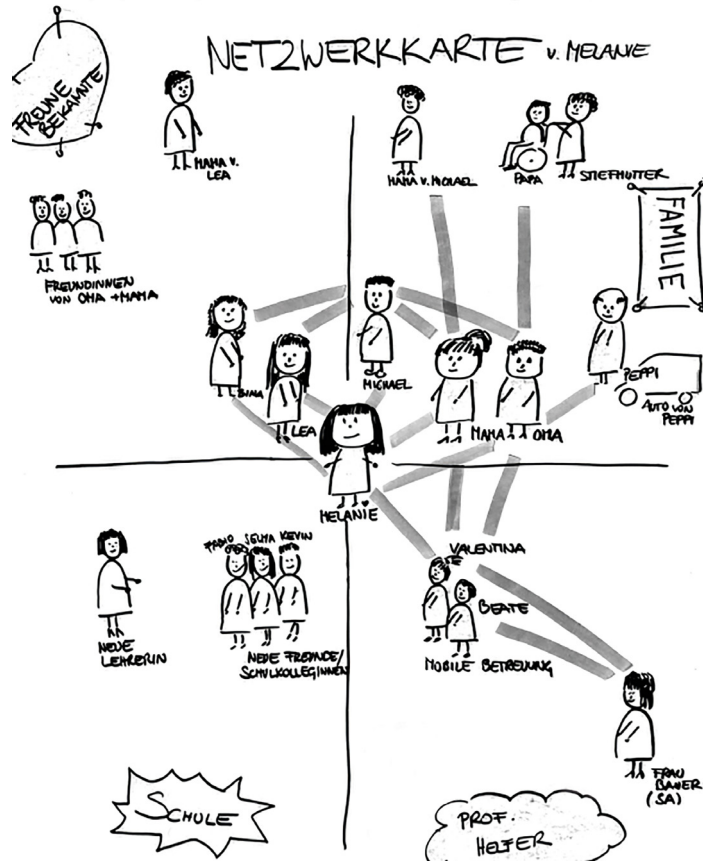
### Reflexionsfragen

- ? Mit welchen Hilfesystemen werden aktuell „fallübergreifende“ Kooperationen realisiert und gepflegt?
- ? Wie wird gewährleistet, dass alle Fachkräfte über die gesetzlichen Bestimmungen zur Medikamentenausgabe und -aufbewahrung informiert sind und diese einhalten?
- ? Wie werden eine kooperationsförderliche „Kultur“ in der Einrichtung und eine kooperative Grundhaltung der Fachkräfte unter Berücksichtigung der geltenden Datenschutzbestimmungen bei einzelfallbezogenen Kooperationen sichergestellt?
- ? Wie wird gewährleistet, dass mit Kindern und Jugendlichen in Phasen ihres vorübergehenden Aufenthalts außerhalb der Einrichtung (z.B. im Fall von Wegweisungen, Haft, Berufsschule) und in Phasen des Übergangs Kontakt gehalten wird und sie nicht alleine gelassen werden? Wie wird auf ein abgestimmtes Vorgehen zwischen den beteiligten Hilfesystemen Bedacht genommen?
- ? Sind den betreuenden Fachkräften relevante Bezugspersonen/soziale Ressourcen von Kindern und Jugendlichen bekannt? In welcher Weise werden Kinder und Jugendliche beim Aufbau sozialer Beziehungen außerhalb der Einrichtung, bei der Kontaktpflege zu relevanten Bezugspersonen und bzgl. der Einbindung im sozialen Umfeld unterstützt?



**Methodentipp**  
**Netzwerkkarte**

Netzwerkkarten zielen darauf ab, Beziehungen im sozialen Netzwerk von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu bekommen. Dabei werden relevante Personen in die vorgegebenen Sektoren eingezeichnet. Je wichtiger die betreffende Person für das Kind bzw. die/den Jugendlichen ist, desto näher wird das Symbol für diese Person zum Mittelpunkt (=Ankerperson) eingetragen. Besteht zwischen zwei Personen Kontakt, werden diese mit einer Linie verbunden. Damit entsteht schrittweise ein Netz, das in den Sektoren unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann.



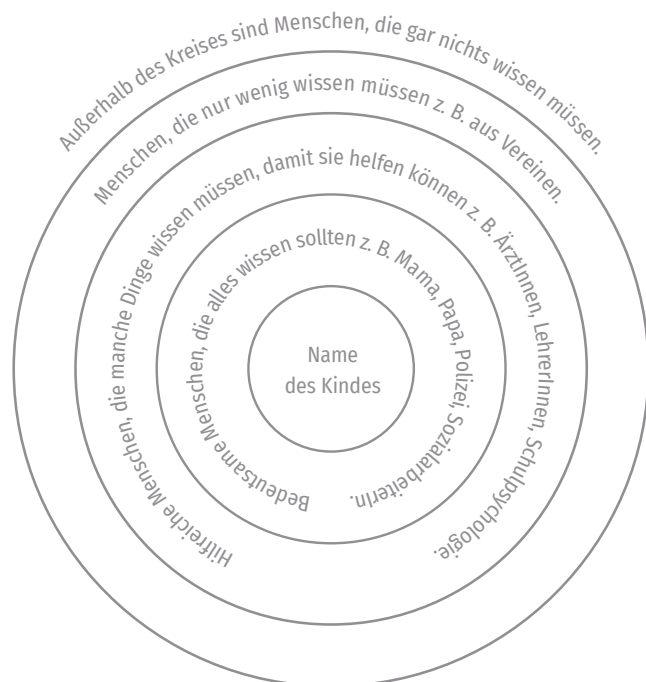
© Land OÖ, Abteilung KJH



**Methodentipp**  
**Sicherheitskreise**

Als Erweiterung der Netzwerkkarte können die Sicherheitskreise genutzt werden, wenn Unterstützungsbedarf durch Personen aus dem Netzwerk des jeweiligen Kindes bzw. der/des Jugendlichen besteht.

Die Kreise helfen, verbindliche Unterstützungspersonen zu identifizieren, die zur Sicherheit beitragen, und zu erheben, was diese wissen sollen oder müssen.



© Land OÖ, Abteilung KJH

## 1.7. Räumliche Aspekte von Sicherheit

Räumliche Aspekte sind für das Erleben von Schutz und Sicherheit in der Einrichtung in zweierlei Hinsicht von Relevanz. Zum einen sind räumliche Gegebenheiten für die Gewährleistung der Privatsphäre und von Exit-Optionen in Krisensituationen wichtig. Vor diesem Hintergrund ist die Frage zu stellen, ob die verfügbaren Räume hinreichend Privatsphäre und Rückzugsmöglichkeiten ermöglichen. Wichtige Bezugspunkte für die Reflexion sind etwa: Hellhörigkeit von Räumen, Absperrbarkeit von eigenen Zimmern und Kästen, Regelungen bei der Nutzung von Intimräumen/Bädern, Rückzugsräume und Fluchtwege in Krisensituationen oder Nachtdienstzimmer für Fachkräfte etc. Zum anderen ist es wichtig, dass sich alle AkteurInnen in den Räumlichkeiten der Einrichtung wohl und sicher fühlen können, womit das individuelle subjektive Sicherheitsempfinden angesprochen wird.

### Reflexionsfragen

- ? Inwieweit können die gemeinsamen Räume der Einrichtung von den Kindern und Jugendlichen mitgestaltet und die individuellen Räume persönlich gestaltet werden?
- ? Gibt es neben den räumlichen Gegebenheiten zum Schutz der Privatsphäre (Schlüssel für eigenes Zimmer/Kästen, getrennte Toiletten für Heranwachsende und MitarbeiterInnen, Mädchen und Burschen) auch klare Regeln zum Umgang mit der räumlichen Dimension der Privatsphäre (vor Betreten des Zimmers anklopfen, Regelungen für die Nutzung der Badezimmer etc.)? Wie werden die Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung dieser gemeinsamen Regeln beteiligt?
- ? Gibt es räumliche Exit-Optionen (Rückzugsräume, Fluchtwege) für alle Beteiligten?
- ? Wie wird sichergestellt, dass sich Kinder und Jugendliche in den Räumen geborgen und sicher fühlen?



### Methodentipp Nadelmethode

(Un-)sichere Räume: Auf einem Poster wird der Grundriss der Einrichtung und der näheren Umgebung aufgezeichnet, mit roten, gelben und grünen Nadeln markieren Kinder und Jugendliche Lieblings-, Vermeidungs- und Angsträume.



### Methodentipp Subjektive Landkarten

Kinder und Jugendliche zeichnen auf, wo sie sich in ihrem Alltag aufhalten und erläutern, wo sie sich mehr oder weniger wohl fühlen (vgl. Oppermann/Winter/Wolff 2018: 194f).



## 2. Pädagogische Ebene

---

Dass Kinder und Jugendliche sich in Einrichtungen geschützt und sicher fühlen können, also auch innere Sicherheit erleben, erfordert neben den oben genannten Prozessen und Strukturen auf der Einrichtungs- und Teamebene vor allem „aktiv von außen bereitgestellte Sicherheitsangebote“ (Gahleitner 2021: 104). Diese „Sicherheitsangebote“ müssen bereits im Aufnahmeprozess beginnen und zielen einerseits auf die (zunehmende) Erfahrung verlässlicher und tragfähiger Beziehungen in der Einrichtung (ebda.) – in der Beziehung zu den betreuenden Fachkräften, aber auch zu den anderen Kindern und Jugendlichen. Andererseits können Heranwachsende nur dann ein Sicherheitsgefühl entwickeln, wenn sie sich aktiv am gemeinsamen Alltag beteiligen können und in alle Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, einbezogen werden. Das Erleben von Sicherheit erfordert nicht zuletzt, dass Kinder und Jugendliche aktiv und individuell abgestimmt beim Abbau von Angst und Stress, bei der Emotionsregulation und „Selbstermächtigung“ im Sinne des Erlebens von Selbstwirksamkeit sowie der Erweiterung von Handlungsoptionen (auch im Sinne des Selbstschutzes) unterstützt werden. Hierfür ist ein höchstmögliches „Fallverstehen“ unverzichtbar.

Bei der Entwicklung des Schutzkonzepts sollten daher nachfolgende Aspekte reflektiert und einbezogen werden:

### 2.1. Aufnahmeprozess

Der Übergang in eine andere Lebens- und Betreuungssituation stellt für das Kind bzw. die/den Jugendliche/n in der Regel eine große Belastung und ein kritisches Lebensereignis (Filipp/Aymanns 2010) dar, das mit Gefühlen der Unsicherheit und oftmals auch großer Ungewissheit verbunden ist (Kampert 2017: 153). Kinder und Jugendliche müssen nicht nur vielfach belastende biografische Erfahrungen und Verluste bewältigen, sondern sich auch in einem neuen sozialen Umfeld und Alltag zurechtfinden.

Um den Übergang zu erleichtern und den Heranwachsenden höchstmöglich Sicherheit zu vermitteln, ist es besonders wichtig, dass Heranwachsende und Eltern die Einrichtung vor Einzug kennenlernen können und **zu einem höchstmöglichen Maß bei der Entscheidung für oder gegen eine Einrichtung beteiligt** sind. Vorabbesuche von Kindern bzw. Jugendlichen und (bestenfalls auch) ihrer Eltern sollten dabei in einer der aktuellen emotionalen und sozialen Ausgangslage angemessenen Form und in einer willkommen heißenden, annehmenden und störungsfreien Atmosphäre stattfinden und keinesfalls als „Bewährungsprobe“ wahrgenommen werden (vgl. FICE 2019: 62).

Letztendlich ist der Übergang/die Aufnahme als individueller Prozess zu verstehen und den Bedürfnissen der Heranwachsenden flexibel angepasst und individuell zu gestalten.<sup>14</sup> Ein **Gespräch unter Beteiligung aller zentralen AkteurlInnen** (Kinder bzw. Jugendliche, Eltern, sozialpädagogische Fachkraft, fallführende/r SozialarbeiterIn) im Zuge des Aufnahmeprozesses sollte dabei unbedingt stattfinden, damit für alle Beteiligten die gleichen Informationen – auch bzgl. der Gründe der stationären Betreuung – verfügbar sind. Für den gesamten Aufnahmeprozess ist es weiters besonders wichtig, die Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreffenden Kinder/Jugendlichen wertschätzend einzubinden, soweit dies rechtlichen Rahmenbedingungen/dem Hilfeplan entspricht. Denn eine fehlende Akzeptanz der stationären Betreuung seitens der Eltern stellt einen häufigen

---

<sup>14</sup> In diesem Zusammenhang sind Unterschiede zwischen stationären Kriseneinrichtungen und Wohngruppen bzgl. des Aufnahmeprozesses zu berücksichtigen, etwa inwieweit die Eltern bei der Aufnahme überhaupt dabei sind bzw. sein können, oder ob/inwieweit der Aufnahmeprozess zeitlich flexibel gehandhabt werden kann.

Grund für den Abbruch dar (Nowacki 2021: 9). Die Möglichkeiten des Kindes zum Ankommen sind wesentlich vom Willen bzw. Widerstand ihrer primären Bezugspersonen geprägt (Knuth 2021). Die Einbindung der Eltern kann dabei in unterschiedlichster Form realisiert werden, etwa durch Willkommensmappen, Zeit für gemeinsame Gespräche zur Information über die Einrichtung und ihre Rahmenbedingungen sowie auch über Heimfahrten, Umgang im Falle von Krisen ihres Kindes etc. Ebenso bedeutsam ist, dass in der Einrichtung von Anfang an darauf Bedacht genommen wird, dass dem Kind bzw. dem/der Jugendlichen schrittweise eine sichere Beziehung ermöglicht werden kann (etwa indem bereits beim Kennenlernen der Einrichtung und beim Einzug jene Fachkraft begleitend präsent ist, die infolge voraussichtlich die zentrale Bezugsperson für das Kind sein wird).

Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen in der Einrichtung auf die Aufnahme vorbereitet und im Aufnahmeprozess konstruktiv beteiligt ist. Dem kommt auch insofern höchste Bedeutung zu, als bereits bestehende Cliquenbildungsprozesse und Peerstrukturen für neu eingezogene Heranwachsende mit zusätzlichen Unsicherheitsgefühlen verbunden sein können (Kampert 2017: 153) und informelle „Aufnahmerituale“ unter Heranwachsenden (z.B. Mutproben) keine Seltenheit darstellen, wie auch die Ergebnisse der Fokusgruppengespräche zeigten. Nicht zuletzt ist ein zentraler Unterstützungsfaktor, der das Sicherheitsgefühl von Kindern und Jugendlichen maßgeblich stärken kann, die **Begleitung der Kinder/Jugendlichen in der Identifikation von Hilfestellungen** (Alltagsprozesse und -rituale, Übergangsobjekte etc.), die **Sicherheit vermitteln, sowie in ihrem Annehmen der stationären Betreuung und in der Bewältigung ihrer Trauer und der aktuellen Situation** (im Sinne der Verfügbarkeit eines „Hilfs-Ich“). Wie die Gespräche mit Jugendlichen verdeutlichten, ist dieses Annehmen als längerfristiger Prozess zu verstehen und endet mitunter keineswegs bereits nach der Eingewöhnungsphase<sup>15</sup>.

### Reflexionsfragen

- ? Wie werden das Kennenlernen der Einrichtung und der Aufnahmeprozess gestaltet? Werden eine ungestörte Atmosphäre und die Beteiligung der Kinder bzw. Jugendlichen und ihrer Eltern gewährleistet?
- ? In welcher Weise wird die Gruppe der Kinder und Jugendlichen beim Einzug von Heranwachsenden einbezogen, um den Prozess des Ankommens und die Integration der „neuen“ Kinder und Jugendlichen zu erleichtern?
- ? Wie wird auf die Entwicklung einer tragfähigen Betreuungsbeziehung „von Anfang an“ hingearbeitet? Gibt es hinreichend Zeit und Raum für Einzelgespräche?
- ? Wie wird versucht, Kinder und Jugendliche gezielt dabei zu unterstützen, Faktoren zu identifizieren, die ihnen in der neuen Lebenssituation Sicherheit vermitteln, um ihre stationäre Betreuung in der Einrichtung gut zu bewältigen?

<sup>15</sup> Dazu ein Zitat einer Jugendlichen, das auch von anderen Beteiligten der Fokusgruppe bestätigt wurde: „Die Betreuer glauben, dass man es so schnell akzeptiert, dass man in der WG ist, aber das dauert lange“.



### Methodentipps

#### Erarbeitung von Wünschen

und Befürchtungen mit Kindern und Jugendlichen in der Aufnahmephase

#### Willkommensmappe

**Gemeinsame Gespräche** zur Information über die Einrichtung und ihre Rahmenbedingungen sowie auch über Heimfahrten, Umgang im Falle von Krisen ihres Kindes etc.

• Was wünsche ich mir hier?	• Was möchte ich auf keinen Fall, daß es hier passiert?
Das die Betreuer nicht komo neckern	Nicht umschreien
Nicht so viele Alpträume	Nicht hauen
	Dass ich dich nicht verstehe.
	Nicht so viele fragen

Aus: Gahleitner 2021: 108

## 2.2. Fallverstehen & kindzentrierte biopsychosoziale Diagnostik

Damit Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen ein Höchstmaß an Sicherheit erleben können, ist es unabdingbar, dass die betreuenden Fachkräfte das Erleben, die Verhaltensweisen und die Sicherheitsbedürfnisse der Heranwachsenden im Alltagskontext nachvollziehen und mit Blick auf sicherheitsgebende und entwicklungsförderliche Unterstützungs- und Beziehungsangebote einschätzen können. Dem „Fallverstehen“ bzw. der kindzentrierten „biopsychosozialen Diagnostik“<sup>16</sup> kommt daher eine hohe Bedeutung auch für die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit zu. Zwei Aspekte erscheinen dabei für die Entwicklung von Schutzkonzepten von besonderer Relevanz:

- Zum einen ist die pädagogische Arbeit an subjektiv erlebter Sicherheit von Kindern bzw. Jugendlichen im Hier und Jetzt darauf angewiesen, dass Fachkräfte die Unsicherheiten und Ängste der Heranwachsenden vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen erkennen und einordnen können, damit sie individuell abgestimmte Unterstützungsangebote für die Bewältigung der Ängste und Sorgen und das Erleben von Selbstwirksamkeit setzen können.
- Zum anderen erfordert die Arbeit an einem sicheren Ort, dass Fachkräfte sich der emotionalen Belastungen und individuellen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen bewusst sind, um entsprechende Entwicklungsanregungen setzen zu können. Denn werden diese Belastungen und damit verbundene Entwicklungsaufgaben nicht verstanden, werden mitunter Kinder und Jugendliche sowie auch die Fachkräfte selbst in hoch affektive, für alle belastende Interaktionsdynamiken verstrickt.

<sup>16</sup> Da hier auf die – im Fachdiskurs umstrittene – und keineswegs eindeutige – Unterscheidung zwischen einem verstehenorientierten, rekonstruktiven Zugang („Fallverstehen“ im Sinne der Deutung von Hintergründen und Bedingungsfaktoren aktuellen Erlebens und Verhaltens) einerseits und „sozialpädagogischer Diagnostik“ (kriteriengeleitete Informationssammlung und -auswertung) andererseits nicht detailliert eingegangen werden kann, soll jedenfalls darauf hingewiesen werden, dass in diesem Leitfaden beide Zugänge als ergänzend und wichtig erachtet werden, damit Fachkräfte entwicklungsförderliche Unterstützungs- und Beziehungsangebote ableiten können (vgl. Heiner 2015). Sowohl Fallverstehen als auch sozialpädagogische Diagnostik können als systematische Formen der Einschätzung der Ausgangs- und Bedarfslagen sowie der Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lebens- und Entwicklungsbereiche sowie Bedingungsfaktoren verstanden werden (vgl. Ader/Schrappner 2020).

Fallverstehen bzw. biopsychosoziale Diagnostik werden in diesem Leitfaden als Prozess verstanden, der mit dem Kennenlernen und der Aufnahme des Kindes bzw. der/des Jugendlichen beginnt und sich keineswegs auf ein einmaliges Geschehen reduzieren lässt. Diagnostik bzw. Verstehen sollen vielmehr immer wieder aufs Neue den Ausgangspunkt für die Identifikation von Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen sowie damit verbundenen Betreuungs- und Beziehungsangeboten bestimmen. Insofern **Verstehen als kumulativer Prozess** verstanden werden kann, ist es wichtig, dass im Falle von Personalwechsel die Informationsweitergabe an die nachfolgenden Fachkräfte gewährleistet ist.

Der Prozess des Fallverstehens bzw. der sozialpädagogischen Diagnostik ist in stationären Kriseneinrichtungen kürzer zu gestalten als in sozialpädagogischen Wohngruppen und oftmals stärker lösungsfokussiert ausgerichtet, da die möglichst rasche Entwicklung von anschließenden Betreuungsangeboten im Vordergrund steht. Demgegenüber erfordert die Betreuung von Heranwachsenden in Wohngruppen tiefere Formen des Verstehens bzw. der Diagnostik als Basis für die längerfristige Förderung der Heranwachsenden in ihrer Entwicklung. Verstehensprozesse zielen in diesem Kontext bestenfalls auch auf das **Verstehen von biografischen Hintergründen aktueller Entwicklungsbedürfnisse und psychosozialer Ressourcen, Ängste sowie von „guten Gründen“** für emotionale Befindlichkeiten und Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen ab. Ein solches Verstehen beruht wesentlich auf Deutungen bzw. Hypothesenbildungen der involvierten Fachkräfte und ist einerseits auf den Austausch unterschiedlicher Perspektiven, andererseits auf die Heranziehung von wissenschaftlichem Erklärungswissen (z.B. trauma- und bindungsbezogene Theorien, entwicklungspsychologische Ansätze, systemische Zugänge etc.), also auf eine fachliche Begründung angewiesen. Fallverstehen in diesem rekonstruktiv-erklärenden Sinne geht daher über einen beschreibenden Zugang hinaus und inkludiert auch Deutungen über Zusammenhänge, um daraus möglichst passgenaue Unterstützungsangebote abzuleiten.

Darüber hinaus basiert Fallverstehen/Diagnostik sowohl auf etwaigen **psychologischen oder psychiatrischen Befunden** als auch auf **Beobachtungen und schutzrelevanten Ereignissen bzw. Interaktionsdynamiken im Alltag** sowie auf **Sichtweisen der betreffenden Kinder und Jugendlichen** (und idealerweise ihrer Eltern). Fallverstehen/Diagnostik wird daher per se als Beziehungsgeschehen verstanden, das höchstmöglich transparent gestaltet wird (vgl. Gahleitner 2013).

Nicht zuletzt zeichnet sich ein strukturiertes Vorgehen durch die Orientierung an vorab festgelegten Verstehens- bzw. Diagnosebereichen (Kategorien) aus. Dies ist notwendig, damit Verstehens- und Diagnoseprozesse vergleichbar sind und die für die Gewährleistung von Schutz und Entwicklungsförderung wichtigsten Lebens- und Entwicklungsbereiche angemessen berücksichtigt werden. Wie in der „Richtlinie Vollversorgung“ der Kinder- und Jugendhilfe OÖ (vgl. Amt der Oö. Landesregierung 2021) vorgesehen, sind hierbei folgende Kategorien zu berücksichtigen:

- (1.) Emotionale und soziale Entwicklung, (2.) Gesundheit, (3.) Kindergarten/Ausbildung/Beruf, (4.) familiäre Beziehungen/Herkunftssystem, (5.) sozioökonomische Situation.

Vor dem Hintergrund der schutzrelevanten Bedeutung des Fallverstehens bzw. der Diagnostik soll bei der Entwicklung einrichtungsbezogener Schutzkonzepte reflektiert werden, wie das Verstehen der Sorgen und Belastungen, Ressourcen und Bewältigungsstrategien von Kindern und Jugendlichen bestmöglich realisiert werden kann.

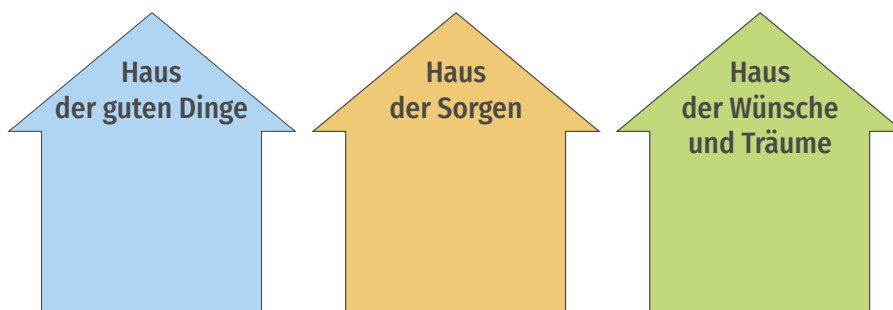
### Reflexionsfragen

- ? In welcher Form erfolgt die Erhebung der psychosozialen Ressourcen, Problemlagen und Entwicklungsaufgaben der betreuten Kinder und Jugendlichen, ihrer Selbstdeutungen und Vorstellungen einer erhofften Zukunft?
- ? Unter Bezugnahme auf welche theoretischen Wissensbestände werden Deutungen/Hypothesen zu „guten Gründen“ für aktuelle Befindlichkeiten und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen gebildet?
- ? Wird bei Fallbesprechungen reflektiert, wie Deutungen/Hypothesen zustande kommen und ob es auch andere, ebenso plausible Deutungen für die Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen geben könnte? Werden unterschiedliche Perspektiven, darunter auch jene der behördlichen Sozialarbeit, berücksichtigt?
- ? Wird in den Fallbesprechungen gezielt über mögliche Ängste, Sorgen und erlebte Unsicherheiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie über mögliche „Trigger“ für Reinszenierungen biografischer Erfahrungen im Hier und Jetzt des Einrichtungsalltags bzw. im Zusammenleben in der Gruppe reflektiert?
- ? Wie wird sichergestellt, dass Kinder und Jugendliche in alters- und entwicklungsadäquater Form über die diagnostische Arbeitsweise der Fachkräfte informiert sind und in den Prozess des Verstehens ihrer emotionalen Befindlichkeiten und Verhaltensmuster einbezogen werden?
- ? In welcher Weise wird gewährleistet, dass alle betreuenden Fachkräfte über den aktuellen Wissens- und Deutungsstand zu den Entwicklungs- und Unterstützungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen hinreichend informiert werden?



### Methodentipp 3-Häuser-Modell<sup>17</sup>

Mit Hilfe dreier gezeichneter Häuser werden Kinder und Jugendliche gefragt, was gut funktioniert („Haus der guten Dinge“), worüber sie sich Sorgen machen („Haus der Sorgen“) und was passieren muss („Haus der Wünsche und Träume“). Kinder bzw. Jugendliche können in die Häuser zeichnen und/oder schreiben und sollten selbst entscheiden, mit welchem Haus sie beginnen bzw. ob sie zwischen den Häusern hin und her wechseln (Roessler/Gaiswinkler 2012: 243):

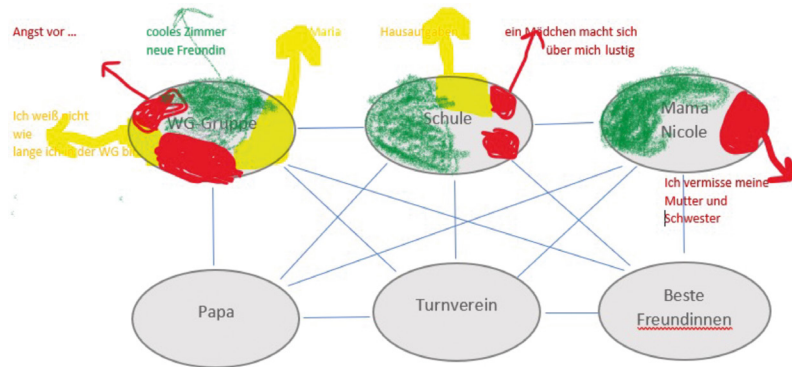


<sup>17</sup> Das Modell wurde ursprünglich von Nicky Weld und Maggie Greening für die Arbeit mit Erwachsenen in Neuseeland entwickelt und von Andrew Turnell für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen adaptiert. Es wird in Österreich insbesondere im Rahmen des SEN-Modells für die Gefährdungsabklärung und Hilfeplanung verwendet (vgl. Roessler/Gaiswinkler 2012). Es lässt sich jedoch ebenso für die sozialpädagogische Diagnostik und Betreuungsplanung in der Einrichtung gut einsetzen, um mit Kindern und Jugendlichen ihre Sichtweisen, Sorgen und Wünsche herauszuarbeiten.



### Methodentipp Wohlbefinden in unterschiedlichen Lebenskontexten

Jüngere Kinder malen die Kreise, die ihre aktuell wichtigsten Lebenskontexte symbolisieren, mit Blick auf ihr Befinden aus (grün = „da geht es mir gut“, gelb = „da geht es mir mittelmäßig“, rot = „da geht’s mir nicht so gut/schlecht“).

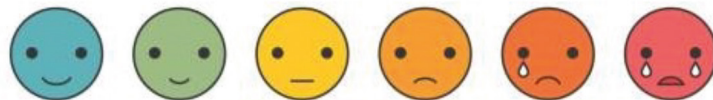


Adaptiert nach der bereits von Marion Moos veränderten Version der *Evangel. Gesellschaft Stuttgart e.V.* (Moos 2016: 125)



### Methodentipp Stimmungsbarometer

Für die Exploration des Sicherheitsempfindens mit Kindern und Jugendlichen bieten sich skalierte Fragestellungen mit Hilfe eines Stimmungsbarometers an.



Bereitgestellt von der Lebensraum Heidlmair GmbH.

Mögliche Fragen hierzu sind etwa, wie weit sich Kinder und Jugendliche mit Blick auf unterschiedliche Gewaltformen (verbale, körperliche, sexuelle, psychische Gewalt) sicher fühlen, ob sie genug Privatsphäre haben und ihre Intimsphäre geschützt ist oder ob sie in der WG eine Vertrauensperson haben, an die sie sich bei Sorgen/Problemen wenden können. In Anschluss an die Einschätzung anhand des skalierten Barometers wird gemeinsam erarbeitet, in welchen Situationen Kinder bzw. Jugendliche Angst erlebten und was sie brauchen, um sich sicher zu fühlen.

## 2.3. Beteiligung in der Einrichtung

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stellt ein Recht gemäß der UN-Konvention für die Rechte von Kindern (KRK) dar und wird in der Richtlinie Vollversorgung (2021: 32) als zentrale Aufgabe des pädagogischen Teams hervorgehoben. Beteiligung ist ein wesentlicher Faktor für das Erleben von Selbstwirksamkeit, für die Aneignung des Lebens- und Beziehungsraums WG im Sinne der Teilhabe und Mitgestaltung (vgl. Kinder- und Jugendhilfe OÖ/Verein Sozialpädagogik 2017) und für die Förderung von Meinungsbildungsprozessen. Ebenso ist Beteiligung ein bedeutsamer Faktor für die Wirksamkeit der Betreuung (Macsenaere 2017) sowie für den Schutz von Heranwachsenden. Beteiligung schafft die Voraussetzung dafür, dass Wahl- und Kontrollmöglichkeiten verfügbar sind (Kühn 2013: 143), Kinder und Jugendliche ihre Stimme erheben können und wollen, tatsächlich gehört werden und die Möglichkeit haben, jederzeit ihre Bedürfnisse, Anliegen und Sorgen einzubringen. Dies schließt die Verfügbarkeit von niederschweligen Beschwerdestellen bzw. von bekannten<sup>18</sup> Ansprechpersonen ein (Moos 2016). Nicht zuletzt zielt Beteiligung darauf ab, dass Kinder

<sup>18</sup> Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Ansprechpersonen für Beschwerden vielfach dann wenig kontaktiert werden, wenn diese den Kindern und Jugendlichen nicht vertraut sind (vgl. Kampert et al. 2017).

und Jugendliche als AkteurInnen ihres Lebens alters- und entwicklungsadäquat bei Entscheidungen beteiligt sind, die ihre Lebenswelt betreffen, und damit auch in ihrer Mitverantwortung für die gemeinsame Arbeit an einem sicheren Ort in der Einrichtung ernst genommen werden.

Wie im Fachdiskurs vielfach hervorgehoben wurde, kann Beteiligung unterschiedliche Intensitäten aufweisen, wozu unterschiedliche Modelle für Beteiligungsstufen – von Information (als zentrale Grundlage für alle Beteiligungsstufen und -formen), über Mitsprache und Mitbestimmung bis zu Selbstbestimmung – entwickelt wurden (vgl. Kinder- und Jugendhilfe OÖ/Verein Sozialpädagogik). Mit Blick auf die Gewährleistung von Schutz und Sicherheit ist es von großer Bedeutung, dass im Team reflektiert wird, in Bezug auf welche Handlungs- und Entscheidungsbereiche Kinder und Jugendliche in welcher Form beteiligt werden und wo ggf. die Grenzen der Beteiligung liegen, damit der Schutz aller AkteurInnen gewährleistet ist<sup>19</sup>. In diesem Zusammenhang gilt es immer auch zu reflektieren, dass jede Form der Beteiligung das Teilen von Verantwortung und das Abgeben von Macht<sup>20</sup> seitens der Fachkräfte erfordert. Denn man „kann nicht Partizipation ermöglichen und gleichzeitig alles ‚in der Hand‘ behalten wollen“ (Knauer/Hansen 2010: 25).

Gelingende Beteiligung basiert auf einer gelebten „Beteiligungskultur“ im Sinne einer geteilten beteiligungsorientierten Haltung der Fachkräfte und einem Klima der Beteiligung auf allen Ebenen der Einrichtung – dies schließt auch Beteiligungsmöglichkeiten für die MitarbeiterInnen in Bezug auf die jeweiligen Organisationsstrukturen und -prozesse mit ein. Nicht zuletzt sind gelingende **Beteiligungsprozesse ein beziehungsrelevantes und -basiertes Geschehen** und auf eine vertrauensvolle und entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung seitens der betreuenden Fachkräfte angewiesen.

Beteiligung in stationären Einrichtungen bezieht sich grundsätzlich auf den gesamten Betreuungsprozess und dabei auf **unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsbereiche**. Dazu zählen die individuellen Angelegenheiten und damit verbundene Entscheidungen (Betreuungsplanung, Heimfahrten, Schulwahl, Ausgehzeiten etc.), Gruppenangelegenheiten (gemeinsame Aktivitäten, gemeinsame Erstellung von Umgangsregeln, gemeinsames Budget für Aktivitäten etc.) und Themen, die die Einrichtung als Ganzes betreffen (etwa die Gestaltung der Räume). Je nach Themenstellungen sind unterschiedliche Formen der Beteiligung zielführend: **strukturell verankerte Beteiligungsformen** (wie etwa Kinder- und Jugendteams), geregelte Formen der Selbstvertretung (wie etwa Kinderparlamente) und die (individuelle) **Beteiligung im Alltagsgeschehen bzw. bei anstehenden Entscheidungen**.

Mit Blick auf die Entwicklung von einrichtungsbezogenen Schutzkonzepten sind dabei vor allem solche Themen- und Handlungsbereiche relevant, die Heranwachsenden konstruktive **Kontrollmöglichkeiten** über ihr Alltagsleben eröffnen und für ihr **Sicherheitsempfinden und ihren Schutz in den gelebten Beziehungen** in der Einrichtung besonders bedeutsam sind. Beteiligung zielt in diesem Zusammenhang immer auch darauf ab, dass die **höchstpersönlichen Rechte** von Kindern und Jugendlichen auf „Choice“, „Voice“ und „Exit“ gesichert sind (Oppermann et al 2018: 51). Dies be-

---

19 Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass Grenzen der Beteiligung fachlich begründet sind und den betroffenen Kindern und Jugendlichen die entsprechenden Gründe transparent und verständlich vermittelt werden.

20 Es steht im Fachdiskurs außer Zweifel, dass sozialpädagogische Fachkräfte über mehr Macht als Kinder verfügen, wenn auch die Macht der Erwachsenen von Heranwachsenden in Frage gestellt werden kann. Macht in sozialen Beziehungen kann dabei als Überhang der Möglichkeit verstanden werden, eigene Ziele oder Interessen durchzusetzen. Es geht daher um die Durchsetzungschance. Erwachsene haben generell höhere Durchsetzungschancen als Kinder – u.a. aufgrund der gegebenen Abhängigkeitsverhältnisse, körperlicher Ausgangslagen oder des Wissensvorsprungs. So haben auch pädagogische Fachkräfte mehr Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsmacht als Kinder bzw. Jugendliche (vgl. Knauer/Hansen 2010, Wolff 1999). (vgl. auch Kapitel 2.4.).

deutet, dass Kinder und Jugendliche „immer die Wahl haben sollten, ob sie sich in der Situation befinden wollen“, das Recht haben, „ihre Stimme zu erheben“, um ihre Interessen deutlich zu machen, und „in jeder Situation, in der sie sich im Organisationsalltag befinden, die Möglichkeit haben, aus dieser Situation aussteigen zu können“ (ebda.: 51).

### Reflexionsfragen

- ? Wie werden die Beteiligungskultur und das Ausmaß der Beteiligungsmöglichkeiten für alle AkteurInnen in der Einrichtung von den Fachkräften der Einrichtung/der Wohngruppe eingeschätzt?
- ? Woran könnten die Kinder und Jugendlichen erkennen und erleben, dass sie in folgenden Bereichen beteiligt sind?
  - in Bezug auf Angelegenheiten, die ihr Leben betreffen (Betreuungsplanung, Heimfahrten, Schulwahl, Ausgehzeiten etc.)
  - in Bezug auf Gruppenangelegenheiten (gemeinsame Aktivitäten, gemeinsame Erstellung von Umgangsregeln, gemeinsames Budget für Aktivitäten etc.)
  - in Bezug auf die Einrichtung als Ganzes (etwa die Gestaltung der Räume)
  - in Bezug auf Alltagsentscheidungen
- ? Gibt es im Team eine Verständigung darüber, in Bezug auf welche Themen Kinder und Jugendliche in welchem Ausmaß mitgestalten und -entscheiden können?
- ? Wie werden Kinder und Jugendliche über ihre Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten und die Grenzen der Mitbestimmung informiert? Gibt es dazu schriftliche Informationsmaterialien?
- ? Welche Möglichkeiten gibt es für Kinder und Jugendliche, Beschwerden, Sorgen und Anregungen einzubringen, und wie werden diese Rückmeldungen behandelt und beantwortet? Stehen sowohl interne als auch externe AnsprechpartnerInnen für Sorgen, Beschwerden und Feedback zur Verfügung, die präsent sind und den Kontakt zu den Kindern bzw. Jugendlichen pflegen können?
- ? Welche Beteiligungsforen (z.B. Kinder- und Jugendteams, Gruppenbesprechungen) werden in der Wohngruppe regelmäßig realisiert und wie werden diese von den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen und genutzt? Werden Gründe für die Nicht-Teilnahme an diesen Beteiligungsgremien reflektiert und davon Verbesserungsvorschläge für deren Gestaltung abgeleitet?
- ? Wie wird sichergestellt, dass Kinder und Jugendliche in der Betreuungsplanung und bei der Vorbereitung auf sie betreffende Gespräche (z.B. Hilfeplangespräche) beteiligt sind, ihre Anliegen einbringen können und diese im Betreuungs- bzw. Hilfeplan sichtbar werden?





### Methodentipp **Stumme Diskussion**

Das Thema bzw. ein Entscheidungsgegenstand wird auf einen großen Bogen Papier geschrieben. Die Gruppe wird in folgende Regeln eingeführt:

1. Zeit vorgeben zum kurzen Überlegen.
2. Eigene Sätze oder Stichworte zum Thema aufschreiben.
3. Sätze anderer unterstreichen, mit Pfeilen versehen und Verbindungen herstellen und durch Frage- oder Ausrufezeichen seine Meinung kundtun.
4. Zwischendurch immer das Geschriebene der anderen lesen.
5. Das Papier kann beliebig gedreht werden.
6. Während des Schreibens darf nicht gesprochen werden.
7. Es endet, wenn niemand mehr etwas schreiben möchte.
8. Danach wird der Bogen ausgewertet und die gemeinsame Diskussion und ggf. Entscheidungsfindung kann beginnen (lpb-bw: 2008: 16).



### Methodentipp **Wandspeicher**

Diese Methode bietet sich vor allem für kontinuierliche Rückmeldungen und Ideensammlungen während eines gemeinsamen thematischen Prozesses (wie beispielsweise während eines Projektes) an (vgl. BBS EHS Trier 2018: 7). Notwendig hierfür sind drei Wände:

- Ideenwand: Hier werden inhaltliche und methodische Vorschläge gesammelt. Hier haben auch Highlights und Sachinformationen Platz.
- Klagewand: Sie ist Teil des Beschwerdemanagements. Hier können alle ihren Ärger und ihre Unzufriedenheit äußern.
- Herausforderungsseite: Hier werden noch anstehende Aufgaben oder Probleme gesammelt. Periodisch werden die Wände gemeinsam gesichtet, um daraus nächste Planungsschritte abzuleiten.



### Methodentipp **Ampelsystem zur Entwicklung gemeinsamer Verhaltensregeln**

Kinder, Jugendliche und pädagogische Fachkräfte erarbeiten gemeinsam, welches Verhalten sie sich voneinander wünschen (grün = „das ist erlaubt und erwünscht“), welches Verhalten als problematisch erlebt wird und unerwünscht ist (gelb = „das ist unerwünscht“) und welche Verhaltensweisen „No-Gos“ sind (rot = „das geht auf keinen Fall“).

**Weitere Beteiligungsmethoden** → „Moverz Methodenbox“

[https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl\\_fachinfo\\_moverz-methodenbox.pdf](https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_moverz-methodenbox.pdf)

## 2.4. Ermöglichung sicherer und entwicklungsförderlicher pädagogischer Beziehungen

Ein schützendes und als sicher erlebtes Milieu für Kinder und Jugendliche in sozialpädagogischen Einrichtungen basiert allem voran auf tragfähigen und verlässlichen Beziehungen zu den betreuenden Fachkräften, in der sich Heranwachsende aufgehoben und sicher fühlen können und die zu ihrer emotionalen Stabilisierung und Stressreduktion bei gleichzeitigem Respekt vor ihren Autonomiebestrebungen beitragen (DGSF e.V. 2020: 58). Wie im Fachdiskurs vielfach hervorgehoben wurde, können solche Beziehungen idealerweise „schützende Inselerfahrungen“ (Gahleitner et al. 2021: 132), „emotionalen Beistand“ (Lang et al. 2021: 30) und „positive Gegenhorizonte“ (Gahleitner et al. 2021: 132) zu belastenden biografischen Beziehungs- und Bindungserfahrungen bieten (ebda.). Die professionelle Beziehungsgestaltung kann zweifellos als Kernaspekt eines sicheren Ortes und als zentraler Schutzfaktor auch mit Blick auf Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen und die Förderung ihrer Selbstwirksamkeit und Selbstregulation betrachtet werden. In Wohngruppen<sup>21</sup> mit längerfristiger Betreuung von Kindern bzw. Jugendlichen ist die pädagogische Beziehung idealerweise sowohl Grundvoraussetzung und Fundament von Schutz als auch „Medium“ für Entwicklungs- und Autonomieprozesse und somit „Selbstermächtigungsprozesse“ von Kindern und Jugendlichen im Sinne der Entfaltung individueller psychosozialer Ressourcen (Wustmann 2009: 645) und der Erweiterung von Handlungs- und Problemlösungsmöglichkeiten sowie Selbstschutzzfähigkeiten. Tragfähige pädagogische Beziehungen bieten nicht zuletzt Möglichkeiten eines „Hilfs-Ich“ und dienen als Brücken zu weiteren sozialen Netzwerken, die „Sicherheit bereitstellen“ (Gahleitner 2017: 226).

Eine sicherheitgebende und entwicklungsförderliche Beziehung erfordert zunächst den behutsamen **Aufbau von Vertrauen als Grundlage für das „Arbeitsbündnis“** mit Kindern und Jugendlichen. Vertrauen ist auch insofern ein wesentlicher Schutzfaktor, als Kinder und Jugendliche sich erst auf dieser Basis in belastenden Situationen und bei Gefährdungen „anvertrauen“. Eine vertrauensvolle Beziehung stellt daher die Basis dafür bereit, dass Kinder und Jugendliche (potentiell) gefährdende Beziehungen in und außerhalb der Einrichtung zum Thema machen und sie im Umgang mit (möglichen) schädlichen Beziehungsdynamiken (etwa in Peergruppen, aber auch in digitalen Interaktionen oder im Herkunftssystem) gestärkt und geschützt werden können.

Für Aufbau von Vertrauen sind – insbesondere für Kinder und Jugendliche mit traumatischen Erfahrungen und „nach viel angesammeltem Misstrauen“ (Tiefenthaler/Gahleitner 2016: 179) – viele Voraussetzungen zu erfüllen, wesentlich ist daher die Ausdauer der Fachkräfte. Wichtige Aspekte hierbei sind etwa Zeit für „sinnbezogene Dialoge“ („Wie ist es und warum ist es so?“ – vgl. Wiesinger et al. 2014: 44), aktives Zuhören, positive gemeinsame Alltagserfahrungen und Momente der Freude, Zutrauen in die Heranwachsenden und Ermöglichung eigener Erfahrungsräume und Rückhaltgeben in schwierigen Situationen. Besonders wichtig ist weiters die Transparenz im Umgang mit Informationen bzw. Daten über die betreffenden Heranwachsenden, die Vertraulichkeit von Informationen über einzelne Kinder bzw. Jugendliche gegenüber anderen Heranwachsenden und das Einhalten von Vereinbarungen (Kühn 2006: 8). Ebenso inkludiert eine sichere und entwicklungsförderliche pädagogische Beziehung, dass Fachkräfte die Talente und Interessen von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen und positiv bestärken und ihre Gefühlslagen und Verhaltensweisen bestmöglich im

---

<sup>21</sup> Die Form der Beziehungsgestaltung bzw. die Möglichkeiten des Beziehungsaufbaus unterscheiden sich zwischen Wohngruppen als längerfristige Betreuungssettings und Kurzeinrichtungen wie stationäre Kriseneinrichtungen. Denn während in Wohngruppen nachhaltig an einer entwicklungsförderlichen Beziehung gearbeitet werden kann und soll, muss sich die Beziehungsgestaltung in stationären Kriseneinrichtungen an dem Umstand orientieren, dass Kinder und Jugendliche die Einrichtung bald wieder verlassen. In den Worten von Lang et al. geht es hier mehr „um eine vorübergehende Kooperation zum Zweck der gemeinsamen Analyse der aktuellen Situation und des daraus abgeleiteten Bedarfs, damit eine passende Perspektivmöglichkeit erarbeitet werden kann“ (2021: 27). In emotionalen Krisen von Heranwachsenden bieten Fachkräfte daher eher „emotionalen Beistand“ und weniger „eine emotionale Verbindung“ (ebda.) an.

Kontext eines „guten Grundes“ zu verstehen versuchen. Dies bedeutet, dass Fachkräfte nachvollziehen können, dass Kinder und Jugendliche die Geschehnisse im Hier und Jetzt immer auch vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen erleben, entsprechend agieren und mitunter innere Erwartungen an ihr neues Umfeld einnehmen, die von Misstrauen, Angst, Ohnmacht oder (zunächst) von Zurückhaltung oder Distanzbedürfnissen geprägt sein können (Kessler 2016: 282). In diesem Zusammenhang ist es besonders bedeutsam, etwaige Loyalitätskonflikte von Kindern und Jugendlichen bzgl. ihrer Eltern wahrzunehmen, diese bestmöglich abzufedern und eine wertschätzende Haltung und Sprache im Gespräch über die Herkunftsfamilie einzunehmen. Es ist daher wichtig, dass Fachkräfte Kinder und Jugendliche sowohl in ihren Ressourcen und Stärken als auch „in ihrer Not“ zu sehen versuchen (Lang et al. 2021: 30), ggf. aushalten (ebda.: 27) und wohlwollende Präsenz auch in Krisensituationen („Ich bin da“) vermitteln. Auf der Basis einer verstehenden Präsenz können Krisen idealerweise für die weitere Beziehungsarbeit genutzt bzw. kann besser an unterbrochener Kommunikation wieder angeknüpft werden.

Ebenso erfordert eine Sicherheit vermittelnde pädagogische Beziehung die kontinuierliche **Nähe-Distanz-Reflexion und -Regulation**, die jedoch nicht mit emotionaler Distanzierung, sondern mit „reflexivem Abstandnehmen“ gleichzusetzen ist (Dörr/Müller 2019). Die Ausbalancierung von Nähe und Distanz inkludiert auch, dass Fachkräfte, aber auch andere MitarbeiterInnen die Bedürfnisse von Kindern nach Nähe, Körperkontakt oder Abstand wahrnehmen, in reflektierter Weise darauf reagieren und dabei auch ihre eigenen Emotionen und Bedürfnisse den Kindern und Jugendlichen gegenüber reflektieren – auch vor dem Hintergrund möglicher (Gegen-)Übertragungsprozesse (Wolff/Kampert 2017: 296). Insofern pädagogische Beziehungen von Machtasymmetrien (im Sinne der Durchsetzungschance eigener Bedürfnisse bzw. Interessen in der sozialen Beziehung) und Abhängigkeitsverhältnissen gekennzeichnet sind, ist gerade mit Blick auf die Nähe-Distanz-Regulation die Einbeziehung der Sichtweisen und Bedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen entscheidend – etwa indem eine gegenseitige Rückversicherung erfolgt, ob Körperkontakt in der jeweiligen Situation erwünscht ist oder indem gemeinsam mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen an Regeln für den gemeinsamen Umgang mit Körperkontakt (vgl. Kap. 2.3. zu *Beteiligung*) gearbeitet wird (etwa mithilfe der Ampelmethode). Ebenso ist die Reflexion von Nähe- und Distanz-Verhältnissen und der Gestaltung des Körperkontakts in Betreuungsbeziehungen ein wichtiger Aspekt im Team, in dessen Rahmen auch offen Rückmeldung gegeben werden kann, „wenn man der Ansicht ist, dass sich ein/e KollegIn grenzüberschreitend verhält“ (ebda.: 304).

Nicht zuletzt wird im Fachdiskurs vielfach darauf hingewiesen, dass entwicklungsförderliche Betreuungsbeziehungen darauf angewiesen sind, dass die betreuenden Fachkräfte die unvermeidlichen Machtasymmetrien in der Beziehung sowie den Einsatz ihrer Machtquellen reflektieren. Dies inkludiert eine Reflexion darüber, ob die Machtquellen der Fachkräfte zum Wohle der Heranwachsenden eingesetzt und höchstmöglich durch Beteiligung ausbalanciert werden (Knauer/Hansen 2010: 26). Wie Klaus Wolf bereits 1999 festhielt, zählen zu diesen „Machtquellen“ von Professionellen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe insbesondere Zuwendung und Zuwendungsentzug, Sinnkonstruktion und Sinnentzug, Orientierungshilfen, körperliche Stärke, die Macht des öffentlichen Auftrags und die damit verbundene Definitionsmacht (wie etwa die Verwendung von Gutachten) sowie die Definitionsmacht in Hinblick auf gesellschaftliche Deutungsmuster (Wolf 1999).

### Reflexionsfragen

- ? Wie lassen sich die pädagogischen Grundhaltungen und Zugänge zur Gestaltung der pädagogischen Beziehungen in der Einrichtung/Wohngruppe prägnant zusammenfassen? Welche Rahmenbedingungen und Angebote fördern eine haltgebende Beziehungsgestaltung (z.B. Zeit für Dialoge und gemeinsame Aktivitäten im Einzelsetting, geteilte Aufmerksamkeit auf aktives Zuhören und Reflexion der Beziehungsdynamiken im Team etc.)?
- ? Wie wird gewährleistet, dass sich die betreuenden Fachkräfte der Beziehungsdynamiken mit den Kindern und Jugendlichen gewahr werden und der Umgang mit den gegebenen Machtasymmetrien regelmäßig im Team reflektiert wird (z.B. im Rahmen von dafür vorgesehenen Teambesprechungen, Supervisionen und der Einbeziehung der Wahrnehmungen der Kinder/Jugendlichen)?
- ? Wie werden die Fachkräfte unterstützt, ihre eigenen Bedürfnisse, Emotionen und Handlungsimpulse den Kindern und Jugendlichen gegenüber sowie ihre eigenen persönlichen Grenzen zu erkennen?
- ? Wird im Team die Beziehungs- sowie Nähe-Distanz-Gestaltung der einzelnen MitarbeiterInnen kollegial beobachtet und wie werden wahrgenommene dysfunktionale Beziehungsdynamiken oder Grenzüberschreitungen an die betreffenden KollegInnen rückgemeldet?
- ? In welcher Form gibt es im Team eine Auseinandersetzung damit, wie mit Körperkontakt und intimen Situationen (z.B. Körperpflege) umgegangen wird? In welcher Weise wird gewährleistet, dass die Nähe- und Abgrenzungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen wahrgenommen und in der Beziehungsgestaltung beachtet werden?



### Methodentipp

#### Reflexion von Machtverhältnissen und

#### Grenzverletzungen in der Betreuungsbeziehung im Team

Als Möglichkeit, alltägliche Schlüsselsituationen oder pädagogische Grenzsituationen mit Blick auf etwaige Gefahrenmomente für Machtmissbrauch und grenzverletzende Verhaltensweisen seitens der Fachkräfte zu reflektieren, wurden von Mechthild Wolff vier „Fragen zur Macht“ entwickelt (FiPP e.V. 2021: G21):

1. In welchen konkreten Alltagssituationen kann es in unserer Einrichtung zu einer Nähe-Distanz-Problematik kommen?
2. In welchen konkreten Alltagssituationen gibt es Gelegenheiten, die Grenzüberschreitungen begünstigen?
3. In welchen konkreten Alltagssituationen kann ich meine Macht gegenüber einem Kind einsetzen, um meinen Willen durchzusetzen?
4. Über welche Machtquellen verfüge ich in diesen Situationen gegenüber einem Kind?

Zur Differenzierung von Machtquellen ist hierbei wiederum die Unterscheidung von Klaus Wolf hilfreich:

- materielle Leistungen und Versorgung
- Zuwendung und Zuwendungsentzug
- Orientierungsmittel

- Einsatz körperlicher Überlegenheit
- Versorgung mit Sinnkonstruktionen und Sinnentzug

Zur Beantwortung der Fragen ist es hilfreich, dass die TeilnehmerInnen in Kleingruppen ihren Tagesablauf (oder aktuelle Ereignisse) miteinander durchgehen und Situationen benennen, auf die mindestens eine der ersten drei „Fragen zur Macht“ zutrifft. Die Situationen werden auf die verschiedenfarbigen Kärtchen geschrieben und es wird reflektiert, ob und welche Machtquellen in dieser Situation eingesetzt wurden. Im anschließenden Plenum werden die Moderationskarten den vier Fragen zugeordnet und mit Blick auf spezifische Situationen geclustert (z.B. Situationen, in denen der Einsatz der Machtquellen oder von Nähe-Distanz-Problematiken wiederholterweise vorkommen). Daraus können alternative Möglichkeiten zum Umgang mit diesen Situationen gemeinsam erarbeitet werden.

## 2.5. Stabilisierung und Förderung der „Selbstermächtigung“

Damit sich Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen sicher fühlen können, ist es erforderlich, sie dabei zu unterstützen, dass sie in frei gewählter Weise in ihrem sozialen Umfeld handeln, Einfluss nehmen können und Beziehungen konstruktiv gestalten lernen. Nach Wilma Weiß (2016: 95) geht es hier um „Selbstermächtigung“ im Sinne der Erweiterung selbstbestimmter Handlungsmöglichkeiten und der Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, so Elke Sauerteig, ist auch „ein mächtiger Gegenpol zu Erfahrung von Ohnmacht“ (2022: 209) und „somit eine wesentliche präventive Dimension für den Kinder- und Jugendschutz“ (ebda.).

Insbesondere Kinder und Jugendliche mit Bindungs- und Beziehungstraumata können soziale Interaktionen und die Situation in der Einrichtung im Hier und Jetzt immer auch vor dem Hintergrund bisheriger belastender Erfahrungen erleben. Wie in traumapädagogischen Zugängen vielfach hervorgehoben wird, sind **stabilisierende und ressourcenorientierte Angebote** besonders relevant, damit Kinder und Jugendliche im Hier und Jetzt ihr Sicherheitsempfinden stärken können. Hierzu zählen Möglichkeiten des Erlebens eigener Stärken und zur Weiterentwicklung von Talenten, Erfahrungen alltäglicher Erfolge und Selbstwirksamkeit, die Erfahrung des Angenommenseins und Zutrauens seitens der Fachkräfte sowie Möglichkeiten der Beruhigung und Selbstfürsorge (Wiemann 2011: 114). Neben den vielfältigen Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche individuell in ihrer Selbstwirksamkeit zu stärken (etwa durch alltagsbezogene Ermutigungen und positive Verstärkungen, Wahrnehmung von Gelungenem und Erfolgen), bieten sich regelmäßige Gruppenangebote an, in deren Rahmen der Selbstausdruck, Meinungsbildungsprozesse und das Erleben von Zugehörigkeit und Angenommensein ermöglicht werden (z.B. im Rahmen von regelmäßigen Feedbackrunden oder gemeinsamen erlebnispädagogischen Aktivitäten). Dabei ist zu berücksichtigen, dass gelingende Unterstützungsangebote zur Stabilisierung und Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen auf ein „Arbeitsbündnis“ der Fachkräfte mit den Eltern bzw. primären Bezugspersonen der betreuten Heranwachsenden angewiesen sind. Denn erst wenn Eltern die Entwicklungsprozesse ihrer Kinder unterstützen oder zumindest nicht ablehnen, können sich die Heranwachsenden auf die Entwicklungsaufgaben und -schritte einlassen.

Für Heranwachsende in stationärer Betreuung kann **Biografiearbeit** ein wichtiger Baustein sowohl für die Stabilisierung als auch für die Stärkung des Selbstwertes und Selbstverstehens, für die Verarbeitung von Trennungsschmerzen und die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der (symbolischen) Verbindung zu früheren Lebensabschnitten und wichtigen Menschen (ebda.), aber auch für die Integration belastender und freudiger Ereignisse in die eigene Lebensgeschichte (etwa mittels Lebensbüchern,

Lebenslinien, Erinnerungskiste etc.) sein (vgl. Lattschar 2012, Elyarduswerk 2019). Gelingende Biografiearbeit erfordert vorab eine achtsame Abwägung, ob für die betreffenden Heranwachsenden zum aktuellen Zeitpunkt die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie förderlich ist. Darüber hinaus ist es unabdingbar, dass Biografiearbeit von erfahrenen Fachkräften mit entsprechenden Kenntnissen umgesetzt wird. In anderen Worten kommt dem erfahrenen, achtsamen und umsichtigen Einsatz der Methoden unter Berücksichtigung des passenden Zeitpunkts, des Kontextes (hinreichend Zeit und Ruhe) und der aktuellen emotionalen Stabilität und Bereitschaft der betreffenden Kinder und Jugendlichen höchste Bedeutung zu (vgl. Kap. V. zur Struktur des Leitfadens). Der Fokus bei der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie sollte insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erfahrungen vor allem darauf liegen, ihre Stärken und Ressourcen zu verdeutlichen und ihre Kraftquellen zu mobilisieren. Dabei ist eine Haltung und Vermittlung der Wertschätzung gegenüber dem Herkunftssystem und den Eltern der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Voraussetzung.

Darüber hinaus ist es vielfach unabdingbar, Kinder und Jugendliche bei der Stressreduktion und generell bei der **Emotionsregulation** sowie bei der Identifikation von und im Umgang mit Faktoren (Trigger) zu unterstützen, die sie beängstigen oder in Ohnmachts- bzw. überschwemmende Gefühle versetzen. Die Dichte von Intimität und die vielfältige Beziehungskonstellationen (zwischen MitarbeiterInnen und Heranwachsenden, zwischen Kindern bzw. Jugendlichen) in stationären Einrichtungen bergen vielfältige Möglichkeiten gegenseitiger „Triggerung“ von biografischen Erfahrungen und damit verbundenen, mitunter überwältigenden Gefühlslagen (vgl. Baierl 2016, Schmid et al. 2015). Martin Baierl spricht in diesem Zusammenhang von „Kontrollverlusten“, die sich der bewussten Steuerung entziehen und die sich auf der Ebene der Emotionen (z.B. aufdrängende Erinnerungen mit hohem Stresspegel, Wiedererleben traumatischer Erfahrungen im Hier und Jetzt, Panikattacken etc.) und ggf. auch auf der Verhaltensebene (wie Erstarrung, körperliche Unruhe, Flucht, Impulsdurchbrüche, etc.) zeigen. Kontrollverluste stehen oftmals mit traumatischen Erfahrungen in Zusammenhang. Sie können die Form eines schnellen Ausagierens von emotionalen Impulsen, aber auch einer Überkontrolle von Emotionen (und damit verbunden eine Verlagerung emotionaler Reaktionen nach innen) annehmen (Lohaus/Glüer 2019). Beide Tendenzen beängstigen die betroffenen Kinder und Jugendlichen, stellen das Selbst (Baierl 2016: 68), die Selbstwirksamkeit und das Kohärenzgefühl – daher das Gefühl, dass die Situation verstehbar und handhabbar ist und einen Sinn hat – in Frage (Weiß 2016: 96).

Wichtige Unterstützungsformen sind zunächst die Unterstützung bei der Wahrnehmung von Körperempfindungen und Gefühlen, etwa Körperwahrnehmungsübungen, Wahrnehmung und Benennung von Emotionen (z.B. Emotionslisten, Emotionstagebücher) oder gemeinsame Achtsamkeitsübungen im Alltag. Die Unterstützung bei der Emotionswahrnehmung hilft auch dabei, „schwache Signale“ bzw. erste Anzeichen für beginnende Spannungszustände frühzeitig zu erkennen und gemeinsam individuell wirksame „Unterbrecher“ (Baierl 2016: 93) bzw. Techniken der Entspannung und Stressreduktion („Skills“) (Schroeder 2016) zu identifizieren und zu üben (Baierl 2016: 92). Bei der Förderung von Emotionsregulationsfähigkeiten von Heranwachsenden mittels Formen von Skillstraining ist zu berücksichtigen, dass Skillstrainings und deren methodische Bausteine entsprechende Kenntnisse seitens der Fachkräfte erfordern, da diese stufenförmig aufgebaut sind und die Prozessetappen unterschiedliche Vorgehensweisen beinhalten (vgl. Bohus/Wolf-Arehult 2013). Alltagspraktische Beispiele für die Unterstützung bei der Emotionsregulation sind etwa Ablenkungen in erhöhten Erregungszuständen (z.B. durch Atemübungen, Alphabet-Aufsagen, etc.) oder individuell ansprechende Möglichkeiten zum körperlichen Ausagieren von Gefühlen etc. (vgl. Baierl 2016). Hilfreich hierfür kann auch sein, mit Kindern und Jugendlichen das erlebte Stressausmaß einzuschätzen (z.B. mittels des „Stressbarometers“) und für Stressoren zu sensibilisieren. Ebenso sollten häufige Auslöser (Trigger) für Kontrollverluste – bestenfalls gemeinsam mit den Kindern bzw. Jugendlichen – identifiziert werden („Triggerliste“) (Weiß 2015: 153). Auf Basis dieser gemein-

samen Einschätzungen können Vorkehrungen für die weitestmögliche Vermeidung von Triggern und individuelle Sicherheitspläne erstellt werden, wie im Falle von überflutenden Gefühlen oder Kontrollverlusten umgegangen wird. Auch kann es sinnvoll sein, mit den betroffenen Kindern und Jugendlichen Situationen, in denen sie ggf. festgehalten werden müssen, schon im Vorfeld anzusprechen und durchzuspielen, um Ängste und Panik in der realen Situation abzumindern „oder sogar zu vermeiden, dass es überhaupt dazu kommt“ (Schmid 2016: 80).

Die Unterstützung bei der Emotionswahrnehmung und -regulation ist eng mit der gezielten Förderung des Selbstverstehens von Kindern und Jugendlichen verbunden (vgl. etwa Weiß 2014, Gahleitner 2014 und 2020). Selbstverstehen kann in Anlehnung an traumapädagogische Ansätze als zentraler Aspekt der Selbstermächtigung verstanden und gezielt im Alltag gefördert werden – etwa indem bei Kindern und Jugendlichen belastende Emotionen und Verhaltensmuster angesprochen und in ihrer biografischen Gewordenheit und Veränderbarkeit wohlwollend thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wird im traumapädagogischen Diskurs auch darauf hingewiesen, dass es für Kinder und Jugendliche in der Regel hilfreich ist, wenn sie Auswirkungen von Stress und belastenden biografischen Erfahrungen auf Emotionen und Verhaltensweisen im Sinne einer Psychoedukation nachvollziehen können und Gründe für das eigene Verhalten gemeinsam entdeckt werden (Weiß 2013: 150). Wilma Weiß schlägt in diesem Zusammenhang vor, Gründe hinter Verhaltensweisen wohlwollend mit den betreffenden Heranwachsenden zu thematisieren („Das tust du, weil ...?“). Das Wissen um solche Dynamiken, so Weiß, entlastet vor Schuld und Scham, „hilft, um aus der Objektstellung herauszukommen“ (2016: 100), ist eine zentrale „Grundlage für die Suche nach Möglichkeiten der Selbstregulation“ (ebda.) und eine „Quelle von Selbstwirksamkeit in einer Situation, die früher von Ohnmachtserfahrungen geprägt war“ (ebda.).

Zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Selbstermächtigung zählt nicht zuletzt auch die **Förderung der Wahrnehmung individueller Grenzen und Grenzverletzungen sowie ihrer Selbstschutzkompetenzen** – ohne dass dabei die Verantwortung für den Schutz den Kindern und Jugendlichen übertragen wird. Denn diese bleibt immer bei den erwachsenen Bezugspersonen. Wesentlich ist daher, dass Fachkräfte mögliche gefährdende Beziehungsdynamiken, in denen Kinder und Jugendliche in und außerhalb der Einrichtung involviert sind, wahrnehmen, diese mit den betroffenen Heranwachsenden umsichtig besprechen, bei Gefährdungen entsprechende schutzbezogene Schritte mit den Kindern bzw. Jugendlichen abstimmen und umsetzen. Voraussetzung hierfür ist, dass Heranwachsenden ein vertrauensvoller Raum eröffnet wird, in dem sie Ängste und Gefährdungen ansprechen können und altersadäquat „darin begleitet, an der Minimierung ihrer Risikofaktoren und der gleichzeitigen Erhöhung ihrer Schutzfaktoren mitzuwirken“ (ebda.). Es ist daher äußerst wichtig, dass Kinder und Jugendliche immer auch dabei unterstützt werden, ihre Gefühle, Grenzen und Druck von anderen (z.B. „wenn du das nicht machst, dann...“) wahrzunehmen, auf ihr Unbehagen zu vertrauen, dieses zu äußern und sich jederzeit Hilfe holen zu können. Basis hierfür ist eine vertrauensvolle Betreuungsbeziehung und dass die betreffenden Kinder und Jugendlichen wissen, dass sie gehört und ernst genommen werden. Eine wichtige Voraussetzung für die Förderung der Wahrnehmung von Grenzen und Selbstschutzkompetenzen von Heranwachsenden ist, dass im Team eine Auseinandersetzung mit der Thematik von individuellen Grenzen und Grenzverletzungen erfolgt und reflektiert wird, welches Verhalten als Grenzverletzung einzuschätzen ist und wie ein grenzachtender Umgang in der Einrichtung gefördert werden kann.

Zusammenfassend ist die Förderung der Selbstermächtigung von Kindern und Jugendlichen im Sinne von Selbstwirksamkeit, Selbstregulationsmöglichkeiten, Selbstverstehen und Grenzwahrnehmung ein zentraler Aspekt der Entwicklungsförderung, aber auch des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen in Beziehungskonstellationen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung.

### Reflexionsfragen

- ? Wie werden Kinder und Jugendliche individuell und gruppenbezogen gefördert, ihre Ressourcen und Kraftquellen zu entdecken, ihre Grenzen wahrzunehmen und Selbstwirksamkeit sowie Selbstwert zu erleben?
- ? In welcher Weise werden Kinder und Jugendliche in der Wahrnehmung ihrer Emotionen und ihrem Selbstverstehen (mit Blick sowohl auf ihre Ressourcen, Stärken und Bewältigungsstrategien als auch auf Gründe und Auslöser für ihr Stresserleben und belastende Emotionen und Verhaltensmuster) gefördert? Wird darauf Bedacht genommen, dass die Eltern der Heranwachsenden über die aktuellen Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder informiert sind und die Unterstützungsangebote (idealerweise) mittragen können?
- ? Erfolgt im Team eine Auseinandersetzung damit, was unter Grenzverletzungen zu verstehen ist und wie eine Kultur der wechselseitigen Grenzachtung in der Einrichtung gefördert werden kann?
- ? Wie werden Kinder und Jugendliche ermutigt und unterstützt, aktuelle Belastungen in ihren Beziehungsnetzwerken in und außerhalb der Wohngruppe zu thematisieren, Worte für ihre Gefühle zu finden, wenn ihnen Unrecht geschieht, und bei Unbehagen oder erlebten Grenzverletzungen Nein zu sagen?



### Methodentipp „Words & Pictures“

Mit der von Susie Essex und KollegInnen entwickelten Methode wird gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen (und idealerweise mit den Eltern) eine Bildgeschichte mit beschreibenden Worten erarbeitet, die darauf abzielt, eine (gemeinsame) Geschichte zu besonderen Geschehnissen und Veränderungen (wie die stationäre Betreuung) zu entwickeln.



Land OÖ, Abteilung KJH

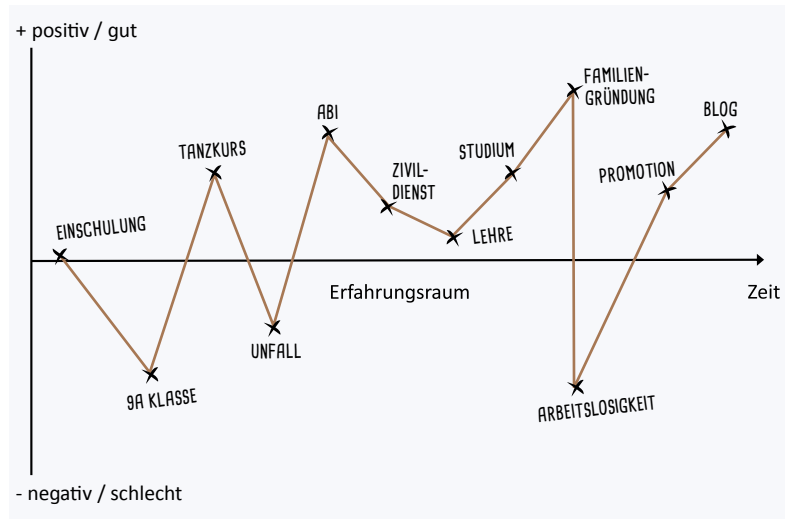
Bildgeschichten tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche die Entwicklungen verstehen können, sie Veränderungen nachvollziehen und annehmen können und von Loyalitätskonflikten entbunden werden (vgl. Hiles et al. 2008, Roessler/Gaiswinkler 2012: 249). Wesentlich dabei ist, dass die Methode in Abstimmung mit der fallführenden Sozialarbeit eingesetzt wird, da es wichtiges Ziel ist, dass Geschichten der Kinder bzw. Jugendlichen mit jenen ihrer Eltern abgestimmt werden, also idealerweise ein gemeinsames Bild der Geschehnisse entwickelt wird.





### Methodentipp „Lebenslinie“

Die Lebenslinie erfasst die „Hochs“ und „Tiefs“ des Lebens und unterstützt Kinder und Jugendliche, ihre Ressourcen zu entdecken und schmerzhaft Erfahrungen zu benennen und zu verorten. Dabei wird zunächst ein Zeitstrahl mit einer horizontalen X-Achse für den Zeitverlauf und einer vertikalen Y-Achse für die Bewertung des Erlebten skizziert (z. B. positiv/negativ oder schöne Erlebnisse/schwierige Erlebnisse).



Aus: Meyer 2016

In der anschließenden Reflexion geht es darum, dass sich Kinder/Jugendliche an wichtige Meilensteine oder Wendepunkte erinnern, die gemeinsam in eine zeitliche Ordnung gebracht werden und zu denen reflektiert wird, ob es sich um freudige oder traurige Ereignisse handelte. Freudige Ereignisse werden oberhalb der Zeitachse (X-Achse) markiert, belastende oder weniger gute Ereignisse darunter.

Dabei gilt, je „emotionaler“ das Ereignis, desto höher oder tiefer die Markierung. Besonders wichtig dabei ist, dass Kinder und Jugendliche in der Reflexion begleitet werden – etwa wie sie die Ereignisse bewältigt haben, welche Ressourcen und Talente in relevanten Situationen sichtbar wurden, was sie traurig gemacht und ihnen geholfen hat.

Alternativ zur Lebenslinie kann auch ein Fluss auf ein Flipchart gemalt werden, der das Leben des Kindes bzw. der/des Jugendlichen verdeutlicht. Dabei können schwierige und schöne Lebensphasen, Engpässe und unterschiedliche Landschaften (Berge, Täler, Engpässe etc.) gezeichnet werden, die unterschiedliche Lebensphasen, Höhen und Tiefen symbolisieren.



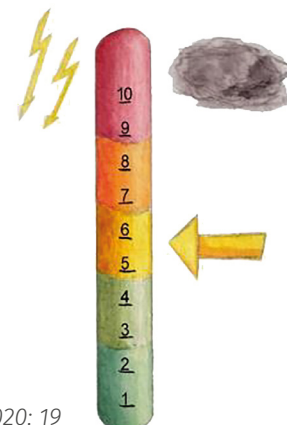
### Methodentipp „Bild der Ruhe“

Kinder und Jugendliche werden dazu ermuntert, ein Bild zu zeichnen oder ein Foto zu machen, das für sie mit Ruhe und Entspannung verbunden ist und sie in dieser unterstützt (Kuczynski 2016: 191).



### Methodentipp „Stressbarometer“

Das Stressbarometer dient dazu, mit Kindern und Jugendlichen zu erkunden, was sie in welchem Ausmaß stresst bzw. „triggert“. Dieses kann im Vorfeld einer Erregung zur gemeinsamen Identifikation von Triggern eingesetzt werden oder in einer konkreten Situation, in der Kinder und Jugendliche innerliche Unruhe ausstrahlen.



Aus: Weiß 2020: 19

**Methodentipp  
„Tagesschätze“**

Eine ressourcenorientierte Übung in drei Schritten (Eckert et al. 72):

1. Kinder und Jugendliche suchen eine Situation, die sie als angenehm oder positiv erlebt haben.
2. Dann erleben sie diese Situation in der Erinnerung möglichst mit allen Sinnen nach.
3. Schließlich beantworten sie die Frage, was ihr Anteil an dieser Situation war.

So werden sie darin gestärkt, sich selbst als AkteurInnen und MitgestalterInnen einer positiven Situation und damit in ihrer Selbstwirksamkeit wahrzunehmen. Wichtig ist, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihren eigenen Beitrag zu dem Erlebnis herauszuarbeiten.

**Methodentipp  
„Was ich gut kann“**

Kinder gestalten eine Collage, indem sie den eigenen Namen auf ein großes Blatt schreiben oder ein Foto aufkleben. Sie suchen Bilder und Wörter mit eigenen Fähigkeiten (etwa aus Zeitungen), schneiden diese aus, kleben sie auf das Plakat und schreiben oder zeichnen dazu alles, was ihnen zu ihren Talenten und Fähigkeiten einfällt.

**Methodentipp  
Förderung einer positiven Selbstwahrnehmung in vier Schritten** (vgl. Eckert et al. 178):

Die Kinder und Jugendlichen werden ermuntert, in kurzer Einzelarbeit (max. 2 Minuten) persönliche Einschätzungen zu vier positiv erlebten Ereignissen der letzten Woche zu sammeln und aufzuschreiben (etwa in einem „Emotionstagebuch“):

- (1.) Erfolge/Gelungenes, (2.) die dafür benötigten Fähigkeiten/Talente, (3.) positive Rückmeldungen von Anderen und (4.) positive Wahrnehmungen eigener Handlungen.

Wichtig ist dabei, dass Kinder und Jugendliche ermuntert und unterstützt werden, positive Aspekte wahrzunehmen zu können.

**Methodentipp  
Emotionskarten**

Es gibt verschiedenste Emotionskarten, mit Hilfe derer mit Kindern und Jugendlichen Gefühle identifiziert und erkundet werden können. Die Karten unterstützen, Impulsfragen zu stellen, etwa dazu, wie es den Kindern/Jugendlichen gerade geht, wie wohl sie sich in der Einrichtung fühlen, in welcher Situation welche Gefühle auftreten, wo sie die Emotionen im Körper spüren, welchen Handlungsimpuls sie auslösen und was ihnen dabei hilft, mit ihnen umzugehen etc.

**Methodentipp  
Psychoedukation zu Emotionen und Stress**

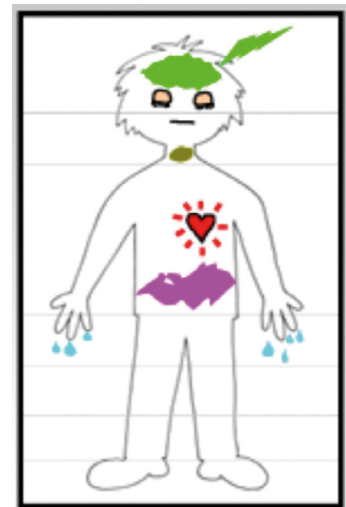
Es kann sinnvoll sein, mit Kindern und Jugendlichen die körperliche Komponente von Emotionen und Stress anhand von einfachen Modellen für neurobiologische Reaktionen und Stressmodelle zu erarbeiten. Dies ermöglicht ein Selbstverstehen, eine Entlastung über das Verständnis dafür, „dass ihre Reaktionen sowie deren Entstehung sinnvoll“ (Lang et al. 2021: 30) sind. In diesem Zusammenhang kann darauf hingewiesen werden, dass starke Emotionen dazu neigen, sich in den „Vordergrund zu spielen“ und diese „sich gerne wichtigmachen“ (Bohus/Wolf-Arehult 2013: 163), aber auch verändert werden können.

**Methodentipp****Erkundung von individuellem Stresserleben und Umgangsformen**

Basierend auf einem Grundverständnis von Stress und dessen zugrundeliegenden körperlichen Prozessen kann mit Kindern und Jugendlichen erarbeitet werden, wie sie Stress erleben. Etwa können körperliche und verhaltensbezogene Reaktionen von Stress erkundet und eruiert und mit jenen Reaktionen verglichen werden, wenn Heranwachsende sich wohl und entspannt fühlen. Es kann auch ein „Steckbrief Stress“ entworfen werden: Wann wurde er das letzte Mal bemerkt, woran ist er zu erkennen, wie sind die Kinder/Jugendlichen ihn wieder losgeworden? Darauf aufbauend können hilfreiche Strategien zur Stressregulation und Selbstberuhigung erarbeitet werden.

**Methodentipp****Arbeit mit Basisemotionen**

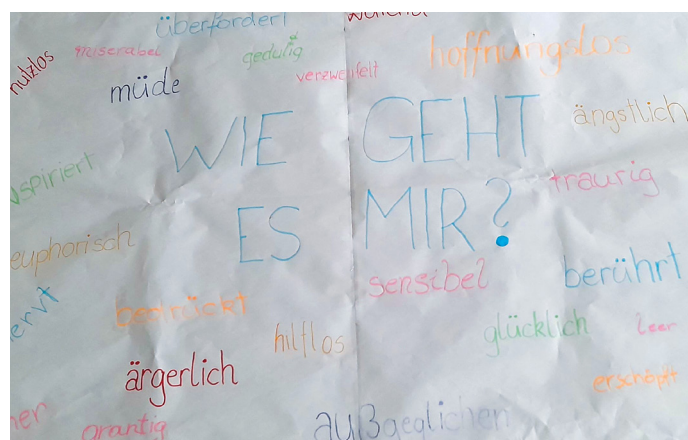
Mit Kindern und Jugendlichen werden grundlegende Emotionen wie Ärger/Wut, Angst, Freude, Neid/Eifersucht, Liebe, Scham, Stolz oder Überraschung<sup>22</sup> erarbeitet. Dabei geht es zunächst darum, dass Kinder und Jugendliche erfahren, dass diese Emotionen grundsätzlich auch positive Funktionen (z.B. Selbstschutz) haben, sich Emotionen, Gedanken, Körperreaktionen und Verhaltens(impulse) gegenseitig beeinflussen und der Umgang mit starken Gefühlen gelernt werden kann. In weiterer Folge werden mit Kindern und Jugendlichen typische Körperreaktionen der jeweiligen Gefühle, Gedanken und Handlungsimpulse bzw. Reaktionen erkundet. Oftmals sind Emotionen eher am Handlungsdrang (z.B.: Angst-Weglaufen wollen) erkennbar (Bohus/Wolf-Arehult 2013: 164). In weiterer Folge können mögliche Regulationsstrategien auf körperlicher und kognitiver Ebene gesucht werden (vgl. Eckert et al. 178: 87). So kann es für die Regulation von Angst auf der körperlichen Ebene hilfreich sein, in den Bauch zu atmen, sich aufzurichten etc. Auf der gedanklichen Ebene kann es eine Hilfe sein, an nahe Bezugspersonen und soziale Unterstützung zu denken, sich einen imaginativen sicheren Ort auszumalen, die Aufmerksamkeit woanders hinzulenken etc. Auch bei Ärger können Selbstberuhigungsstrategien erkundet werden.



© Arnold Lohaus

**Methodentipp****Emotionen im Alltag zum Ausdruck bringen**

Als niederschwellige Möglichkeit bietet es sich an, mit Kindern und Jugendlichen regelmäßig auf einem Flipchart ihre aktuellen Gefühlslagen zu „sammeln“, sie also in der Wahrnehmung unterstützen, wie sie sich gerade fühlen, ihre Emotionen zu benennen, zu verschriftlichen und auf Wunsch auch zu erklären.



Bereitgestellt von EVA – Lebenswert Guter Hirte

<sup>22</sup> In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass es keinesfalls unumstritten ist, welche Emotionen zu universell geteilten Basisemotionen zählen. Die Übung von Eckert. et al. wurde für den Leitfaden verkürzt abgewandelt.

**Methodentipp****Symbolisch-imaginative Methoden zur Emotionsregulation**

Wenn Kinder und Jugendliche sich aufgrund aktueller Ereignisse, die nicht eine längerfristige Bearbeitung benötigen, bedrückt, verärgert oder traurig fühlen, kann es hilfreich sein, dass sie diese Emotionen symbolisch „abgeben“. So können sie mit einem wasserlöslichen Stift ihre Emotion oder das emotionsauslösende Ereignis auf einen glatten Stein malen und die/der BetreuerIn mit ihnen den Stein in eine fließende Wasserstelle legen. Sie können so gemeinsam beobachten, wie das Wasser die Farbe fortnimmt – unter dem Motto: „Der Stein bleibt, die Last ist abgelegt“ (Grubert 2021: 72). Eine andere Methode ist, dass Heranwachsende einen Ort imaginieren, wo sie belastende Emotionen oder Erinnerungen aufbewahren (etwa in einem Tresor). Sollten die Emotionen oder Erinnerungen grundsätzlich bearbeitet werden, die betroffenen Heranwachsenden aber noch nicht bereit dazu sein, können die Emotionen symbolisch vorübergehend dort „aufbewahrt“ werden, bis die zur Auseinandersetzung notwendige Stabilität erreicht oder Offenheit gegeben ist.

**Methodentipp****Verfassen von Briefen an Jugendliche**

Um Jugendliche in ihrer Selbstreflexion zu unterstützen kann es – in Abhängigkeit von ihrem Alter und ihrer bevorzugten Kommunikationsform – zielführend sein, dass die betreuenden Fachkräfte ihnen Briefe schreiben. Vorteil dieser Kommunikationsform ist, dass die Jugendlichen den Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit den Botschaften selbst wählen können und diese festgehalten und damit wiederholt gelesen werden können.

**2.6. Zusammenleben & Gruppendynamik**

Der Dynamik in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen kommt für den Schutz, die erlebte Sicherheit und ein angstfreies und entwicklungsförderliches Alltagserleben der Heranwachsenden, aber auch der betreuenden Fachkräfte höchste Bedeutung zu. Peergruppen sind nicht nur für Kinder und Jugendliche idealerweise wichtige soziale Unterstützungsressourcen, sondern bieten auch vielfältige (insbes. soziale) Lernmöglichkeiten und Erfahrungen des Selbsterlebens (Freigang et al 2018: 24). Im besten Fall stellt die Wohngruppe für Kinder und Jugendliche einen Möglichkeits- und Entwicklungsraum dar, der einerseits Zugehörigkeit, Beziehung und Gemeinschaft, andererseits das Erleben von Selbstwirksamkeit sowie Anregungen zur Autonomieentwicklung ermöglicht (Heinetsberger 2021: 169). Auch kann ein haltgebender Gruppenalltag das Empfinden stärken, mit eigenen Herausforderungen nicht alleine zu sein (Bausum 2013, Heinetsberger 2021: 63).

Im ungünstigsten Falle kann die Gruppe jedoch auch eine destruktive Kraft entwickeln, die chronische Unsicherheit und Angst vor Grenzverletzungen auslöst oder mit sozialen Ausschlüssen einzelner Heranwachsender verbunden ist und positive Lernerfahrungen behindert (Bausum 2013: 191). Fachkräfte sind daher gefordert, das Gruppengeschehen wahrzunehmen und dieses bestmöglich konstruktiv mitzugestalten<sup>23</sup> – wenn auch Gruppendynamiken niemals linear-kausal „gesteuert“ werden können (Schattenhofer 2009). Dazu zählt auch, dass die (sich stets wandelnden) Rollenaufteilungen und Machtverhältnisse zwischen den Kindern und Jugendlichen wahrgenommen, bei

<sup>23</sup> Im sozialpädagogischen Fachdiskurs wird seit einigen Jahren die Notwendigkeit der Berücksichtigung und Begleitung von Gruppenprozessen (auch) im stationären Betreuungssetting wieder verstärkt betont (Behnisch 2014, Freigang et al. 2018) und darauf hingewiesen, dass in der stationären Betreuung eine Tendenz der Individualisierung der Hilfen und der Vernachlässigung der Beziehungen und Dynamiken der Kinder untereinander besteht (Heinetsberger 2021: 67).

Bedarf thematisiert und einzelne Kinder bzw. Jugendliche unterstützt bzw. geschützt werden, die in Gefahr sind, in die Rolle von AußenseiterInnen zu kommen bzw. wiederholterweise Beschämungen oder Abwertungen ausgesetzt sind. Je nach Gruppenkonstellationen und mehr oder minder fixierten Rollenverteilungen sind bei wiederholten grenzverletzenden Dynamiken entsprechende Interventionen (Vieraugengespräche und Erklärungen zu den Auswirkungen der Dynamiken auf die Betroffenen, Grenzen klar thematisieren, Bearbeitung der Dynamiken in der ganzen Gruppe etc.) erforderlich. In diesem Zusammenhang gilt es auch, die sozialen Kompetenzen der einzelnen Kinder und Jugendlichen (etwa ihre Empathiefähigkeit, Kommunikationskompetenzen oder ihre Kritikfähigkeit) im Blick zu behalten, damit verbundene Entwicklungsaufgaben wahrzunehmen und entsprechende Lernimpulse zu setzen.

Darüber hinaus ist für die Förderung einer konstruktiven Gruppendynamik die Schaffung von Gelegenheiten für gemeinsame Aktivitäten und positive Erfahrungen wichtig (etwa gemeinsame Freizeitaktivitäten, Urlaube, regelmäßige thematische „Stammtische“ etc.), die bestenfalls ein Gefühl der Zugehörigkeit ermöglichen. Forschungsergebnisse verdeutlichen jedoch, dass die Entwicklung eines „Wir-Gefühls“ in Wohngruppen und stationäre Kriseneinrichtungen keineswegs selbstverständlich ist (vgl. Domann 2020, Freigang et al. 2018, Schmid 2021) – auch da sich die Heranwachsenden die Gruppenmitglieder nicht ausgesucht haben, die stationäre Einrichtung oftmals schwer oder nur langsam annehmen können und die Gruppe der Kinder und Jugendlichen (zunächst) kein gemeinsames Ziel oder Anliegen eint. Die diskontinuierliche Gruppenzusammensetzung (besonders ausgeprägt in stationären Kriseneinrichtungen) trägt weiters dazu bei, dass Wohngruppen „fluide Gebilde sind, die täglichen Ambivalenzen und Brüchen ausgesetzt sind“ (Domann 2020: 190) – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen der einzelnen Gruppenmitglieder und deren potenzieller Aktualisierung und Reinszenierung im Gruppenalltag (Bausum 2013). Insbesondere in Kurzzeitgruppen (stationäre Kriseneinrichtungen) kann sich die Gruppendynamik mit Neuaufnahmen „sehr schnell und radikal ändern“ (Schmid 2021: 9) und es kann sich ein „enormer Druck zur Konformität“ (ebda.) entwickeln. Es ist daher unabdingbar, dass die bestehende Gruppe auf Neuaufnahmen bestmöglich vorbereitet und neue BewohnerInnen im Prozess des Ankommens begleitet werden (vgl. Kap. 2.1. zum Aufnahmeprozess).

Wie Reinhard Heinetsberger betont, ist für ein konstruktives Miteinander äußerst bedeutsam, dass Heranwachsende in die Gestaltung des Miteinanders einbezogen und auch in ihrer (alters- und entwicklungsbedingt unterschiedlichen) Mitverantwortung und in ihrer Bedeutung für das Zusammenleben ernstgenommen werden. Die gemeinsame Arbeit an einem entwicklungsförderlichen Gruppengeschehen und Zusammenleben erfordert, so Heinetsberger, Möglichkeiten der „Selbstbeobachtung und Selbstthematizierung“ (2021: 92) der Gruppe, die erst auf Basis einer tatsächlichen Beteiligung im Sinne der Mitgestaltung und Einbeziehung bei der Entwicklung von Lösungen für die Gestaltung des Miteinanders (etwa in Form einer kooperativen Entwicklung gemeinsamer Regeln für das Zusammenleben) attraktiv werden. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass eine sozialpädagogische Gruppenarbeit in diesem Sinne nicht nur auf methodische Kenntnisse der erwachsenen Begleitpersonen angewiesen ist, sondern auch auf beteiligungsorientierte Haltungen (Freigang et al. 2018: 158). Zugleich fördert dieser Prozess der Auseinandersetzung in und mit der Gruppe Lern- und Entwicklungsprozesse der einzelnen Gruppenmitglieder, denn bei Lern- und Entwicklungsprozessen in Gruppen [handelt es sich] immer um ein wechselwirksames Geschehen zwischen Gruppe und ihren Mitgliedern“ (Heinetsberger 2021: 92). Dabei ist zu beachten, dass Kinder und Jugendliche ihre Wünsche, Bedürfnisse und Ängste immer in die Dynamik einbringen und mit diesen in Wechselwirkung zueinander treten. Die Wahrnehmung der individuellen Beiträge zur Gruppendynamik bietet daher einerseits einen wichtigen Ausgangspunkt für das Verstehen der individuellen Bedürfnisse und Anliegen von Kindern und Jugendlichen und ist damit ein wichtiger Bezugspunkt für

das Fallverstehen. Andererseits können die Bedürfnisse thematisiert werden und damit gefördert werden, dass Kinder und Jugendliche in der Gruppe lernen, achtsam mit den Bedürfnissen anderer umzugehen und einen gemeinsamen Umgang miteinander auszuhandeln (Kress/Schneider 2014: 21). Notwendig hierfür ist, dass die begleitenden Fachkräfte die wahrgenommenen Bedürfnisse aufgreifen und zurückspiegeln (paraphrasieren, die dahinterliegenden Bedürfnisse in anderen Worten benennen etc.).

Ein möglicher Ansatzpunkt für die Selbstthematization der Gruppe und für die kooperative Gestaltung des Zusammenlebens stellt die gemeinsame Bearbeitung dringlicher Themen von Gruppen der stationären Kinder- und Jugendhilfe dar, darunter etwa das „Wozu des Aufenthaltes und das Wie tun wir miteinander?“ (Heinetsberger 2021: 174, Hervorh. dort). Wie Reinhard Heinetsberger betont, ist die methodische Ausgestaltung dieser Selbstthematization dem jeweiligen Alter bzw. den entwicklungsbezogenen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen anzupassen (ebda.). Ebenso kann der Austausch zu geteilten (biografischen) Erfahrungen und deren Folgewirkungen (z.B. Trauer über Trennung von Herkunftsfamilie, Freude oder belastende Emotionen in Zusammenhang mit Heimfahrten etc.) und individuellen Gefühlen das Verständnis füreinander wachsen lassen, wenn ein entsprechendes Grundvertrauen in der Gruppe gegeben ist (Bausum 2013).

Schließlich erfordert die konstruktive Begleitung der Gruppe der Kinder und Jugendlichen, dass das Betreuungsteam die **Gruppendynamik und Rollenverteilungen auch im Team** reflektiert und die Zusammenarbeit bewusst gestaltet (vgl. Kap. 1.4. zur Teamstruktur), da sich die Teamdynamik in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen im Team widerspiegeln kann – und umgekehrt (König/Schattenhofer 2016: 290).

### Reflexionsfragen

- ? Welche Angebote werden zur Stärkung einer entwicklungsförderlichen Gruppenatmosphäre und der Zugehörigkeit der Kinder und Jugendlichen umgesetzt? Werden im Team sowie mit den Kindern und Jugendlichen etwaige Gründe für die Nichtteilnahme an diesen Angeboten reflektiert und davon bei Bedarf Adaptionen in den Angeboten abgeleitet?
- ? In welcher Weise werden Dynamiken, Rollenaufteilungen und individuelle Verhaltensweisen in der Gruppe, Machtverhältnisse und etwaige soziale Ausschlüsse in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen im Team reflektiert und daraus bei Bedarf (Gruppen-) Interventionen abgeleitet (etwa die Thematisierung der wahrgenommenen Dynamiken mit den Kindern und Jugendlichen)?
- ? Wird in der Reflexion der Gruppendynamik im Team auch darauf Bedacht genommen, mögliche Auswirkungen der Teamdynamik auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen und daraus Schlüsse für die Gestaltung des Gruppengeschehens zu ziehen?
- ? In welcher Weise werden Kinder und Jugendliche dazu ermuntert, das Gruppengeschehen miteinander zu thematisieren und gemeinsam Lösungen für ein konstruktives Miteinander zu entwickeln?



### Methodentipp Gruppenvertrag

Um Vereinbarungen zum Umgang miteinander und für das Zusammenleben der Kinder und Jugendlichen periodisch zu reflektieren oder etwa aufgrund von Konflikten zu aktualisieren, bietet es sich an, zunächst in Kleingruppen Erwartungen und Wünsche an die Gruppe schriftlich auf Kärtchen zu sammeln. Diese Erwartungen werden dann im Plenum an der Pinwand geclustert, ausverhandelt, ggf. ergänzt und zu einem „Vertrag“ zusammengestellt. Es empfiehlt sich dabei, die Regeln möglichst positiv zu formulieren (z.B. „Wir lassen uns gegenseitig aussprechen.“). Dieser wird dann von den Gruppenmitgliedern etwa durch Handzeichen oder Unterschrift bestätigt (vgl. Österreichisches Jugendrotkreuz o.D.: 25).



### Methodentipp Unsere Regeln

Jede/r TeilnehmerIn hat Stift und Papier und schreibt zunächst für sich (etwa 10 Minuten) auf, was ihr/ihm für den Zusammenhalt der Gruppe (bzw. mit Blick auf spezifische Situationen) wichtig ist: Was soll unbedingt passieren, was auf keinen Fall? Welche Regeln haben wir bereits? Was ist nach persönlicher Einschätzung eine besonders wichtige Regel? Anschließend werden die aufgeschriebenen Punkte nach ihrer Bedeutsamkeit in eine Reihenfolge gebracht. Die „TOP 5“ werden dann mit einer/einem anderen TeilnehmerIn ausgetauscht, gemeinsam sollen wieder „TOP 5“ herausgefiltert werden. In der Gesamtgruppe wird dann eine gemeinsame Liste der wichtigen Punkte erstellt, um daraus positiv formulierte Regeln abzuleiten.<sup>24</sup>



### Methodentipp Stimmungsbarometer

Mit dem Stimmungsbarometer lassen sich entweder aktuelle Stimmungslagen in Bezug auf das Gruppengeschehen oder eine gemeinsam stattgefundenene Aktivität oder Veränderungen in der Gruppenatmosphäre über einen bestimmten Zeitraum hinweg erheben und visualisieren. Um eine aktuelle Stimmung zu erkunden, wird auf einem Plakat eine Achse aufgezeichnet und mit unterschiedlichen Smileys (missmutig bis fröhlich) beklebt. Es kann dann gemeinsam erkundet werden, was zu der Stimmung beiträgt, wie die Gruppenatmosphäre und das Miteinander verbessert werden können und wie die Gruppe miteinander „tun“ will.

Wenn Stimmungen im Zeitverlauf rückblickend reflektiert werden sollen, können zwei Achsen auf das Plakat gezeichnet werden: Die X-Achse stellt den zeitlichen Verlauf dar. Hier werden einzelne Etappen/Zeitpunkte eingetragen. Die Y-Achse bildet die Stimmung ab. Sie wird mit Smileys versehen. Die Gruppenmitglieder kleben jeweils einen Klebepunkt in das Koordinatensystem auf Höhe der Etappe und in Höhe ihrer Stimmungslage. So wird über einen bestimmten Zeitraum oder etwa über einen gemeinsamen Projektprozess/Urlaub hin an verschiedenen Stellen die Stimmungskurve „gemessen“. Zum Abschluss betrachtet die Gruppe gemeinsam das Stimmungsbarometer, tauscht sich über den Verlauf, positive Entwicklungen bzw. Veränderungsmöglichkeiten aus (vgl. BBS EHS Trier 2018: 11).

---

<sup>24</sup> Methodentipp des Bayerischen Jugendrings: [www.bjr.de/fileadmin/redaktion/allgemein/Praevention/Praetect\\_Materialien/Materialsammlung/Gruppenuebungen/2015-03-19\\_UEbung\\_UnsereRegeln.pdf](http://www.bjr.de/fileadmin/redaktion/allgemein/Praevention/Praetect_Materialien/Materialsammlung/Gruppenuebungen/2015-03-19_UEbung_UnsereRegeln.pdf)



### Methodentipp Symbolkarten

Um in einer Gruppendiskussion zu gewährleisten, dass alle Kinder und Jugendlichen Einfluss auf den Prozess nehmen und ihre Beiträge einbringen können, können Symbolkarten eingesetzt werden. Dazu werden Karten mit Sätzen (z.B. „Mir ist es zu laut.“, „Mir geht das zu schnell.“, „Ich habe einen Vorschlag.“, „Ich brauche Hilfe.“, „Pause“ etc.) vorbereitet und in die Mitte gelegt, die bei Bedarf hochgehalten werden. Alternativ zu schriftlichen Symbolen können auch andere Symbole vereinbart werden (BBS EHS Trier 2018: 6).



### Methodentipp 3+1 Körbe Modell

Das in der Neuen Autorität (vgl. Lemme/Körner 2018: 233f.) verwendete Modell unterstützt Fachkräfte dabei, beobachtbare Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, die für das Gruppengeschehen konstruktiv und bereichernd bzw. herausfordernd bis nicht akzeptabel sind, zu benennen, einzuordnen und Umgangsformen damit transparent zu machen. Damit soll auch die Entschlossenheit im Umgang mit destruktiven Verhaltensweisen verdeutlicht werden:

- Grüner Korb (Akzeptanzkorb): Verhaltensweisen, die zwar unangenehm, aber nicht veränderbar sind und akzeptiert werden („Das nehmen wir hin.“)
- Gelber Korb (Kompromisskorb): Verhaltensweisen, die bearbeitet werden müssen, aber nicht dringlich sind („Wir klären es später.“)
- Roter Korb (Limit Korb): Verhaltensweisen, die nicht akzeptiert werden können und denen dringend begegnet werden muss („Wir müssen handeln.“). Hierzu sollten Ankündigungen erfolgen.
- Weißer Korb (Ressourcenkorb): Positive Verhaltensweisen und Ressourcen, die dem roten Korb entgegenwirken und die gefördert bzw. vertieft werden („Das kannst du gut.“)

#### 3+1 KÖRBE MODELL



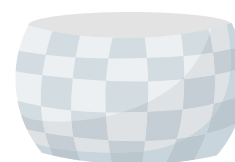
LIMITKORB  
MAX. 3 THEMEN

KOMPROMISSKORB



AKZEPTANZKORB

RESSOURCEN-  
WÜRDIGUNGSKORB



Adaptiert nach Haberl 2019: 16

## 2.7. Sexualpädagogische Angebote und Interventionen

Sexualität verstanden „als ein lebenslanger menschlicher Entwicklungs- und Identitätsbereich (...), der unterschiedliche Facetten von Körperlichkeit, Lust, Fortpflanzung und Liebe umfasst und dessen subjektiv erlebte körperlich-geschlechtliche Aspekte ebenso wie deren gesellschaftlich-kulturelle Formung für Identitätskonfrontation und -erleben eines jeden Menschen von Bedeutung sind“ (Specht/Walter 2007 zit. Meyer-Deters 2016: 9) ist ein zentraler Lebensbereich in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sexualität ist daher ihrem Leben in unterschiedlichen entwicklungsbezogenen Dimensionen stets präsent und kann von sozialpädagogischen Fachkräften nicht unbeachtet bleiben – bzw. hat auch die Ausblendung des Themas oder eine pädagogisch nicht reflektierte Umgangsweise mit Sexualität jedenfalls Auswirkungen (etwa die unbeabsichtigte Förderung von Geheimnissen aufgrund von Tabuisierungen). Sexualpädagogik zählt daher zu



einem wichtigen Aufgaben- und Handlungsfeld stationärer Betreuung und zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zu sexueller Selbstbestimmung und Verantwortung zu begleiten und zu unterstützen.

Da im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe bereits ein umfassendes sexualpädagogisches Rahmenkonzept entwickelt wurde (Amt der Oö. Landesregierung 2019), wird in diesem Leitfaden nicht vertiefend auf sexualpädagogische Handlungsbereiche eingegangen. Wesentlich ist, dass Sexualpädagogik in diesem Leitfaden als umfassende Begleitung verstanden wird, die sich sowohl auf biologische als auch auf psychosoziale und emotionale Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bezieht und keineswegs auf „Gefahrenabwehr“ reduziert wird. Sexualpädagogik umfasst daher ebenso die Unterstützung von Heranwachsenden in einem lustvollen Zugang zur eigenen Person, zum eigenen Körper und in der Entwicklung der sexuellen Identität (Kostenwein/ Weidinger 2015: 2-3). Dennoch ist Sexualpädagogik gefordert, auch die „Schattenseiten“ der Sexualität (Sielert 2016: 11) und (mögliche) sexuelle Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen pädagogisch aufzugreifen – „ohne jedes sexualpädagogische Tun mit dem Gewaltthema zu überschatten“ (ebda.). Sexualpädagogik inkludiert daher, unter Anerkennung der Individualität und individuellen sexuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, aber auch der jeweiligen Gruppenkonstellation und -dynamik in Einrichtungen die passende **„Balance von Entwicklung und Schutz“** (Mantey 2020: 22) zu finden. Diese Balance erfordert einerseits, Kinder und Jugendliche in ihrer **Körperwahrnehmung und -erkundung** sowie bei der **Identifizierung und Benennung unerwünschter Berührungen** zu unterstützen. Die Ermächtigung zum Erkennen und zur offenen Kommunikation von Grenzen und Bedürfnissen kann als zentraler Teil sowohl einer sexualfreundlichen Pädagogik als auch Prävention erachtet werden. Ebenso stellt **Sexualaufklärung** einen Teil sexualpädagogischer Angebote dar. Dazu zählen etwa Angebote zum Kennenlernen körperlicher Prozesse (Anatomie der Sexualität wie Geschlechtsorgane, Erregung, Zyklus der Frau, Geschlechtshormone etc.), die Wissensvermittlung über Verhütung und Safer Sex (inkl. Vermeidung sexuell übertragbarer Krankheiten) sowie die Gewährleistung des Zugangs zu Verhütungsmitteln, die Unterstützung bei der Einordnung von Emotionen und bei der Reflexion unterschiedlicher Beziehungsformen u.v.m. Solche Angebote können bedarfsgerecht im Rahmen individueller Gespräche, interner oder externer Gruppenangebote und mittels altersadäquater Materialien (Bücher, Onlineangebote) umgesetzt werden. Ein wesentlicher Aspekt hierbei stellt auch die **Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der Nutzung von Sozialen Medien** sowie die Prävention von Gefährdungen digitaler Grenzüberschreitungen und Gewalt dar. Dabei sollten Kinder und Jugendliche in ihren unterschiedlichen Rollen als KonsumentInnen digitaler Inhalte, als Kommunizierende in digitalen Interaktionen und als ProduzentInnen digitaler Inhalte wahrgenommen und begleitet werden. Daher inkludiert Sexualpädagogik in der Einrichtung einerseits auch, mit Heranwachsenden sexuelle Darstellungen/Pornografie, Darstellungen von Gewalt und andere problematische Inhalte zu besprechen– u.a. mit Blick auf stereotype oder abwertende Geschlechtervorstellungen (Klein/Schweitzer 2022: 22). Andererseits gilt es, Kinder und Jugendliche hinsichtlich einer grenzwahrenden Kommunikation in Sozialen Medien zu sensibilisieren und zu unterstützen sowie gemeinsam an einem höchstmöglichen Schutz vor grenzverletzenden bzw. gewaltvollen Interaktionserfahrungen zu arbeiten. Dazu zählen etwa Cybermobbing, Hasspostings, Cybergrooming oder Slutshaming. Ebenso sollten auch mögliche Gefährdungen von Heranwachsenden in ihrer Rolle als Produzierende bzw. VerbreiterInnen von Informationen (z.B. Bildweitergabe infolge von Sexting oder andere Formen einer exzessiven Selbstdarstellung) thematisiert und Maßnahmen zum Schutz der Privatsphäre gemeinsam erarbeitet werden. Vor dem Hintergrund dessen, dass digitale Medien mittlerweile „zu einem selbstverständlichen Teil sexueller Sozialisation avanciert“ (ebda.: 23) sind und sowohl sexuelle Gelegenheits-, Selbstbestimmungs- und Lernräume eröffnen als auch Risiken für grenzverletzende Erfahrungen bergen, sind Fachkräfte heute mehr denn je gefordert, Heranwachsende in einem reflektierten und grenzwahrenden bzw.

grenzsetzenden Nutzungsverhalten begleiten zu können. Dabei besteht die Herausforderung, das Spannungsverhältnis von Schutz- und Selbstbestimmungsrechten von Kindern und Jugendlichen auch im Umgang mit digitalen Medien jeweils individuell abzuwägen.

Alle sexualpädagogischen Begleitangebote sollten auf der Grundlage beruhen, dass Kinder und Jugendliche **individuell in ihrer sexuellen Entwicklung wahrgenommen** werden. Dies bedeutet, dass sexuelle Entwicklungsphasen von Heranwachsenden „in der pädagogischen Begleitung und Betreuung immer beachtet und mitgedacht“ (Amt der Oö. Landesregierung 2019: 6) werden und in der Einrichtung an einer Kultur der Offenheit für die Besprechung sexueller Themen und Fragen gearbeitet wird.

Bei der **Besprechung von Themen im Zusammenhang mit Körperlichkeit und Sexualität** mit Heranwachsenden ist besonders wichtig, dass die Intimitätsgrenzen von Kindern und Jugendlichen höchstmöglich gewahrt und Beschämungen – auch mit Blick auf den biografischen und kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen – bestmöglich vermieden werden (Müller/Niederleitner 2020). Bei Bedarf und auf Wunsch der Heranwachsenden sollten externe Ansprechpersonen (SexualpädagogInnen, GynäkologInnen) für die Bearbeitung individueller sexueller Fragen herangezogen werden. Offenheit gegenüber Sexualität inkludiert darüber hinaus, dass Fachkräfte Kindern und Jugendlichen eine Haltung der Offenheit und der Gleichwertigkeit unterschiedlicher sexueller Orientierungen und Beziehungsformen jenseits geschlechtsspezifischer Stereotypisierungen vermitteln. Die Entwicklung von Sprachfähigkeit fördert nicht zuletzt „eine Kultur der Achtsamkeit, die Korridore für Tabuisierungen und Heimlichkeiten schrumpfen lässt und damit Handlungsspielräume für gewollte oder unwissentliche Übergriffe minimiert“ (Henningsson 2016: 135). Eine körper- und sexualitätsfreundliche enttabuisierende Thematisierung von Sexualität stellt daher immer auch eine Form der Gewaltprävention dar. Dazu zählt auch, dass Kinder und Jugendliche in der selbstbezogenen Wahrnehmung eigener Grenzen und Grenzsetzung gegenüber ungewollten Äußerungen, Verhaltensweisen und Berührungen anderer Heranwachsender oder Erwachsener unterstützt werden (ebda.: 128). Ebenso ist es ein zentraler Aspekt sexualpädagogischer Begleitung, dass Kinder und Jugendliche gestärkt werden, auf ihre eigene Art und Weise ihr Nein zum Ausdruck zu bringen und Stopp zu sagen (Enders 2017: 341). Die Förderung von Selbstschutzkompetenzen inkludiert auch die Unterstützung bei der Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Geheimnissen.

Zugleich sind sozialpädagogische Fachkräfte in der Verantwortung, potenziell gefährdenden sexuellen Verhaltensweisen und riskanten Sexualbeziehungen nachzugehen und Erfahrungen sexueller Grenzüberschreitungen von Heranwachsenden in und außerhalb der Einrichtung wahrzunehmen, diese zu bearbeiten und daraus Vorkehrungen für die Zukunft abzuleiten. Dabei ist es auch wesentlich, dass sexuelle Handlungsweisen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen mit Blick auf das Alter und gegebene Machtverhältnisse zwischen den Beteiligten sowie auf Basis einer differenzierten Entwicklungseinschätzung bewertet werden (Amt der Oö. Landesregierung 2019: 17-18) und Umgangsformen damit abgewogen werden. Bei sexuellem Risikoverhalten von Jugendlichen (etwa im Rahmen vermuteter gewaltförmiger Sexualbeziehungen) ist eine Thematisierung des Verhaltens unerlässlich. Das gilt auch für die Abwägung, ob und inwiefern individuelle Regelsetzungen/Kontaktverbote umsetzbar, also zielführend sind, oder ob solche ggf. unerwünschte Wirkungen nach sich ziehen können – wie etwa das Abdrängen sexueller Aktivitäten „ins Verborgene oder in einen Raum außerhalb der Wohngruppe“ (Mantey 2020: 152). In diesem Zusammenhang sind Einrichtungen auch gefordert, die Umgangsweisen und Regeln zu Übernachtungen von SexualpartnerInnen der Jugendlichen und der Umgang mit Liebesbeziehungen in der Einrichtung zu reflektieren, transparent zu kommunizieren und den Kindern und Jugendlichen gegenüber (etwa hinsichtlich geltender gesetzlicher Bestimmungen) zu begründen.

Nicht zuletzt ist ein zentraler Aspekt einer entwicklungsförderlichen sexualpädagogischen Begleitung von Kindern und Jugendlichen, Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit ihren Eltern auszuloten und die Eltern für sexualpädagogische Begleitangebote zur Förderung einer selbstbestimmten Sexualität ihrer Kinder zu gewinnen. Es gilt, die Eltern und die familiäre Sexualkultur als zentrale „sexuelle Sozialisationsinstanz“ wahrzunehmen, wertzuschätzen und in die Entwicklungsprozesse ihrer Kinder bestmöglich einzubeziehen. Dabei ist jedoch immer der Wille und der Schutz der Heranwachsenden in den Mittelpunkt zu stellen.<sup>25</sup>

### Reflexionsfragen

- ? In welchem Rahmen findet im Team eine Reflexion zu Haltungen der Fachkräfte zum Umgang mit Sexualität, zu unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und geschlechtlichen Identitäten und eine Auseinandersetzung zu gemeinsamen sexualpädagogischen Zugangsweisen und Angeboten statt?
- ? Wie werden neue MitarbeiterInnen in die sexualpädagogischen Grundhaltungen und in das sexualpädagogische Konzept eingeführt?
- ? Werden die sexuellen Entwicklungsprozesse von allen Kindern und Jugendlichen reflektiert und davon kontinuierlich individuelle sexualpädagogische Begleitangebote abgeleitet? In welchem Rahmen findet diese Reflexion statt?
- ? Welche Angebote einer alters- und entwicklungsadäquaten Sexualaufklärung (u.a. zu physiologischen und emotionalen Prozessen und Verhütung) und Möglichkeiten der Besprechung sexueller Fragen (z.B. individuelle Gespräche, Vermittlung zu externen ExpertInnen, Aufklärungsmaterialien, Gruppenangebote) werden in der Einrichtung kontinuierlich umgesetzt? In welcher Weise wird die Zusammenarbeit mit Eltern (auch) bzgl. der sexuellen Entwicklung und Bildung ihrer Kinder umgesetzt bzw. Grenzen der Zusammenarbeit fachlich ausgelotet?
- ? Welche Kooperationen mit externen sexualpädagogischen Fachstellen bestehen in der Einrichtung und werden bedarfsgerecht in Anspruch genommen?
- ? In welcher Weise werden Kinder und Jugendliche in einem sicheren Umgang mit sozialen Medien – auch mit Blick auf Risiken sexueller Grenzverletzungen – unterstützt? Wie wird in der Einrichtung mit sexuellen Inhalten von digitalen Medien (z.B. Pornographie) umgegangen?
- ? Wie werden Kinder und Jugendliche in ihrer Körperwahrnehmung und der Wahrnehmung angenehmer und unerwünschter Berührungen sowie in ihren Grenzssetzungsfähigkeiten unterstützt?
- ? In welcher Weise wird mit wahrgenommenen sexuellen Handlungsweisen zwischen Kindern bzw. Jugendlichen umgegangen?
- ? Wie werden die Themen Übernachtung von Sexual- bzw. LiebespartnerInnen der Jugendlichen und Liebesbeziehungen von Jugendlichen in der Einrichtung gehandhabt? Gibt es hierfür Regelungen und wie werden diese fachlich begründet?

25 Vgl. das Sexualpädagogische Rahmenkonzept des Landes OÖ zur Zusammenarbeit mit und zur Information von Eltern bzgl. der sexuellen Entwicklung und sexualitätsbezogenen Problemen ihrer Kinder (Amt der Oö. Landesregierung 2019).



### Methodentipp Was du schon immer über Sex wissen wolltest

Jugendliche (ab etwa 12 Jahren) werden aufgefordert, ihre Fragen und alles, was sie schon immer über Sex wissen wollten, aufzuschreiben und diese in den Briefkasten zu werfen. Sie können Informationsfragen stellen, aber auch Fragen zu Situationen, die verwirrend oder beängstigend waren. Wichtig ist es, die Jugendlichen darauf aufmerksam zu machen, dass sie hier die Möglichkeit haben, anonyme Fragen zu stellen. In der (idealerweise geschlechtshomogenen) Gruppe wird der Briefkasten entleert. Nun kann jede/jeder, die/der möchte, eine Frage ziehen und diese laut vorlesen. Die Frage wird in der Gruppe erörtert, ggf. durch die moderierende Fachkraft ergänzt. Wichtig ist, dass der Prozess entspannt und humorvoll gestaltet wird und Beantwortungen der Fragen auf freiwilliger Basis erfolgen (BJR 2006: 68).



### Methodentipp Ja-Nein-Gefühle erkunden

Mit Emotionskarten, auf denen unterschiedliche Gefühle dargestellt sind, können mit Kindern und Jugendlichen „Ja- und Nein- Gefühle“ erkundet werden, also in welchen Situationen Gefühle auftreten, die mit einem inneren „Nein“ oder „Ja“ verbunden sind und welche Emotionen das auslöst. Damit können Kinder und Jugendliche in der Wahrnehmung dessen gefördert werden, was sie angenehm und was sie unangenehm finden, und gestärkt werden, diese Gefühle ernst zu nehmen und ihre Grenzen zu vertreten.



### Methodentipp Anfassen erlaubt?

Kinder zeichnen ihren Körperumriss auf ein großes Blatt Papier und markieren dann mit verschiedenen Farben die Körperzonen, wo sie sich berühren oder nicht berühren lassen wollen. Die Übung zielt darauf ab, dass Kinder bzw. Jugendliche in der Wahrnehmung ihrer Körpergrenzen und ihrem Erleben gestärkt werden, dass sie über ihren Körper bestimmen und ein Nein zu unerwünschten Berührungen jede/r akzeptieren muss. Im Einzelsetting bietet sie auch die Möglichkeit, gemeinsam zu erkunden, von wem in welchen Situationen (z.B. Umarmungen von bestimmten Menschen in traurigen Situationen) und an welchen Körperstellen Berührungen angenehm und erwünscht sind und welche Berührungen immer eine Grenzüberschreitung darstellen. In diesem Zusammenhang können verschiedene Berührungen benannt werden, die angenehme, unangenehme oder komische Gefühle auslösen. Es ist wichtig, Kinder und Jugendliche in der Wahrnehmung dieser Unterschiede zu bestärken, denn bei Grenzüberschreitungen spielen gerade „die ‚komischen‘ Berührungen, die verwirren, eine wesentliche Rolle“.<sup>26</sup>



### Methodentipp Grenzen setzen dürfen

Mit Kindern und Jugendlichen wird erarbeitet, dass alle Menschen das Recht haben, Grenzen zu setzen, Nein zu sagen und sich Hilfe zu holen. Wichtig dabei ist zu vermitteln, dass alle Menschen ihre eigene Form haben, ein Stopp zum Ausdruck zu bringen (Enders 2017: 341), und es kein Zeichen von Schwäche ist, sich Hilfe zu holen – im Gegenteil. Hierzu können auch Plakate eingesetzt werden.



26 Selbstlaut (2019): [https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2019/03/praevention\\_grundlagen\\_se\\_laut.pdf](https://selbstlaut.org/wp-content/uploads/2019/03/praevention_grundlagen_se_laut.pdf)



### Tipps für Aufklärungsmaterialien für Kinder und Jugendliche

- Infos über Sexualität/Bücher zum Thema Sexualität:  
<https://www.make-love.de>, [www.zartbitter.de](http://www.zartbitter.de)
- love sex und so: [https://www.gewaltinfo.at/news/2012/09/love\\_sex\\_und\\_so.php](https://www.gewaltinfo.at/news/2012/09/love_sex_und_so.php)
- Sichere Internetnutzung: <https://www.saferinternet.at/services/broschuerenservice>
- D. Rübel: Woher die kleinen Kinder kommen – Wir entdecken unseren Körper
- R. H. Harris/ M. Emberley: Total normal. Was Du schon immer über Sex wissen wolltest
- S. Schneider/ H. H. Erb: Das Mädchen-Fragebuch. Wachsen und erwachsen werden / Das Jungen-Fragebuch
- S. Siegl/C. Müller/E.C. Völker: Von wegen Bienchen und Blümchen! Aufklärung, Gefühle und Körperwissen für Kinder ab 5. Mit Tipps für Eltern und Pädagogen
- K. von der Gathen/A. Kuhl: Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema
- K. von der Gathen/A. Kuhl: Klär mich weiter auf. Noch mehr echte Kinderfragen zu einem aufregenden Thema
- S. Eismann: Wie siehst Du denn aus? Warum es normal nicht gibt
- C. Trepas Casanovas: Liliths Schatz: Eine Geschichte über die Sexualität, die Lust und den Menstruationszyklus
- N. Schäufler: Vom Mädchen zur Frau. Ein märchenhaftes Bilderbuch für alle Mädchen, die ihren Körper neu entdecken
- N. Schäufler: Vom Jungen zum Mann. Ein abenteuerliches Bilderbuch für alle Jungen, die ihren Körper neu entdecken
- D. Kienle/M. Garanin: Für Mädchen. Pubertät, Körper und Gefühle
- Ch. Tielmann/H. Hellmeier: Für Jungs. Pubertät, Körper und Gefühle



### Tipps für den sicheren Umgang mit digitalen Medien

- [www.saferinternet.at](http://www.saferinternet.at)
- <https://www.klicksafe.de>
- [www.schau-hin.info](http://www.schau-hin.info)

## 2.8. Förderung von Konsumkompetenzen und Suchtprävention

Forschungsergebnisse zu Suchtdynamiken weisen sehr deutlich darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit belastenden biografischen Erfahrungen wie Traumata, unsicheren und desorganisierten Bindungsmustern und psychischen Erkrankungen besonders gefährdet sind, in ihrer Suche nach emotionaler Entlastung gefährdende Konsummuster sowohl mit Blick auf Substanzkonsum als auch auf Medienkonsum zu entwickeln (Bilke-Hentsch/Leménage 2019: 36). Die kompetente Begleitung von Heranwachsenden in ihrem Umgang mit suchtrelevanten Substanzen und digitalen Medien stellt daher einen wichtigen Aspekt des Schutzes und der Sicherheit für alle Kinder und Jugendlichen in stationären Einrichtungen dar. Bei der Entwicklung der Schutzkonzepte in Einrichtungen soll daher – je nach Bedarfslage in der einzelnen Einrichtung – sowohl der (sozialpädagogische) Umgang mit dem Medienkonsum von Heranwachsenden als auch mit dem Konsum von sowohl legalen als auch illegalen Substanzen in den Blick genommen werden, darunter etwa Alkohol, Nikotin, Medikamente (opioidhaltige Schmerzmittel, Benzodiazepine etc.), „Neue psychoaktive Substanzen“ und/oder Ethnobotaniksubstanzen (wie Kratom oder Ayahuasca).

Wie in der Fachliteratur vielfach hervorgehoben wird, ist ein mehrperspektivischer Blick auf Suchtprävention notwendig, da Suchtentwicklung und -dynamiken multifaktoriell bedingt sind und sowohl vom situationsspezifischen, sozialen und gesellschaftlichen Kontext als auch von personenbezogenen Faktoren (darunter familiären und frühkindlichen Erfahrungen, neurobiologische und epigenetische Faktoren etc.) geprägt sind (Schmidt-Semisch/Dollinger 2018: 33).

Für alle Formen der Suchtprävention spielen sowohl verhältnisbezogene als auch verhaltensbezogene Ansätze im Sinne der individuellen Begleitung und Förderung des Umgangs mit Konsums eine wichtige Rolle. Zu **verhältnisbezogenen Ansätzen** zählen etwa Angebote von Alternativen zum Konsum, die an den Interessen der Heranwachsenden anknüpfen, Einrichtungsregeln (z.B. Verbot des Aufbewahrens und Konsums sowie des Handels mit Substanzen, Regeln zum Medienkonsum und technische Schutzmaßnahmen) oder Kooperationen mit Suchthilfe und Psychiatrie.

Die **verhaltensbezogene, also personenbezogene Suchtprävention richtet sich im Sinne einer Primärprävention bzw. „universellen“ Prävention**<sup>27</sup> an alle Kinder und Jugendlichen und fokussiert auf die Stärkung von Schutzfaktoren und allgemeinen Lebenskompetenzen<sup>28</sup> (Selbstregulations- und Problemlösungskompetenzen, soziale Kompetenzen etc.), wobei der Fähigkeit zur Emotionswahrnehmung und -regulation besondere Bedeutung zukommt. Denn Substanz-, aber auch Medienkonsum bietet eine „zeitnahe Entlastung“ (Bilke-Hentsch/Leménage 2019: 36) von belastenden Emotionen und impliziert dann ein besonderes Gefährdungspotential, wenn er auf Dauer als „Kompensations- und Hilfsmittel“ eingesetzt wird, „um unangenehme Gefühle abzuschwächen“ (Gaßmann et al. 2020: 16). Sozialpädagogische Angebote zur Förderung der Selbstwirksamkeit und Identitätsentwicklung, des Selbstverstehens eigener Handlungsmotive und der Emotionsregulationsfähigkeit (vgl. Kap. 2.5) stellen daher per se zentrale Ansatzpunkte einer universellen Prävention von allen Suchtdynamiken dar. In den Worten von Gaßmann et al.: „Universelle Prävention als Förderung von Lebenskompetenzen und Identitätsentwicklung junger Menschen ist ein umfassendes

---

27 Während sich universelle Prävention an alle Kinder und Jugendliche richtet, setzt die sog. selektive Prävention ihren Schwerpunkt auf Angebote für Risikogruppen. Die indizierte Prävention umfasst Angebote bei längerfristig (hoch-)riskantem Konsum (vgl. Fegert et al. 2012: 235, Gaßmann et al. 2020: 14).

28 In diesem Fokus auf der Förderung von Lebenskompetenzen mit dem Ziel, dass Heranwachsende Kompetenzen zu einem ausbalancierten Konsum entwickeln, ist ein Paradigmenwechsel in der Suchtprävention verbunden: von einer eher krankheitsfixierten, abstinenzorientierten zu einer mehr gesundheitsbezogenen (salutogenetischen) Perspektive, die an der Stärkung von Schutzfaktoren und der „Erhaltung“ oder Steigerung von Gesundheit ansetzt.

pädagogisches Ziel und damit (...) „Alltagsgeschäft“ (2020: 92). Dazu zählt auch die Unterstützung von Heranwachsenden bei der Entwicklung von Zukunftsperspektiven, für die es lohnt, sich anzustrengen und die mit sinnstiftenden Alternativen zu (passivem) Konsum verbunden sind (Gaßmann et al. 2020: 16). Nicht zuletzt inkludieren präventive Maßnahmen für einen produktiven und ausbalancierten Medienkonsum, dass Kinder und Jugendliche in ihren **Medienkompetenzen** gefördert werden. Da eine umfassende Auseinandersetzung mit der Förderung von Medienkompetenzen den Rahmen eines Schutzkonzeptes überschreiten würde<sup>29</sup>, soll der Schwerpunkt bei der Entwicklung von Schutzkonzepten darauf gelegt werden, wie Kinder und Jugendliche unterstützt werden können, „die Bedeutung der Medien für die eigene Person [zu] reflektieren“ (Süss et al. 2018: 111) und einen maßvollen kontrollierten Computerspiel- und Internetgebrauch zu entwickeln. Der Umgang mit Gefährdungen durch digitale Gewalt wird in Kapitel 4.3.1. behandelt.

**Selektive Prävention** bezieht sich auf Heranwachsende, die ein erhöhtes Risiko für schädlichen Konsum und die Entwicklung eines Suchtverhaltens aufweisen wie insbesondere Heranwachsende mit suchtkranken Eltern. Aufgrund des erhöhten Risikos für Abhängigkeitsentwicklungen von Kindern bzw. Jugendlichen mit suchtkranken Eltern gilt es, ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, wie die betreffenden Heranwachsenden die Erkrankung ihrer Eltern verarbeiten, ob sie etwa Schuldgefühle oder eine besondere Verantwortungsübernahme entwickelt haben und wie sie entlastet werden können (Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen/Wirth 2017: 98). In diesem Zusammenhang bieten sich bedarfsgerechte Einzelgespräche oder externe Angebote an, damit die Betroffenen die Mechanismen verstehen lernen, die hinter Suchterkrankungen ihrer Eltern bzw. ihren Emotionen gegenüber der Erkrankung der Eltern liegen (ebda.).

Darüber hinaus beziehen sich präventive Prozesse in der Einrichtung auch auf die **Früherkennung von potenziell „riskantem Konsum“**<sup>30</sup> von Heranwachsenden. Wesentlich hierfür ist, dass Fachkräfte das Konsumverhalten der betreuten Jugendlichen wahrnehmen und einschätzen, ob es sich um potenziell riskanten kompensatorischen Konsum sowohl von psychoaktiven Substanzen als auch Medien handelt. Wesentlich hierfür ist einerseits eine Abklärung der Häufigkeit des Konsums und der Konsumentwicklung sowie (im Falle von Substanzkonsum) der Dosis und Art der jeweiligen psychoaktiven Substanz. Andererseits ist es für die Einschätzung wichtig, mögliche Hintergründe des Konsums, also das „Wozu des Konsums“ zu erkunden und ein Verständnis für dessen „dynamische Funktionalität“ (Bilke-Hentsch/Leménage 2019: 56) zu entwickeln. Mögliche Reflexionsfragen hierzu sind, ob der Konsum eher in genussreichen Situationen erfolgt oder tendenziell „zur Emotionssteuerung oder zur Abwehrformation/Coping von unangenehmen intrapersonalen oder Beziehungskonflikten, sei dies individuell oder familiär und im System“ (ebda.: 57) eingesetzt wird, und ob der Konsum mit negativen Auswirkungen in unterschiedlichen Lebensbereichen (Schule, Vernachlässigung von sozialen Kontakten etc.) verbunden ist (Gaßmann et al. 2020: 137).

Wie bei allen Formen der Prävention ist es hierbei von hoher Bedeutung, mit welcher Haltung und Zielperspektive die betreuenden Fachkräfte das Gespräch suchen. Grundbasis für jede Thematisierung und Arbeit an Konsummustern mit Heranwachsenden ist eine wertschätzende und haltgebende Beziehung. Grundsätzlich bietet sich in diesem Präventionsbereich insofern ein „akzeptierender“

<sup>29</sup> Die Förderung von Medienkompetenzen umfasst sowohl die Wissens- und Bewertungsfunktion (Wissen zur Funktion und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedlicher Medien, Bewertung von und kritische Auseinandersetzung mit Informationen aus den Medien etc.) als auch die Nutzungs- bzw. Anwendungsdimension sowie eine ethische Dimension (gesellschaftliche Wirkungen der Digitalisierung, Datenschutz etc.) (vgl. etwa Moser 2019) und ist daher als breites sozialpädagogisches Handlungsfeld zu verstehen, das über Schutzaspekte hinausgeht.

<sup>30</sup> „Riskanter Konsum“ kann in Anlehnung an die Definition der Europäischen Beobachtungsstelle für Drogen und Drogensucht (EBDD) als Konsum verstanden werden, der „Schaden (Abhängigkeit, aber auch andere gesundheitliche, psychologische oder soziale Probleme) für die Person verursacht oder sie einem hohen Risiko, einen solchen Schaden zu erleiden, aussetzt“ (EMCD-DA 2013 zit. in Ortner et al. 2020: 158).

Zugang an, als der Konsum von suchtrelevanten und psychoaktiven Substanzen und Medien nicht generell verhindert werden kann und das Ziel einer durchgängigen Abstinenz wenig realistisch ist, auch wenn Fachkräfte dem Konsumverhalten nicht zustimmen bzw. in Sorge sind. Generell zielt die konsumbezogene Begleitung daher auf die die **Förderung von Konsumkompetenzen im Sinne der Fähigkeit eines risikoarmen und kontrollierten bzw. kontrollierbaren Konsums als wichtige Entwicklungsaufgabe** (Bilke-Hentsch/Leménage 2019: 35, Gaßmann et al. 2020:35f.). Dies inkludiert, dass das Konsumverhalten mit Heranwachsenden nachgehend und wertschätzend thematisiert wird. Vielfach bieten sich hierfür zunächst Alltagsgespräche an, in denen die Thematik „nebenbei“ im Sinne einer Triangulierung (Hinzunehmen von etwas Drittem, wodurch die persönliche Direktheit relativiert wird) angesprochen wird. Pädagogisches Ziel ist dabei, dass gemeinsam mit den betreffenden Heranwachsenden an einem Bewusstsein gearbeitet wird, in welchen Situationen sie psychoaktive Substanzen wählen bzw. sich exzessivem Medienkonsum hingeben und mit welchen (Aus-)Wirkungen der Konsum verbunden ist (Gaßmann et al. 2020: 69).

Die Förderung von Konsumkompetenzen bzw. ein „akzeptierender“ Zugang bedeuten dabei keineswegs, dass in der Einrichtung eine „laissez faire“ Haltung gegenüber Substanz- bzw. Medienkonsum eingenommen wird. Vielmehr ist es unverzichtbar, dass im Team gemeinsame Haltungen zum Konsum und über die Ziele der konsumbezogenen pädagogischen Arbeit entwickelt werden. In den Worten von Gaßmann et al. erweisen sich eine beziehungsorientierte Haltung sowie ein pädagogischer Umgang mit Konsum als besonders zielführend, der weder „ignorierend noch dramatisierend“ (2020: 69) ist. Mit Blick auf den Konsum psychoaktiver Substanzen gilt es, alle Begleitangebote im Rahmen eines **eindeutigen Verbots der Aufbewahrung und des Konsums psychoaktiver Substanzen in der Einrichtung** zu setzen. Sowohl bzgl. des Substanz- als auch Medienkonsums ist eine frühzeitige diskursive Begleitung erforderlich, die auf die Reflexion der Konsummotive und die Exploration alternativer Angebote zum passiven Konsum sowie auf die Stärkung der Fähigkeit zur Selbstregulation setzt (Hajok/Seiß 2018). Wesentlich in der konsumbezogenen Begleitung der Heranwachsenden ist darüber hinaus, dass die betreuenden Fachkräfte die bestehenden gesetzlichen Regelungen zum Substanzgebrauch bzw. Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen kennen und ihre Interventionen vor dem Hintergrund der Gesetzeslage abwägen.

### Reflexionsfragen

- ? In welcher Form findet im Team eine Reflexion zu Haltungen der Fachkräfte zum Konsum legaler und illegaler psychoaktiver Substanzen und zum Umgang mit Suchtmitteln und Medienkonsum statt? Sind alle MitarbeiterInnen über die relevantesten gesetzlichen Regelungen zum Substanz- und Mediengebrauch Minderjähriger (Suchtmittelgesetz und Oö. Jugendschutzgesetze) informiert?
- ? In welchem Rahmen werden die konsumbezogenen Entwicklungsprozesse von allen Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer psychischen Entwicklung und Entwicklungsaufgaben reflektiert?
- ? Welche suchtpreventiven Angebote für Kinder und Jugendliche werden in der Einrichtung umgesetzt (z.B. Erkundung der Interessen von Kindern und Jugendlichen und davon abgeleitete Freizeitangebote, individuell angepasste Entwicklungsmöglichkeiten der Emotionsregulation, Reflexion von Konsummotiven und konsumbezogenen Risikosituationen bzw. riskanten Verhaltensweisen, Erarbeitung von Alternativen zum passiven Konsum)?
- ? Welche Kooperationen mit externen spezialisierten Fachstellen der Suchthilfe bestehen in der Einrichtung und werden bedarfsgerecht in Anspruch genommen?





### Literaturtipps

- Mikosz, C.: Was ist Sucht? Institut für Suchtprävention der Sucht- und Drogenkoordination Wien (für Kinder bis 10 Jahre).
- Homeier, Sch. & Schrappe, A.: Flaschenpost nach irgendwo. Ein Kinderfachbuch für Kinder suchtkranker Eltern. Mabuse Verlag (für Kinder zwischen 8 und 10 Jahren).
- Klicksafe (2018): Digitale Abhängigkeit – klicksafe-Tipps für Eltern. Damit der Spaß nicht aus dem Ruder läuft. <https://www.klicksafe.de/materialien/digitale-abhaengigkeit-tipps-fuer-eltern>

## B. UMGANG MIT GEFÄHRDUNGEN UND AUFARBEITUNG VON GRENZÜBERSCHREITUNGEN UND GEWALTEREIGNISSEN (Sekundär- und Tertiärprävention)

### 3. Einrichtungs- und Teamebene

---

#### 3.1. Handlungsleitfäden für akute Gefährdungssituationen und Gewaltereignisse

Stationäre Einrichtungen können mit krisenhaften Situationen und Notfallsituationen konfrontiert sein, in denen Kinder bzw. Jugendliche oder MitarbeiterInnen einer akuten Gefährdung ausgesetzt sind bzw. in der Vergangenheit möglicherweise waren. In solchen Situationen ist rasches, aktives und strukturiertes Handeln gefordert, das nicht der einzelnen Fachkraft überlassen werden kann. Vor diesem Hintergrund sind auch in allen stationären Einrichtungen im Land OÖ. Krisen- bzw. Notfallpläne für unterschiedliche akute Krisen- bzw. Notfallsituationen gefordert. Solche Pläne bzw. Leitlinien sind mit dem Ziel verbunden, Überforderungen im Team möglichst zu minimieren, höchstmögliche Handlungssicherheit zu vermitteln und transparentes Vorgehen mit klaren Handlungsschritten zu gewährleisten. Der vorliegende Leitfaden soll eine Reflexionshilfe geben, für welche Krisen- bzw. Notfallsituationen sinnvollerweise solche Krisen- bzw. Notfallpläne entwickelt werden und welche Aspekte diese beinhalten sollen – ohne bestimmte Ereignisse bzw. Notfälle konkret vorzugeben. Da je nach Kontext und Zielgruppe unterschiedliche Notsituationen auftreten können, ist es notwendig, dass in den Einrichtungen die wahrscheinlichsten Ereignisse und Notfälle analysiert werden. Darüber hinaus erscheint es hilfreicher, wenn die Einrichtungen für sich die thematische Reichweite ihrer Handlungsleitfäden für Krisen/Notfälle festlegen – etwa ob für unterschiedliche Gefährdungssituationen ein Krisenplan erstellt wird oder jeweils eigene Krisenpläne. Es sollten jedoch jedenfalls Krisenpläne entwickelt werden, in denen folgende Ereignisse angemessen berücksichtigt werden:

- (Verdacht auf) sexualisierte, physische und psychische Gewalt seitens MitarbeiterInnen oder externer Personen an Kindern bzw. Jugendlichen
- (Verdacht auf) sexuelle und schwere physische Übergriffe zwischen Kindern bzw. Jugendlichen bzw. Übergriffe von Heranwachsenden gegenüber MitarbeiterInnen
- akute medizinische (z.B. Unfälle) oder psychiatrische Notfälle (Zuspitzung psychiatrischer Symptomatik im Rahmen eines persönlichen Krisengeschehens wie etwa akute Suizidalität, akute Verwirrtheit/Wahnvorstellungen, die der psychiatrischen Intervention bedürfen) und individuelle selbst- oder fremdgefährdende Kontrollverluste von Heranwachsenden
- gravierende Eskalationsdynamiken zwischen Kindern bzw. Jugendlichen

Darüber hinaus können für Handlungsleitfäden für Notsituationen unterschiedlichste weitere Ereignisse von Relevanz sein – darunter etwa akut gefährdender Substanzmissbrauch/Vergiftungen, Abgängigkeit, Entführung/Gefährdung durch einrichtungsfremde Personen oder digitale Gewalt (Cybergrooming etc.).

Zur Reflexion darüber, für welche konkreten akuten Gefährdungssituationen Krisen- bzw. Notfallpläne entwickelt werden sollen, bietet es sich an, in der Einrichtung **über vergangene Ereignisse zu reflektieren** und der Frage nachzugehen, **welche Handlungsschritte sich bewährt haben bzw. adaptiert werden müssen**.

Hierzu erscheint die **Unterscheidung zwischen (chronischen) individuellen Krisen von Kindern und Jugendlichen und akuten Notfällen und Gefährdungen** zielführend, wie sie vor allem in der psychologischen und psychiatrischen Krisenintervention getroffen wird. Demnach zeichnet sich eine individuelle Krise durch den Verlust des psychischen Gleichgewichts aus, „zugleich bestehen aber weiterhin Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft“ (Lenz 2017: 3). Obwohl Krisen im Fachdiskurs unterschiedlich ausdifferenziert werden, besteht eine weitgehende Übereinkunft, dass ihr Kernmerkmal darin zu sehen ist, dass Lebenssituationen nicht (mehr) mit den verfügbaren bisherigen Strategien der Problemlösung bewältigt werden können (Wüllenweber 2009: 19) und es daher zu einer „Desintegration der Handlungsorganisation und einer Destabilisierung im emotionalen Bereich kommt“ (Katschnig/Konieczna 1986 zit. in Warum 2018: 28). Sonneck (2016) unterscheidet dabei zwischen psychosozialer Krise und (psychiatrischem) Notfall. Zur psychosozialen Krise zählt er die „Veränderungskrise“ (z.B. Entwicklungskrisen und Wendepunkte im Leben), „traumatische Krise“ sowie die „chronisch-protrahierte Krise“<sup>31</sup> (2016: 38)<sup>32</sup>. Deutlich an dieser Unterscheidung wird, dass der Begriff der Krise heute nicht (mehr) mit Notfallsituationen gleichgesetzt wird, da Krisen längerfristige, aber zeitlich abgrenzbare Phasen darstellen, in denen jedoch noch die grundsätzliche Möglichkeit der Kommunikation und Bearbeitung besteht. Demgegenüber ist beim Notfall „eine Gefährdung so weit eskaliert, dass das ernste Risiko einer akuten Selbst- und/oder Fremdgefährdung besteht. Hier muss Hilfe umgehend und unter bestimmten rechtlichen Voraussetzungen auch gegen den Willen des Betroffenen (...) geleistet werden“ (Rupp 2012 zit. in Lenz 2017: 3). Der Notfall lässt sich daher als eine häufige Eskalationsform der Krise verstehen, bei der eine akute Selbst- oder Fremdgefährdung angenommen werden muss, und die rasche Intervention erfordert“ (Sonneck 2016: 101).

**Handlungsleitfäden** sind dabei prioritär **für akute Gefährdungen und Notfälle** sowie auch für die Abklärung **(des Verdachts) vergangener Gefährdungen durch (sexualisierte) Gewalt** unverzichtbar<sup>33</sup>.

Ziel der Entwicklung neuer bzw. der Reflexion bestehender Handlungsleitfäden für solche Notfälle und bei Verdacht auf Gewaltereignisse ist es, dass Einrichtungen bestmöglich auf etwaige Notfälle vorbereitet sind und diese insofern „gut“ bewältigen können, als sie möglichst wenig belastende Folgewirkungen für alle Beteiligten nach sich ziehen, darüber sachgerecht und transparent kommuniziert wird und sie auch als Chance für Weiterentwicklung gesehen werden. Zentral hierfür ist, dass die Verantwortlichkeiten und Kommunikationswege klar geregelt und die Prioritäten im Handlungsleitfaden deutlich formuliert sind, also dass im Notfall der Schutz der Betroffenen und eine möglichst rasche Hilfe durch interne und externe AkteurInnen (Leitung, Blaulichtorganisationen, Krisenteams etc.) Vorrang haben und die notwendigen Schritte zur Eindämmung des Schadens bzw. für eine Deeskalation gesetzt werden.

31 Nach Sonneck können chronifizierte Krisen dann entstehen, „wenn Veränderungskrisen durch Vermeidungs-verhalten oder destruktive Bewältigungsmuster gelöst werden bzw. wenn traumatische Krisen in ihrem natürlichen Verlauf in der Reaktionsphase festgefahren sind, weil keine Bearbeitung stattgefunden hat“ (2016: 38, Hervorh. dort).

32 In manchen Fachdiskursen wird auch der Begriff der psychiatrischen Krise gesondert verwendet. Psychiatrische Krisen werden wesentlich durch bestehende psychische Erkrankungen bedingt (Wüllenweber 2009: 108f), wenn die Auslöser auch in aktuellen sozialen Situationen liegen können – eine Unterscheidung zwischen psychosozialer und psychiatrischer Krise ist daher oftmals schwierig. Denn gerade bei psychischen Erkrankungen ist „oft nicht leicht unterscheidbar, ob die akute Verschlechterung in der Tat eine Krise, also eine Reaktion auf einen Krisenanlass ist oder eine Exazerbation der bestehenden Erkrankung bzw. (...) eine neuerliche Krankheitsphase darstellt. (Sonneck 2016: 101, Hervorh. dort).

33 Demgegenüber erfordern (chronische) psychosoziale Krisen von Heranwachsenden keine standardisierten Handlungsleitfäden bzw. -vorgaben, sondern die individuelle bedarfsgerechte pädagogische bzw. (bei Bedarf auch) die psychotherapeutische und/oder psychiatrische Bearbeitung (vgl. Kap. 2.5.). Die pädagogische Begleitung in Krisen und die Förderung der Selbstermächtigung zielt dabei immer auch darauf ab, Notfälle bestmöglich zu verhindern.

Vor diesem Hintergrund sind folgende Aspekte bzw. Handlungsschritte in den zu entwickelnden Handlungsleitfäden bzw. Notfallplänen zu berücksichtigen:

- **Abklärungs- und Handlungsschritte bei (Verdacht auf) Gewalt, grob fahrlässigem und anderem strafrechtlich relevanten Verhalten von MitarbeiterInnen** gegenüber Kindern und Jugendlichen (inkl. der entsprechenden arbeits- und strafrechtlichen Konsequenzen bzw. Schritten zur Rehabilitation der Verdächtigten bei nicht begründetem Verdacht)
- **Abklärungsschritte bei Verdacht** auf (insbes. sexualisierte) Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen seitens anderer Heranwachsender oder externer Personen
- **Abklärungs- und Handlungsschritte bei Übergriffen an MitarbeiterInnen seitens Heranwachsender**
- **Sicherungsmaßnahmen bei akuten Gefährdungen – Vorrang des Selbst- und Fremdschutzes**
- Festlegung der **Informationskette** (wer ist wann in welcher Abfolge intern und extern zu informieren) unter Berücksichtigung der Mitteilungspflichten gemäß der Richtlinie Vollversorgung (2021: 28f.)<sup>34</sup>
- **Umsichtige Gespräche** mit Betroffenen und mit den Gewalt ausübenden Kindern/Jugendlichen<sup>35</sup> nach dem Gewaltereignis, wobei insbesondere die biografischen Hintergründe und etwaige Traumata der Opfer (Risiko der Retraumatisierung) berücksichtigt werden müssen
- **Dokumentation/Situationsbericht**, in dem zwischen Beobachtungen, Aussagen und Interpretationen differenziert werden muss
- **Entscheidung über polizeiliche Anzeige von Kindern bzw. Jugendlichen infolge von Gewaltereignissen**, wobei es abzuwägen gilt, ob ein gerichtliches Verfahren oder andere Formen der Aufarbeitung für die Betroffenen zum jetzigen Zeitpunkt erträglich sind
- **Begleitung der Betroffenen bei Verfahrensschritten im Falle von vorangegangenen Gewaltereignissen mit dem Fokus darauf, dass die Betroffenen** nicht allein gelassen (s.u.) und Retraumatisierungen vermieden werden
- **Regelungen zum Umgang mit Medienanfragen**
- **Aufarbeitung der Geschehnisse im Team und mit den betroffenen Heranwachsenden/der Gruppe**

<sup>34</sup> Wesentlich bzgl. der Informationskette ist, dass die Einrichtungsleitung bei (bereits einem konkreten Verdacht) einer gerichtlich strafbaren und zumindest grob fahrlässigen Handlung von Fachkräften in Zusammenhang mit der Betreuungstätigkeit die Bewilligungs- und Aufsichtsbehörde informieren muss (Land OÖ 2021: 29). Ebenso sind bei massiven Übergriffen von Heranwachsenden die Bewilligungs- und Aufsichtsbehörde und die zuständige fallführende Behörde zu informieren. Die Entscheidung über eine Anzeige an die Sicherheitsbehörde obliegt der Einrichtungsleitung, ist zu dokumentieren und der fallführenden Behörde mitzuteilen (ebda.: 30).

<sup>35</sup> Im vorliegenden Leitfaden wird vom Begriff „TäterIn“ für die Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen, die eine massive Grenzverletzung/Gewalt ausüben, bewusst Abstand genommen. Wie im Fachdiskurs vielfach hervorgestrichen wird, ist der Begriff höchst stigmatisierend, da er die Person und nicht die „Tat“ bezeichnet. Darüber hinaus sind „Opfer“- und „Täterrollen“ bei Gewaltereignissen zwischen Kindern und Jugendlichen oftmals nicht eindeutig abgegrenzt und können sich abwechseln (etwa durch abwechselnde Übergriffe). Nicht zuletzt waren massiv grenzverletzende Kinder bzw. Jugendliche selbst in ihrer Kindheit oftmals Opfer von Gewalt (vgl. DIJ 2007: 20). Im Folgenden werden für die Benennung von Kindern und Jugendlichen, die Gewalt bzw. massive Grenzverletzungen ausüben, je nach Kontext Begriffe wie „Gewalt ausübende“, „grenzverletzende“ oder „übergriffige“ Kinder und Jugendliche herangezogen. Anstelle des Begriffs „Opfer“ wird der Begriff (von Gewalt/Übergriffen) „Betroffene“ verwendet, wenn es um massive Grenzverletzungen bzw. Gewalt seitens anderer Kinder und Jugendlicher geht.

**Reflexionsfragen**

- ? Welche sind die hauptsächlichlichen akuten Krisensituationen bzw. Notfälle, die in der Einrichtung aufgetreten sind?
- ? Welche Handlungsleitfäden für Gefährdungen bzw. Pläne für Notsituationen liegen bereits vor? Haben sich diese für die aufgetretenen Ereignisse bewährt?
- ? Welche Ereignisse werden in den vorliegenden Handlungsleitfäden nicht oder zu wenig berücksichtigt und sollten in die bestehenden Handlungsleitfäden integriert werden? Sind ggf. für einzelne Ereignisse und Notsituationen gesonderte Handlungsleitfäden zielführend (z.B. für akute Suizidalität, Cybermobbing, Cyberstalking oder Cybergrooming)?
- ? Welche Handlungsschritte sind bei grenzverletzendem und bei strafrechtlich relevantem Verhalten von MitarbeiterInnen vorgesehen?
- ? Sind in den vorliegenden Handlungsleitfäden die oben genannten Aspekte bzw. Handlungsschritte angemessen berücksichtigt und nachvollziehbar formuliert?

**3.2. Aufarbeitung von Notfällen und Gewaltereignissen im Team und mit betroffenen MitarbeiterInnen**

Notfälle und Gewaltereignisse sind mit enormen Belastungen aller Beteiligten verbunden und bedürfen der ausreichenden Aufarbeitung – sowohl in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen (s. Kap. 4.3.) als auch im Team und mit den unmittelbar betroffenen bzw. involvierten MitarbeiterInnen (Schmid et al. 2015: 34). Wie Schmid et al. konstatieren, kann die Aufarbeitung besonders gravierender Ereignisse wie Todesfälle, massiver Gewalttaten oder Suizid(-versuche) eine Einrichtung lange beschäftigen, wofür entsprechende Zeitressourcen und ggf. externe Unterstützung notwendig sind (2015: 44). Die Aufarbeitung belastender Ereignisse im Team sollte dabei sowohl auf die emotionale Bearbeitung belastender Erlebnisse und Ängste als auch auf die Analyse möglicher Gründe und der (Eskalations-)Dynamiken, die zu dem Ereignis führten, fokussieren. Dabei macht es einen gravierenden Unterschied, ob Notfälle und Gewaltereignisse durch Heranwachsende ausgelöst bzw. begangen wurden oder ob Mitarbeitende eindeutig gegen berufsethische Prinzipien verstoßen haben bzw. selbst TäterInnen waren (ebda.: 44).

Bei **grob fahrlässigem und anderem strafrechtlich relevantem Verhalten von MitarbeiterInnen** sind entsprechende Maßnahmen zur emotionalen und ggf. medizinischen Versorgung der Opfer, Aufklärungs- und Informationsschritte sowie arbeits- und ggf. strafrechtliche Schritte zu setzen, wozu entsprechende Handlungsleitlinien unabdingbar sind (vgl. Kap. 4.3.1.). Wesentlich ist darüber hinaus, dass die Geschehnisse transparent im Team kommuniziert und aufgearbeitet werden. Hierbei geht es auch darum, die Geschehnisse zu rekonstruieren und gemeinsam Gründe dafür zu analysieren, wie es zu diesem Ereignis kommen konnte, warum keine Anzeichen für das übergreifende Verhalten bemerkt wurden, welche Haltungen weiterentwickelt und Präventionsmaßnahmen zukünftig verstärkt werden sollten – „ohne dabei sämtliche Stärken und Ressourcen einer pädagogischen Einrichtung (...) nachhaltig zu beschädigen“ (ebda.: 44).

Bei **gravierenden Grenzverletzungen seitens Heranwachsender bzw. Gewaltereignissen gegenüber MitarbeiterInnen** gilt es ebenso zunächst, die unmittelbar Betroffenen angemessen emotio-

nal (und ggf. auch medizinisch) zu versorgen. In Worten von Schmid et al. zählt hierzu unbedingt die „emotionale Validierung“ des Erlebens der Betroffenen und die emotionale Fürsorge und Empathie durch die Leitung und idealerweise auch durch das Team. Dies bedeutet, dass die betroffenen MitarbeiterInnen erleben, „dass die Leitungsebene wirklich auch auf einer emotionalen Ebene verstanden hat, was vorgefallen ist und welche Auswirkungen dies für das Wohlbefinden der Betroffenen hat“ (2015: 37). Erst auf dieser Basis können Lösungsversuche auf der Handlungsebene entwickelt werden (ebda.). Sinnvoll hierfür erscheinen festgelegte Gesprächszeiten mit der Leitung, in der das Geschehene emotional nachvollzogen wird und der Frage nachgegangen wird, was die Betroffenen brauchen, um sich wieder sicher zu fühlen. Ebenso ist es wichtig, den Betroffenen weitere Unterstützungsangebote wie Einzelsupervision oder Gespräche mit externen Krisenstellen anzubieten. In jedem Fall gilt es zu vermeiden, dass diese mit großer Angst oder dauerhaften Gefühlen der Ohnmacht ihren Dienst „as usual“ fortsetzen und sich die Angst chronifiziert. Chronische Angst und Ohnmachtsgefühle stellen ein dauerhaftes Belastungserleben dar, das mit erhöhtem Stresspegel verbunden ist und das Wohlbefinden, die Wahrnehmung und Handlungsfähigkeit wesentlich einschränkt und damit zu nicht gelingenden Interaktionen beiträgt. Es ist daher wesentlich, dass darauf Bedacht genommen wird, dass Angst (vor eigener Verletzung oder der Gefährdung anderer) und situatives Ohnmachtserleben in Krisen und Notsituationen eine normale und wichtige Reaktion auf außergewöhnliche Ereignisse darstellt, ihre Chronifizierung jedoch von der Einrichtungsleitung thematisiert werden muss und einer Lösung bedarf. Chronifizierte Angst kann sich dabei sowohl auf das Verhalten der Heranwachsenden beziehen als auch in der generalisierten Angst ihren Ausdruck finden, in Krisen- und Notsituationen nicht richtig zu reagieren und ggf. von Strafanzeigen/arbeitsrechtlichen Konsequenzen betroffen zu sein. Solche Ängste müssen sowohl individuell mit den betroffenen MitarbeiterInnen bearbeitet werden, erfordern jedoch auch eine stützende Leitungsstruktur und Teamkultur und idealerweise Vorkehrungen der rechtlichen Absicherung (Haftpflichtversicherungen).

Neben der emotionalen Bearbeitung der Vorfälle ist es unverzichtbar, dass **im Team eine gemeinsame Aufarbeitung mit Unterstützung der Leitung erfolgt und ein gemeinsames Verständnis und ein gemeinsames „Narrativ“ (ebda.) über den Vorfall** erarbeitet wird, sobald sich die involvierten Fachkräfte hinreichend sicher und emotional versorgt fühlen. Hierbei geht es wesentlich darum, wie es dazu gekommen ist und wie der Notfall bzw. die Eskalationsdynamik in und unmittelbar nach dem Geschehen gehandhabt wurde. Von zentraler Bedeutung für eine konstruktive Entwicklung eines solches Verständnisses ist eine entsprechende Fehlerkultur im Team sowie die Vermeidung von Schuldzuweisungen – sei es an die/den übergriffigen Heranwachsenden, KollegInnen oder nicht ausreichende Strukturen oder Ressourcen (ebda.: 35). Schuldzuweisungen verhindern nicht nur eine konstruktive Fehlerkultur und lernförderliche Teamatmosphäre. Gerade Schuldzuweisungen an Heranwachsende sind insofern problematisch, als sie das Vertrauensverhältnis belasten und eine weitere Zusammenarbeit erschweren (ebda.). Idealerweise schafft es das Team auch in dem übergriffigen Verhalten „gute Gründe“ (vgl. Kap. 2.2.) zu erkennen und die Krisensituation als „nicht gelingende Interaktion“ (ebda.) und Chance für Entwicklungen zu analysieren, die in den überwiegenden Teil der Fälle „entwicklungslogisch“ (ebda.) verstanden werden kann. Dabei sollten auch mögliche **Beiträge der Fachkräfte zum Geschehen** und bestenfalls auch Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen im Rahmen einer strukturierten Fallreflexion analysiert werden, um zukünftig solche Vorfälle bestmöglich abzufedern und die Selbstwirksamkeit der Fachkräfte zu stärken. Ziel solcher Fallreflexionen nach Eskalationsereignissen oder Notfällen ist es, ein fundiertes Verständnis für die Interaktionsdynamik und die Aktualisierung von Emotionen aller Beteiligten zu erlangen (Schmid/Lang 2015: 54) und konkrete Handlungsansätze für ähnliche Dynamiken in der Zukunft zu erarbeiten. Dabei gilt es auch, alltägliche Abläufe, Routinen und Betreuungsstrukturen kritisch in den Blick zu nehmen.

Darüber hinaus ist eine Klärung unabdingbar, wie der/die betroffene MitarbeiterIn in das Gespräch mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen einbezogen ist (Baumann 2019: 129), ob, wann und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen sich der/die MitarbeiterIn ein klärendes Gespräch mit den übergriffigen Heranwachsenden vorstellen kann (z.B. in einem moderierten Setting), ob es „eine Entschuldigung oder ein Übergangsritual zur Wiederherstellung eines Arbeitsbündnisses geben kann und muss“ (Baumann 2019: 126) und wer mit dem übergriffigen jungen Menschen die Ereignisse bearbeitet. Grundsätzlich gilt es bei der Aufarbeitung mit übergriffigen Heranwachsenden darauf hinzuwirken, gemeinsam eine Erklärung für ihr Verhalten zu entwickeln und die negativen Folgen des übergriffigen Verhaltens zu reflektieren (Schmid et al. 2015: 37). Idealerweise können die jungen Menschen dabei begleitet werden, die Verantwortung für ihre Tat zu übernehmen und einen Schritt der Wiedergutmachung bzw. Entschuldigung gegenüber den betroffenen MitarbeiterInnen zu setzen (ebda.). Dabei ist darauf Bedacht zu nehmen, dass die Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten für Heranwachsende mitunter als längerfristiger Prozess zu verstehen ist (etwa aufgrund biografisch gewachsener Muster der „Selbstermächtigung“ durch Aggression oder unbewussten Zielen der Kontrolle nach erlebten Ohnmachtsgefühlen) und in der aktuellen Situation daher unrealistisch ist. In jedem Fall ist es jedoch unabdingbar, dass die betroffenen MitarbeiterInnen eine angemessene (auch) emotionale Unterstützung durch die Leitung erfahren.

Nicht zuletzt sollte sich die Reflexion von Eskalationsdynamiken und Gewaltvorfällen noch auf folgende weitere Aspekte beziehen:

- Einsatz von **freiheitsbeschränkenden Maßnahmen**: Mit dem novellierten Heimaufenthaltsgesetz (HeimAufG) wurde ein gesetzlicher Rahmen geschaffen, um das Grundrecht von Kindern und Jugendlichen auf persönliche Bewegungsfreiheit (auch) in stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen zu schützen (Sengschmied et al. 2020: 184). Die Erfahrungen zeigen, dass es in der Umsetzung noch Handlungsunsicherheiten gibt. Solche Handlungsunsicherheiten ergeben sich wesentlich aus dem Spannungsverhältnis zwischen Freiheitsrechten und Schutzrechten in potenziell gefährdenden Situationen und aus dem „Doppelauftrag“ von sozialpädagogischen Fachkräften: einerseits Entwicklungsförderung und andererseits Schutz im Sinne der „Gefahrenabwehr“ (Initiative Handlungssicherheit 2022: 17). Handlungsunsicherheiten treten oftmals dort auf, wo zwischen pädagogischer Grenzsetzung und Freiheitsbeschränkung zur Gefahrenabwehr abgewogen werden muss und wo die Grenze zwischen notwendiger Gefahrenabwehr und illegitimer Bewegungseinschränkung (Machtmissbrauch) zu ziehen ist. In diesem Zusammenhang sollte daher nach dem Einsatz freiheitsbeschränkender Maßnahmen im Team jeweils reflektiert werden, ob in der konkreten Situation eine akute Selbst- bzw. Fremdgefährdung vorlag, ob die Freiheitsbeschränkungen unter höchstmöglicher Wahrung der Würde der Betroffenen umgesetzt, pädagogisch angemessen begleitet bzw. aufgearbeitet wurden. Dabei ist der gesetzlich vorgeschriebene Informationsprozess an die Bewohnervertretung sicherzustellen. Zu beachten wird sein, ob es weniger intensive Möglichkeiten der Grenzsetzung zur Abwendung der Gefährdung (Verhältnismäßigkeit) gegeben hätte. Wesentlich dabei ist, dass für die betroffenen Heranwachsenden individuelle pädagogische Möglichkeiten (etwa traumapädagogische Ansätze) reflektiert und realisiert werden, die bereits im Vorfeld von Impulsdurchbrüchen oder Eskalationsdynamiken zur Beruhigung und Deeskalation beitragen (vgl. dazu detaillierter Kap. 4.2. sowie 2.5.).
- **Entscheidung zur (Nicht-)Weiterbetreuung** der betreffenden Heranwachsenden: Gravierende Grenzverletzungen und Gewalthandlungen von Heranwachsenden rufen in Teams mitunter „Abschiebe- und Ausstoßungsreaktionen“ (Schmid et al. 2015: 37) hervor. Obwohl die Tendenz zum Ausschluss der betreffenden Kinder bzw. Jugendlichen nachvollziehbar ist, da damit die Hoffnung verbunden ist, „schnellstmöglich wieder Sicherheit zu erlangen“ (ebda.), ist eine Entscheidung gegen eine Weiterbetreuung kritisch abzuwägen. Insbesondere gilt es, Alternativen für einen Ab-

bruch der Betreuung vor dem Hintergrund der besten Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten der betreffenden Heranwachsenden zu reflektieren. Eine solche Abwägung inkludiert die Bearbeitung der Frage, „ob es möglich ist, einen ausreichend, sicheren Ort‘ für alle Beteiligten“ (ebda.), daher auch für die anderen Kinder und Jugendlichen zu rekonstruieren. Auch sollte in diesem Zusammenhang kritisch hinterfragt werden, ob der Ausschluss tatsächlich zur Wiederherstellung von Sicherheit auch im Team beiträgt (ebda.) oder ob nicht ggf. generelle Handlungsunsicherheiten im Team in Bezug auf pädagogische Grenzsituationen bestehen, die bearbeitet werden sollten.

### Reflexionsfragen

- ? Wie werden massiv grenzverletzende, grob fahrlässige und/oder andere strafrechtlich relevante Verhaltensweisen von MitarbeiterInnen im Team aufgearbeitet?
- ? Welche unterstützenden Angebote werden für MitarbeiterInnen realisiert, die mit gravierenden Grenzverletzungen bzw. Gewalthandlungen Heranwachsender konfrontiert waren?
- ? In welcher Weise werden Notsituationen und Eskalationsdynamiken mit (potenzieller) Fremd- bzw. Selbstgefährdung im Team reflektiert und davon entsprechende präventive Maßnahmen für die Zukunft abgeleitet? Werden dabei auch mögliche individuell biografische Hintergründe und Emotionsdynamiken der betreffenden Heranwachsenden (z.B. traumabezogene Kontrollverluste, Täterintrojektionen, Selbstwertkonflikte etc.) sowie die Anteile der Fachkräfte an den Dynamiken in den Blick genommen?
- ? Wird der Einsatz freiheitsbeschränkender Maßnahmen einer kritischen Reflexion unterzogen – auch mit Blick auf den Einsatz frühzeitiger deeskalierender Maßnahmen zur Vermeidung freiheitsbeschränkender Maßnahmen in der Zukunft?
- ? Wird die Bewohnervertretung über den Einsatz freiheitsbeschränkender Maßnahmen unmittelbar informiert?
- ? In welcher sozialen Konstellation (Einzelentscheidung der Leitung, Leitungsteam, Gesamtteam) werden Gründe und Alternativen für den Betreuungsabbruch von Kindern und Jugendlichen abgewogen und wie werden die betroffenen MitarbeiterInnen bei der Entscheidungsfindung einbezogen?



## 4. Pädagogische Ebene

---

### 4.1. Pädagogischer Umgang mit problematischem bzw. hochriskantem Konsum

Der Umgang mit Jugendlichen mit konsumbezogenem Hochrisikoverhalten, die vielfach auch durch wiederholte Regelverstöße in der Einrichtung auffallen, stellt Fachkräfte vor besondere Herausforderungen und wird im Fachdiskurs oftmals mit dem Begriff der indizierten Prävention gefasst. Obwohl zur Begleitung dieser hochriskant Konsumierenden ebenso die genannten Interventionen der universellen Prävention von zentraler Bedeutung sind, sind für diese Jugendlichen noch darüberhinausgehende Begleitangebote notwendig. Allem voran ist es wichtig, dass Konsummuster und -risiken erkannt werden und das Konsumverhalten als Teil der Betreuungsplanung verstanden wird. Sowohl der Konsum von psychoaktiven Substanzen als auch von digitalen Medien sollte daher einen Aspekt der biopsychosozialen Diagnostik darstellen und die Einschätzung des Gefährdungspotentials des Konsums und einer etwaigen Suchtentwicklung bzw. einer bereits manifesten Abhängigkeit umfassen. Dies inkludiert die Erhebung der konsumierten Substanzen, der Häufigkeit des Konsums von psychoaktiven Substanzen bzw. digitalen Medien, der Konsumformen und Konsummotive. Eine solche Diagnostik und Risikoeinschätzung erfolgt idealerweise durch externe Fachstellen oder mit Unterstützung von SuchtexpertInnen (z.B. im Rahmen berufsgruppenübergreifender Fallbesprechungen mit ExpertInnen der Suchthilfe bzw. Psychiatrie)<sup>36</sup>. Die Abklärung sollte sich auch darauf beziehen, ob gravierende Beeinträchtigungen des psychosozialen Funktionsniveaus vorliegen (etwa Leistungseinbrüche in der Schule, sozialer Rückzug, auffallende Probleme bei der Bewältigung alterstypischer Alltagsaufgaben etc.).

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass riskantem bzw. problematischem Medien- und Substanzkonsum zwar ähnliche Entwicklungsdynamiken zugrunde liegen können, sich die Risiken und Unterstützungsformen jedoch auch unterscheiden – nicht zuletzt, da Substanzkonsum mit anderen Gefährdungen verbunden und durch eigene Gesetze (Oö. Jugendschutzgesetz, Suchtmittelgesetz) geregelt ist. Bei Substanzkonsum spielen darüber hinaus auch die Eigenschaften des jeweiligen Suchtmittels eine bedeutsame Rolle<sup>37</sup>. Bei akut gefährdendem und abhängigem Konsum sind daher jedenfalls spezialisierte Fachstellen einzubeziehen. Generell gilt es jedoch, bei jeder Form von riskantem Konsum an den Jugendlichen „dran“ zu bleiben (vgl. LWL-Koordinationsstelle Sucht 2021), ihren Konsum nachgehend zu thematisieren und abgestufte Interventionen entsprechend dem Risikopotenzial des Konsumverhaltens (Gaßmann et al. 2020: 69.) zu setzen. Eine zentrale Intervention bei riskantem Konsum ist, die **Selbsteinschätzung der betreffenden Jugendlichen zum eigenen Konsumverhalten** (Substanzen, Dosis, Häufigkeit, Konsumverlauf), zu individuellen Funktionen des Konsums/Konsummotiven und den verbundenen erwünschten und unerwünschten Wirkungen und Risiken zu fördern. Ziel aller nachgehenden Gesprächsangebote ist es, **Veränderungsmotivationen aufzuspüren und zu verstärken** – ohne dass dabei mit kontraproduktivem Druck gearbeitet wird, der in der Regel meist zu Widerstand und Gesprächsverweigerung führt.

---

36 Eine erste Einschätzung zum Konsumverhalten sollte jedenfalls in der Einrichtung erfolgen. Mittlerweile stehen auch Erhebungsbögen für die Einschätzung des Konsumverhaltens bzgl. unterschiedlicher Konsummittel zur Verfügung (s. Methodentipps).

37 Relevant in diesem Zusammenhang ist, dass Medienkonsum und Risiken der Mediensucht einerseits und substanzgebundene Sucht andererseits in der neuen Fassung der International Classification of Disease (ICD-11) als unterschiedliche Kategorien gefasst und in der Praxis der Kinder- und Jugendpsychiatrie in der Regel auch in unterschiedlichen Angebotsformen behandelt werden. Die ICD-11 unterscheidet mit Blick auf riskanten bzw. abhängigen Medien- und Internetgebrauch zwischen gambling disorder (Glückspielsucht) und gaming disorder (Internetabhängigkeit, auch Internet- oder Onlinesucht). Vgl. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentfenty%2f338347362>

Idealerweise führt diese Arbeit an Veränderungswünschen dazu, dass die betroffenen Jugendlichen entweder spezialisierte Fachstellen aufsuchen und/oder mit den betreuenden Fachkräften an Zielen und Strategien zur Veränderung des Konsumverhaltens arbeiten. Hierbei sollte an realistischen Zielen gearbeitet und darauf Bedacht genommen werden, dass Änderungsbereitschaft nicht mit Abstinenzbereitschaft gleichzusetzen ist. In anderen Worten geht es um Ziele, die die betroffenen Jugendlichen fähig und bereit sind anzustreben und zu erreichen und die im Sinne einer minimalen Zielvorgabe jedenfalls auf einen **risikoärmeren Konsum** im Sinne der Schadensbegrenzung abzielen. Dazu zählt im Bereich des Substanzkonsums auch, dass ein etwaiger (grundsätzlich hochriskanter) Mischkonsum in seinen besonders schädlichen Wirkungen thematisiert und Jugendliche über Möglichkeiten der Prüfung der Inhalte der konsumierten Substanzen aufgeklärt werden (z.B. Zugang zu Check.it). Ebenso sollten mit veränderungsbereiten Jugendlichen Regeln zum risikomindernden Gebrauch ausgehandelt werden – darunter etwa die Vermeidung von Konsum vor und nach der Schule/Arbeit, die gezielte Beibehaltung des Überblicks über den Konsum und idealerweise dessen Dokumentation (z.B. im Rahmen von Konsumtagebüchern), niemals alleine psychoaktive Substanzen zu konsumieren und Verantwortung für andere zu übernehmen (ebda.: 148). In diesem Zusammenhang sind auch Vereinbarungen zielführend, wie bei Nichteinhaltung der vorab ausgehandelten Konsumregeln verfahren wird. Dabei ist darauf zu achten, Sanktionsspiralen zu vermeiden (Gaßmann et al. 2020: 101). Konsequenzen bzw. Maßnahmen sollten vielmehr abgestuft erfolgen und den Betroffenen Ansatzpunkte bieten, risikoärmer mit ihrem Konsum umzugehen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Prozess der konsumbezogenen Verhaltensänderung sowohl bei Substanz- als auch Medienkonsum in aller Regel „nicht geradlinig, sondern über einen längeren Zeitraum in unterschiedlichen Phasen“ (ebda.) verläuft. Dies inkludiert die wiederholte Thematisierung des Konsumverhaltens mit den betroffenen Jugendlichen sowie Absprachen, wie mit wiederholter Nichteinhaltung der Vereinbarungen umgegangen wird.

Einrichtungen sind beim **Konsum illegaler Substanzen** der betreuten Jugendlichen einerseits aufgrund ihrer gesundheitlichen und sozialen Gefährdung besonders herausgefordert, andererseits, da die betreffenden Jugendlichen die Regeln der Einrichtung, aber auch die Gesetze brechen. Einrichtungen sind daher mit dem **Spannungsverhältnis zwischen gesetzlichen Bestimmungen (z.B. Suchtmittelgesetz, Oö. Jugendschutzgesetz) und ihrem Auftrag und Anspruch der Begleitung** von Kindern bzw. Jugendlichen im Umgang mit ihrem problematischen Konsumverhalten konfrontiert. Insbesondere stellt sich beim Konsum von illegalen Substanzen und/oder ihrer Aufbewahrung und Weitergabe die Frage nach der Meldung bei der Gesundheitsbehörde bzw. einer polizeilichen Anzeige. Für die Entscheidung des Vorgehens im konkreten Einzelfall ist die Kenntnis der Gesetzeslagen und das Wissen um entsprechende Ermessensspielräume unabdingbar. Die privaten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen unterliegen in Bezug auf die betreuten Kinder und Jugendlichen keiner gesetzlichen Anzeigepflicht. Zu beachten sind aber die Mitteilungspflichten an die behördliche Kinder- und Jugendhilfe (Betreuungsvereinbarung, Richtlinie Vollversorgung). Für die Behörden wiederum besteht grundsätzlich eine Anzeigepflicht, wobei hier ein Ermessensspielraum in Bezug auf Vertrauensverhältnisse besteht. Dies bedeutet, dass in Falle von Suchtmitteldelikten von Heranwachsenden die Zusammenarbeit mit der fallführenden Behörde von höchster Bedeutung ist, auch damit Einrichtungen über die (Nicht-)Anzeige durch die Behörde informiert sind.

Da Fachkräfte bei gefährdendem bzw. abhängigem Konsum immer im **Spannungsfeld von Förderung der Selbstverantwortung und Schutz bzw. Kontrolle sowie zwischen hilfreichstem Unterstützungsangebot für die betreffenden jungen Menschen und Schutz der anderen Kinder und Jugendlichen**/der Gruppe stehen, gilt es mitunter auch die Grenze der Möglichkeit einer individuellen (Weiter-)Betreuung in der Gruppe auszuloten. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit die Betreuung im Setting der Einrichtung für die betreffenden Heranwachsenden Entwicklungs-

räume bieten kann und inwieweit andere Kinder und Jugendliche durch das Verhalten gefährdet sind (etwa aufgrund der Weitergabe von illegalen Substanzen) bzw. diese sich von dem Konsumverhalten distanzieren können. Ebenso sollte bei der Abwägung berücksichtigt werden, inwieweit entsprechende kompetente Personalressourcen für den Umgang mit der komplexen Thematik verfügbar sind und ob eine relativ stabile Betreuungsbeziehung aufgebaut werden konnte (vgl. Gaßmann et al. 2020: 74). Bei allen Abwägungen für oder gegen einen Betreuungswechsel gilt es, die Gründe und Kriterien, die für einen Betreuungswechsel sprechen, kritisch zu reflektieren. Bei der Entscheidung für den Wechsel des Betreuungssettings sollte dabei das Anliegen verfolgt werden, den betroffenen Kindern bzw. Jugendlichen einen möglichst flexiblen (Beziehungs-)Übergang bzw. eine gelingende „Beziehungsübergabe“ an die weiterführende Betreuung zu ermöglichen.

### Reflexionsfragen

- ? Sind das Konsumverhalten und der Umgang mit psychoaktiven Substanzen und digitalen Medien Teil der biopsychosozialen Diagnostik, der Betreuungsgespräche und Behandlungsplanung? In welcher Weise werden Kinder bzw. Jugendliche in der Einrichtung gezielt bei der Reflexion ihrer Konsummuster und in der Entwicklung von Veränderungsmotivationen und -zielen betreffend ihres Konsums unterstützt?
- ? Gibt es einen klaren Umgang betreffend illegales konsumbezogenes Verhalten von Heranwachsenden? Liegen hierfür festgelegte Entscheidungs- und Kommunikationswege (insbesondere auch mit Blick auf die Information an die behördliche Kinder- und Jugendhilfe) vor?
- ? Wie erfolgt die Abwägung hinsichtlich möglicher Grenzen der Weiterbetreuung von Heranwachsenden mit problematischen bzw. abhängigen Konsummustern und auf welche Kriterien wird bei Entscheidungen Bezug genommen? Werden konkrete Schritte zur Begleitung des Übergangs der betreffenden Kinder und Jugendlichen in andere Betreuungssettings unter deren Einbeziehung vorab abgestimmt?



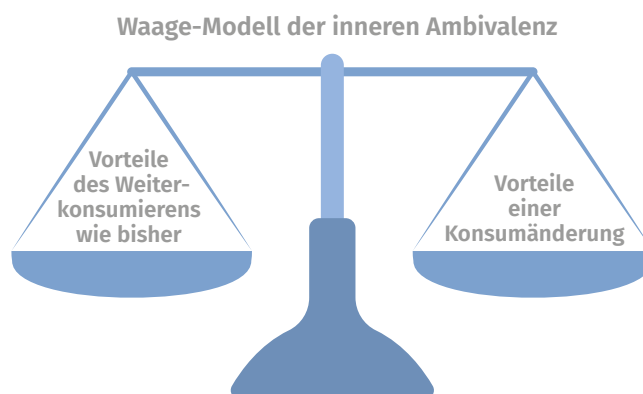
### Methodentipp Motivational Interviewing

Das motivierende Interview zielt darauf ab, Ambivalenzen von Kindern und Jugendlichen bzgl. ihres Konsumverhaltens sichtbar und bearbeitbar zu machen und diese in Richtung einer gesundheitsförderlichen Handlungsalternative aufzulösen. Ziel ist es, die intrinsische Motivation für individuelle Veränderungsprozesse zu stärken (Arkowitz et al. 2010). Ein zentrales Element hierbei ist der „Change Talk“. Dabei werden angedeutete Veränderungswünsche mit Blick auf das Konsumverhalten aufgegriffen und verstärkt (vgl. Weigl/Mikutta 2019: 8). Aspekte hierbei sind die Beleuchtung der Pros und Kontras der aktuellen Situation und der erlebten Diskrepanz der momentanen Situation bzw. von Verhaltensweisen und Wünschen/Vorstellungen einer erhofften Zukunft mittels offener Fragen sowie durch Spiegeln und Reframing. Können die Betroffenen Veränderungswünsche wahrnehmen und zum Ausdruck bringen, kann an konkreten Zielen und Schritten (etwa mit Hilfe von Skalierungsfragen) gearbeitet werden, wie das Konsumverhalten verändert werden soll (etwa durch mehr Sport oder Alternativen). Wesentlich hierbei ist, dass bestehende Interessen identifiziert und neue Alternativen zum Konsum erschlossen werden (Graßmann et al. 2021: 124).



### Methodentipp **Ambivalenzwaage**

Das Bild der Waage bietet sich an, um mit problematisch konsumierenden Jugendlichen an den Vorteilen (z.B. Beruhigung, Ertragen von Ängsten, Erleben von Mut und Zugehörigkeit etc.) und Nachteilen (z.B. abnehmende Leistungsfähigkeit in der Schule, physische Beschwerden, soziale Probleme/Isolation etc.) einer Veränderung ihres Konsumverhaltens zu arbeiten. Die Vor- und Nachteile werden „abgewogen“: Überwiegen die Vorteile von Veränderungen, können verschiedene Veränderungsoptionen erkundet und realistische sowie akzeptable Schritte abgewogen und festgelegt werden. Hierzu werden konkrete Vereinbarungen getroffen. Die Übung sollte bei Jugendlichen eingesetzt werden, die bereits Nachteile ihres Konsumverhaltens wahrnehmen, nicht jedoch bei Heranwachsenden, die sich bislang keiner Nachteile bewusst sind (Gaßmann et al. 2020: 147).



*Adaptiert nach Körkel 2008: 5*



### Methodentipp **Konsumdiagramm**

Die Übung unterstützt dabei, dass Heranwachsende ihr Bewusstsein dafür schärfen, wie sich ihr Konsumverhalten entwickelt hat. Dazu wird das Konsumausmaß im Zeitverlauf dargestellt. Auf der horizontalen Zeitachse werden Monats- oder Wochenzahlen markiert, auf der vertikalen Achse wird das Ausmaß des Konsums (je nach Woche/Monat) mit Punkten eingetragen (Gaßmann et al. 2021: 144). Die Punkte können anschließend zu einer Linie verbunden werden. Die Grafik kann dann dazu genutzt werden, die Verlaufskurve unter Einbeziehung von Gründen für die Konsumveränderungen gemeinsam zu analysieren.



### Methodentipp **Instrument zur Erhebung des Konsumverhaltens im Rahmen sozialpädagogischer Diagnostik**

Im Handbuch „Suchtprävention in der Heimerziehung“ (Gaßmann et al. 2020) findet sich ein einfacher Bogen für die Erhebung des Konsumverhaltens von Jugendlichen (S. 127f.): [www.dhs.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Broschueren/Suchtpraevention\\_in\\_der\\_Heimerziehung.pdf](http://www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Broschueren/Suchtpraevention_in_der_Heimerziehung.pdf).

## 4.2. Pädagogischer Umgang mit (drohenden) Kontrollverlusten, Eskalationsdynamiken und Gewalt seitens Kinder bzw. Jugendlicher

MitarbeiterInnen stationärer Einrichtungen sind in der Regel mit Risiken für unterschiedliche Formen von Eskalationen mit dem Potential der Fremd- oder Selbstgefährdung von Kindern und Jugendlichen und/oder schwer grenzverletzenden Verhaltensweisen zwischen Heranwachsenden konfrontiert. Da diese Ereignisse niemals vollständig verhindert werden können (Schmid et al. 2015), gilt es, gruppenbezogene und individuelle Vorkehrungen zu treffen, um das Potential für Eskalations- und Gewaltdynamiken möglichst früh zu erkennen und abzufedern. Dazu zählt einerseits die Beachtung der Gruppendynamik und die Beteiligung der Heranwachsenden bei der Gestaltung des Miteinanders (vgl. Kap. 2.6.), andererseits die pädagogische Arbeit mit den einzelnen Kindern und Jugendlichen im Sinne der Entwicklung eines „Sicherheitsplans“, der auch individuelle Möglichkeiten der Beruhigung und Emotionsabfuhr beinhaltet (vgl. Kap. 2.5). Wesentlich ist, dass solche Beruhigungsmöglichkeiten in stabilen Zeiten besprochen werden, damit Kinder und Jugendliche in Krisenzeiten darauf zurückgreifen können. Kinder und Jugendliche müssen auch vorab wissen, wie im Falle eines Kontrollverlustes bzw. einer Eskalation vorgegangen wird und dass jeder Kontrollverlust bzw. jede Eskalation im Nachhinein eine pädagogische und gruppenbezogene Aufarbeitung erfährt (ebda.: 43).

Von besonderer Relevanz für den pädagogischen Umgang mit drohenden Eskalationsdynamiken zählt darüber hinaus, dass Fachkräfte auf gute Beziehungszeiten aufbauen können, **Anzeichen für potenzielle Eskalationen** (z.B. erhöhte Spannungszustände und Auto-/Aggressivität von Heranwachsenden) frühzeitig erkennen und diese Anzeichen bzw. Verhaltensweisen, die auf eine mögliche Eskalation hindeuten, jedenfalls mit KollegInnen bzw. der Leitung thematisieren. Ziel einer frühzeitigen Beschäftigung mit potenziellen Eskalationen bzw. Kontrollverlusten ist es, entsprechende Vorkehrungen für deren Abfederung treffen und die betreffenden Kinder und Jugendlichen zielgerichtet in ihrer Emotionsregulation fördern zu können. Hierzu ist es erforderlich, die primären Emotionen, die den Verhaltensweisen der betreffenden Kinder und Jugendlichen zugrunde liegen können, und deren Hauptursachen einzuschätzen. Dabei geht es wesentlich um eine Einschätzung darüber, ob den Verhaltensweisen eher überschwemmende Emotionen und damit verbundene potenzielle Kontrollverluste<sup>38</sup> – etwa aufgrund traumabedingter Trigger oder struktureller Faktoren (z.B. mangelnde Durchschaubarkeit der Situation), Aggression aufgrund von Angst bzw. zur Angstabwehr – zugrunde liegen oder ob es sich tendenziell um Provokationen zur Durchsetzung spezifischer Interessen, Machtkämpfe um Autonomie und/oder zur Ermöglichung von Selbstermächtigungsgefühlen (interessensgeleiteter „instrumenteller“ Einsatz von Aggression) handelt (vgl. Schwabe 2019: 41, Baumann 2020: 118f.). Auch wenn die Emotionalitäten und Motive oftmals nicht eindeutig zuordenbar sind und sich im Verlauf einer herausfordernden Interaktion verändern können (Schwabe 2019: 45), ist es wichtig, dass Fachkräfte zu einer prozesshaften Einschätzung über das Ausmaß der Erregung und die Art der Emotion (eher ungesteuert überschwemmend oder eher zielgerichtet-interessensgeleitet) gelangen, um darauf abgestimmte pädagogische Interventionen setzen zu können.

Je nach Motiven bzw. zugrundeliegenden emotionalen Prozessen müssen potenzielle Eskalationen unterschiedlich gehandhabt werden. Während etwa bei (drohenden) Kontrollverlusten Schutz, Beruhigung und „Containen“ der überflutenden Emotionen im Vordergrund stehen, erfordern gezielte Provokationen und „instrumentelles aggressives Verhalten“ (ebda.: 42) mitunter eine klare gewalt-

---

<sup>38</sup> Kontrollverluste zeichnen sich durch Situationen aus, in denen aggressive Impulse nicht mehr zurückgehalten werden können bzw. „die emotionale Anspannung (...) derart hoch [wird], dass die Kontrollmöglichkeiten erschöpft sind“ (Schmid et al. 2015: 35).

lose Positionierung gegen dieses Verhalten und Grenzziehung seitens der Fachkräfte. Wenn es auch für die „Einzigartigkeit je situativer und personeller Konstellationen“ (ebda.: 40) kein „rezepthaftes Vorgehen“ (ebda.) gibt, ist die Erarbeitung eines Repertoires an Deeskalations-Elementen ein unverzichtbarer Teil pädagogischer Arbeit in stationären Einrichtungen. Deren „kunstgerechter Einsatz“ in der jeweiligen Situation hängt dabei wesentlich von der Konfliktdynamik und den zugrundeliegenden Gefühlslagen ab und ist immer auch auf kreative Lösungen angewiesen.

Für Kinder und Jugendliche, die mit überflutenden Emotionsdynamiken zu kämpfen haben, geht es wesentlich um Beruhigung und verständnisvolle Zuwendung; dabei kann auch die Verbalisierung ihrer Emotionen („du fühlst dich jetzt...“) hilfreich sein. Demgegenüber kann bei offensichtlich zielgerichteter bzw. interessen geleiteter Aggression in Abhängigkeit von jeweiligem Eskalationsgrad die ruhige Benennung von Ansprüchen einer Verhaltensänderung/des erwünschten alternativen Verhaltens und der Konsequenzen bei Beibehaltung der Aggression zielführend sein. Wesentliche Voraussetzung für jede Form der Deeskalation ist, dass die Fachkräfte ihre eigene Selbstkontrolle bewahren (im Sinne der Aufrechterhaltung einer höchstmöglich bewusst gestalteten Handlung) und Machtkämpfe mit Heranwachsenden vermeiden (Baumann 2019).

Hochgradig eskalierte Dynamiken erfordern Sicherheitsmaßnahmen, wozu insbesondere das Offenlassen von Fluchtwegen, die (frühzeitige) Verwahrung von gefährlichen Gegenständen, die Vermeidung des Überschwappens der Eskalation auf weitere Beteiligte und die Sicherung von anderen Kindern und Jugendlichen sowie der eigenen Person zählen. Klärende Gespräche mit den betreffenden Heranwachsenden sind in laufenden Eskalationsdynamiken jedenfalls zu vermeiden und auf einen Zeitpunkt zu verschieben, in dem sich ihr Erregungszustand wieder reguliert hat, da Hyperarousals Fehlwahrnehmungen befördern und „eine kognitive Verarbeitung des Gesagten sowieso verunmöglichen“ (Schmid et al. 2015: 36).

Es ist von zentraler Bedeutung, dass Fachkräfte in pädagogisch orientierten Deeskalationsmethoden geschult sind, Eskalationspotentiale frühzeitig erkennen und durch entsprechende verbale und non-verbale Interventionen bestmöglich abwenden bzw. entschärfen können. Wesentlich dabei ist, dass körperliche Interventionstechniken in Gefährdungssituationen erst zum Einsatz kommen, wenn verbale und non-verbale Deeskalationsmöglichkeiten ausgeschöpft sind. Körperliche Interventionen (wie Haltetechniken) bei akuten Selbst- bzw. Fremdgefährdungen sind immer höchstmöglich pädagogisch zu begleiten (etwa durch verbale Erklärungen, beruhigende Worte etc.) und im Anschluss mit den betroffenen Heranwachsenden pädagogisch aufzuarbeiten.

**Entscheidungen bzgl. einer polizeilichen Anzeige** gilt es fallspezifisch „je nach Art und Intensität der strafrechtlich relevanten Handlung und unter Beachtung aller Aspekte fachlich abzuwägen“ (Amt der Oö. Landesregierung 2019: 26) und mit der fallführenden Behörde abzustimmen. Die Mitteilungspflichten gegenüber der Bewilligungs- und Aufsichtsbehörde (Richtlinie Vollversorgung) sind zu beachten. Wichtig hierbei ist eine nachvollziehbare Dokumentation darüber, aus welchen Gründen eine polizeiliche Anzeige bei Übergriffen von Heranwachsenden erfolgt bzw. davon Abstand genommen wird.<sup>39</sup>

Darüber hinaus ist es unverzichtbar, alle gravierenden Eskalationen oder schweren Grenzverletzungen bzw. Gewaltvorfälle nachfolgend im Team mit Blick auf mögliche Auslöser, Hintergründe, Dynamiken und die individuellen Beiträge dazu (auch der MitarbeiterInnen!) zu reflektieren, um

---

<sup>39</sup> Im sexualpädagogischen Rahmenkonzept des Landes OÖ finden sich wichtige Reflexionsfragen für die Abwägung bzgl. einer polizeilichen Anzeige (2019: 26).

daraus etwaige Erkenntnisse für pädagogische Weiterentwicklungen bzw. individuelle Weiterbildungsbedarfe zu generieren. Die Reflexion des Umgangs mit Gewaltvorfällen in der Einrichtung beinhaltet auch, in welchen Situationen das Einschalten der Polizei notwendig war bzw. ist sowie welche Dynamiken und Konsequenzen damit verbunden waren bzw. sein können.

### Reflexionsfragen

- ? Wie wird in der Einrichtung darauf hingearbeitet, dass die pädagogischen Fachkräfte auch in pädagogischen Grenzsituationen und (potenziellen) Eskalationssituationen eine wertschätzende und beziehungsorientierte Haltung aufrechterhalten und gezielte pädagogische Interventionen setzen können?
- ? Wie werden die MitarbeiterInnen dabei unterstützt, ihre Deeskalationskompetenzen weiterzuentwickeln?



### Mögliche Deeskalations-Elemente sind:

- nicht bedrohliche Körperhaltung und feste Stimme
- Vermittlung von Wertschätzung
- Benennen, welche Handlung als nächstes gesetzt wird
- unerwartete oder paradoxe Interventionen bei Provokationen
- Humor bei Provokationen und Ermöglichung eines Ausstiegs aus der Eskalationsdynamik ohne Gesichtsverlust
- Ablenkung oder Versorgungshandlungen (z.B. Essen anbieten)
- Abkühlen lassen (z.B. Rückzug ins Zimmer ermöglichen) und Thematisierung des Geschehens nach Beruhigung der Situation
- Vermeidung von Gegendruck, Machtkämpfen und einer Spirale von Kontrolle und Gegenkontrolle
- Ansprechen von möglichen Beziehungswünschen und Bedürfnissen, die dem Verhalten zugrunde liegen könnten

### 4.3. Aufarbeitung von Kontrollverlustsituationen, Eskalationsdynamiken und Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen

Kontrollverluste, Konflikteskalationen und Erfahrungen von Gewalt lösen bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen Verunsicherungen, oftmals auch Ängste und Wiedererinnerungen an biografische Erfahrungen von Ohnmacht aus. Es ist daher unabdingbar, dass Gewalterfahrungen in Beziehungskonstellationen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung ehestmöglich mit den Betroffenen aufgearbeitet werden. Dazu zählt auch, Heranwachsende bei der Bearbeitung grenzverletzender Erlebnisse im Internet bzw. bei Erfahrungen digitaler Gewalt<sup>40</sup> angemessen zu begleiten.

Die Herausforderung bei **einrichtungsexternen Gefährdungen** liegt darin, dass Risikofaktoren und Beziehungsdynamiken außerhalb der Einrichtung seitens der betreuenden Fachkräfte überhaupt und ehestmöglich wahrgenommen werden, wozu ein entsprechendes Vertrauensverhältnis erforderlich ist (vgl. Kap. 2.4.). Insbesondere gilt es bei Verdachtsmomenten eine grenzachtende Gesprächsbereitschaft zu signalisieren und Sorgen umsichtig zu thematisieren (vgl. Vobbe/Kärgel 2022). Wesentlich bei (vermuteten) Gefährdungen von Heranwachsenden in Beziehungskonstellationen außerhalb der Einrichtung ist es, das Ausmaß der Gefährdung unter Einbeziehung der Einrichtungsleitung bestmöglich einzuschätzen. In diesem Zusammenhang kann die Einbeziehung externer Fachstellen (etwa zu digitaler Gewalt) sinnvoll sein. Bei sich erhärtendem Verdacht auf Gefährdungen ist die Information der fallführenden Behörde und der Eltern der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen unverzichtbar.<sup>41</sup>

**Gewaltereignisse innerhalb der Einrichtung** haben darüber hinaus das Potential, den sicheren Ort der Einrichtung für alle Beteiligten nachhaltig zu erschüttern. Es ist daher unabdingbar, dass diese Ereignisse ehestmöglich sowohl mit den direkt von Gewalt bzw. Eskalationsdynamiken Betroffenen/„Opfern“ als auch mit den übergriffigen Kindern bzw. Jugendlichen und mit der Gruppe der nicht unmittelbar betroffenen Kinder und Jugendlichen nachbearbeitet werden, um für AkteurInnen die Einrichtung als sicheren Ort zu „rekonstruieren“ (Schmid et al. 2015). Idealerweise können die Ereignisse als „Chance für einen guten Ausgang“ genutzt werden.

#### 4.3.1. Opferschutz und Aufarbeitung der Ereignisse mit den von Übergriffen betroffenen Kindern und Jugendlichen

Von zentraler Bedeutung und als wichtiger erster Schritt nach Gewalterfahrungen von Heranwachsenden sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung ist, dass die unmittelbar von Übergriffen/Gewalt betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen vor weiteren Übergriffen geschützt werden. Ist ein Kind bzw. ein/e Jugendliche/r mit digitaler Gewalt konfrontiert, ist es mitunter notwendig, **technische Maßnahmen** zu setzen, die eine Wiederholung der Erfahrung verhindern (z.B. durch Blockieren der belästigenden Person im jeweiligen Sozialen Netzwerk, Anlegen eines neuen Kontos/Profils etc.). Erfolgte der Übergriff durch Heranwachsende in der Einrichtung müssen die betroffenen und die übergriffigen Kinder und Jugendlichen räumlich getrennt und die betroffenen Heranwachsenden ehestmöglich emotional versorgt werden. In diesem Zusammenhang ist auch zu klären, ob medizinische Hilfestellungen bzw. Abklärungen erforderlich sind.

---

40 In Anschluss an den Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe (bff) in Deutschland bezeichnet der Begriff digitale Gewalt „alle Formen von Gewalt, die sich technischer Hilfsmittel und digitaler Medien (Handy, Apps, Internetanwendungen, Mails etc.) bedienen und/oder Gewalt, die im digitalen Raum, z.B. auf Online-Portalen oder sozialen Plattformen stattfindet“ (zit. in Bocian et al. 2021: 189).

41 Vgl. zu den Mitteilungspflichten die Richtlinie des Landes OÖ zum Angebot der Vollversorgung (2021: 30)



In allen Fällen von Gewalterfahrungen stellt das Gespräch mit der/dem von Gewalt/Übergriffen betroffenen Heranwachsenden in einem entsprechend geschützten Setting mit einer vertrauten Bezugsperson den wichtigsten nächsten Schritt dar. Hier geht es wesentlich darum, wie es dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen aktuell geht, welche Belastungen für die betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen im Vordergrund stehen und wie die betroffenen Heranwachsenden stabilisiert und bei der Bearbeitung der Belastungen unterstützt werden können. Im Sinne der Aktivierung von Sicherheitsnetzwerken (vgl. Kap. 1.6.) sollten in weiterer Folge stabilisierende Personen und Hilfesysteme bestmöglich eingebunden werden. Ebenso gilt es, die zuständigen fallführenden Behörden ehestmöglich über die Ereignisse zu informieren und weitere Schritte abzustimmen<sup>42</sup>. Grundsätzlich ist bei der Planung aller schutzbezogenen weiteren Schritte die höchstmögliche Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, Transparenz über die Vertraulichkeit, aber auch über die Grenzen der Vertraulichkeit (Meldung bei der behördlichen KJH etc.) unabdingbar.

Bei gravierenden Gewaltvorfällen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Einrichtung geht es mitunter auch um eine Entscheidung über eine etwaige polizeiliche Anzeige. Bzgl. der Entscheidung für/gegen eine polizeiliche Meldung und ein damit verbundenes Gerichtsverfahren ist jedenfalls eine Abwägung zu treffen, inwieweit der Prozess den Betroffenen (auch vor dem Hintergrund etwaiger Risiken der Retraumatisierung) zumutbar ist.

Im Falle einer polizeilichen Anzeige und eines Gerichtsverfahrens ist das Hauptaugenmerk auf die Sicherstellung des Opferschutzes zu legen. In diesem Fall sind jedenfalls entsprechende Fachstellen (Kinder- bzw. Opferschutzorganisationen) einzubeziehen und ist zu klären, wer den jungen Menschen im Verfahren begleitet, wie die Prozessbegleitung konkret gestaltet wird und wie die Opferrechte (z.B. schonende Einvernahme, Begleitung durch eine Vertrauensperson, Ausschluss der Öffentlichkeit etc.) realisiert werden (KijA OÖ 2020: 21).

Nicht zuletzt ist es wichtig, die Ereignisse mit der/dem betreffenden Heranwachsenden prozesshaft (in Abhängigkeit von dem Erleben und der psychischen Belastung der Betroffenen) aufzuarbeiten. Dazu zählen insbesondere die Bearbeitung von Ängsten und ein klares Statement, dass die Fachkräfte Verantwortung für die Sicherheit der betroffenen Kinder und Jugendlichen übernehmen. Ebenso kann es Teil der Bearbeitung sein, etwaige Schamgefühle aufgrund des Selbsterlebens als „Opfer“, Wiederholungen von Opfererfahrungen in Peergruppen und etwaige Retraumatisierungen aufzuarbeiten. Für die Bearbeitung von Traumata, Mechanismen für ein erhöhtes Reviktimisierungsrisiko und Opferintprojekten ist ein psychotherapeutisches Setting unverzichtbar. Bei einrichtungsinternen Gewaltvorfällen ist darüber hinaus zu klären, ob und unter welchen Bedingungen die/der betreffende Heranwachsende für eine Entschuldigung/Wiedergutmachung durch den/die Gewalt ausübende/n Heranwachsende/n empfänglich und bereit ist und was sie/er benötigt, um sich in der Einrichtung wieder sicher zu fühlen. Dazu zählt auch die Frage, ob das weitere Zusammenleben mit dem/der übergriffgen Heranwachsenden zumutbar ist bzw. die Wiedererlangung von Sicherheit unter dieser Bedingung realistisch erscheint.

---

<sup>42</sup> Dies betrifft auch und in besonderer Weise Gefährdungen, die von den Eltern bzw. Herkunftssystemen von Heranwachsenden ausgehen.

### 4.3.2. Aufarbeitung der Ereignisse mit Gewalt ausübenden Kindern und Jugendlichen

Im Falle von Übergriffen durch Heranwachsende in der Einrichtung ist das Gespräch mit den übergriffigen Heranwachsenden von zentraler Bedeutung. Dieses zielt zunächst darauf ab, den destruktiven Interaktionsverlauf zu klären und Anlässe bzw. Motive für das übergriffige Verhalten bzw. für den Kontrollverlust mit den betreffenden Kindern bzw. Jugendlichen zu besprechen. Idealerweise kann mit den Heranwachsenden an einer gemeinsamen Erklärung für das Verhalten gearbeitet werden (Schmid et al. 2015: 37). Wichtig hierfür ist wiederum eine Einschätzung der Fachkräfte, ob dem Verhalten *eher* trauma- und ohnmachtsbedingte „affektive Alarmreaktionen“ (Resch 2021: 138) und damit verbundene Kontrollverluste oder eher interessensgeleitete Motive und ein mehr oder weniger zielgerichteter Einsatz von Aggression zugrunde liegen<sup>43</sup>. In jedem Fall ist es jedoch ein wichtiges Ziel des Gesprächs, mit den betreffenden Heranwachsenden an einer Erklärung und einem **Bewusstsein für die Ursachen, Motive und Folgen für ihre „Tat“** zu arbeiten. Dabei sollte seitens der pädagogischen Fachkraft das Verhalten klar als unakzeptabel benannt und zugleich eine Haltung „guter Gründe“ eingenommen werden. Eine schuldzuweisende und „moralisierende“ Haltung sollte jedoch bestmöglich hintangestellt werden. Insbesondere gilt es in dem Gespräch auch zu klären, was notwendig ist, damit dieses Verhalten in Zukunft nicht mehr gesetzt wird, ob der/die grenzverletzende/übergriffige Heranwachsende auf Basis der Einsicht in die Folgen der Tat Verantwortung für das Verhalten übernehmen kann und bereit für eine ehrliche Entschuldigung bzw. Wiedergutmachung ist. Da Kinder bzw. Jugendliche für diese Einsicht und Verantwortungsübernahme mitunter längere Zeit benötigen, ist die Arbeit mit dem/der Gewalt ausübenden Heranwachsenden grundsätzlich als Prozess zu verstehen. Es gilt abzuwägen, unter welchen Bedingungen bzw. inwieweit ein Zusammenleben bei einer (noch) fehlenden Einsicht zumutbar ist bzw. der sichere Ort für alle Beteiligten nicht (weiter) gefährdet ist. Es ist daher sinnvoll, parallel mit dem/der übergriffigen Heranwachsenden und der/dem Betroffenen und dem „Opfer“ – ggf. durch zwei unterschiedliche Fachkräfte – zu arbeiten.

Grundsätzlich sollte seitens der Einrichtung/Fachkräfte darauf hingearbeitet werden, dass die herausfordernde **Situation bestmöglich pädagogisch für die künftige persönliche Entwicklung der grenzverletzenden/übergriffigen Kinder und Jugendlichen genutzt** wird. Dies inkludiert die Unterstützung bei der Emotionswahrnehmung und -regulation (vgl. Kap. 2.5.), bei der Aufarbeitung biografischer Hintergründe für seine/ihre Kontrollverluste bzw. übergriffigen Verhaltensweisen und bei der Entwicklung alternativer Handlungsmuster. Eine vertiefte **Auseinandersetzung mit erlebten Traumata** sollte dabei im Rahmen einer Psychotherapie erfolgen. In diesem Zusammenhang kann es für die betreffenden Heranwachsenden auch sehr hilfreich sein, dass sie auf einen möglichen „Täter-Opfer-Statuswechsel“ (DJI 2007: 155) im biografischen Verlauf hingewiesen werden, also wenn und inwieweit sie selbst Opfer von Ohnmachtsgefühlen und Gewalt gewesen sind.

Je nach Intensität der Eskalationsdynamiken bzw. Übergriffe, weiterführenden Belastungen der „Opfer“ und Möglichkeiten bzw. Grenzen der Bearbeitung der Vorfälle mit den Betroffenen zur Wiederherstellung eines sicheren Ortes kann eine Abwägung erforderlich sein, ob die/der übergriffige Heranwachsende weiterhin in der Einrichtung betreut werden kann. Entscheidende Frage hierbei ist, „was alle Beteiligten brauchen, um sich wieder sicher fühlen und weiter gut miteinander arbeiten zu können“ (Schmid et al. 2015: 37) und ob ein Verbleib der betreffenden Heranwachsenden vom Team hinreichend sicher und entwicklungsförderlich für alle Kinder und Jugendlichen be-

---

<sup>43</sup> Denn sowohl für das Gesprächssetting als auch für die weiteren Schritte macht es einen Unterschied, ob Kinder bzw. Jugendliche unter Stress und aufgrund traumabedingter Impulsdurchbrüche oder eher aus interessensgeleiteten Motiven Eskalationsdynamiken auslösen.

gleitet werden kann<sup>44</sup>. Wie Schmid et al. festhalten, sollten bei dieser Abwägung immer auch Alternativen zum Ausschluss reflektiert werden – ohne dass es dabei „um ein Halten um jeden Preis gehen soll“ (2015: 37) – und Gründe für eine etwaige Entscheidung für keine weitere Betreuung systematisch begründet werden. Wesentlich ist, dass eine frühzeitige Information und Abstimmung mit der zuständigen behördlichen Sozialarbeit erfolgt, lange Zwischenphasen und „innere Aufkündigungen“ (Zeller/Köngeter 281) auf Seiten der Fachkräfte „ohne faktische Beendigung“ (ebda.) des Betreuungsverhältnisses vermieden werden und der Übergang der Heranwachsenden in ein anderes Betreuungssetting wertschätzend gestaltet wird (vgl. FICE 2019: 174). Dabei gilt es insbesondere auch, weiterführende Einrichtungen über die Betreuungsbedarfe und Gründe für den Betreuungsabbruch ohne Schuldzuweisungen zu informieren und möglichen Stigmatisierungen der Heranwachsenden in anderen Hilfesystemen möglichst entgegenzuwirken. Ziel der Übergabe muss es sein, dass die nachfolgende Einrichtung einschätzen kann, „was sie für die erfolgreiche Betreuung (...) braucht“ (Schmid et al. 2015: 42) und den betroffenen Heranwachsenden höchstmögliche Entwicklungschancen in allen (zukünftigen) Hilfesystemen eröffnet werden.

#### 4.3.3. Aufarbeitung der Ereignisse in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen

Es ist unabdingbar, dass jede Form von Gewaltereignissen und Eskalationsdynamiken in der Einrichtung mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die nicht direkt in die Ereignisse involviert waren, zeitnah und bei Bedarf mehrmals besprochen wird. Hierfür ist es besonders wichtig, dass ein sicheres Gesprächssetting geschaffen wird und alle Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, offen über ihre Empfindungen zu sprechen, Ängste zu thematisieren und ein klares und vollständiges Bild von den Ereignissen zu erhalten. Denn wie Schmid et al. festhalten, ist es für Kinder und Jugendliche besonders schwierig und verunsichernd, wenn sie sich „aus einzelnen Informationsbruchstücken eine eigene, meist nicht vorteilhafte Geschichte zusammenreimen und sie in der Einrichtung verbreiten“ (2015: 41). Auch „im Sinne der Auflösung von traumatischen Fragmentierungen“ (ebda.: 39) ist es wesentlich, dass mit allen Kindern und Jugendlichen ein gemeinsames Narrativ für die Geschehnisse entwickelt und ihnen vermittelt wird, wie Sicherheit wieder hergestellt wurde (ebda.). Die Gespräche sollten gut vorbereitet und geplant werden, damit alle Fachkräfte über dieselben Informationen verfügen und klar benannt ist, wer den Kindern und Jugendlichen in der Gruppe, aber auch im Einzelsetting für weiterführende Fragen zu den Geschehnissen zur Verfügung steht.

---

<sup>44</sup> In Einzelsituationen kann es auch notwendig sein, dass das die/der von Gewaltvorfällen unmittelbar Betroffene die Betreuungseinrichtung wechselt – etwa, wenn sich die/der betroffene Heranwachsende in der Einrichtung aufgrund der Gruppenkonstellation nicht mehr sicher und wohl fühlen kann und eine andere Einrichtung günstigere Voraussetzungen für die Entwicklung innerer Sicherheit und das Gefühl des Aufgehobenseins bietet. Die Einschätzung, dass ein Betreuungswechsel im Sinne des Sicherheitserlebens des Kindes bzw. der/des Jugendlichen notwendig ist, sollte ehestmöglich an die fallführende Sozialarbeit kommuniziert werden.

### Reflexionsfragen

- ? In welchem Rahmen werden Kontrollverluste und (vermutete) Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in oder außerhalb der Einrichtung im Team bearbeitet?
- ? Wer übernimmt in der Regel die Gespräche mit den von Gewalt betroffenen Kindern und Jugendlichen und wie wird sichergestellt, dass die Betroffenen bei der Planung aller weiteren Schritte beteiligt sind und bei allen weiteren Prozessschritten (z.B. medizinische Untersuchung, Gerichtsverfahren, etc.) angemessen begleitet werden?
- ? (Wie) Wird bei Gewaltereignissen in der Einrichtung darauf Bedacht genommen, dass die Gespräche mit dem/der Gewalt ausübenden Heranwachsenden in einer wertschätzenden „Haltung guter Gründe“ bei klarer Positionierung gegen das übergriffige Verhalten umgesetzt werden? In welchem Rahmen (Vorbereitung des Gesprächs, Gesprächssetting, teilnehmende Fachkraft etc.) wird mit übergriffigen Heranwachsenden zeitnah an Erklärungen für ihr Verhalten, an Möglichkeiten von Verhaltensänderungen und an einer Verantwortungsübernahme für ihre „Tat“ gearbeitet?
- ? In welchem Rahmen und unter welchen Gesichtspunkten erfolgt in der Regel eine Abwägung über die weiteren Schritte der Betreuung der übergriffigen Heranwachsenden bzw. einer etwaigen Beendigung der Betreuung? Werden hierfür auch alternative Lösungsmöglichkeiten in Erwägung gezogen, Kriterien für die Entscheidung fachlich begründet und transparent gegenüber den betroffenen Kindern/Jugendlichen und externen Hilfesystemen (behördliche KJH, nachfolgende Betreuungseinrichtung) kommuniziert?
- ? Worauf soll bei der Aufarbeitung der Ereignisse mit der Gruppe der Kinder und Jugendlichen besonders Bedacht genommen werden?

## VERWENDETE LITERATUR

- Ackermann, T./Lorenz, F./Wittfeld, M. (2020): Child Maltreatment, Child Protection and Child Well-being – Research across Borders. In: Social Work & Society 18/3.
- Ackermann, T./Robin, P. (2014): Kinder im Kinderschutz. Zur Konstruktion von Agency in amtlichen Entscheidungsprozessen. S. 64-81. In: Bühler-Niederberger, D./Alberth, L./Eisentraut, S. (Hg.): Kinderschutz. Wie kindzentriert sind Programme, Praktiken, Perspektiven? Weinheim: Beltz Juventa,
- Ader, S./Schrappner, Ch. (2020): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Ernst Reinhardt Verlag.
- Amt der Oö. Landesregierung (2019): Rahmenkonzept Sexualpädagogik für Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in OÖ. Linz: Abteilung Kinder- und Jugendhilfe. [https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl\\_fachinfo\\_rahmenkonzept\\_sexualpaedagog.pdf](https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_rahmenkonzept_sexualpaedagog.pdf).
- Amt der Oö. Landesregierung (2021): Richtlinie zur leistungs- und qualitätsorientierten Steuerung im Bereich der Erziehungshilfen – Angebot der Vollversorgung. <https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/Vollversorgung%20Richtlinie%202022.pdf>.
- Arkowitz, H./Miller, W.R. (2010): Motivierende Gesprächsführung lernen, anwenden und vertiefen. In: Arkowitz, H./Westra, H.A./ Miller, W.R. (Hrsg.): Motivierende Gesprächsführung bei der Behandlung psychischer Störungen. Weinheim: Beltz.
- Baierl, M. (2016): Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik. S. 80-107. In: Baierl, M./Frey, K. (Hg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 3., unveränderte Auflage: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baumann, M. (2019): Kinder, die Systeme sprengen. Band 2: Impulse, Zugangswege und hilfreiche Settingbedingungen für Jugendhilfe und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, M. (2020): Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. 4. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bausum, J. (2013): Ressourcen der Gruppe zur Selbstermächtigung: „Ich bin und ich brauche euch“. S. 189-198. In: Bausum, J./Besser, L. U./Kühn, M./Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die Praxis. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bange, D. (2018): Gefährdungslagen und Schutzfaktoren für Kindeswohlgefährdungen in Organisationen. S. 114-127. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- BBS EHS Trier (2018): Methodentipps. 55 Beispielmethoden mit Kurzerläuterungen für unterschiedliche Bildungs- und Erziehungsbereiche in sozialpädagogischen Einrichtungen. Berufsbildende Schule für Ernährung, Hauswirtschaft und Sozialpflege, Fachrichtung Sozialpädagogik: Trier. [www.bbs-ehs-trier.de/schulformen/fs/fss/fss\\_Methodenpool\\_Sozialpaedagogik.pdf](http://www.bbs-ehs-trier.de/schulformen/fs/fss/fss_Methodenpool_Sozialpaedagogik.pdf).
- Behnisch, M. (2014): Annäherungen an soziale Gruppenarbeit. Aktualität und Bedeutung für die Jugendhilfe. In: Sozial Extra 1: 37-40.
- Bilke-Hentsch, O./Leménage, T. (2019): Suchterkrankungen und Verhaltenssuchte bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Göttingen: V&R Verlag.
- BJR (2006): Prävention vor sexueller Gewalt in der Kinder- und Jugendarbeit. Grundlagen und Methoden präventiver Arbeit – Baustein 3. [www.bdkj.org/fileadmin/bdkj/05\\_Themen/Sexualpaedagogik/BJR-SexuelleGewalt\\_BS3.pdf](http://www.bdkj.org/fileadmin/bdkj/05_Themen/Sexualpaedagogik/BJR-SexuelleGewalt_BS3.pdf).
- BMJ/BMFSFJ/BMBF (2011): Abschlussbericht Runder Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und im familiären Bereich“. Berlin. [https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht\\_RTKM.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Fachinformationen/Abschlussbericht_RTKM.pdf?__blob=publicationFile).
- Bocian, A./Lütgens, J./Wagner, A. (2021): Erfahrungen mit der Beratung von betroffenen Mädchen und Frauen im Kontext digitaler Gewalt. S. 189-203. In: bff: Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe/Prasad, N. (Hg.): Geschlechtsspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Bielefeld: transcript.
- BzKJ (2022): Gefährdungsatlas. Digitales Aufwachsen. Vom Kind aus denken. Zukunftssicher handeln. Aktualisierte und erweiterte 2. Auflage. Bonn: Bundeszentrale für Kinder- und Jugendmedienschutz. <https://www.bzkg.de/bzkg/service/publikationen/gefaehrungsatlas-digitales-aufwachsen-vom-kind-aus-denken-zukunftssicher-handeln-aktualisierte-und-erweiterte-2-auflage--197812>.
- Bohus, M./ Wolf-Arehult, M. (2013): Interaktives Skillstraining für Borderline-Patienten. 2. Auflage. Stuttgart: Schattauer.

- Caspari, P. (2021): Gewaltpräventive Einrichtungskulturen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- DGSF e.V. (2020): Systemischer Kinderschutz. Kontexte, Wechselwirkungen und Empfehlungen. Köln: Die Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie. [www.dgsf.org/themen/systemischer-kinderschutz/systemischer-kinderschutz-kontexte-wechselwirkungen-und-empfehlungen](http://www.dgsf.org/themen/systemischer-kinderschutz/systemischer-kinderschutz-kontexte-wechselwirkungen-und-empfehlungen).
- Dittmann, E./Metzdorf, A./Müller, H./Schmolke, R. (2018): Qualifizierte Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Eine Arbeitshilfe für die Praxis. Überarbeitete Neuauflage. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung.
- Domann, S. (2020): Gruppen Jugendlicher in der Heimerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dörr, M./Müller, B. (2019): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. S. 14-39. In: Dörr, M. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Eckert, M./Tarnowski, T./Merten, L. (2019): Stress- und Emotionsregulation für Jugendliche. Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Weinheim: Beltz.
- ECPAT (2020): Aktiver Kinderschutz partizipativ. Methodenhandbuch zur Erstellung von Kinderschutzrichtlinien. Freiburg: ECPAT Deutschland e.V. <https://ecpat.de/wp-content/uploads/2021/05/Methodenhandbuch-Kinderschutzrichtlinien.pdf>.
- Eylarduswerk (2020): Mein Lebensbuch für Pflege- oder Adoptivkinder. Begleitheft. Gildehaus. [https://www.das-lebensbuch.de/fileadmin/user\\_upload/Lebensbuch-Begleitheft\\_Pflegekinder\\_2020.pdf](https://www.das-lebensbuch.de/fileadmin/user_upload/Lebensbuch-Begleitheft_Pflegekinder_2020.pdf).
- Enders, U. (2017): Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Ein Handbuch für die Praxis. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enders, U./Schlingmann, Th. (2018): Nachhaltige Aufarbeitung aktueller Fälle sexuellen Missbrauchs durch Erwachsene und sexueller Übergriffe durch Kinder und Jugendliche in Institutionen. S. 286-308. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- Enders, U./Kossatz, Y./Kelkel, M./Eberhardt, B. (2010): Zur Differenzierung zwischen Grenzverletzungen, Übergriffen und strafrechtlich relevanten Formen der Gewalt im pädagogischen Alltag. [https://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter\\_Grenzuebergreif Straftaten.pdf](https://www.praevention-bildung.dbk.de/fileadmin/redaktion/praevention/microsite/Downloads/Zartbitter_Grenzuebergreif Straftaten.pdf).
- Eßer, F./Rusack, T. (2020). Schutzkonzepte und Sexualkulturen in Institutionen. S. 13-28. In: Wazlawik, M./Christmann, B./Böhm, M./Dekker, A. (Hrsg.): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegert, J. M./Eggers, Ch./Resch, F. (2012): Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Fegert, J.M./Schröer, W./Wolff, M. (2017). Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderungen. S. 14-24. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.
- FICE (2019): Qualitätsstandards für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Freistadt: Verlag Plöchl.
- Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2010): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- FiPP e.V. (2021): Institutioneller Kinderschutz: Das partizipative Schutzkonzept. Praxishandbuch. Berlin: FiPP e.V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis.
- Freigang, W./Bräutigam, B./Müller, M. (2018): Gruppenpädagogik. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S. B. (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsfprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gahleitner, S.B. (2021): Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Gahleitner, S. B./Adrian Golatka, A./Christina Rothdeutsch-Granzer, Ch./Kronberger, H. (2021): Traumapädagogik. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie 20/1: 129-142.
- Gaßmann, N./Baumann, M./Fricke, E./Pamme, H. (2020): Suchtprävention in der Heimerziehung. Handbuch zum Umgang mit legalen wie illegalen Drogen, Medien und Ernährung. Hamm: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen. [www.dhs.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Broschueren/Suchtpraevention\\_in\\_der\\_Heimerziehung.pdf](http://www.dhs.de/fileadmin/user_upload/pdf/Broschueren/Suchtpraevention_in_der_Heimerziehung.pdf).
- Gies, H. (2016): Tramasensible Netzwerkarbeit. Ein Aufwand, der sich lohnt. S. 327-333. In: In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.

- Grubert, A. (2021): Die 50 besten Spiele zur Selbstregulation. Münschen: Don Bosco.
- Haberl, A. (2019): Und bist du nicht willig, so brauch ICH ..... GEDULD! Vortrag zur Neuen Autorität nach Haim Omer 09.10. 2019 Volksschule Oberndorf. [www.vs-oberndorf.salzburg.at/images/stories/artikel/schulordnung\\_und\\_neue\\_autorit%C3%A4t/vortrag\\_-\\_neue\\_autorit%C3%A4t.pdf](http://www.vs-oberndorf.salzburg.at/images/stories/artikel/schulordnung_und_neue_autorit%C3%A4t/vortrag_-_neue_autorit%C3%A4t.pdf).
- Hajok, D./Seiß, L. (2018): Sucht, Abhängigkeit? Oder doch nur ein ganz normales Heranwachsen mit digitalen Medien? In: JMS-Report 5: 6-10.
- Heiner, M. (2015): Diagnostik in der Sozialen Arbeit. S. 281-294. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Heinetsberger, R. (2021): Mit der Kraft der Gruppe. Die angewandte Gruppendynamik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer VS.
- Hiles, M./Essex, S./Fox, A./Luger, C. (2008): The ‚words and pictures‘ storyboard. Making sense for children and families. In: Context 97: 13-19. <https://psplearninghub.com.au/document/the-words-and-pictures-storyboard-making-sense-for-children-and-families/>
- Homfeldt, H. G. (2022): Interprofessionelle Kooperation. Kinder- und Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie im Bereich stationärer Hilfen. In: sozialmagazin 1-2: 26-32.
- Initiative Handlungssicherheit (2022): Handlungsleitsätze Erziehungshilfe (Sozialgesetzbuch VIII / SGB VIII). Fachliche Legitimität und rechtliche Zulässigkeit in grenzproblematischen Situationen des Erziehungsalltags. [www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2022/04/Handlungsleitsaetze-10.4.2022-1.pdf?fbclid=IwAR0qSp3tWfNWW29rOKpSXMQ8J\\_lmBRrQLnB1LkM79\\_da7a2CKw1QkFS7ilw](http://www.paedagogikundrecht.de/wp-content/uploads/2022/04/Handlungsleitsaetze-10.4.2022-1.pdf?fbclid=IwAR0qSp3tWfNWW29rOKpSXMQ8J_lmBRrQLnB1LkM79_da7a2CKw1QkFS7ilw).
- Kampert, M. (2017): Informelle Peerstrukturen. S. 151-171. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kampert, M./Röseler, K./Wolff, M. (2017): Beziehungsgestaltung. S. 76-123. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M. (2017): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kessler, T. (2016): Diese Wut, die mich immer wieder einholt. Methodisches zur Arbeit mit traumatischer Übertragung und der Gegenreaktion. S. 282-289. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.
- KiJA OÖ (2020): Gewalt an Kindern. Information – Hilfsangebote – Prävention. Linz: Amt der Oö. Landesregierung. [www.kija-ooe.at/Mediendateien/Broschuere-Gewalt\\_an\\_Kindern-Online.pdf](http://www.kija-ooe.at/Mediendateien/Broschuere-Gewalt_an_Kindern-Online.pdf).
- Kinder- und Jugendhilfe OÖ/Verein Sozialpädagogik (2017): Beteiligung tut allen gut! Partizipation in sozialpädagogischen Wohngruppen. [https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl\\_fachinfo\\_folder\\_Beteiligung.pdf](https://www.kinder-jugendhilfe-ooe.at/Mediendateien/dl_fachinfo_folder_Beteiligung.pdf).
- Knauer, R./Hansen, R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS 8: 24-28.
- Klein, A./Schwitzer, J. (2022): Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust. Digitalität und Sexualität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra 1: 20-25.
- Kress, K./Schneider, J. (2014): Dynamik in Heterogenen Klassen – Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien. Auer Verlag.
- Knuth, N. (2021): Partizipation von Eltern im Aufnahmeprozess der Heimerziehung. S. 152-171. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.
- König, O./Schattenhofer, K. (2016): Fallbesprechungen zwischen Falldynamik und Gruppendynamik. In: Jugendhilfe 54: 286-291.
- Körkel, J. (2008): Zuckerbrot oder Peitsche, Sekt oder Selters? Was man beim Umgang mit Suchtmittelkonsumenten berücksichtigen sollte. 4. Tiroler Suchttagung: Herausforderungen und Ziele zeitgemäßer Suchtarbeit Innsbruck, 6. November 2008. [www.kontaktco.at/suchttagung/wp-content/uploads/2013/01/Koerkel\\_Empathie\\_oder\\_Konfrontation\\_Sekt\\_oder\\_Selters.pdf](http://www.kontaktco.at/suchttagung/wp-content/uploads/2013/01/Koerkel_Empathie_oder_Konfrontation_Sekt_oder_Selters.pdf).
- Kostenwein, W./Weidinger, B. (2015): Sexualpädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit. Österreichisches Institut für Sexualpädagogik.
- Kuhlmann, C. (2014): Aufarbeitung der Heimerziehungsgeschichte. S. 37-45. In: Düring, D./Krause, H.-U./Peters, F./Rätz, R./Rosenbauer, N./Vollhase, M. (Hrsg.): Kritisches Glossar – Hilfen zur Erziehung. Frankfurt a. M.: IGFH.
- Kühn, M. (2006): Bausteine einer „Pädagogik des Sicheren Ortes“ – Aspekte eines pädagogischen Umgangs mit (traumatisierten) Kindern in der Jugendhilfe aus der Praxis des SOS-Kinderdorfes Worpsswede. Vortrag gehalten an der Fachtagung „(Akut) traumatisierte Kinder und Jugendliche in Pädagogik und Jugendhilfe“ Merseburg, 17./18.02.2006. [http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin\\_kuehn.pdf](http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/martin_kuehn.pdf).

- Kühn, M. (2013): Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 138-148. In: Bausum, J./Besser, L./Kühn, M./Weiß, W.: Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis, Weinheim/München.
- Kuczynski, M. (2016): Stabilisierung traumatisierter Jugendlicher durch ressourcenorientierte Methoden. S. 183-197. In: Baierl, M./Frey, K. (Hg.): Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche. 3., unveränderte Auflage: Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lang, B./Schröder, M./Schmid, M. (2021): Der traumapädagogische Implementierungsprozess im Schlupfhaus Zürich. In: Trauma & Gewalt 15/1: 18-33.
- Lattschar, B. (2012): Biografiearbeit in der Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 5: 194 – 203.
- Lemme, M./Körner, B. (2018): Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung. Heidelberg: Carl Auer.
- Lohaus, A./Glüer, M. (2019): Selbstregulation bei Kindern im Rahmen der Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. S. 101-116. In: Kracke, B./Noak, P. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Lpb-bw (2008): Methodenhandbuch für die Arbeit mit Gruppen. Gruppenleiterseminar in Damm: 14.-19.03.2008. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. [www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung\\_III/jugend/pdf/ws\\_beteiligung\\_dings/ws6/methodenhandbuch\\_arbeit\\_gruppen.pdf](http://www.lpb-bw.de/fileadmin/Abteilung_III/jugend/pdf/ws_beteiligung_dings/ws6/methodenhandbuch_arbeit_gruppen.pdf).
- LWL-Koordinationsstelle Sucht (2021): Dranbleiben! Erfahrungsberichte zur Suchtprävention in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.
- Macsenaere, M. (2017): Was wirkt in den Hilfen zur Erziehung? In: Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie 11: 155-162.
- Mantey, D. (2020): Sexualpädagogik und sexuelle Bildung in der Heimerziehung. Jugendliche individuell begleiten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Meyer-Deters, W. (2016): Chancen, Möglichkeiten und Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit in der stationären Jugendhilfe. Vortrag an der Fachtagung 'Sexualität und Heimerziehung' (17.03.2016) an der Universität Siegen. [https://www.uni-siegen.de/heimerziehungsforschung/fachtagung\\_sexualitaet\\_und\\_heimerziehung/download/werner\\_meyer\\_deters-sexuelle\\_bildung\\_im\\_heim\\_brauchen\\_wir\\_das-fachtagung\\_sexualitaet\\_und\\_heimerziehung-uni\\_siegen-fachtagung\\_sexualitaet\\_und\\_heim.pptx.pdf](https://www.uni-siegen.de/heimerziehungsforschung/fachtagung_sexualitaet_und_heimerziehung/download/werner_meyer_deters-sexuelle_bildung_im_heim_brauchen_wir_das-fachtagung_sexualitaet_und_heimerziehung-uni_siegen-fachtagung_sexualitaet_und_heim.pptx.pdf).
- Maywald, J. (2018): Ein Kinderschutzkonzept für die Kita erarbeiten. In: Das Leitungsheft | Kindergarten heute 4: 26-29.
- Merten, U./Amstutz, J. (2019): Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. S. 35-60. In: Amstutz, J./Kaegi, U./Käser, N./Merten, U./Zängl, P. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, Ch. H. (2016): Die Lebenslinie – Aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen. <https://www.christianhmeyer.de/die-lebenslinie-aus-der-vergangenheit-fuer-die-zukunft-lernen/>
- Moos, M. (2016): Beschwerde und Beteiligung in den Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht des Projektes „Prävention und Zukunftsgestaltung in der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz – Ombudschaften“. Mainz: ism.
- Moser, H. (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, R./Niederleitner, B. (2020): Gruppendynamik – Macht – Beschämung. Zum Schutz von Persönlichkeitsrechten und Privatsphäre in sexualpädagogischen Jugendgruppen. S. 47-63. In: Wazlawik, M./Christmann, B./Böhme, M./Dekker, A. (Hg.): Perspektiven auf sexualisierte Gewalt. Einsichten aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Nowacki, K. (2021): Einleitung. S. 7-13. In: Nowacki, K. (Hg.): Die Neuaufnahme in der stationären Heimerziehung. Freiburg: Lambertus.
- Oppermann, C./Winter, V./Wolff, M. (2018): Methoden zur partizipativen Durchführung von Gefährdungsanalysen. S. 192-203. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- Ortner, N./Bock, A./Fuchs, M./Haid-Stecker, N./Sevecke, K. (2020): Multipler Substanzmissbrauch als Variante von Hochrisikoverhalten im Jugendalter. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 69: 156 – 169.
- Österreichisches Jugendrotkreuz (o.D.): Gruppendynamische Übungen: Kommunikation-, Kooperations-, Koordinationsspiele. Linz: Landesleitung Oberösterreich. [www.jugendrotkreuz.at/fileadmin/OOE/JRK-Gruppen/Materialien\\_Gruppenleiter/Gruppendynamische\\_UEbungen\\_A5\\_01.pdf](http://www.jugendrotkreuz.at/fileadmin/OOE/JRK-Gruppen/Materialien_Gruppenleiter/Gruppendynamische_UEbungen_A5_01.pdf).
- Resch, F. (2021): Trauma und Destruktivität. Zur Entwicklungspathologie von Täterschaft und Opfersein. In: Trautmann-Voigt, S. et al. (Hrsg.): Die Täter-Opfer-Wippe. Psychosoziale und therapeutische Perspektiven auf Gewalt und Trauma. Gießen: Psychosozial Verlag.



- Roessler, M./ Gaiswinkler, W. (2012): Der Signs of Safety-Ansatz. Ambivalenzmanagement, Praxis und Praxisforschung in der Jugendwohlfahrt. S.223- 265. In: Brandstetter, M./Schmid, T./ Vyslouzil, M. (Hg.): Community Studies aus der Sozialen Arbeit. Wien: LIT-Verlag.
- Rusack, T. (2017): Umgangsweisen mit Sexualität und Paarbeziehungen. S. 124-137. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerteig, E. (2022): Kinderrechte und Jugendschutz – auch im digitalen Raum. S. 203-222. In: Schierer, E./Rabe, A./Groner, B. (Hrsg.): Institutionelle und professionsbezogene Zugänge zum Kinderschutz. Prävention – Kinderschutz – Kinderrechte. Wiesbaden: Springer VS.
- Schattenhofer, K. (2009): Selbststeuerung von Gruppen. S. 437-466. In: Edding, C./Schattenhofer, K. (Hrsg.): Alles über Gruppen. Theorie, Anwendung, Praxis. Weinheim: Beltz.
- Schmid, M./Lang, B. (2015): Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Mittel der Fallreflexion. In: TRAUMA & GEWALT, 9. Jahrgang, Heft 1: 48-65.
- Schmid, M./Steinlin, C./Fegert, J. (2015): Die Rekonstruktion des »sicheren Ortes«. Überlegungen zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten gegenüber pädagogischen Mitarbeitenden. TRAUMA & GEWALT, 9. Jahrgang, Heft 1: 34-47.
- Schmid, M./Ziegenhain, U. (2017): Traumapädagogik – Ein Modell für Krisenmanagement. Vortrag gehalten an der 3. ECQAT-Tagung. Universität Basel.
- Schmidt-Semisch, H./Dollinger, B. (2018): Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Drogen und Sucht. S. 33-41. In: M. v. Heyden, H. Jungaberle, & T. M. (Hrsg.): Handbuch Psychoaktive Substanzen. Deutschland: Springer.
- Schmid, M. (2021): Sichere Orte auf Zeit? Theoretische Überlegungen zur traumapädagogischen Krisenintervention in Übergangssettings: Wo liegen die zentralen Unterschiede? In: Trauma & Gewalt 15/1: 4-17.
- Schröer, W./Wolff, M. (2018): Schutzkonzepte und Gefährdungsanalysen – eine Grundverständigung. S. 28-40. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.
- Schwabe, M. (2019): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Wiesbaden: Beltz Juventa.
- Sengschmied, I./Niedermoser, A./Jaquemar, S. (2020): Wirksamer Rechtsschutz durch die Bewohnerververtretung für Kinder und Jugendliche. In: IFamZ 3: 184-191.
- Sielert, U. (2016). Didaktik der Sexualpädagogik. Historische und systematische Kontroversen. S. 69-88. In: Henningsen, A./Tuider, E./Timmermanns, S. (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim: Beltz Juventa.
- Süss,D/Lampert, C./Trültzsch-Wijnen, Ch. W. (2018): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Tiefenthaler, S./Gahleitner, S. B. (2016): Traumapädagogik in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. S. 176-183. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.
- Vobbe, F./Kärgel, Kh. (2022): Sexualisierte Gewalt und digitale Medien. Reflexive Handlungsempfehlungen für die Fachpraxis. Wiesbaden: Springer VS
- Volksanwaltschaft (2017): Sonderbericht. Kinder und ihre Rechte in öffentlichen Einrichtungen (und Bericht der Kinder- und Jugendanwaltschaften). Wien. [https://www.kija-ooe.at/Mediendateien/Sonderbericht\\_Kinderrechte\\_2017\\_15a74.pdf](https://www.kija-ooe.at/Mediendateien/Sonderbericht_Kinderrechte_2017_15a74.pdf).
- Weigl, T./Mikutta, J. (2019): Motivierende Gesprächsführung. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.
- Weiß, W. (2013): Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. S.167-181. In: Bausum, J/ Besser, L. U./ Kühn, M./ Weiß, W. (Hrsg.): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weiß, W. (2016): Die Pädagogik der Selbstermächtigung. S. 93-105. In: Weiß, W./Kessler, T./Gahleitner, S. B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim: Beltz.
- Weiß, W. (2020): Gemeinsam verstehen und regulieren. Vortrag gehalten am 29. Februar 2020 bei KIDcare, Balzerswil. [www.kidcare.ch/public/upload/assets/217/ppt\\_Wilma\\_Weiss%20Referat.pdf?fp=1](http://www.kidcare.ch/public/upload/assets/217/ppt_Wilma_Weiss%20Referat.pdf?fp=1).
- Wiemann, I. (2011): Biografiearbeit mit Adoptiv- und Pflegekindern. S. 108-122. In: Hölzle, Ch. /Jansen, I. (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiesinger, D./Huck, W./Schmid, M./Reddemann, U. (2014): Struktur- und Prozessmerkmale traumapädagogischer Arbeit in der stationären Jugendhilfe. S. 41-58. In: Gahleitner, S.B./Hensel, Th./Baierl, M./Kühn, M./Schmid, M. (Hg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster: Votum.

Wolff, M. (2014): Missbrauch von Kindern und Jugendlichen in Institutionen. Perspektiven der Prävention durch Schutzkonzepte. S. 151-166. In: Willems, H./Ferring, D. (Hrsg.): Macht und Missbrauch in Institutionen. Interdisziplinäre Perspektiven auf institutionelle Kontexte und Strategien der Prävention. Wiesbaden: Springer VS.

Wolff, M. (2015): Heimerziehung und Gewalt. Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. S. 209-222. In: Andresen, S./Koch, C./König, J. (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer.

Wolff, M./Bawidamann, A. (2017): Schutzkonzepte. Beispiele aus der Praxis für die Praxis. S. 245-265. In: Wolff, M./Schröer, W./Fegert, J.M. (Hrsg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolff, M./Kampert, M. (2017): „Wer entscheidet darüber, wann nah zu nah ist?“ Körperkontakt und Macht in professionellen Beziehungen im Kontext stationärer Settings. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3: 293-312.

Wolff, M./Schröer, W./Winter, V. (2018): Die Gefährdungsanalyse – das zentrale Element von Schutzkonzepten. S. 79-113. In: Oppermann, C./Winter, V./Harder, C./Wolff, M./Schröer, W. (Hrsg.): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Weinheim: Beltz.

Wustmann, C. (2009): Persönliche Beziehungen in der Arbeit mit Jugendlichen. S. 631-648. In: Lenz, K./Nestmann, F. (Hrsg.): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim: Juventa.

Zeller, M./Königeter, S. (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. S. 568-588. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Juventa.



