SOZIALE ARBEIT



Sven Huber | Stefania Calabrese (Hg.)

Pädagogische und organisationale Grundorientierungen

in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe

interact
Hochschule Luzern
Soziale Arbeit

LAMBERTUS

Sven Huber I Stefania Calabrese (Hg.)

Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe

LAMBERTUS

Sven Huber I Stefania Calabrese (Hg.)

Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe

LAMBERTUS

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2026
Publiziert von
Lambertus-Verlag GmbH, Karlstraße 40, 79104 Freiburg im Breisgau
www.lambertus.de, info@lambertus.de
Text©: Sven Huber und Stefania Calabrese 2026
Umschlaggestaltung: Nathalie Kupfermann, Bollschweil
Druck: Elanders Waiblingen GmbH
Lambertus ISBN: 978-3-7841-3911-1
ISBN ebook: 978-3-7841-3912-8
Interact ISBN: 978-3-906036-69-4
DOI: 10.5281/zenodo.18222081
Creative Commons BY-NC-ND 4.0
Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung

Inhalt

Einleitung **9**

Sven Huber, Stefania Calabrese

Literatur 12

Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie **13**

Andreas Tauber

1 Einleitung 13
2 Forschungsgegenstand, Fragestellung und Operationalisierung 14
3 Durchführung der Befragung 24
4 Datenaufbereitung und Auswertung 26
5 Repräsentativität, Limitationen und methodische Reflexion 27

Literatur 30

Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz **34**

Andreas Tauber, Sven Huber, Patrick Wegmüller, Stefania Calabrese

1 Einleitung 34
2 Merkmale der Befragten 35
3 Strukturelle Merkmale der Institutionen 37
4 Spezialisierungen der stationären Wohnangebote und Dienstleistungen 39
5 Räumliches Umfeld 43
6 Merkmale der zu betreuenden Personengruppe 49
7 Personalstruktur und Beschäftigungsverhältnisse 53
8 Fort- und Weiterbildungen, kollegiale Beratung und Supervision 60
9 Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen 62
10 Diskussion – erster Vergleich mit den Ergebnissen des DJI 66
11 Limitationen und weiterführende Perspektiven 68

Literatur 69

Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz **71**

Andreas Tauber, Stefania Calabrese, Patrick Wegmüller, Sven Huber

1 Einleitung 71
2 Begriffliche und theoretische Klärungen 73
3 Pädagogische Grundorientierungen im Überblick 78
4 Zentrale Erkenntnisse 100
5 Diskussion 102
6 Limitationen und weiterführende Perspektiven 104

Literatur 105

Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen ... 108
Stefania Calabrese, Andreas Tauber, Patrick Wegmüller, Sven Huber
1 Einleitung ... 108
2 Unerwünschtes bzw. herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen ... 110
3 Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten ... 117
4 Charakterisierung der einbezogenen Institutionen ... 122
5 Darstellung der Ergebnisse ... 125
6 Diskussion ... 145
Literatur ... 149

Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz Einschätzungen von Leitungspersonen auf Grundlage einer nationalen Vollerhebung ... 152
Patrick Wegmüller, Andreas Tauber, Sven Huber
1 Einleitung ... 152
2 Begriffliche Rahmung von Partizipation in der Fachdebatte zu den stationären Erziehungshilfen ... 153
3 Fachdebatte und empirischer Forschungsstand zur Partizipation in den stationären Erziehungshilfen der Schweiz ... 161
4 Ergebnisse der quantitativen Vollerhebung zur Partizipation in Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe ... 165
5 Zentrale Erkenntnisse der quantitativen Vollerhebung ... 178
6 Einordnung der quantitativen Ergebnisse ... 180
7 Fazit und Ausblick ... 187
Literatur ... 189

Sozialpädagogik im Heim als Sozialtechnik? Eine Spurensuche ... 196
Sven Huber, Andreas Tauber, Patrick Wegmüller, Stefania Calabrese
1 Vom Technologiedefizit und dem verstärkten Einsatz von Stufensystemen und Punkteprogrammen in der Heimerziehung ... 196
2 Spurensuche ... 200
3 Spurenbild I ... 208
4 Spurenbild II ... 212
Literatur ... 220

Tabellenverzeichnis ... 224

Abbildungsverzeichnis ... 226

Die Herausgeber:innen und Autoren ... 228

Einleitung

Sven Huber, Stefania Calabrese

Der vorliegende Band präsentiert exemplarische Ergebnisse aus der ersten Projektphase des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz». Es handelt sich dabei um ein Mixed-Methods-Projekt, das von September 2023 bis August 2027 am Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik am Department Soziale Arbeit der Hochschule Luzern durchgeführt wird.[1] Das übergreifende Erkenntnisinteresse des Projekts ist die analytische Rekonstruktion von Sanktionsregimes in stationären Institutionen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung. Unter Sanktionsregimes wollen wir vorläufig ein institutionsübergreifend typisches Zusammenwirken von pädagogischen und organisational-administrativen Grundorientierungen, professionellen Selbstverständnissen auf der Ebene von Wohngruppen-Teams sowie der Ausgestaltung, dem Erleben und Bewältigen von Sanktionen durch Fachkräfte und die Kinder und Jugendlichen verstehen.

Während die Auseinandersetzung mit den Sanktionsregimes der zweiten Projektphase und einer separaten Publikation vorbehalten bleiben soll, betreffen die in diesem Band vorgestellten Ergebnisse der ersten Projektphase die pädagogischen und organisational-administrativen Grundorientierungen, deren Analyse einen zentralen Meilenstein auf dem Weg zur Identifikation von Sanktionsregimes – also dem übergreifenden Erkenntnisinteresse – darstellt. Es wurde eine Vollerhebung in der Schweiz mittels standardisierter Fragebö-

1 Das Team besteht aus Stefania Calabrese (Co-Leitung und Mitantragstellerin), Sven Huber (Co-Leitung und Hauptantragsteller), Andreas Tauber (Wissenschaftlicher Mitarbeiter) und Patrick Wegmüller (Wissenschaftlicher Mitarbeiter).

gen auf Deutsch, Französisch und Italienisch zuhanden der Leitungspersonen von Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe durchgeführt. Nur jene Institutionen wurden befragt, die eine professionelle, mittel- bis langfristige stationäre Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung in Wohngruppen anbieten. Dabei wurden umfangreiche Daten hinsichtlich der pädagogischen und organisational-administrativen Grundorientierungen der befragten Institutionen generiert. Dies stellt im Studienverlauf einen notwendigen Zwischenschritt dar, da davon auszugehen ist, dass die entsprechenden Grundorientierungen einen massgeblichen Einfluss auf institutionelle Sanktionspraxen bzw. -regimes haben (Gragert et al. 2005) und dass Sanktionspraxen bzw. -regimes demnach organisationsgebunden sind (Mohr/Ritter 2021). Da sich in der Schweiz bisher allerdings kaum Forschungsbemühungen oder empirische Daten hinsichtlich solcher Grundorientierungen in stationären Kontexten identifizieren lassen, stellen diese Ergebnisse nicht nur einen notwendigen Zwischenschritt dar, sondern haben für sich genommen eine nicht unerhebliche Bedeutung. In Ermangelung eines Äquivalents z. B. zur deutschen Kinder- und Jugendhilfestatistik können die Ergebnisse dazu beitragen, die Debatte über die Organisation und Pädagogik der Heimerziehung für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung in der Schweiz empirisch breit abgestützt zu informieren und zu fundieren. So werden Grundlagen für den weiter zu forcierenden Professionalisierungsprozess pädagogischer Arbeit in stationären Institutionen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung gelegt. Die Ergebnisse der Studie zeigen für die gesamte Schweiz pädagogische Schwerpunktsetzungen, organisationale Strukturmerkmale, Entwicklungspotenziale und die Heterogenität der Institutionslandschaft auf. Bezugnehmend auf diese Ergebnisse lassen sich zudem Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungsprojekte im Handlungsfeld finden.

Die vorliegende Publikation ist als Sammelband konzipiert, da die Beiträge zwar zwischentextliche Bezüge herstellen, allerdings nicht streng systematisch aufeinander aufbauen, sondern sich auch unabhängig voneinander lesen lassen – je nach Interesse der Leser:innen. Darüber hinaus wurden die Beiträge von unterschiedlichen Autor:innen verfasst und verantwortet. Der Band umfasst insgesamt sechs Beiträge, deren Inhalt im Folgenden kurz skizziert werden soll.

Der erste Beitrag von Tauber stellt das Forschungsdesign und die Durchführung der quantitativen Fragebogenstudie vor. Er erläutert die zugrunde liegen-

den Fragestellungen, den Untersuchungsplan sowie die Zusammensetzung und Rekrutierung der erfassten stationären Institutionen. Zudem beschreibt er den Aufbau und die inhaltliche Struktur des in drei Sprachversionen vorliegenden Fragebogens, die Organisation und Umsetzung der Datenerhebung sowie die zentralen Schritte der Datenaufbereitung und der statistischen Auswertung. Der Beitrag legt damit die methodische Grundlage für das Verständnis der nachfolgenden Analysen und Ergebnisse.

Der zweite Beitrag von Tauber et al. bietet eine erste umfassende quantitative Bestandsaufnahme stationärer Hilfen in der Schweiz auf Basis der erhobenen Befragungsdaten. Die Ergebnisse werden entlang zentraler Themenfelder präsentiert, die Aufschluss über die administrativen und organisationalen Grundorientierungen der Institutionen geben. Dazu zählen die Organisationsstrukturen der Institutionen, die Zusammensetzung ihrer Adressat:innen sowie Merkmale des Standorts und des institutionellen Umfelds. Ergänzend werden Aspekte der personellen Ausstattung beleuchtet, insbesondere die Beschäftigungsverhältnisse und die weiteren strukturellen Rahmenbedingungen für die Mitarbeitenden.

Der dritte Beitrag von Tauber et al. widmet sich ersten empirischen Analysen auf Grundlage der durchgeführten Befragung zu pädagogischen Grundorientierungen, die das professionelle Handeln in den gegenwärtigen stationären Settings prägen. Im Zentrum stehen grundlegende pädagogische Haltungen, Leitideen und normative Bezugspunkte, die sich aus unterschiedlichen pädagogischen Traditionen ableiten und das institutionelle Selbstverständnis sowie die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen im Heimkontext beeinflussen. Neben der theoretischen Verortung dieser Orientierungen werden zentrale empirische Befunde vorgestellt, die mithilfe der Fragebogendaten gewonnen wurden. Ergänzend zu den deskriptiven Ergebnissen werden Clusteranalysen durchgeführt, um typische Muster, Kontraste und Gemeinsamkeiten zwischen den Institutionen sichtbar zu machen, sowohl hinsichtlich des institutionellen Selbstverständnisses als auch in Bezug auf zentrale Anliegen und Zielsetzungen pädagogischer Leitungspersonen.

Der vierte Beitrag von Calabrese et al. widmet sich dem Umgang mit unerwünschtem Verhalten von Kindern und Jugendlichen in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen. Auf der Grundlage ausgewählter quantitativer Befunde werden der Stel-

lenwert von Fallverstehen, die Reaktionsweisen auf unerwünschtes bzw. herausforderndes Verhalten sowie zentrale Themenfelder des institutionellen Alltags analysiert und diskutiert.

Im fünften Beitrag stellen Wegmüller et al. erstmals quantitative Ergebnisse zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in stationären Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz aus der Leitungsperspektive vor. Der Fokus liegt auf fünf zentralen Aspekten der Partizipation als pädagogische Grundorientierung: Einschätzungen zur Partizipation insgesamt, Mitbestimmung in konkreten Lebens- und Entscheidungsbereichen, Partizipation in Form von regelmässigen Wohngruppengesprächen, die institutionelle Absicherung durch Ombuds-, Beschwerde- und Meldestellen sowie Möglichkeiten zur Äusserung von Kritik und Veränderungswünschen. Zur Einordnung der Ergebnisse werden unterschiedliche Bedeutungsgehalte von Partizipation sowie zentrale Positionen der Fachdebatte skizziert, bevor die quantitativen Ergebnisse zur bestehenden Forschung in Beziehung gesetzt werden.

Der sechste Beitrag von Huber et al. begibt sich auf eine Spurensuche nach möglichen Einflussfaktoren für die Beliebtheit von Sozialtechnologien (Stufensysteme und Punkteprogramme) in der Heimerziehung. Auf der Grundlage von qualitativen und quantitativen Befunden wird der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen der vermehrte Einsatz von Sozialtechnologie für das professionelle sozialpädagogische Handeln haben kann.

Literatur

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Mohr, S./Ritter, B. (2021): Punitive Haltungen und ihre organisationalen Bedingungen. In S. Calabrese/S. Huber (Hg.): *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 151–164). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036649-7

Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie

Andreas Tauber

1 Einleitung

Die stationäre Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe ist in der Schweiz stark kantonal organisiert und hinsichtlich ihrer aktuellen Ausgestaltung bislang nur punktuell wissenschaftlich untersucht worden (Bigos 2014; Eberitzsch et al. 2023; Huber/Kirchschlager 2019; Piller/Schnurr 2013; Pohl et al. 2019; Sarfert 2023; Schaffner/Läber 2017; Schallberger/Schwendener 2017; Wigger 2007). Während in der öffentlichen und politischen Debatte vor allem die historische Aufarbeitung sowie aktuelle Fälle von sexuellen und gewalttätigen Übergriffen im Vordergrund stehen, liegen zur alltäglichen Praxis in der stationären Hilfe bislang nur begrenzt systematische empirische Erkenntnisse vor. Dies betrifft insbesondere die Frage, wie Sanktionen im pädagogischen Alltag ausgestaltet, begründet und erlebt werden. Sanktionen werden dabei nicht nur durch die individuellen Einstellungen und Haltungen der einzelnen Fachpersonen zur Strafe geprägt, sondern in hohem Masse auch durch organisationale Rahmenbedingungen und pädagogische Grundorientierungen der Institutionen beeinflusst. So weisen Mohr und Ritter (2021) in ihrem Beitrag zu Organisationsbedingungen und Punitivität in der Kinder- und Jugendhilfe darauf hin, dass unterschiedliche pädagogische Orientierungen in Institutionen u. a. das Sanktionsverhalten beeinflussen können. Dabei analysierten sie organisationale Strukturen im Hinblick

auf Kontrollmuster sowie auf Bezüge zu Disziplinierung und Strafverhalten. Für die deutschsprachige Schweiz konnten Schallberger und Schwendener (2017) den grossen Einfluss der organisationalen Strukturen und Selbstverständnisse auf unterschiedliche pädagogische Zugänge zu Kindern und Jugendlichen nachweisen.

Das im Folgenden thematisierte Teilprojekt – eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen – ist in das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Forschungsprojekt «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz» eingebettet, das an der Hochschule Luzern (HSLU) am Departement Soziale Arbeit durchgeführt wird. Das Teilprojekt soll erstmals schweizweit umfangreiche empirische Daten zu institutionellen Rahmenbedingungen und deren Zusammenhang mit verschiedenen Einflussfaktoren und Ausprägungen von Strafverhalten in Institutionen erheben. Dieser Band legt den Schwerpunkt auf die organisational-administrativen und pädagogischen Grundorientierungen und bietet damit einen aktuellen und breit abgestützten Einblick in die stationären Hilfen der Schweiz. Während in den nachfolgenden Beiträgen auf die Ergebnisse der Untersuchung eingegangen wird, thematisiert dieser Beitrag das Design und die Durchführung der Fragebogenstudie einschliesslich Fragestellung, Untersuchungsplan, Stichprobe und Rekrutierung, Aufbau und Inhalt des Fragebogens, Durchführung der Befragung sowie Datenaufbereitung und -auswertung. In einer abschliessenden methodischen Reflexion werden mögliche Limitationen und Stärken dieses Teilprojekts diskutiert sowie Perspektiven für zukünftige, quantitativ orientierte Forschungsvorhaben aufgezeigt.[1]

2 Forschungsgegenstand, Fragestellung und Operationalisierung

Im Zentrum des vorliegenden Teilprojekts stand die empirische Erhebung organisationsbezogener sowie pädagogischer Grundorientierungen in Institutionen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz. Ergänzend wurden konkrete Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten sowie ihr situativer Kontext erfasst; eine vertiefte Auswertung dieser Aspekte erfolgt in einer gesonderten Publikation. Ziel war es, erstmals schweizweit systematisch

1 Zur sprachlichen und stilistischen Optimierung des Beitrags wurden punktuell KI-gestützte Tools verwendet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig beim Autor.

umfangreiche Daten zu gewinnen, die Aufschluss über institutionelle Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf pädagogische Sanktionspraxen geben. Die Erhebung wird hier einerseits zur deskriptiven Darstellung genutzt und bildet andererseits die Grundlage für die Fallauswahl in der anschliessenden qualitativen Projektphase.

Die Grundannahme war, dass Sanktionspraxen nicht allein durch individuelle Einstellungen der Fachkräfte geprägt sind, sondern wesentlich durch die organisationalen, administrativen und pädagogischen Grundorientierungen der jeweiligen Institution beeinflusst werden (Gragert et al. 2005; Huber/Kirchschlager 2019; Mohr/Ritter 2020; Schallberger/Schwendener 2017). Die zentrale Fragestellung dieser Projektphase und damit des zugrunde liegenden Fragebogens lautete:

- Welche organisational-administrativen sowie pädagogischen Grundorientierungen lassen sich in der Institutionslandschaft der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz identifizieren?
- Wie gestalten sich institutionelle Reaktionen auf Regelverstösse und unerwünschtes Verhalten im pädagogischen Alltag aus der Perspektive der pädagogischen Leitung?

Die Beantwortung dieser Fragen erfolgte auf der Grundlage eines webbasierten und standardisierten Fragebogens in drei Sprachen (Deutsch, Französisch und Italienisch), der überwiegend geschlossene wie auch teilweise offene Fragen beinhaltete und sich an die pädagogischen Leitungen entsprechender stationärer Institutionen richtete. Die konkrete Ausgestaltung dieses Instruments sowie die damit verbundene methodische Anlage werden in den nachfolgenden Abschnitten dieses Kapitels näher erläutert, insbesondere mit Blick auf den Untersuchungsplan, die Stichprobe und Rekrutierung sowie die Fragebogenentwicklung.

2.1 Untersuchungsplan

Die quantitative, standardisierte Befragung mittels eines zielgruppenorientiert konzipierten Fragebogens orientierte sich an den methodologisch etablierten Phasen eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses und strebte eine hohe Vereinheitlichung und Objektivierbarkeit der Untersuchungsergebnisse an (Porst 2014; Reinecke 2014). Zusätzlich wurde auf die «Feldphasen bei Insti-

tutionenbefragungen» des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI) (Gandlgruber 2019) zurückgegriffen, die auf dessen langjährige Erfahrungen und Empfehlungen – auch im Bereich der Online-Befragung von Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe – beruhen.

Die Befragung wurde als Voll- bzw. Totalerhebung («All-in-Prinzip»; Häder/Häder 2022) konzipiert und richtete sich an alle stationären Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. Die Rekrutierung der Institutionen sowie die daraus resultierenden Limitationen werden in Abschnitt 2.2 dargestellt. Als Grundlage für die Fragebogenkonstruktion wurden neben weiteren Instrumenten insbesondere die bewährten Fragebögen des DJI zur Institutionenbefragung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland aus den Jahren 2004 und 2019 herangezogen (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024). Eine detaillierte Darstellung der Fragebogenentwicklung erfolgt in Abschnitt 2.3. Dort wird zudem darauf eingegangen, welche Anteile bestehender Erhebungsinstrumente übernommen oder modifiziert und welche Items neu entwickelt wurden. Ansprechpartner:innen und Zielpersonen der Befragung waren die pädagogischen Leitungen bzw. die Institutionsleitungen, sofern letztere zugleich die pädagogische Verantwortung tragen.

Für die Durchführung der Studie wurde die Online-Befragungssoftware EFS Survey der Firma Tivian – im Hochschulkontext auch unter dem Namen Unipark bekannt – verwendet. Nach der Übertragung des Fragenkatalogs in Unipark und ersten internen Pretests wurde ein Austausch mit dem projektbegleitenden Praxisbeirat initiiert. Dieser setzte sich aus folgenden Verbänden zusammen, die die Studie ideell unterstützten: AnthroSocial, Artiset, AvenirSocial, Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik, INSOS, Integras und YouVita. Der Praxisbeirat begleitete anschliessend einen weiteren Pretest. Zusätzlich wurde in einer Institution der stationären Kinder- und Jugendhilfe ein «Think-Aloud»-Pretest (Porst 1998, S. 38) durchgeführt. Dabei spricht die Zielperson beim Ausfüllen des Fragebogens laut aus, wie sie die Fragen versteht und wie sie zu ihren Antworten gelangt. Auf diese Weise können problematische Fragen, Formulierungen und Antwortformate identifiziert und überarbeitet werden.

Für die Feldphase wurde ein Erhebungszeitraum festgelegt. Datenschutzrechtliche und ethische Aspekte wurden hochschulintern geprüft. Die Umsetzung orientierte sich an den datenschutzrechtlichen Vorgaben gemäss Schweizer Datenschutzgesetz, indem die Datenerhebung anonymisiert erfolgte und die

Teilnehmenden transparent informiert sowie um ihre Einwilligung gebeten wurden.

Die Auswertungsperspektive umfasst vor allem deskriptive Statistiken zur Darstellung von Häufigkeiten und Verteilungen, Gruppenvergleiche sowie Clusteranalysen für die Fallauswahl der qualitativen Phase. Hierfür wurde die Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 29.0.2.0 (20) eingesetzt. Diese Teilphase fand im Zeitraum von Mai 2024 bis April 2025 statt und umfasste mehrere Schritte (siehe Tabelle 1):

Fragebogen-entwicklung	Diskussion und Modifikation bestehender Fragebögen (z. B. DJI)
	Entwicklung und Abstimmung eigener Items
	Übertragung des Fragenkatalogs in EFS Survey
	Interne Pretests zur Verständlichkeit und Funktionalität
Einbindung Praxisbeirat	Vorstellung des Forschungsprojekts
	Diskussion des Fragebogens
Pretests	Pretest 1: Feedbackrunde mit dem Praxisbeirat
	Pretest 2: Think-Aloud-Pretest mit einer Zielperson
Übersetzungen	Fachgerechte Übersetzung durch ein professionelles Übersetzungsbüro (Französisch, Italienisch)
	Sprachliche Validierung durch muttersprachliche Fachpersonen
	Integration der Übersetzungen in EFS Survey
Feldphase	Versand der Vorankündigung und des Informationsschreibens
	Versand des Zugangs zum Online-Fragebogen
	Erinnerungsschreiben (1. und 2. Reminder)
	Abschluss der Feldphase
Statistische Auswertung	Überführung der Rohdaten in eine Auswertungsmatrix (SPSS)
	Datenaufbereitung und Bereinigung
	Deskriptive Auswertung
	Clusteranalysen zur Fallauswahl für die qualitative Projektphase

Tabelle 1: Ablauf der Fragebogenstudie

2.2 Stichprobe und Rekrutierung

Für die vorliegende Untersuchung wurde eine Vollerhebung der identifizierten Institutionen im Bereich der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz angestrebt (Häder/Häder 2022). Ziel war es, sämtliche Einheiten der zugänglichen Grundgesamtheit in die Befragung einzubeziehen, sodass auf eine Stichprobenziehung im engeren Sinne verzichtet wurde. Gemäss der im Forschungsteam definierten Zielpopulation wurden ausschliesslich Institutionen berücksichtigt, die eine professionelle, mittel- bis langfristige stationäre Betreuung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit oder ohne Beeinträchtigung in Wohngruppen anbieten. Als zentrales Einschlusskriterium wurde das Vorhandensein mindestens einer pädagogischen Fachperson im stationären Setting sowie ein ausgewiesener sozialpädagogischer Anspruch festgelegt. Der Altersbereich der Adressat:innen in den Wohngruppen wurde im Rahmen dieser Definition auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 8 bis 25 Jahren mit oder ohne Beeinträchtigung eingegrenzt. Nicht berücksichtigt wurden Pflegefamilien – auch wenn diese in einem Verbund organisiert sind –, Institutionen für Kleinkinder sowie Institutionen mit ausschliesslich erwachsener Klientel. Ebenfalls ausgeschlossen wurden Institutionen des strafrechtlich geschlossenen Vollzugs sowie Mutter- bzw. Eltern-Kind-Institutionen. Kriterien wie Mindestaufenthaltsdauer oder die Möglichkeit von Ferien-, Wochenend- oder Wochenaufenthalten führten nicht zum Ausschluss. Einbezogen wurden Institutionen des begleiteten und betreuten Wohnens sowie des zivilrechtlichen offenen Vollzugs. Die Auswahl erfolgte unabhängig von der Anzahl betreuter Personen, da keine kantonalübergreifende Definition von «Heim» bzw. «stationärer Hilfe», etwa mit einer eindeutig festgelegten Mindestgrösse, vorliegt.

Da in der Schweiz bislang keine vollständige, zentrale Erfassung sämtlicher Institutionen der stationären Kinder- und Jugendhilfe existiert, wurde im Zeitraum von November 2023 bis September 2024 eine umfassende Liste aus verschiedenen öffentlich zugänglichen Quellen zusammengestellt und laufend aktualisiert. Aufgrund ihres Umfangs und ihrer Aktualität diente die Datenbank der Interkantonalen Vereinbarung für soziale Institutionen (IVSE) als Grundlage, ergänzt durch die Plattformen Heiminfo.ch, Kinderheime-Schweiz.ch, Anthrosocial, durch Daten des Bundesamts für Justiz von 2008 sowie durch Angaben der Vereinigung Deutschschweizer Jugendheimleitungen. Zur zielgruppenspezifischen Aufbereitung dieser Liste wurden die Websites der In-

stitutionen konsultiert, um deren pädagogische Ausrichtung zu identifizieren, die Zugehörigkeit zur definierten Zielgruppe zu prüfen sowie erste quantitative Merkmale – insbesondere Adressat:innen, Grösse und Angebotsstruktur – zu erfassen und die Kontaktmöglichkeiten systematisch zu dokumentieren.

Die Liste wurde iterativ erstellt und unter Einbezug von Rückmeldungen aus dem Praxisbeirat inhaltlich überprüft und weiterentwickelt, insbesondere im Hinblick auf die Identifikation zusätzlicher relevanter Quellen. Die finale Liste umfasste neben den Kontaktdaten wie Ansprechpersonen und E-Mail-Adressen auch Angaben zum Standort, zu den Adressat:innen und zur pädagogischen Ausrichtung sowie zur Anzahl der Standorte und Wohngruppen. Insgesamt wurden im Rahmen der Recherche 445 Institutionen der stationären Hilfe im Hinblick auf die definierte Zielgruppe erfasst. Die Verteilung über die Kantone variiert stark und reicht von einem Kanton ohne erfasste Institutionen bis hin zu einem Maximum von 73 Institutionen in einem anderen. 19 Institutionen haben ausschliesslich weibliche und 11 ausschliesslich männliche Adressat:innen. Die überwiegende Mehrheit (n = 316) betreut Kinder und Jugendliche ohne auf der Website ausgewiesene Beeinträchtigungen. Weitere 75 Institutionen richten sich an Kinder und Jugendliche mit kognitiven und/oder körperlichen Beeinträchtigungen, während 24 Institutionen auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen ausgerichtet sind. In zusätzlichen 30 Institutionen wurden weitere beziehungsweise nicht näher spezifizierte Beeinträchtigungsformen angegeben. Da die Liste im Zuge der Rekrutierung und Kontaktaufnahme fortlaufend angepasst wurde, sind diese Angaben als vorläufig zu interpretieren. Während der eigentlichen Befragungs- und Auswertungsphase wurde sie jedoch nur noch zur Kontaktaufnahme genutzt. Die Auswertung des Rücklaufs erfolgte entsprechend unabhängig von der in dieser vorläufigen Liste vorgenommenen Zuordnung zu einzelnen Institutionen und ausschliesslich auf anonymisierter Grundlage. Eine differenzierte Darstellung des realisierten Rücklaufs sowie der im Datensatz empirisch erfassten institutionellen Strukturmerkmale erfolgt im Beitrag zu den organisationalen und administrativen Grundorientierungen (Tauber et al. 2026a) in diesem Band.

Eine methodische Limitation bestand darin, dass die Vollständigkeit der Liste nicht garantiert werden konnte, da insbesondere nicht geförderte, informell organisierte oder neu gegründete Institutionen möglicherweise nicht in den verwendeten Datenquellen enthalten waren. Dennoch deckte die erstellte Liste

die Institutionenlandschaft breit ab und bildete eine tragfähige Grundlage für die Rekrutierung im Rahmen der quantitativen Erhebung. Analytisch ist zu berücksichtigen, dass sich die realisierte Datengrundlage nicht vollständig mit der theoretisch definierten Zielpopulation deckt. Einerseits kann die Grundgesamtheit aufgrund von Abgrenzungs- und Erreichbarkeitskriterien nur pragmatisch operationalisiert werden. So kann nicht mit Gewissheit davon ausgegangen werden, dass im Rahmen der Recherche alle relevanten Institutionen identifiziert bzw. über die genutzten Zugangswege erreicht wurden. Ebenso ist nicht auszuschliessen, dass die durch das Forschungsteam festgelegten Ein- und Ausschlusskriterien der Zielgruppe zu unbeabsichtigten Ausschlüssen geführt haben. Darüber hinaus war der realisierte Datensatz durch Non-Response bei der Kontaktaufnahme sowie partielle Ausfälle geprägt, etwa infolge organisationaler Veränderungen der kontaktierten Institutionen. Diese Faktoren führten dazu, dass die tatsächlich in die Analyse einbezogenen Fälle eine selektive Teilmenge der ursprünglich identifizierten Grundgesamtheit darstellten. Vor diesem Hintergrund lässt sich die vorliegende Datengrundlage als Vollerhebung der zugänglichen Grundgesamtheit bei gleichzeitiger Annäherung an die Zielpopulation charakterisieren. Methodisch handelt es sich entsprechend um eine Vollerhebung ohne Stichprobenziehung, bei der faktisch jedoch nur ein selektiver Teil der Grundgesamtheit, also eine Stichprobe, beobachtet wird.

2.3 Fragebogenentwicklung

Für die vorliegende Studie wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das sich in weiten Teilen auf bestehende, empirisch bewährte Fragebögen stützt. Ausgangspunkt hierfür war das Fehlen eines für die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz etablierten Instruments, insbesondere im Hinblick auf die spezifischen Forschungsfragen und den thematischen Fokus der vorliegenden Studie. Vor diesem Hintergrund wurde bewusst auf bereits validierte Fragebögen anderer Studien zurückgegriffen, um an deren konzeptionelle und empirische Fundierung anzuschliessen. Eine zentrale Grundlage bildeten die umfangreichen Fragebögen des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI), das kontinuierlich Entwicklungen (teil-)stationärer Hilfen zur Erziehung analysiert und freundlicherweise die Fragebögen zur Einrichtungsbefragung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland aus den Jahren 2004 und 2019 (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024) zur Verfügung gestellt hatte. Aus diesen Instrumenten wurden relevante Fragekomplexe zunächst im Hinblick auf ihre

inhaltliche Passung zu den spezifischen Forschungsfragen geprüft. In einem zweiten Schritt wurden geeignete Items entweder direkt übernommen, sprachlich und formal an den Schweizer Kontext angepasst oder im Hinblick auf die Forschungsziele inhaltlich modifiziert. Diese Modifikationen betrafen insbesondere terminologische Anpassungen, die Berücksichtigung unterschiedlicher institutioneller Strukturen sowie die Präzisierung oder Erweiterung von Antwortformaten. Ergänzend zu den DJI-Instrumenten wurden weitere Fragebögen herangezogen, die thematisch anschlussfähige Aspekte der pädagogischen Praxis, organisationaler Rahmenbedingungen sowie des Umgangs mit unerwünschtem Verhalten abbilden. Dazu zählen

- der Fragebogen zur Studie «Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der stationären Erziehungshilfe» der Fachhochschule Dortmund (Günder et al. 2009),
- der Fragebogen des SNF-geförderten Projekts «HEVE» (HEVE-Studie, ohne Datum),
- der Fragebogen des EREV-Projekts «Zukunft Personalentwicklung» (EREV, ohne Datum) sowie
- der Fragebogen zur Studie «Bestrafungsverhalten von Eltern in der Schweiz» der Universität Fribourg (Schöbi et al. 2020).

Auch diese Instrumente wurden selektiv ausgewertet und in geringerer Intensität in die Konstruktion einbezogen. Die daraus übernommenen Items wurden ebenfalls an den Kontext angepasst und bei Bedarf sprachlich oder inhaltlich überarbeitet. Nebst der Übernahme und Adaption bestehender Items wurden eigene Items entwickelt, insbesondere in denjenigen Bereichen, in denen bestehende Instrumente die spezifischen Forschungsfragen nicht abdeckten. Dies betraf vor allem Aspekte, die sich aus dem inhaltlichen Fokus der Studie ergaben und eine differenzierte Erfassung institutioneller Praxis erforderten. Für eine höhere Transparenz wird die Herkunft der verwendeten Items im Folgenden in aggregierter Form nach Quellen sowie nach Art ihrer Verwendung (unveränderte Übernahme, Modifikation, Eigenentwicklung) angegeben. Die detaillierte Zuordnung erfolgt in den jeweiligen Ergebnisteilen anhand der dort ausgewiesenen Tabellen und Abbildungen. Die nachfolgende Tabelle stellt die Verteilung der Items nach Herkunft und Verwendungsart zusammenfassend dar.

Quelle	Übernommen	Modifiziert	Eigenentwickelt
DJI (2004/2019)	8	46	
FH Dortmund (Günder et al.)	1	12	
HEVE	1	3	
EREV	-	4	
Universität Fribourg (Schöbi et al.)	-	2	
Steinlin et al.	-	1	
Eigenentwickelt			34
Total		**112**	

Tabelle 2: Übersicht zur Herkunft und Verwendungsart der Items im Fragebogen

Das Erhebungsinstrument gliedert sich in drei inhaltliche Schwerpunkte, die unterschiedliche Dimensionen der institutionellen Praxis abbilden. Die Zuordnung der Items zu diesen Bereichen erfolgte dabei heuristisch, da einzelne Fragen mehrere Themenbereiche berühren und entsprechend auch in der Auswertung unterschiedlichen analytischen Perspektiven zugeordnet werden können. Die nachfolgend dargestellte Verteilung ist daher als orientierende Einordnung zu verstehen.

1. Organisationale und administrative Grundorientierungen:
   Dieser Teil umfasst Items zur Struktur und Ausstattung der Institutionen, etwa zur Anzahl und Art von Wohngruppen, zu Merkmalen der Adressat:innen und zum Standort. Zusätzlich werden Informationen zur Personalstruktur, zu Beschäftigungsverhältnissen sowie zu Rahmenbedingungen wie Weiterbildung und Supervision erfasst. Mit rund 41 Prozent bildet dieser Teil einen Schwerpunkt des Fragebogens. Die Items dienen in erster Linie der Kontextualisierung pädagogischer Praxis und ermöglichen differenzierte Vergleiche zwischen unterschiedlichen Institutionstypen.

2. Pädagogische Grundorientierungen:
   In diesem Bereich werden sowohl explizite als auch implizite Aspekte pädagogischer Haltung und Praxis thematisiert. Dazu gehören Fragen zur alltäglichen pädagogischen Arbeit, zu bestehenden pädagogischen Konzepten, zu Partizipationsangeboten und zu institutionellen Grundverständnissen. Zusätzlich werden Einstellungen und Prioritäten anhand bewertbarer Aussagen erhoben, etwa zu Nähe-Distanz-Verständnissen, zum Fallverstehen

oder zu pädagogischen Zielsetzungen. Insgesamt lassen sich rund 31 Prozent der Items diesem Bereich zuordnen. Die Kombination aus faktischen und attitudinalen Items erlaubt eine differenzierte Analyse von pädagogischen Leitbildern und ihrer Umsetzung.

3. Umgang mit unerwünschtem Verhalten:
   Auch der dritte Schwerpunkt widmet sich der pädagogischen Arbeit, legt den Fokus jedoch auf Verhaltensweisen, die aus Sicht der Institutionen und Fachkräfte als problematisch wahrgenommen werden. Erfasst werden sowohl Arten und Häufigkeit solchen Verhaltens als auch konkrete Reaktionen der Fachkräfte auf unerwünschtes Verhalten. Weitere Items beziehen sich auf institutionelle Regelstrukturen, Stufenprogramme sowie auf subjektive Einschätzungen zu Konflikten, Grenzverletzungen und entsprechenden Reaktionen. Dieser Bereich umfasst rund 20 Prozent des Instruments und steht in engem Zusammenhang mit dem thematischen Fokus der Studie.

Ergänzt wurden diese drei Schwerpunkte durch einen eigenständigen Block soziodemografischer Angaben zur Zielgruppe, der einen kleineren Anteil des Fragebogens ausmacht (ca. 8 %). Darüber hinaus existieren einzelne Items, die nicht eindeutig einem der drei Bereiche zugeordnet werden können oder bewusst bereichsübergreifend konzipiert sind.

Als Itemtypen wurden vor allem Single- und Multiple-Choice-Formate sowie Rating- bzw. Likert-Skalen verwendet. Diese waren in der Regel fünfstufig aufgebaut. Wenn eine Polarisierung ohne neutrale Mittelposition angestrebt war, wurde eine vierstufige Skala eingesetzt. Vor allem bei der Bewertung von verschiedenen subjektiven Aussagen kamen auch siebenstufige Skalen zum Einsatz, um eine grössere Ausdifferenzierung zu erhalten. Ergänzt wurde das Instrument durch offene numerische Felder (z. B. zur Angabe von Personenzahlen) und offene Textfelder zur Ergänzung, Kommentierung oder Spezifizierung.

Die Übersetzung des Fragebogens erfolgte im Anschluss an dessen Entwicklung. Ein professionelles Übersetzungsbüro übertrug die deutsche Version ins Französische und Italienische, wobei jeweils eine muttersprachliche Fachperson mit wissenschaftlichem Hintergrund die Übersetzung vornahm. Zusätzlich wurde die gesamte Übersetzung von einem erfahrenen Lektor sprachlich überarbeitet. Anschliessend erfolgte eine weitere Validierung durch muttersprachliche Fachpersonen an der HSLU. Abschliessend wurden die finalen Versionen in EFS Survey integriert.

Der Umfang des Erhebungsinstruments umfasste, je nach Filterführung, zwischen 98 und 112 Items. Es handelt sich um ein intendiert umfangreich konzipiertes Instrument, das bei dieser erstmaligen Erhebung ein möglichst breites Bild liefern sollte. Diese Konzeption wurde sowohl im Projektteam als auch in Rücksprache mit dem Praxisbeirat und Vertreter:innen der Zielgruppe abgestimmt. Zudem erfolgte eine Überprüfung des Instruments durch das auf Fragebogenentwicklung spezialisierte GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Im Rahmen einer Fragebogenberatung wurden insbesondere das Vorgehen der Konstruktion im Kontext explorativer Forschung und einer Vollerhebung, die Formulierung und Verständlichkeit der Items, deren Reihenfolge sowie die eingesetzten Antwortskalen reflektiert und weiterentwickelt. In diesem Zusammenhang wurde auch die dem explorativen Vorgehen zugrunde liegende formative Konstruktionslogik als methodisch angemessen bestätigt. Vor diesem Hintergrund wurden klassische reliabilitätsstatistische Kennwerte, insbesondere Masse der internen Konsistenz, nicht als zentrales Gütekriterium eingeordnet, da die Items nicht als homogene Indikatoren eines bereits erschlossenen latenten Konstrukts konzipiert sind, sondern unterschiedliche inhaltliche Dimensionen der zu explorierenden pädagogischen Grundorientierungen abbilden (Bortz/Schuster 2016; Eid et al. 2026). Die Validität der Konstruktion wurde zum einen über ihre inhaltliche Fundierung abgesichert, insbesondere durch die theoriegeleitete Entwicklung der Dimensionen pädagogischer Grundorientierungen. Zum anderen wurde sie durch die Orientierung an etablierten Erhebungsinstrumenten, insbesondere an Arbeiten des DJI, gestärkt, wodurch die externe bzw. ökologische Validität des Instruments zusätzlich erhöht wurde (Bortz/Schuster 2016; Eid et al. 2026). Darüber hinaus wurden Aspekte der Datenstruktur und Auswertbarkeit des Fragebogens berücksichtigt. Insgesamt konnten das gewählte Vorgehen sowie das entwickelte Instrument auf dieser Grundlage zusätzlich methodisch abgesichert werden.

3 Durchführung der Befragung

Die Online-Befragung wurde im Zeitraum von Mitte September bis Anfang November 2024 durchgeführt. Ziel war es, möglichst viele der in Abschnitt 2.2 identifizierten Institutionen zur Teilnahme zu gewinnen und so eine breite empirische Basis für die Analyse von Sanktionsregimes in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe zu schaffen. Zu Beginn wurden sämtliche Institutionen auf der recherchierten Heimliste per E-Mail kontaktiert, über das For-

schungsvorhaben informiert und gebeten, die Zuständigkeit zu prüfen, d. h., die korrekte Ansprechperson (pädagogische Leitung) zu bestätigen oder eine entsprechende E-Mail-Adresse mitzuteilen. Die Ansprache erfolgte jeweils in der Sprache, die primär auf der Website der Institution verwendet wurde. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass wenige Tage später eine zweite Nachricht mit dem personalisierten Link zur Befragung folgen würde. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, eine PDF-Version des Fragebogens in den drei Landessprachen herunterzuladen. Die Nutzung dieser Option verteilte sich auf 48 Fälle in deutscher, 33 in französischer und 26 in italienischer Sprache. Das Informationsschreiben war mit den Logos der HSLU und des SNF sowie der unterstützenden Verbände versehen, um die institutionelle Verankerung und Relevanz des Projekts zu unterstreichen.

Im Rahmen der Kontaktaufnahme wurden die recherchierten E-Mail-Adressen überprüft, Redundanzen bereinigt und, falls erforderlich, Angaben aktualisiert oder ergänzt. Dadurch reduzierte sich die Zahl der ursprünglich 445 kontaktierten Adressen auf 429 gültige. Dieses bereinigte Brutto-Gesamtsample erhielt im zweiten Schreiben den personalisierten Fragebogen-Link.

Zur Steigerung der Rücklaufquote wurden mehrere Massnahmen ergriffen: Es wurden zwei Erinnerungsmails an jene Institutionen versendet, die den Fragebogen zum jeweiligen Zeitpunkt noch nicht ausgefüllt hatten; die erste etwa vier Wochen nach Versand des Fragebogen-Links, die zweite nach weiteren drei Wochen. In den Anschreiben wurde auf die Möglichkeit einer anonymen Teilnahme sowie auf die Relevanz der Studie für Praxis und Forschung hingewiesen. Als Anreiz erhielten die Teilnehmenden das Angebot, ausgewählte wichtige Studienergebnisse bereits vor der offiziellen Veröffentlichung einzusehen. Darüber hinaus wurden Kontaktmöglichkeiten für Rückfragen sowie für technische Unterstützung bereitgestellt. Die Befragten wurden zu Beginn des Fragebogens auf den Umfang hingewiesen und erhielten die Möglichkeit, die Umfrage zu unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt mit gespeicherten Zwischenergebnissen fortzusetzen. Die Befragung selbst war so gestaltet, dass sie auf verschiedenen Endgeräten (Desktop, Tablet, Smartphone) problemlos durchgeführt werden konnte. Um die Teilnahmehürde möglichst gering zu halten, waren die meisten Fragen optional beantwortbar. Zudem war der Fragebogen so aufgebaut, dass eine Weiterführung auch ohne Beantwortung einzelner Fragen zulässig war. Ein Zurück-Button erlaubte es, bereits gegebene Antworten zu überarbeiten oder zu reflektieren. Retrospektiv zeigte sich eine

durchschnittliche Bearbeitungsdauer von 85 Minuten. 35 Prozent der Teilnehmenden brachen die Befragung vorzeitig ab, 45 Prozent setzten sie nach einer Unterbrechung fort und 20 Prozent beantworteten den Fragebogen in einem Durchgang.

Insgesamt gingen Rückmeldungen von 188 Institutionen ein, wovon 122 den Fragebogen vollständig bearbeitet hatten – zum Teil nach einer Unterbrechung (n = 84). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 44 Prozent und einer Beendigungsquote von 65 Prozent bezogen auf die Rückmeldungen bzw. 28 Prozent bezogen auf die versendeten Einladungen. Die zu Beginn des Fragebogens abgefragte Sprachauswahl ergab, dass 152 Teilnahmen in deutscher, 31 in französischer und fünf in italienischer Sprachversion erfolgten.

Diese Quoten können für eine erste Umfrage dieses Umfangs als erfreulich bewertet werden und lassen auf ein hohes Interesse der Befragten am Thema schliessen. Sie liegen im oberen Bereich vergleichbarer Erhebungen des DJI, das bei seinen regelmässigen Befragungen von Institutionen der stationären Hilfe zur Erziehung seit 2001 Rücklaufquoten zwischen 34 und 45 Prozent erzielt (Pluto et al. 2024, S. 517). Eine Einwilligung, an der vorgesehenen zweiten Erhebung für die Durchführung qualitativer Fallstudien teilzunehmen, erteilten 95 Institutionen, was 51 Prozent der Gesamtanzahl der Teilnehmenden entspricht.

4 Datenaufbereitung und Auswertung

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte mithilfe der Statistiksoftware SPSS. Vor Beginn der Analyse wurden die Datensätze bereinigt und auf Vollständigkeit sowie Konsistenz geprüft (Lück/Landrock 2022). Es traten keine systematischen Ausfälle zu spezifischen Themenfeldern auf. Allerdings war im Verlauf des Fragebogens eine schrittweise Abnahme der Antwortquote zu beobachten, die mutmasslich auf die mit dem Fortschreiten des Fragebogens zunehmende Bearbeitungsdauer zurückzuführen ist. Extremwerte und potenzielle Ausreisser wurden ebenfalls geprüft. Dabei wurde zwischen inhaltlich plausiblen Extremwerten und potenziellen Fehleingaben differenziert; letztere wurden von der Analyse ausgeschlossen. Bei der Auswertung kamen deskriptive und inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz. Die deskriptive Analyse umfasste die Berechnung von Häufigkeiten, Mittelwerten und Streuungsmassen. Obwohl es sich bei den meisten Ratingskalen formal um ordinalskalierte

Daten handelt, wurden Likert-Skalen bei der Analyse zum Teil als intervallskaliert behandelt, um Mittelwerte und Streuungsmasse zu bilden. Diese Vorgehensweise ist insbesondere bei gleichabständiger Skalierung, ausreichender Anzahl von Antwortkategorien und symmetrischer Verteilung der Antworten methodisch vertretbar (Greving 2009, S. 72; Sullivan/Artino 2013).

Die Auswertung wurde uni-, bi- und multivariat ausgeführt. Für die Berechnung von Korrelationskoeffizienten wurden, abhängig vom Skalenniveau und Variablentyp, unterschiedliche Verfahren eingesetzt: Für dichotome Variablen kam der Phi-Koeffizient zur Anwendung, bei Kombinationen aus dichotomen und metrischen Variablen der punktbiseriale Korrelationskoeffizient. Bei ordinalskalierten Variablen, wie den aus den Likert-Skalen gewonnenen Daten, wurde der Spearman's Rangkorrelationskoeffizient verwendet (Bortz/Schuster 2016; Eid et al. 2026). Bei den statistischen Tests wurde eine Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 5 Prozent angenommen. Ergebnisse mit einem p-Wert kleiner als 0.05 wurden entsprechend als statistisch signifikant gewertet. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden in den nachfolgenden Beiträgen (Tauber et al. 2026a, 2026b) sowie in einem weiteren Ergebnisband dargestellt.

5 Repräsentativität, Limitationen und methodische Reflexion

Die Erhebung zielte darauf ab, eine möglichst breite und differenzierte empirische Basis für die Analyse von Sanktionsregimes in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe zu schaffen. Im Folgenden werden die Reichweite der Befragung, potenzielle Verzerrungen sowie methodische Überlegungen zur Datenqualität und Interpretation diskutiert.

Der Abgleich mit der recherchierten Liste stationärer Hilfen zeigt, dass die Akquisition nahezu flächendeckend erfolgte. Rund ein Drittel der kontaktierten Institutionen nahm an der Befragung teil. Damit kann die Auswahl der potenziellen Teilnehmenden weitgehend als repräsentativ bezeichnet werden (Gabler/Häder 2019). Allerdings bestehen hinsichtlich der tatsächlichen institutionellen Landschaft gewisse Unschärfen:

Die Rückmeldungen verteilen sich ungleich über Kantone, Grossregionen und Sprachräume und die Heterogenität innerhalb der Grundgesamtheit ist beträchtlich, was sich auch in der differenzierten Zusammensetzung der im Er-

gebnisteil dargestellten Institutionenlandschaft (vgl. Tauber et al. 2026a) widerspiegelt. Für künftige Erhebungen, Analysen und eine weiterführende Einteilung in Untersuchungseinheiten (z. B. nach Grösse, Adressat:innen oder Organisationsform) bedarf es vertiefter theoretischer Fundierung sowie gegebenenfalls methodischer Strategien zur gezielten Steuerung der Fallverteilung, etwa im Sinne von Quotenstichproben.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte nicht zufällig, sondern nach dem All-in-Prinzip einer Voll- bzw. Totalerhebung (Häder/Häder 2022). Dabei kann nicht ausgeschlossen werden, dass es durch Selbstselektionsprozesse zu Verzerrungen bei der Teilnahmebereitschaft kam, etwa durch eine Über- oder Unterrepräsentation bestimmter Organisationsformen. Auch die Vollständigkeit der Heimliste kann nicht mit absoluter Sicherheit garantiert werden. Weitere mögliche Verzerrungsquellen betreffen die auskunftgebende Person: Die Angaben stammen ausschliesslich von pädagogischen Leitungspersonen und bilden somit nur eine institutionelle Perspektive ab. Diese kann durch organisationale Selbstbeschreibungen sowie durch soziale und fachliche Erwünschtheit geprägt sein und muss nicht in allen Punkten mit den Wahrnehmungen von Fachkräften oder Adressat:innen übereinstimmen. Entsprechend ist von einer selektiven Sicht auf institutionelle Praktiken auszugehen. Die Perspektiven von Fachkräften sowie der betroffenen Kinder und Jugendlichen werden daher im Rahmen der anschliessenden qualitativen Erhebung gezielt einbezogen, um die vorliegenden Befunde zu ergänzen und differenzierter einordnen zu können. Zusätzlich sind durch die Übersetzung des Instruments in die drei Landessprachen potenzielle Bedeutungsverschiebungen nicht gänzlich auszuschliessen, auch wenn die Übersetzungen professionell erstellt und validiert wurden.

Die Datenaufbereitung und Skalennutzung wurden sorgfältig dokumentiert. Die Konstruktion des Fragebogens sowie die Datenbereinigung wurden iterativ und in enger Abstimmung mit dem Projektteam und dem Praxisbeirat vorgenommen; GESIS wurde beratend hinzugezogen. Dennoch bleibt die Heterogenität der Institutionen eine Herausforderung für die Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Auch profitierte der Fragebogen erheblich von den Instrumenten, die andere Institutionen, allen voran das DJI, zur Verfügung gestellt hatten. Diese bildeten eine zentrale Grundlage für die thematische Struktur und die theoretische Fundierung einzelner Items. Durch eigene Ergänzungen und begriffliche Anpassungen wurde versucht, den spezifischen

Kontext der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz angemessen zu berücksichtigen und dem eigenen Forschungsschwerpunkt nachzukommen. Es kann jedoch nicht abschliessend beurteilt werden, ob der Fragebogen in dieser Form verzerrungsfrei auf den Schweizer Kontext übertragbar ist. Dies betrifft insbesondere die Items zu pädagogischen Grundorientierungen: Zwar konnte auf die breite Erfahrung der DJI-Teams zurückgegriffen werden, dennoch bedarf es weiterer Forschung und vertiefter methodischer Analysen hinsichtlich der Validierung und Weiterentwicklung des eingesetzten Fragebogens, um die zugrundeliegenden latenten Konstrukte adäquat abzubilden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die verwendete Operationalisierung nicht einem klassischen reflektiven Messmodell folgt, sondern als inhaltsbasierte Zusammenstellung unterschiedlicher Dimensionen konzipiert ist. Entsprechend wurden in der vorliegenden Studie klassische reliabilitätsstatistische Prüfverfahren, insbesondere Masse der internen Konsistenz, nicht als zentrales Gütekriterium herangezogen (Bortz/Schuster 2016; Eid et al. 2026; Moosbrugger/Kelava 2020). Die Prüfung der Messgüte erfolgt in diesem Kontext primär über andere Zugänge, insbesondere über die inhaltliche Fundierung der Konstrukte sowie über deren Anschlussfähigkeit an die bestehende Forschung, allen voran an Arbeiten des DJI (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024). Gleichwohl besteht Bedarf an weiterführenden Analysen, um die Struktur, Trennschärfe und Reichweite der verwendeten Items differenzierter zu untersuchen und die Konstruktion perspektivisch weiter zu schärfen. Die thematische Sensibilität des Forschungsfeldes, insbesondere Sanktionen als implizite oder tabuisierte Praxis, stellt besondere Anforderungen an die empirische Erhebung und Analyse und unterstreicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Instruments.

Ein nächster methodischer Schritt könnte darin bestehen, die im Datensatz angelegten Strukturen vertieft zu analysieren und unter Einbezug der noch ausstehenden qualitativen Fallstudien theoretisch zu verdichten, insbesondere im Hinblick auf pädagogische Grundorientierungen und deren Bedeutung für institutionelle Sanktionspraxen. Darauf aufbauend erscheint es sinnvoll, auch die explorativ angelegte Operationalisierung weiter zu prüfen und gegebenenfalls zu schärfen, etwa durch eine differenziertere Analyse von Itemzusammenhängen, die Identifikation möglicher Unschärfen sowie eine behutsame Weiterentwicklung der Itembatterien. In diesem Zusammenhang gewinnen auch klassische testtheoretische Verfahren an Bedeutung, etwa zur Prüfung von Skalenstrukturen oder der internen Konsistenz, sofern dies theoretisch und

empirisch angezeigt ist. Schliesslich erscheint auch eine stärkere Berücksichtigung interkultureller Perspektiven angezeigt. Angesichts der sprachlichen und kulturellen Heterogenität der Schweiz stellt sich die Frage, inwiefern die verwendeten Konstrukte und Items in unterschiedlichen Kontexten gleichermassen anschlussfähig sind. Eine weiterführende Validierung sollte daher auch die kultur- und sprachraumspezifische Interpretierbarkeit der eingesetzten Instrumente in den Blick nehmen.

Insgesamt bildet diese explorative Studie eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für die Erforschung der Zielgruppe und schafft eine tragfähige Basis für die anschliessende qualitative Projektphase. Die geplante Verknüpfung quantitativer und qualitativer Erkenntnisse wird es zusätzlich ermöglichen, die jeweiligen Befunde methodisch zu ergänzen und differenzierter zu interpretieren. Dadurch lässt sich ein umfassenderes Verständnis der Sanktionsregimes gewinnen, einschliesslich der Wechselwirkungen zwischen organisational-administrativen Rahmenbedingungen und pädagogischen Grundorientierungen. Mit dieser Kontextualisierung eröffnet sich die Möglichkeit, nicht nur die bestehenden Befunde zu vertiefen, sondern auch Hypothesen zu generieren, die in künftigen Studien überprüft werden können.

Literatur

Bigos, S. I. (2014): *Kinder und Jugendliche in heilpädagogischen Heimen*. https://content-select.com/de/portal/media/view/537b0edd-5f8c-4c03-9f01-104d2efc1343 (Abruf 06.07.2026)

Bortz, J./Schuster, C. (2016): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe* (7., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Springer.

Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2023): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.21256/zhaw-28078

Eid, M./Gollwitzer, M./Schmitt, M. (2026): *Statistik und Forschungsmethoden* (6., überarb. u. erw. Aufl. unter Mitarbeit von Boris Mayer). Beltz.

Evangelischer Erziehungsverband e. V. [EREV] (ohne Datum): *Zukunft Personalentwicklung (ZuPe): Strategische Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe*. https://erev.de/projekte/abgeschlossene-projekte/ (Abruf 06.07.2026)

Gabler, S./Häder, S. (2019): Repräsentativität: Versuch einer Begriffsbestimmung. In S. Häder/M. Häder/P. Schmich (Hg.): *Telefonumfragen in Deutschland* (S. 81–112). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23950-3_5

Gandlgruber, M. (2019): *Feldphasen bei Institutionenbefragungen. Herausforderungen und Hinweise zu ihrer Vorbereitung und Durchführung: Eine Arbeitshilfe*. Deutsches Jugendinstitut e. V.

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Greving, B. (2009): Messen und Skalieren von Sachverhalten. In S. Albers/D. Klapper/U. Konradt/A. Walter/J. Wolf (Hg.): *Methodik der empirischen Forschung* (S. 65–78). Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9_5

Günder, R./Müller-Schlotmann, R. M. L./Reidegeld, E. (2009): Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend, 61* (1), S. 14–25.

Häder, M./Häder, S. (2022). Stichprobenziehung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur/J. Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 425–441). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_27

HEVE-Studie (ohne Datum): *SNF-Projekt HEVE: Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz*. https://heve.ch/ (Abruf 06.07.2026)

Huber, S./Kirchschlager, S. (2019): *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung: Eine sozialpädagogische Studie*. Budrich UniPress.

Lück, D./Landrock, U. (2022): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur/J. Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 517–532). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_33

Mohr, S./Ritter, B. (2021): Punitive Haltungen und ihre organisationalen Bedingungen. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036649-7

Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hg.) (2020): *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-61532-4

Piller, E. M./Schnurr, S. (2013): *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19061-7

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./van Santen, E. (2024): *Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung: Empirische Analyse zu Organisationsmerkmalen, Adressat:innen und Herausforderungen*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8559-4

Pohl, A./Reutlinger, C./Walther, A./Wigger, A. (Hg.) (2019): *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum. Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen: Ein Beitrag zur Partizipationsdebatte*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24219-0

Porst, R. (1998): Fragebogenerstellung. In H. Goebl/P. H. Nelde/Z. Starý/W. Wölck (Hg.): *Kontaktlinguistik* (S. 737–744). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110132649.1.7.737

Porst, R. (2014): *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4

Reinecke, J. (2014): Grundlagen der standardisierten Befragung. In N. Baur/J. Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 601–617). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_44

Sarfert, N. (2023): *Unerhörte Jugendliche: Artikulationen von Klasse und Geschlecht in der stationären Jugendhilfe*. Campus Verlag. https://doi.org/10.12907/978-3-593-45561-7

Schaffner, D./Läber, M. (2017): Es muss mehr sein als Erziehung zur Anpassung und Unterordnung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik, 15* (4), S. 415–433. https://doi.org/10.26041/fhnw-1543

Schallberger, P./Schwendener, A. (2017): *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Herbert von Halem.

Schöbi, B./Holmer, P./Rapicault, A./Schöbi, D. (2020): *Bestrafungsverhalten von Eltern in der Schweiz: Eine wissenschaftliche Begleitung der Präventionskampagne «Starke Ideen – Es gibt immer eine Alternative zur Gewalt». Eine Studie im Auftrag von Kinderschutz Schweiz*. Institut für Familienforschung und -beratung Universität Freiburg.

Steinlin, C./Fischer, S./Dölitzsch, C./Fegert, J.-M./Schmid, M. (2015): Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, eine gefahrengeneigte Tätigkeit. Ergebnisse einer epidemiologischen Studie. *Trauma & Gewalt, 1*, S. 22–33.

Sullivan, G. M./Artino, A. R. (2013): Analyzing and Interpreting Data From Likert-Type Scales. *Journal of Graduate Medical Education, 5* (4), S. 541–542. https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18

Tauber, A./Huber, S./Wegmüller, P./Calabrese, S. (2026a): Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Tauber, A./Calabrese, S./Wegmüller, P./Huber, S. (2026b): Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Wigger, A. (2007): *Was tun Sozialpädagoginnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.

Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz

Andreas Tauber, Sven Huber, Patrick Wegmüller, Stefania Calabrese

1 Einleitung

Unter organisational-administrativen Grundorientierungen werden im Folgenden die formalen und informellen Regelsysteme, Steuerungslogiken und administrativen Rahmenbedingungen verstanden, die das Handlungsfeld stationärer Institutionen strukturieren. Diese Orientierungen rahmen pädagogisches Handeln, indem sie Ressourcen, Zuständigkeiten und Entscheidungsprozesse vorstrukturieren, ohne es jedoch deterministisch festzulegen. Vielmehr entstehen pädagogische Praktiken im Zusammenspiel organisationaler Vorgaben und professioneller Handlungsspielräume der Fachpersonen (Gragert et al. 2005; Huber/Kirchschlager 2019; Kessl/Maurer 2010; Schallberger/Schwendener 2017).

In den folgenden Abschnitten werden Ergebnisse der quantitativen Vollerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz» dargestellt. Das Projekt mit einer Laufzeit von Herbst 2023 bis Sommer 2027 wurde durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanziert. Die systematische Fragebogenerhebung, deren methodisches Vorgehen im vorangegangenen Beitrag (Tauber 2026) beschrieben wird, verfolgte zwei zentrale Zielsetzungen: Erstens sollte

sie eine empirische Grundlage für die anschliessende qualitative Projektphase schaffen, in der die institutionellen Bedingungen des Einsatzes von Sanktionen vertieft untersucht werden. Zweitens sollte sie eine erste Bestandsaufnahme stationärer Hilfen in der Schweiz im Sinne einer Querschnittsstudie ermöglichen, die zugleich den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags darstellt. Diese Bestandsaufnahme erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern konzentriert sich auf ausgewählte Befunde, die für die Weiterarbeit im qualitativen Teil der Studie von besonderer Relevanz und gleichzeitig von eigenständigem wissenschaftlichen wie auch fachspezifischen Interesse sind.

Die Ergebnisse werden entlang zentraler Themenbereiche präsentiert, die sich auf die administrativen und organisationalen Grundorientierungen beziehen. Dazu zählen Aspekte wie die Organisationsstruktur der Institutionen, die Zusammensetzung ihrer Adressat:innen, ihr Standort und Umfeld sowie Fragen der personellen Ausstattung, einschliesslich Beschäftigungsverhältnissen und beruflicher Qualifikationen.

Die Ergebnisse machen eine ausgeprägte Heterogenität der befragten Institutionen deutlich. Diese zeigt sich nicht nur in der Organisationsform, der Angebotsstruktur und dem Grad der Spezialisierung, sondern auch in der Ausgestaltung der Wohnplätze, der institutionellen Ausrichtung, der personellen Zusammensetzung und der räumlichen Verortung. Entsprechend reicht das Spektrum von kleineren Institutionen mit eher familiärer Prägung bis hin zu grossen Organisationen mit mehreren Standorten und differenzierten Angebotsformen. Diese Vielfalt bildet den Hintergrund, vor dem die nachfolgenden Kapitel die Ergebnisse thematisch vertiefen und systematisch einordnen.[1]

2 Merkmale der Befragten

Die Stichprobe der quantitativen Vollerhebung umfasst 188 stationäre Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe aus der gesamten Schweiz (bereinigtes Netto-Gesamtsample). Berücksichtigt wurden Institutionen, die Kinder und Jugendliche im Alter von 8 bis 25 Jahren, mit und ohne Beeinträchtigungen, professionell sozialpädagogisch betreuen. Angeschrieben wurden die pädagogischen Leitungen bzw. Institutsleitungen, sofern sie diese Rolle in-

1 Zur sprachlichen und stilistischen Optimierung des Beitrags wurden punktuell KI-gestützte Tools verwendet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei den Autor:innen.

nerhalb der jeweiligen Institution innehaben. Damit rückt die Perspektive von Akteur:innen mit organisationaler Verantwortung in den Fokus, die die strukturellen Rahmenbedingungen und institutionellen Steuerungslogiken überblicken, deren Sicht auf die Praxis jedoch zugleich funktional geprägt ist. Die Mehrheit der Befragten übt die Funktion der Institutionsleitung aus, gefolgt von der pädagogischen Leitung. Wie in Tabelle 1 dargestellt wird, ergeben sich bei N = 188 insgesamt 196 Nennungen, da einzelne Personen mehrere Verantwortungsbereiche angegeben haben und zusätzlich unter der Kategorie «Sonstige» weitere Aufgaben spezifiziert wurden. Diese betreffen überwiegend Bereichsleitungen; darüber hinaus werden unter anderem Angebotsleitungen, Gruppenleitungen und weitere Funktionen genannt. Über 80 Prozent wählten zur Beantwortung des Online-Fragebogens die deutsche Sprachversion.

Etwas mehr als 40 Prozent der Befragten (40.8 %, n = 120) sind seit höchstens zehn Jahren – ausgehend von 2024 – in der Institution tätig. Zugleich zeigt sich, dass einzelne Leitungspersonen bereits seit den 1980er-Jahren dort beschäftigt sind. Damit geht ein hoher Anteil an Personen einher, die ihre jetzige Leitungsfunktion innerhalb der letzten zehn Jahre übernommen haben (65 %, n = 120). Weitere 16 Prozent sind bereits seit den 1990er- bzw. 2000er-Jahren in der gleichen leitenden Position tätig. Die Mehrheit der Befragten ist männlich (60 %) und im Alter von 50 bis 59 Jahren. Als höchste berufsrelevante Ausbildung wird bei Mehrfachnennungen am häufigsten eine Führungsausbildung angegeben (57 %), gefolgt von einem Abschluss in Sozialpädagogik an einer Höheren Fachschule (HF; 34 %) sowie ein Hochschulabschluss in Sozialer Arbeit (Bachelor: 32 %; Master: 13 %). Quereinsteigende aus anderen Arbeitsfeldern zählen mit 11 Prozent ebenfalls zu den fünf häufigsten Ausbildungswegen. Weitere berufsrelevante Ausbildungen bewegen sich im einstelligen Prozentbereich.

Variable	Ausprägungen	Anzahl	In %
Leitungsfunktion (z. T. Mehrfachnennung; Prozentangaben beziehen sich jeweils auf N = 188)	Institutionsleitung	77	41 %
	Pädagogische Leitung	56	30 %
	Institutions- und Pädagogische Leitung	40	21 %
	Sonstige	23	12 %
Sprachversion des Online-Fragebogens (N = 188)	Deutsch	152	81 %
	Französisch	31	16 %
	Italienisch	5	3 %

Geschlecht (N = 120)	Männlich	72	60 %
	Weiblich	48	40 %
	Divers	0	0 %
Alter (N = 120)	bis 39 Jahre	21	18 %
	40 bis 49 Jahre	37	31 %
	50 bis 59 Jahre	44	37 %
	60 Jahre und älter	18	15 %

Tabelle 1: Merkmale der Befragten

3 Strukturelle Merkmale der Institutionen

Fast drei Viertel der befragten Institutionen bestehen aus mehreren Wohngruppen, die zumeist an einem Standort konzentriert sind (siehe Tabelle 2). Gleichzeitig zeigt sich mit über einem Drittel eine nicht unerhebliche Anzahl eher kleiner stationärer Angebote, die lediglich eine einzelne Wohngruppe umfassen.

Variable	Ausprägungen	Anzahl	In %
Anzahl Standorte (N = 172)	Ein Standort	112	65 %
	Mehrere Standorte	60	35 %
	Davon (n = 57):		
	Mit 2 Standorten	24	42 %
	Mit 3 Standorten	15	26 %
	Mit 4 Standorten	7	12 %
	Mit über 4 Standorten	11	20 %
Anzahl Wohngruppen (N = 151)	Eine Wohngruppe	42	28 %
	Mehrere Wohngruppen	109	72 %
Art der Wohngruppe (z. T. Mehrfachnennung; N = 178)	Offen	176	99 %
	Halboffen	14	8 %
	Geschlossen	7	4 %
Anzahl Wohnplätze (WP) (z. T. Mehrfachnennung)	WP in offenen Wohngruppen (n = 176)	4'737	94 %
	WP in halboffenen Wohngruppen (n = 14)	213	4 %
	WP in geschlossenen Wohngruppen (n = 7)	107	2 %

Tabelle 2: Strukturelle Merkmale der Institutionen

Die Spannweite der angegebenen Wohnplätze pro Institution reicht von vier Plätzen an einem Standort in einer Wohngruppe bis zu 154 Plätzen an mehreren Standorten in mehreren Wohngruppen. Insgesamt wurden 5'057 Wohnplätze angegeben. Allerdings zeigen spätere Auswertungen, etwa zur Geschlechterverteilung (N = 4'353) und zur Altersverteilung (N = 4'211), dass diese absoluten Zahlen mit einer gewissen Vorsicht als Richtwerte zu interpretieren sind, da nicht alle Befragten vollständige Angaben gemacht haben. Zum einen ist davon auszugehen, dass eine Diskrepanz zwischen der Anzahl der Wohnplätze und der tatsächlichen Belegung besteht. Zum anderen handelt es sich bei den Angaben nicht um stichtagsgebundene Kennzahlen, da im Fragebogen bewusst darauf verzichtet wurde, solche dynamischen Zahlen auf ein bestimmtes Stichdatum zu fixieren. Auch die Möglichkeit zur Schätzung wurde damit implizit eingeräumt, um den Antwortfluss nicht unnötig zu unterbrechen und die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen.

Die mit Abstand überwiegende Mehrheit der angegebenen Wohnplätze befindet sich in offenen Wohngruppen (94 %). Halboffene und geschlossene Gruppen stellen demgegenüber eine Ausnahme dar und machen nur einen kleinen Anteil am Gesamtangebot aus. Mit 213 bzw. 107 Plätzen sind jedoch auch restriktivere Wohnformen im Feld der stationären Hilfen ausserhalb des Jugendstrafrechts präsent, wenn auch in deutlich geringerem Umfang.

Von den 14 halboffenen Institutionen sind lediglich zwei ausschliesslich für halboffene Wohngruppen konzipiert. Beide verfolgen eine pädagogische Ausrichtung und kombinieren diese mit Intensivwohngruppen bzw. Wohngruppen mit Intensivbetreuung. Zudem sind sie, unterschiedlich ausgeprägt, auf weitere Schwerpunkte spezialisiert. Dazu zählen Wohngruppen für den Umgang mit Personen mit herausfordernden Verhalten (HEVE), der justizrechtliche (nicht strafrechtliche) Massnahmenvollzug sowie Beobachtungsstationen. Die übrigen zwölf halboffenen Institutionen kombinieren halboffene mit offenen Wohngruppen. Neben pädagogischen Wohngruppenformen bieten sie ebenfalls zusätzliche Spezialisierungen an, darunter therapeutische und teilbetreute Wohngruppenformen sowie Schwerpunkte auf Intensivbetreuung, HEVE, Teilbetreuung und Betreuung von Personen mit Beeinträchtigungen, teilweise in Form von Internaten und im Rahmen des Massnahmenvollzugs.

Keine der sieben geschlossenen Institutionen ist ausschliesslich für geschlossene Wohngruppen vorgesehen und es werden jeweils auch offene Wohngrup-

pen angeboten. Zwei dieser geschlossenen Institutionen sind ausschliesslich auf die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung spezialisiert, eine davon in Verbindung mit einem Internat. Insgesamt sind vier der sieben geschlossenen Institutionen als Internate organisiert und weisen weitere Schwerpunkte auf, etwa HEVE, Intensivbetreuung, Aussenwohngruppen und teilbetreute Wohnformen.

Die durchschnittliche Anzahl von Wohnplätzen ist bei der Konzeption als offene Wohngruppe am höchsten (MW = 27). Die Mittelwerte der Wohnplätze der halboffenen und geschlossenen Wohngruppen unterscheiden sich kaum (jeweils MW = 15), jedoch zeigt sich ein Unterschied im Median (siehe Tabelle 3). Dies deutet auf unterschiedliche Verteilungen hin: Während einzelne geschlossene Institutionen grössere Kapazitäten aufweisen, was den Mittelwert erhöht, verfügen viele andere über deutlich weniger Plätze, was den Median senkt. Bei den halboffenen Institutionen hingegen ist die Verteilung gleichmässiger, wodurch sich Mittelwert und Median stärker annähern. Bei den offenen Institutionen lässt sich der Unterschied zwischen Mittelwert und Median insbesondere durch die wenigen offenen Institutionen mit sehr vielen Wohnplätzen – bis zu 140 – erklären.

Variable Durchschnittliche Anzahl von Wohnplätzen in …	**Mittelwert**	**Median**	**Min.**	**Max.**
… offenen Wohngruppen (n = 176)	26.91	21	4	140
… in halboffenen Wohngruppen (n = 14)	15.21	14.5	3	35
… in geschlossenen Wohngruppen (n = 7)	15.29	9	4	37

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl von Wohnplätzen nach Wohngruppen-Konzeption

4 Spezialisierungen der stationären Wohnangebote und Dienstleistungen

Betrachtet man die verschiedenen stationären Wohnangebote bzw. Dienstleistungen der jeweiligen Institutionen – unabhängig von ihrer Konzeption als offen, halboffen oder geschlossen –, ergibt sich prozentual nach Anzahl der Nennungen folgendes Bild (siehe Tabelle 4):

Variable	Ausprägungen	Anzahl	In %
Stationäre Wohnangebote bzw. Dienstleistungen (Mehrfachnennung; Prozentangaben beziehen sich jeweils auf N = 188)	Pädagogische Wohngruppe	138	73 %
	Internat	55	29 %
	Wohngruppe spezialisiert auf den Umgang mit Personen mit herausforderndem Verhalten (z. B. Systemsprenger:innen)	45	24 %
	Wohngruppe für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung	36	19 %
	Aussenwohngruppe	35	19 %
	Teilbetreute Wohngemeinschaft	34	18 %
	Intensivwohngruppe bzw. Wohngruppe mit Intensivbetreuung	24	13 %
	Therapeutische Wohngruppe	15	8 %
	Massnahmenvollzug	15	8 %
	Beobachtungsstation	11	6 %
	Sonstige	25	13 %

Tabelle 4: Stationäre Wohnangebote bzw. Dienstleistungen

Bei Mehrfachnennungen sind 73 Prozent als pädagogische Wohngruppen organisiert, gefolgt von Internaten (29 %) und Wohngruppen für den Umgang mit Personen mit HEVE (24 %). Seltener genannt werden therapeutische Wohnformen und Wohngruppen im Rahmen des Massnahmenvollzugs (jeweils 8 %); Beobachtungsstationen sind mit 6 Prozent am wenigsten vertreten. Weitere Nennungen betreffen sonstige stationäre Wohnformen bzw. Dienstleistungen wie Notfallplätze und Krisenintervention, sozialpädagogische (Gross-)Familien, Entlastungsaufenthalte, (teil-)betreutes Einzelwohnen sowie Beratungsstellen für junge Erwachsene und Dienstleistungsangebote in der Familienpflege.

Zwar gaben somit fast drei Viertel der Institutionen an, dass ihr Angebot der Grundform einer pädagogischen Wohngruppe entspricht, doch aufgrund von Mehrfachnennungen summieren sich in der Gesamtschau die spezialisierten Angebote auf 295 Nennungen und übersteigen damit die Anzahl der pädagogischen Wohngruppen (n = 138) deutlich – auf mehr als das Doppelte. Dies verweist auf eine hohe Angebotsdifferenzierung innerhalb vieler Institutionen, wobei die pädagogische Wohngruppe häufig mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten kombiniert wird.

Reine Spezialisierungen innerhalb der stationären Wohngruppenangebote sind vergleichsweise selten. Insgesamt bieten nur wenige Institutionen ausschliesslich eine spezifische Wohngruppenart an. Am häufigsten vertreten sind Institutionen, die sich ausschliesslich auf die Betreuung von beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen konzentrieren (n = 7). Fünf Institutionen gaben an, ausschliesslich Intensivwohngruppen zu führen; zwei weitere bieten ausschliesslich teilbetreute Wohngruppen an, und jeweils eine Institution fokussiert sich ausschliesslich auf therapeutische Wohnformen, den Massnahmenvollzug oder auf eine Beobachtungsstation. Demgegenüber gibt es keine Institutionen, die ausschliesslich Wohngruppen für den Umgang mit Personen mit HEVE oder ausschliesslich Aussenwohngruppen anbieten. Vier Institutionen sind ausschliesslich als Internat organisiert.

Diese Verteilung zeigt, dass spezialisierte Angebote zwar vorhanden sind, jedoch meist in Kombination mit anderen Wohnformen auftreten. Reine Spezialisierungen sind die Ausnahme und unterstreichen die Tendenz zur Angebotsvielfalt und Mehrfachprofilierung innerhalb der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe.

Eine weitere Art der Spezialisierung betrifft die institutionelle Ausrichtung auf eine bestimmte Religion oder Weltanschauung. Die grosse Mehrheit (85 %) weist keine spezifische religiöse oder weltanschauliche Orientierung auf. Daneben bestehen kleinere Gruppen: Neun stationäre Hilfen bezeichnen sich als evangelisch, vier als katholisch und drei als anthroposophisch ausgerichtet (siehe Tabelle 5). Weitere 15 Institutionen machten unter «Sonstige» offene Ans gaben, die ein breites Spektrum abdecken; genannt wurden vor allem christlich geprägte Haltungen, säkular-humanistische Orientierungen sowie vereinzelt andere religiöse bzw. weltanschauliche Bezüge.

Als weitere Spezialisierung kann zudem das Aufnahmekriterium «Geschlecht» betrachtet werden. So richten sich 10 Prozent der Institutionen ausschliesslich an Jungen bzw. junge Männer, während 9 Prozent ausschliesslich Mädchen bzw. junge Frauen aufnehmen.

Variable	Spezialisierung	Anzahl	In %
Institutionelle Ausrichtung auf eine bestimmte Religion oder Weltanschauung (z. T. Mehrfachnennung; N = 165)	Keine spezifische religiöse bzw. weltanschauliche Ausrichtung	140	85 %
	Evangelisch	9	5 %
	Katholisch	4	2 %
	Anthroposophisch	3	2 %
	Sonstige	15	9 %
Geschlecht (jeweils N = 149)	Ausschliesslich für Jungen bzw. junge Männer	15	10 %
	Ausschliesslich für Mädchen bzw. junge Frauen	13	9 %

Tabelle 5: Spezialisierungen der befragten Institutionen

Insgesamt wird deutlich, dass die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe sowohl durch eine hohe Angebotsvielfalt und Mehrfachprofilierung als auch durch eine überwiegend weltanschaulich neutrale Ausrichtung geprägt ist. Spezialisierungen – sei es hinsichtlich Wohnform, Religion bzw. Weltanschauung oder Geschlecht – kommen zwar vor, bleiben jedoch die Ausnahme und erscheinen häufig eingebettet in breitere institutionelle Profile.

4.1 Spezialisierung der Wohnangebote für die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung

Die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung stellt mit insgesamt sieben Institutionen innerhalb der stationären Angebotslandschaft die häufigste reine Spezialisierung dar, wie bereits oben dargelegt wurde. Betrachtet man alle 36 Institutionen der Gesamtstichprobe, die diese Spezialisierung auch in Kombination mit anderen Wohngruppenformen anbieten, lassen sich deutliche Muster erkennen: Besonders häufig tritt die Kombination mit dem Internatsmodell auf (58 %, n = 21), gefolgt von pädagogischen Wohngruppen (42 %, n = 15). Darüber hinaus bestehen in einzelnen Institutionen auch Kombinationen mit anderen spezialisierten Wohnformen: siebenmal mit Intensivwohngruppen (19 %) und sechsmal mit Angeboten für den Umgang mit Personen mit HEVE (17 %). Seltener sind Kombinationen mit therapeutischen Wohnformen oder mit dem Massnahmenvollzug, die je einmal genannt wurden. Eine Kombination mit einer Beobachtungsstation wurde hingegen in

keinem Fall angegeben. Diese Verteilung verweist auf eine gewisse strukturelle Nähe zwischen der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung und bestimmten Angebotsformen wie Internat oder Intensivbetreuung. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Spezialisierung in der Praxis zwar die häufigste reine Form darstellt, jedoch meist mit weiteren fachlichen Profilen kombiniert wird und somit Teil komplexer Angebotsstrukturen ist.

Die Ausgestaltung der Wohnform für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung hängt zum einen von der Kombination mit anderen Spezialisierungen ab, zum anderen von der Zusammensetzung der Wohngruppen. In den meisten Gruppen leben ausschliesslich Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zusammen (65 %, n = 22), weitere 15 Prozent (n = 5) mit anderen Adressat:innen mit derselben Beeinträchtigung. Zusammengenommen bestehen somit 80 Prozent der Wohngruppen ausschliesslich aus Adressat:innen mit Beeinträchtigungen. Daneben gibt es 15 Prozent inklusive Wohngruppen, in denen Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung gemeinsam leben, sowie zwei weitere sonstige Formen.

5 Räumliches Umfeld

Wie im Beitrag «Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie» (Tauber 2026) in diesem Band beschrieben wird, wurden im Rahmen der als Vollerhebung konzipierten Studie in allen Kantonen der Schweiz und in drei Landessprachen stationäre Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe recherchiert und kontaktiert. Aus fünf der insgesamt 26 Kantone blieb jedoch eine Rückmeldung aus; zudem war die Fallzahl in mehreren weiteren Kantonen sehr gering. Dies ist sowohl auf die unterschiedliche Grösse der Kantone als auch auf die in gewissen Kantonen geringe Zahl vorhandener Institutionen zurückzuführen. Um dennoch eine belastbare Datenbasis für die quantitative Auswertung und gleichzeitig die Anonymität der teilnehmenden Institutionen gewährleisten zu können – insbesondere in Fällen, in denen nur eine Institution pro Kanton vertreten ist –, wurde in Anlehnung an das Bundesamt für Statistik (BfS, ohne Datum) auf eine Einteilung in sieben Grossregionen zurückgegriffen (siehe Abbildung 1). In dieser Systematik werden Kantone nach grundlegenden Entwicklungstrends in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft für regionale und internationale Vergleiche zusammengefasst; zwei Ausnahmen bilden die

Regionen Tessin und Zürich, die den gleichnamigen Kantonen entsprechen. Tabelle 6 gibt Auskunft über die Verteilung der befragten Institutionen auf die Grossregionen der Schweiz, sowohl in absoluten Zahlen als auch in Prozentwerten. In etwas über 11 Prozent der Fälle wurde kein Kanton angegeben; dies könnte darauf hindeuten, dass einzelne Institutionen trotz der zugesicherten Anonymität eine potenzielle Identifikation vermeiden wollten.

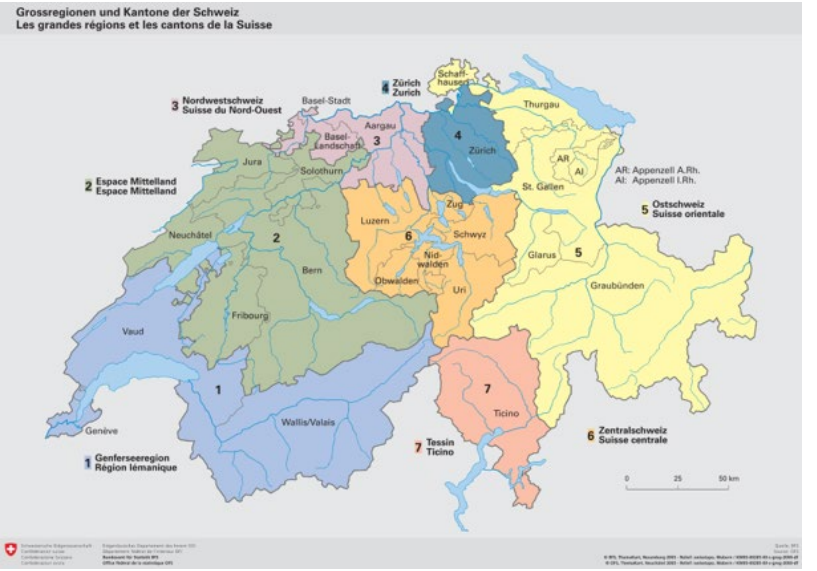

Abbildung 1: Grossregionen und Kantone der Schweiz (BfS, ohne Datum)

Grossregion (N = 188)	Kantone	Anzahl	In %
Espace Mittelland	Bern, Freiburg, Jura, Neuenburg, Solothurn	49	26 %
Zürich	Zürich	36	19 %
Ostschweiz	Appenzell A. Rh., Appenzell I. Rh., Glarus, Graubünden, Schaffhausen, St. Gallen, Thurgau	35	19 %
Nordwestschweiz	Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt	18	10 %
Région lémanique bzw. Genferseeregion	Genf, Waadt, Wallis	15	8 %
Zentralschweiz	Luzern, Nidwalden, Obwalden, Schwyz, Uri, Zug	10	5 %
Tessin	Tessin	4	2 %
Ohne Angabe		21	11 %

Tabelle 6: Verteilung der teilnehmenden Institutionen nach Grossregion

Bei den nachfolgenden Selbstzuordnungen der Institutionen wurde unterschieden zwischen Institutionen, die nur einen Standort haben, und solchen, die auf mehrere Standorte verteilt sind. Bei mehreren Standorten wurde darum gebeten, bei der Einordnung den Hauptstandort zu wählen. Die Mehrheit der Institutionen charakterisiert ihr Umfeld als ländliches Dorf (siehe Tabelle 7; 35 % bei einem Standort, 36 % beim Haupt- bzw. grössten Standort). Am seltensten wurde das Einzelgehöft bzw. das alleinstehende Haus auf dem Land genannt, mit Anteilen von lediglich 13 bzw. 4 Prozent.

Rang	Ein Standort (N = 111)	Anzahl	In %	Haupt- bzw. grösster Standort bei mehreren Standorten (N = 55)	Anzahl	In %
1	Ländliches Dorf	39	35 %	Ländliches Dorf	20	36 %
2	Grössere Stadt (ab ca. 50'000 Einwohner:innen)	21	19 %	Kleinere Stadt	12	22 %
3	Rand- oder Vorort einer grösseren Stadt (Agglomeration)	21	19 %	Grössere Stadt (ab ca. 50'000 Einwohner:innen)	11	20 %
4	Kleinere Stadt	16	14 %	Rand- oder Vorort einer grösseren Stadt (Agglomeration)	10	18 %
5	Einzelgehöft oder alleinstehendes Haus auf dem Land	14	13 %	Einzelgehöft oder alleinstehendes Haus auf dem Land	2	4 %

Tabelle 7: Räumliche Einordnung der befragten Institutionen anhand vorgegebener Kategorien
Anmerkung: Eigenentwickelt; bei Institutionen mit mehreren Standorten bezieht sich die Angabe auf den Haupt- bzw. grössten Standort.

Die befragten Leitungspersonen zeigten sich mehrheitlich sehr zufrieden mit dem Standort ihrer Institution. Bei Institutionen mit nur einem Standort gaben 57 Prozent (n = 59) auf einer Skala von «1 – sehr zufrieden» bis «5 – sehr unzufrieden» an, sehr zufrieden zu sein. Bei Institutionen mit mehreren Standorten fiel dieser Anteil mit 48 Prozent (n = 26) bezogen auf den Haupt- bzw. grössten Standort etwas geringer aus. Gleichzeitig zeigt sich, dass 5 Prozent der Institutionen mit nur einem Standort (n = 5) mit diesem sehr unzufrieden sind, während bei Institutionen mit einem Hauptstandort keine solche Bewertung abgegeben wurde.

Zufriedenheit mit dem Standort (ein Standort)	MW	Zufriedenheit mit dem Haupt- bzw. grössten Standort (bei mehreren Standorten)	MW
Zufriedenheit Standort insgesamt (n = 104)	1.75	Zufriedenheit Standort insgesamt (n = 54)	1.74
… mit der Verkehrsanbindung (n = 104)	2.12	… mit der Verkehrsanbindung (n = 54)	1.83
… mit der Nähe zu wichtigen Einrichtungen (z. B. Schulen, Krankenhäuser) (n = 108)	2.02	… mit der Nähe zu wichtigen Einrichtungen (z. B. Schulen, Krankenhäuser) (n = 54)	1.72
… mit dem Nachbarschaftsumfeld (n = 109)	1.99	… mit dem Nachbarschaftsumfeld (n = 55)	1.89
… mit der Umweltqualität (z. B. Luft, Grünflächen) (n = 108)	1.52	… mit der Umweltqualität (z. B. Luft, Grünflächen) (n = 54)	1.63
… mit den wirtschaftlichen Bedingungen (z. B. günstige Mietpreise) (n = 97)	2.44	… mit den wirtschaftlichen Bedingungen (z. B. günstige Mietpreise) (n = 50)	2.40
… mit Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten sowie weitere Dienstleistungen (z. B. Friseur, Kino) (n = 105)	2.15	… mit Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten sowie weitere Dienstleistungen (z. B. Friseur, Kino) (n = 53)	1.94
Sonstige (n = 15)	2.13	Sonstige (n = 6)	1.50

Tabelle 8: Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Standort
Anmerkung: Eigenentwickelt; Angaben in Mittelwerten; Darstellung auf einer Skala von «1 – sehr zufrieden» bis «5 – sehr unzufrieden»; bei mehreren Standorten bezieht sich die Zufriedenheit auf den Haupt- bzw. grössten Standort.

Als Hauptgründe für die Zufriedenheit mit dem Standort nannten die Befragten in erster Linie die Umweltqualität, gefolgt vom nachbarschaftlichen Umfeld bzw. der Verkehrsanbindung (siehe Tabelle 8). Am wenigsten Zustimmung erhielten die wirtschaftlichen Bedingungen (z. B. Mietpreise), gefolgt von den Einkaufs- und Freizeitmöglichkeiten sowie weiteren Dienstleistungen (z. B. Friseur, Kino). Letzteres sowie die hohe Zufriedenheit mit der Umweltqualität lassen sich gut mit dem hohen Anteil an Institutionen in ländlichen Dörfern in Verbindung bringen.

Unabhängig davon, ob es sich um Institutionen mit einem oder mehreren Standorten handelt, zeigt sich ein ähnliches Muster bei der Bewertung der räumlichen Ausstattung (siehe Tabelle 9): Die Zufriedenheit ist insgesamt ge9

geben, jedoch selten auf dem höchsten Niveau («sehr zufrieden»). Als wichtigste Gründe für die Zufriedenheit wurden Freizeit-, Erholungs- und Grünflächen genannt, die aktiv genutzt werden können. Die geringsten Mittelwerte erreichen die Sicherheits- und Krisenstandards (z. B. Rückzugsorte, Krisenintervention, Time-out). Bei Institutionen mit mehreren Standorten wurden zudem die Barrierefreiheit und Zugänglichkeit für alle Bewohner:innen und Mitarbeitenden noch kritischer bewertet, allerdings immer noch mit einem Median von 3 (weder zufrieden noch unzufrieden).

Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung (ein Standort)	MW	Zufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung des Haupt- bzw. grössten Standorts (bei mehreren Standorten)	MW
Zufriedenheit räumliche Ausstattung insgesamt (n = 111)	2.27	Zufriedenheit räumliche Ausstattung insgesamt (n = 55)	2.05
Zweckmässigkeit der Raumnutzung (individuelle Bedürfnisse und Identitäten der Bewohner:innen) (n = 108)	2.19	Zweckmässigkeit der Raumnutzung (individuelle Bedürfnisse und Identitäten der Bewohner:innen) (n = 55)	1.96
Zweckmässigkeit der Raumnutzung (Anforderungen der Mitarbeiter:innen) (n = 109)	2.27	Zweckmässigkeit der Raumnutzung (Anforderungen der Mitarbeiter:innen) (n = 54)	2.09
Freizeit-, Erholungs- und Grünflächen, die aktiv genutzt werden (n = 110)	1.69	Freizeit-, Erholungs- und Grünflächen, die aktiv genutzt werden (n = 54)	1.63
Sicherheits- und Krisenstandards (Rückzugsorte, Krisenintervention, Time-out) (n = 108)	2.57	Sicherheits- und Krisenstandards (Rückzugsorte, Krisenintervention, Time-out) (n = 51)	2.45
Barrierefreiheit und Zugänglichkeit für alle Bewohner:innen und Mitarbeiter:innen (n = 107)	2.40	Barrierefreiheit und Zugänglichkeit für alle Bewohner:innen und Mitarbeiter:innen (n = 53)	2.70
Sonstige (n = 9)	4.33	Sonstige (n = 6)	2.67

Tabelle 9: Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung
Anmerkung: Eigenentwickelt; Angaben in Mittelwerten; Darstellung auf einer Skala von «1 – sehr zufrieden» bis «5 – sehr unzufrieden»; bei mehreren Standorten bezieht sich die Zufriedenheit auf den Haupt- bzw. grössten Standort.

Mit Blick auf die Grossregionen ist die Zufriedenheit bei Institutionen mit nur einem Standort in der Ostschweiz am höchsten und in der Région lémanique

am niedrigsten. Bei Institutionen mit mehreren Standorten erreicht der Haupt- bzw. grösste Standort in der Region Zürich die höchsten Werte, während die Ostschweiz zusammen mit der Zentralschweiz die niedrigsten Werte aufweist. Die Unterschiede hinsichtlich der erfassten räumlichen Kontextbedingungen wie Verkehrsanbindung, Nähe zu zentralen Institutionen, Nachbarschaftsumfeld usw. lassen jedoch keine eindeutigen regionalen Muster erkennen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Faktoren stark vom jeweiligen Standort abhängen und weniger durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Grossregion bestimmt werden.

6 Merkmale der zu betreuenden Personengruppe

Von Interesse ist zunächst, welche Begriffe in der Praxis für die betreuten Personen verwendet werden. Die Mehrheit der Institutionen, knapp 70 Prozent, bezeichnet die betreuten Personen als «Kinder und Jugendliche». Andere Varianten werden deutlich seltener verwendet, wie Tabelle 10 zeigt. Auffällig ist jedoch, dass die Antwortkategorie «Sonstige» mit offenem Textfeld mit einem Anteil von 16 Prozent an zweiter Stelle liegt. Dies deutet darauf hin, dass viele Institutionen ein eigenes Wording bevorzugen, das möglicherweise Ausdruck spezifischer institutioneller Profile oder Selbstverständnisse ist. Bezeichnungen, die in der wissenschaftlichen Literatur häufiger verwendet werden, wie etwa «Bewohner:innen» oder «Adressat:innen», finden in der Praxis hingegen nur selten Anwendung.

Bezeichnung der Zielgruppe (N = 165)				
Deutsch	Französisch	Italienisch	Anzahl	In %
Kinder/Jugendliche	Enfants/adolescents	Bambini/adolescenti	114	69 %
Sonstige und zwar: *(Auswahl)* ♦ Jugendliche und junge Erwachsene (inkl. Teenies, les/mes jeunes, mineurs) ♦ Lernende/Schüler:innen (inkl. élèves) ♦ Eingewiesene ♦ Ospiti ♦ Personne accompagnée			27	16 %
Klienten/Klientinnen	Bénéficiaires	Assistito/Assistita	17	10 %
Bewohner/ Bewohnerinnen	Résidents/résidentes	Residente	6	4 %
Adressaten/ Adressatinnen	Destinataires	Destinatario/ Destinataria	1	1 %

Tabelle 10: Verwendete Bezeichnung der zu betreuenden Personen

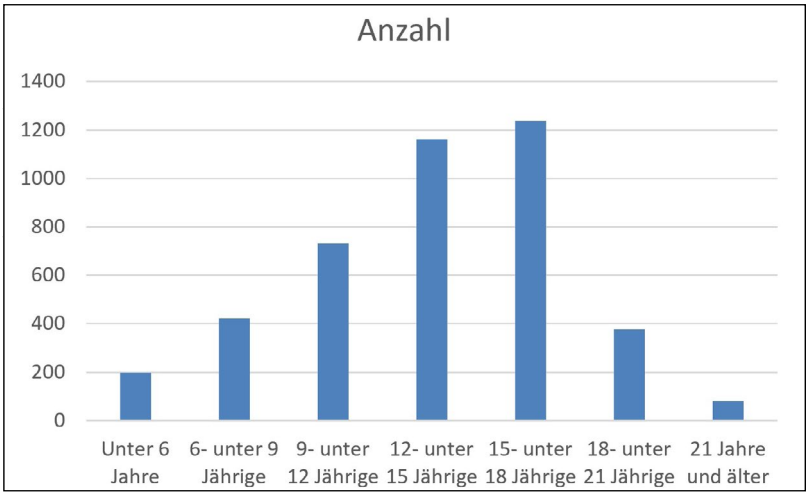

Abbildung 2: Altersverteilung der betreuten Personen
Anmerkung: N = 158.

Die Einordnung der betreuten Personen in die vorgegebenen sieben Alterskategorien anstatt individueller Altersangaben für jedes Individuum sollte den Befragten zunächst das Ausfüllen des Fragebogens erleichtern. Für analytische Zwecke kann es jedoch sinnvoll sein, zusätzlich Durchschnittswerte als Vergleichsgrösse zu betrachten. Hierfür wurde aus jeder Alterskategorie der Mittelwert herangezogen (z. B. bei «9- bis unter 12-Jährige» der Wert 10). Bei den offenen Randkategorien («unter 6 Jahre» bzw. «21 Jahre und älter») wurden in einem approximativen Verfahren die Werte 4 bzw. 23 angesetzt. Auf dieser Grundlage ergibt sich ein angenäherter Altersdurchschnitt von 13.5 Jahren. Betrachtet man die Altersstruktur im Hinblick auf die Grossregionen, ist in der Region Tessin das Durchschnittsalter mit 12.1 Jahren am niedrigsten und in der Region Zürich mit 14.6 Jahren am höchsten.

Auch die institutionelle Ausrichtung wirkt sich auf die Altersstruktur aus: Die vier Institutionen mit ausschliesslicher Intensivbetreuung liegen mit 13.3 Jahren nahe am allgemeinen Durchschnitt. In Institutionen für Personen mit Beeinträchtigungen, die zusätzlich andere Wohnangebote, jedoch keine pädagogischen Wohngruppen, umfassen, ist das Durchschnittsalter mit 12.7 Jahren etwas niedriger (n = 18). Deutlich jünger sind die betreuten Personen in den Institutionen mit ausschliesslich beeinträchtigten Personen, in denen der Durchschnitt bei 10.9 Jahren liegt (n = 5).

Bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung zeigt sich bezüglich der Art der Beeinträchtigung eine heterogene Verteilung: 820 Kinder und Jugendliche und damit rund 53 Prozent weisen eine kognitive bzw. intellektuelle Beeinträchtigung («geistige Behinderung») auf, 280 Personen (ca. 18 %) sind von Mehrfachbeeinträchtigungen betroffen. 181 Personen haben eine Sinnesbeeinträchtigung (Hören, Sehen oder Sprache; ca. 12 %) und 155 Kinder und Jugendliche (ca. 10 %) weisen eine körperliche Beeinträchtigung auf. Hinzu kommen mindestens 100 Kinder und Jugendliche mit «anderen» Beeinträchtigungen. Diese Zahl ist konservativ zu interpretieren, da in einzelnen Fällen keine oder keine präzise Angabe zur Anzahl gemacht wurde und Mehrfachnennungen potenziell möglich sind. Entsprechend sind auch die zuvor genannten prozentualen Anteile lediglich als Näherungswerte zu verstehen. Die in der Kategorie «Andere» zusammengefassten Fälle umfassen ein breites Spektrum: Dazu gehören unter anderem psychische, traumatische und Autismus-Spektrum-Störungen, Lernbehinderungen, ausgeprägter Schulabsentismus, psychosoziale Beeinträchtigungen sowie Verhaltensauffälligkeiten. Teilweise werden auch

kumulative Problemlagen in den Bereichen Lernen, Verhalten und psychische Belastungen beschrieben. In einzelnen Fällen orientieren sich die Angaben zudem an institutionellen Aufnahmekriterien, die beispielsweise über die kantonale Erziehungsberatung (wie etwa im Kanton Bern durch die Bildungs- und Kulturdirektion BKD) definiert und zugewiesen werden.

Die Geschlechterverteilung der betreuten Kinder und Jugendlichen zeigt ein Übergewicht männlicher Personen: 2513 Jungen bzw. junge Männer machen 58 Prozent der Gesamtgruppe aus. 1799 Mädchen bzw. junge Frauen entsprechen einem Anteil von 41 Prozent. Darüber hinaus wurden 41 Personen (1 %) der Kategorie «divers» zugeordnet. Der Anteil der als «divers» erfassten Personen ist bemerkenswert, insbesondere vor dem Hintergrund, dass diese Kategorie im offiziellen Schweizer Personenstandsregister nicht vorgesehen ist und es keine standardisierte Möglichkeit gibt, «divers» als Geschlechtskategorie offiziell zu registrieren (NEK 2025). Es ist daher anzunehmen, dass diese Eintragungen teilweise auf institutionenspezifische Kategorisierungen oder auf individuelle Umgangsweisen mit geschlechtlicher Vielfalt zurückzuführen sind.

Zur vergleichenden Darstellung eines binären Geschlechterverhältnisses wurde pro Institution ein Quotient gebildet. In den 140 Institutionen, für die vollständige Angaben vorliegen, zeigt sich ein überwiegender Anteil von Jungen im Vergleich zu Mädchen (davon ausgenommen sind Institutionen, die ausschliesslich eine Geschlechtergruppe betreuen). Bei 48 Institutionen (26 %) konnten keine Verhältnisse berechnet werden. Der Mittelwert des Verhältnisses Jungen zu Mädchen liegt bei 1.86, was bedeutet, dass im Durchschnitt fast zwei Jungen auf ein Mädchen kommen. Der Medianwert von 1.15 deutet jedoch darauf hin, dass in der Mehrheit der Institutionen das Verhältnis deutlich ausgeglichener ist. Die Verteilung ist stark variabel: In einzelnen Institutionen überwiegen die Mädchen deutlich (Minimum = 0.14 Jungen pro Mädchen), während in den meisten anderen Institutionen Jungen zum Teil stark dominieren (Maximum = 22 Jungen pro Mädchen). Die rechte Schiefe der Verteilung zeigt, dass wenige Institutionen mit sehr vielen Jungen den Durchschnitt nach oben verzerren. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der Institutionen mehr Jungen als Mädchen betreut, wobei die Verhältnisse zwischen den Institutionen stark variieren.

7 Personalstruktur und Beschäftigungsverhältnisse

Um sich der Personalstruktur und den Beschäftigungsverhältnissen des Betreuungspersonals in den Institutionen anzunähern, wird die personelle Zusammensetzung betrachtet: 3'258 Teilzeitmitarbeitende bilden den weitaus grössten Anteil, gefolgt von 448 Vollzeitstellen, 405 Studierenden in dualer Ausbildung sowie 311 Praktikant:innen. Demgegenüber fallen Zivildienstleistende (49) und ehrenamtliche Mitarbeitende (20) zahlenmässig kaum ins Gewicht. Wie schon bei den Angaben zu den Wohngruppenplätzen pro Institution sind auch diese absoluten Zahlen mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, da es sich nicht um stichtagsgebundene Kennzahlen handelt. Ein Fall mit einer Angabe von 1'140 Vollzeit-Mitarbeitenden bei einem Standort mit zwölf Wohngruppenplätzen wurde als mutmasslicher Tippfehler identifiziert und von der statistischen Erfassung ausgeschlossen.

Die Auswertungen dieser und weiterer Kennzahlen in Tabelle 11 zeigen, dass die Personalstruktur in den Institutionen durch eine deutliche Dominanz von Teilzeitstellen geprägt ist. Mit durchschnittlich 21.4 Mitarbeitenden pro Institution (Median = 14) stellen sie die mit Abstand grösste Gruppe. Die Spannweite von 1 bis 137 Teilzeitmitarbeitenden verdeutlicht allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Institutionen: Während manche Institutionen nur sehr wenige Teilzeitkräfte beschäftigen, bilden diese in anderen das zentrale Personalgerüst.

Demgegenüber fällt die Zahl der Vollzeitstellen deutlich geringer aus. Im Mittel sind es 5.7 Personen pro Institution (Median = 2), was darauf hindeutet, dass Vollzeitstellen zwar vorhanden, aber im Vergleich zu Teilzeitstellen eher untergeordnet sind. Auch hier zeigt sich mit einer Spannweite von 1 bis 55 Vollzeitmitarbeitenden eine gewisse Heterogenität, die allerdings im Verhältnis zu den Teilzeitangaben moderater ausfällt.

Die Ausbildungskomponente ist in Form von Praktikant:innen sowie Studierenden in vergüteter dualer Ausbildung sichtbar. Beide Gruppen bewegen sich mit Mittelwerten um drei Personen pro Institution in einer Grössenordnung, die ihre Rolle als ergänzende, aber nicht tragende Stütze in der Betreuung verdeutlicht. Bemerkenswert ist, dass die Studierenden in dualer Ausbildung eine relativ homogene Verteilung aufweisen (Median nahe dem Mittelwert, gerin-

ge Spannweite), während die Praktikant:innen eine grössere Streuung zeigen. Dies könnte auf unterschiedliche institutionelle Strategien im Umgang mit Ausbildungsplätzen hindeuten.

Ehrenamtliche Mitarbeitende werden von 11 Institutionen und Zivildienstleistende von 34 Institutionen eingesetzt und fallen zahlenmässig kaum ins Gewicht. Ihre mittlere Präsenz liegt bei einer bis zwei Personen pro Institution, was auf eine marginale Bedeutung für die alltägliche Betreuung hindeutet.

Insgesamt deutet die Analyse auf eine starke Teilzeitdominanz im Personalbestand hin, ergänzt durch eine kleine, aber konstante Zahl von Ausbildungsplätzen. Ehrenamt und Zivildienst sind hingegen marginal vertreten. Dies spricht für eine professionalisierte und institutionalisierte Personalstruktur, die stark auf Teilzeitmodellen basiert und nur punktuell durch alternative Beschäftigungsformen ergänzt wird.

	N	MW	Median	Min	Max	Summe	in % (bezogen auf Summe)
Teilzeit-Mitarbeiter:innen	152	21.43	14	1	137	3'258	72.5 %
Vollzeit-Mitarbeiter:innen (100 %)	78	5.74	2	1	55	448	10.0 %
Studierende in dualer Ausbildung (vergütet)	119	3.40	3	1	18	405	9.0 %
Praktikant:innen	102	3.05	2	1	31	311	6.9 %
Mitarbeiter:innen in anderen Beschäftigungsverhältnissen	40	*(keine genauen Angaben, offenes Textfeld)*					
Zivildienstleistende	34	1.44	1	1	3	49	1.1 %
Ehrenamtliche Mitarbeiter:innen	11	1.82	1	1	5	20	0.4 %

Tabelle 11: Beschäftigungsverhältnisse des Personals in den Wohngruppen

Auch bei der Betrachtung des berechneten Verhältnisses von Teilzeit- zu Vollzeitmitarbeitenden zeigt sich, dass in den meisten Institutionen deutlich mehr Teilzeit- als Vollzeitkräfte beschäftigt werden. Der Medianwert von 7.3 verdeutlicht, dass in der Hälfte der Institutionen mindestens siebenmal so viele Teilzeit- wie Vollzeitmitarbeitende tätig sind. Der Mittelwert von 10.1 weist auf ein

durchschnittlich sehr deutliches Überwiegen der Teilzeitbeschäftigung hin, ist jedoch durch einzelne extreme Ausprägungen nach oben verzerrt (bis zu einer Ratio von 49, in diesem Fall fast 50-mal mehr Teilzeit- als Vollzeitkräfte). Das Minimum liegt bei 0.16; hier sind rund sechsmal mehr Vollzeit- als Teilzeitkräfte beschäftigt. Dabei weisen lediglich drei Institutionen mehr Vollzeit- als Teilzeitstellen auf. Insgesamt verdeutlichen eine Standardabweichung von 9.9 sowie eine Spannweite von 48.8 die hohe Streuung und damit die starke Heterogenität der Institutionen. In der überwiegenden Mehrheit dominieren jedoch die Teilzeitstellen und stellen in den untersuchten Institutionen die gängige Beschäftigungsform dar.

Deutlich wird dies auch bei der Betrachtung der Fälle, in denen Institutionen ausschliesslich mit Vollzeit- bzw. ausschliesslich mit Teilzeitkräften besetzt sind (im dichotomen Vergleich, ohne Berücksichtigung anderer Beschäftigungsformen). Hier zeigt sich ein klares Bild: Nur eine Institution verfügt ausschliesslich über Vollzeitstellen, während 74 Institutionen gänzlich ohne Vollzeitstellen mit Teilzeitmitarbeitenden besetzt sind. Damit bestätigt sich die vorangegangene Auswertung. Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass insgesamt 78 Institutionen ein berechnetes Verhältnis von Teilzeit- zu Vollzeitmitarbeitenden aufweisen, während 75 Institutionen eine ausschliesslich einseitige Beschäftigungsform zeigen (dichotom, nur bezogen auf Vollzeit- oder Teilzeitkräfte).

Der Kategorie «andere Beschäftigungsverhältnisse» (n = 41) kommt zwar eine gewisse Relevanz zu, sie ist jedoch aufgrund der offenen Erhebung nur eingeschränkt vergleichbar. Die Antworten verdeutlichen, dass es jenseits der standardisierten Kategorien zusätzliche Beschäftigungsformen gibt, die für einzelne Institutionen eine wichtige Rolle spielen können. So wurden neben pädagogischen oder therapeutischen Zusatzfunktionen (z. B. Psycholog:innen, Therapeut:innen) auch besonders häufig stark flexible Beschäftigungsformen (z. B. Springer:innen, Remplaçants, Aushilfen im Stundenlohn) aufgeführt. Die Antworten zeigen zudem, dass zahlreiche Institutionen die Gelegenheit genutzt haben, auch Mitarbeitende ausserhalb der abgefragten Kernkategorie «Personal mit Betreuungsaufgaben» zu benennen; so wurden auch hauswirtschaftliche oder administrative Tätigkeiten (z. B. Sekretariat, Buchhaltung, Hausdienst) angegeben. Somit dokumentiert diese Kategorie, dass neben Teilzeit- und Vollzeitanstellungen eine breite Vielfalt weiterer Anstellungsformen existiert, die möglicherweise auf institutionelle Besonderheiten sowie auf die Notwendigkeit flexibler Personalressourcen zurückzuführen sind. Während diese Befunde

die strukturelle Organisation der Beschäftigungsverhältnisse beleuchten, richtet sich der Blick im Folgenden auf die fachliche Qualifikation des Personals.

Die Auswertung der betreuungsrelevanten Ausbildungen verdeutlicht dabei die fachliche Zusammensetzung des in den Wohngruppen eingesetzten Personals (Abbildung 3). Mit einer dichotomen Abfrage konnten die Leitungspersonen (N = 163) bei der Frage, welche betreuungsrelevanten Ausbildungen bei ihren Mitarbeitenden auf den Wohngruppen vertreten sind, jeweils einer Nennung zustimmen oder nicht zustimmen. Besonders stark vertreten sind Ausbildungen im Bereich der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit. Mit 140 Nennungen stellt die Ausbildung «Sozialpädagogik HF (Höhere Fachschule)» die am häufigsten vertretene Qualifikation dar, gefolgt vom «Bachelor Soziale Arbeit» mit 131 Nennungen.

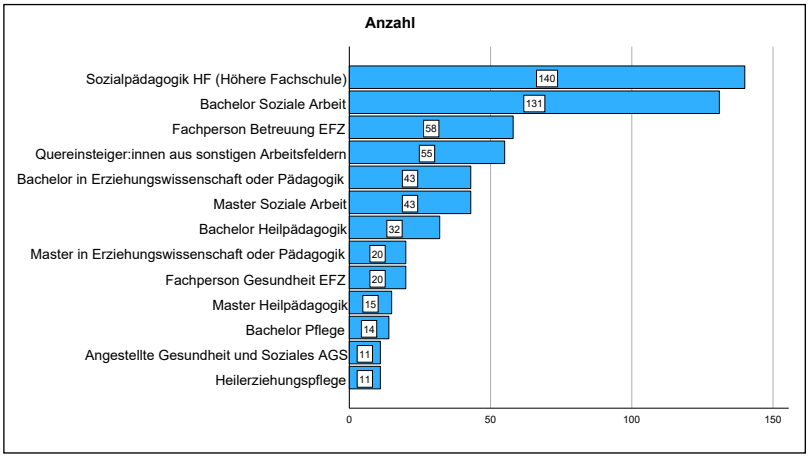

Abbildung 3: Betreuungsrelevante Ausbildungen der in den Wohngruppen arbeitenden Personen.
Anmerkung: N = 163.

Diese beiden Ausbildungsgänge bilden damit klar das fachliche Rückgrat der pädagogischen Arbeit in den untersuchten Institutionen. Mit deutlichem Abstand folgen der praxisorientierte Berufsabschluss «Fachperson Betreuung EFZ» (n = 58) und die Sammelkategorie «Quereinsteiger:innen aus sonstigen Arbeitsfeldern» (n = 55). Für letztere Kategorie konnten in einem offenen Textfeld exemplarische Angaben zu den beruflichen Hintergründen gemacht

werden; davon machten 49 Institutionen Gebrauch. Die offenen Nennungen verdeutlichen die grosse Heterogenität dieser Kategorie, lassen sich jedoch thematisch in mehrere übergeordnete Bereiche gliedern:

- Eine erste, vergleichsweise grosse Gruppe bilden psychologisch-therapeutische und beratende Ausbildungen (n = 18). Dazu zählen insbesondere verschiedene Qualifikationen im Bereich der Psychologie (Bachelor- und Masterabschlüsse, Diplompsycholog:innen), aber auch angrenzende Felder wie Psychotherapie, Kriminologie sowie kreative und körperorientierte Therapieformen (z. B. Kunsttherapie, Mal- und Gestaltungstherapie, Traumapädagogik). Ergänzt wird dieser Bereich durch einzelne spezialisierte pädagogisch-therapeutische Ansätze wie die Reitpädagogik oder Erlebnispädagogik.
- Eine zweite Gruppe umfasst soziokulturelle und arbeitsagogische Ausbildungen (n = 9). Genannt werden unter anderem soziokulturelle Animation, Arbeitsagogik, Aktivierungsfachpersonen sowie einzelne Hinweise auf heilpädagogische oder betreuerische Erstqualifikationen.
- Als dritte Gruppe lassen sich gesundheits- und pflegebezogene Berufe identifizieren (n = 6). Hierzu gehören Pflegefachpersonen (HF), Kinderkrankenschwestern, Psychiatriepflege, Ergotherapie oder Physiotherapie.
- Eine weitere, sehr heterogene Kategorie bilden handwerkliche, dienstleistungs- und kaufmännische Grundausbildungen (n = 11). Hierzu zählen unter anderem Berufe aus dem Detailhandel, der Gastronomie und dem kaufmännischen Bereich (KV), aber auch handwerkliche Tätigkeiten wie Schreinerei, Landwirtschaft, Floristik oder Bäckerei. Diese Hintergründe deuten darauf hin, dass in der Betreuung auch alltagspraktische Kompetenzen eine Rolle spielen, etwa im Rahmen arbeitsbezogener oder tagesstrukturierender Angebote.
- Schliesslich finden sich auch Hinweise auf formal nicht qualifizierte oder unspezifische Zugänge zum Arbeitsfeld (n = 5), etwa durch «viel Berufserfahrung ohne Abschluss», allgemeine Nennungen «diverser Berufsfelder» oder explizite Verweise auf einen Mangel an pädagogisch ausgebildetem Personal.

Insgesamt verdeutlichen die offenen Angaben, dass sich die Gruppe der Quereinsteigenden durch eine erhebliche inhaltliche Bandbreite auszeichnet. Neben fachlich angrenzenden Qualifikationen aus Therapie, Pflege oder Arbeitsagogik finden sich auch zahlreiche Ausbildungen ohne direkten Bezug zur sozial-

pädagogischen Arbeit. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Gruppe der Quereinsteigenden auf eine gewisse Öffnung des Arbeitsfeldes für Personen ohne klassische sozialpädagogische Ausbildung hinweist und möglicherweise auch eine Reaktion auf den noch zu diskutierenden Fachkräftemangel darstellt. Dies zeigt sich in Antworten wie «Wir haben zu viel pädagogisch nicht ausgebildetes Personal, da der Stellenmarkt ausgetrocknet ist».

Weitere betreuungsrelevante akademische Qualifikationen sind zwar vorhanden, spielen jedoch eine deutlich geringere Rolle (Abbildung 3). So wurden ein «Bachelor in Erziehungswissenschaft oder Pädagogik» sowie ein «Master Soziale Arbeit» (jeweils n = 43) genannt. Noch weniger vertreten sind spezifischere oder höherqualifizierende Abschlüsse wie «Bachelor Heilpädagogik» (n = 32), «Master in Erziehungswissenschaft oder Pädagogik» (n = 20) sowie «Master Heilpädagogik» (n = 15). Ausbildungen im Gesundheitsbereich kommen ebenfalls vor, jedoch nur in begrenztem Umfang. «Fachperson Gesundheit EFZ» und «Bachelor Pflege» erreichten 20 bzw. 14 Nennungen, während «Angestellte Gesundheit und Soziales (AGS)» sowie «Heilerziehungspflege» jeweils elfmal genannt wurden. Insgesamt zeigt sich ein klar professionsorientiertes Profil mit einem starken Fokus auf sozialpädagogische und sozialarbeiterische Ausbildungen, flankiert von praxisnahen Berufsabschlüssen sowie einem nicht unerheblichen Anteil an Quereinsteigenden. Die Bandbreite der vertretenen Qualifikationen kann dabei einerseits als Ausdruck multidisziplinärer Anforderungen, heterogener Tätigkeitsprofile sowie unterschiedlicher Rekrutierungsstrategien der Institutionen interpretiert werden. Andererseits lässt sich diese Heterogenität auch kritisch lesen: Der vergleichsweise hohe Anteil an nicht einschlägig akademisch qualifizierten sowie fachfremd ausgebildeten Mitarbeitenden kann als Hinweis auf Tendenzen der Deprofessionalisierung gedeutet werden, etwa im Sinne einer Absenkung fachlicher Qualifikationsstandards oder einer pragmatisch bedingten Öffnung der Berufsfelder angesichts von Fachkräfteengpässen.

Auch bei der Frage nach unbesetzten Stellen im pädagogischen Bereich zeigt sich ein heterogenes Bild: 52 Prozent der Institutionen (n = 79) gaben an, keine offenen Stellen zu haben, während 48 Prozent (n = 73) über Vakanzen berichteten. Die Spannweite reicht von sehr kleinen offenen Teilpensen (0.3 bzw. 0.5 %) bis zu extrem hohen Werten (1'000 bzw. 3'605 %), die allerdings auf Eingabefehler oder ein abweichendes Verständnis der Fragestellung hindeuten. Insgesamt zeigt sich, dass ein Teil der Institutionen personell gut abgesichert

ist, während andere mit erheblichen Vakanzen konfrontiert sind. Die heterogene Verteilung der offenen Stellen bedeutet jedoch nicht, dass sich dies unmittelbar in einer ebenso vielfältigen Einschätzung der Rekrutierungsschwierigkeiten widerspiegelt. Vielmehr wird selbst in Institutionen ohne aktuelle Vakanzen die Gewinnung von Fachkräften häufig als herausfordernd wahrgenommen. Insgesamt bewerten rund 76 Prozent der Institutionen die Besetzung einer pädagogischen Stelle als «3 – eher schwierig» oder «4 – schwierig», während lediglich etwa 23 Prozent sie als «1 – leicht» oder «2 – eher leicht» einschätzen. Der Mittelwert liegt bei 3.14 und verdeutlicht die Tendenz zu einer insgesamt angespannten Personalsituation.

Diese Tendenz zeigt sich auch in der Fluktuation des Betreuungspersonals. Für das Jahr 2023 schätzten die Institutionen die durchschnittliche Fluktuation auf ein überwiegend niedriges Niveau zwischen fünf und knapp unter 10 Prozent. Konkret gaben 27 Prozent der Institutionen eine Fluktuation von «unter 5 % (sehr niedrig)» an, 36 Prozent eine von «5 % bis unter 10 % (niedrig)» und 24 Prozent eine mittlere Fluktuation von «10 % bis unter 20 % (mittel)». Nur wenige Institutionen verzeichneten eine hohe bis sehr hohe Fluktuation von 20 bis über 30 Prozent (zusammengefasst 11 Prozent). Trotz der moderaten Fluktuation wird ihr Effekt auf die Qualität der pädagogischen Arbeit als bemerkbar eingeschätzt: Der Mittelwert der Einschätzung liegt auf einer Skala von «1 – positiv» bis «5 – negativ» bei 3.37 (Median 3), was auf einen überwiegend neutralen bis leicht negativen Effekt hindeutet. Rund 38 Prozent der Institutionen berichteten von einem negativen oder stark negativen Einfluss der Fluktuation auf die pädagogische Arbeit, während etwa 25 Prozent positive Effekte sahen.

Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Personalbewegung insgesamt moderat ist, die Wahrnehmung der Rekrutierungsschwierigkeiten jedoch unabhängig von der aktuellen Fluktuation als herausfordernd eingeschätzt wird und selbst moderate Personalbewegungen spürbare Auswirkungen auf die Arbeit der Teams haben können. Auch Institutionen mit vergleichsweise stabilen Teams berichten von Schwierigkeiten bei der Gewinnung neuer Fachkräfte. Dies legt nahe, dass die Herausforderungen nicht nur punktuell durch offene Stellen oder durch Fluktuation bedingt sind, sondern Ausdruck eines strukturellen Fachkräftemangels sind.

8 Fort- und Weiterbildungen, kollegiale Beratung und Supervision

Die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen der in der Betreuung tätigen Mitarbeitenden war im Jahr 2023 ausgesprochen hoch (siehe Abbildung 4). 96 Prozent der Institutionen berichteten, dass Mitarbeitende entsprechende Angebote wahrgenommen haben (N = 149, n = 143). Insgesamt nahmen über 2'500 Mitarbeitende an Fort- und Weiterbildungen teil, was die Bedeutung kontinuierlicher fachlicher Entwicklung für die Institutionen unterstreicht. Nur ein sehr kleiner Anteil von 4 Prozent der Institutionen gab an, dass keine Teilnahme stattfand (n = 6).

Die Themen der Fort- und Weiterbildungen decken ein breites Spektrum sozialpädagogisch relevanter Problemstellungen ab. Besonders häufig wurden Schulungen in den Bereichen Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen der Adressat:innen (85 %), Gewalt- und Gewaltprävention im stationären Kontext (82 %), Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Erkrankungen (77 %) sowie Eltern- bzw. Familienarbeit (72 %) durchgeführt oder als notwendig eingeschätzt. Dazu wurden die Kategorien «Bedarf» sowie «in 2024 durchgeführt oder geplant» zusammengeführt und der Kategorie «kein Bedarf» gegenübergestellt.

Überwiegend keinen Bedarf deklariert und damit weniger stark nachgefragt sind hingegen pflegerische Kompetenzen («kein Bedarf»: 82 %), Umgang bei Konflikten mit Arbeitskolleg:innen (70 %), Freizeit- bzw. Erlebnispädagogik (65 %), sowie geschlechtsspezifische Arbeit bzw. Gendermainstreaming (63 %) und interkulturelle Arbeit (60 %).

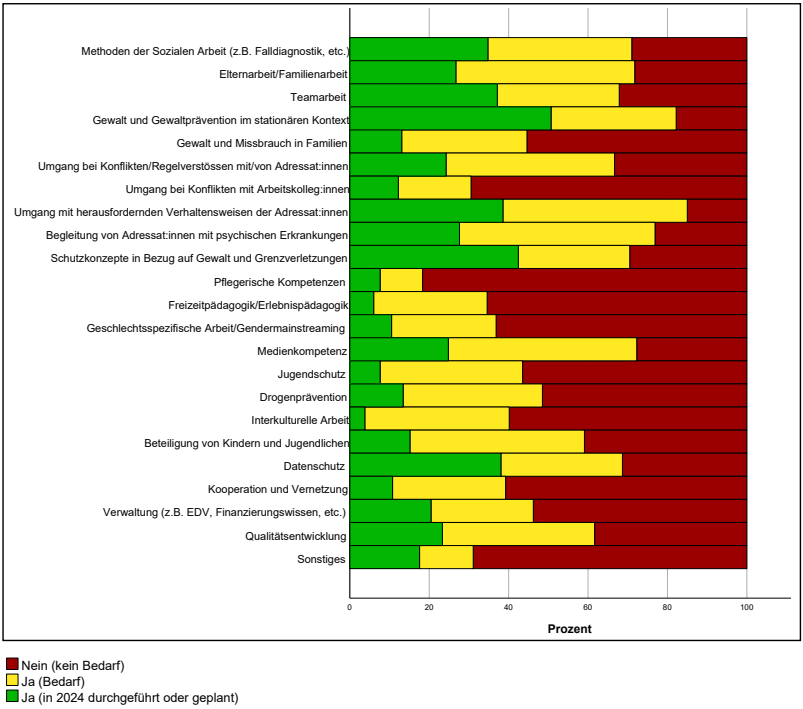

Abbildung 4: Thematische Schwerpunkte im Fort- und Weiterbildungsbedarf (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen von Gragert et al. 2005)

Kollegiale Beratung ist weit verbreitet und überwiegend institutionalisiert. Nur 7 Prozent der Nennungen entfallen auf «keine kollegiale Beratung» (N = 193, n = 13). Demgegenüber stehen 93 Prozent der Nennungen für irgendeine Form von kollegialer Beratung. Dabei dominieren zwei fast gleich starke Organisationslogiken: kollegiale Beratung bei Bedarf (nur bei konkreten beruflichen Herausforderungen oder Problemen; 36 %, n = 69) und verpflichtende, regelmässige Beratungen in festgelegten Zeitabständen (35 %, n = 67). Dies deutet auf eine Praxis hin, in der sowohl reaktive, anlassbezogene als auch präventiv-strukturierte, turnusmässige Reflexionsräume genutzt werden. Offene Formate auf freiwilliger Basis sind ebenfalls präsent, aber deutlich seltener (23 %, n = 44). Sie bieten Niederschwelligkeit und Eigenverantwortung, bergen jedoch das Risiko einer selektiven Teilnahme.

Die Supervisionsstunden variieren stark in Umfang und Regelung: Gruppensupervisionen mit festgelegtem Stundenkontingent machen knapp die Hälfte der Nennungen aus (49 %, n = 80) und umfassen durchschnittlich 14.8 Stunden pro Jahr, wobei einzelne Institutionen deutlich mehr anbieten (Spanne: 4 bis 50 Stunden). Eine Einzelsupervision mit festem Stundenkontingent wird deutlich seltener genannt (14 %, n = 23) und liegt im Mittel bei 6.3 Stunden pro Jahr (Spanne: 0.5 bis 18 Stunden). Die Supervision wird nahezu durchgängig extern durchgeführt: «Immer extern» nennen 139 gültige Fälle (95 %), «manchmal extern» acht Fälle (5 %) und «nie extern» kommt nicht vor.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Institutionen die fachliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden aktiv unterstützen, indem sie in fast allen Fällen Weiter- und Fortbildungen durchführen, fast ebenso häufig kollegiale Beratung institutionalisiert anbieten und indem Supervision in der Regel verpflichtend und nahezu durchgängig extern organisiert ist. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass einerseits die grosse Spannweite des Supervisionsumfangs auf erhebliche Unterschiede in der Ausgestaltung hinweist. Andererseits relativiert die grosse Streuung pauschale Aussagen zur aktiven Förderung fachlicher Weiterentwicklung und deutet darauf hin, dass entsprechende Angebote in Umfang und Verbindlichkeit unterschiedlich stark institutionalisiert sind. Zudem basieren die Einschätzungen auf Angaben von Leitungspersonen, die für entsprechende Angebote verantwortlich sind und damit eine organisationsbezogene Perspektive widerspiegeln.

9 Zentrale Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die im Jahr 2024 durchgeführte quantitative Vollerhebung mittels Fragebogen zeigt hinsichtlich der organisationalen und administrativen Grundorientierungen ein vielgestaltiges, aber zugleich konsistentes Bild der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. Sie bildet die empirische Grundlage für die nachfolgende qualitative Projektphase und erlaubt eine erste systematische Bestandsaufnahme der strukturellen Bedingungen in den insgesamt 188 befragten Institutionen. Wie im vorangegangenen Beitrag dieses Bandes zur Fragebogenstudie dargelegt wird, kann die Erhebung hinsichtlich zentraler Strukturmerkmale als weitgehend repräsentativ für die institutionelle Landschaft der stationären Hilfen in der Schweiz betrachtet werden. Zugleich ist der Repräsentativitätsanspruch aufgrund von Zielgruppendefinition und Non-Re-

sponse-Effekten zu relativieren (Tauber 2026). Die Ergebnisse sind entsprechend nicht als vollständig repräsentativ für die gesamte stationäre Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen, liefern jedoch wichtige Hinweise auf verbreitete Praxisformen und Herausforderungen.

Die empirischen Ergebnisse machen deutlich, dass die stationären Institutionen durch eine ausgeprägte Heterogenität gekennzeichnet sind, deren vielfältige Ausprägungen sich jedoch meist um einen klar erkennbaren, charakteristischen Kern ausdifferenzieren. Dies zeigt sich in verschiedenen Bereichen: in der Organisationsform, der Angebotsstruktur, dem Grad der Spezialisierung, der räumlichen Verortung sowie der personellen Zusammensetzung.

Die befragten Institutionen verteilen sich über alle sieben Grossregionen der Schweiz, wobei knapp zwei Drittel im Espace Mittelland (26 %), in Zürich (19 %) und in der Ostschweiz (19 %) angesiedelt sind. Die Mehrheit befindet sich in ländlichen Dörfern (35 %), doch sind sämtliche Standorttypen vertreten; von grösseren Städten mit über 50'000 Einwohner:innen über kleinere Städte und Agglomerationen bis hin zum Einzelgehöft, das die geringsten Nennungen aufweist. Die Zufriedenheit mit Standort und Ausstattung ist insgesamt hoch bis sehr hoch, während Barrierefreiheit und Krisenstandards – also räumliche Möglichkeiten für Rückzug, Krisenintervention und Time-out – ausgehend von diesem hohen Niveau der Zufriedenheit am ehesten kritisch beurteilt werden. Einzelne Ausreisser und besonders kritische Bewertungen finden sich jedoch bei nahezu allen Standort- und Ausstattungskriterien.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die organisatorische Vielfalt: Das Spektrum reicht von kleinen Institutionen mit lediglich einer Wohngruppe und familiärem Charakter bis hin zu grossen Organisationen mit mehreren Standorten und differenzierten Angebotsformen sowie Spezialisierungen. Gut ein Drittel der befragten Institutionen betreibt nur eine Wohngruppe, während knapp zwei Drittel über mehrere Gruppen verfügen, mehrheitlich an einem Standort. Auch die Anzahl der Wohnplätze variiert stark, von wenigen im einstelligen Bereich bis hin zu über hundert pro Institution. Im Durchschnitt liegen die Angebote über alle Wohnformen hinweg bei 19 Plätzen. Die offene Wohnform dominiert dabei mit über 90 Prozent sehr deutlich. Halboffene und geschlossene Gruppen sind zwar weit seltener, stellen jedoch sowohl hinsichtlich der Anzahl ihrer Wohnplätze jeweils im unteren dreistelligen Bereich als auch strukturell relevante Varianten dar. Dieses restriktivere stationäre Setting verfügt, abge-

sehen von drei ausschliesslich pädagogisch ausgerichteten Wohngruppenformen, in der Regel über mindestens eine zusätzliche Spezialisierung. Diese kann etwa im Umgang mit Personen mit HEVE liegen, auch im Rahmen des Massnahmenvollzugs, oder in der Betreuung von Menschen mit Beeinträchtigungen, teilweise in Form von Internatsangeboten.

Gleichzeitig deutet sich insgesamt eine Tendenz zur Mehrfachprofilierung an, denn auch die offenen, pädagogischen Wohngruppen sind häufig mit weiteren spezialisierten Wohnformen kombiniert; reine Spezialisierungen bilden die Ausnahme. Dabei betrifft die häufigste Spezialisierung die Betreuung von Personen mit Beeinträchtigungen, besonders oft in Kombination mit Internatsangeboten und pädagogischen Wohngruppen. Rund zwei Drittel dieses Personenkreises leben in Wohngruppen gemeinsam mit anderen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Die häufigste Form der Behinderung ist eine kognitive bzw. intellektuelle Beeinträchtigung in etwas mehr als der Hälfte der Fälle.

In Bezug auf die Zusammensetzung der Adressat:innen zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt in der Altersgruppe der 15- bis unter 18-Jährigen. Über alle in stationärer Betreuung lebenden Kinder und Jugendlichen im Alter von unter 6 bis über 21 Jahren ist diese Altersgruppe mit 29 Prozent am häufigsten vertreten; der approximative Altersdurchschnitt liegt bei 13.5 Jahren. Die betreuten Personen sind mehrheitlich männlich, mit einem Median von 1.14 männlichen auf eine weibliche Person. Die Geschlechterverhältnisse variieren jedoch stark: Während in manchen Institutionen die Mädchen deutlich überwiegen (Minimum = 0.14 Jungen pro Mädchen), dominieren in anderen die Jungen (Maximum = 22 Jungen pro Mädchen). Zudem betreuen rund 9 Prozent der stationären Hilfen ausschliesslich Mädchen bzw. junge Frauen, während etwa 10 Prozent ausschliesslich Jungen bzw. junge Männer aufnehmen. Personen in der Kategorie «divers» sind in 41 Institutionen vertreten, obwohl diese Kategorie im offiziellen Personenstandsregister nicht vorgesehen ist – ein Indiz für die Berücksichtigung geschlechtlicher Vielfalt auf Institutionsebene. Sie kommt in allen Grossregionen der Schweiz vor, mit Ausnahme des Tessins, das ohnehin nur 2.4 Prozent der befragten Institutionen stellt.

Die Personalstruktur ist deutlich von Teilzeitstellen geprägt. In der Hälfte der Institutionen liegt das Verhältnis von Teilzeit- zu Vollzeitmitarbeitenden bei mindestens 7 zu 1, was auf die starke Dominanz von Teilzeitstellen hinweist. Voll-

zeitstellen sind entsprechend deutlich seltener und überwiegen in lediglich drei Fällen. Diese Konstellation verweist auf flexible, aber auch potenziell fragmentierte Arbeitskontexte.

Die Qualifikationsstruktur des Betreuungspersonals ist deutlich durch sozialpädagogische, sozialarbeiterische und betreuerische Ausbildungen geprägt. Gleichzeitig zeigt sich eine beträchtliche fachliche Heterogenität mit praxisorientierten Berufsabschlüssen und zahlreichen Quereinsteigenden aus unterschiedlichen Berufsfeldern. Dies weist einerseits auf multidisziplinäre Anforderungen im Arbeitsfeld hin, kann andererseits aber auch als Ausdruck des Fachkräftemangels und einer damit verbundenen Öffnung für fachfremd Qualifizierte verstanden werden.

Die Rekrutierung von Fachkräften wird von den befragten Leitungspersonen mehrheitlich als schwierig eingeschätzt, selbst in Institutionen ohne aktuelle Vakanzen. Dies deutet auf einen strukturellen Fachkräftemangel hin, der über punktuelle Engpässe hinausgeht.

Gleichzeitig zeigt sich im Personalmanagement eine ausgeprägte Orientierung an kontinuierlicher Professionalisierung. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung zeigt sich eine sehr hohe Beteiligung: 96 Prozent der Institutionen berichteten, dass ihre in der Betreuung tätigen Mitarbeitenden im Jahr 2023 an Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben, während lediglich 4 Prozent keine Teilnahme verzeichneten. Dies verweist auf eine ausgeprägte Fortbildungsorientierung der Institutionen und auf das Bestreben, die fachliche Weiterentwicklung der Mitarbeitenden kontinuierlich zu fördern. Auch die kollegiale Beratung ist in vielen Institutionen fest etabliert, wenn auch unterschiedlich organisiert. Nur 7 Prozent verfügen über kein entsprechendes Beratungsformat. Supervision ist im institutionellen Alltag ebenfalls breit verankert. Rund drei Viertel der Institutionen bieten regelmässige, verpflichtende Supervision an. Regelmässige, freiwillige Supervision kommt nur selten vor (5 %), während etwa ein Fünftel Supervision in begründeten Fällen durchführt. Nur sehr wenige Institutionen (3 %) gaben an, keine Supervision anzubieten. Insgesamt verdeutlichen diese Ergebnisse eine stark ausgeprägte institutionelle Lern- und Reflexionskultur, in der Fort- und Weiterbildung, kollegiale Beratung und Supervision unterschiedliche, sich ergänzende Funktionen der fachlichen Weiterentwicklung und Qualitätssicherung übernehmen.

In ihrer Gesamtheit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz organisational-administrativ ein gefestigtes und zugleich anpassungsfähiges Feld darstellt. Die beobachtete Heterogenität der Institutionen lässt sich dabei einerseits als Ausdruck differenzierter Spezialisierung und kontextsensibler Organisationsentwicklung interpretieren. Andererseits kann diese Vielfalt auf variierende Standards in der Ausgestaltung der strukturellen und organisationalen Rahmenbedingungen sowie auf Fragmentierungstendenzen im Feld gelesen werden, in der sich Unterschiede hinsichtlich Ressourcen, Angebotsstrukturen und fachlicher Ausrichtung niederschlagen, und die mit Blick auf Vergleichbarkeit, Koordination und fachliche Standards auch kritisch zu diskutieren sind.

Insgesamt ermöglichen die dargestellten quantitativen Ergebnisse eine erste systematische Bestandsaufnahme. Diese bietet damit nicht nur einen empirisch fundierten Überblick über Strukturen, Adressat:innen, Personalressourcen und institutionelle Profile, sondern eröffnet zugleich den Zugang zu übergeordneten Interpretationen, Einordnungen und weiterführenden Fragestellungen. Im Folgenden werden die Befunde in einen breiteren fachlichen Kontext eingeordnet. Ein erster Vergleich zentraler Ergebnisse erfolgt mit den Erhebungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI).

10 Diskussion – erster Vergleich mit den Ergebnissen des DJI

Die Analyse der organisational-administrativen Strukturen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz weist auf ein heterogenes Feld mit einem charakteristischen Kern hin. Diese Vielfalt der Organisationsformen, Angebotsprofile und institutionellen Kombinationen ist Ausdruck kantonaler Zuständigkeiten und regionaler Bedarfe, wie auch Eberitzsch (2023) hervorhebt. Die Heterogenität verweist auf eine spezifisch föderale Struktur, in der Dezentralität und Adaption sowie eine gewisse Unübersichtlichkeit zentrale Merkmale darstellen.

In einem ersten Vergleich mit den Erhebungen des DJI zu den stationären Erziehungshilfen in Deutschland (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024) zeigen sich sowohl Parallelen als auch deutliche Unterschiede. Auch dort wurden empirische Analysen zu Organisationsmerkmalen stationärer Hilfen zur Erziehung

mittels Fragebögen aus der Institutionenperspektive durchgeführt. Ein grosser Teil des vorliegenden Fragebogens basiert zudem auf Items des DJI, die dankenswerterweise zur Übernahme bereitgestellt wurden. Der Vergleich erfolgt an dieser Stelle exemplarisch und kann zu einem späteren Zeitpunkt vertieft werden, um Parallelen und Unterschiede weiter herauszuarbeiten und die Schweizer Ergebnisse deutlicher zu profilieren.

Bei den strukturellen Merkmalen zeigt sich, dass die durchschnittliche Platzzahl pro Institution in der Schweiz mit 26 Plätzen über alle Wohnformen hinweg geringer ist als in Deutschland, wo im Jahr 2000 durchschnittlich 32 Plätze, in den Jahren 2004 und 2009 jeweils 42 Plätze und 2019 rund 34 Plätze verzeichnet wurden (Pluto et al. 2024, S. 52). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die unterschiedlichen Betreuungssettings in beiden Ländern keine direkte Vergleichbarkeit erlauben. Die Spannweite der Platzangebote ist jedoch ähnlich: In der Schweiz reicht sie von vier Plätzen an einem Standort bis zu 140 Plätzen, in Deutschland von weniger als fünf bis zu über 500 Plätzen (ebd., S. 49). Insgesamt zeigt sich, dass in Deutschland deutlich grössere Institutionen vorkommen. Die Tendenz zu grösseren Wohneinheiten in Deutschland zeigt sich auch darin, dass in der Schweiz ein Drittel der befragten Institutionen nur über eine Wohngruppe verfügt, während es in Deutschland lediglich ein Fünftel ist (ebd., S. 52).

Bei den Merkmalen der betreuten Kinder und Jugendlichen zeigen sich dagegen deutliche Parallelen. Sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland ist die Altersgruppe der 15- bis unter 18-Jährigen am stärksten vertreten (CH: 29 %; D: 34 %; Pluto et al. 2024, S. 54). Auch der leichte Überhang männlicher Adressat:innen ist vergleichbar (CH: 41 % weiblich, 55 % männlich [2024]; D: 45 % weiblich, 55 % männlich [2019]; ebd., S. 57).

Beim Personal wird der Fachkräftemangel in beiden Ländern als zentrale Herausforderung beschrieben. In Deutschland schätzen 84 Prozent der befragten Institutionen die Besetzung einer pädagogischen Stelle als (eher) schwierig ein (Pluto et al. 2024, S. 17, 146); in der Schweiz liegt dieser Anteil mit rund 76 Prozent etwas tiefer. Damit bestätigt sich die aus beiden Erhebungen ableitbare Einschätzung eines strukturellen Fachkräftemangels, der sich länderübergreifend auf die Arbeit im stationären Kontext auswirkt.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die stationären Hilfen in der Schweiz im internationalen Vergleich mit Deutschland durch kleinere, stärker lokal eingebettete und vielfältiger profilierte Organisationen geprägt sind. Als Hypothese liesse sich daraus ableiten, dass diese Struktur eine hohe Anpassungsfähigkeit an regionale Kontexte begünstigt, jedoch gleichzeitig die Entwicklung überkantonaler Standards und systematischer Vergleichsgrundlagen erschwert. Insgesamt deutet sich damit an, dass die Schweiz über ein institutionell stabiles, zugleich aber plural geprägtes Hilfesystem verfügt, das vom länderübergreifenden Problem des Fachkräftemangels betroffen ist.

11 Limitationen und weiterführende Perspektiven

Trotz der breiten empirischen Basis sind mehrere Limitationen zu berücksichtigen. Erstens handelt es sich um eine Selbstauskunftserhebung unter Leitungspersonen, bei der sozial bzw. fachlich erwünschte Antworttendenzen sowie weitere Störvariablen nicht ausgeschlossen werden können. Zweitens wurden zahlreiche Angaben, insbesondere zu Personalbestand und Wohnplätzen, nicht stichtagsgebunden erhoben, was die Vergleichbarkeit und Genauigkeit einzelner Kennzahlen einschränkt. Drittens ist die regionale Abdeckung ungleich verteilt; einige Kantone sind in der Stichprobe kaum oder gar nicht vertreten. Viertens liegen bislang keine Perspektiven der betreuten Kinder und Jugendlichen oder der Mitarbeitenden selbst vor, was das Verständnis institutioneller Dynamiken begrenzt. Diese Perspektiven sollen in der anschliessenden qualitativen Phase des Forschungsprojekts einbezogen werden.

Auf Grundlage dieser Befunde ergeben sich mehrere Forschungsfelder sowohl für die quantitative wie auch für die qualitative Weiterarbeit. Für die quantitative Forschung erscheint es insbesondere mit Blick auf die Studien des DJI naheliegend, regelmässige Erhebungen durchzuführen, um aktuelle Entwicklungen systematisch abzubilden und Trends ableiten zu können. Darüber hinaus bietet es sich an, den eingesetzten Fragebogen weiter zu validieren und die Items noch stärker als bereits geschehen an den Schweizer Kontext anzupassen. Ein vertiefter internationaler Vergleich mit den die Schweiz umgebenden Kulturräumen und Ländern birgt zusätzliches Potenzial für weiterführende Erkenntnisse, insbesondere in Bezug darauf, wie sich die organisational-administrativen Grundorientierungen in den Nachbarländern zu jenen in der Schweiz verhalten und in welcher Weise sie die Ausgestaltung und Praxis der stationä-

ren Hilfen beeinflussen. Auch qualitative Studien können hier wertvolle Einblicke in die Zusammenhänge zwischen strukturellen Vorgaben, institutionellen Orientierungen und pädagogischem Handeln liefern.

Die qualitative Weiterarbeit ist bereits im bestehenden Forschungsprojekt verankert. Hierzu werden in Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalysen pädagogische Interaktionsprozesse und institutionelle Selbstverständnisse untersucht. Dabei werden die Perspektiven der betreuten Kinder und Jugendlichen sowie der Mitarbeitenden einbezogen, um das Verständnis der institutionellen Dynamiken zwischen strukturellen Grundorientierungen und professionellem pädagogischen Handeln zu vertiefen.

Ein weiteres mögliches Forschungsfeld betrifft die Inklusionspraxis. Die gemeinsame Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung stellt hohe Anforderungen an Personal, Organisationsstruktur und -kultur. Anknüpfend an den vertiefenden Beitrag von Calabrese et al. (2026) in diesem Band sowie an Untersuchungen zu HEVE und zur Inklusion im Erwachsenenbereich wären weitere förderliche Faktoren für eine gelingende Inklusion in stationären Settings herauszuarbeiten.

Literatur

Bundesamt für Statistik [BfS] (ohne Datum): ***Analyseregionen.*** https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/raeumliche-analysen/raeumliche-gliederungen/analyseregionen.html (Abruf 25.6.2026)

Calabrese, S./Tauber, A./Wegmüller, P./Huber, S. (2026): Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): ***Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe*** (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Eberitzsch, S. (2023): Stationäre Erziehungshilfen in der Schweiz: Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): ***Partizipation in stationären Erziehungshilfen: Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz*** (S. 37–48). Beltz Juventa. https://doi.org/10.21256/zhaw-28077

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Huber, S./Kirchschlager, S. (2019): *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung: Eine sozialpädagogische Studie*. Budrich UniPress.

Kessl, F./Maurer, S. (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In F. Kessl/M. Plößer (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 154–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_10

Nationale Ethikkommission [NEK] (2025): *Die amtliche Registrierung des Geschlechts. Ethische Erwägung zum Umgang mit dem Geschlechtseintrag im Personenstandsregister*. https://www.nek-cne.admin.ch/inhalte/Themen/Stellungnahmen/NEK-stellungnahme-Amtliches_Geschlecht_DE.pdf (Abruf 06.07.2026)

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./van Santen, E. (2024): *Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung: Empirische Analyse zu Organisationsmerkmalen, Adressat:innen und Herausforderungen*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8559-4

Schallberger, P./Schwendener, A. (2017): *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Herbert von Halem.

Tauber, A. (2026): Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz

Andreas Tauber, Stefania Calabrese, Patrick Wegmüller, Sven Huber

1 Einleitung

Pädagogische Grundorientierungen stationärer Institutionen können als Deutungsrahmen verstanden werden, anhand dessen sich sowohl die Gestaltung von Beziehungen als auch der Umgang mit Regeln, Anforderungen und organisationalen Strukturen rekonstruieren lassen. Zugleich ist davon auszugehen, dass diese Orientierungen nicht isoliert bestehen, sondern in Wechselwirkung mit organisationalen Rahmenbedingungen, institutionellen Traditionen und fachlichen Diskursen hervorgebracht und bearbeitet werden (Gragert et al. 2005; Huber/Kirchschlager 2019; Mohr/Ritter 2020; Schallberger/Schwendener 2017). Pädagogische Grundorientierungen rahmen pädagogisches Handeln, indem sie Orientierung für die Gestaltung von Beziehungen, die Interpretation von Rollen sowie den Umgang mit institutionellen Regeln und strukturellen Vorgaben bieten, ohne die konkrete Ausgestaltung pädagogischer Praxis eindeutig festzulegen. Entsprechend lassen sie sich weniger als Ausdruck einheitlicher Leitlinien denn als ein vielschichtiges, von unterschiedlichen Bezugnahmen, Spannungen und Aushandlungsprozessen geprägtes Handlungsfeld verstehen.

Für die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe liegen bislang nur begrenzte empirische Erkenntnisse dazu vor, welche pädagogischen Orientierun-

gen in den Institutionen handlungsleitend sind und wie sich diese beschreiben lassen (Gragert et al. 2005; Huber 2022; Hügli 1999; Schallberger 2017; Schallberger/Schwendener 2017; Wolf 2024). Angesichts der im Feld beobachtbaren Heterogenität organisationaler Profile, wie sie auch im vorangegangenen Beitrag zu den organisationalen und administrativen Grundorientierungen herausgearbeitet wurde (Tauber et al. 2026), erscheint eine systematische empirische Annäherung an diesen Gegenstandsbereich jedoch besonders aufschlussreich.

Der vorliegende Beitrag geht daher der Frage nach, welche pädagogischen Grundorientierungen sich in stationären Institutionen in der Schweiz aus der Perspektive pädagogischer Leitungspersonen rekonstruieren lassen, wie diese vor dem Hintergrund einschlägiger theoretischer Zugänge eingeordnet werden können und welche charakteristischen Muster sich dabei zeigen. Im Zentrum steht dabei weniger die Identifikation klar abgegrenzter Typen als vielmehr die explorative Rekonstruktion von Orientierungen und deren möglichen Konstellationen innerhalb eines heterogenen Feldes.

Die Grundlage bildet die quantitative Vollerhebung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz», die im Jahr 2024 am Departement Soziale Arbeit der Hochschule Luzern durchgeführt wurde. Neben deskriptiven Auswertungen von pädagogischen Konzepten, institutionellen Selbstverständnissen, Zielsetzungen sowie unterschiedlichen Positionierungen wurden Clusteranalysen durchgeführt, um typische Muster pädagogischer Orientierungen zu identifizieren. Einzelne Aspekte, etwa die Rolle der Eltern sowie Themen aus Bildung und Erziehung, werden dabei als ausgewählte Beispiele weiterer erhobener Aspekte aufgeführt. Diese Ergebnisse dienen einerseits der Vorbereitung für die anschliessende qualitative Projektphase, eröffnen anderseits aber auch eigenständige Einblicke in mögliche Strukturierungen pädagogischer Orientierungen im Feld.[1]

1 Zur sprachlichen und stilistischen Optimierung des Beitrags wurden punktuell KI-gestützte Tools verwendet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei den Autor:innen.

2 Begriffliche und theoretische Klärungen

Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe beschreiben grundlegende Haltungen, Leitideen und normative Bezugspunkte, die von unterschiedlichen pädagogischen Traditionen und Strömungen geprägt sind und an denen sich pädagogisches Handeln im Heimkontext orientiert. Sie beeinflussen sowohl das professionelle Selbstverständnis von Institutionen und Fachpersonen als auch die Gestaltung von Beziehungen und Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen.

In der Fachliteratur der Kinder- und Jugendhilfe werden diese Orientierungen häufig als Ausdruck verschiedener pädagogischer Theorien, Paradigmen und Konzepte verstanden. Deren Annahmen über das Wesen menschlicher Entwicklungsprozesse bestimmen die pädagogische Einflussnahme und damit das pädagogische Handeln im institutionellen Setting, wie etwa lebensweltorientierte und ressourcenbezogene Zugänge, defizit- und disziplinorientierte Ansätze sowie inklusive und partizipationsorientierte Konzepte (Böllert 2018; Hamburger 2011; Lambers 2023; Theile/Wolf 2024). Die enorme Spannbreite dieser pädagogischen Orientierungen verweist auf die Notwendigkeit, pädagogisches Handeln im stationären Kontext nicht als einheitliches, sondern als von unterschiedlichen Selbstverständnissen, Perspektiven und Machtlogiken durchzogenes Handlungsfeld zu begreifen (Wolf 2024).

Für die nachfolgende empirische Analyse, die Auswertung der Fragebogen-Items sowie die durchgeführten Clusteranalysen bildet die im Folgenden herangezogene Literatur den theoretischen Bezugsrahmen. In einer kontrastiven Darstellung wird ein erster Überblick über das mehrdimensionale Spannungsfeld der stationären Kinder- und Jugendhilfe gegeben. Die kontrastive Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven und Positionen entspricht dabei einem Analysezugang, der auch von den nachfolgend aufgeführten Autor:innen verwendet wird. Dieses Vorgehen korrespondiert mit der Clusteranalyse, die als exploratives Verfahren darauf abzielt, kontrastierende Muster zwischen möglichst homogenen Gruppen innerhalb komplexer Datenstrukturen sichtbar zu machen. In dieser ersten Analyse geht es zunächst nur um eine Annäherung und vorläufige Interpretation. Dabei soll deutlich werden, wie sich die pädagogischen Grundorientierungen anhand der Gegenüberstellungen in ihren Wirkungsannahmen, Menschenbildern und institutionellen Logiken unterscheiden und welche Implikationen sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben.

Kontrastierende Muster innerhalb komplexer pädagogischer Umgebungen finden sich in aktuellen Zugängen zum Feld, etwa bei Huber (2022), der die Spannungen zwischen kontroll- und autonomiepädagogischen Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten in stationären Institutionen herausarbeitet und sich dabei unter anderem auf die Systematik von Hügli (1999) bezieht. Dabei wird deutlich, dass diese Kontrastierung auf ein grundlegendes Dilemma pädagogischen Handelns (nicht nur) in der stationären Kinder- und Jugendhilfe verweist: Kinder und Jugendliche werden entweder als form- und kontrollierbare Objekte behandelt oder als vernunftbegabte Subjekte verstanden, die in ihren Selbstbildungs- und Selbsterziehungsprozessen teilhabend begleitet werden. Das pädagogische Handeln schwankt zwischen diesen Polen und ist von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten geprägt, die Ausdruck dieser dilemmatischen Grundstruktur sind (Huber 2022, S. 176).

Wolfs Beitrag zur Heimerziehung (2024) kann als Ergänzung dazu verstanden werden, da er einen verdichteten Vergleich zwischen zwei Modellen vornimmt: einem sozialpädagogischen Modell, das auf Subjektorientierung, Lebensweltbezug und biografische Prozesse fokussiert, und einem klinischen Modell, das auf Störungsdiagnostik, Behandlung und Normalisierung abzielt. Dabei werden die systematischen Verknüpfungen zwischen den unterschiedlichen Merkmalen der Heimerziehung aufgezeigt, die die Heterogenität der Organisationsformen durch ihre konzeptionellen Zusammenhänge ordnen, was durch eine Gegenüberstellung herausgearbeitet wird. Wie Huber (2022) sieht auch Wolf (2024) Ambivalenz als Charakteristikum der Heimerziehung und plädiert für einen konstruktiven Umgang, der die gleichzeitig auftretenden Chancen und Risiken berücksichtigt und reflektiert.

Als weiterer ergänzender Zugang bieten sich die beiden vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) identifizierten pädagogischen Grundhaltungen an (Gragert et al. 2005, S. 16–19), die aus Antwortmustern verschiedener per Fragebogen abgefragter erzieherischer Zielvorstellungen abgeleitet wurden. Die erste Orientierung beschreibt eine aushandlungsorientierte Haltung, die Partizipation, Verständigung und Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt stellt und Kinder sowie Jugendliche als aktiv Mitgestaltende pädagogischer Prozesse versteht. Die zweite Orientierung wird als disziplinorientiert charakterisiert; sie hebt Struktur, Kontrolle und Regelbindung hervor und versteht pädagogische Autorität als zentrales Element. Weiter wurde festgestellt , dass in der Praxis verschiedene Erziehungsstile auch nebeneinander auftreten können und so-

mit nicht unabhängig voneinander zu verstehen sind. Darüber hinaus zeigte sich in der empirischen Erhebung ein hoher Anteil an Institutionen, bei denen sich anhand der Einschätzung von Erziehungszielen kein konsistentes Profil entlang dieser beiden Grundhaltungen erstellen liess. Diese dritte Kategorie, die sich keiner klaren Orientierung zuordnen lässt und ambivalente oder situativ wechselnde Haltungen umfasst, kann als Ausdruck der Widersprüchlichkeit und Komplexität pädagogischer Praxis im stationären Alltag interpretiert werden. Die DJI-Fragebögen wurden uns dankenswerterweise zur Verfügung gestellt, sodass zahlreiche Items, beispielsweise zu pädagogischen Annahmen und erzieherischen Zielvorstellungen, auch in unserer Schweizer Studie verwendet wurden, wodurch eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht wird.

Mit pädagogischen Orientierungen im weitesten Sinne setzen sich Schallberger und Schwendener (2017) in ihrer Studie zu Deutschschweizer Kinder- und Jugendheimen auseinander. Auch sie fanden sehr heterogene Grundorientierungen vor, die sie durch die Bildung differenter Muster entlang von sechs Teilfragen strukturierten und daraus fünf Typenskizzen entwickelten:

- «Rettung vor sittlicher Verwahrung – Das Heim als christliche Ersatzfamilie»
- «Förderung von Mündigkeit – Das Heim als Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung»
- «Coaching sittlicher Vergemeinschaftung – Das Heim als Internatsschule»
- «Gewährung von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte»
- «Normalisierung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung»

In Anlehnung an Schallberger (2017) lassen sich diese Typen zusätzlich einem Hilfeparadigma sowie einem Disziplinierungsparadigma zuordnen. Im Zentrum des Hilfeparadigmas steht die Förderung von Mündigkeit und autonomer Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft, die Entwicklung von Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Kreativität sowie die Stärkung von Lebensmut und innerer Souveränität. Dem gegenüber steht das Disziplinierungsparadigma, das dem Typ der «Normalisierung» entspricht: Hier liegt der Fokus auf der Einforderung eines mit gesellschaftlichen Normen und Konventionen konformen Verhaltens sowie auf der Vermittlung subordinativer Tugendhaftigkeit wie Angepasstheit, Anstand, Affektkontrolle, Fleiss und Disziplin; Ziel ist die

Sicherstellung von Funktionstüchtigkeit innerhalb einer hierarchisch strukturierten (Arbeits-)Welt.

Zusammenfassend und vereinfachend lassen sich die zentralen Gegenüberstellungen der genannten Autor:innen als Pole grundlegender Dimensionen pädagogischer Orientierungen verstehen, die entlang ihrer Achsen das miteinander verschränkte und sich überlappende Feld pädagogischen Handelns strukturieren. Zur Verdeutlichung wird das Modell des sozialpädagogischen Handelns nach Hamburger (2011, S. 56–65) herangezogen, das im Vergleich zu Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie (1981) weniger das Individuum, sondern stärker die Mesoebene und damit die organisierten Rollenbeziehungen in den Blick nimmt. Sozialpädagogische Situationen, soziale Orte und ihre Kontexte lassen sich mit diesem mehrdimensionalen Bezugsrahmen systematisch analysieren – im vorliegenden Fall unterschiedliche Settings im Rahmen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe. Dabei werden drei miteinander verflochtene Ebenen betrachtet: die Interaktion zwischen Fachkräften und Adressat:innen, die Organisation als Rahmen und Ergebnis dieses Handelns sowie die Gesellschaft als übergeordneter Kontext.

Diese drei Ebenen bilden den analytischen Rahmen für eine differenzierte Betrachtung pädagogischer Organisationen wie der Heimerziehung. Wendet man das Modell unter Einbezug der oben genannten theoretischen Perspektiven auf dieses Setting an, lässt sich das pädagogische Handlungsfeld zunächst über das zugrunde liegende Menschenbild erschliessen, das in den institutionellen Konzepten und Praktiken explizit formuliert oder implizit wirksam ist. In den zuvor beschriebenen Kontrasten treten somit zwei idealtypische Ausrichtungen hervor:

- In den beschriebenen autoritäts- und disziplinorientierten Ansätzen sowie im klinischen Modell (Wolf 2024) werden Kinder und Jugendliche primär als zu formende Objekte pädagogischen Handelns verstanden, die gelenkt und normalisiert werden sollen.
- Am partizipativen und subjektorientierten Pol werden sie hingegen als autonome Subjekte mit eigenen Perspektiven aufgefasst, die lern- und entwicklungsfähig sind. Hier finden sich das Hilfeparadigma von Schallberger (2017), die aushandlungsorientierte Haltung des DJI (Gragert et al. 2005) sowie die Lebenswelt- und Subjektorientierung bei Wolf (2024).

Auf der Ebene des interaktiven Beziehungsverständnisses zwischen Fachpersonen und Adressat:innen stehen sich ebenfalls zwei Pole gegenüber: Ein dialogisches Verständnis, das Kooperation, Aushandlung und gemeinsame Verantwortung betont, und ein asymmetrisches Verständnis, das auf Führung, Anleitung und Kontrolle fokussiert. Auch hier zeigen sich Parallelen zu den Kontrasten bei Wolf, zum DJI-Modell und zu den Paradigmen Schallbergers.

Macht- und Aushandlungslogiken durchziehen alle drei Ebenen. Sie beruhen auf der Prämisse, dass Heimerziehung stets von Machtverhältnissen geprägt ist, die sich auf verschiedene Machtquellen zurückführen lassen (Wolf 2010). Entscheidend ist dabei, ob Macht als notwendige Voraussetzung für Schutz und Struktur legitimiert wird oder als reflexive und gemeinsam auszubalancierende Dimension verstanden wird. Beispiele hierfür finden sich bei Huber (2022) und Schallberger (2017).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass die pädagogischen Grundorientierungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe einen vielschichtigen und von Spannungen geprägten Handlungsraum bilden, der sich nicht auf eine einheitliche Haltung reduzieren lässt. Die theoretischen Zugänge verdeutlichen, dass pädagogisches Handeln von vielfältigen Menschenbildern, institutionellen Logiken und Ambivalenzen beeinflusst wird. Zugleich lassen sich grundlegende Leitideen pädagogischen Handelns als idealtypische Kontraste beschreiben – etwa zwischen autoritäts- und disziplinorientierten Ansätzen einerseits, die auf Anpassung und Kontrolle zielen, und subjekt- sowie partizipationsorientierten Zugängen andererseits, die Autonomie und Beteiligung betonen. Somit kann pädagogisches Handeln als ein stets ambivalenter Aushandlungsprozess zwischen disziplinierenden und unterstützenden Logiken, zwischen Struktur und Teilhabe, Kontrolle und Vertrauen verstanden werden. Fachpersonen und Institutionen bewegen sich dabei kontinuierlich zwischen diesen Polen. Die daraus entstehenden Spannungen sind nicht auflösbar, sondern Ausdruck der komplexen Anforderungen, denen pädagogische Praxis im stationären Alltag unterliegt.

Vor diesem theoretischen Hintergrund richtet sich der Blick im folgenden empirischen Teil auf die konkreten Ausprägungen pädagogischer Grundorientierungen in Schweizer Institutionen. Mithilfe der Fragebogendaten und Clusteranalysen soll im nächsten Schritt explorativ untersucht werden, wie sich diese Orientierungen und Spannungen in den befragten Institutionen manifestieren.

3 Pädagogische Grundorientierungen im Überblick

3.1 Datengrundlage und Fokus des Beitrags

Die folgenden Ausführungen basieren auf der quantitativen Vollerhebung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz». Die Erhebung erfolgte mittels eines Online-Fragebogens, dessen Konzeption und Durchführung im ersten Beitrag dieses Sammelbandes ausführlich dargestellt werden (Tauber 2026). Der zweite Beitrag behandelt die Ergebnisse zu den strukturellen Rahmenbedingungen der befragten Institutionen (Tauber et al. 2026).

Im Zentrum dieses dritten Beitrags stehen die empirischen Befunde und explorativen Analysen zu pädagogischen Grundorientierungen in den untersuchten Heimen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung. Analysiert werden zentrale pädagogische Konzepte, Ziele und Anliegen aus der Praxis, basierend auf den Einschätzungen der pädagogischen Leitungspersonen, die damit eine spezifische institutionelle Sichtweise auf das Feld zum Ausdruck bringen. Weitere Facetten dieser Grundorientierungen betreffen Partizipation sowie den möglichen Einsatz standardisierter Programme wie Stufenpläne. Diese Themen vertiefen Patrick Wegmüller et al. (2026) und Sven Huber et al. (2026) in ihren Beiträgen in diesem Band; die Perspektive auf Institutionen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung wird im Beitrag von Stefania Calabrese et al. (2026) behandelt.

Die Datengrundlage bilden Selbstauskünfte der pädagogischen Leitungen, die sowohl faktische institutionelle Rahmenbedingungen als auch subjektive Perspektiven widerspiegeln. Wie im Beitrag zur Fragebogenstudie erläutert wird (Tauber 2026), wurden für die Fragebogenkonzeption bewährte Instrumente aus früheren Studien, insbesondere des DJI (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024), übernommen und inhaltlich wie sprachlich an das eigene Forschungsdesign sowie den Schweizer Kontext angepasst. Die hier dargestellten Ergebnisse bieten erste exemplarische Einblicke in pädagogische Grundorientierungen innerhalb der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. Ausgewählte Clusteranalysen vertiefen die deskriptiven Befunde und kontextualisieren sie. Das methodische Vorgehen der Clusteranalysen wird in

der anschliessenden qualitativen Projektphase detailliert erläutert, insbesondere hinsichtlich der Fallauswahl. Dort werden zudem ergänzend die Sichtweisen von Fachpersonen sowie von Kindern und Jugendlichen erhoben und analysiert.

3.2 Pädagogisches Konzept

Eine zentrale Möglichkeit, pädagogische Grundorientierungen einer Institution sichtbar zu machen, bietet das schriftlich fixierte pädagogische Konzept. Dieses kann sowohl intern wirksam werden – etwa zur Strukturierung der pädagogischen Arbeit – als auch extern, beispielsweise gegenüber Aufsichtsbehörden, zuweisenden Stellen oder Angehörigen. In der vorliegenden Erhebung gaben 96 Prozent der befragten Institutionen an (N = 138, n = 132), über ein schriftlich fixiertes Konzept zu verfügen. Damit liegt in nahezu allen Fällen eine formalisierte Leitlinie vor; lediglich in sechs Fällen fehlt ein solches Konzept. Im Vergleich zur DJI-Erhebung (Gragert et al. 2005), in der rund 90 Prozent der deutschen Institutionen ein Konzept angaben, zeigt sich hier eine noch höhere Verbreitung. Es besteht die Möglichkeit, dass dies auch mit regulatorischen Rahmenbedingungen zusammenhängt, etwa im Kontext kantonaler Anforderungen an Institutionen, ohne dass sich dies anhand der vorliegenden Daten näher überprüfen lässt.

In den Institutionen, die angaben, über ein Konzept zu verfügen (n = 132; Mehrfachantworten möglich), gilt dieses in den meisten Fällen für die gesamte Institution (n = 102, 77 %). In sechs Fällen (5 %) bezieht es sich nur auf klar definierte Adressat:innen, und in 24 Institutionen (18 %) bestehen sowohl Konzepte für die gesamte Institution als auch für bestimmte Zielgruppen. Die entsprechenden Zielgruppen-Konzepte konnten über ein offenes Textfeld beschrieben werden. Genannt wurden vor allem die Themenbereiche Sucht und Suchtverhalten, Medienkonsum, Sexualität und Sexualpädagogik sowie Gewalt und Grenzverletzungen.

Ergänzend zur Abfrage des schriftlich fixierten pädagogischen Konzepts wurde den befragten Institutionen eine Liste möglicher Ansätze vorgelegt, die das pädagogische Grundverständnis beschreiben. Wie in Tabelle 1 ersichtlich ist, wird der systemisch-lösungsorientierte Ansatz mit 119 Nennungen am häufigsten angegeben, gefolgt vom lebensweltorientierten Ansatz mit 78 Nennungen.

Spezialisierung	Anzahl	In %
Systemisch-lösungsorientiert	119	72 %
Lebensweltorientiert	78	47 %
Traumapädagogik	76	46 %
Positive Verhaltensunterstützung	74	45 %
Neue Autorität	56	34 %
Sonstige	26	16 %

Tabelle 1: Liste möglicher pädagogischer Ansätze im Grundverständnis der Institutionen
Anmerkung: z. T. Mehrfachnennung; N = 165.

Da Mehrfachnennungen möglich waren, wurden Lebensweltorientierung, Traumapädagogik und Neue Autorität in 69, 66 bzw. 49 Fällen gemeinsam mit systemisch-lösungsorientierten Ansätzen genannt. Statistisch signifikant ist dabei nur die Verbindung systemisch-lösungsorientierter Ansätze mit Positiver Verhaltensunterstützung (69 gemeinsame Nennungen). Weitere signifikante Zusammenhänge bestehen zwischen Traumapädagogik und Neuer Autorität sowie zwischen Positiver Verhaltensunterstützung und Lebensweltorientierung. Diese Befunde zeigen vielfältige Überschneidungen, die auf eine individuelle Auslegung und Kombination verschiedener pädagogischer Grundverständnisse hindeuten.

Um die institutionellen pädagogischen Grundverständnisse ausführlicher zu erfassen, stand ein offenes Textfeld zur Verfügung. 118 Personen nutzten diese Möglichkeit; die Beiträge reichten von einzelnen Stichworten bis hin zu ausführlichen Beschreibungen. Diese Daten werden in einer gesonderten Publikation fundiert qualitativ ausgewertet. Bereits an dieser Stelle können jedoch mithilfe von Large Language Modellen (Microsoft Copilot) erste thematische Cluster mit geschätzter Häufigkeit und exemplarischen Stichworten aufgezeigt werden (siehe Tabelle 2). Demnach wurde am häufigsten die Beziehungsarbeit als zentrales Element genannt, gefolgt von Partizipation und Selbstbestimmung sowie Traumapädagogik und sicheren Orten.

Cluster	Häufigkeit (geschätzt)	Exemplarische Stichworte
Beziehung & Bindung	sehr häufig	Beziehung auf Augenhöhe, Bezugspersonenarbeit, Vertrauen, Verlässlichkeit
Partizipation & Selbstbestimmung	sehr häufig	Mitbestimmung, Teilhabe, Eigenverantwortung, Ko-Konstruktion
Traumapädagogik & sicherer Ort	sehr häufig	Traumapädagogik, sicherer Ort, guter Grund, Präsenz, Schutz
Systemisch-lösungsorientiert	häufig	LOA, systemisch, Neue Autorität, Verhalten verstehen, Ressourcenfokus
Ressourcenorientierung	häufig	Stärkenmodell, Selbstwirksamkeit, Kompetenzförderung, positive Haltung
Interdisziplinarität	mittel	Zusammenarbeit mit Schule, Therapie, Eltern, Fallbesprechungen
Lebensweltorientierung	mittel	Alltag, Herkunftssystem, Sozialraum, Integration
Individualisierung & Vielfalt	mittel	Individuelle Lösungen, Einzigartigkeit, adressat:innenzentriert, keine Standardkonzepte
Werte & Haltung	mittel	Wertschätzung, Respekt, christliche Werte, Menschenbild, Würde
Struktur & Rahmenbedingungen	weniger häufig	Klare Regeln, Transparenz, Sicherheit, pädagogischer Rahmen

Tabelle 2: Erste thematische Auswertung pädagogischer Grundverständnisse im Rahmen institutioneller Konzepte (Microsoft Copilot 2025, generiert am 10.11.2025)
Anmerkung: N = 118.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass dem pädagogischen Konzept eine hohe Relevanz für die alltägliche Arbeit beigemessen wird: Die Aussage «Das pädagogische Konzept der Institution steht bei der Arbeit nicht im Vordergrund» wird auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu» mit einem Mittelwert von 3.10 mehrheitlich abgelehnt, womit der konzeptionellen Rahmung aus der Leitungsperspektive eine substanzielle Praxisrelevanz zugeschrieben wird.

3.3 Institutionelles Selbstverständnis

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, sind pädagogische Konzepte in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe mit 96 Prozent nahezu flächendeckend vorhanden und stellen einen zentralen Indikator für die pädagogischen Grundorientierungen dar. Über diese Konzepte hinaus werden die Grundorientierungen auch durch die jeweiligen institutionellen Selbstverständnisse geprägt. Diese ergänzen die Konzepte und spiegeln häufig implizit Werte, Haltungen und Leitideen wider, die die pädagogische Praxis mitbestimmen. Die Analyse des institutionellen Selbstverständnisses erlaubt Einblicke in die grundlegenden Orientierungen, die das Handeln im Alltag über formale Konzepte hinaus beeinflussen. Dazu wurden den pädagogischen Leitungspersonen 15 Aussagen vorgelegt, mit der Bitte, anhand einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu» einzuschätzen, inwiefern diese Aussagen auf das Selbstverständnis ihrer Institution zutreffen. Die Ergebnisse sind in Tabele le 3 dargestellt und nach dem Grad der Zustimmung geordnet, von der höchse ten bis zur geringsten.

Aussage	MW	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Unsere pädagogischen Angebote fokussieren vor allem die zukünftige Autonomie und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit unserer Adressat:innen.	1.55	53 %	40 %	8 %	0 %
Der Einbezug der Eltern ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen unserer pädagogischen Angebote.	1.81	39 %	42 %	17 %	2 %
Ergänzende psychologische und therapeutische Angebote sind der entscheidende Faktor für das Gelingen unserer pädagogischen Angebote.	2.05	21 %	53 %	25 %	1 %
Durch unsere erzieherische Arbeit können Verhaltensdefizite der Kinder und Jugendlichen korrigiert werden.	2.08	14 %	65 %	22 %	0 %

In der Herkunftsfamilie waren unsere Adressat:innen häufig mit Verwahrlosung konfrontiert.	2.17	12 %	61 %	24 %	2 %
Das Gruppenleben in den Wohngemeinschaften ist der zentrale Faktor für das Gelingen unserer pädagogischen Angebote.	2.31	11 %	52 %	33 %	5 %
Unsere pädagogischen Angebote laden die Kinder und Jugendlichen dazu ein, Konventionen und Autoritäten kritisch zu hinterfragen.	2.35	11 %	50 %	35 %	5 %
Klinische Diagnosen unserer Adressat:innen sind für unsere pädagogischen Angebote handlungsleitend.	2.38	11 %	45 %	40 %	5 %
Gleichbehandlung aller Adressat:innen ist das zentrale Prinzip unserer pädagogischen Angebote.	2.44	12 %	43 %	34 %	11 %
Wir betrachten unsere Institution als bessere Alternative zum Herkunftsmilieu der Kinder und Jugendlichen.	2.44	11 %	46 %	33 %	11 %
In der Herkunftsfamilie wurden unsere Adressat:innen nur unzureichend mit Regeln und Normen konfrontiert, dies müssen wir durch unsere pädagogischen Angebote nun nachholen.	2.45	8 %	46 %	38 %	8 %
Konflikte im alltäglichen Gemeinschaftsleben werden von den Adressat:innen vornehmlich selbst gelöst.	2.70	1 %	35 %	59 %	6 %
In der Herkunftsfamilie fehlte unseren Adressat:innen häufig ein männliches Vorbild, dies müssen wir mit unseren pädagogischen Angeboten auszugleichen versuchen.	2.84	2 %	31 %	50 %	18 %
Unerwünschte Verhaltensweisen sind lebensalterstypisch normal, sie benötigen keine besondere pädagogische Aufmerksamkeit.	3.07	1 %	17 %	58 %	25 %

Unser an einem religiösen Menschenbild orientiertes Erziehungsangebot gibt Kindern und Jugendlichen Schutz und Halt.	3.58	3 %	10 %	13 %	74 %

Tabelle 3: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution (in Anlehnung an die Heuristik von Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; N = 131–133.

Die stärkste Zustimmung mit Mittelwerten unter 2.0 erhalten Aussagen, die die Autonomie und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sowie den Einbezug der Eltern betonen. Mittlere Zustimmung (MW = 2.0–2.5) erhalten Aussagen zu psychologischen und therapeutischen Angeboten, zu klinischen Diagnosen und zur Verhaltenskorrektur, was darauf hinweist, dass ergänzende Fachangebote und erzieherische Einflussnahme relevant sind, aber nicht dominieren. Auch die Aussagen zum Gruppenleben und zum kritischen Hinterfragen von Autoritäten liegen im Mittelfeld, ebenso jene zur Gleichbehandlung. Geringe Zustimmung (MW > 2.5) erfahren Aussagen zur Selbstlösung von Konflikten und zum Ausgleich fehlender männlicher Vorbilder. Die Aussage «Unerwünschte Verhaltensweisen sind lebensalterstypisch normal, sie benötigen keine besondere pädagogische Aufmerksamkeit» wird mehrheitlich klar abgelehnt. Die Orientierung am religiösen Menschenbild hat die geringste Zustimmung, was die weitgehend säkulare Orientierung der Institutionen bestätigt, die bereits im vorherigen Beitrag festgestellt wurde (Tauber et al. 2026).

Insgesamt zeigt sich ein Selbstverständnis, das stark auf Autonomie, Kooperation mit Familien und ergänzende Fachangebote ausgerichtet ist, während normative und religiöse Ansätze deutlich in den Hintergrund treten. Dennoch variiert die jeweilige Zustimmung über die gesamte Breite, womit sich dieses Verständnis zwischen den einzelnen Institutionen unterscheidet. Einzig die beiden Aussagen, die explizit den Nutzen der pädagogischen Angebote und der erzieherischen Arbeit betonen, werden in keinem Fall vollständig abgelehnt. Dies erscheint konsequent, denn die Legitimation stationärer Hilfen beruht auf der Annahme, dass pädagogische Angebote einen erkennbaren Nutzen haben; eine vollständige Ablehnung würde diese Grundlage infrage stellen.

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Institutionen über die deskriptive Auswertung hinaus zu analysieren, wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach der Ward-Methode unter Verwendung der quadrier-

ten euklidischen Distanz durchgeführt. Dieses Verfahren gruppiert die Institutionen anhand ähnlicher Antwortmuster und ermöglicht so die Identifikation unterschiedlicher Profile des pädagogischen Selbstverständnisses. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Wahl des Algorithmus und des Distanzmasses die resultierende Clusterstruktur beeinflusst und es keine eindeutig «richtige» Lösung gibt. Als exploratives Verfahren erlaubt sie eine Annäherung an mögliche Strukturierungen innerhalb der Daten über die heuristische Identifikation von Mustern und Ähnlichkeiten, ohne den Anspruch auf abschliessende Generalisierbarkeit (Backhaus et al. 2025).

Die Clusteranalyse der 15 Aussagen zum Selbstverständnis der Institution (siehe Tabelle 3) ergibt vier Cluster:

- **Cluster 1** (n = 40): Sehr hohe Zustimmung zu Autonomie (MW = 1.38) und Elternarbeit (MW = 1.28). Ergänzende psychologische und therapeutische Angebote werden befürwortet (MW = 1.80) und klinische Diagnosen überwiegend als handlungsleitend angesehen (MW = 1.98). Verhaltensdefizite können korrigiert werden (MW = 1.88). Die Institutionen sehen sich als bessere Alternative zum Herkunftsmilieu (MW = 1.90). Religiöse Ausrichtung (MW = 3.83) sowie Aussagen wie «unerwünschte Verhaltensweisen sind normal» werden klar abgelehnt (MW = 3.13).
  Kurzprofil: Institutionen in Cluster 1 können so interpretiert werden, dass sie ihre Aufgabe als professionelle, interventionsorientierte Begleitung verstehen: Sie fördern Autonomie, beziehen Eltern mit ein, setzen auf psychologische und therapeutische Angebote und sehen klar die Notwendigkeit, Defizite zu korrigieren. Religiöse Begründungen spielen keine Rolle.
- **Cluster 2** (n = 23): Ebenfalls eine hohe Zustimmung zu Autonomie (MW = 1.39). Charakteristisch sind zudem die vergleichsweise hohe Zustimmung zum kritischen Hinterfragen (MW = 1.96), die geringere Zustimmung zur Elternarbeit (MW = 2.30), eine etwas offenere Haltung gegenüber religiösen Orientierungen (MW = 2.61) sowie die Betonung von Gleichbehandlung (MW = 2.00).
  Kurzprofil: Neben dem Autonomieakzent bleiben die übrigen Items überwiegend im mittleren Bereich mit moderatem Einverständnis zu Gemeinschaftsaspekten (Gruppenleben, Konfliktlösung) und zurückhaltender Zustimmung zu therapeutisch-klinischen oder normativen Erklärungen. Defizit- bzw. diagnoseorientierte Deutungen dominieren nicht, was als partizipativer Pragmatismus gedeutet werden könnte.

- **Cluster 3** (n = 37): Hier wird religiöse Orientierung am deutlichsten abgelehnt (MW = 3.89) wie auch die mögliche Korrektur von Verhaltensdefiziten durch erzieherische Arbeit (MW = 2.43) und das Nachholen unzureichender Regeln und Normen (MW = 2.84). Der zurückliegenden Verwahrlosung in den Herkunftsfamilien wird am stärksten zugestimmt (MW = 1.95), und der Einbezug der Eltern wird ambivalent gesehen (MW = 2.27). Klinische Diagnosen als handlungsleitend werden eher abgelehnt (MW = 2.97) wie auch die Aussage «unerwünschte Verhaltensweisen sind normal» (MW = 3.03) sowie das Prinzip der Gleichbehandlung (MW = 2.86). Autonomieförderung wird bejaht (MW = 1.59).
  Kurzprofil: Cluster 3 steht für eine autonomieorientierte, problemzentrierte Haltung, die Verwahrlosung als Ausgangspunkt sieht, aber religiöse und stark normierende Ansätze ablehnt. Elternarbeit ist nicht prioritär und therapeutische Ergänzungen werden moderat akzeptiert.
- **Cluster 4** (n = 26): Auch hier wird Autonomie moderat bejaht (MW = 1.96); die Zustimmung ist im Vergleich zu den anderen drei Clustern jedoch am geringsten. Auffallend ist die deutlich ablehnende Haltung zum Anspruch der eigenen Institution «als bessere Alternative» (MW = 3.46): Diese Institutionen betonen offenbar nicht, dass sie per se «besser» als das Herkunftsmilieu seien. Entsprechend wird der Einbezug der Eltern bejaht (MW = 1.54), während die Aussage, unerwünschtes Verhalten sei alterstypisch normal und nicht interventionsbedürftig, klar abgelehnt wird (MW = 3.31). Psychologische und therapeutische Angebote haben eine mittlere Zustimmung (MW = 2.08).
  Kurzprofil: Hier wird Wert gelegt auf elternbezogene Arbeit und aktive pädagogische Intervention, die Selbstbeschreibung als «bessere Alternative» jedoch abgelehnt. Vermutlich wird die Rolle der Institution eher als ergänzend und unterstützend angesehen und steht für eine kooperative, weniger abgrenzende Haltung, die Elternarbeit stark betont und Autonomie weniger stark priorisiert.

Gesamtbild des institutionellen Selbstverständnisses

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse und der Clusteranalyse verdeutlichen ein weitgehend konsistentes Grundmuster, das sich durch eine autonomieorientierte und säkulare Ausrichtung der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe kennzeichnet. Die Förderung von Autonomie und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit sowie die geringe Bedeutung religiöser Orientierungen stellen die zentralen Bezugspunkte dar. Ergänzend wird der Einbezug

der Eltern als bedeutsamer Faktor für das Gelingen pädagogischer Angebote bewertet, wenngleich die Intensität dieser Orientierung zwischen den Institutionen variiert. Psychologische und therapeutische Angebote sowie klinische Diagnosen werden als unterstützende Elemente anerkannt, ohne jedoch die pädagogische Praxis zu dominieren. Somit lässt sich festhalten, dass die stationären Hilfen in der Schweiz kein homogenes Selbstverständnis aufweisen, sondern zwischen verschiedenen Ansätzen variieren, beispielsweise zwischen interventionistischen, klinischen, familienergänzenden und partizipativen Ansätzen. Gemeinsamer Nenner bleibt die Förderung von Autonomie und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit, während sich die Gewichtung von Elternarbeit, therapeutischen Angeboten und normativen Zuschreibungen unterscheidet. Die genannten Ansätze sind dabei nicht als unmittelbare Entsprechungen der identifizierten Cluster zu verstehen, sondern dienen vielmehr als heuristische Bezugspunkte, um die Vielfalt der beobachteten Ausrichtungen im Feld begrifflich einzuordnen. Eine eindeutige Zuordnung der empirisch rekonstruierten Profile zu einzelnen theoretischen Ansätzen würde die Komplexität der erhobenen Muster reduzieren.

3.4 Zentrale pädagogische Zielsetzungen

Ergänzend zum institutionellen Selbstverständnis gaben die pädagogischen Leitungen Auskunft über ihre persönlichen Anliegen und Zielsetzungen, die sie in ihrer Funktion als besonders wichtig erachten. Die Angaben verdeutlichen die individuellen fachlichen Schwerpunktsetzungen, die sich auf die Förderung und Begleitung der betreuten Kinder und Jugendlichen beziehen und von den Leitungspersonen als besonders relevant erachtet werden.

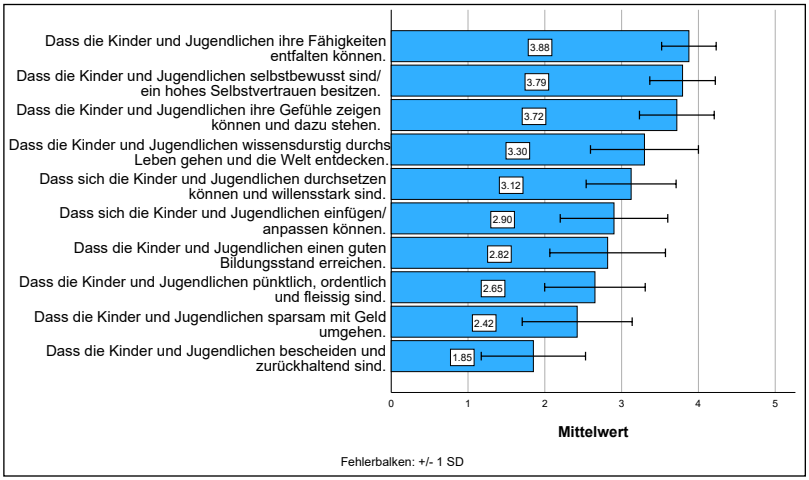

Abbildung 1: Wichtige Anliegen und Ziele der pädagogischen Leitung (modifizierte Fassung in Anlehnung an Schöbi et al. 2020)
Anmerkung: Darstellung auf einer Skala von «1 – unwichtig» bis «4 – sehr wichtig»; N = 125–127.

Abbildung 1 zeigt die Einschätzungen zu den zentralen pädagogischen Ziels setzungen, eingeleitet mit der Frage: «Was möchten Sie mit der Erziehung in Ihrer Institution erreichen?». Die Bewertung erfolgte auf einer Skala von «1 – unwichtig» bis «4 – sehr wichtig» (N = 125–127). Die Auswertung zeigt ein klares Prioritätenprofil: Die zentralen Zielsetzungen des beruflichen Handelns bestehen in der Entfaltung der individuellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen (MW = 3.88) sowie in der Förderung ihres Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens (MW = 3.79). Ebenfalls hoch gewichtet wird die Zielsetzung, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Gefühle zeigen und dazu stehen können (MW = 3.72). Diese drei priorisierten Zielsetzungen lassen sich als Ausdruck eines subjektorientierten und ressourcenorientierten Selbstverständnisses interpretieren, das auf die Förderung von Selbstentfaltung, Selbstvertrauen und emotionaler Kompetenz der Adressat:innen zielt. Damit korrespondieren diese Aussagen insofern mit dem institutionellen Selbstverständnis (Abschnitt 3.3), als insbesondere die Förderung zukünftiger Autonomie und gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Ziel hervorgehoben wird.

Es folgen Zielsetzungen von mittlerer bis hoher Bedeutung, die explorative und bildungsbezogene Aspekte betreffen: Wissensdurst und die Bereitschaft, die

Welt zu entdecken (MW = 3.30) sowie das Erreichen eines guten Bildungsstandes (MW = 2.81) werden als wichtig erachtet, jedoch weniger stark als die zuvor genannten förderlichen Aspekte personaler Kompetenzen. Auf mittlerer bis hoher Position finden sich ebenfalls Zielsetzungen, die gleichzeitig Durchsetzungsfähigkeit und Willensstärke (MW = 3.12) sowie die Fähigkeit zum Einfügen und Anpassen (MW = 2.90) betonen. Dies könnte einerseits als potenziell widersprüchlich im Spannungsfeld von Selbstbehauptung und Anpassung interpretiert werden, andererseits auch als sich ergänzende Ausdrucksformen unterschiedlicher sozialer Kompetenzen im zwischenmenschlichen Handeln. Eine weitere Deutungsmöglichkeit besteht darin, dass diese Zielsetzungen von verschiedenen Leitungspersonen unterschiedlich gewichtet wurden, was auf eine hohe Heterogenität in den pädagogischen Prioritäten hinweisen könnte.

Deutlich geringer gewichtet werden normative und ökonomische Aspekte: Pünktlichkeit, Ordnung und Fleiss (MW = 2.65) sowie ein sparsamer Umgang mit Geld (MW = 2.42) rangieren im unteren Bereich der Skala. Am wenigsten relevant ist die Erwartung, Kinder und Jugendliche sollten bescheiden und zurückhaltend sein (MW = 1.85). Dies kann als deutliche Abkehr von traditionellen Tugendidealen gedeutet werden.

Wie an den Fehlerbalken in Abbildung 1 ersichtlich wird, weisen die einzelnen Zielsetzungen eine deutliche Varianz auf. Am geringsten ist die Streuung bei den Aussagen zur Selbstentfaltung sowie zum Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, was auf eine weitgehende Übereinstimmung und gemeinsame Priorisierung dieser Bereiche hinweist. Die grösste Varianz zeigt sich hingegen bei den Zielsetzungen zum guten Bildungsstand, zum sparsamen Umgang mit Geld und zum Wissensdurst, was auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen den Institutionen schliessen lässt. Auffällig ist, dass sich zu allen aufgeführten Zielsetzungen pädagogische Leitungspersonen finden, die deren Bedeutung als «sehr wichtig» einstufen.

Ergänzend zu den deskriptiven Befunden wurde eine hierarchische Clusteranalyse (Ward-Methode) durchgeführt, um potenzielle Muster in den Prioritäten der pädagogischen Leitungen zu erkunden. Dabei gruppiert die gewählte Methode Institutionen anhand ähnlicher Antwortmuster und dient der heuristischen Identifikation von Profilen. Die Interpretation bleibt explorativ und erhebt keinen Anspruch auf abschliessende Generalisierbarkeit.

Die Zweierlösung (k = 2; Abbildung 2) zeigt eine moderate Polarisierung:

- **Cluster 1** (n = 64; blau) weist insgesamt höhere Bewertungen für fast alle Ziele auf. Besonders betont werden Selbstbewusstsein (MW = 3.81), die Entfaltung individueller Fähigkeiten (MW = 3.86) und emotionale Offenheit (MW = 3.77). Auch klassische Tugenden wie Fleiss, Pünktlichkeit und Ordnung (MW = 3.09) sowie Neugier bzw. Wissensdurst (MW = 3.34) und ein guter Bildungsstand (MW = 3.16) sind relativ wichtig. Demnach sollen sich Kinder und Jugendliche entfalten, mutig und neugierig sein und einen guten Bildungsstand erreichen. Bescheidenheit (MW = 2.17) und Sparsamkeit (MW = 2.77) sind hingegen weniger zentral. Dieses Profil kann als breit normativ orientiert beschrieben werden, kombiniert mit einem starken Fokus auf Selbstentfaltung und Bildung.
- **Cluster 2** (n = 57; orange) zeigt insgesamt niedrigere Mittelwerte. Relativ gesehen liegen die Schwerpunkte noch stärker auf Selbstentfaltung (MW = 3.89) – dort ist der Mittelwert sogar als einziger Wert höher als in Cluster 1 – sowie auf Selbstbewusstsein (MW = 3.77) und emotionaler Offenheit (MW = 3.67). Auch Neugier bzw. Wissensdurst (MW = 3.30) und Durchsetzungsfähigkeit (MW = 3.12) sind wichtig. Normative Erwartungen wie Anpassung (MW = 2.68), Bescheidenheit (MW = 1.49), Sparsamkeit (MW = 2.04), Pünktlichkeit und Ordnung (MW = 2.16) sowie ein guter Bildungsstand (MW = 2.44) werden weniger gewichtet. Dieses Profil wirkt im Vergleich individualistischer und weniger normativ. Es räumt einer selbstbewussten, individuellen Entwicklung hohen Wert ein und legt die Schwerpunkte auf Selbstentfaltung, Selbstvertrauen und emotionale Kompetenz.

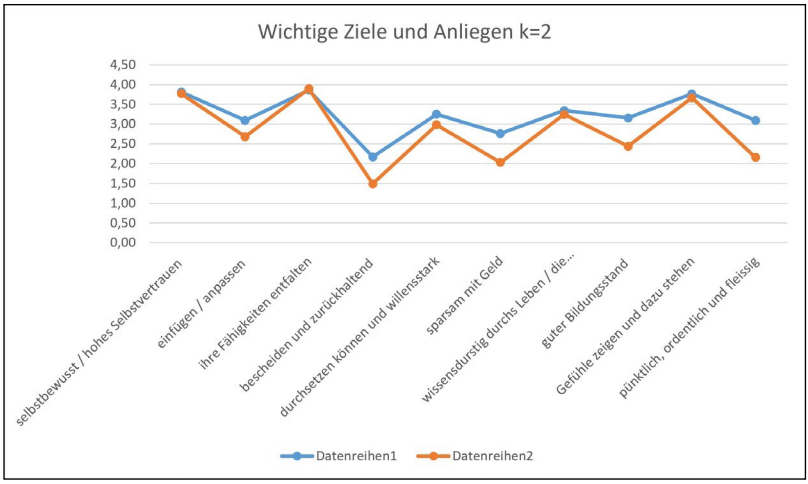

Abbildung 2: Clusteranalyse k = 2 zu wichtigen Zielen und Anliegen der pädagogischen Leitungen
Anmerkung: Vollständige Aussagen siehe Abbildung 1; Darstellung auf einer Skala von «1 – unwichtig» bis «4 – sehr wichtig».

Die Dreierlösung (k = 3; Abbildung 3) differenziert diese Muster weiter, wodurch die Kontrastierung zwischen einer normativ-leistungsorientierten und einer individualistisch geprägten Orientierung noch deutlicher hervortritt. Zusätzlich ergänzt ein drittes Profil die Polarisierung um ein intermediäres Profil:

- **Cluster 1** (n = 34; blau) weist die höchsten Werte in fast allen Bereichen auf. Besonders betont werden die Entfaltung individueller Fähigkeiten (MW = 3.97), Selbstbewusstsein (MW = 3.91), Gefühle zeigen und dazu stehen (MW = 3.91) sowie Neugier bzw. Wissensdurst (MW = 3.88) und ein guter Bildungsstand (MW = 3.47). Auch klassische Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung und Fleiss (MW = 3.15) sowie Durchsetzungsfähigkeit (MW = 3.41) sind im Vergleich hoch gewichtet.
  Kurzprofil: Insgesamt anspruchsvolles pädagogisches Anforderungsprofil, erkennbar an hohen Mittelwerten in fast allen Bereichen, mit starker Betonung auf Selbstentfaltung, Bildung und emotionaler Entwicklung in Kombination mit Leistungs- und Ordnungsvorstellungen.

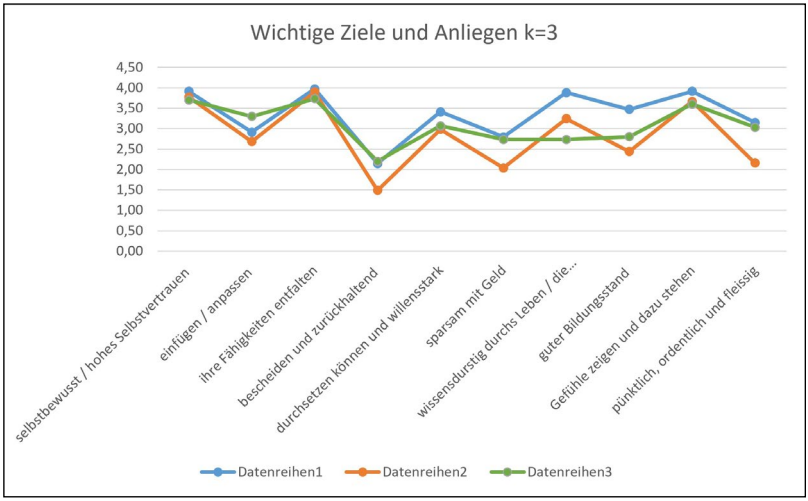

Abbildung 3: Clusteranalyse k = 3 zu den wichtigen Zielen und Anliegen der pädagogischen Leitungen
Anmerkung: Vollständige Aussagen siehe Abbildung 1; Darstellung auf einer Skala von «1 – unwichtig» bis «4 – sehr wichtig».

- **Cluster 2** (n = 57; orange) entspricht weitgehend dem individualistischen Profil aus der Zweierlösung. Die Schwerpunkte liegen auf Selbstentfaltung (MW = 3.89), Selbstbewusstsein (MW = 3.77) und emotionaler Offenheit (MW = 3.67). Normative Erwartungen wie Bescheidenheit (MW = 1.49), Sparsamkeit (MW = 2.04), Pünktlichkeit, Ordnung und Fleiss (MW = 2.16), Bildung (MW = 2.44) sowie Anpassung (MW = 2.68) sind deutlich weniger wichtig.
  Kurzprofil: Insgesamt weniger stark ausgeprägte Priorisierung von Erziehungszielen, individualistischer Fokus auf Selbstentfaltung, Selbstvertrauen und emotionale Kompetenz mit geringeren normativen Anforderungen.
- **Cluster 3** (n = 30; grün) zeigt mittlere Werte mit ausgewogenerem Muster. Selbstbewusstsein (MW = 3.70) und Selbstentfaltung (MW = 3.73) bleiben wichtig, gleichzeitig werden normative Vorstellungen wie Pünktlichkeit, Ordnung und Fleiss (MW = 3.03) höher bewertet als in Cluster 2. Auffällig ist, dass sowohl Anpassung (MW = 3.30) als auch Bescheidenheit (MW = 2.20) die höchsten Werte aller drei Cluster aufweisen.

Kurzprofil: Intermediäres Profil, das individuelle Förderung mit einer stärkeren Betonung normativer Erwartungen kombiniert, insbesondere Anpassung und Bescheidenheit.

Gesamtbild der pädagogischen Zielsetzungen und Anliegen

Die Ergebnisse der deskriptiven Analyse und der Clusteranalysen zeigen ein übergreifendes Muster, das sich durch eine starke Orientierung an personalen Entwicklungszielen auszeichnet. Im Vordergrund steht die Förderung von Selbstentfaltung, Selbstbewusstsein und emotionaler Kompetenz, ergänzt durch explorative und bildungsbezogene Aspekte wie Wissensdurst und Bildungsstand. Normative Erwartungen wie Pünktlichkeit, Ordnung und Fleiss sowie ökonomische Tugenden wie Sparsamkeit treten deutlich in den Hintergrund, ebenso die Forderung nach Bescheidenheit.

Die Clusteranalysen zeigen jedoch, dass diese Grundorientierung nicht homogen ausgeprägt ist. Neben einem Profil, das Selbstentfaltung mit normativen Leistungsansprüchen kombiniert, und einem Profil, das stark individualistisch und weniger normativ ausgerichtet ist, tritt ein drittes, intermediäres Profil hervor, das individuelle Förderung mit stärkerer Betonung normativer Erwartungen wie Anpassung und Bescheidenheit verbindet. Damit wird deutlich, dass die Spannbreite zwischen normativen und individualistischen Orientierungen nicht als linearer Übergang zwischen zwei idealtypischen Polen zu verstehen ist, sondern dass sich innerhalb dieses Spektrums eigenständige, empirisch verdichtete Orientierungsprofile herausbilden, insbesondere auch im mittleren Bereich.

Gemeinsamer Nenner bleibt die hohe Bedeutung personaler Entwicklungsziele, während sich die Gewichtung normativer und leistungsbezogener Erwartungen zwischen den Institutionen unterscheidet. Insgesamt zeigt die Auswertung der als wichtig erachteten Ziele und Anliegen, dass die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz einem personenzentrierten und ressourcenorientierten Grundverständnis folgt, das jedoch in unterschiedlichen Profilen von individualistisch bis zu normativ-leistungsorientiert ausgestaltet ist.

3.5 Standpunkte der Befragten in Bezug auf die Rolle der Eltern, der Bildung und der Erziehung

Während die bisherigen Analysen ein Bild der pädagogischen Grundorientierungen auf der Grundlage von Konzepten, institutionellen Selbstverständnissen und Zielsetzungen gezeichnet haben, gilt es nun exemplarisch zu prüfen, wie sich diese in der stationären Praxis konkretisieren. Daher wurden die Leitungspersonen gebeten, verschiedene Aussagen zu grundlegenden Standpunkten innerhalb der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit zu bewerten, um zu erfassen, inwiefern diese Aussagen auf die stationäre Arbeit in ihrer jeweiligen Institution zutreffen oder nicht zutreffen. Die ausgewählten Aussagen beziehen sich auf Themenfelder wie die Rolle der Eltern bzw. Herkunftsfamilie, Bildung sowie Erziehung, die zentrale Bezugspunkte pädagogischer Praxis darstellen und sich entsprechend zur Differenzierung von Grundorientierungen eignen. Damit lassen sich indirekt Rückschlüsse auf grundlegende pädagogische Haltungen und institutionelle Schwerpunktsetzungen ziehen und es kann geprüft werden, inwiefern sich die zuvor identifizierten Orientierungen in diesen spezifischen Feldern widerspiegeln. Bei allen drei Themenbereichen wurde eine vierstufige Skala ohne Mittelkategorie eingesetzt, um eine klare Zustimmung bzw. Nichtzustimmung zu forcieren.

Die Skala lautet:
1 – trifft voll zu,
2 – trifft eher zu,
3 – trifft eher nicht zu,
4 – trifft gar nicht zu.

Die Mittelwertverteilung zu den fünf Aussagen zur Rolle der Eltern bzw. Herkunftsfamilie bezogen auf die stationäre Arbeit ist in Abbildung 4 dargestellt.

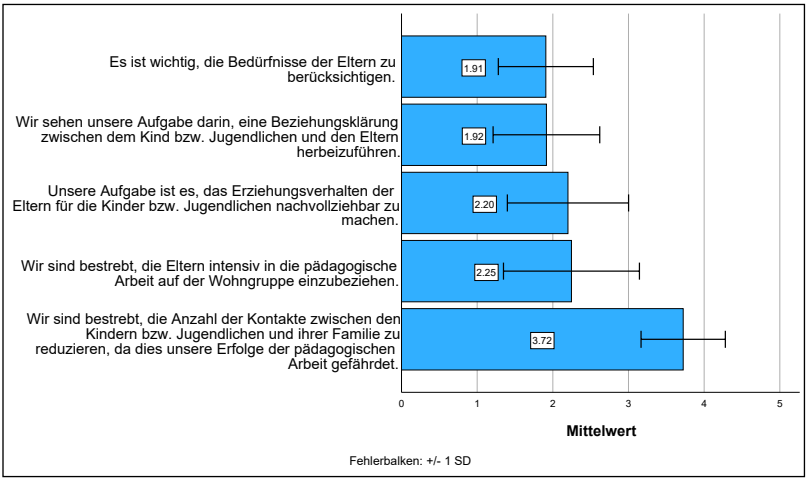

Abbildung 4: Mittelwerte zu Standpunkten zur Rolle der Eltern in der stationären Arbeit (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen von Gragert et al. 2005)
Anmerkung: Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»; N = 131–133.

Die Ergebnisse (N = 131–133) zeigen eine deutliche Zustimmung zu Aussagen, die eine Einbeziehung der Eltern in die pädagogische Arbeit betonen. Besonders hoch bewertet wird die Wichtigkeit, die Bedürfnisse der Eltern zu berücksichtigen (MW = 1.91) sowie die Aufgabe, eine Beziehungsklärung zwischen Kind und Eltern herbeizuführen (MW = 1.92). Auch den Aussagen, das Erziehungsverhalten der Eltern nachvollziehbar zu machen (MW = 2.20) und die Eltern intensiv in die pädagogische Arbeit auf der Wohngruppe einzubeziehen (MW = 2.25) wird überwiegend zugestimmt. Demgegenüber wird die Aussage, die Anzahl der Kontakte zwischen Kindern und ihrer Familie zu reduzieren, klar abgelehnt (MW = 3.72). Keine Institution stimmt dieser Aussage voll zu und nur in sieben Fällen wird dieser Aussage eher zugestimmt. Dies deutet klar darauf hin, dass die Institutionen eine kooperative Haltung gegenüber der Herkunftsfamilie einnehmen und den Kontakt als förderlich bzw. notwendig für die pädagogische Arbeit betrachten.

Neben der Rolle der Eltern wurden die Leitungspersonen auch zu grundlegenden Standpunkten hinsichtlich Bildung und schulischer Förderung befragt. Die Aussagen sollen verdeutlichen, welche Bedeutung die Institutionen der Unterstützung des Bildungswegs, der Förderung schulischer Abschlüsse sowie der

Alltagsbewältigung beimessen. Die Mittelwertverteilung zu den sechs Aussagen ist in Abbildung 5 dargestellt.

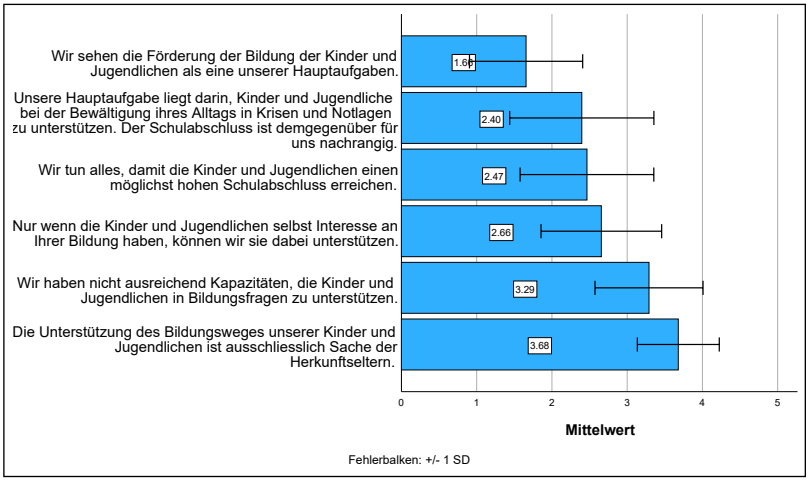

Abbildung 5: Mittelwerte zu Standpunkten zur Bildung in der stationären Arbeit (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen von Pluto et al. 2024)
Anmerkung. Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»; N = 131–133.

Die Ergebnisse (N = 131–133) verdeutlichen, dass die Förderung der Bildung von Kindern und Jugendlichen als zentrale Aufgabe der Institutionen betrachtet wird. Die Aussage «Wir sehen die Förderung der Bildung der Kinder und Jugendlichen als eine unserer Hauptaufgaben» erhält mit einem Mittelwert von 1.66 die höchste Zustimmung. Auch die Aussage «Wir tun alles, damit die Kinder und Jugendlichen einen möglichst hohen Schulabschluss erreichen» wird mehrheitlich bejaht (MW = 2.47).

Demgegenüber wird die Auffassung, die Unterstützung des Bildungswegs sei ausschliesslich Sache der Herkunftsfamilie, klar abgelehnt (MW = 3.68). Die Aussage bezüglich eingeschränkter Unterstützung aufgrund fehlender Kapazitäten (MW = 3.29) wird ebenfalls überwiegend abgelehnt und kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass trotz des festgestellten Fachkräftemangels (Tauber et al. 2026) die Bildungsförderung davon weniger betroffen ist. Gleichwohl stimmen 16 Institutionen dieser Aussage voll oder eher zu. Die Aussage zur Fokussierung auf Alltagsbewältigung in Krisen und Notlagen verweist auf

eine Prioritätenverschiebung weg vom Schulabschluss hin zu Krisenintervention und erhält insgesamt eine mittlere Zustimmung (MW = 2.40). Differenziert nach der Ausrichtung der Institutionen zeigt sich jedoch: Therapeutische Wohngruppen (MW = 1.86), Intensivbetreuung (MW = 2.12) und Beobachtungsstationen (MW = 1.75) gewichten diesen Aspekt deutlich stärker, während Internate die geringste Zustimmung aufweisen (MW = 2.63). Bei Institutionen für Personen mit Beeinträchtigungen liegt der Mittelwert bei 2.39. Insgesamt zeigt sich aus der Perspektive der befragten Leitungspersonen, dass Bildung und schulische Förderung einen hohen Stellenwert in der stationären Arbeit haben, wobei die Verantwortung nicht allein bei der Herkunftsfamilie gesehen wird, sondern als integraler Bestandteil der pädagogischen Arbeit gilt.

Die Mittelwertverteilung zu den sechs Aussagen zur Rolle der Erziehung in der stationären Arbeit ist in Abbildung 6 dargestellt. Die Ergebnisse weisen insgee samt auf eine leicht bis deutlich ablehnende Haltung gegenüber autoritären Erziehungsvorstellungen hin.

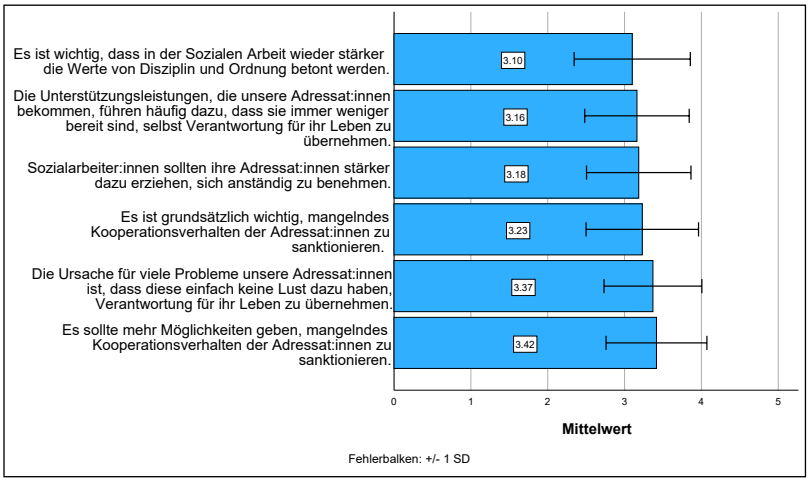

Abbildung 6: Mittelwerte zu Standpunkten zur Rolle der Erziehung in der stationären Arbeit (modifizierte Fassung in Anlehnung an den EREV-Fragebogen von EREV, ohne Datum)
Anmerkung: Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»; N = 130–133.

Den niedrigsten Mittelwert und damit die grösste Zustimmung erhält die Aussage, dass die Werte von Disziplin und Ordnung wieder stärker betont werden sollten (MW = 3.10). Auch die Annahme, Unterstützung vermindere Verantwortung (MW = 3.16) sowie die Forderung, Adressat:innen stärker zu «anständigem Benehmen» zu erziehen (MW = 3.18), finden relativ gesehen eine gewisse Zustimmung. Zurückhaltender bewertet wird die Aussage, mangelndes Kooperationsverhalten zu sanktionieren (MW = 3.23), wie auch die Zuschreibung, wonach Probleme auf mangelnde Eigenverantwortung zurückzuführen seien (MW = 3.37). Am stärksten wird die Ausweitung von Sanktionsmöglichkeiten abgelehnt (MW = 3.42). Keine der Aussagen erreicht einen Mittelwert unter 3. Angesichts der Skala bedeutet dies, dass die Institutionen den Aussagen zur Disziplinierung überwiegend nicht zustimmen. Sie sehen Disziplin weder als zentrales Leitmotiv noch fordern sie eine Verschärfung. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Erziehung überwiegend als unterstützende und dialogische Praxis verstanden wird und nicht als Instrument der Kontrolle und Sanktionierung.

Zur inhaltlichen Ergänzung der deskriptiven Ergebnisse wurden die Institutionen mittels Clusteranalyse auf mögliche Kontraste in ihren Haltungen zur Erziehung untersucht. Ausgangspunkt bildete eine hierarchische Clusteranalyse nach Ward (quadrierte euklidische Distanz). Zunächst wurde eine 2-Cluster-Lösung identifiziert, die den grössten Sprung im Dendrogramm zeigte; für eine inhaltlich differenziertere Betrachtung erwies sich jedoch eine 3-Cluster-Lösung als geeigneter (siehe Abbildung 7). Die drei Cluster unterscheiden sich deutlich in ihrer Zustimmung zu autoritären Erziehungsvorstellungen:

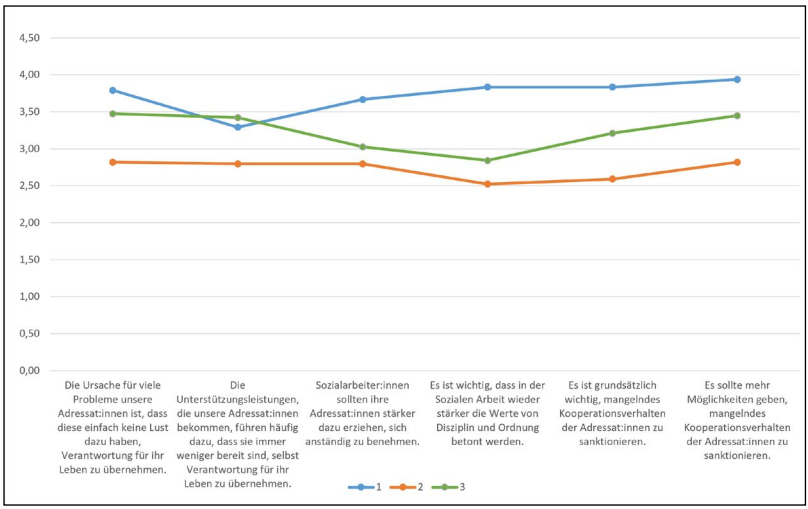

Abbildung 7: 3-Cluster-Lösung zu Aussagen über Erziehung
Anmerkung: Vollständige Aussagen siehe Abbildung 6; Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu».

- **Cluster 1** (n = 48; blau) hat die höchsten Mittelwerte und lehnt autoritäre Vorstellungen am stärksten ab. Am geringsten ausgeprägt ist hier die Ablehnung der Aussage, dass Unterstützungsleistungen die Übernahme von Verantwortung mindern. Dies ist zugleich die einzige Aussage, bei der Cluster 3 noch höhere Werte erreicht.
- **Cluster 2** (n = 44; orange) zeigt die niedrigsten Mittelwerte und damit relativ gesehen die höchste Zustimmung zu Aussagen, die Disziplin, Ordnung und Sanktionen betonen. Diese Gruppe vertritt eine eher kontrollorientierte, struktur- und regelgeleitete Auffassung von Erziehung.
- **Cluster 3** (n = 38; grün) liegt im mittleren Bereich: Autoritäre Elemente werden moderat abgelehnt, insgesamt jedoch weniger stark als in Cluster 1. Zugleich ist die Ablehnung der Aussage, dass Unterstützungsleistungen die Übernahme von Verantwortung mindern, hier am deutlichsten; Unterstützungsleistungen werden entsprechend am klarsten nicht als Gegensatz zur Entwicklung von Eigenverantwortung interpretiert.

Diese Ausdifferenzierung macht deutlich, dass sich innerhalb der Institutionenlandschaft, die im Antwortverhalten eine insgesamt unterstützende, reflexive und dialogische Ausrichtung erkennen lässt, dennoch unterschiedliche pädagogische Orientierungen finden. Die dabei beobachtbare hohe Ablehnung autoritärer Positionen kann sowohl als Hinweis auf verbreitete fachliche Leitbilder als auch als Ausdruck sozialer bzw. professioneller Erwünschtheit verstanden werden und ist entsprechend vorsichtig zu interpretieren. Vor diesem Hintergrund erscheinen die identifizierten Cluster weniger als trennscharfe Gegensatztypen, sondern vielmehr als differenzierte Ausprägungen innerhalb eines gemeinsamen Referenzrahmens. Während ein Teil stärker Kontrolle, Disziplin und klare Grenzen betont, verweist ein anderer Teil in noch deutlicherer Abgrenzung auf reflexive, beziehungsorientierte und kooperative Erziehungshaltungen. Dazwischen positioniert sich eine Gruppe, die pädagogische Unterstützungsleistungen am wenigsten als Ursache für eine verminderte Selbstverantwortung der Kinder und Jugendlichen betrachtet und damit am ehesten eine Verbindung zwischen Unterstützung und Verantwortungsausbildung herstellt.

4 Zentrale Erkenntnisse

Die empirischen Ergebnisse der quantitativen Vollerhebung zeigen ein differenziertes Muster in den pädagogischen Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz, das zugleich in ausgewählten zentralen Aspekten übergreifende Gemeinsamkeiten erkennen lässt. Bemerkenswert ist dabei zunächst die nahezu flächendeckende Verfügbarkeit schriftlicher pädagogischer Konzepte, die in 96 Prozent der befragten Institutionen vorliegen und die strukturelle Rahmung pädagogischer Arbeit deutlich machen.

Auf inhaltlicher Ebene der Konzepte dominieren systemisch-lösungsorientierte, lebensweltorientierte und traumapädagogische Ansätze sowie die Positive Verhaltensunterstützung, die häufig untereinander sowie mit Ansätzen der Neuen Autorität kombiniert werden. Ergänzend zeigt eine erste annähernde thematische Clusterung der offenen Angaben zu den Konzepten, dass Beziehungsarbeit, Partizipation, Selbstbestimmung und die Schaffung sicherer Orte zentrale Leitmotive darstellen. Damit verweisen die Angaben der Leitungspersonen insgesamt auf eine breite Orientierung an subjektorientierten, dia-

logischen und ressourcenfokussierten pädagogischen Konzepten. Diese Einschätzung ist jedoch vor dem Hintergrund der spezifischen Perspektive der befragten Leitungen sowie möglicher sozialer bzw. professioneller Erwünschtheit zu interpretieren und erlaubt primär Aussagen darüber, wie pädagogische Ausrichtungen konzeptuell beschrieben und im organisationalen Selbstverständnis verortet werden.

Dies zeigt sich auch in den Angaben zum institutionellen Selbstverständnis: Dieses ist aus Sicht der Leitungspersonen stark auf Autonomie und die Förderung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit ausgerichtet. Die Förderung von Selbstständigkeit und die Entwicklung eigener Handlungskompetenzen bilden eine zentrale Gemeinsamkeit über viele Institutionen hinweg, ebenso wie die geringe Bedeutung religiöser Orientierungen. Der Einbezug der Eltern wird von zahlreichen Institutionen als bedeutsamer Faktor interpretiert. Gleichzeitig weisen die Angaben auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hin, die von stärker interventionistischen und klinisch geprägten Orientierungen bis hin zu familienergänzenden oder partizipativen Ausrichtungen reichen.

Auch bei den zentralen pädagogischen Zielsetzungen zeigt sich ein deutlicher Trend, der bereits in der Analyse der pädagogischen Konzepte sichtbar wurde: Übergreifend orientieren sich die stationären Hilfen an einem subjektzentrierten und ressourcenorientierten Grundverständnis. Im Vordergrund steht die Förderung von Selbstentfaltung, Selbstbewusstsein und emotionaler Kompetenz. Ergänzend werden explorative und bildungsbezogene Aspekte wie Wissensdurst und ein guter Bildungsstand hoch gewichtet. Normative Erwartungen und Tugenden wie Pünktlichkeit, Ordnung, Fleiss oder Sparsamkeit sind deutlich weniger relevant, ebenso die Forderung nach Bescheidenheit. Gleichzeitig variieren die Gewichtungen normativer und leistungsbezogener Erwartungen deutlich zwischen einzelnen Institutionen, was die Heterogenität des Feldes unterstreicht.

Auch die Standpunkte zur stationären Arbeit hinsichtlich der spezifischeren Aspekte Elternarbeit, Bildung und Erziehung zeigen eine klare Grundhaltung. Hinsichtlich der Rolle der Eltern betonen die meisten Institutionen eine kooperative Grundhaltung gegenüber der Herkunftsfamilie und sehen regelmässigen Kontakt als förderlich für den pädagogischen Prozess an. Bildung und schulische Förderung besitzen einen hohen Stellenwert; die Verantwortung hierfür wird nicht primär bei der Herkunftsfamilie verortet, sondern als integraler Be-

standteil stationärer Arbeit verstanden. In Bezug auf Erziehung zeichnet sich eine leicht bis deutlich ablehnende Haltung gegenüber autoritären Erziehungsvorstellungen ab. Erziehung wird vorwiegend als unterstützende, reflexive und dialogische Praxis verstanden, während disziplinierende oder sanktionierende Logiken keinen dominierenden Stellenwert einnehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die stationäre Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz durch ein subjektzentriertes, autonomieorientiertes und weitgehend säkulares Grundverständnis geprägt ist. Gleichzeitig verdeutlichen die Clusteranalysen die Heterogenität des Feldes: Die Institutionen unterscheiden sich in ihrer Gewichtung von Autonomie, Normativität, therapeutischen Logiken, Elternarbeit und Leistungsanforderungen. Trotz dieser Unterschiede bleibt die Ausrichtung auf Autonomieförderung und subjektzentrierte Entwicklungsziele der zentrale gemeinsame Nenner.

5 Diskussion

Die empirischen Ergebnisse bestätigen die in der Fachliteratur vielfach beschriebenen Ambivalenzen, Spannungsfelder und Mehrdimensionalitäten pädagogischen Handelns in stationären Settings. Wie etwa bei Wolf (2024), Huber (2022) oder Schallberger und Schwendener (2017) zeigt sich auch in diesem empirischen Datensatz ein Feld, das durch die Koexistenz unterschiedlicher pädagogischer Logiken geprägt ist. Zugleich wird sichtbar, dass trotz institutioneller und konzeptioneller Vielfalt bestimmte leitende Ideen breit geteilt werden, allen voran die Förderung von Autonomie sowie der Einsatz dialogischer, beziehungsorientierter und partizipativer pädagogischer Praktiken.

Die starke Betonung von Beziehungsarbeit, Selbstbestimmung und emotionaler Sicherheit unterstreicht die zentrale Bedeutung subjektzentrierter und ressourcenorientierter Paradigmen. Ebenso wird erkennbar, dass deutlich defizitorientierte, disziplinierende oder religiös legitimierte Orientierungen eine marginale Rolle spielen. Zudem lassen sich im Feld wiederkehrende normative Elemente feststellen: In den Zielen der pädagogischen Leitungen und in Aussagen zur Erziehung zeigen sich Bezüge zu Leitideen wie Anpassung, Ordnung oder Leistungsorientierung. Diese manifestieren sich in unterschiedlichem Ausmass und häufig in Verbindung mit subjektorientierten Ansätzen. Die Clusteranalysen verdeutlichen, dass Institutionen diese Spannungsfelder

unterschiedlich austarieren: von breit normativ-leistungsorientierten Profilen über ausgeprägt individualistische bis hin zu intermediär-hybriden Formen.

Im vorliegenden Datenmaterial lassen sich Elemente erkennen, die sich in Bezug zum DJI-Modell (Gragert et al. 2005) setzen lassen, das aushandlungsorientierte, disziplinorientierte sowie ambivalente Haltungen unterscheidet. Während die meisten Institutionen einen dialogischen, partizipativen Ansatz betonen, finden sich zugleich Anteile normativer, ordnungsbezogener und strukturorientierter Erwartungen, etwa in den pädagogischen Zielen und Anliegen, was auf ein Nebeneinander verschiedener Orientierungen verweist.

Die Rolle der Herkunftsfamilie wird im gesamten Feld ähnlich interpretiert. Die breite Ablehnung einer Reduktion familiärer Kontakte und die hohe Zustimmung zur Elternarbeit markieren eine Abgrenzung zu ersatzfamilialen Logiken der Heimerziehung. Stattdessen zeigt sich ein relativ konsistentes Verständnis stationärer Hilfen als familienergänzende und familienkooperative Settings.

Auch die fünf Typenskizzen von Schallberger und Schwendener (2017), die zwischen fürsorgerischen, förderorientierten, gemeinschaftsbezogenen, klinisch-bildungsorientierten und normalisierenden Ausrichtungen unterscheiden, erscheinen in Teilen in den empirischen Clustern wieder; allerdings lässt sich aus den bisherigen Daten noch keine belastbare Typologie ableiten. Zudem sollten in weiteren Analysen die Perspektiven der Fachkräfte und Adressat:innen einbezogen werden, wie es für die folgenden Projektabschnitte vorgesehen ist. Schallbergers (2017) Unterscheidung zwischen einem Hilfe- und einem Disziplinierungsparadigma (vgl. Kapitel 2) lässt sich sowohl in den pädagogischen Zielsetzungen als auch in den Haltungen zu Erziehung und Normen sowie in der Bewertung der Herkunftsfamilie erkennen, wobei die empirischen Befunde eine deutlich stärkere Ausrichtung am Hilfeparadigma zeigen. Unterstützung, Förderung und Teilhabe treten gewichtiger hervor als Anpassung, Struktur und Funktionsfähigkeit, die dem Disziplinierungsparadigma zuzuordnen wären.

Die starken Gemeinsamkeiten, insbesondere die breit geteilte Autonomieorientierung, die Betonung subjektzentrierter Entwicklung, die hohe Bedeutung von Beziehung und Partizipation sowie die klare Distanzierung von autoritären oder religiös legitimierten Erziehungslogiken zeigen eine deutliche Orientierung des Feldes an reflexiven, dialogischen und ressourcenorientierten Haltungen. Gleichzeitig verdeutlichen die Unterschiede zwischen den Clustern,

dass diese Leitideen in der Praxis zum Teil sehr unterschiedlich gewichtet und mit normativen, klinischen oder strukturellen Erwartungen kombiniert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird deutlich, dass die Studie als erste systematische empirische Untersuchung eine belastbare Grundlage zur Beschreibung der pädagogischen Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz bietet. Die befragten Institutionen betonen die Bedeutung von Autonomie, Beziehung und Kooperation, unterscheiden sich jedoch darin, wie sie diese Leitideen ausgestalten und mit normativen oder therapeutischen Logiken verbinden.

6 Limitationen und weiterführende Perspektiven

Die vorliegenden Ergebnisse sind vor dem Hintergrund mehrerer Limitationen zu interpretieren, die sich sowohl aus dem Erhebungsdesign als auch aus der Perspektivengebundenheit der Daten ergeben. Da die Befunde ausschliesslich auf den Selbstauskünften der pädagogischen Leitungen beruhen, spiegeln sie zentrale institutionelle Perspektiven, zugleich aber auch Positionen wider, die stark mit Aussenwirkung, Legitimation und Qualitätsdarstellung verbunden sind. Eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten, insbesondere bei sensiblen Themen wie Disziplinierung, normativen Erwartungen oder der Rolle der Eltern, kann daher nicht ausgeschlossen werden.

Ebenso besteht eine mögliche Diskrepanz zwischen formalisierten Konzepten und gelebter Praxis. Die Angaben der Leitungspersonen erlauben Rückschlüsse auf institutionelle Leitlinien und strukturelle Rahmungen, sagen jedoch nur begrenzt etwas darüber aus, wie diese Orientierungen im Alltag tatsächlich umgesetzt und ausgehandelt werden. Wie pädagogische Grundorientierungen im konkreten Handeln von Fachpersonen interpretiert, angepasst oder unterlaufen werden, bleibt offen. Auch die Erfahrungen der Kinder, Jugendlichen und Eltern, etwa hinsichtlich Partizipation, Beziehungsgestaltung oder Normerwartungen, konnten in dieser Phase nicht erfasst werden, obwohl sie für das Verständnis tatsächlicher Wirkungen pädagogischer Orientierungen ebenfalls von grundlegender Bedeutung sind.

Methodisch ist zudem zu berücksichtigen, dass die Clusteranalysen trotz ihres heuristischen Mehrwerts nur eine erste explorative Annäherung an Muster in-

nerhalb komplexer Datenstrukturen bieten. Die identifizierten Profile erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Generalisierbarkeit, sondern sind als vorläufige Annäherungen zu verstehen, die weiterer empirischer Absicherung bedürfen. Ergänzend könnten zusätzliche Fragebogenelemente, etwa zu Nähe und Distanz oder, wie für einen weiteren Sammelband vorgesehen ist, zu Strafen und Sanktionierungen, herangezogen werden, um weitere Facetten pädagogischer Orientierungen abzubilden. Weiterführende Forschung sollte auch die für die Folgephase der Studie vorgesehenen qualitativen Vertiefungen einbeziehen, insbesondere die Perspektiven der Fachpersonen sowie der Kinder und Jugendlichen, um die Grundorientierungen multiperspektivisch zu erschliessen und einzuordnen.

Hervorzuheben ist, dass die vorliegende Analyse eine erste systematische und explorative Erfassung pädagogischer Grundorientierungen darstellt. Sie bietet eine fundierte Grundlage, anhand derer Institutionen ihre eigenen Orientierungen reflektieren und ihre Konzepte weiterentwickeln können, und schafft zugleich Forschungsperspektiven, um die Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Grundorientierungen, strukturellen Rahmenbedingungen und gelebter Praxis weiter zu untersuchen. Die für die anschliessende Projektphase vorgesehenen qualitativen Analysen werden von besonderer Bedeutung sein, um die tatsächlichen pädagogischen Routinen sowie die Perspektiven der Fachpersonen, Kinder und Jugendlichen sichtbar zu machen und die hier skizzierten Muster weiter auszudifferenzieren.

Literatur

Backhaus, K./Erichson, B./Gensler, S./Weiber, R./Weiber, T. (2025): *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (18. Aufl.). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47929-9

Böllert, K. (Hg.) (2018): *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Hg. von D. Luescher. Klett-Cotta.

Calabrese, S./Tauber, A./Wegmüller, P./Huber, S. (2026): Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Evangelischer Erziehungsverband e. V. [EREV] (ohne Datum): *Zukunft Personalentwicklung (ZuPe): Strategische Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe*. https://erev.de/projekte/abgeschlossene-projekte/ (Abruf 06.07.2026)

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Hamburger, F. (2011): *Einführung in die Sozialpädagogik* (3., aktualisierte Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-022882-5

Huber, S. (2022): Strafe als pädagogischer Zugang zu herausfordernden Verhaltensweisen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe? In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen: Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 174–181). Kohlhammer. https://elibrary.kohlhammer.de/book/10.17433/978-3-17-039533-6 (Abruf 06.07.2026)

Huber, S./Kirchschlager, S. (2019): *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung: Eine sozialpädagogische Studie*. Budrich UniPress.

Huber, S./Tauber, A./Wegmüller, P./Calabrese, S. (2026): Sozialpädagogik im Heim als Sozialtechnik? Eine Spurensuche. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Lambers, H. P. D. (2023): *Theorien der Sozialen Arbeit: Ein Kompendium und Vergleich* (6., überarb. Aufl.). utb GmbH. https://doi.org/10.36198/9783838561592

Mohr, S./Ritter, B. (2021): Punitive Haltungen und ihre organisationalen Bedingungen. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik*. Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036649-7

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./van Santen, E. (2024): *Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung: Empirische Analyse zu Organisationsmerkmalen, Adressat:innen und Herausforderungen*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/978-3-7799-8559-4

Schallberger, P. (2017): *Schützen – Helfen – Erziehen – Führen: Das Spannungsfeld fürsorgerischer, pädagogischer und managerialer Handlungslogiken*. Referat zur Tagung Brunnen 2017 – «Zusammenführen und zusammen führen. Pädagogische, interdisziplinäre und organisatorische Ebenen in der Fremdplatzierung», Brunnen, Schweiz.

Schallberger, P./Schwendener, A. (2017): *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Herbert von Halem.

Schöbi, B./Holmer, P./Rapicault, A./Schöbi, D. (2020): *Bestrafungsverhalten von Eltern in der Schweiz: Eine wissenschaftliche Begleitung der Präventionskampagne «Starke Ideen – Es gibt immer eine Alternative zur Gewalt»*. Institut für Familienforschung und -beratung Universität Freiburg (Eine Studie im Auftrag von Kinderschutz Schweiz).

Tauber, A. (2026): Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Tauber, A./Huber, S./Wegmüller, P./Calabrese, S. (2026): Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Theile, M./Wolf, K. (Hg.) (2024): *Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung: Theoretische Positionierungen, empirische Einblicke und Perspektiven*. Beltz Juventa.

Wegmüller, P./Tauber, A./Huber, S. (2026): Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz. Einschätzungen von Leitungspersonen auf Grundlage einer nationalen Vollerhebung. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Wolf, K. (2024): Was ist Heimerziehung? In M. Theile/K. Wolf (Hg.): *Sozialpädagogische Blicke auf Heimerziehung: Theoretische Positionierungen, empirische Einblicke und Perspektiven* (S. 34–58). Beltz Juventa.

Wolf, K. (2010): Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis, 6*, S. 539–557.

Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

Stefania Calabrese, Andreas Tauber, Patrick Wegmüller, Sven Huber

1 Einleitung

Der Umgang mit unerwünschtem Verhalten stellt Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe oftmals vor fachliche und ethische Herausforderungen. Bei unerwünschten Verhaltensweisen handelt es sich um Verhalten, das in der Fachliteratur häufig als «herausforderndes Verhalten» oder als «Verhaltensauffälligkeiten» beschrieben wird (siehe zur begrifflichen Einordnung Abschnitt 2.1). Dieses Verhalten ist kein personeninhärentes Merkmal der bee troffenen Kinder und Jugendlichen, sondern muss stets im Zusammenspiel zwischen Individuum und Umwelt verstanden werden (u. a. Calabrese 2017; Theunissen 2021).

Der vorliegende Beitrag basiert auf ausgewählten Ergebnissen einer quantitativen Befragung im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz», die im Jahr 2024 am Departement Soziale Arbeit der Hochschule Luzern durchgeführt wurde. Das methodische Design der Befragung wird im Beitrag von Tauber (2026) in diesem Band ausführlich dargestellt. Der vorliegende Beitrag legt den Fokus auf jene Institutionen in der Schweiz, die angeben, Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen anzubieten. Aus dem

Gesamtsample wurden 23 Institutionen identifiziert, die entsprechende Angaben machten. Die Fokussierung auf diese Teilstichprobe erfolgte aufgrund der im Fachdiskurs dokumentierten erhöhten Prävalenz herausfordernder Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Gleichzeitig sind Fragen des professionellen Umgangs mit herausforderndem Verhalten auch in anderen stationären Settings von hoher Relevanz. Die vorliegende Analyse beschränkt sich gleichwohl bewusst auf diesen Ausschnitt der Gesamtstichprobe, um die Besonderheiten des Umgangs mit herausforderndem Verhalten in diesem spezifischen und bislang wenig erforschten Handlungsfeld vertieft zu untersuchen. Eine gesonderte Auswertung der Reaktionen auf als unerwünscht wahrgenommenes Verhalten in anderen stationären Settings der Kinder- und Jugendhilfe erfolgt in einer gesonderten Publikation.

Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde im Fragebogen bewusst der Begriff «unerwünschtes Verhalten» verwendet. Diese Begriffswahl erfolgte aus methodischen Gründen: Zum einen knüpft der Begriff an den in Institutionen verbreiteten alltäglichen Sprachgebrauch an und ermöglicht damit eine hohe Anschlussfähigkeit für Leitungspersonen. Zum anderen eignet sich «unerwünscht» als deskriptive Erhebungskategorie, um Verhaltensweisen aus der Perspektive der Zuschreibenden zu erfassen, ohne bereits eine fachliche Interpretation im Sinne eines verstehensorientierten oder systemökologischen Konzepts vorzugeben. Dadurch sollte zudem das Risiko sozial erwünschter Antworten reduziert und eine möglichst realitätsnahe Abbildung der institutionellen Praxis im Umgang mit als unerwünscht erlebtem Verhalten erreicht werden.

Ziel des Beitrags ist es erstens, den fachlichen Diskurs zum Umgang mit unerwünschtem bzw. herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen darzulegen. Zweitens werden die deskriptiven Ergebnisse der Befragung mit besonderem Fokus auf das Fallverstehen sowie auf das methodische Handeln im Kontext unerwünschten Verhaltens dargestellt und abschliessend diskutiert.[1]

1 Zur sprachlichen und stilistischen Optimierung des Beitrags wurden KI-gestützte Tools verwendet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei den Autor:innen.

2 Unerwünschtes bzw. herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen

Unerwünschtes Verhalten ist ein Begriff, der in der Praxis verwendet wird, um Verhaltensweisen zu beschreiben, die institutionelle Regeln oder soziale Erwartungen verletzen und als störend erlebt werden. Der Begriff verweist auf einen normativen Bezugsrahmen: Verhalten wird als abweichend von normativ geltenden Verhaltensstandards gedeutet. Im Zuge einer normativen Beurteilung von Verhalten wird «das Unerwünschte» bzw. «das Störende» vorschnell auf das Individuum projiziert und das unerwünschte Verhalten als defizitäre Eigenschaft der betreffenden Person verstanden oder in der Pathologie der betreffenden Person verortet (Dins/Falkenstörfer 2026). Unter einer solchen Perspektive bleibt häufig weitgehend unberücksichtigt, dass das als unerwünscht bezeichnete Verhalten aus der Perspektive der handelnden Person subjektiv bedeutsam ist und ein funktionales und kontextbezogenes Bewältigungshandeln darstellt (Böhnisch 2017).

Im Fachdiskurs mit Bezug auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung hat sich demgegenüber der Begriff des «herausfordernden Verhaltens» beziehungsweise der «Verhaltensauffälligkeiten» etabliert (Emerson 2001; Calabrese 2017; Theunissen 2021). In Abgrenzung zur im Fragebogen verwendeten Erhebungskategorie wird in den folgenden Ausführungen bewusst der Begriff «herausforderndes Verhalten» verwendet, da dieser dem aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs entspricht. Zudem wird dadurch nicht die normative Bewertung des Verhaltens, sondern die fachliche Herausforderung für das Umfeld, das Verhalten zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren, in den Vordergrund gestellt (Emerson 2001; Hennicke 2021).

Zur weiteren Einordnung werden nachfolgend zunächst zentrale begriffliche Aspekte geklärt, bevor auf Prävalenz und zentrale Faktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung von herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen eingegangen wird.

2.1 Begriffliche Einordnung

Der Begriff «herausforderndes Verhalten» ist eine Übersetzung des englischen Begriffs «challenging behaviour», der im internationalen Fachdiskurs seit Län-

gerem etabliert ist. Ihm liegt eine systemökologische Perspektive zugrunde, wonach Verhaltensweisen als Ergebnis ungünstiger Wechselwirkungen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt verstanden werden. Herausfordernde Verhaltensweisen gelten damit nicht als individuelle Eigenschaft oder Defizit einer einzelnen Person, sondern als relationales Phänomen. Der analytische Fokus richtet sich folglich nicht nur auf das Individuum selbst als vielmehr auf die Situationen und Settings, in denen herausforderndes Verhalten auftritt bzw. als Herausforderung bezeichnet wird (Calabrese 2017; Theunissen 2021). Der Begriff «herausforderndes Verhalten» steht somit für einen grundlegenden Perspektivwechsel. Dies bringt Russell prägnant zum Ausdruck: «Es ist ein Begriff, der eingeführt wurde, um anzuzeigen, dass für einige Menschen die verfügbaren Dienste für ihre Bedürfnisse nicht ausreichen (…). Diejenigen, die den Begriff erstmals gebrauchten, betonten, dass es die Professionellen und Helfer sind, die herausgefordert werden (…). Der Begriff [herausforderndes Verhalten] wird gebraucht, um die Tatsache zu betonen, dass es um die Herausforderung der Helfer und der restlichen Gesellschaft geht und nicht einfach um ein Problem, das jemand mit sich herumträgt. Es ist unsere Herausforderung, hilfreiche Wege für Menschen zu finden, sich in sozial akzeptabler Weise auszudrücken und zu verhalten» (Russell 1997, zit. in Hennicke 2021, S. 163).

Im Kontext der Sozialpädagogik regt eine systemökologische Perspektive auf Verhalten dazu an, die eigene Wahrnehmung und Haltung, die eigene Sichtweise, das eigene Handeln sowie die jeweiligen Umgebungsbedingungen kritisch zu reflektieren, wenn Verhalten als herausfordernd erlebt wird. Die eigentliche Herausforderung liegt darin, dem unerwünschten und störenden Verhalten verstehend zu begegnen (Hennicke 2021). Die professionelle Aufgabe besteht darin, auf der Grundlage eines verstehensorientierten Zugangs Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu fördern, indem das Umfeld so gestaltet wird, dass es unterstützend wirkt, etwa durch die Anpassung von Strukturen, Angeboten oder situativen Bedingungen.

Für den Kontext der Sozialpädagogik kann folgende Definition von herausforderndem Verhalten herangezogen werden (Büschi/Calabrese 2021). Herausfordernde Verhaltensweisen

- umfassen externalisierende (z. B. fremdverletzende, gemeinschaftsstörende oder sachbeschädigende), internalisierende (z. B. Antriebslosigkeit oder Rückzugstendenzen) und/oder selbstverletzende Verhaltensweisen,

- werden in einem spezifischen Kontext als sozial oder kulturell unerwünscht wahrgenommen, entweder durch das Individuum selbst oder durch seine Umwelt (Wolkorte et al. 2019),
- zeigen sich über einen längeren Zeitraum, sind wiederholt beobachtbar und treten in einer bestimmten Häufigkeit und Intensität auf (Wüllenweber 2009),
- sind kritisch für die betroffene Person selbst sowie für deren soziale Umwelt (Wüllenweber 2009) und
- sind doppelt herausfordernd: Einerseits stellen sie einen Ausdruck erlebter Herausforderungen der Person selbst dar, andererseits fordern sie Begleitpersonen, Mitbewohnende, Angehörige und Institutionsleitende in hohem Masse heraus (Wüllenweber 2009; Palmowski 2015).

Herausfordernde Verhaltensweisen können erhebliche Folgen für alle involvierten Personen nach sich ziehen. Für die betroffene Person besteht ein erhöhtes Risiko für Exklusion, für Einschränkungen in der gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation sowie für soziale Ablehnung und den Ausschluss aus Unterstützungsangeboten. Zudem sind Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen, die herausforderndes Verhalten zeigen, einem erhöhten Risiko der Übermedikalisierung (Lye et al. 2025) sowie dem Einsatz bewegungseinschränkender Massnahmen ausgesetzt (Geissler et al. 2021). Dworschak et al. (2021, S. 233) konstatieren: «So stellt herausforderndes Verhalten einen enormen Risikofaktor in Bezug auf die körperliche Unversehrtheit aller Beteiligten, die Entwicklung, Bildung, Inklusion, Teilhabe und Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen dar.» Für Personen im sozialen Umfeld können im Umgang mit herausforderndem Verhalten Überforderung, psychische Belastung und physische Gefährdung entstehen, woraus sich ein Unterstützungsbedarf auf beiden Seiten ergibt (Myszor et al. 2025; Wüllenweber 2009; Büschi/Calabrese 2021).

Trotz der potenziell kritischen Auswirkungen sind herausfordernde Verhaltensweisen grundsätzlich als subjektiv sinnvoll und funktional zu verstehen. Die zentrale fachliche Frage richtet sich folglich auf den subjektiven Sinn des Verhaltens, auf dessen motivationale Grundlagen, biografische und situative Kontexte, tieferliegende Ursachen, mögliche Auslöser und aufrechterhaltende Bedingungen sowie auf seine funktionalen Dimensionen. Diese verstehensorientierte Perspektive bildet die Grundlage für ein professionelles Fallverstehen und für ein pädagogisches Handeln (Dins/Falkenstörfer 2025).

2.2 Prävalenz

Empirische Befunde zeigen übereinstimmend, dass herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen deutlich häufiger auftritt als bei Gleichaltrigen ohne Beeinträchtigungen (Lye et al. 2025; Dworschak et al. 2016; Prokhorenko/Makarov 2022; Alimovic 2013). Internationale Übersichtsarbeiten gehen davon aus, dass Verhaltensauffälligkeiten bei dieser Personengruppe drei- bis sechsmal häufiger vorkommen als in der Allgemeinbevölkerung (Prokhorenko/Makarov 2022).

Eine für den deutschsprachigen Raum zentrale Referenzstudie zur Prävalenz stellt die gross angelegte Untersuchung von Dworschak et al. (2016) dar. Auf der Grundlage einer modifizierten Version der Developmental Behavior Checklist (DBC) wurden im Bundesland Bayern Lehrpersonen zu 1'629 Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen befragt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass 52 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen klinisch relevante Ausprägungen von herausforderndem Verhalten zeigen. Diese Prävalenz liegt im oberen Bereich der in der Literatur berichteten Spannweite, stimmt jedoch mit früheren Studien überein, die ebenfalls Prävalenzraten von 30 bis über 50 Prozent ermittelt haben (Einfeld/Tonge 1996; Cormack et al. 2000; Molteno et al. 2001).

Auch neuere Übersichtsarbeiten bestätigen die hohe Verbreitung von herausfordernden Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Prokhorenko und Makarov (2022) berichten in ihrer systematischen Aufarbeitung internationaler Studien, dass bei 28 bis 65 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen Verhaltensauffälligkeiten vorliegen. Die Autoren betonen, dass Verhaltensauffälligkeiten zu den häufigsten komorbiden Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen zählen und oftmals mit weiteren psychischen Störungen wie ADHS oder Autismus-Spektrum-Störungen einhergehen.

Differenzierte Prävalenzbefunde ergeben sich zudem bei Kindern und Jugendlichen mit mehrfachen Beeinträchtigungen. Alimovic (2013) zeigt auf, dass Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung und zusätzlicher Sinnesbeeinträchtigung häufiger Verhaltensauffälligkeiten aufweisen als Kinder mit einer einzelnen Beeinträchtigung oder Kinder ohne Beeinträchtigungen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass mit zunehmender Komplexität der Beeinträchtigung auch die Wahrscheinlichkeit von herausforderndem Verhalten steigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen kein Randphänomen darstellt. Bereits Bradl (1993) bezeichnete herausforderndes Verhalten als «Schlüsselproblem der Praxis» (zit. in Haas/Dieckmann 2007, S. 203). Die oben erläuterten aktuellen Prävalenzbefunde sowie neuere Übersichtsarbeiten legen nahe, dass diese Einschätzung auch heute noch von Relevanz ist (Dins/Falkenstörfer 2025; Hennicke 2021; Myszor et al. 2025). Die Prävalenzraten sind dabei stets im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen zu interpretieren. Herausforderndes Verhalten ist folglich nicht als isoliertes Phänomen zu verstehen, sondern als Ausdruck komplexer Wechselwirkungen zwischen individuellen Voraussetzungen, institutionellen Strukturen und professionellem Handeln. Die hohe Prävalenz unterstreicht die Notwendigkeit eines systematischen, verstehensorientierten und kontextsensiblen Umgangs, der über individualisierende oder pathologisierende Deutungen hinausgeht und interaktionale, strukturelle sowie institutionelle Bedingungen konsequent einbezieht.

2.3 Risikofaktoren

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass «die Entwicklung von herausforderndem Verhalten wie auch die aufrechterhaltenden Bedingungen dieses Verhaltens von vielen kulturellen, sozialen, verhaltensmässigen, biologischen und psychiatrischen Prozessen abhängig sind» (Emerson 2001, zit. in Hennicke 2021, S. 162). Die Entstehung und Aufrechterhaltung herausfordernder Verhaltensweisen ist entsprechend als multifaktoriell bedingter Prozess zu verstehen. Es lässt sich daher nur selten eine alleinige Ursache identifizieren; vielmehr wirken unterschiedliche personenbezogene, interaktionale und umweltbezogene Risiko- und Schutzfaktoren in komplexer Weise zusammen (Theunissen 2021; Hennicke 2021; Calabrese 2017). Im Folgenden werden zentrale Risikofaktoren benannt, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von herausforderndem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen erhöhen, ohne dieses deterministisch zu erklären.

Zu den personenbezogenen Faktoren zählen der Schweregrad der kognitiven Beeinträchtigung, ein im Verhältnis zum Lebensalter niedrigeres emotionales Entwicklungsniveau sowie eingeschränkte kommunikative Kompetenzen (Schanze et al. 2014; Sappok/Zepperitz 2019; Calabrese 2017). Wenn Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen nur über begrenzte verbalsprachliche oder nonverbale Kommunikationsfähigkeiten verfügen, um innere

Zustände, Bedürfnisse oder Belastungen adäquat mitzuteilen, kann herausforderndes Verhalten insbesondere in belastenden oder überfordernden Situationen eine zentrale kommunikative Funktion übernehmen. Hinzu kommen oftmals eingeschränkte Fähigkeiten der Emotionsregulation und Impulskontrolle, wodurch die Regulation von Frustration, Angst oder innerer Spannung erschwert wird. Herausforderndes Verhalten kann vor diesem Hintergrund als subjektiv sinnvolle, funktionale Bewältigungsstrategie verstanden werden, mit der versucht wird, Überforderung zu regulieren oder auf nicht passende Umweltbedingungen zu reagieren (Calabrese 2017). Darüber hinaus zeigt sich bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen eine erhöhte Prävalenz komorbider psychischer Störungen, die in Wechselwirkung mit kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsbedingungen das Auftreten herausfordernder Verhaltensweisen begünstigen können. Nicht selten sind zudem biografische Belastungssituationen oder traumatische Erfahrungen zu berücksichtigen, die sich in Form erhöhter Vulnerabilität, eingeschränkter Stressverarbeitung und veränderter Regulationsmöglichkeiten niederschlagen können (Hennicke 2021). Auch diese Faktoren sind nicht isoliert zu betrachten, sondern in ihrer Verschränkung mit aktuellen Lebensbedingungen und institutionellen Kontexten zu verstehen.

Neben den personenbezogenen Faktoren spielen interaktionale und umweltbezogene Einflussfaktoren eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung herausfordernder Verhaltensweisen. Die Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und den Anforderungen sowie Strukturen ihrer Umwelt ist dabei von besonderer Bedeutung. Unzureichende Unterstützung, eine fehlende Anpassung der Anforderungen an das emotionale und kognitive Entwicklungsniveau sowie wenig vorhersehbare oder inkonsistente Interaktionsmuster, Abläufe und Übergänge können zu wiederholten Überforderungssituationen führen und herausforderndes Verhalten begünstigen. Insbesondere die Qualität der Beziehungen zu Bezugspersonen erweist sich als bedeutsamer Faktor. Stabile, verlässliche und feinfühlige Beziehungen können als protektiver Faktor wirken, während häufige Beziehungsabbrüche, wechselnde Bezugspersonen oder eine geringe Kontinuität im pädagogischen Handeln das Risiko von Eskalationen erhöhen. Herausforderndes Verhalten ist in diesem Sinne nicht selten als Ausdruck relationaler Spannungen oder fehlender Sicherheit zu verstehen (Theunissen 2021; Calabrese 2017; Sappok/Zepperitz 2019).

Darüber hinaus beeinflussen institutionelle und organisationale Rahmenbedingungen massgeblich, ob herausforderndes Verhalten aufgefangen oder verstärkt wird. Grosse Gruppengrössen, Personalmangel, Zeitdruck, eine geringe personelle Kontinuität sowie restriktive oder stark reglementierte Alltagsstrukturen können die Entstehung und Aufrechterhaltung herausfordernder Verhaltensweisen begünstigen (Olivier-Pijpers et al. 2019). In solchen Kontexten besteht die Gefahr, dass Verhalten nicht verstehend eingeordnet, sondern als Störung des Systems bearbeitet wird, was wiederum Eskalationsdynamiken begünstigen kann: «Die Bewältigung herausfordernder Situationen mit zu wenig Personal lässt sich wie ein Teufelskreis skizzieren: Stress am Arbeitsplatz führt zur Abwesenheit des Personals, einer hohen Personalfluktuation und damit einhergehend verstärktem herausforderndem Verhalten auf Seiten der Leistungsempfänger/-innen, was Personalressourcen weiter einschränken könnte» (Myszor et al. 2025, S. 45). Herausforderndes Verhalten ist in diesem Sinne nicht nur Ausdruck individueller Bewältigungsprozesse, sondern kann auch als Indikator struktureller Überforderung innerhalb von Organisationen gelesen werden. Ein eng damit verknüpfter Faktor ist mangelndes Fachwissen. Unzureichende fachliche Qualifikationen oder fehlende spezifische Kompetenzen im Umgang mit herausforderndem Verhalten können bei Begleitpersonen Gefühle von Hilflosigkeit und Überforderung auslösen. In solchen Situationen steigt das Risiko, dass anstelle verstehensorientierter Deeskalationsstrategien auf kontrollierende oder restriktive Massnahmen zurückgegriffen wird. Myszor et al. (2025) weisen darauf hin, dass mangelndes Fachwissen nicht selten mit einem unnötigen Einsatz bewegungseinschränkender Massnahmen sowie mit einer erhöhten Medikalisierung einhergeht. Solche Interventionen können kurzfristig entlastend wirken, tragen jedoch langfristig potenziell zur Aufrechterhaltung problematischer Dynamiken bei.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass herausforderndes Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen aus dem Zusammenwirken personenbezogener, interaktionaler und umweltbezogener Faktoren entsteht. Das Auftreten herausfordernder Verhaltensweisen ergibt sich dabei nicht ausschliesslich aus Risikofaktoren, sondern aus deren Zusammenspiel mit individuellen, sozialen und umweltbezogenen Schutzfaktoren (z. B. stabile Beziehungen, verlässliche Strukturen oder entwicklungsangemessene Unterstützung). Eine einseitige Fokussierung auf individuelle Defizite greift daher ebenso zu kurz wie die Annahme einer linearen Wirkung einzelner Risikofaktoren. Wie Emerson (2001) festhält, sind «anspruchsvollere, integrative theoretische Modelle notwendig», um diese unterschiedlichen Perspektiven

miteinander zu verbinden (zit. in Hennicke 2021, S. 162). Es bedarf somit eines verstehensorientierten, systemökologisch fundierten Zugangs, der herausforderndes Verhalten als sinnhaftes Bewältigungshandeln ernst nimmt und zugleich die Verantwortung von Umwelt, Institutionen und multiprofessionellen Handlungskontexten mit einbezieht.

3 Professioneller Umgang mit herausforderndem Verhalten

Der professionelle Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen stellt hohe Anforderungen an Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen sowie an die versorgenden Institutionen und Organisationen. In der Praxis besteht dabei die Gefahr, den Umgang mit herausforderndem Verhalten primär auf dessen Reduktion bzw. auf kurzfristige Deeskalation zu verengen. Ein solcher Fokus auf das Management von Verhalten greift jedoch zu kurz. Baumann et al. (2021, S. 31) halten pointiert fest: «Wenn der junge Mensch in seiner Bewältigungsstrategie nicht verstanden wird, dann können pädagogische Massnahmen weitestgehend nutzlos sein, in der Folge zu krisenhaften Zuspitzungen führen und problematisches Verhalten sogar verstärken.» Die eigentliche professionelle Herausforderung liegt weniger im Handhaben des sichtbaren Verhaltens als vielmehr im Verstehen seiner (oftmals verdeckten) subjektiven Bedeutung, seiner Entstehungsbedingungen und seiner aufrechterhaltenden Kontexte (Hennicke 2021).

Die HEVE-Leitlinien (HEVE = herausforderndes Verhalten) zum professionellen Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen betonen entsprechend, dass herausforderndes Verhalten konsequent systemökologisch und damit relational zu verstehen sei und nicht als rein personenbezogenes Problem interpretiert werden solle. Herausforderndes Verhalten wird darin ebenfalls als Ausdruck einer ungünstigen Individuum-Umwelt-Relation verstanden. Professionelles Handeln setzt folglich nicht erst in der Eskalation an, sondern beginnt beim verstehensorientierten Zugang (HEVE-Leitlinien 2023).

3.1 Fallverstehen statt Verhaltensmanagement

Im Zentrum des professionellen Umgangs mit herausforderndem Verhalten steht gemäss den HEVE-Leitlinien das Fallverstehen. Vor dem Hintergrund, dass herausforderndes Verhalten als komplexes, multifaktorielles Phänomen zu

begreifen ist, erfordert es eine vertiefte Auseinandersetzung und damit «die Betrachtung von (massiv) störenden Verhaltensweisen aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. ‹Scheinwerfern›» (Baumann et al. 2021, S. 29). Fallverstehen geht dabei über eine reine Beschreibung oder Klassifikation von Verhalten hinaus und zielt auf eine systematische, multiperspektivische Analyse, die personenspezifische Faktoren, die individuelle Lebenslage, biografische Erfahrungen, die aktuelle Situation sowie soziale und institutionelle Bedingungen einbezieht. Herausforderndes Verhalten wird nicht als losgelöstes Phänomen betrachtet, sondern in seinem relationalen Entstehungs- und Sinnzusammenhang verstanden. Ein fundiertes Fallverstehen umfasst eine differenzierte Fallbeschreibung unter Berücksichtigung aller relevanten Informationen sowie eine anschliessende hypothesengenerierende Fallanalyse, die sowohl personenbezogene als auch umweltbezogene Aspekte integriert (HEVE-Leitlinien 2023).

Ein zentrales Element des Fallverstehens stellt die funktionale Verhaltensanalyse dar. Sie basiert – ebenso wie die systemökologische Perspektive – auf der Annahme, dass herausforderndes Verhalten stets eine oder mehrere Funktionen für die betroffene Person erfüllt und damit funktional bedeutsam ist. Herausforderndes Verhalten wird folglich nicht als zufälliges, dysfunktionales Geschehen oder Provokation verstanden, sondern als subjektiv sinnhaftes Bewältigungshandeln in einem spezifischen Kontext.

Die funktionale Verhaltensanalyse ist als prozesshaftes Vorgehen zu verstehen, das einen differenzierten Blick auf das herausfordernde Verhalten einer Person erlaubt. Sie stützt sich auf unterschiedliche Informationsquellen, darunter ein sorgfältiges Aktenstudium, Gespräche mit Angehörigen sowie mit beteiligten Fachpersonen und eine systematische Verhaltensbeobachtung in unterschiedlichen Situationen. Wo möglich und fachlich sinnvoll, können auch Gespräche mit der betroffenen Person selbst wichtige Hinweise zum subjektiven Erleben und zur Bedeutung des Verhaltens liefern. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass solche Gespräche bestimmte kognitive und kommunikative Kompetenzen sowie Fähigkeiten zur Selbstreflexion voraussetzen und entsprechend angepasst gestaltet werden müssen (Calabrese 2024). Ziel der funktionalen Verhaltensanalyse ist es, Hypothesen zu möglichen tieferliegenden Ursachen, auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen sowie zu den Funktionen des herausfordernden Verhaltens zu entwickeln. Diese Hypothesen bilden keine abschliessenden Erklärungen, sondern dienen als Grundlage für die Eruierung und Planung multiprofessioneller Interventionen und damit für jegliches pädagogisches Handeln (ebd.).

Eng damit verbunden ist das Konzept der verstehenden Diagnostik. Dins und Falkenstörfer (2026) betonen, dass professionelles Handeln im Kontext von herausforderndem Verhalten durch pädagogisch-diagnostische Verantwortung geprägt ist, und halten fest: «(...) eine zutrauende, responsiv fundierte Diagnostik [muss] gestärkt werden (...) – ein Verstehenwollen, das über das Reagieren auf Verhalten hinausgeht und darauf zielt, subjektive Bedeutungen zu erschliessen und pädagogisch fruchtbar zu machen» (Dins/Falkenstörfer 2026, S. 32).

Auch Hennicke (2021) unterstreicht, dass herausforderndes Verhalten nur vor dem Hintergrund einer umfassenden Diagnostik angemessen verstanden werden kann. Er weist darauf hin, dass «eine umfassende Diagnostik der möglichen zugrunde liegenden Prozesse auf der Basis entsprechender komplexer Modelle erforderlich ist, um das Verständnis für diese individuellen Äusserungsformen zu erweitern» (Hennicke 2021, S. 162). Im Zentrum steht dabei die Frage, warum und wozu ein als unerwünscht, störend oder herausfordernd wahrgenommenes Verhalten für die jeweiligen Kinder bzw. Jugendlichen subjektiv sinnvoll ist (Baumann et al. 2021).

Fallverstehen, funktionale Verhaltensanalyse und verstehende Diagnostik bilden damit eine untrennbare Einheit. Sie ermöglichen es, herausforderndes Verhalten nicht lediglich zu managen, sondern in seiner subjektiven Logik zu verstehen und pädagogisch wie auch multiprofessionell verantwortungsvoll darauf zu reagieren. Verstehen ist in diesem Sinne ein zentraler Kern professionellen Handelns im Umgang mit herausforderndem Verhalten.

3.2 Prävention, Deeskalation, Notfallhandeln und Nachsorge als Handlungsprozess

Der professionelle handlungspraktische und alltagsbezogene Umgang mit herausforderndem Verhalten ist als hypothesengeleitetes, integratives und fallspezifisches Handlungskonzept zu verstehen, das Elemente der Prävention, der Deeskalation, des Notfallhandelns und der Nachsorge berücksichtigt. Das Handlungskonzept beinhaltet keine rezeptartigen Methoden, sondern fallbezogene Massnahmen, die sich aus dem verstehenden Zugang ableiten (HEVE-Leitlinien 2023).

Einen Schwerpunkt bildet dabei das präventive Arbeiten. Prävention zielt darauf ab, Eskalationen möglichst zu vermeiden, indem herausfordernde Situationen antizipiert und auslösende Faktoren reduziert, entwicklungs- und bedürfnisgerechte Rahmenbedingungen geschaffen sowie kommunikative und sozio-emotionale Kompetenzen und das emotionale Wohlbefinden der Adressat:innen gefördert werden. Als zentrale präventive Ansatzpunkte gelten die Schaffung von Lerngelegenheiten zur Förderung prosozialen Verhaltens, die Gestaltung verlässlicher und vorhersehbarer Strukturen, die Anpassung von Anforderungen und Erwartungen an das jeweilige Entwicklungsniveau der Kinder und Jugendlichen sowie der Aufbau tragfähiger, stabiler Beziehungen. Prävention zielt dabei darauf ab, Überforderung und Unsicherheit systematisch zu reduzieren und zugleich die Entfaltung von Lebensqualität nachhaltig zu stärken (HEVE-Leitlinien 2023).

Wenn trotz präventiver Massnahmen Dynamiken entstehen, in denen Kinder und Jugendliche aufgrund eines erhöhten Anspannungslevels herausforderndes Verhalten zeigen, und eine Zuspitzung der Situation droht, können Deeskalationsstrategien angezeigt sein. Aus systemökologischer Perspektive sind Eskalationen dabei nicht ausschliesslich als Folge individueller Verhaltensweisen zu verstehen. Vielmehr entstehen sie häufig aus Wechselwirkungen zwischen den Bedürfnissen und Voraussetzungen der betroffenen Person, den Reaktionen der Fachpersonen sowie den strukturellen und situativen Bedingungen. Eskalationen sind somit als relationale Dynamiken zu verstehen, an denen je nach Situation unterschiedliche Personen beteiligt sind, und die durch die jeweiligen Kontextbedingungen mitgeprägt werden. Ziel der Deeskalation ist es, Eskalationsdynamiken frühzeitig zu unterbrechen, Anspannung zu reduzieren und das Entstehen von Selbst- und Fremdgefährdung möglichst zu verhindern. Deeskalation setzt dort an, wo die selbstregulatorischen Fähigkeiten der Person aufgrund steigender Erregung eingeschränkt sind und eine Ko-Regulation durch Fachpersonen erforderlich wird. Deeskalation zielt primär auf Beruhigung, Orientierung und Wiederherstellung von Sicherheit ab. Dabei kommt der Selbstregulation der Fachperson eine zentrale Bedeutung zu, da nur eine emotional regulierte und stabile Fachperson stabilisierend wirken kann. Neben der inneren Haltung sind Körpersprache und Kommunikation zentrale Wirkfaktoren. Eine ruhige, klare und nicht bedrohliche Präsenz sowie eine situations- und adressat:innen-angemessene Sprache können deeskalierend wirken (HEVE-Leitlinien 2023). Hinweise zu konkreten Deeskalationsstrategien mit Fokus auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen finden sich unter anderem in

den Publikationen von Hejlskov Elvén (2025) sowie Castagneda et al. (2019). Gleichwohl gilt es zu betonen, dass es keine universelle Deeskalationsstrategie gibt, die immer wirksam ist. Deeskalierendes Handeln muss stets situations- und personenbezogen erfolgen und erfordert neben spezifischem Fach- und Methodenwissen Flexibilität sowie Kreativität. Entscheidend ist zudem, dass keine Methode wirksam werden kann, wenn sie nicht von einer verstehensorientierten Haltung getragen wird. Hilfreich ist daher eine individuelle Deeskalationsplanung, in der typische Frühwarnzeichen sowie bewährte Strategien für die jeweiligen Eskalationsphasen systematisch festgehalten werden. Dies trägt zur Handlungssicherheit aller Beteiligten bei.

Massnahmen des Notfallhandelns kommen als Ultima Ratio zum Einsatz und sollen ausschliesslich dann angewendet werden, wenn trotz deeskalierender Massnahmen eine akute Selbst- oder Fremdgefährdung nicht mehr anders abgewendet werden kann. Sie markieren die Grenze zum pädagogischen Handeln. Zu diesen Massnahmen zählen auch freiheitsbeschränkende Interventionen, wie bewegungseinschränkende Massnahmen (z. B. körperliches Fixieren, Einschluss im Zimmer oder in einem Time-out-Raum), sowie die Vergabe sedierender Medikamente in Eskalationssituationen. Der Einsatz von freiheitsbeschränkenden Massnahmen in Akutsituationen ist mit erheblichen Eingriffen in die körperliche Integrität verbunden und daher fachlich, ethisch und rechtlich besonders sensibel zu beurteilen (Büschi et al. 2020).

Empirische Befunde von Geissler et al. (2021) zeigen, dass der Einsatz freiheitsbeschränkender Massnahmen in Institutionen für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem Auftreten herausfordernden Verhaltens steht. Herausforderndes Verhalten erwies sich über alle Institutionen hinweg als signifikanter Prädiktor für die Anwendung von freiheitsbeschränkenden Massnahmen (z. B. körperliches Festhalten, Türverschluss, Time-out-Raum, Fixiermatratze, Zwangsmedikation). Es ist anzunehmen, dass freiheitsbeschränkende Massnahmen zur Abwendung von Selbst- und Fremdgefährdung eingesetzt werden. Zugleich ist mitzudenken, dass es zwischen Institutionen systematische Unterschiede in der Bewertung und Toleranz gegenüber herausforderndem Verhalten geben kann. Enge Toleranzgrenzen können dazu beitragen, dass bestimmte Verhaltensweisen häufiger als kritisch eingestuft und entsprechend öfter mit freiheitsbeschränkenden Massnahmen beantwortet werden (Geissler et al. 2021).

Ein weiterer Bestandteil des Handlungskonzepts ist schliesslich die Nachsorge. Nachsorge dient im ersten Moment unmittelbar nach einer Eskalation bzw. Krise der emotionalen Entlastung der beteiligten Kinder und Jugendlichen ebenso wie der Fachpersonen und hilft der Wiederherstellung von Sicherheit und Beziehung. Zu einem späteren Zeitpunkt umfasst die Nachsorge zudem das gemeinsame Reflektieren der Situation sowie die systematische Auswertung im Team. Ziel der Nachsorge ist es, aus Eskalationssituationen zu lernen, Hypothesen zu überprüfen und präventive Strategien weiterzuentwickeln. Damit wird Nachsorge zu einem entscheidenden Element institutionellen Lernens und professioneller Qualitätsentwicklung (HEVE-Leitlinien 2023).

4 Charakterisierung der einbezogenen Institutionen

Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf den Rückmeldungen von 23 Institutionen in der Schweiz, die im Rahmen der quantitativen Befragung angaben, Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen anzubieten. Alle in diese Teilstichprobe einbezogenen Institutionen betreuen ausschliesslich oder teilweise Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen. Die Institutionen sind damit sowohl dem Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe als auch jenem der Behindertenhilfe zuzuordnen.

Die Institutionen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer organisatorischen und strukturellen Ausgestaltung, weisen jedoch zentrale Gemeinsamkeiten auf (siehe Tabelle 1). Es handelt sich überwiegend um stationäre oder teilstationäre Wohnangebote, in denen Kinder und Jugendliche über einen bestimmten Zeitraum leben und im Alltag pädagogisch begleitet werden. Die Institutionen verfügen über eine oder mehrere Wohngruppen und sind entweder an einem einzelnen Standort oder an mehreren Standorten angesiedelt. Entsprechend variieren Grösse, Anzahl der Wohnplätze sowie die angebotsspezifische Vielfalt der Institutionen.

Variable	Ausprägungen	Anzahl	In %
Anzahl Standorte (N = 22)	Ein Standort	11	50 %
	Mehrere Standorte	11	50 %
Anzahl Wohngruppen (N = 21)	Eine Wohngruppe	5	24 %
	Mehrere Wohngruppen	16	76 %
Art der Wohngruppe (z. T. Mehrfachnennung; N = 22)	Offen	22	100 %
	Halboffen	3	14 %
	Geschlossen	2	9 %
Anzahl Wohnplätze (WP) (z. T. Mehrfachnennung; Prozentangaben beziehen sich auf prozentuale Verteilung bei N = 925 WP)	WP in offenen Wohngruppen (n = 22)	832	90 %
	WP in halboffenen Wohngruppen (n = 3)	47	5 %
	WP in geschlossenen Wohngruppen (n = 2)	46	5 %
Stationäre Wohnangebote bzw. Dienstleistungen in Kombination mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiver Beeinträchtigung (Mehrfachnennung; Prozentangaben beziehen sich jeweils auf N = 23)	Pädagogische Wohngruppe	11	48 %
	Internat	15	65 %
	Wohngruppe spezialisiert auf den Umgang mit Personen mit herausforderndem Verhalten (z. B. Systemsprenger:innen)	4	17 %
	Aussenwohngruppe	7	30 %
	Teilbetreute Wohngemeinschaft	2	9 %
	Intensivwohngruppe bzw. Wohngruppe mit Intensivbetreuung	4	17 %
	Therapeutische Wohngruppe	1	4 %
	Sonstige	3	13 %
Beeinträchtigungsarten der Adressat:innen (Mehrfachnennung; Prozentangaben beziehen sich jeweils auf N = 23)	Kognitive Beeinträchtigung	23	100 %
	Körperliche Beeinträchtigung	9	39 %
	Sinnesbeeinträchtigungen	10	43 %
	Mehrfachbeeinträchtigungen	11	48 %
	Andere	5	22 %

Tabelle 1: Struktur- und Angebotsmerkmale der einbezogenen Institutionen

Hinsichtlich der Angebotsformen dominieren offene Wohnsettings, während halboffene und geschlossene Wohnformen deutlich seltener vertreten sind. Gleichzeitig verfügen einzelne Institutionen über spezialisierte Angebote, da-

runter Intensivwohngruppen (n = 4) sowie spezifische Wohngruppen, die auf Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten spezialisiert sind (n = 4). Zusätzlich geben 15 der 23 Institutionen an, über ein Internatsangebot zu verfügen, was gemäss dem Beitrag von Tauber et al. (2026) in diesem Band ein Charakteristikum von Institutionen ist, die Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen anbieten.

Die betreuten Kinder und Jugendlichen weisen neben kognitiven Beeinträchtigungen häufig weitere Beeinträchtigungen auf. Dazu zählen körperliche und Sinnesbeeinträchtigungen sowie Mehrfachbeeinträchtigungen. Unter der Kategorie «Andere» nennen fünf Institutionen Autismus-Spektrum-Störungen, Verhaltensauffälligkeiten sowie Lernbehinderungen.

Für eine differenzierte Betrachtung wurde die Anzahl der Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen ins Verhältnis zur gesamten Platzkapazität der jeweiligen Institution gesetzt. Dort, wo die gemeldete Anzahl dieser Zielgruppe der Gesamtzahl der Wohnplätze vollständig entspricht, kann mit hinreichender Sicherheit von einem ausschliesslich auf Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen ausgerichteten Angebot ausgegangen werden. Dies ist bei fünf der 23 Institutionen der Fall. Bei weiteren zehn Institutionen legen die Angaben nahe, dass sich ihre Angebote ebenfalls ausschliesslich an diese Zielgruppe richten. In diesen Fällen übersteigt die gemeldete Zahl der Kinder und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen sogar die ausgewiesene Platzkapazität. Dieser Befund ist plausibel interpretierbar, da einige Institutionen Mehrfachnennungen vorgenommen haben und ihre Angaben nicht strikt stichtagsbezogen ausfielen. Demgegenüber weisen die Angaben von sechs Institutionen darauf hin, dass diese neben Wohnplätzen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen auch Wohnplätze für nicht beeinträchtigte Kinder und Jugendliche anbieten. Bei zwei Institutionen lassen die vorliegenden Daten keine verlässliche Zuordnung hinsichtlich der Zielgruppenorientierung zu. Unabhängig davon steht fest, dass alle in die Analyse einbezogenen Institutionen Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen entweder ausschliesslich oder zumindest teilweise betreuen.

5 Darstellung der Ergebnisse

Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Befragung dargestellt. Es handelt sich dabei um Selbstauskünfte der Leitungspersonen bzw. der pädagogischen Leitungen der 23 Institutionen, die Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen anbieten. Der Fokus liegt auf dem Umgang mit unerwünschtem bzw. herausforderndem Verhalten der betreuten Kinder und Jugendlichen. Die Ergebnisse beziehen sich auf die im Fragebogen verwendete Kategorie «unerwünschtes Verhalten» und beinhalten Einschätzungen der befragten Leitungspersonen zu Verhaltensweisen, die im jeweiligen institutionellen Kontext als regelverletzend, störend oder problematisch wahrgenommen werden. Bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass mögliche Einflüsse sozialer bzw. fachlicher Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden können. Zudem ist zu beachten, dass die vorliegenden Auswertungen auf einer vergleichsweise kleinen Teilstichprobe beruhen. Prozentangaben sind daher nur eingeschränkt interpretierbar und können insbesondere bei kleinen Fallzahlen zu verzerrten Eindrücken führen. Die Ergebnisse werden deshalb primär anhand absoluter Häufigkeiten eingeordnet, während Prozentwerte der ergänzenden Orientierung dienen. Auch Kennwerte wie Mittelwerte und Standardabweichungen sind vor dem Hintergrund der geringen Stichprobengrösse vorsichtig zu interpretieren und werden ausschliesslich deskriptiv präsentiert.

Zunächst wird der Stellenwert des Fallverstehens in der pädagogischen Praxis der befragten Institutionen beleuchtet. Danach werden Ergebnisse zum Umgang mit bzw. zu Reaktionen auf unerwünschtes bzw. herausforderndes Verhalten dargestellt. Abschliessend werden zentrale Themen im institutionellen Alltag aus Sicht der Leitungspersonen präsentiert. Die dargestellten deskriptiven Ergebnisse bilden die Grundlage für die anschliessende Diskussion.

5.1 Fallverstehen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus zwei Fragebatterien zum Fallverstehen dargestellt. Die erste Fragebatterie erfasste die Einschätzungen der Leitungspersonen zur Bedeutung sowie zu den organisationalen Rahmenbedingungen von Fallverstehen in der pädagogischen Arbeit. Die zweite Fragebatterie fokussierte unterschiedliche Herangehensweisen zum Fallverstehen.

Die Ergebnisse zum Fallverstehen, zu seiner Bedeutung sowie zu seinen organisationalen Rahmenbedingungen basieren auf den Selbsteinschätzungen der befragten Leitungspersonen. Die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen wurde auf einer vierstufigen Ratingskala erhoben (von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»). Es liegen gültige Angaben von 15 Institutionen vor.

Die Ergebnisse zu den Häufigkeiten sind in Tabelle 2 dargestellt und nach dem Grad der Zustimmung geordnet, von der stärksten bis zur geringsten. Die zugehörigen Mittelwerte sowie die Streuungsmasse sind in Abbildung 1 ausgewiesen und ebenfalls entlang des Grades der Zustimmung angeordnet. Für die Einordnung der Mittelwerte wird eine gängige pragmatische Intervalleinteilung verwendet:

- 1.0 bis 1.75: starke Zustimmung («trifft voll zu»)
- 1.76 bis 2.50: eher Zustimmung («trifft eher zu»)
- 2.51 bis 3.25: eher Ablehnung («trifft eher nicht zu»)
- 3.26 bis 4.00: starke Ablehnung («trifft gar nicht zu»)

Obwohl die Daten formal ordinal sind und die Stichprobe mit N = 15 relativ klein ausfällt, lassen sich die Mittelwerte aufgrund der Quasi-Intervallskalierung von Likert-Antwortformaten deskriptiv interpretieren. Ergänzend werden in der Abbildung 1 die Mittelwerte dargestellt, um ein differenziertes Gesamtbild der Einschätzungen zu ermöglichen.

Aussage	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Das systematische Fallverstehen ist ein wesentlicher Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit.	67 % (n = 10)	33 % (n = 5)	0 % (n = 0)	0 % (n = 0)
Es werden für alle Adressat:innen ausführliche und fachlich begründete Förderpläne bzw. Betreuungskonzepte erstellt.	60 % (n = 9)	20 % (n = 3)	20 % (n = 3)	0 % (n = 0)
Für die Besprechung von Fällen im Team besteht ausreichend Zeit.	13 % (n = 2)	60 % (n = 9)	20 % (n = 3)	7 % (n = 1)
Persönliche Werturteile und Annahmen beeinflussen stark die Interpretation der Fälle.	7 % (n = 1)	40 % (n = 6)	53 % (n = 8)	0 % (n = 0)
Ein eigenes, systematisches Fallverstehen wäre wichtig, es fehlen jedoch die notwendigen Ressourcen dafür.	0 % (n = 0)	47 % (n = 7)	47 % (n = 7)	6 % (n = 1)
Ein pädagogisches Fallverstehen spielt keine entscheidende Rolle, da vor allem psychiatrische/psychologische Diagnosen für unsere Betreuungsarbeit handlungsleitend sind.	0 % (n = 0)	0 % (n = 0)	60 % (n = 9)	40 % (n = 6)

Tabelle 2: Aussagen zum Fallverstehen (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; N = 15.

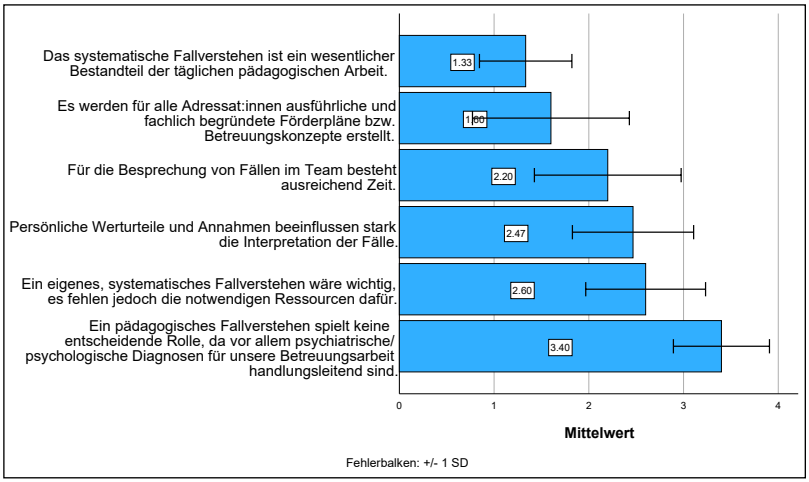

Abbildung 1: Aussagen zum Fallverstehen (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»; N = 15.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine grundsätzlich hohe Bedeutung von Fallverstehen im Kontext der pädagogischen Grundorientierung der befragten Institutionen.

Die höchste Zustimmung erhält die Aussage, dass das systematische Fallverstehen ein wesentlicher Bestandteil der täglichen pädagogischen Arbeit ist. Zehn der befragten Leitungspersonen geben an, dass diese Aussage voll zutrifft (67 %), weitere fünf Personen stimmen eher zu (33 %). Ablehnende Einschätzungen finden sich nicht. Auch der Mittelwert (MW = 1.33; SD = 0.49) liegt im Bereich der starken Zustimmung und bestätigt die hohe Bedeutung von Fallverstehen als Bestandteil pädagogischer Praxis.

Ebenfalls überwiegend zustimmend fällt die Einschätzung zur Erstellung ausführlicher und fachlich begründeter Förderpläne bzw. Betreuungskonzepte aus. Insgesamt stimmen zwölf Leitungspersonen (80 %) dieser Aussage voll oder eher zu, während drei Personen (20 %) sie eher ablehnen. Der Mittelwert (MW = 1.60; SD = 0.83) fällt in den Bereich der eheren Zustimmung und verweist zugleich – in Übereinstimmung mit der vergleichsweise hohen Streuung – auf Unterschiede in der institutionellen Handhabung.

Die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Besprechung von Fällen im Team werden unterschiedlich beurteilt. Zwar stimmen elf Leitungspersonen (73 %) der Aussage zu, dass für die Besprechung von Fällen im Team ausreichend Zeit zur Verfügung steht, davon stimmen jedoch lediglich zwei Personen (13 %) voll zu. Vier Leitungspersonen (27 %) verneinen diese Aussage eher oder ganz. Der Mittelwert (MW = 2.20; SD = 0.78) liegt im Bereich der eheren Zustimmung.

Ein geteiltes Bild zeigt sich auch bei der Frage nach dem Einfluss persönlicher Werturteile und Annahmen auf die Fallinterpretation. Während sieben Leitungspersonen (47 %) der Aussage voll oder eher zustimmen, dass pere sönliche Werturteile und Annahmen die Fallinterpretation stark beeinflussen, lehnen diese Aussage acht Leitungspersonen (53 %) eher ab. Der MitA telwert (MW = 2.47; SD = 0.64) liegt im Übergangsbereich zwischen eherer Zustimmung und eherer Ablehnung, was die uneindeutige bzw. gemischte Einschätzung zu diesem Aspekt unterstreicht.

Auch die Aussage, dass ein eigenes, systematisches Fallverstehen zwar wichtig wäre, jedoch die notwendigen Ressourcen fehlen, wird uneinheitlich beurteilt. Insgesamt stimmen sieben Leitungspersonen (47 %) dieser Aussage zu bzw. eher zu, während acht Personen (53 %) sie eher ablehnen. Der Mittelwert (MW = 2.60; SD = 0.63) liegt im Bereich der eheren Ablehnung und deutet dau rauf hin, dass fehlende Ressourcen nicht durchgängig als zentrales Hindernis für systematisches Fallverstehen wahrgenommen werden.

Deutlich abgelehnt wird schliesslich die Aussage, dass pädagogisches Fallverstehen keine entscheidende Rolle spiele und primär psychiatrische oder psychologische Diagnosen handlungsleitend seien. Sämtliche befragten Leitungspersonen lehnen diese Aussage ab (60 % bzw. 9 Personen mit «eher nicht», 40 % bzw. 6 Personen mit «gar nicht»). Der Mittelwert (MW = 3.40; SD = 0.51) liegt im Bereich der starken Ablehnung und unterstreicht die klare Positionierung zugunsten eines eigenständigen pädagogischen Fallverstehens.

Zusammenfassend zeigen sowohl die Häufigkeitsverteilungen als auch die ergänzend herangezogenen Mittelwerte dieser Fragebatterie, dass Fallverstehen von den befragten Leitungspersonen als zentraler Bestandteil professioneller pädagogischer Arbeit aufgefasst wird. Zudem wird deutlich, dass pädagogisches Fallverstehen in den befragten 15 Institutionen als eigenständiger und relevanter Bezugsrahmen betrachtet wird und nicht gegenüber medizinischen oder psychologischen Diagnosen nachgeordnet ist. Gleichzeitig verweisen die

Ergebnisse auf institutionelle Unterschiede hinsichtlich zeitlicher und struktureller Rahmenbedingungen sowie auf ambivalente Einschätzungen zum Einfluss subjektiver Deutungen im Prozess des Fallverstehens.

In einer weiteren Fragebatterie wurden unterschiedliche Herangehensweisen zum Fallverstehen erhoben. Die Einschätzung der einzelnen Aussagen erfolgte auf einer vierstufigen Ratingskala von «1 – unwichtig» bis «4 – sehr wichtig», wobei die Skalenpunkte 2 und 3 nicht beschriftet waren. Zu insgesamt 16 Aussagen liegen gültige Angaben von 15 Institutionen vor, zu einer Ausb sage von 14 Institutionen. Die Ergebnisse zu den Häufigkeiten sowie die deskriptiven Mittelwerte sind in Tabelle 3 dargestellt und nach dem Grad der Wichtigkeit geordnet. Für die Einordnung der Mittelwerte wird dieselbe pragmatische Intervalleinteilung wie oben beigezogen (1.00–1.75 = unwichtig; 3.26–4.00 = sehr wichtig). Für die inhaltliche Interpretation wird auf die Verteilung der Häufigkeiten fokussiert.

Aussage	MW	1 unwichtig	2	3	4 sehr wichtig
Interdisziplinäre Fallbesprechungen	3.67	0 % (n = 0)	0 % (n = 0)	33 % (n = 5)	67 % (n = 10)
Einbeziehung von Familien und Bezugspersonen	3.53	0 % (n = 0)	7 % (n = 1)	33 % (n = 5)	60 % (n = 9)
Kollegiale Fallberatung	3.47	0 % (n = 0)	7 % (n = 1)	40 % (n = 6)	53 % (n = 8)
Systematische und dokumentierte Beobachtung	3.40	0 % (n = 0)	13 % (n = 2)	33 % (n = 5)	53 % (n = 8)
Entwicklungseinschätzungen	3.27	0 % (n = 0)	7 % (n = 1)	60 % (n = 9)	33 % (n = 5)
Externe Fachberatung/ Fallbesprechung	3.00	7 % (n = 1)	27 % (n = 4)	27 % (n = 4)	40 % (n = 6)
Nutzung von Theorien und Modellen	3.00	0 % (n = 0)	27 % (n = 4)	47 % (n = 7)	27 % (n = 4)
Nutzung von Fachliteratur	2.87	0 % (n = 0)	33 % (n = 5)	47 % (n = 7)	20 % (n = 3)
Lebensweltanalyse	2.87	7 % (n = 1)	13 % (n = 2)	67 % (n = 10)	13 % (n = 2)
Externe Supervision	2.80	13 % (n = 2)	20 % (n = 3)	40 % (n = 6)	27 % (n = 4)

Biografische Anamnese	2.80	13 % (n = 2)	7 % (n = 1)	67 % (n = 10)	13 % (n = 2)
Checklisten und Fragebögen	2.67	0 % (n = 0)	40 % (n = 6)	53 % (n = 8)	7 % (n = 1)
Dokumentierte Selbstreflexion	2.33	13 % (n = 2)	47 % (n = 7)	33 % (n = 5)	7 % (n = 1)
Genogramme und Netzwerkkarten	2.33	13 % (n = 2)	53 % (n = 8)	20 % (n = 3)	13 % (n = 2)
Psychoanalytisch-pädagogische Verfahren	2.27	20 % (n = 3)	47 % (n = 7)	20 % (n = 3)	13 % (n = 2)
Videogestützte Verhaltensbeobachtungen	2.00	33 % (n = 5)	33 % (n = 5)	33 % (n = 5)	0 % (n = 0)
Hermeneutische Verfahren	2.00	21 % (n = 3)	57 % (n = 8)	21 % (n = 3)	0 % (n = 0)

Tabelle 3: Aussagen zu Herangehensweisen zum Fallverstehen (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; N = 14–15.

Die Häufigkeitsverteilungen zeigen eine klare Priorisierung kooperativer und multiperspektivischer Herangehensweisen zum Fallverstehen. Am deutlichsten wird dies bei den interdisziplinären Fallbesprechungen: Zehn Leitungspersonen (67 %) stufen diese als sehr wichtig ein, weitere fünf Personen (33 %) ordnen sie im oberen Skalenbereich ein. Ablehnende Bewertungen finden sich hier nicht.

Ebenfalls sehr hoch eingeschätzt wird die Einbeziehung von Familien und Bezugspersonen. Neun Leitungspersonen (60 %) bewerten diese Herangehensweise als sehr wichtig, weitere fünf Personen (33 %) verorten sie im oberen Skalenbereich. Auch die kollegiale Fallberatung erfährt eine hohe Wichtigkeit: Acht Leitungspersonen (53 %) stufen sie als sehr wichtig ein, weitere sechs Personen (40 %) ordnen sie im oberen Skalenbereich ein.

Systematische und dokumentierte Beobachtungen sowie Entwicklungseinschätzungen werden ebenfalls mehrheitlich als wichtig erachtet. Acht Leitungspersonen (53 %) bewerten systematische Beobachtungen als sehr wichtig, weitere fünf Personen (33 %) verorten sie im oberen Skalenbereich. Entwicklungseinschätzungen werden von fünf Leitungspersonen (33 %) als

sehr wichtig eingestuft, während neun Personen (60 %) sie im oberen Skalenbereich einordnen.

Externe Fachberatung bzw. externe Fallbesprechungen werden von sechs Personen (40 %) als sehr wichtig eingeschätzt, und vier Leitungspersonen (27 %) schätzen die Wichtigkeit im oberen Skalenbereich ein, während weitere vier Personen (27 %) die Wichtigkeit im unteren Skalenbereich einordnen und eine Person (7 %) externe Fachberatung bzw. externe Fallbesprechung als unwichtig erachtet. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der Anwendung von Theorien und Modellen sowie bei der Nutzung von Fachliteratur, deren Wichtigkeit überwiegend im mittleren Skalenbereich verortet wird.

Die Wichtigkeit weiterer Herangehensweisen wie Lebensweltanalysen, externer Supervision und biografischer Anamnesen wird ebenfalls überwiegend im mittleren Bereich eingeschätzt, wobei nur eine geringe Anzahl diese als sehr wichtig bewertet. Dies deutet darauf hin, dass diese Verfahren nicht zu den zentralen Instrumenten des Fallverstehens zählen.

Am geringsten priorisiert werden stärker formalisierte Verfahren. Checklisten und Fragebögen, dokumentierte Selbstreflexion sowie Genogramme und Netzwerkkarten werden mehrheitlich nicht als sehr wichtig eingeschätzt. Besonders deutlich zeigt sich dies bei videogestützten Verhaltensbeobachtungen sowie bei hermeneutischen Verfahren, die von keiner Leitungsperson als sehr wichtig und von einem Teil der Befragten als unwichtig eingestuft werden. Auch psychoanalytisch-pädagogische Verfahren werden bezüglich ihrer Wichtigkeit insgesamt zurückhaltend bewertet.

Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse dieser Fragebatterie, dass Herangehensweisen zum Fallverstehen insbesondere dann als wichtig erachtet werden, wenn sie kooperativ, dialogisch und multiperspektivisch angelegt sind (z. B. interdisziplinäre Fallbesprechungen, Einbezug von Eltern und Bezugspersonen, kollegiale Fallberatung). Demgegenüber spielen stärker formalisierte Herangehensweisen (z. B. Checklisten, Fragebögen), fachlich-theoretisch orientierte Zugänge (z. B. Theorien, Modelle, Fachliteratur), spezifische methodische Verfahren (z. B. Genogramme, Netzwerkkarten, biografische Anamnese, videogestützte Verhaltensbeobachtungen) sowie explizit als hermeneutisch oder psychoanalytisch ausgewiesene Verfahren im institutionellen Alltag eine untergeordnete Rolle.

5.2 Umgang mit unerwünschtem Verhalten

Als nächstes wurden die Leitungspersonen gebeten, anzugeben, welcher der vorgegebenen Begriffe in ihrer Institution zur Bezeichnung von Reaktionen der Fachpersonen auf unerwünschtes Verhalten verwendet wird. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, weitere Begriffe unter der Kategorie «Sonstiges» zu ergänzen. Insgesamt liegen hierzu 15 gültige Antworten vor; Mehrfachnennungen waren möglich. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 dargestellt.

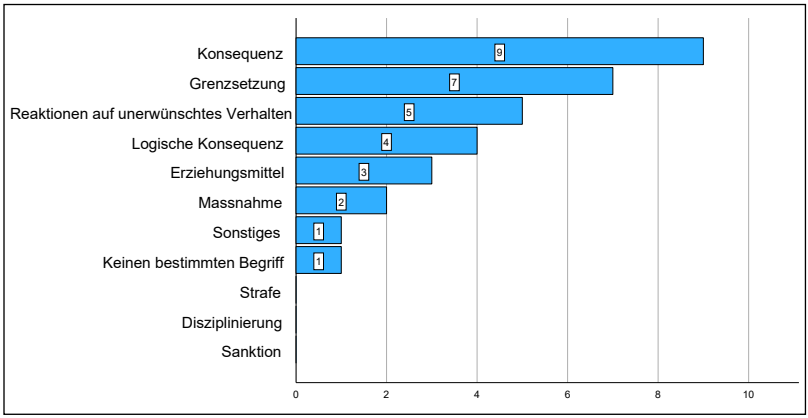

Abbildung 2: Angaben zur Bezeichnung von Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten (modifizierte Fassung in Anlehnung an Günder et al. 2009)
Anmerkung: N = 15.

Am häufigsten wird der Begriff «Konsequenz» genannt (n = 9). Ebenfalls häufig finden sich die Bezeichnungen «Grenzsetzung» (n = 7) und «Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten» (n = 5). Weitere Nennungen entfallen auf «logische Konsequenz» (n = 4) und «Erziehungsmittel» (n = 3). Seltener wird der allgemeinere Begriff «Massnahme» verwendet (n = 2). Eine befragte Person gibt an, keinen bestimmten Begriff zu verwenden (n = 1). In der Kategorie «Sonstiges» wird konkret «deeskalierende Massnahmen» angegeben (n = 1). Auffällig ist, dass Begriffe mit eindeutig strafendem oder sanktionierendem Charakter wie «Strafe», «Disziplinierung» oder «Sanktion» nicht ausgewählt wurden.

Die befragten Leitungspersonen wurden ebenfalls gebeten, anzugeben, wie häufig unterschiedliche Massnahmen im Umgang mit unerwünschtem Verhal-

ten bzw. als Reaktion darauf eingesetzt werden. Die Einschätzung erfolgte auf einer siebenstufigen Skala:

1 – «täglich»
2 – «wöchentlich»
3 – «monatlich»
4 – «quartalsweise»
5 – «jährlich»
6 – «alle paar Jahre»
7 – «nie»

Von den 23 Institutionen liegen 14 bis 15 gültige Angaben vor. Die Rangfolge der Massnahmen orientiert sich an den Mittelwerten, wobei niedrigere Mittelwerte auf eine tendenziell häufigere Anwendung hinweisen. Die Häufigkeiten sowie die Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Tabelle 4 dargestellt und nach absteigendem Einsatz (steigenden Mittelwerten) sortiert. Aufgrund der ordinalen Skalierung sind Mittelwerte und Standardabweichungen rein deskriptiv und orientierend zu verstehen.

Massnahme	MW (sortiert)	SD	Min.	Max.
Akute Deeskalationsstrategien (z. B. verbale Deeskalation, beruhigende bzw. unterstützende Umgebung)	1.87	1.64	1	7
Zurechtweisung im Einzelgespräch	1.93	1.03	1	5
Reflexion im Einzelgespräch (Fachkraft mit Adressat:in), auch als Time-in-Sequenz	2.00	0.54	1	3
Reflexion im Wohngruppengespräch mit Fachkraft	2.67	1.11	1	4
Ignorieren des Verhaltens	2.71	2.43	1	7
Reflexion im Gespräch Fachkräfte mit Leitung	3.40	1.12	2	6
Wiedergutmachung	3.50	2.10	1	7
Ausschluss von Aktivitäten	3.71	1.44	2	7
Fernseh-/Handy-/Medienverbot	3.79	1.67	2	7
Zimmerarrest (geöffnetes Zimmer)	3.79	1.81	1	7
Einschränkung von Freizeitmöglichkeiten	4.07	1.90	2	7
Körperliche Interventionen (z. B. Festhalten, Fixieren)	4.36	2.24	1	7
Zurechtweisung vor anderen Kindern/Jugendlichen	4.53	2.59	1	7
Time-out-Raum/Zimmerarrest begleitet durch Fachperson	4.71	2.27	1	7
Verzeihen als Straf-Alternative	4.71	2.23	1	7
Medizinische Massnahmen (z. B. sedierende Medikamente)	5.00	2.04	1	7
Nichtbeachtung des Kindes/Jugendlichen	5.14	2.14	1	7
Temporärer Rückzug aus der Beziehung durch die Fachkräfte	5.14	2.07	2	7
Täter-Opfer-Ausgleich	5.29	1.94	2	7
Punkteabzug oder Stufenabstieg durch pädagogische Verstärkerprogramme (z. B. Malus-Bonus-Programm)	5.43	2.28	1	7
Time-out-Raum in der Institution (geöffneter Raum)	5.57	2.17	1	7
Teilnahme an bestimmten Gruppen (Soziales Kompetenztraining, Anti-Aggressionstraining u. a.)	5.57	1.60	2	7
Time-out anderer Ort	5.62	1.98	1	7
Verordnung gemeinnütziger Arbeit	5.64	1.82	2	7
Meldung bei der Polizei	5.93	1.27	3	7
Dauerhafter Ausschluss aus der Institution	5.93	0.62	5	7
Zurechtweisung vor den Eltern/Personensorgeberechtigten	5.93	1.28	4	7
Befristeter Ausschluss aus der Institution	6.07	0.73	5	7

Zimmerarrest (abgeschlossenes Zimmer)	6.21	1.76	1	7
Time-out-Raum in der Institution (abgeschlossener Raum)	6.23	1.92	1	7
Arbeitsauflagen	6.29	1.33	3	7
Drohungen	6.33	1.05	4	7
Hausarrest/Ausgehverbot	6.57	0.94	4	7
Verhängung von Strafen, die mit den übrigen Kindern oder Jugendlichen festgesetzt worden sind	6.57	1.09	4	7
(Taschen-)Geldreduktion	6.64	1.08	3	7
Dauerhafte Verlegung in eine andere Wohngruppe	6.64	0.63	5	7
Befristete Verlegung in eine andere Wohngruppe	6.71	0.61	5	7
Körperliche Bestrafung	7.00	0.00	7	7
Heimfahrtverbot	7.00	0.00	7	7

Tabelle 4: Einsatz von Massnahmen auf unerwünschtes Verhalten hin (modifizierte Fassung in Anlehnung an die Fragebögen des DJI, Gragert et al. 2005 und Günder et al. 2009).
Anmerkung: N = 14–15.

Am häufigsten genannt werden akute Deeskalationsstrategien wie verbale Deeskalation oder eine beruhigende bzw. unterstützende Umgebung (MW = 1.87; SD = 1.64). Ebenfalls sehr häufig genannt werden Zurechtweisungen im Einzelgespräch (MW = 1.93; SD = 1.03) sowie Reflexionen im Einzelgespräch zwischen Fachperson und Adressat:in, auch in Form von Time-in-Sequenzen (MW = 2.00; SD = 0.54). Insbesondere bei den Reflexionen im Einzelgespräch zeigt sich aufgrund der geringen Standardabweichung eine vergleichsweise einheitliche Einschätzung der Einsatzhäufigkeit über die befragten Leitungspersonen der Institutionen hinweg.

Mit etwas geringerer, jedoch weiterhin verhältnismässig hoher Häufigkeit folgen Reflexionen im Wohngruppengespräch mit einer Fachkraft (MW = 2.67; SD = 1.11) sowie das Ignorieren des Verhaltens (MW = 2.71; SD = 2.43). Während die Reflexion im Gruppensetting relativ konsistent eingeschätzt wird, weist das Ignorieren des Verhaltens eine hohe Standardabweichung auf, was auf eine stark unterschiedliche Anwendungspraxis zwischen den Institutionen hindeutet.

Im mittleren Bereich der Rangfolge liegen Reflexionen im Gespräch zwischen Fachkräften und Leitung (MW = 3.40; SD = 1.12) sowie Wiedergutmachung (MW = 3.50; SD = 2.10). Auch Massnahmen wie Ausschluss von Aktivitäten,

Medienverbote und Zimmerarrest bei geöffnetem Zimmer weisen Mittelwerte zwischen MW = 3.71 und MW = 3.79 auf, bei gleichzeitig moderaten bis höheren Streuungen. Diese Massnahmen werden insgesamt weniger häufig genannt, wobei die Varianz auf unterschiedliche institutionelle Handhabungen verweist.

Zu den Massnahmen mit einer vergleichbaren Einsatzhäufigkeit zählen zudem Ausschluss von Aktivitäten (MW = 3.71; SD = 1.48), Fernseh-/Handy-/Medienverbote (MW = 3.79; SD = 1.67) sowie Zimmerarrest bei geöffnetem Zimmer (MW = 3.79; SD = 1.81). Die Standardabweichungen weisen dabei auf eine gewisse Varianz zwischen den befragten Institutionen hin, was ebenfalls auf unterschiedliche institutionelle Handhabungen dieser Massnahmen schliessen lässt.

Weitere Massnahmen wie Einschränkungen von Freizeitmöglichkeiten (MW = 4.07; SD = 1.90), körperliche Interventionen (MW = 4.36; SD = 2.24) sowie Zurechtweisungen vor anderen Kindern oder Jugendlichen (MW = 4.53; SD = 2.59) liegen ebenfalls im mittleren Bereich der Häufigkeitsrangfolge. Die vergleichsweise hohen Standardabweichungen deuten darauf hin, dass diese Massnahmen zwischen den Institutionen unterschiedlich häufig eingesetzt werden. Entsprechend geben einzelne Leitungspersonen an, Einschränkungen von Freizeitmöglichkeiten sowie Zurechtweisungen vor anderen Kindern und Jugendlichen wöchentlich anzuwenden, während körperliche Interventionen in einzelnen Fällen sogar täglich eingesetzt werden.

Im unteren Bereich der Häufigkeitsrangfolge finden sich Massnahmen, die gemäss den Nennungen insgesamt eher seltener eingesetzt werden. Dazu zählen zunächst Time-out-Raum bzw. Zimmerarrest begleitet durch eine Fachperson (MW = 4.71; SD = 2.27) sowie Verzeihen als Straf-Alternative (MW = 4.71; SD = 2.23). Die beiden Massnahmen weisen identische Mittelwerte auf und sind mit vergleichsweise hohen Standardabweichungen verbunden, was auf Unterschiede zwischen den befragten Institutionen hinweist.

Ebenfalls im unteren Bereich der Häufigkeitsrangfolge liegen medizinische Massnahmen wie die Abgabe von sedierenden Medikamenten (MW = 5.00; SD = 2.04), die Nichtbeachtung des Kindes bzw. des:der Jugendlichen (MW = 5.14; SD = 2.14) sowie ein temporärer Rückzug aus der Beziehung durch die Fachkräfte (MW = 5.14; SD = 2.07). Auch der Täter-Opfer-Ausgleich wird mit einem Mittelwert von MW = 5.29 (SD = 1.94) insgesamt selten angegeben.

Weitere selten eingesetzte Massnahmen betreffen Punkteabzug oder Stufenabstieg durch pädagogische Verstärkerprogramme wie Malus-Bonus-Programme (MW = 5.43; SD = 2.28) sowie die Teilnahme an bestimmten Gruppenangeboten, etwa Sozialem Kompetenztraining oder Anti-Aggressionstraining (MW = 5.57; SD = 1.60). Ebenfalls selten genannt wird die Verordnung gemeinnütziger Arbeit (MW = 5.64; SD = 1.82).

Mehrere Formen von Time-out-Massnahmen sind ebenfalls im unteren Bereich der Rangfolge verortet. Dazu zählen der Time-out-Raum in der Institution (geöffneter Raum) (MW = 5.57; SD = 2.17), der Time-out an einem anderen Ort (MW = 5.62; SD = 1.98), der Zimmerarrest bei abgeschlossenem Zimmer (MW = 6.21; SD = 1.76) sowie der Time-out-Raum in der Institution (abgeschlossener Raum) (MW = 6.23; SD = 1.92).

Zurechtweisungen vor den Eltern bzw. erziehungsberechtigten Personen (MW = 5.93; SD = 1.28), Meldungen bei der Polizei (MW = 5.93; SD = 1.27), befristete Ausschlüsse aus der Institution (MW = 6.07; SD = 0.73) sowie dauerhafte Ausschlüsse aus der Institution (MW = 5.93; SD = 0.62) werden insgesamt selten berichtet. Auch Arbeitsauflagen (MW = 6.29; SD = 1.33), Drohungen (MW = 6.33; SD = 1.05) und Hausarrest bzw. Ausgehverbot (MW = 6.57; SD = 0.94) finden sich im unteren Bereich der Rangfolge.

Sehr selten eingesetzt werden gemäss Angaben der Leitungspersonen zudem Verhängungen von Strafen, die gemeinsam mit den übrigen Kindern oder Jugendlichen festgesetzt wurden (MW = 6.57; SD = 1.09), (Taschen-)Geldreduktionen (MW = 6.64; SD = 1.08) sowie befristete (MW = 6.71; SD = 0.61) und dauerhafte Verlegungen in eine andere Wohngruppe (MW = 6.64; SD = 0.63).

Die Massnahmen «körperliche Bestrafung» und «Heimfahrtverbot» weisen jeweils einen Mittelwert von MW = 7.00 bei einer Standardabweichung von SD = 0.00 auf und werden von allen befragten Leitungspersonen einheitlich als «nie eingesetzt» angegeben.

In einem weiteren Analyseschritt wurden die Mittelwerte der Häufigkeiten der eingesetzten Massnahmen zwischen Institutionen mit Wohnplätzen für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen (SP kognitiv, N = 23) und Institutionen ohne entsprechendes Wohnangebot (SP nicht-kognitiv, N = 165) verglichen. Dabei zeigten sich für einzelne Massnahmen statistisch signifikante

Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit. Tabelle 5 zeigt die zehn statistisch signifikanten Unterschiede (t-Test, $p < 0.05$, zweiseitig, F-Test auf Varianzgleichheit).

Massnahme	MW SP kognitiv	MW SP nicht-kognitiv	p-Wert < 0.05
Zurechtweisung im Einzelgespräch	1.93	2.03	0.016*
Zurechtweisung vor anderen Kindern/ Jugendlichen	4.53	3.06	0.022*
Drohungen	6.33	5.61	0.034*
Arbeitsauflagen	6.29	5.20	0.013*
Medizinische Massnahmen (z. B. sedierende Medikamente)	5.00	6.27	0.039*
Körperliche Interventionen (z. B. Festhalten, Fixieren)	4.36	5.52	0.020*
Zimmerarrest (geöffnetes Zimmer)	3.79	5.07	0.025*
Time-out-Raum/Zimmerarrest begleitet durch Fachperson	4.71	5.83	0.040*
Hausarrest/Ausgehverbot	6.57	5.13	0.000***
Heimfahrtverbot	7.00	6.46	0.000***

Tabelle 5: Signifikante Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit verschiedener Massnahmen (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen von Gragert et al. 2005 und Günder et al. 2009)
Anmerkung: Vollständige Aussagen siehe Tabelle 4; kleinere Mittelwerte weisen auf eine häufigere Anwendung der jeweiligen Massnahme hin.

Bei mehreren Massnahmen weisen Institutionen mit Wohnplätzen für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen niedrigere Mittelwerte auf und setzen diese entsprechend häufiger ein als Institutionen ohne entsprechendes Wohnangebot. Dies betrifft die Zurechtweisung im Einzelgespräch (MW = 1.93 vs. MW = 2.03), den Zimmerarrest bei geöffnetem Zimmer (MW = 3.79 vs. MW = 5.07) sowie den Time-out-Raum bzw. Zimmerarrest begleitet durch eine Fachperson (MW = 4.71 vs. MW = 5.83). Auch medizinische Massnahmen wie sedierende Medikamente (MW = 5.00 vs. MW = 6.27) sowie körperliche Interventionen wie Festhalten oder Fixieren (MW = 4.36 vs. MW = 5.52) werden in Institutionen mit Wohnangebot für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen signifikant häufiger berichtet.

Demgegenüber zeigen sich Massnahmen, die in Institutionen ohne Wohnplätze für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen häufiger eingesetzt werden. Dies betrifft unter anderem Zurechtweisungen vor anderen Kindern oder Jugendlichen (MW = 3.06 vs. MW = 4.53), Drohungen (MW = 5.61 vs. MW = 6.33) und Arbeitsauflagen (MW = 5.20 vs. MW = 6.29). Auch Hausarrest bzw. Ausgehverbot (MW = 5.13 vs. MW = 6.57) sowie das Heimfahrtverbot (MW = 6.46 vs. MW = 7.00) werden in Institutionen ohne entsprechendes Wohnangebot für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen signifikant häufiger genannt. Für diese beiden letztgenannten Massnahmen zeigt sich ein hoch signifikanter Unterschied ($p < 0.001$).

5.3 Methoden zur Förderung von erwünschtem Sozialverhalten

Die Leitungspersonen wurden gebeten, die Bedeutung unterschiedlicher Methoden zur Förderung des erwünschten Sozialverhaltens in der alltäglichen Praxis einzuschätzen. Die Bewertung erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von «1 – sehr geringe Bedeutung» bis «5 – sehr grosse Bedeutung». Je nach Item liegen gültige Angaben von 14 bis 15 Institutionen vor. Die Mittelwerte sowie die Verteilung der Bewertungen sind in Tabelle 6 dargestellt und nach abnehmender Bedeutung geordnet. Aufgrund der ordinalen Skalierung sind die Mittelwerte ausschliesslich als deskriptive Orientierungswerte zu verstehen und entsprechend zurückhaltend zu interpretieren. Für die inhaltliche Einordnung ist insbesondere die Verteilung der Einschätzungen massgeblich.

Methode	MW	1 – sehr geringe Bedeutung	2	3	4	5 – sehr grosse Bedeutung
Vorbild sein	4.87	0 %	0 %	0 %	13 %	87 %
Gruppennormen und -regeln gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen festlegen	4.00	7 %	7 %	7 %	36 %	43 %
Thematisierung allgemeiner Werte und Normen	3.79	0 %	14 %	21 %	36 %	29 %
(Gruppen-)Gespräche über abgelaufene Konfliktsituationen	3.67	7 %	7 %	7 %	36 %	43 %
Schaffung bestimmter Situationen zum Zwecke des Lernens	3.67	13 %	7 %	20 %	20 %	40 %
Projektarbeit zu Themen des sozialen Handelns und Verhaltens (mittels Medieneinsatz, Rollenspielen usw.)	3.33	20 %	13 %	0 %	47 %	20 %
Bestrafung von Fehlverhalten	1.79	43 %	36 %	21 %	0 %	0 %

Tabelle 6: Bedeutung ausgewählter Methoden zur Förderung des erwünschten Sozialverhaltens in der alltäglichen Praxis (unveränderte Fassung des DJI-Fragebogens 2004 von Gragert et al. 2005)
Anmerkung: N = 14–15.

Am höchsten bewertet wird die Bedeutung der Methode «Vorbild sein» (MW = 4.87; SD = 0.35). Die Einschätzungen konzentrieren sich ausschliesslich auf die oberen Skalenpunkte: 13 Leitungspersonen (87 %) stufen diese Methode als sehr bedeutsam ein, zwei weitere Personen (13 %) ordnen sie der Kategorie 4 zu. Niedrigere Bewertungen kommen nicht vor, was sich auch in der sehr geringen Streuung widerspiegelt.

Ebenfalls überwiegend als hoch bedeutsam eingeschätzt wird das gemeinsame Festlegen von Gruppennormen und -regeln mit den Kindern und Jugendlichen (MW = 4.00; SD = 1.24). Auch hier zeigt sich eine klare Schwerpunktsetzung im oberen Skalenbereich, bei zugleich moderater Streuung zwischen den Institutionen.

Die Thematisierung allgemeiner Werte und Normen wird mehrheitlich als mittel bis hoch bedeutsam eingeschätzt (MW = 3.79; SD = 1.05). Neun Personen

(65 %) ordnen diese Methode den Skalenwerten 4 oder 5 zu, während fünf Leitungspersonen (35 %) die Werte 2 oder 3 angewählt haben.

Für (Gruppen-)Gespräche über vorherige Konfliktsituationen (MW = 3.67; SD = 0.98) sowie für die Schaffung bestimmter Situationen zum Zwecke des Lernens (MW = 3.67; SD = 1.45) zeigt sich ein ähnliches Verteilungsmuster. In beiden Fällen liegen die Bewertungen überwiegend im oberen Skalenbereich, wobei insbesondere bei der Schaffung von Lernsituationen eine grössere Streuung sichtbar wird.

Die Projektarbeit zu Themen des sozialen Handelns und Verhaltens, etwa mittels Medieneinsatz oder Rollenspielen, weist mit einem Mittelwert von MW = 3.33 bei gleichzeitig relativ hoher Streuung (SD = 1.50) eine mittlere Bedeutung auf. Die Verteilung fällt heterogen aus: Während knapp die Hälfte der Befragten dieser Methode eine hohe Bedeutung zuschreibt, ordnen sie andere den unteren Skalenpunkten zu.

Am geringsten bewertet wird die Bedeutung von Bestrafung von Fehlverhalten (MW = 1.79; SD = 0.80). Die Einschätzungen konzentrieren sich überwiegend auf die unteren Skalenbereiche: Elf Leitungspersonen (79 %) stufen diese Methode als von sehr geringer oder geringer Bedeutung ein. Gleichzeitig zeigt sich, dass drei Personen (21 %) die mittlere Kategorie 3 gewählt haben, während hohe oder sehr hohe Bedeutungszuschreibungen nicht vorkommen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass beziehungs- sowie normorientierten Verfahren eine hohe Bedeutung beigemessen wird, Reflexions- und Lernformate überwiegend als eher bedeutsam eingeschätzt werden und straforientierte Methoden eine geringe Bedeutung aufweisen.

5.4 Zentrale Themenfelder im institutionellen Alltag

Schliesslich wurden die Leitungspersonen gebeten, anzugeben, welche drei Themen aus ihrer Sicht für die Fachpersonen in der alltäglichen Praxis sowie für die Adressat:innen ihrer Institution als besonders bedeutsam erachtet werden. Die Angaben erfolgten offen und beziehen sich auf wahrgenommene thematische Schwerpunkte im institutionellen Alltag. Zu den einzelnen Fragestellungen liegen gültige Aussagen von 12 bis 15 Institutionen mit Wohnplätzen für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen vor. Die nach-

folgenden Ergebnisse fassen die offenen Angaben der befragten Leitungspersonen zusammen und werden getrennt nach der antizipierten Perspektive der Fachpersonen sowie der Adressat:innen dargestellt. Ziel ist es, zentrale Themenfelder sichtbar zu machen, die aus der Perspektive der Leitungspersonen für beide Gruppen als relevant eingeschätzt werden.

Die offenen Antworten hinsichtlich der drei wichtigsten Themen aus Sicht der Fachpersonen zeigen ein breites und heterogenes Themenspektrum über alle drei Priorisierungsstufen hinweg. Insgesamt lassen sich die genannten Aspekte in mehrere übergeordnete Themenfelder bündeln, wobei dies vor dem Hintergrund der geringen Fallzahl mit entsprechender Zurückhaltung zu interpretieren ist.

Ein Themenfeld betrifft die Belastungssituation der Fachpersonen. Hierzu zählen insbesondere die psychische Arbeitsbelastung, Nacht- und Pikettdienste, unregelmässige und als unattraktiv beschriebene Arbeitszeiten sowie ein als hoch wahrgenommener administrativer Aufwand. Auch der Mangel an Zeit für Besprechung, Austausch und Dokumentation im Rahmen der Fallarbeit wird erwähnt.

Ein weiteres dominantes Themenfeld stellen der Personalmangel und die personelle Fluktuation dar. Genannt werden Fachkräftemangel, steigender Turnover und Absentismus sowie Einsparungen bei personellen Ressourcen. Diese Aspekte werden teils im Zusammenhang mit zunehmenden Anforderungen an das Personal genannt. Häufig erwähnt werden zudem Herausforderungen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Dazu zählen besonders herausfordernde Einzelbetreuungen (1:1), selbst- und fremdverletzendes Verhalten, Gewalt sowie Grenzüberschreitungen. Manche Angaben verweisen zudem auf eine Zunahme diagnostizierter Autismus-Spektrum-Störungen sowie auf insgesamt komplexere Einzelfälle.

Ein weiteres Themenfeld betrifft die Heterogenität der Adressat:innen sowie strukturelle Rahmenbedingungen. Genannt werden grosse Altersspannen innerhalb der Gruppen, sozial und kulturell komplexe Herkunftsmilieus sowie interkulturelle Verständigungsschwierigkeiten. Auch die Zusammenarbeit mit externen Systemen, insbesondere mit Schule sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie, wird als anspruchsvoll beschrieben. Schliesslich verweisen manche Antworten auf organisationale und strukturelle Veränderungsprozesse. Dazu

zählen laufende institutionelle Veränderungen (z. B. Leitung, Verwaltung, Digitalisierung), Neustrukturierungen im pädagogischen Bereich, neue Personalreglemente sowie Unsicherheiten in der Angebotsplanung und in der interdisziplinären Zusammenarbeit.

Insgesamt verdeutlichen die offenen Antworten, dass die aus Sicht der Leitungspersonen wahrgenommenen zentralen Arbeitsthemen der Fachpersonen sowohl individuelle Belastungen, fachliche Herausforderungen in der Arbeit mit den Adressat:innen als auch strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen betreffen.

Die offenen Antworten zu den drei wichtigsten Themen der Kinder und Jugendlichen aus Sicht der befragten Leitungspersonen weisen ebenfalls auf ein breites und vielfältiges Themenspektrum hin. Über alle drei Priorisierungsstufen hinweg lassen sich auch hier die genannten Aspekte in mehrere übergeordnete Themenfelder zusammenfassen.

Ein zentrales Themenfeld betrifft Beziehungen und soziale Zugehörigkeit. Genannt werden unter anderem der häufige Wechsel von Bezugspersonen, erlebte Beziehungsabbrüche, Schwierigkeiten im Aufbau und Erhalt von Freundschaften, Vertrauen in andere sowie der Umgang mit Gleichaltrigen. Auch soziale Konflikte innerhalb der Wohngruppe, im schulischen Kontext sowie in der Peergroup werden erwähnt.

Ein weiteres als relevant beschriebenes Themenfeld umfasst Fragen nach Platzierung, Dauer des Aufenthalts und institutionellem Setting. Manche Nennungen beziehen sich auf Unsicherheiten bezüglich der Dauer des Aufenthalts, Fragen nach dem Sinn der Platzierung sowie Loyalitätskonflikte zwischen Wohngruppe und Herkunftssystem. Zudem wird das institutionelle Setting teilweise als zu gross wahrgenommen; ebenso werden fehlende Übergangsangebote, z. B. betreutes Wohnen auf dem Weg in die Selbstständigkeit, genannt. Häufig formuliert werden zudem Entwicklungs- und Selbstständigkeitsthemen. Dazu zählen der Wunsch nach mehr Freiheit und Selbstständigkeit, der Umgang mit den eigenen kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen und deren Auswirkungen sowie Fragen zu Schule, Ausbildung und Zukunftsperspektiven. Auch die Regulation von Emotionen und der Umgang mit innerer Instabilität werden als relevante Themen aufgeführt.

Ein weiteres Themenfeld betrifft familiäre und soziale Rahmenbedingungen. Genannt werden belastete Familiensysteme, Konflikte im elterlichen Umfeld sowie soziale Ausgrenzung, die den Alltag der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Schliesslich verweisen Nennungen auf strukturelle und institutionelle Bedingungen, etwa fehlende medizinische oder therapeutische Unterstützung, wechselnde Betreuungspersonen, personelle Fluktuation sowie beschränkte (inklusive) Freizeitangebote.

Insgesamt verdeutlichen die offenen Antworten, dass aus Sicht der Leitungspersonen die als relevant wahrgenommenen Themen der Kinder und Jugendlichen sowohl beziehungsbezogene, entwicklungsbezogene als auch strukturelle und institutionelle Aspekte ihres Alltags betreffen.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen in mehrfacher Hinsicht eine hohe Anschlussfähigkeit an den skizzierten Fachdiskurs zum Umgang mit herausforderndem Verhalten. Zugleich enthalten sie einige diskussionswürdige Aspekte.

Zunächst fällt ein ausgeprägter Grundkonsens zugunsten des systematischen Fallverstehens auf. Die befragten Leitungspersonen aus 15 Institutionen messen dem systematischen Fallverstehen eine sehr hohe Bedeutung bei und positionieren es klar als eigenständigen pädagogischen Bezugsrahmen, der nicht gegenüber medizinischen oder psychologischen Diagnosen nachgeordnet ist (Abschnitt 5.1). Damit bestätigen die Ergebnisse die im Fachdiskurs herd vorgehobene Bedeutung des Fallverstehens als zentrale Grundlage für einen professionellen Umgang mit herausforderndem Verhalten (u. a. HEVE-Leitlinien 2023; Hennicke 2021; Calabrese 2024, Baumann et al. 2021). Die Ergebnisse deuten ferner darauf hin, dass herausforderndes Verhalten demnach nicht als Problem der einzelnen Person verstanden wird, sondern als pädagogische Herausforderung, die ein vertieftes Verstehen subjektiver Bedeutungen, situativer Bedingungen und institutioneller Kontexte erfordert (Hennicke 2021). Zugleich verweisen die Ergebnisse darauf, dass dieser Konsens zugunsten des Fallverstehens nicht durchgehend durch entsprechende strukturelle Rahmenbedingungen abgesichert ist. Insbesondere die zeitlichen Ressourcen für die systematische Besprechung und Reflexion von Fällen werden nicht von allen

Befragten als ausreichend eingeschätzt, und auch die Frage nach den notwendigen Ressourcen wird ambivalent beurteilt (Abschnitt 5.1). Es zeigt sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass der fachliche Anspruch an systematisches Fallverstehen in der Praxis potenziell nicht in allen Fällen durch adäquate zeitliche und organisatorische Voraussetzungen eingelöst werden kann, was die konsequente Umsetzung eines verstehensorientierten Umgangs mit herausforderndem Verhalten erschweren könnte.

Die Ergebnisse geben zudem Hinweise darauf, welche Zugänge und Formate im Rahmen des Fallverstehens als besonders bedeutsam eingeschätzt werden. Interdisziplinäre Fallbesprechungen, kollegiale Beratung sowie der Einbezug von Familien und Bezugspersonen werden von den befragten Leitungspersonen als besonders wichtig für das Fallverstehen eingeschätzt (Abschnitt 5.1). Dies unterstreicht die Bedeutung dialogischer Aushandlungsprozesse im Verstehen von herausforderndem Verhalten und entspricht dem systemökologischen Verständnis von Verhalten als relationalem Geschehen, das eben multiperspektivisch beleuchtet werden muss (u. a. Calabrese 2017; Theunissen 2021). Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass stärker theorie- und methodengeleitete Zugänge wie die explizite Nutzung von Modellen, Fachliteratur oder videogestützten Beobachtungsverfahren im institutionellen Alltag eine vergleichsweise geringere Rolle spielen. Zu diesen weniger häufig genutzten Zugängen zählen auch hermeneutische Verfahren, die darauf ausgerichtet sind, subjektive Beweggründe, subjektiv funktionale und sinnvolle Aspekte von Verhalten sowie individuelle Deutungsmuster und Bedeutungszuschreibungen verstehend zu rekonstruieren (Abschnitt 5.1). Diese Befunde lassen vorsichtig darauf schliessen, dass Fallverstehen in der Praxis vor allem sozial und kommunikativ organisiert ist, während systematische methodische Vorgehensweisen sowie die theoretische Fundierung fallbezogener Hypothesen weniger ausgeprägt sind. Dies ist im Lichte der im theoretischen Teil (Abschnitt 3.2) hervorgehobenen Bedeutung hypothesengeleiteter Herangehensweisen für die Interventionsplanung (HEVE-Leitlinien 2023, Calabrese 2024) kritisch zu reflektieren. Ohne eine explizite theoretisch-methodische Rahmung des Fallverstehens besteht die Gefahr, dass Interpretationen herausfordernden Verhaltens implizit bleiben oder stärker von individuellen Deutungsmustern einzelner Fachpersonen geprägt werden. Diese Einschätzung wird durch die ambivalenten Befunde zum Einfluss persönlicher Werturteile und Annahmen auf die Fallinterpretation weiter gestützt (Abschnitt 5.1).

Ein weiterer diskussionswürdiger Aspekt zeigt sich mit Blick auf die eingesetzten Massnahmen im Umgang mit unerwünschtem bzw. herausforderndem Verhalten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass in den 15 Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen medizinische Massnahmen wie die Abgabe von Medikamenten (z. B. sedierende Medikation), körperliche Interventionen wie Festhalten oder Fixieren, Zimmerarrest bei geöffneter Türe sowie durch Fachpersonen begleitete Zimmerarreste bzw. Time-out-Zeiten statistisch signifikant häufiger angewendet werden als in Institutionen ohne entsprechendes Wohnangebot (Abschnitt 5.2). Diese Massnahmen sind als restriktiv zu bezeichnen und bedürfen einer besonders sorgfältigen fachlichen, ethischen und rechtlichen Reflexion. Die Befunde liefern damit eine vorsichtige empirische Bestätigung für die in der Fachliteratur beschriebenen Risiken einer Übermedikalisierung sowie eines erhöhten Einsatzes bewegungseinschränkender Massnahmen bei Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen (Lye et al. 2025; Geissler et al. 2021). Zugleich legen die Ergebnisse nahe, dass der häufigere Einsatz restriktiver Massnahmen vor dem Hintergrund besonders komplexer Belastungs- und Gefährdungslagen in diesen Settings zu interpretieren ist. Im Fachdiskurs wird betont, dass der Einsatz von restriktiven Interventionen nicht losgelöst vom institutionellen Kontext betrachtet werden kann, sondern in engem Zusammenhang mit organisationalen Rahmenbedingungen, personellen und fachlichen Ressourcen sowie der Häufigkeit von herausfordernden Verhaltensweisen stehen (Geissler et al. 2021; Myszor et al. 2025; Calabrese 2017). Die offenen Angaben der Leitungspersonen machen deutlich, dass der institutionelle Alltag durch eine hohe Verdichtung institutioneller Belastungsfaktoren geprägt ist, darunter Arbeitsbelastung des Personals, Personalmangel und -fluktuation sowie zeitliche Ressourcenknappheit (Abschnitt 5.4). Der Befund lässt sich sop mit dahingehend deuten, dass unter solchen strukturellen, organisationalen und interaktionalen Spannungsfeldern verstehensorientierte und präventive Handlungsmöglichkeiten zunehmend unter Druck geraten, ohne dass damit der Einsatz nicht dringlich notwendiger restriktiver Massnahmen fachlich oder ethisch legitimiert wäre. Gleichzeitig ist von wechselseitigen Zusammenhängen auszugehen. Institutionelle Belastungsfaktoren können einerseits zur Entstehung und Aufrechterhaltung herausfordernder Verhaltensweisen beitragen, andererseits aber selbst eine Folge häufig auftretender Eskalationen, hoher Betreuungsintensität sowie damit verbundener personeller und emotionaler Belastungen sein. Herausforderndes Verhalten und institutionelle Belastungsfaktoren stehen somit oftmals in einer zirkulären Wechselbeziehung.

Ein weiterer Aspekt, der für die fachliche Diskussion von Bedeutung ist, betrifft die verwendeten Begriffe zur Bezeichnung von Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten. Auffällig ist, dass in den befragten Institutionen vor allem Begriffe wie «Konsequenz» und «Grenzsetzung» verwendet werden, während explizit strafbezogene Begriffe wie «Strafe», «Disziplinierung» und «Sanktion» nicht genannt werden (Abschnitt 5.2). Dies kann als Ausdruck eines professionels len Selbstverständnisses interpretiert werden, das sich von strafenden oder sanktionierenden Logiken distanzieren möchte. Diese Deutung wird dadurch gestützt, dass Bestrafung von Fehlverhalten insgesamt als wenig bedeutsames Instrument zur Förderung erwünschten Verhaltens eingeschätzt wird (Abschnitt 5.3). Gleichzeitig zeigen die erhobenen Daten, dass durchaus Massnaha men eingesetzt werden, die restriktiv oder sanktionierend wirken können, etwa Ausschlüsse von Aktivitäten, Medienverbote, Time-out-Formen oder körperliche Interventionen. Diese Diskrepanz zwischen sprachlicher Rahmung und konkreter Praxis verweist auf die Bedeutung institutioneller Semantiken. Begriffe wie «Konsequenz» können dazu beitragen, Massnahmen zu normalisieren oder zu legitimieren, ohne sie explizit als «Sanktion» zu bezeichnen. Für die fachliche Diskussion ist es daher relevant, die verwendete Sprache als Bestandteil institutioneller Kultur zu reflektieren, da sie Wahrnehmungen strukturiert, Handlungsoptionen rahmt und normative Orientierungen im Umgang mit herausforderndem Verhalten mitprägt.

Schliesslich sind die Ergebnisse auch vor dem Hintergrund ihrer Limitationen zu betrachten. Die vorliegende Analyse basiert auf einer vergleichsweise kleinen Teilstichprobe von 23 Institutionen, wobei einzelne Auswertungen auf noch geringeren Fallzahlen beruhen, was die statistische Aussagekraft einschränkt und die Generalisierbarkeit der Befunde begrenzt. Zudem lag der Fokus der quantitativen Befragung nicht primär auf dem Umgang mit herausforderndem Verhalten, wodurch entsprechende Aspekte nur in begrenzter Tiefe erfasst werden konnten. Die Ergebnisse sind daher als explorativ zu verstehen. Gleichwohl liefern sie wertvolle Hinweise auf zentrale Spannungsfelder im institutionellen Umgang mit unerwünschtem bzw. herausforderndem Verhalten und markieren Ansatzpunkte für eine vertiefende qualitative und quantitative Anschlussforschung.

Literatur

Alimovic, S. (2013): Emotional and behavioural problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57* (2), S. 153–160. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01562.x

Baumann, M./Bolz, T./Albers, V. (2021): *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.

Böhnisch, L. (2017): *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch soziologische Einführung* (5. Aufl.). Juventa.

Büschi, E./Calabrese, S. (2021): *Herausforderndes Verhalten.* https://www.sozialnet.de/lexikon/Herausforderndes-Verhalten (Abruf 06.07.2026)

Büschi, E./Schicka, M./Calabrese, S./Hassler, B./Zambrino, N. (2021): Freiheitsbeschränkende Massnahmen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit, 27* (20), S. 31–52.

Calabrese, S. (2017): *Herausfordernde Verhaltensweisen – Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel*. Klinkhardt.

Calabrese, S. (2024): Begleitung bei herausforderndem Verhalten. In J. Nicklas-Faust/R. Scharringhausen (Hg.): *Mensch Inklusion Teilhabe*. Cornelsen.

Castagneda, C./Fröhlich, N./Waigand, M. (2019): *(K)eine Alternative haben zu herausforderndem Verhalten?!* Monika Waigand.

Cormack, K. F. M./Brown, A. C./Hastings, R. P. (2000): Behavioural and emotional difficulties in students attending schools for children and adolescents with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 44* (2), S. 124–129. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2000.00251.x

Dins, T./Falkenstörfer, S. (2026): Verstehen, Interpretieren, Zutrauen: Subjektive Deutungsmuster im professionellen Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Menschen mit Behinderungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 95* (1), S. 32–49. https://doi.org/10.2378/vhn2026.art03d

Dworschak, W./Kapfer, A./Ratz, C./Reiter, T. (2021): Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten in stationären Wohneinrichtungen: Charakteristika, pädagogisches Handeln, freiheitsentziehende Maßnahmen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 90,* S. 233–235.

Dworschak, W./Ratz, C./Wagner, M. (2016): Prevalence and putative risk markers of challenging behavior in students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 58*, S. 94–103. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.006

Einfeld, S. L./Tonge, B. J. (1996): Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research, 40* (2), S. 99–109. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1996.768768.x

Emerson, E. (2001): *Challenging Behaviour. Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511543739

Geissler, J./Werner, E./Dworschak, W./Romanos, M./Ratz, C. (2021): Freiheitsentziehende Massnahmen in bayerischen Heimeinrichtungen für Kinder, Jugendliche und junge Volljährige mit Intelligenzminderung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 49* (4), S. 273–283. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000808

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Günder, R./Müller-Schlotmann, R. M. L./Reidegeld, E. (2009): Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend, 61* (1), S. 14–25.

Haas, G./Dieckmann, F. (2007): Ausblick. In F. Dieckmann/G. Haas (Hg.): *Beratende und therapeutische Dienste bei geistiger Behinderung und herausforderndem Verhalten* (S. 200–204). Kohlhammer.

Hejlskov Elvén, B. (2025): *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. dgvt.

Hennicke, K. (2021): *Der verstellte Blick. Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Kohlhammer.

HEVE-Leitlinien (2023): *Agogischer Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen*. https://www.fhnw.ch/plattformen/heve/wp-content/uploads/sites/164/2023/02/Leitlinien_HEVE_FHNW_HSLU_2023_02_22.pdf (Abruf 06.07.2026)

Lye, V./Hassiotis, A./Timmerman, A./Alqazlan, S./Dimitrova, E./Vegh, B./Totsika, V. (2025): Behaviours that challenge in children with intellectual disability: systematic review and meta-analysis of pharmacological and non-pharmacological interventions. *BJPsych Open, 11* (6), e256. https://doi.org/10.1192/bjo.2025.10871

Molteno, G./Molteno, C. D./Finchilescu, G./Dawes, A. (2001): Behavioural and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa. *Journal of Intellectual Disability Research, 45* (6), S. 515–520. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00368.x

Myszor, F./Reuter, J./Steinhart, I./Sappok, T. (2025): Hinderliche und förderliche Faktoren in der Arbeit mit Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Ein systematisches Rapid Review. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie, 76,* S. 40–48. https://doi.org/10.1007/s40664-024-00564-x

Olivier-Pijpers, V. C./Cramm, J. M./Nieboer, A. P. (2019): Influence of the organizational environment on challenging behaviour in people with intellectual disabilities: Professionals' views. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32* (3), S. 610–621. https://doi.org/10.1111/jar.12555

Palmowski, W. (2015): *Nichts ist ohne Kontext: Systemische Pädagogik bei «Verhaltensauffälligkeiten»* (3. Aufl.). Verlag modernes lernen.

Prokhorenko, E. S./Makarov, I. V. (2022): Behavioral Disorders in Children and Adolescents with Intellectual Disabilities. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 52 (8), S. 1177–1183. https://doi.org/10.1007/s11055-023-01345-4

Sappok, T./Zepperitz, S. (2019): *Das Alter der Gefühle* (2. Aufl.). Hogrefe.

Schanze, C./Sappok, T./Kehrle, M. (2014): Verhaltensauffälligkeiten. In C. Schanze (Hg.): *Psychiatrische Diagnostik und Therapie bei Menschen mit Intelligenzminderung. Ein Arbeits- und Praxisbuch für Ärzte, Psychologen, Heilerziehungspfleger und -pädagogen* (S. 233–256). Schattauer.

Tauber, A. (2026): Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Tauber, A./Huber, S./Wegmüller, P./Calabrese, S. (2026): Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Theunissen, G. (2021): *Geistige Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten*. Utb.

Wolkorte, R./van Houwelingen, I./Kroezen, M. (2019): Challenging behaviours: Views and preferences of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32 (6), S. 1421–1427. https://doi.org/10.1111/jar.12631

Wüllenweber, E. (2009): Handlungskonzepte und Methoden in Heilpädagogik und Behindertenhilfe und ihre Bedeutung für die Professionalität. *Teilhabe, 48* (2), S. 75–81.

Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz
Einschätzungen von Leitungspersonen auf Grundlage einer nationalen Vollerhebung

Patrick Wegmüller, Andreas Tauber, Sven Huber

1 Einleitung

Im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Forschungsprojekts «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe» wurden die organisationalen und pädagogischen Bedingungen und Orientierungen aus Sicht von pädagogischen Leitungspersonen und/oder Institutionsleitenden mittels standardisiertem Fragebogen erfasst. Partizipation wurde dabei als spezifischer Themenbereich berücksichtigt. Mit der Teilerhebung von Partizipation als Bestandteil pädagogischer Grundorientierungen liegen erstmals fundierte quantitative Ergebnisse zu diesem Themenbereich für die Gesamtschweiz vor.

Vor dem Hintergrund bestehender kantonaler Unterschiede sowie variierender organisationaler und pädagogischer Ausrichtungen der Institutionen stellt sich mit Blick auf Partizipation in Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe die zentrale Frage, in welchem Masse sie aus Sicht von Leitungspersonen als institutionelle Grundorientierung zur Geltung kommt. Der Beitrag greift diese Fragen auf und stellt ausgewählte empirische Ergebnisse der Erhebung

vor. Im Zentrum stehen fünf erfragte Aspekte, die unterschiedliche Facetten der Partizipation in den Institutionen aus Sicht der befragten Leitungspersonen beleuchten. Dazu gehören

1) Einschätzungen zur Partizipation insgesamt,
2) zu Beteiligungsmöglichkeiten von Heranwachsenden in spezifischen Lebensbereichen des Alltags,
3) zur Partizipation in Form regelmässiger Wohngruppengespräche,
4) zur Verfügbarkeit von Ombuds-, Beschwerde- und Meldestellen sowie
5) zu Möglichkeiten zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik vonseiten der Kinder und Jugendlichen.

In den folgenden beiden Kapiteln werden die begriffliche Rahmung (Kapitel 2) sowie der Forschungsstand im Kontext der Fachdebatte zur Partizipation in der Heimerziehung der Schweiz (Kapitel 3) skizziert, um die vorliegenden quantitativen Ergebnisse der Erhebung konzeptionell einzubetten. Anschliessend werden die Fragebatterien und quantitativen Ergebnisse der fünf Themenschwerpunkte vorgestellt (Kapitel 4) und zentrale Erkenntnisse präsentiert (Kapitel 5), bevor drei Aspekte davon im Kontext der aktuellen Fachdebatte vertiefend eingeordnet werden (Kapitel 6), um erste Anschlussstellen zur Dise kussion von Partizipation im Kontext der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe aufzuzeigen.[1]

2 Begriffliche Rahmung von Partizipation in der Fachdebatte zu den stationären Erziehungshilfen

In diesem Beitrag wird Partizipation als eine zentrale pädagogische Grundorientierung in stationären Institutionen aufgefasst, die Kinder und Jugendliche als aktiv Mitgestaltende der Erziehungs- und Bildungsprozesse berücksichtigt und das professionelle Handeln zwischen Beteiligung, Aushandlung und institutioneller Rahmung ausrichtet (Tauber et al. 2026, in diesem Band). Partizipation eröffnet Kindern und Jugendlichen in stationären Settings formelle und informelle Möglichkeiten, ihre Rechte, Meinungen, Interessen, Wünsche, Befürchtungen und Nöte zu artikulieren und zu adressieren sowie als handelnde Subjekte Einfluss auf Entscheidungsprozesse, Alltagspraktiken und institutio-

1 Zur sprachlichen und stilistischen Optimierung des Beitrags wurden punktuell KI-gestützte Tools verwendet. Die inhaltliche Verantwortung liegt vollständig bei den Autor:innen.

nelle sowie gesellschaftliche Arrangements zu nehmen (Eberitzsch et al. 2023). In diesem Sinne verweist Partizipation auf ein weites (sozial-)pädagogisches Aufgabenfeld, das alle Ebenen von Institutionen stationärer Erziehungshilfe[2] betrifft. Damit wird eine partizipative Ausgestaltung (sozial-)pädagogischer Beziehungen, professioneller Haltungen und Praktiken wie auch organisationaler und institutioneller Strukturen erforderlich, wobei Partizipation vor und während der (Fremd-)Platzierung, inner- und ausserhalb des Betreuungs- und Aufenthaltssettings, aber auch während und nach dem Austrittsprozess sicherzustellen ist.

In der Fachdebatte wird Partizipation in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen diskutiert und zeigt sich begrifflich mehrdeutig und mehrdimensional. Zur Kontextualisierung der im Anschluss dargestellten quantitativen Erhebung und ihrer Ergebnisse werden im Folgenden zentrale begriffliche Einordnungen von Partizipation erläutert. Die begriffliche Rahmung wurde bei der Entwicklung des Erhebungsinstruments berücksichtigt und bildet einen wichtigen Kontext für das Antwortverhalten der befragten Leitungspersonen sowie für die Interpretation der Ergebnisse. Der Fokus liegt folgend auf der skizzenhaften Darstellung des differenzierten Bedeutungsfeldes von Partizipation, das vor allem auf drei miteinander verschränkten Verständnisebenen der Fachdebatte beruht:

1) Partizipation als normativer Leitbegriff, der grundlegende rechtliche und sozialpädagogische Ansprüche an die Beteiligung und Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck bringt und als Bezugspunkt professioneller Haltungen und institutioneller Selbstverständnisse dient,
2) Partizipation als offener Sammelbegriff, unter dem unterschiedliche pädagogische Zugänge gebündelt werden, sowie
3) als im pädagogischen Alltag auszuhandelnder Praxisbegriff.

2 Der Begriff der stationären Erziehungshilfe ist in der deutschen Fachdebatte verbreitet und wird im Zuge jüngerer fachlicher und rechtlicher Entwicklungen im schweizerischen Kontext zunehmend aufgegriffen, wobei stationäre Angebote einen Teil des Spektrums von Erziehungshilfen bilden (Eberitzsch 2023, S. 37).

2.1 Partizipation als normativ-rechtlicher Leitbegriff

In der Fachdebatte wird der Partizipation im Feld der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Status eines normativ-rechtlichen Leitbegriffs zugeschrieben. In dieser Form wird die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen primär als rechtlich fundierte Anspruchsdimension begründet und fungiert als verbindlicher Bezugspunkt institutionellen und pädagogischen Handelns. Als Leitbegriff hebt Partizipation vor allem den Rechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen hervor, der in Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe umzusetzen ist und grundsätzlich überprüfbar wird (Eberitzsch 2023; Eberitzsch et al. 2020b, 2021; Weber Khan/Hotz 2019).

Den grundlegenden rechtlichen Referenzrahmen bilden die Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die mit ihrer Ratifikation durch die Schweiz völkerrechtlich verbindlich sind (Schweizerische Eidgenossenschaft 1989/1997; Schweizerische Eidgenossenschaft 2006/2014). Beide Konventionen enthalten Regelungen zur Meinungsäusserung, Anhörung und Mitwirkung in allen die Kinder und Jugendlichen betreffenden Angelegenheiten und benennen nebst Schutzaspekten des Kindes insbesondere das Kindeswohl als leitendes Auslegungs- und Entscheidungsprinzip. Die normativen Vorgaben beziehen sich konkret auf die Anerkennung des Kindes als eigenständiges Rechtssubjekt (Art. 12 UN-KRK; Art. 7 Abs. 1 UN-BRK), auf die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls (Art. 3 UN-KRK; Art. 7 Abs. 2 UN-BRK) sowie auf das Recht auf freie Meinungsbildung und -äusserung und ihre Berücksichtigung, bemessen an Alter und Reife (Art. 12 UN-KRK; Art. 7 Abs. 3 UN-BRK). Des Weiteren zentral sind die Achtung der kindlichen Entwicklungsfähigkeit und Identität (Art. 8 UN-KRK; Art. 3 lit. h UN-BRK), die Verpflichtung zu behinderungsspezifischer Unterstützung zur effektiven Wahrnehmung dieser Rechte (Art. 7 Abs. 3 UN-BRK) sowie die in der UN-BRK verankerten Grundsätze der vollen und wirksamen Teilhabe und Chancengleichheit in der Gesellschaft (Art. 3 lit. c, e UN-BRK). Eltern wird in diesem Zusammenhang eine unterstützende und vermittelnde Rolle zugeschrieben. Sie werden als verantwortliche Akteur:innen benannt, die zur Wahrnehmung und Förderung der Beteiligungsrechte ihrer Kinder beitragen sollen (Art. 5, 18 UN-KRK).

Diese völkerrechtlich verankerten Partizipationsrechte kommen in der stationären Erziehungshilfe auf nationaler Ebene insbesondere im Kinder- und Er-

wachsenenschutzrecht, im Jugendstrafrecht sowie in der Pflegekinderverordnung zur Anwendung (Eberitzsch 2023, S. 44–46; Weber Khan/Hotz 2019, S. 80–92). Die weiterführende Umsetzung erfolgt entsprechend dem föderalen System der Schweiz kantonal unterschiedlich, sodass grundsätzlich variierende rechtliche Ausgestaltungen, institutionelle Zuständigkeiten und konzeptionelle Bezugnahmen bestehen (Eberitzsch 2023, S. 46; Weber Khan/Hotz 2019, S. 156–181).

Für die Institutionen entsteht damit die Aufgabe, diese normativ-rechtlichen Vorgaben fachlich, organisational und kontextsensibel in konkrete Verfahren, Zuständigkeiten und pädagogische Praktiken zu übersetzen. Diese Übersetzungsleistung wird nicht allein durch rechtliche Vorgaben bestimmt, sondern auch durch fachliche Empfehlungen, Qualitätsstandards und theoretische Bezugskonzepte, die den Diskurs prägen. Von grundlegender Relevanz für die Fachpraxis sind die Qualitätsstandards der Initiative Quality4Children (Q4C 2008) sowie die Empfehlungen zur ausserfamiliären Unterbringung (SODK/KOKES 2021), die Partizipation entlang zentraler Phasen stationärer Unterbringung strukturieren. Vor dem Hintergrund solcher nicht verbindlichen Standards und Empfehlungen verweist die Fachdebatte auf eine nach wie vor nur wenig verbindlich gerahmte institutionelle Ausgestaltung von Partizipation in der Schweiz (Weber Khan/Hotz 2019, S. 211). Daneben wird in der Fachdebatte der lebensweltorientierte Ansatz der Sozialen Arbeit als komplementäres theoretisches Bezugskonzept herangezogen, das Partizipation als sozialpädagogische Struktur- und Handlungsmaxime subjektorientierter Heimerziehung hervorhebt (Ahmed et al. 2023; Gabriel 2023; Schnurr 2018).

In dieser normativ-rechtlichen Verschränkung entfaltet Partizipation Bedeutung sowohl als Strukturmaxime institutioneller Ausgestaltung – etwa durch formalisierte Beteiligungs-, Entscheidungs- und Beschwerdeverfahren – als auch als Handlungsmaxime pädagogischer Alltagspraxis. Während dies vor allem die strukturellen Voraussetzungen im Rahmen behördlicher Aufsicht überprüfbar macht, bleibt die konkrete Umsetzung auf der Handlungsebene weitgehend an die professionelle Praxis gebunden und ist nur eingeschränkt einsehbar (Sidler/Colijn 2023, S. 256).

Partizipation rückt im normativ-rechtlichen Verständnis damit vor allem die strukturellen Anforderungen institutioneller Ausgestaltung in den Blick und kann als verbindlicher Referenzrahmen die Deutungs- und Antwortmuster der

in der vorliegenden Erhebung befragten Leitungspersonen wesentlich mitprägen. Die quantitativen Ergebnisse ermöglichen vor diesem Hintergrund eine Annäherung an die strukturellen Bedingungen von Partizipation und geben Aufschluss darüber, in welchem Ausmass normativ-rechtliche Partizipationsanforderungen aus institutioneller Sicht in institutionellen und organisationalen Strukturen und Praktiken umgesetzt werden.

2.2 Partizipation als offener Sammelbegriff

Partizipation begegnet in der Fachdebatte auch als offener Sammelbegriff. Unter dem Sammelbegriff werden unterschiedliche Bezeichnungen und Konnotationen gefasst, die teils analytisch unterschieden, teils uneindeutig, ambivalent oder synonym verwendet werden. Darunter fallen Begriffe wie «Beteiligung», «Mitwirkung», «Einbeziehung», «Selbst- und Mitbestimmung», «Bemächtigung» sowie «Teilnahme» und «Teilhabe» (Ahmed et al. 2023, S. 155; Eberitzsch et al. 2020a, S. 143; Eberitzsch et al. 2023, S. 13; Schnurr 2018, S. 1126–1127; Weber Khan/Hotz 2019, S. 13–14). Mit dieser skizzierten begrifflichen Breite sind unterschiedliche theoretische Perspektiven verbunden, etwa demokratie-, dienstleistungs-, organisations- und bildungstheoretische oder entwicklungspsychologische Perspektiven (Eberitzsch et al. 2023; Schmid 2023; Schnurr 2018).

In der Fachdebatte nimmt insbesondere der Begriff der «Beteiligung» eine zentrale Stellung ein und wird meist synonym zu Partizipation aufgefasst. Hirschfeld et al. (2022) diskutieren Beteiligung entlang zweier Ebenen und fassen diese explizit als organisationsübergreifenden Gesamtansatz auf. Auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen bezieht sich Beteiligung auf Mitwirkungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag, in der Wohngruppe und der Gesamtinstitution, in Hilfeplanung und -gestaltung, bei Personalentscheidungen, bei der Mittelverwendung, der Gestaltung gemeinsamer Aktivitäten sowie in Evaluations- und Beschwerdeverfahren (Krause 2016, zit. in Hirschfeld et al. 2022, S. 5). Auf der Ebene der Fachpersonen umfasst Beteiligung hingegen die Einbindung von Heranwachsenden in inhaltliche und strukturelle Entwicklungsprozesse der Organisation – insbesondere bei grundlegenden Richtungsentscheidungen, Fragen der Ressourcenverwendung, der fachlichen Weiterentwicklung sowie im Beschwerde- und Fehlermanagement (ebd.). Partizipation wird in diesem Verständnis als organisations- und praxisbezogenes Strukturkonzept akzentuiert.

Weitere begriffliche Differenzierungen betreffen insbesondere «Mitwirkung», «Teilnahme» und «Teilhabe», die in der Fachdebatte ebenfalls übergeordnete Bedeutungen im Kontext von Partizipation markieren. Weber Khan und Hotz beschreiben «Mitwirkung» in pointierter Auslegung des Partizipationsrechts stärker als prozesshafte Wirkdimension, die auf die tatsächliche Einlösung der Rechte im Zusammenhang von Reden, Zuhören, Ernstnehmen und Handeln verweist (Weber Khan/Hotz 2019, S. 14). Mitwirkung ist dann gegeben, wenn kindliche und jugendliche Äusserungen und Entscheidungen nicht nur ermöglicht, sondern ernst genommen, rückgekoppelt und handlungswirksam werden. «Teilnahme» und «Teilhabe» werden in der Fachdebatte häufig im Anschluss an das gesellschafts- und demokratietheoretische Partizipationsverständnis von Schnurr (2018) aufgegriffen, der Partizipation im übergeordneten Sinne als Zusammenspiel zweier Aspekte versteht: Zum einen als aktive Beteiligung und Einflussnahme auf Meinungsbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse (Teilnahme), zum anderen als Zugang zu materiellen, sozialen und kulturellen Bedingungen gesellschaftlicher Reproduktion (Teilhabe) (Schnurr 2018, S. 1127). Darauf aufbauend verstehen Köngeter et al. (2023) mit Blick auf die stationäre Erziehungshilfe Teilnahme als Mitwirkung in Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen im Kontext von Übergängen des (Fremd-) Unterbringungsprozesses, während Teilhabe auf die Handlungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen der Kinder und Jugendlichen im Rahmen der alltäglichen Lebensführung zielt (Köngeter et al. 2023, S. 101). Machtverhältnisse und ungleiche soziale sowie gesellschaftliche Teilhabestrukturen, die sozialpädagogische Partizipationssettings prägen und begrenzen können, und die es kritisch zu reflektieren gilt, geraten hierbei stärker in den Fokus (Ahmed et al. 2023, S. 155; Eberitzsch et al. 2021, S. 127). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass sich diese begrifflich-konzeptionellen Akzentuierungen und Unterscheidungen von Partizipation in der pädagogischen Praxis nur begrenzt trennscharf wiederfinden lassen und häufig ineinandergreifen (Köngeter et al. 2023, S. 109).

Stufenförmige Modelle wie die «Ladder of Participation» nach Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) oder das Stufenmodell von Michael T. Wright (2010), die eine Differenzierung und Systematisierung unterschiedlicher Grade bzw. Stufen von Partizipation erlauben, spielen in der Fachdebatte eine untergeordnete Rolle und dienen primär als heuristische Orientierungshilfen. Gemein haben die Modelle, dass sie unterschiedliche begrifflich gefasste Beteiligungsweisen entlang einer Ranglogik ordnen. Unterschieden werden da-

bei Arrangements ohne reale Beteiligung, vorbereitende bzw. begrenzt wirksame Beteiligungsformen sowie Ausprägungen tatsächlicher Einfluss- oder Entscheidungsmacht seitens der Kinder und Jugendlichen. Zu erstgenannten zählen Zuschreibungen von Nicht- oder Scheinpartizipation wie Instrumentalisierung, Alibi-Teilnahme oder Fremdbestimmung. Der mittlere Bereich umfasst Formen der Teilhabe, Einbeziehung, Information und Anhörung. Übergeordnet stehen Beteiligungsformen, die mit Einfluss- oder Entscheidungsmacht verbunden sind und insbesondere Mitwirkung und Mitbestimmung umfassen, während Selbstbestimmung und Selbstorganisation bereits über Beteiligung im engeren Sinne hinausweisen (Wolff/Hartig 2013, S. 20–23; Wright et al. 2013, S. 152). Solche Modelle mit stufenförmigen Rangordnungen werden in der Fachdebatte zunehmend relativiert und Partizipation stärker als nicht-hierarchisches, kontextabhängiges Neben- und Miteinander unterschiedlich bezeichneter Beteiligungsweisen diskutiert (Weber Khan/Hotz 2019, S. 13–14).

Damit ist die Fachdebatte weniger durch eine klare begriffliche Konsolidierung als durch die Koexistenz unterschiedlich akzentuierter Verständnisse geprägt (Keller et al. 2023). Die begriffliche Offenheit von Partizipation als Sammelbegriff ist insbesondere deshalb für die Interpretation der vorliegenden quantitativen Ergebnisse zentral, weil sie unterschiedliche, vielfältige und implizite Referenzpunkte in den Antworten der befragten Leitungspersonen erwarten lässt.

2.3 Partizipation als Aushandlungsbegriff in der Praxis

Partizipation wird neben der Bedeutung als normativ-rechtlicher Leitbegriff und als begrifflich offener Sammelbegriff in der Debatte zur sozialpädagogischen Praxis der Heimerziehung als Aushandlungsbegriff gefasst. Aus dieser Perspektive ist Partizipation nicht als einmal hergestellter Zustand zu verstehen, sondern als situativ und kontextabhängiger, wiederkehrend auszuhandelnder und damit prozesshafter, konfliktanfälliger und häufig ambivalenter Praxiszusammenhang des pädagogischen Alltags.

Diese Praxisperspektive rückt das strukturelle Spannungsverhältnis in den Fokus, in dem partizipative Ansprüche institutionell eingebettet sind. Partizipation im Modus der Aushandlung geht idealerweise mit Ergebnisoffenheit und Irritationsmomenten einher und gerät damit zwangsläufig in Konflikt mit institutionell-organisationalen Strukturlogiken stationärer Erziehungshilfen, die auf Stabilität, Sicherheit, Regelhaftigkeit und Verlässlichkeit ausgerichtet sind (Kel-

ler et al. 2023, S. 139). Institutionen stehen damit dauerhaft vor der herausfordernden Aufgabe, Schutz und Sicherheit vor Ort zu gewährleisten und zugleich Offenheit, Entwicklungsmöglichkeiten sowie Aushandlungsprozesse zu ermöglichen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen der regelhaften institutionellen Ordnungslogik und den individuellen sowie kollektiven Bedürfnissen der Heranwachsenden nach Autonomie, Anerkennung und Mitgestaltung (Eberitzsch et al. 2021, S. 117; Eberitzsch et al. 2023, S. 139). Ambivalenzen verschärfen sich insbesondere dort, wo der institutionelle Schutzauftrag den subjektiven Anliegen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen unmittelbar gegenübersteht. Schutz und Partizipation lassen sich hierbei nicht dichotom durch eine Entweder-oder-Logik auflösen (Eberitzsch et al. 2020, S. 154). Vielmehr erfordert der partizipative Umgang mit Schutzanforderungen alltagsnahe Aushandlungsprozesse zwischen Fachpersonen und Heranwachsenden. Diese können die bestehenden Widersprüche und Ambivalenzen dadurch zwar nicht gänzlich aufheben, aber deren Bearbeitbarkeit und Transparenz erhöhen, eine gemeinsame Reflexion konkreter Regelungen und Entscheidungspraktiken ermöglichen sowie die Möglichkeiten zur Thematisierung von Machtasymmetrien erleichtern (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird Partizipation als kontinuierlicher, ressourcenintensiver Prozess verstanden, der eine fortlaufende Pflege, Anpassung und Wieder-Aushandlung entsprechender Praktiken und Arrangements unter sich wandelnden individuellen, kollektiven, personalen, institutionellen und organisationalen Bedingungen und Bedürfnissen erfordert (Hongler 2023, S. 179; Schmid 2023, S. 135; Weber Khan/Hotz 2019, S. 29). Damit geht einher, dass nicht alle heranwachsenden Beteiligten stets partizipieren wollen, können oder müssen, was gleichfalls Teil des Dialogs und der wiederkehrenden Aushandlung ist (Schmid 2023, S. 135).

Die zentrale Voraussetzung für solche Aushandlungsprozesse bildet der Aufbau tragfähiger Beziehungen (Hongler 2023, S. 177). Aus sozialpädagogischer Perspektive ist gelingendes Aufwachsen zwischen Hilfe und Erziehung grundsätzlich ein dialogischer und kooperativer Prozess, der auf die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen angewiesen ist, sich auf pädagogische Beziehungen einzulassen (Gabriel 2023, S. 34). Die erlebte Qualität der Beziehungen zu Fachpersonen ist eine massgebliche Einflussgrösse dafür, welche Partizipationsmöglichkeiten Kinder und Jugendliche wahrnehmen und nutzen können (Schoch et al. 2023, S. 93). Gerade bei belasteten Kindern und Jugendlichen kann Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft nicht vorausgesetzt werden, sondern bedarf eines sorgfältigen, oftmals langwierigen Beziehungsaufbaus, in dem Vertrauen entstehen kann (Hongler 2023, S. 177). Partizipation setzt

Beziehungserfahrungen voraus, in denen Kinder und Jugendliche schrittweise Vertrauen entwickeln und sich öffnen können, sodass Beteiligung insbesondere im Kleinen, Alltäglichen und Persönlichen ansetzen muss (ebd.). Auch eine scheinbare oder begrenzte Beteiligung der Heranwachsenden ist Teil dieses Prozesses, wobei sich tatsächliche Partizipation nicht erzwingen oder anordnen lässt, sondern gerade im langfristigen Aushandlungsprozess entsteht, der auf gegenseitiger Anerkennung, dem Aufgeben von Allmachtansprüchen seitens der Fachpersonen und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Konflikten beruht (ebd., S. 179). Ohne eine solche Sinn- und Beziehungsdimension droht Partizipation zu einem entleerten Konzept zu werden (ebd.). Vor diesem Hintergrund markiert das Verständnis von Partizipation als praxisbezogener Aushandlungsbegriff einen möglichen bis entscheidenden Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Deutungsrahmen, der bei den befragten Leitungspersonen in die Einschätzung von Partizipation in ihren Institutionen einfliessen kann.

3 Fachdebatte und empirischer Forschungsstand zur Partizipation in den stationären Erziehungshilfen der Schweiz

Die nachfolgend skizzierte Fachdebatte zu den stationären Erziehungshilfen der Schweiz dient der Einordnung der im Beitrag dargestellten quantitativen Erhebung und ihrer Ergebnisse. Ziel ist es, zentrale thematische, methodische und akteur:innenbezogene Schwerpunktsetzungen der bisherigen Forschung aufzuzeigen und zugleich jene empirischen Leerstellen sichtbar zu machen, an die die vorliegende Untersuchung anknüpft.

Die Fachdebatte zur Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz beruht auf einer begrenzten Zahl empirischer, konzeptioneller und praxisbezogener Arbeiten. Einen zentralen Referenzpunkt bildet dabei der Sammelband von Eberitzsch et al. (2023), der einen Grossteil der aktuellen Beiträge zu diesem Feld bündelt. Der überwiegende Teil der darin enthaltenen Beiträge bezieht sich auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe. Für den Bereich der Behindertenhilfe liegen bislang kaum Publikationen vor, und systematische empirische Ergebnisse zur Situation in der Schweiz fehlen weitgehend. Die vorliegende quantitative Erhebung schliesst diese Leerstelle insofern, als sie explizit Institutionen der stationären Behindertenhilfe in die Befragung einbezogen hat.

Methodisch ist die Forschung zur Partizipation besonders durch qualitative Ansätze geprägt. Quantitative Studien zur Partizipation in stationären Settings waren bislang kaum vorhanden. Die quantitativen Untersuchungen beschränken sich im Wesentlichen auf die Evaluation mithilfe des qualitätssichernden Software-Tools EQUALS@WeAskYou sowie auf begleitende Erhebungen zur subjektiven Zufriedenheit von Kindern und Jugendlichen mit ihren Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte der Platzierung (Schröder et al. 2014; Schröder et al. 2023). Systematische quantitative Erkenntnisse zum Umfang, zur Reichweite sowie zu den organisationalen Rahmenbedingungen partizipativer Praxis in der Schweiz waren dagegen bislang nicht vorhanden. Die vorliegende quantitative Teiluntersuchung zur Partizipation leistet vor diesem Hintergrund erstmals eine strukturierte Annäherung an diese bislang unterbelichteten Dimensionen.

Breit vertreten sind hingegen Forschungs- und Entwicklungsprojekte mit partizipativ gestalteten Forschungsdesigns, in denen insbesondere Kinder und Jugendliche als Ko-Forschende und aktiv Beteiligte in Forschungs- und Entwicklungsprozesse einbezogen werden (Ahmed et al. 2020; Eberitzsch et al. 2020a; Freuler 2023; Interessensgemeinschaft Quality4Children 2023; Schmid 2023; Schröder et al. 2014). Diese Arbeiten zeigen überwiegend die Perspektiven von Heranwachsenden auf, während eigenständige empirische Ergebnisse zu Wahrnehmungen, Deutungen und Einschätzungen pädagogischer Fachpersonen sowie insbesondere pädagogischer Leitungen und Institutionsleitungen aktuell unterrepräsentiert sind. Diese Akteursgruppen werden vor allem im Rahmen von Qualitätsentwicklungs- und Praxisprojekten wie EQUALS (Schröder et al. 2014), VIVAVoce (Da Vinci et al. 2023), Creating Futures (Schmid 2023) oder WiF.swiss (Eberitzsch/Keller 2023) berücksichtigt, in denen sie in reflexive, dialogische oder multiperspektivische Settings eingebunden sind. Eine Ausnahme bildet die Fallbeschreibung von Rüegg und Meyer (2023), die Einblicke in die Implementierung partizipativer Strukturen aus organisationsinterner Leitungsperspektive ermöglicht. Die vorliegende quantitative Erhebung schliesst folglich eine Forschungslücke, indem sie gezielt pädagogische Leitungen und Institutionsleitungen befragt und deren Perspektiven erfasst.

Thematisch stehen zum einen alltags- und partizipationsrelevante Lebensbereiche aus der Perspektive von Heranwachsenden im Fokus der Fachdebatte. Neben dem Forschungsprojekt «Care Leaver erforschen Leaving Care» (Ahmed et al. 2020), in dem die Sichtweisen ehemals untergebrachter Kin-

der und Jugendlicher im Vordergrund stehen, wurden im qualitativen Entwicklungs- und Forschungsprojekt «Wie wir das sehen» (Eberitzsch et al. 2020a) die Perspektiven gegenwärtig in stationären Kontexten lebender Kinder und Jugendlicher erhoben. Auf dieser Grundlage entstanden zahlreiche vertiefende Arbeiten zu zwölf alltagsrelevanten Lebensbereichen aus Sicht von Heranwachsenden (Eberitzsch et al. 2020b, 2021, 2022, 2023) sowie damit einhergehende praxisbezogene Materialien wie die Fachbroschüre «Beteiligung? Wie wir das sehen!» (Keller et al. 2021) und die Aktionsbox «Wie wir das sehen» (Rohrbach et al. 2023). Diese zwölf zentralen alltagsrelevanten Lebensbereiche wurden in der vorliegenden quantitativen Befragung von Leitungspersonen in wesentlichen Teilen aufgegriffen und in das Erhebungsinstrument integriert.

Ein zweiter thematischer Schwerpunkt in der Fachdebatte betrifft Hilfe- und Kindesschutzprozesse der Fremdplatzierung, in denen Partizipation als Bestandteil professioneller Entscheidungs-, Klärungs- und Unterstützungsprozesse sowie längerfristiger Hilfeverläufe diskutiert wird. Diese Arbeiten analysieren strukturelle, relationale und methodische Bedingungen gelingender Beteiligung in den komplexen Hilfe- und Übergangsverfahren (Cassée/Ruckstuhl 2023; Da Vinci et al. 2023; Eberitzsch/Keller 2023; Gabriel 2013; Jenkel et al. 2025; Köngeter et al. 2023; Schoch et al. 2023). Das Thema Elternpartizipation wird vereinzelt als Qualitätsdimension der Eltern- und Familienarbeit im Kontext stationärer Erziehungshilfe thematisiert (Hirschfeld et al. 2022, S. 9–16), bleibt jedoch empirisch deutlich unterbelichtet. Elternpartizipation schreibt Erziehungsberechtigten eine aktive, rechtlich legitimierte und institutionell zu gewährleistende Rolle im Hilfe- und Erziehungsprozess zu, indem sie diese nicht als blosse Adressat:innen professioneller Interventionen, sondern als gleichberechtigte Akteur:innen mit Mitbestimmungs-, Beteiligungs- und Aushandlungsrechten versteht, deren wirksame Einbindung zugleich eine kritische Reflexion asymmetrischer Machtverhältnisse, eine partizipationsförderliche Haltung der Fachpersonen sowie strukturell abgesicherte Beteiligungsformate voraussetzt (Kriener 2017, zit. nach Hirschfeld et al. 2022, S. 14). Darüber hinaus existieren theoretisch-konzeptionelle Beiträge, die Partizipation als Bestandteil professioneller Orientierungen, als Qualitätsmerkmal stationärer Hilfen und als Gegenstand fachlicher Diskurse einordnen (Eberitzsch 2023; Hirschfeld et al. 2022; Schnurr 2018).

Einen weiteren thematischen Schwerpunkt bildet die rechtliche und kantonale Umsetzung von Partizipation. Die umfassende Studie von Weber Khan und

Hotz (2019) analysiert die Umsetzung des Partizipationsrechts nach Art. 12 der UN-KRK in neun Kantonen und bezieht sich auf unterschiedliche Handlungsfelder, darunter den Kinderschutzbereich mit Blick auf die KESB sowie die Praxis der Institutionen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe. Weitere einschlägige Bezüge leisten Beiträge aus dem Nationalen Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang» (NFP 76), in denen Partizipation in Kindesschutzverfahren aus rechtlicher, historischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive aufgearbeitet werden (Droz-Sauthier et al. 2024; Frauenfelder et al. 2024; Müller et al. 2024). Ergänzend befassen sich Beiträge aus behördlicher Perspektive mit Partizipation im Kontext von Aufsicht, Subventionierung, Leistungscontrolling und Qualitätssicherung stationärer Angebote (Bissig Lutumba 2023; Sidler/Colijn 2023). Weitere Beiträge fokussieren psychoanalytische Zugänge zur Partizipation belasteter Kinder und Jugendlicher (Hongler 2023), historische Darstellungen zur Entwicklung von Partizipation und Subjektorientierung in der Kinder- und Jugendhilfe (Gabriel 2023) sowie den Bedeutungswandel von Partizipation im Kontext des Fachverbands Integras (Métral 2023). Für den Bereich der stationären Behindertenhilfe finden sich in der Fachdebatte dagegen bislang nur vereinzelte Hinweise, die sich vor allem auf rechtliche Rahmenbedingungen und behördliche Umsetzungsfragen beziehen (Weber Khan/Hotz, 2019).

Damit ist die vorliegende quantitative Erhebung samt ihren Ergebnissen als komplementäre Perspektivierung eines bislang wenig beachteten Akteur:innenstandpunktes innerhalb der schweizerischen Fachdebatte zu verstehen: Sie erweitert die überwiegend qualitativ und adressat:innenzentriert ausgerichtete Forschung um eine Erfassung von Partizipation in der Heimerziehung aus der Leitungsperspektive und macht Partizipation nicht nur in alltagsbezogenen Mitbestimmungsfragen, sondern auch als institutionelle Grundorientierung, als organisational strukturiertes Feld sowie als formal abgesicherte Infrastruktur von Kritik, Beschwerde und Schutz sichtbar. Die Ergebnisse eröffnen damit einen spezifischen Blick auf jene organisationalen Steuerungs-, Zuständigkeits- und Verantwortungslogiken, innerhalb derer Partizipation aus Sicht von Leitungen ermöglicht, priorisiert oder begrenzt wird, und schaffen eine empirische Grundlage für weiterführende multiperspektivische Analysen partizipativer Praxis in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe.

4 Ergebnisse der quantitativen Vollerhebung zur Partizipation in Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe

Die nachfolgenden Ergebnisse sind als deskriptive Darstellung von Einschätzungen der pädagogischen und/oder institutionellen Leitungspersonen zu verstehen. Sie geben Aufschluss darüber, wie aus ihrer Sicht Partizipation als Teil pädagogischer Grundorientierungen wahrgenommen wird und in welchen Bereichen und Kontexten sie in den Institutionen der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe Geltung erlangt. Gerade weil Leitungsperspektiven bislang nur selten eigenständig erhoben wurden, bilden sie eine relevante Quelle für organisationale Orientierungen und Rahmungen. Zugleich ist ihre Aussagekraft begrenzt, da sie eine institutionell privilegierte Perspektive abbilden und keinen unmittelbaren Zugang zur konkreten Umsetzung partizipativer Praxis oder zu deren Erfahrung durch Kinder und Jugendliche eröffnen.

Die Entwicklung des standardisierten Fragebogens sowie das zugrunde liegende Erhebungsdesign werden im Beitrag von Tauber (2026) in diesem Band ausführlich dargestellt. Im Folgenden werden daher nur jene Aspekte skizziert, die für die Teilanalyse zur Partizipation von besonderer Relevanz sind. Die Entwicklung der entsprechenden Fragestellung der vorliegenden fünf Themenbereiche zur Partizipation erfolgte theorie- und empiriebasiert. Als zentrale Referenz dienten die quantitativen Institutionsbefragungen des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zu den stationären Hilfen zur Erziehung in Deutschland, insbesondere jene aus den Jahren 2004 und 2019 (Gragert et al. 2005; Pluto et al. 2024). Ergänzend flossen Erkenntnisse aus jüngeren Schweizer Studien und Beiträgen zur Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit ein (z. B. Eberitzsch et al. 2020a, 2023). Ebenso wurde mit Blick auf die Behindertenhilfe der Fragebogen des SNF-Forschungsprojekts «Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiver Beeinträchtigung in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz» (HEVE-Studie, ohne Datum) konsultiert und in die Itemkonstruktion einbezogen.

4.1 Ergebnisse zur Partizipation insgesamt

Partizipation von Kindern und Jugendlichen bildet einen zentralen Bezugspunkt pädagogischer Grundorientierungen, weshalb die befragten Leitungspersonen gebeten wurden, ihre Einschätzung zur Partizipation mit Blick auf

ihre Institution insgesamt abzugeben. Die übergeordnete Fragestellung lautete: «Wie schätzen Sie die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Ihrer Institution insgesamt ein?». Die befragten Personen wurden angewiesen, alle sieben vorgelegten Aussagen zu beantworten, die unterschiedliche Aspekte institutioneller Beteiligungspraxis abbilden. Die Items umfassen sowohl positiv formulierte Aussagen (z. B. zu Erfahrungen mit Beteiligung oder zum erreichten Stand der Beteiligungsmöglichkeiten) als auch negativ formulierte Aussagen, die Begrenzungen oder Herausforderungen der Umsetzung thematisieren (z. B. Nachhaltigkeit, Ressourcen oder alltagspraktische Priorisierungen).

Die Einschätzungen erfolgten auf einer vierstufigen Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu». Es handelt sich um ordinalskalierte Variablen. Zur deskriptiven Übersicht werden Mittelwerte und Standardabweichungen (SD) ausgewiesen. Die Zahl der gültigen Antworten liegt je nach Item bei N = 125 oder N = 126. Der Anteil fehlender Werte beträgt je Item rund ein Drittel der Fälle. Die Darstellung in Tabelle 1 folgt der inhaltlichen positiven sowie negativen Polung der Aussagen. Innerhalb dieser Gruppen zeigen die Prozentangaben die Verteilung der Zustimmung und Ablehnung zu den einzelnen Aussagen. Die Mittelwerte sind im Kontext der ordinalen Skalierung als Lageindikatoren zu verstehen. Niedrige Mittelwerte gehen mit hohen Zustimmungsanteilen einher, hohe Mittelwerte mit hohen Ablehnungsanteilen. Die Kombination aus aggregierten Prozentwerten und Mittelwerten erlaubt eine vergleichende Einordnung der Aussagen, ohne eine Rangordnung im Sinne einer Bewertung oder Gewichtung vorzunehmen.

Aussage	MW	SD	Trifft voll zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft gar nicht zu
Wir machen immer wieder sehr positive Erfahrungen mit Beteiligung.	1.64	0.63	44 %	48 %	8 %	0 %
Wir haben einen guten Stand hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in unserer Institution erreicht.	2.11	0.63	14 %	60 %	26 %	0 %

Es ist einfach, alle (Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende) immer wieder zu diesem Thema zu motivieren.	2.29	0.73	13 %	48 %	36 %	3 %
Wir haben schon viel ausprobiert, aber nichts hält längerfristig.	3.22	0.66	0 %	13 %	52 %	35 %
Uns fehlen Ideen, wie wir die Institution noch partizipativer gestalten könnten.	3.29	0.68	1 %	10 %	48 %	41 %
Wir würden gern mehr machen, aber im Alltag sind dann meist andere Dinge wichtiger.	2.65	0.78	5 %	39 %	42 %	14 %
Wir bräuchten mehr Zeit und Ressourcen, um Beteiligung besser umsetzen zu können.	2.73	0.77	5 %	33 %	48 %	15 %

Tabelle 1: Aussagen zur Einschätzung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen insgesamt (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen 2019 von Pluto et al. 2024)
Anmerkung: Darstellung auf einer Skala von «1 – trifft voll zu» bis «4 – trifft gar nicht zu»; Angaben in Prozent der gültigen Antworten; N = 125–126.

Die in Tabelle 1 dargestellten Aussagen zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen lassen sich anhand der Mittelwerte sowie der zusammengefassten Zustimmungs- («trifft voll zu» bzw. «trifft eher zu») und Ablehnungsanteile («trifft eher nicht zu» bzw. «trifft gar nicht zu») einordnen. Die Mittelwerte reichen von 1.64 bis 3.29 und bilden damit einen Grossteil der Spannweite der vierstufigen Skala ab. Die zugehörigen Standardabweichungen liegen zwischen 0.63 und 0.77 und weisen auf unterschiedlich ausgeprägte Streuungen der Einschätzungen hin.

Die stärkste Zustimmung entfällt auf die Aussage «Wir machen immer wieder sehr positive Erfahrungen mit Beteiligung» (MW = 1.64; SD = 0.63). Insgesamt stimmen 92 Prozent der Befragten dieser Aussage voll oder eher zu, während 8 Prozent ablehnende Antworten geben. Der Mittelwert weist auf eine stark zustimmende Antworttendenz hin, was durch die vergleichsweise moderate Standardabweichung zusätzlich unterstrichen wird. Damit wird deutlich, dass positive Erfahrungen mit Beteiligung aus der Perspektive der befragten Leitungspersonen von der grossen Mehrheit bestätigt werden. Ebenfalls mehr-

heitlich zustimmend, jedoch mit weniger geschlossener Antwortverteilung, wird die Aussage «Wir haben einen guten Stand hinsichtlich der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in unserer Institution erreicht» eingeschätzt (MW = 2.11; SD = 0.63). 74 Prozent der Antworten entfallen auf Zustimmung, 26 Prozent auf Ablehnung. Der Mittelwert liegt im zustimmenden Bereich der Skala, weist jedoch, bei vergleichbar moderater Standardabweichung, auf eine weniger einheitliche Einschätzung hin als der Mittelwert des zuvor genannten Items. Das Ergebnis macht sichtbar, dass der Stand der Beteiligungsmöglichkeiten von rund drei Vierteln der Befragten aus der Leitungsperspektive als gut bewertet wird, während rund ein Viertel diese Einschätzung nicht teilt.

Im mittleren Zustimmungsbereich liegt die Aussage «Es ist einfach, alle (Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende) immer wieder zu diesem Thema zu motivieren» (MW = 2.29; SD = 0.73). Hier stehen 61 Prozent zustimmende Antworten 39 Prozent ablehnenden Antworten gegenüber. Der Mittelwert weist auf eine annähernd ausgeglichene Antwortverteilung hin, wobei die Standardabweichung auf eine merkliche Heterogenität der Einschätzungen deutet. Die Einschätzungen zur Motivation aller Beteiligten aus der Leitungsperspektive fallen damit etwas uneinheitlicher aus als jene zu den Erfahrungen und zum Stand der Partizipation. Im Übergangsbereich zwischen Zustimmung und Ablehnung finden sich die Aussagen «Wir würden gern mehr machen, aber im Alltag sind dann meist andere Dinge wichtiger» (MW = 2.65; SD = 0.78) und «Wir bräuchten mehr Zeit und Ressourcen, um Beteiligung besser umsetzen zu können» (MW = 2.73; SD = 0.77). Bei der erstgenannten Aussage entfallen 44 Prozent der Antworten auf Zustimmung und 56 Prozent auf Ablehnung; bei der zweitgenannten 37 Prozent auf Zustimmung und 63 Prozent auf Ablehnung. Die Verteilung der Antworten macht deutlich, dass sich in beiden Fällen keine eindeutig überwiegende Antworttendenz herausbildet, sondern die Einschätzungen zwischen Zustimmung und Ablehnung relativ ausgeglichen bleiben.

Geringe Zustimmung weisen schliesslich die Aussagen «Wir haben schon viel ausprobiert, aber nichts hält längerfristig» (MW = 3.22; SD = 0.66) und «Uns fehlen Ideen, wie wir die Institution noch partizipativer gestalten könnten» (MW = 3.29; SD = 0.68) auf. Bei der ersten Aussage entfallen 13 Prozent der Antworten auf Zustimmung und 87 Prozent auf Ablehnung, bei der zweiten 11 Prozent auf Zustimmung und 89 Prozent auf Ablehnung. Die moderaten

Standardabweichungen zeigen, dass diese ablehnenden Einschätzungen institutionenübergreifend relativ konsistent geteilt werden. Damit werden grundsätzliche Zweifel an der Tragfähigkeit partizipativer Ansätze sowie ein Mangel an Ideen von der Mehrheit der befragten Leitungspersonen klar zurückgewiesen.

4.2 Ergebnisse zur Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen in konkreten Sachverhalten und Lebensbereichen

Mitbestimmung in konkreten Alltags- und Entscheidungsbereichen stellt eine zentrale Ausprägungsform von Partizipation dar und erlaubt auf Grundlage der Einschätzungen der befragten Leitungspersonen eine Annäherung dazu, in welchen unmittelbaren Sachverhalten Kindern und Jugendlichen tatsächlich Einflussmöglichkeiten zugeschrieben werden. Daher wurden die befragten Leitungspersonen gebeten, anzugeben, inwiefern aus ihrer Sicht Kinder und Jugendliche in ihrer Institution bei verschiedenen Sachverhalten mitbestimmen können.

Die Fragestellung lautete: «Bitte geben Sie an, inwiefern Kinder und Jugendliche in Ihrer Institution über folgende Sachverhalte mitbestimmen können». Die Befragten wurden angewiesen, jede Zeile der angeführten Bereiche auszufüllen. Insgesamt wurden 14 Bereiche der Mitbestimmung vorgegeben, die sowohl alltägliche Lebensbereiche (z. B. Freizeitgestaltung, Essen, Medienzeit) als auch institutionell stärker gerahmte Entscheidungen (z. B. Aufnahme neuer Bewohner:innen, Einstellung neuer Mitarbeitenden) umfassen. Die Einschätzung erfolgte auf einer vierstufigen Skala von «1 – immer» bis «4 – nie»; zusätzlich stand die Kategorie «5 – trifft nicht zu» zur Verfügung. Der Anteil fehlender Werte liegt, analog zu den übrigen Befragungsteilen, bei rund einem Drittel der Fälle. Antworten der Kategorie «5 – trifft nicht zu» sind in den Prozentangaben ausgewiesen, jedoch nicht in die Berechnung der Mittelwerte einbezogen worden. Die Ordnung in Tabelle 2 nach aufsteigendem Mittelwert ermöglicht eine vergleichende Übersicht darüber, in welchen Bereichen Mitbestimmung häufiger und in welchen sie seltener realisiert wird. In zwölf Fällen wurden unter der offenen Kategorie «Sonstiges» weitere Bereiche der Mitbestimmung angegeben. Diese Nennungen wurden aufgrund der geringen Fallzahl sowie ihrer

inhaltlichen Heterogenität nicht weiter ausgewertet und sind daher nicht dargestellt.

Bereiche der Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche	MW	SD	Immer	Häufig	Selten	Nie	Trifft nicht zu
Gestaltung des eigenen Zimmers	1.29	0.58	75 %	22 %	2 %	0 %	1 %
Freizeitgestaltung	1.53	0.52	48 %	51 %	1 %	0 %	0 %
Auswahl des Ausbildungsplatzes	1.69	1.16	64 %	19 %	7 %	3 %	7 %
Kontakt zu den Eltern	1.71	0.81	46 %	41 %	10 %	1 %	2 %
Essen	1.92	0.63	24 %	60 %	16 %	0 %	0 %
Gestaltung der Gemeinschaftsräume	2.06	0.76	21 %	56 %	20 %	2 %	1 %
Ordnung im Zimmer	2.34	0.81	13 %	47 %	37 %	2 %	2 %
Urlaubsplanung	2.34	1.29	31 %	34 %	12 %	14 %	9 %
Medienzeit	2.38	0.82	13 %	43 %	40 %	2 %	2 %
Ausgehzeiten	2.73	1.02	9 %	35 %	38 %	11 %	7 %
Nachtruhe	3.01	0.83	3 %	20 %	54 %	19 %	4 %
Aufnahme neuer Bewohner:innen	3.56	0.84	2 %	11 %	24 %	57 %	6 %
Aufnahme neuer Mitarbeiter:innen	3.63	0.74	1 %	7 %	26 %	60 %	6 %

Tabelle 2: Aussagen zu Bereichen der Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche (modifizierte Fassung in Anlehnung an die DJI-Fragebögen 2004 und 2019 von Gragert et al. 2005 und Pluto et al. 2024)
Anmerkung: Geordnet nach Häufigkeit der Mitbestimmung; Darstellung auf einer Skala von «1 – immer» bis «4 – nie» und «5 – trifft nicht zu»; Angaben in Prozent der gültigen Antworten; N = 118–126.

Die in Tabelle 2 ausgewiesenen Mittelwerte reichen von 1.29 bis 3.63 und verdeutlichen eine ausgeprägte Spannweite der eingeschätzten Mitbestimmungsmöglichkeiten je nach Entscheidungsbereich. Die Standardabweichungen variieren dabei zwischen 0.52 sowie 1.29 und geben Hinweise auf die Homogenität bzw. Heterogenität der Einschätzungen zwischen den Institutionen.

Die höchsten Mitbestimmungsgrade werden aus der Leitungsperspektive in alltagsnahen und individuell gestaltbaren Bereichen verortet. Überaus hohe Zustimmungsanteile zeigen sich in der Mitbestimmung bei der Gestaltung des eigenen Zimmers (MW = 1.29; SD = 0.58). 97 Prozent der gültigen Antworten entfallen hier auf die Kategorien «immer» oder «häufig», während ablehnende Angaben («selten» bzw. «nie») nur vereinzelt auftreten. Die Einschätzungen zu diesem Bereich weisen eine geringe bis moderate Streuung auf und fallen insgesamt vergleichsweise einheitlich aus. Ebenfalls hohe Mitbestimmungsanteile werden für die Freizeitgestaltung (MW = 1.53; SD = 0.52) sowie für den Kontakt zu den Eltern (MW = 1.71; SD = 0.81) berichtet. Bei der Freizeitgestaltung entfallen 99 Prozent, beim Kontakt zu den Eltern 87 Prozent der Antworten auf die Kategorien «immer» oder «häufig». Während die Freizeitgestaltung eine geringe bis moderate Streuung aufweist, fallen die Einschätzungen zum Kontakt mit den Eltern merklich heterogener aus. Auch die Auswahl des Ausbildungsplatzes (MW = 1.69; SD = 1.16) sowie das Essen (MW = 1.92; SD = 0.63) werden mehrheitlich als mitbestimmungsfähig eingeschätzt. Bei der Mitbestimmung in der Auswahl des Ausbildungsplatzes entfallen rund 83 Prozent der Antworten auf die Kategorie «immer» oder «häufig», während etwa 10 Prozent «selten» oder «nie» lauten und weitere 7 Prozent auf «trifft nicht zu» entfallen. Beim Essen liegen 84 Prozent der Antworten in den Kategorien «immer» oder «häufig». Zugleich berichten 16 Prozent der Befragten von einer nur seltenen Mitbestimmung. Während die Einschätzungen zum Essen bei zugleich merklicher Heterogenität (SD = 0.63) stärker in den zustimmenden Kategorien liegen, verteilen sich die Beurteilungen der Ausbildungsplatzwahl bei einer hohen Streuung (SD = 1.16) über mehrere Skalenkategorien hinweg. Insgesamt deutet die Verteilung der Einschätzungen darauf hin, dass hohe Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten insbesondere dort zugeschrieben werden, wo sie als unmittelbar lebensweltlich und individuell relevant erscheinen.

Im mittleren Bereich liegen unter anderem die Gestaltung der Gemeinschaftsräume (MW = 2.06; SD = 0.76), die Ordnung im Zimmer (MW = 2.34; SD = 0.81) sowie die Urlaubsplanung (MW = 2.34; SD = 1.29). In diesen Bereichen überwiegen zwar weiterhin zustimmende Angaben («immer» bzw. «häufig»), deren Anteile zwischen 77 Prozent und 65 Prozent liegen, doch der Anteil eingeschränkter Mitbestimmung («selten» bzw. «nie») fällt mit 22 Prozent bis 39 Prozent höher aus als in den stärker individualisierten Lebensbereichen. Besonders bei der Urlaubsplanung verteilt sich die Einschätzung vergleichsweise

breit über die Skalenkategorien, was sich auch in einer hohen Standardabweichung (SD = 1.29) widerspiegelt. Die Medienzeit (MW = 2.38; SD = 0.82) weist ebenfalls eine breite Verteilung auf. Zustimmende Angaben («immer» bzw. «häufig») machen hier rund 56 Prozent der Antworten aus, während 44 Prozent auf die Kategorien «selten», «nie» oder «trifft nicht zu» entfallen.

Deutlich geringere Mitbestimmungsgrade werden aus der Leitungsperspektive in strukturell und institutionell stärker gerahmten Entscheidungsfeldern verortet. Die Nachtruhe (MW = 3.01; SD = 0.83) wird mehrheitlich nicht als mitbestimmungsfähig eingeschätzt. Rund 73 Prozent der Antworten entfallen auf die Kategorien «selten» oder «nie», während zustimmende Angaben («immer» bzw. «häufig») lediglich 23 Prozent ausmachen. Die merkliche Heterogenität der Einschätzungen zeigt, dass diese Einschätzung nicht in allen Institutionen gleichermassen geteilt wird. Am geringsten wird die Mitbestimmung bei der Aufnahme neuer Bewohner:innen in die Gruppe (MW = 3.56; SD = 0.84) sowie bei der Einstellung neuer Mitarbeitenden (MW = 3.63; SD = 0.74) eingeschätzt. In beiden Bereichen entfallen jeweils deutlich über 80 Prozent der Antworten auf «selten» oder «nie», während zustimmende Angaben nur vereinzelt gemacht werden. Die Standardabweichungen sprechen für eine nicht vollständig homogene Einschätzung dieser Bereiche durch die befragten Leitungspersonen.

4.3 Ergebnisse zur Mitbestimmung im Rahmen regelmässiger Wohngruppengespräche

Die Frage nach regelmässigen Wohngruppengesprächen zielte darauf ab, zu erfassen, ob in den Institutionen aus Sicht der Leitungspersonen eine formal etablierte, kollektive Beteiligungsform auf Ebene der Wohngruppe vorgesehen ist. Die Fragestellung dazu lautete: «Gibt es regelmässige Wohngruppengespräche mit den Kindern und Jugendlichen?». Die Befragten konnten diese Frage dichotom mit «Ja» oder «Nein» beantworten. Der Begriff «regelmässig» wurde im Erhebungsinstrument nicht weiter spezifiziert, sodass die Ergebnisse im Lichte unterschiedlicher institutioneller Festlegungen zur Häufigkeit solcher Gespräche zu interpretieren sind.

Antwort	n = Anzahl Nennungen	In % der gültigen Antworten
Ja	116	93.5 %
Nein	8	6.5 %
Summe gültig	**124**	**100 %**

Tabelle 3: Regelmässige Wohngruppengespräche mit Kindern und Jugendlichen (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen 2019 von Pluto et al. 2024)
Anmerkung: Antwortkategorien «Ja» bzw. «Nein»; Angaben in Anzahl Nennungen und Prozent; N = 124.

Von den insgesamt 188 befragten Institutionen liegen für diese Frage 124 gültige Antworten vor; der Anteil fehlender Werte beträgt damit 34 Prozent (siehe Tabelle 3). Bezogen auf die gültigen Antworten geben 93.5 Prozent der Leitungspersonen an, dass in ihrer Institution regelmässige Wohngruppengespräche stattfinden (n = 116). Lediglich 6.5 Prozent (n = 8) verneinen das Vorhandensein solcher Gespräche.

Die Ergebnisse zeigen, dass regelmässige Wohngruppengespräche aus Sicht der befragten Leitungspersonen in der grossen Mehrheit der antwortenden Institutionen als formal vorgesehenes Beteiligungsformat vorgesehen sind, während sie in einem kleinen Teil der Fälle als nicht vorhanden angegeben werden.

4.4 Ergebnisse zur Verfügbarkeit von Melde-, Beschwerde- und Ombudsstellen

Zur Erfassung institutioneller Vorkehrungen im Umgang mit Unzufriedenheit von Kindern, Jugendlichen und Eltern wurden die befragten Leitungspersonen gebeten, anzugeben, ob aus ihrer Sicht in ihrer Institution entsprechende Anlaufstellen vorhanden sind. Die übergeordnete Fragestellung lautete wie folgt: «Verfügt Ihre Institution über eine Stelle, an die sich Kinder/Jugendliche und Eltern wenden können, wenn sie mit der Institution unzufrieden sind?». Abgefragt wurden drei unterschiedliche Formen institutioneller Stellen: die Ombudsstelle, die Beschwerdestelle sowie die Meldestelle bei Gewalt und Grenzverletzungen. Für jede dieser Formen konnten die Befragten angeben, ob eine entsprechende Stelle fehlt oder vorhanden ist sowie innerhalb oder ausserhalb der Institution eingerichtet ist. Die beiden Ja-Kategorien («innerhalb» bzw. «ausserhalb») konnten mehrfach genannt werden, da sich die Angaben entsprechend auf unterschiedliche Anlaufstellen beziehen.

Die Angaben wurden nominal erhoben und in absoluten Zahlen sowie anteilig ausgewertet. Die Darstellung in Tabelle 4 weist für jede Form der Stellen getrennt aus, wie viele Institutionen keine entsprechende Stelle angeben und wie viele über eine interne oder externe Ausgestaltung verfügen. Aufgrund der Mehrfachnennungen werden die positiven Angaben ausschliesslich in absoluten Zahlen ausgewiesen. Prozentangaben beziehen sich nur auf die Nein-Kategorien und auf die 131 Institutionen mit gültigen Angaben. Diese Struktur erlaubt eine differenzierte Betrachtung der vorhandenen Formen institutionalisierter Anlaufstellen sowie ihrer organisatorischen Verortung.

Anlaufstellen	Nein (n; %)	Ja, innerhalb der Institution (n)	Ja, ausserhalb der Institution (n)
Meldestelle (bei Gewalt und Grenzverletzung)	14 (11 %)	83	58
Beschwerdestelle	17 (13 %)	74	61
Ombudsstelle	24 (18 %)	34	77

Tabelle 4: Verfügbarkeit institutioneller Stellen bei Unzufriedenheit von Kindern, Jugendlichen und Eltern (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen 2019 von Pluto et al. 2024)
Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Nennungen; gerundete Prozente nur für «Nein», bezogen auf N = 131 Institutionen.

Die in Tabelle 4 ausgewiesenen Angaben zeigen, dass institutionalisierte Anlaufstellen im Umgang mit Unzufriedenheit aus Sicht der befragten Leitungspersonen insgesamt weit verbreitet sind, sich jedoch je nach Form der Anlaufstelle in ihrer Häufigkeit und organisatorischen Ausgestaltung unterscheiden.

Am häufigsten wird das Vorhandensein einer Meldestelle bei Gewalt und Grenzverletzungen berichtet. 14 Institutionen (11 %) geben an, über keine Anlaufstelle zu verfügen. Von den positiven Angaben werden 83 Nennungen für eine innerhalb der Institution eingerichtete Meldestelle sowie 58 Nennungen für eine ausserhalb der Institution angesiedelte Meldestelle ausgewiesen. Meldestellen zeigen dementsprechend den geringsten Anteil an Nein-Angaben auf und werden häufiger intern als extern bezeichnet, wobei Mehrfachausstattungen innerhalb einzelner Institutionen möglich sind.

Auch Beschwerdestellen werden von einem grossen Teil der Institutionen als vorhanden angegeben. 17 Institutionen (13 %) berichten dagegen, dass eine solche fehlt. Von den positiven Angaben werden 74 Nennungen für interne so-

wie 61 Nennungen für externe Beschwerdestellen ausgewiesen. Die Verteilung der Nennungen fällt damit vergleichsweise ausgewogen aus und zeigt keine dominante organisatorische Ausprägung. Beschwerdestellen nehmen hinsichtlich ihrer Verbreitung und organisatorischen Ausgestaltung eine Zwischenposition ein. Am seltensten wird das Vorhandensein einer Ombudsstelle vermerkt. Mit 24 Institutionen (18 %), die angeben, über keine Ombudsstelle zu verfügen, weist diese Form der Anlaufstelle den höchsten Anteil an Nein-Angaben auf. Zugleich zeigen die positiven Angaben, dass Ombudsstellen häufiger ausserhalb (n = 77) als innerhalb der Institution (n = 34) verortet werden.

Damit verdeutlichen die Ergebnisse, dass sich die berichtete institutionelle Absicherung im Umgang mit Unzufriedenheit je nach Art der Anlaufstelle sowohl in ihrer Verbreitung als auch in ihrer organisatorischen Verortung unterscheidet. Während Meldestellen bei Gewalt und Grenzverletzungen in den meisten der befragten Institutionen vorhanden sind und überwiegend intern verortet werden, werden fehlende Ombudsstellen deutlich häufiger angegeben. Sofern vorhanden, sind Ombudsstellen überwiegend ausserhalb der Institution angesiedelt. Beschwerdestellen liegen hinsichtlich ihrer Verbreitung und organisatorischen Einbettung zwischen diesen beiden Formen.

4.5 Ergebnisse zu Partizipationsmöglichkeiten hinsichtlich der Äusserung von Kritik und Veränderungswünschen

Zur Erfassung der konkreten Ausdrucks- und Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen wurden die befragten Leitungspersonen gebeten, anzugeben, über welche Wege Kinder und Jugendliche aus ihrer Sicht in ihrer Institution Veränderungswünsche und Kritik äussern können. Die Fragestellung lautete: «Welche Möglichkeiten, Veränderungswünsche und Kritik zu äussern haben die Kinder und Jugendlichen in Ihrer Institution?». Die Antwortoptionen umfassen elf vorgegebene Möglichkeiten, darunter formal organisierte Beteiligungsgremien, unterschiedliche Gesprächsformate, institutionalisierte Beschwerde- und Ombudsstrukturen sowie informelle oder externe Ansprechmöglichkeiten. Mehrfachnennungen waren möglich. Die einzelnen Antwortoptionen wurden nominal erhoben. Für die Kategorie «Sonstige Möglichkeiten» stand ein offenes Textfeld zur Verfügung, in dem zusätzliche Formen der Äusserung benannt werden konnten. Ausgewiesen werden absolute Häufigkeiten

sowie Prozentanteile bezogen auf die gültigen Antworten (N = 131). Die Darstellung in Tabelle 5 ist nach der Häufigkeit der Nennungen geordnet und führt die genannten Möglichkeiten von den am häufigsten bis zu den am seltensten genannten Formen der Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik auf.

Möglichkeiten der Äusserung	n = Anzahl der Nennungen	% der gültigen Antworten
Gespräche mit den Betreuer:innen	120	92 %
Gespräche mit der Leitung/Anträge an die Leitung	114	87 %
Gruppenversammlungen, Gruppenabende	111	85 %
Gespräche mit Externen, z. B. Jugendamt, Therapeut:innen	103	79 %
Beschwerdeverfahren	66	50 %
Ombudsperson	57	44 %
Anlaufstelle	49	37 %
Kummerkasten	43	33 %
Gewählte Vertretung (z. B. Heimrat, Institutionsrat, Gruppensprecher:innen)	22	17 %
Institutionsversammlungen, Vollversammlungen	12	9 %
Sonstige Möglichkeiten, und zwar:	17	13 %

Tabelle 5: Möglichkeiten zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik (modifizierte Fassung in Anlehnung an die DJI-Fragebögen 2004 und 2019 von Gragert et al. 2005 und Pluto et al. 2024 sowie die HEVE-Studie, ohne Datum)
Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich; Angaben in Nennungen und Prozent der gültigen Antworten; N = 131; Prozentangaben summieren sich nicht zu 100 %.

Die in Tabelle 5 ausgewiesenen Angaben zeigen, dass aus Sicht der befragten Leitungspersonen den Kindern und Jugendlichen eine Vielzahl unterschiedlicher Möglichkeiten zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik angeboten wird, wobei sich eine abgestufte Verteilung der einzelnen Formen nach ihrer Häufigkeit erkennen lässt.

Sehr häufig werden direkte, personenbezogene Gesprächsformate genannt. Nahezu alle antwortenden Institutionen geben an, dass Kinder und Jugendliche Veränderungswünsche und Kritik in Gesprächen mit den Betreuer:innen äussern können (92 %). Ebenfalls sehr häufig werden Gespräche mit der Leie tung bzw. Anträge an die Leitung (87 %) sowie Gruppenversammlungen oder

Gruppenabende (85 %) genannt. Eine ebenfalls hohe Verbreitung weisen Gespräche mit externen Akteur:innen wie Sozialdiensten oder Therapeut:innen auf (79 %). Damit wird deutlich, dass Kritik und Anliegen zur Veränderung aus der Leitungsperspektive nicht ausschliesslich innerhalb der Institution adressiert werden, sondern in vielen Fällen auch gegenüber externen professionellen Akteur:innen geäussert werden können.

Demgegenüber weisen formalisierte Beschwerde- und Unterstützungsstrukturen eine mittlere Häufigkeit auf. Rund die Hälfte der Institutionen gibt an, über ein Beschwerdeverfahren zu verfügen (50 %), während Ombudspersonen (44 %) und weitere Anlaufstellen (37 %) von einer Minderheit der Befragten genannt werden. Niederschwellige, anonymisierte Formate wie ein Kummerkasten finden sich in knapp einem Drittel der Institutionen (33 %). Deutlich seltener werden kollektiv-repräsentative Beteiligungsformen genannt. Eine gewählte Vertretung wie ein Heim- oder Institutionsrat wird lediglich von 17 Prozent der Institutionen berichtet, Institutions- oder Vollversammlungen sogar nur von 9 Prozent. Die offenen Nennungen unter der Kategorie «Sonstige Möglichkeiten» (13 %) verweisen auf eine Reihe zusätzlicher, institutionenspezifischer Formen der Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik. Genannt werden unter anderem weitere Ansprechpersonen wie Vertrauenspersonen oder Beistandschaften, zusätzliche institutionelle Wege wie interne oder externe Meldestellen sowie alltagsnahe Kommunikationsformen wie Gespräche oder schriftliche Kontaktmöglichkeiten. Die Angaben treten jeweils vereinzelt auf und verteilen sich auf unterschiedliche, institutionsspezifische Formen, ohne dass eine dieser Formen quantitativ hervorsticht.

Die Verteilung der Nennungen aus der Leitungsperspektive deutet darauf hin, dass Möglichkeiten der Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik vor allem über individualisierte und alltagsnahe Gesprächsformate und Gruppenversammlungen erfolgen. Gespräche mit externen Akteur:innen wie Sozialdiensten oder Therapeut:innen werden ebenfalls häufig genannt. Demgegenüber werden formalisierte und institutionell verankerte Beteiligungs- und Beschwerdestrukturen weniger häufig angegeben, wobei insbesondere kollektiv-repräsentative Formate wie gewählte Vertretungen oder Institutionsversammlungen am seltensten genannt werden. Die Möglichkeiten zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik werden somit aus der Leitungsperspektive breit berichtet, ihre strukturelle Absicherung und institutionelle Ausgestaltung variiert jedoch erheblich zwischen den verschiedenen Formen.

5 Zentrale Erkenntnisse der quantitativen Vollerhebung

Die quantitativen Befunde zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz werden im Folgenden anhand einer Zusammenschau entlang zentraler Erkenntnisse verdichtet.

Erstens zeigt sich, dass Partizipation als pädagogische Grundorientierung institutionell breit legitimiert ist, ihre konkrete Ausgestaltung jedoch stark selektiv erfolgt. Die Einschätzungen der befragten Leitungspersonen weisen darauf hin, dass Partizipation in der Mehrzahl der Institutionen als relevante Grösse im Rahmen pädagogischer Grundorientierungen fungiert und positive Erfahrungen mit Beteiligung gemacht wurden. Gleichzeitig wird eine Selektivität sichtbar – etwa in den stark variierenden Anteilen zustimmender und ablehnender Einschätzungen zur Mitbestimmung in unterschiedlichen Lebens- und Entscheidungsbereichen. Während in mehreren alltagsnahen und individuell gestaltbaren Bereichen besonders hohe Zustimmungsanteile zur Mitbestimmung angezeigt werden, stellen sich andere Lebensbereiche und Sachverhalte deutlich unentschiedener dar. In stärker institutionell gerahmten Alltagsbereichen überwiegen zwar zustimmende Angaben, zugleich entfällt jedoch ein relevanter Anteil der Antworten auf die Kategorien «selten» oder «nie». Besonders eingeschränkt wird Mitbestimmung aus Sicht der befragten Leitungspersonen in strukturell-organisationalen Entscheidungsfeldern wie der Aufnahme neuer Bewohner:innen sowie bei der Einstellung neuer Mitarbeitenden. Damit zeigt sich die Selektivität partizipativer Einflussmöglichkeiten entlang unterschiedlicher Grade institutioneller Rahmung: von individuell gestaltbaren Alltags- und Lebensbereichen über stärker normativ regulierte Alltagsbereiche bis hin zu institutionell verantworteten Kernentscheidungen, von denen Kinder und Jugendliche grösstenteils ausgeschlossen sind.

Zweitens weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Partizipation zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik aus der Leitungsperspektive primär über unmittelbare, personenbezogene und gruppenbezogene Kommunikationsformen realisiert wird, während formellere und stärker institutionalisierte Beteiligungsformate eine deutlich geringere Rolle spielen. Entsprechend werden direkte Gespräche mit Betreuungspersonen, der Leitung sowie im Rahmen von Gruppenversammlungen bzw. Wohngruppengesprächen, die als alltags-

nahe und niederschwellige Formen der Artikulation von Anliegen erscheinen, besonders häufig genannt. Demgegenüber nehmen die Nennungen mit zunehmendem Grad an Formalisierung, institutioneller Vermittlung oder Repräsentation tendenziell ab. Anlaufstellen, gewählte Vertretungen sowie Institutions- oder Vollversammlungen werden vergleichsweise selten als relevante Möglichkeiten zur Äusserung von Kritik und Veränderungswünschen benannt. Dies deutet darauf hin, dass Partizipation aus der Leitungsperspektive vor allem dort verortet wird, wo Anliegen direkt und situativ im pädagogischen Alltag eingebracht werden können, während stärker vermittelte und formal-repräsentative Strukturen eine nachgeordnete Rolle spielen. Die Dominanz personenbezogener Gesprächsformate ist aus sozialpädagogischer Perspektive ambivalent zu bewerten, da solche Formen zwar alltagsnah zugänglich erscheinen, zugleich aber nur begrenzt verbindlich eingefordert, überprüft und ausgewertet werden können. Damit kann Verantwortung für Kritik- und Beteiligungsmöglichkeiten von der Leitung und den organisationalen Strukturen auf einzelne Fachpersonen und auf die Kinder und Jugendlichen selbst verlagert werden. Dies kann insofern problematisch werden, als Möglichkeiten zur Artikulation von Kritik in stationären Kontexten grundsätzlich durch Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse geprägt sind, während personenbezogene Gesprächsformate häufig weniger verbindlich dokumentiert, überprüft und an rahmende Strukturen wie Aufsichts-, Beschwerde- und Ombudsstellen rückgebunden werden.

Drittens zeigen die Ergebnisse, dass institutionelle Strukturen zur Artikulation von Unzufriedenheit und Kritik seitens der Kinder, Jugendlichen und Eltern zwar formal weit verbreitet sind, sich jedoch deutlich in ihrer organisatorischen Ausgestaltung unterscheiden. Die Angaben der Leitungspersonen weisen darauf hin, dass Melde-, Beschwerde- und Ombudsstellen in vielen Institutionen vorhanden sind, sich jedoch hinsichtlich ihrer Verortung innerhalb oder ausserhalb der Institution unterscheiden. Während Meldestellen bei Gewalt und Grenzverletzungen überwiegend intern angesiedelt sind, werden Ombudsstellen häufiger als extern angegeben und zugleich seltener als vorhanden genannt. Damit zeigt sich, dass Formen der institutionellen Absicherung von Beschwerde- und Schutzanliegen zwar vielfach bestehen, jedoch in unterschiedlichen organisationalen Arrangements ausgewiesen werden.

Viertens werden Entscheidungsfelder wie die Aufnahme neuer Bewohner:innen oder die Einstellung von Mitarbeitenden institutionenübergreifend kaum als mitbestimmungsfähig markiert. Die Ergebnisse verweisen auf jene struktu-

rellen Rahmungen und Zuständigkeitsgrenzen, die aus Sicht der befragten Leitungspersonen gegenwärtig als handlungsleitend gelten. Hierin lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen institutionell wirksamen Zuständigkeitsgrenzen und normativen Forderungen nach einer Ausweitung partizipativer Rechte in stationären Settings erkennen.

Damit zeichnen die quantitativen Ergebnisse ein Bild von Partizipation in der Heimerziehung als einem aus der Leitungsperspektive breit akzeptierten pädagogischen Leitmotiv, dessen konkrete Umsetzung jedoch stark kontextabhängig, selektiv und institutionell gerahmt erfolgt. Die Spannungen zwischen Orientierung, formaler Struktur und tatsächlicher Einflussnahme bilden einen zentralen Bezugspunkt für die anschliessende weiterführende Einordnung der Befunde.

6 Einordnung der quantitativen Ergebnisse

Im Folgenden werden drei Bereiche der Ergebnisse vertiefend diskutiert und in die Fachdebatte eingeordnet. Im Fokus stehen die Einschätzung zur Partizipation insgesamt (6.1), die Ausgestaltung von Mitbestimmung in konkreten Lebens- und Entscheidungsbereichen (6.2) sowie die institutionelle Absicherung von Partizipation durch Melde-, Beschwerde- und Ombudsstellen (6.3). Diese drei Bereiche stellen zentrale Dimensionen partizipativer Grundorientierungen dar und bilden unterschiedliche Ebenen der institutionellen Rahmung ab.

6.1 Einordnung der Einschätzungen zur Partizipation insgesamt

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Partizipation lassen sich in wesentlichen Punkten in fachliche Diskussionslinien einordnen. Aus der Perspektive der befragten Leitungspersonen wird Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe überwiegend als normativ bedeutsames und fachlich anerkanntes Prinzip beschrieben. Diese hohe Zustimmung korrespondiert mit Erkenntnissen aus der Fachdebatte, in denen Partizipation als zentraler Referenzpunkt zeitgemässer pädagogischer Professionalität ausgewiesen wird. Zugleich wird in der Debatte wiederholt darauf hingewiesen, dass der (Sammel-)Begriff der Partizipation in der Praxis heterogen ausfällt und seine pro-

grammatische Bekräftigung als Leitbegriff nicht selten inflationären Charakter annimmt (Interessensgemeinschaft Quality4Children 2023, S. 189; Keller et al. 2023, S. 284, 139). Deklarierte Zustimmungen sind daher nicht zwangsläufig mit einer konsistenten und ausgeprägten Beteiligungspraxis gleichzusetzen, sondern können auch Ausdruck fachlich und sozial erwünschter Selbstbeschreibungen sein. Ähnlich ist auch das Ergebnis einzuordnen, dass rund ein Viertel der befragten Leitungspersonen den Stand der Partizipation in der eigenen Institution als unzureichend einschätzt. Diese Einschätzung verweist nicht zwingend auf eine defizitäre Praxis, sondern kann unterschiedliche Bedeutungen beinhalten. Sie kann sowohl auf tatsächlich bestehende Entwicklungsbedarfe hinweisen als auch Ausdruck eines hohen professionellen Anspruchs sein, der mit einer kritisch-reflexiven Bewertung der eigenen institutionellen Praxis einhergeht.

Dass zudem eine deutliche Mehrheit der Befragten den Stand der Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen als positiv bewertet und angibt, über Ideen zur Weiterentwicklung partizipativer Prozesse zu verfügen, lässt darauf schliessen, dass – wie in der Fachdebatte angenommen – konzeptionelle Grundlagen wie Leitlinien, Empfehlungen oder Standards in vielen Institutionen grundsätzlich vorhanden sind (Keller et al. 2023). Zentrale Herausforderungen der Partizipation werden in der Debatte weniger in fehlenden programmatischen Leitideen verortet als vielmehr in der alltäglichen Um- und Übersetzung partizipativer Ansprüche in pädagogisches Handeln (Bissig Lutumba 2023; Interessensgemeinschaft Quality4Children 2023; Keller et al. 2023; Rieker et al. 2016). Gefordert wird weniger ein Bedarf an konzeptionellen Orientierungen als ein Mehr an vergemeinschafteter Verbindlichkeit (Keller et al. 2023, S. 286). Die vorliegenden Ergebnisse weisen in eine vergleichbare Richtung. Insbesondere die ausgeglichenen Einschätzungen zu zeitlichen und ressourcenbezogenen Bedingungen sowie dazu, dass Partizipation in Konkurrenz zu anderen Anforderungen steht und situativ priorisiert werden muss, deuten darauf hin, dass partizipative Prozesse in vielen Institutionen nicht durchgängig als selbstverständlicher Bestandteil des pädagogischen Alltags verankert sind. Partizipation erscheint damit weniger als stabil integrierte Routine, denn als kontextabhängige Praxis, deren Umsetzung potenziell brüchig ist. Darauf kann auch das uneinheitliche Ergebnis zur Einschätzung der Einfachheit hinweisen, Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende kontinuierlich für Partizipation zu motivieren.

Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Fokus, die auch in der Fachdebatte als zentral gilt, nämlich, wie Partizipation unter Bedingungen institutioneller Komplexität im Alltag tatsächlich Priorität erlangt, handlungspraktisch anschlussfähig bleibt und über die Zeit hinweg verstetigt werden kann (Eberitzsch et al. 2021, S. 141; Interessensgemeinschaft Quality4Children 2023, S. 182). Partizipation bietet nur begrenzt eindeutige Handlungsorientierungen und entzieht sich einer vollständigen Standardisierung, was die Notwendigkeit alltäglicher Aushandlungs- und Priorisierungsentscheidungen verdeutlicht (Keller et al. 2023). In diesem Zusammenhang kommt den pädagogischen Fachkräften eine zentrale Rolle zu, da neben der Ermöglichung von Partizipation die Übersetzung partizipativer Prinzipien in die konkrete Praxis in hohem Mass von professioneller Haltung, fachlichen Kompetenzen und methodischer Sensibilität abhängt (Eberitzsch et al. 2021; Rüegg/Meyer 2023). Für Kinder und Jugendliche gewinnt Partizipation entsprechend nur dann an substanzieller Bedeutung, wenn sie im pädagogischen Alltag erfahrbar wird und mit Verlässlichkeit, Wertschätzung sowie methodisch-didaktischer Qualität verbunden ist (Eberitzsch et al. 2021).

Insgesamt untermauern die Ergebnisse zu dieser Fragestellung die Existenz einer sehr heterogenen Praxislandschaft, in der Institutionen unterschiedlich weit auf dem Weg von einer programmatischen Orientierung hin zu einer alltagspraktischen Verfestigung partizipativer Handlungsweisen fortgeschritten sind (Bissig Lutumba 2023, S. 254). Partizipation erscheint damit als fortlaufender Entwicklungsprozess im Spannungsfeld zwischen normativer Selbstverpflichtung, organisationalen Rahmenbedingungen und professioneller Alltagspraxis.

6.2 Einordnung der Mitbestimmung in alltäglichen Lebensbereichen

Die Reichweite partizipativer Praxis entscheidet sich in besonderem Masse in alltagsbezogenen Lebensbereichen und konkreten Sachverhalten. Diese eröffnen formelle wie informelle Möglichkeits- und Interaktionsräume, in denen Kinder und Jugendliche Entscheidungen unmittelbar mitbeeinflussen können und Beteiligung als handlungswirksam erfahren wird (Eberitzsch et al. 2020b, S. 147; Eberitzsch et al. 2021, S. 141). Gerade in diesen alltäglichen Domänen

zeigt sich, in welchem Umfang eine subjektorientierte Beteiligung innerhalb institutioneller Arrangements eingelöst oder begrenzt bleibt.

In der Fachdebatte gilt Partizipation als subjekt- und biografieorientiertes und nicht selektiv geltendes Grundprinzip, das faktisch zur Geltung kommen muss (Ahmed et al. 2023, S. 163). Wo partizipative Möglichkeiten begrenzt bleiben, werden informelle Gegenräume grösser, in denen Heranwachsende Regulierungen unterlaufen, sodass unzureichende Partizipation auch Entwicklungsrisiken steigern kann (Keller et al. 2023, S. 143). Kinder und Jugendliche messen insbesondere niederschwelligen, alltagsnahen Beteiligungsmöglichkeiten eine hohe Bedeutung bei, während stärker formalisierte Beteiligungsformate wie regelmässige Gruppensitzungen mit höheren Anforderungen an Beteiligungskompetenzen einhergehen und für Heranwachsende erschwerter anschlussfähig sind bzw. sein können (Eberitzsch et al. 2020b, S. 147; Keller et al. 2023, S. 141–142). Alltagsnahe formelle und informelle Partizipationsgelegenheiten gelten als zentral für die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Anerkennung und Beziehungsfähigkeit und werden in der Fachdebatte insbesondere bezüglich präventiver Schutzwirkungen gegenüber Ohnmachtserfahrungen, Grenzverletzungen und Machtmissbrauch hervorgehoben (Eberitzsch et al. 2020b). Aus Sicht der Heranwachsenden setzen diese beabsichtigten pädagogischen und präventiven Wirkungen reale Wahlmöglichkeiten, verlässliche und vertrauensvolle Beziehungen sowie kontinuierliche Gelegenheiten voraus, um eigene Anliegen im Alltag einzubringen und insbesondere in Bezug auf die eigene Lebensführung gehört zu werden (Eberitzsch et al. 2020, S. 146).

Vor diesem Hintergrund sind die vorliegenden quantitativen Ergebnisse aus der Leitungsperspektive zunächst als positiver Befund zu lesen. Hohe Mitbestimmungsgrade zeigen sich in zentralen, alltagsnahen, individuell relevanten Lebensbereichen wie der Gestaltung des eigenen Zimmers, der Freizeitgestaltung, dem Kontakt zu den Eltern sowie der Ausbildungswahl. Damit bestätigen die Ergebnisse die in der Fachdebatte zentrale Annahme, wonach Partizipation in der Praxis lebenswelt- und subjektnah ansetzen muss. Dabei handelt es sich jedoch um Bereiche der Partizipation, die ohne grundlegende Irritation institutioneller Abläufe einhergehen, sodass hier eine organisational-funktionale Grenze deutlich wird. In diesem Sinne weisen die Ergebnisse auf ein selektives und funktional gerahmtes Muster partizipativer Handlungsmöglichkeiten hin. Die Reichweite von Mitbestimmung nimmt aus Sicht der Leitungspersonen dort deutlich ab, wo sie verstärkt mit institutionell-organisationalen

Machtsphären und Logiken von Ordnung, Schutz, Fürsorge und Sicherheit kollidiert. Dieses Muster verweist auf das in der Fachdebatte vielfach beschriebene Spannungsverhältnis zwischen rechtlich-administrativer Strukturlogik und subjektorientierter, ergebnisoffen angelegter Partizipation. Partizipative Prozesse bringen durch individuell-biographische und gruppenspezifische Aushandlungen notwendigerweise Irritationen in den institutionellen Alltag ein und stellen dessen Stabilität, Verlässlichkeit und Regelhaftigkeit infrage, wodurch sie aus organisationaler Perspektive als risikobehaftet, konfliktreich und schwer steuerbar erscheinen können (Ahmed et al. 2023, S. 155; Keller et al. 2023, S. 139, 287). Besonders deutlich treten diese Begrenzungen in organisational-administrativen Entscheidungsbereichen wie der Aufnahme neuer Bewohner:innen oder der Einstellung neuer Mitarbeitenden hervor. Nach den vorliegenden Ergebnissen werden diese Entscheidungen institutionenübergreifend kaum als mitbestimmungsfähig ausgewiesen und folgen damit primär institutionellen Kriterien (z. B. in Bezug auf Belegung, Zielgruppenzuschnitt, personelle Ressourcen oder betriebswirtschaftliche Vorgaben), ohne systematische Mitbestimmung durch Kinder und Jugendliche (Keller et al. 2021, S. 5). Dabei wäre auch hier eine Anhörung und Mitsprache angezeigt (Hirschfeld et al. 2022, S. 5; Keller et al. 2021, S. 5). Angesichts der hohen entwicklungspsychologischen und alltagspraktischen Relevanz solcher Entscheidungen – etwa für die Zugehörigkeit, das Wohlbefinden und die Stabilität im Gruppenalltag – verweisen diese Ergebnisse auf ein erhebliches Spannungsfeld zwischen organisationaler Steuerungslogik und subjektorientierten Beteiligungsansprüchen (Keller et al. 2021, S. 5; Rohrbach et al. 2023, S. 216).

Auch die in der institutionellen Praxis traditionell stärker regelgebundenen und sicherheitsbezogenen Alltagsbereiche wie Ausgehzeiten, Nachtruhe oder Mediennutzung enthalten den Ergebnissen nach eingeschränkte Mitbestimmungsmöglichkeiten. Diese Bereiche gelten in der Fachdebatte als klassische Konfliktzonen institutioneller Kontroll- und Schutzlogiken (Freuler 2023, S. 280–281; Keller et al. 2021, S. 11–13). Im Kontext des Kindeswohls wird auf den Balanceakt zwischen den Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden und der Verpflichtung zum Schutz ihrer körperlichen und psychischen Gesundheit hingewiesen (Eberitzsch et al. 2020b, S. 151). Insbesondere Ausgehzeiten werden in der Fachdebatte als sensibler Bereich diskutiert, da sie eng mit sozialen Beziehungen, Autonomieerfahrungen und der Aushandlung von Verantwortung verbunden sind (Keller et al. 2021, S. 13; Rohrbach et al. 2023, S. 215). Entsprechende Regelungen werden häufig gruppenbezogen und

standardisiert ausgestaltet, obwohl individuelle Entwicklungsverläufe, psychische Voraussetzungen oder soziale Rahmenbedingungen eine differenziertere Handhabung nahelegen würden (Eberitzsch et al. 2020b, S. 151; Freuler 2023, S. 280–281). In der Fachdebatte werden partizipativ ausgehandelte, individualisierte und flexibilisierte Regelungen vor diesem Hintergrund als Ansatzpunkte beschrieben, um Schutz- und Beteiligungsansprüche miteinander in ein spannungsreiches, jedoch bearbeitbares Verhältnis zu setzen (Keller et al. 2021, S. 13). Ähnliches gilt auch für Regelungen zur Nachtruhe und zur Mediennutzung. Starre zeitliche Vorgaben können mit individuellen Bedürfnissen, Entwicklungsrhythmen und subjektiven Bedeutungszuschreibungen konfligieren, die in der Fachliteratur als relevante Bezugspunkte einer subjektorientierten Alltagsgestaltung hervorgehoben werden (Keller et al. 2021, S. 11–12; Rohrbach et al. 2023, S. 216, 218).

In eher gemeinschaftsbezogenen, organisatorisch moderierten Lebensbereichen wie Essen, Gestaltung von Gemeinschaftsräumen oder Urlaubsplanung zeigen die quantitativen Ergebnisse demgegenüber erweiterte, jedoch ebenso ambivalent bleibende Partizipationsmöglichkeiten. Während für den Bereich Essen eine hohe Zustimmung zur Mitbestimmung ausgewiesen wird, nehmen die positiven Einschätzungen zur Mitbestimmung in der Gestaltung von Gemeinschaftsräumen sowie in der Urlaubsplanung ab. In diesem Sinne ist das vorliegende Ergebnis zur Mitbestimmung beim Essen positiv zu bewerten, weil eine fehlende Mitbestimmung von Heranwachsenden dort als besonders einschneidend erlebt wird, da sie essenzielle Bedürfnisse, Befindlichkeiten und die Selbstregulation berührt (Keller et al. 2021, S. 14; Freuler 2023, S. 280). Darüber hinaus können gruppenbezogene Ordnungs-, Gesundheits- und Haushaltslogiken den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsverläufen häufig nur begrenzt Rechnung tragen (Eberitzsch et al. 2020b, S. 151; Keller et al. 2021, S. 10, 14). Die Einschätzungen zur Mitbestimmung in der Gestaltung von Gemeinschaftsräumen sowie in der Urlaubsplanung, die aus der Leitungsperspektive nicht eindeutig bewertet werden, können als Hinweis auf eine erhöhte Komplexität solcher gruppenbezogenen Entscheidungsbereiche gelesen werden.

Insgesamt zeigen diese Ergebnisse ein differenziertes Bild. Partizipation wird in Lebensbereichen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe keineswegs als abwesend beschrieben, sondern insbesondere in zentralen individuellen Bereichen vergleichsweise häufig berichtet. Gleichzeitig bleibt sie insbesondere in organisationalen und stärker sicherheitsbezogenen Feldern selektiv

begrenzt, konkret bei institutionell-administrativen Kernentscheidungen wie der Aufnahme neuer Bewohner:innen oder der Einstellung von Mitarbeitenden sowie in Alltagsbereichen wie Ausgehzeiten, Nachtruhe und Mediennutzung. Die Ergebnisse verweisen damit weniger auf ein Defizit an Partizipationsbereitschaft als auf strukturelle Grenzen einer Praxis, die Partizipation programmatisch hochhält, sie jedoch bislang vor allem dort realisiert, wo sie funktional anschlussfähig bleibt, während Partizipation dort abnimmt, wo sie institutionelle Deutungs- und Steuerungslogiken substanziell herausfordert.

6.3 Einordnung der Verfügbarkeit von Melde-, Beschwerde- und Ombudsstellen

Die Möglichkeit, sich als heranwachsende oder erwachsene Person über Erfahrungen, Konflikte oder Grenzverletzungen zu beschweren und dabei Schutz sowie Unterstützung bei der Wahrung eigener Rechte zu erhalten, gilt als zentraler Bestandteil der Partizipationsrechte in der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe. Beschwerde- und Ombudsstellen gelten diesbezüglich als Sonderformen von Beteiligung, die dann greifen, wenn subjektiv wahrgenommene Rechtsverletzungen, Übergriffe, Konflikte und weitere Unzufriedenheiten vorliegen und reguläre Mitwirkungs- und Aushandlungsprozesse an ihre Grenzen gelangen oder versagen (Pluto 2023, S. 56). Sie eröffnen Heranwachsenden und Eltern strukturell abgesicherte Möglichkeiten, institutionelle Machtasymmetrien in Institutionen zu adressieren und (unabhängige) Beratung und Unterstützung in Anspruch zu nehmen (Heimgartner/Reicher 2023, S. 68). Solche formalisierten Anlauf- und Beschwerdestellen senken Hürden, sich als Betroffene Gehör und dem eigenen Anliegen Gewicht zu verschaffen, und signalisieren, dass eine Artikulation von Unzufriedenheiten, Grenzverletzungen, Kritik und Beschwerden legitim und ausdrücklich vorgesehen ist (Pluto 2023, S. 57).

Untersuchungen auf kantonaler Ebene verweisen zugleich darauf, dass die Angebotslandschaft solcher Stellen lückenhaft ist. Neben einer bislang fehlenden nationalen Fachstelle, die eine schweizweite Koordination und Überwachung der Kinderrechte gewährleisten könnte, sind Zuständigkeiten und Verfahren in ihrer kantonalen Heterogenität häufig nicht umfänglich alters- und zielgruppengerecht organisiert (EKKJ 2020; Weber Khan/Hotz 2019, S. 34, 172).

In diesem Sinne verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Befragung weniger auf ein generelles Fehlen von institutionellen Beschwerdestrukturen als auf unterschiedlich formalisierte und organisatorisch verortete Angebote. Während Melde- und Beschwerdestellen überwiegend innerhalb der Institution angesiedelt sind, werden Ombudsstellen, sofern vorhanden, häufiger ausserhalb der Institution verortet. Gerade diese externe Verortung kann aus fachlicher Perspektive als wünschenswertes Merkmal verstanden werden, da sie Unabhängigkeit, Anonymität und eine gewisse Distanz zu institutionellen Machtverhältnissen begünstigt. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass Ombudsstellen insgesamt seltener als verfügbar angegeben werden als Melde- oder Beschwerdestellen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit Erkenntnissen der Studie von Weber Khan und Hotz (2019), die bereits auf Defizite in der institutionellen Absicherung unabhängiger und adressat:innengerechter Anlauf- und Beschwerdestrukturen hinweisen (S. 214). Die Weiterentwicklung solcher unabhängiger, niederschwelliger und zielgruppenspezifischer Ombuds- und Beschwerdestellen stellt damit aus fachlicher Perspektive eine zentrale Aufgabe künftiger Qualitätssicherung und Partizipationsförderung im Sinne von Art. 12 der UN-KRK dar (Weber Khan/Hotz 2019, S. 33–34). Denn innerinstitutionelle Melde- und Beschwerdestrukturen allein gewährleisten nicht, dass Betroffene ihre Rechte kennen oder die bestehenden Beschwerdewege tatsächlich nutzen (Bissig Lutumba 2023, S. 252).

7 Fazit und Ausblick

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass Partizipation aus der Leitungsperspektive insgesamt als relevante pädagogische Grundorientierung verankert ist. Zugleich wird deutlich, dass sich partizipative Praxis nicht gleichförmig oder umfassend entfaltet, sondern entlang heterogener institutioneller Rahmungen, organisationaler Zuständigkeiten und alltagspraktischer Anforderungen selektiv ausgestaltet wird.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Partizipation insbesondere in alltagsnahen, individuellen Lebensbereichen vergleichsweise häufig ermöglicht wird, während sie in stärker sicherheitsbezogenen oder organisational-administrativen Entscheidungsfeldern deutlich begrenzt bleibt. Partizipation wird weniger über formalisierte institutionelle Verfahren realisiert, sondern zeigt sich vor allem in Form alltagsnaher Kommunikations- und Aushandlungsprozesse zwi-

schen Kindern, Jugendlichen und pädagogischen Fach- bzw. Leitungspersonen. Formalisierte Strukturen wie Melde-, Beschwerde- und Ombudsstellen sind aus der Leitungsperspektive zwar vielfach vorhanden, werden jedoch in den vorliegenden Einschätzungen eher als ergänzende Angebote neben personenbezogenen Kommunikationswegen eingeordnet.

Die Ergebnisse sind hinsichtlich der Anlage der Untersuchung vorsichtig zu interpretieren. Sie basieren ausschliesslich auf Einschätzungen von Leitungspersonen und stellen organisationsbezogene Selbstbeschreibungen dar. Die Ergebnisse geben somit Aufschluss über institutionelle Orientierungen, Deutungsmuster und Steuerungslogiken, ohne deren praktische Umsetzung oder Wirkungen empirisch aufzeigen zu können.

Für die weitere Forschung bieten sich verschiedene Aufgaben an. Ein zentraler nächster Analyseschritt besteht in der vertieften Auswertung weiterer in der Erhebung angelegter Dimensionen partizipativer Praxisbedingungen, die im vorliegenden Beitrag bislang nicht berücksichtigt wurden. Dazu zählen insbesondere Fragen nach der Beteiligung an der Entwicklung, Überarbeitung und Durchsetzung institutioneller Regeln sowie Aspekte der Mitwirkung von Heranwachsenden an der Auswahl und Bemessung von Reaktionen auf unerwünschte bzw. herausfordernde Verhaltensweisen. Diese Themen sollen in künftigen Publikationsvorhaben vertieft aufgegriffen werden.

Darüber hinaus verweisen die identifizierten Spannungsfelder zwischen normativer Orientierung, institutioneller Struktur und alltagspraktischer Umsetzung auf die Notwendigkeit von Vertiefungen im Rahmen qualitativer Forschung. Insbesondere die Perspektiven von Leitungspersonen sowie pädagogischer Fachpersonen und Eltern sind neben jenen von Kindern und Jugendlichen erforderlich, um Partizipation im institutionellen Alltag breiter in den Blick zu nehmen und rekonstruieren zu können, wie sie konkret erlebt, ausgehandelt, begrenzt oder auch unterlaufen wird und wie relationale, organisationale und rechtliche Logiken dabei ineinandergreifen.

Des Weiteren verdient in diesem Zusammenhang die stationäre Behindertenhilfe besondere Aufmerksamkeit. Obwohl entsprechende Institutionen in die Erhebung einbezogen wurden und die Datengrundlage grundsätzlich eine differenzierende Auswertung nach Handlungsfeldern erlauben würde, erfolgte bislang keine eigenständige Auswertung oder inhaltliche Schwerpunktsetzung

im Hinblick auf handlungsfeldspezifische partizipative Anforderungen, Bedingungen oder Begrenzungen. Angesichts der in der Fachdebatte bislang deutlich unterrepräsentierten empirischen Auseinandersetzung mit Partizipation in der stationären Behindertenhilfe stellen auf Basis der bereits erhobenen quantitativen Daten realisierbare vertiefende Analysen zentrale Anschlussstellen für künftige Publikationsvorhaben dar. Ergänzend eröffnen auch qualitativ angelegte Untersuchungen weitere Anschlussmöglichkeiten für eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung. Der Beitrag versteht sich als empirisch fundierter Ausgangspunkt für weiterführende, multiperspektivische Auseinandersetzungen. Er macht deutlich, dass Partizipation weniger als erreichter Zustand denn als fortlaufender, institutionell gerahmter Aushandlungs- und Entwicklungsprozess zu begreifen ist, dessen Reichweite, Qualität und Verbindlichkeit weiterhin differenziert zu untersuchen sind.

Literatur

Ahmed, S./Rein, A./Schaffner, D. (2020): *«Care Leaver erforschen Leaving Care»: Projektergebnisse und fachliche Empfehlungen*. Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW. https://doi.org/10.26041/fhnw-5550

Ahmed, S./Rein, A./Schaffner, D. (2023): Partizipation im Heim aus der Sicht von Careleavern. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 154–165). Beltz Juventa.

Bissig Lutumba, S. (2023): Partizipation zwischen Theorie und Praxis. Eine Einordnung aus Sicht der Subventionstätigkeit des Bundesamtes für Justiz. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 248–254). Beltz Juventa.

Cassée, K./Ruckstuhl, D. (2023): Arbeit mit Methodiken. Eine Chance für mehr Transparenz und Partizipation in stationären Settings. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 195–210). Beltz Juventa.

Da Vinci, L./Lenzo, F./Panzera, A. (2023): VIVAVoce-Projekt. Stärkung der Stimme von Kindern und Jugendlichen in Kindesschutz und Fremdunterbringung im Tessin. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 226–234). Beltz Juventa.

Droz-Sauthier, G./Aeby, G./Cottier, M./Schoch, A./Biesel, K./Müller, B./Schnurr, S./Seglias, L. (2024): Kinder- und Elternrechte in Kindesschutzverfahren von 1912 bis heute. Versprechungen, Umsetzungen und Verbesserungen. In C. Häfeli/M. Lengwiler/M. Vogel Campanello (Hg.): *Zwischen Schutz und Zwang. Normen und Praktiken im Wandel der Zeit* (S. 27–41). Schwabe Verlag (Nationales Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang», Band 1). https://doi.org/10.24894/978-3-7965-4879-6

Eberitzsch, S. (2023): Stationäre Erziehungshilfen in der Schweiz. Eine Einführung in Strukturen, Konzepte, Forschung sowie rechtliche Rahmungen von Partizipation. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 37–48). Beltz Juventa.

Eberitzsch, S./Keller, S. (2023): Erkenntnisse zur Partizipation in Platzierungs- und Betreuungsprozessen aus der Wissenslandschaft Fremdplatzierung – WiF.swiss. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 235–245). Beltz Juventa.

Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2020a): Forschende untersuchen, wie junge Menschen Partizipation im Heim erleben: Wie lassen sich Sichtweisen, Wünsche und Anliegen berücksichtigen? *Curaviva: Fachzeitschrift, 91* (4), S. 36–38. https://doi.org/10.5169/seals-1032700

Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2020b): Partizipation als Teil von Schutzkonzepten in der Heimerziehung. In Institut für soziale Arbeit e. V. (Hg.): *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2020. Kinderschutz? Lebenswelten gestalten – Gefahren abwehren*. Waxmann Verlag.

Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (2021): Partizipation in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Theoretische und empirische Zugänge zur Perspektive betroffener junger Menschen: Ergebnisse eines internationalen Literaturreviews. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ÖJS), 1*, S. 113–154. https://doi.org/10.30424/OEJS2103113

Eberitzsch, S./Keller, S./Rohrbach, J. (Hg.) (2023): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz*. Beltz Juventa.

Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen [EKKJ] (2020): *Grundlagenpapier zur Schaffung einer nationalen Ombudsstelle Kinderrechte in der Schweiz*.

Frauenfelder, A./Bugnon, G./Droux, J./Vernay, O./Crettaz, R. (2024): Recht auf Partizipation oder Pflicht zur Kollaboration? Paradoxien der Arbeit «mit» Familien im Kindesschutz. In R. Knüsel/A. Grob/V. Mottier (Hg.): *Schicksale der Fremdplatzierung. Behördenentscheidungen und Auswirkungen auf den Lebenslauf*. Schwabe Verlag (Nationales Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang», Band 3). https://doi.org/10.24894/978-3-7965-4883-3

Freuler, R. (2023): Was stellen sich Jugendliche im Heim unter Partizipation vor? Zum Beispiel einen Rollentausch. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 278–282). Beltz Juventa.

Gabriel, T. (2013): Partizipation: Sozialpädagogische Dimensionen. In B. Shuler (Hg.): *Leitfaden Fremdplatzierung*. Integras.

Gabriel, T. (2023): Partizipation: Eine historische Perspektive auf Subjektorientierung und Objektivierung in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 24–36). Beltz Juventa.

Gernert, W. (1993): *Jugendhilfe: Einführung in die sozialpädagogische Praxis*. Ernst Reinhardt Verlag.

Gragert, N./Pluto, L./van Santen, E./Seckinger, M. (2005): *Entwicklungen (teil) stationärer Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse und Analysen der Einrichtungsbefragung 2004* (2., korr. Fassung). Deutsches Jugendinstitut e. V./Abteilung Jugend und Jugendhilfe (Projekt Jugendhilfe und sozialer Wandel: Leistungen und Strukturen).

Hart, Roger A. (1992): *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. International Child Development Centre (Innocenti Essay, Nr. 4).

Heimgartner, A./Reicher H. (2023): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich: Entwicklungslinien und Reflexionen zur Gegenwart. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 61–72). Beltz Juventa.

HEVE-Studie (ohne Datum): *SNF-Projekt HEVE: Herausfordernde Verhaltensweisen von Erwachsenen mit kognitiven Beeinträchtigungen in Institutionen des Behindertenbereichs in der Schweiz*. https://heve.ch/ (Abruf 06.07.2026)

Hirschfeld, H./Rein, A./Schnurr, S. (2022): *Stationäre Hilfen zur Erziehung: Aktuelle Fachdiskurse, Entwicklungsthemen, Denkanstösse*. Erstellt im Auftrag des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, Bereich Jugend, Familie und Sport, Fachstelle Planungsgrundlagen. Hochschule für Soziale Arbeit FHNW.

Hongler, H. (2023): Partizipation von belasteten Kindern und Jugendlichen unter Gesichtspunkten der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie und Pädagogik. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 168–180). Beltz Juventa.

Interessensgemeinschaft Quality4Children (2023): Quality4Children. Wie Standards, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen entwickelt wurden, im Alltag der Kinder- und Jugendhilfe wirksam werden können. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 181–194). Beltz Juventa.

Jenkel, N./Boonmann, C./Bürgin, D./Binder, M./Neichl, D./Seker, S./d'Huart, D./Schröder, M./Bürgin, D./Schmeck, K./Fegert, J. M./Schmid, M. (2025): *JAEL: Jugendhilfeverläufe. Aus Erfahrung lernen*. Schlussbericht. UPK Basel Klinik für Kinder und Jugendliche und Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie, Ulm. https://www.bj.admin.ch/dam/fr/sd-web/weP1Cp79Y7bv/schlussbericht-jael-jugendhilfe-d.pdf (Abruf 06.07.2026)

Keller, S./Eberitzsch , S./Rohrbach J. (2023): Résumé: Stand und Perspektiven der Partizipation in stationären Erziehungshilfen in der Schweiz. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 283–289). Beltz Juventa.

Keller, S./Rohrbach, J./Eberitzsch, S. (2021): *Fachbroschüre «Beteilung? Wie wir das sehen!»: zwölf Lebensbereiche junger Menschen im Diskurs*. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften ZHAW. https://doi.org/10.21256/zhaw-2397

Keller, S./Rohrbach, J./Eberitzsch, S. (2023): «Die Sozis denken, sie seien besser als wir». Wie junge Menschen in stationärer Erziehungshilfe. Beteiligungsmöglichkeiten wahrnehmen und im Alltag bearbeiten. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 139–153). Beltz Juventa.

Köngeter, S./Moser, L./Falkenreck M./Wrubel, V. (2023): Partizipation und Agency von Adressat:innen in der Erziehungshilfe. Empirische Analysen zum Unterbringungsprozess. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 98–110). Beltz Juventa.

Krause, H.-U. (2016): Was macht gute Heimerziehung aus? Ein Zwischenruf. *Forum Erziehungshilfen, 22*, S. 78–82.

Kriener, M. (2017): Konzepte der Partizipation von Eltern mit Kindern in stationären Erziehungshilfen. *Forum Erziehungshilfen, 23,* S. 202–207.

Métral, L. (2023): Partizipation junger Menschen in ausserfamiliärer Betreuung. Die Perspektive des Fachverbands Integras im Wandel. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 260–266). Beltz Juventa.

Müller, B./Schoch, A./Seglias, L./Schnurr, S./Aeby, G./Biesel, K./Cottier, M./Droz-Sauthier, G. (2024): Partizipation von Kindern in Kindesschutzverfahren früher und heute. Erkenntnisse aus interdisziplinärer Perspektive. In R. Knüsel/A. Grob/V. Mottier (Hg.): *Schicksale der Fremdplatzierung: Behördenentscheidungen und Auswirkungen auf den Lebenslauf* (S. 119–132). Schwabe Verlag (Nationales Forschungsprogramm «Fürsorge und Zwang», Band 3). https://doi.org/10.24894/978-3-7965-4883-3

Pluto, L. (2023): Beteiligung von jungen Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung in Deutschland. Gesetzesänderungen und damit verbundene aktuelle Herausforderungen. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 49–60). Beltz Juventa.

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./Santen, E. V./Deutsches Jugendinstitut e. V. München [DJI] (2024): *Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. Empirische Analyse zu Organisationsmerkmalen, Adressat:innen und Herausforderungen*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:32317

Q4C (Hg.) (2008): *Quality4Children Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa*. ROPRESS.

Rieker, P./Mörgen, R./Schnitzer, A. (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: eine Einleitung. In R. Mörgen/P. Rieker/A. Schnitzer (Hg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive: Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen.* Beltz Juventa.

Rohrbach, J./Keller, S./Eberitzsch, S. (2023): Aktionsbox «Wie wir das sehen»: Ein Instrument zur Reflexion von Anliegen junger Menschen in stationären Erziehungshilfen. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 211–225). Beltz Juventa.

Rüegg, S./Meyer, U. (2023): Einblicke in die Entwicklung einer Partizipationskultur in den Wohngruppen der Stiftung Jugendnetzwerk. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 267–277). Beltz Juventa.

Shuler, B. (Hg.) (2013): *Leitfaden Fremdplatzierung*. Integras.

Schmid, A. (2023): Organisation, Partizipation und Befähigung im schweizerisch-ungarischen Projekt Creating Futures. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 125–138). Beltz Juventa.

Schnurr, S. (2018): Partizipation. In H.-U. Otto/H. Thiersch/R. Treptow/H. Ziegler (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit* (6., überarb. Aufl., S. 1126–1137). Ernst Reinhardt Verlag.

Schoch, A./Müller, B./Aeby, G./Schnurr, S. (2023): Partizipationserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Kindesschutzverfahren. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 86–97). Beltz Juventa.

Schröder, M./Jenkel, N./Binder, M./Boonmann C./Schmid, M. (2023): Wie zufrieden sind die jungen Menschen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe mit ihren Partizipationsmöglichkeiten? In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 111–124). Beltz Juventa.

Schröder, M./Shuler, B./Jenkel, N./Schmid, M. (2014): Was denken die Jugendlichen und ihre BezugsbetreuerInnen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe über partizipative Qualitätssicherung am Computer? *Unsere Jugend, 11/12,* S. 486–500. https://doi.org/10.2378/uj2014.art64d

Schweizerische Eidgenossenschaft (1989/1997): *Übereinkommen vom 20. November 1989 über die Rechte des Kindes (KRK).* Amtliche Sammlung des Bundesrechts (SR 0.107). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de (Abruf 06.07.2026)

Schweizerische Eidgenossenschaft (2006/2014): *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Amtliche Sammlung des Bundesrechts (SR 0.109). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de (Abruf 06.07.2026)

Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren [SODK] (2024): *IVSE-Datenbank: Anerkannte soziale Einrichtungen.* https://www.sodk.ch/de/ivse/ivse-datenbank (Abruf 06.07.2026)

Sidler, J./Colijn, S. (2023): Verknüpfung von behördlicher Aufsicht und Leistungscontrolling zur Qualitätssicherung und -entwicklung in stationären Einrichtungen. In S. Eberitzsch/S. Keller/J. Rohrbach (Hg.): *Partizipation in stationären Erziehungshilfen. Perspektiven, Bedarfe und Konzepte in der Schweiz* (S. 255–259). Beltz Juventa.

SODK/KOKES (Hg.) (2021): *Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren [SODK] und der Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz [KOKES] zur ausserfamiliären Unterbringung. Genehmigt am 6. November 2020 vom Vorstand der KOKES und am 20. November 2020 von der Plenarversammlung der SODK.* https://ch-sodk.s3.amazonaws.com/media/files/b216cfb7/b403/47b4/bbd2/78cf66599c55/2021.01.22_SODK_KOKES_Empf._Unterbringung_d.pdf (Abruf 06.07.2026)

Tauber, A. (2026): Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Tauber, A./Calabrese, S./Wegmüller, P./Huber, S. (2026): Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Weber Khan, C./Hotz, S. (2019): *Die Umsetzung des Partizipationsrechts des Kindes nach Art. 12 UN-Kinderrechtskonvention in der Schweiz. Studie zu den rechtlichen Grundlagen und zur Praxis in neun Kantonen in den Themenbereichen Familienrecht, Jugendstrafrecht, Kindesschutz, Bildung, Gesundheit und Jugendparlamente.* Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte SKMR.

Wolff, M./Hartig, S. (2013): *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung: Gute Praxis beim Mitreden, Mitwirken und Mitbestimmen von Kindern und Jugendlichen im Heimalltag. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen.* Beltz Juventa.

Wright, M. T./Block, M./Kilian, H./Lemmen, K. (2013): Förderung von Qualitätsentwicklung durch Partizipative Gesundheitsforschung. *Prävention und Gesundheitsförderung, 8* (3), S. 147–154. https://doi.org/10.1007/s11553-013-0396-z

Wright, M. T. (Hg.) (2010): *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention*. Verlag Hans Huber.

Sozialpädagogik im Heim als Sozialtechnik? Eine Spurensuche

Sven Huber, Andreas Tauber, Patrick Wegmüller, Stefania Calabrese

1 Vom Technologiedefizit und dem verstärkten Einsatz von Stufensystemen und Punkteprogrammen in der Heimerziehung

Professionelles sozialpädagogisches Handeln sieht sich auch in der Heimerziehung mit der relativen Eigenständigkeit der Lernprozesse, der Freiheit und der Spontaneität von Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Auf eben diesen Umstand verweist die Rede vom Technologiedefizit der Erziehung. Dieses markiert einen der Grundbausteine, auf dem eine autonomiepädagogisch orientierte Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns aufbaut. Die Subjekthaftigkeit der zu Erziehenden und ihre je eigenwillige Aneignung und Distanzierung von Welt erinnert uns an die relative Unverfügbarkeit der individuellen Bildungsbewegung, und setzt pädagogischen Machbarkeitsfantasien und einem Denken in Zusammenhängen von Ursache und Wirkung enge Grenzen. Die sozialpädagogische Unterstützung der Adressat:innen bei der (Wieder-)Gewinnung von Handlungsfähigkeit, eines stabilen Selbstwerts, von Selbstwirksamkeitserfahrungen und sozialer Anerkennung (Böhnisch/Schröer 2013) kann also kaum mit Eindeutigkeit, Klarheit und Machbarkeit rechnen. Vielmehr stehen Ungewissheit, Unsicherheit und Kontingenz sowie deren professionelle Bewältigung im Zentrum der Bemühungen, die sich an den Zielen sowie Selbst- und Weltsichten der Adressat:innen orientieren. Dies kann für

die Fachkräfte in der Praxis eine durchaus frustrierende Erfahrung sein. Auch sie sind im Rahmen ihrer Arbeit auf der Suche nach Selbstwirksamkeitserfahrungen und einem positiven Selbstbild; auch sie möchten Anerkennung im Kreise der Kolleg:innen erfahren. Die oben genannten Unwegsamkeiten verstellen aber häufig die Möglichkeiten dafür. Es läuft einfach nicht, schon gar nicht wie geplant. Was soll man denn noch alles ausprobieren? Die Fachkräfte erleben sich dann angesichts der vielen Unverfügbarkeiten gerade nicht als selbstwirksam und sehen ihr positives Selbstbild bedroht.

Vielleicht liefern die Ergebnisse einer Studie von Mägdefrau (2006) einen hilfreichen Hinweis darauf, wie manche Fachkräfte versuchen, dieser potenziell frustrierenden Situation zu entkommen. Hinsichtlich unterschiedlicher Handlungsfelder der Sozialen Arbeit zeigt sie auf, dass viele Fachkräfte ein gelungenes professionelles Handeln nicht so sehr vom Einzelfall bzw. den Zielen der Adressat:innen abhängig machen, sondern von den Gewinnen für die eigene Person. «Es geht also offenbar um die eigene Wirksamkeit, die eigene Bedeutung in diesem Prozess, also um Selbstwirksamkeitserfahrungen» (Mägdefrau 2006, S. 179). Es werden solche Methoden des professionellen Handelns gewählt, die die eigene Selbstwirksamkeit steigern, was eine Berücksichtigung der Welt- und Selbstsichten sowie der Ziele der Adressat:innen umfassen kann, aber keineswegs muss.

Da die Methodenentwicklung der jüngeren Vergangenheit «in weiten Teilen als Sozialtechnologisierung der sozialpädagogischen Praxis angelegt» ist (Galuske/Rosenbauer 2008, S. 79), kann vermutet werden, dass gerade der Einsatz von Sozialtechniken mit einem erhöhten Selbstwirksamkeitserleben der Fachkräfte verbunden ist. Sozialtechniken relativieren und/oder unterlaufen die mit dem Technologiedefizit der Erziehung verbundenen Limitationen und versprechen schnelle und verlässliche Verhaltensänderungen der Adressat:innen auf der Grundlage rezeptartigen Wissens, klar umrissener und beherrschbarer Behandlungstechniken sowie einer schematischen und effizienten Steuerung von (standardisierten) Handlungsvollzügen. Sie behaupten also Machbarkeit gegenüber Unverfügbarkeit, Handlungsfähigkeit gegenüber Handlungsunsicherheit, Standards gegenüber individuellem Fallverstehen und Selbstwirksamkeit gegenüber Ohnmacht. Sozialpädagogik als Sozialtechnik zu betreiben kann so für Organisationen und Fachkräfte zu einer verführerischen Alternative zu den Mühen einer autonomiepädagogisch und technologiekritisch orientierten Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns werden.

Im Folgenden soll der Einsatz von Sozialtechniken – insbesondere von Stufensystemen und Punkteprogrammen – in der Heimerziehung im Mittelpunkt stehen. Es gibt keine einheitliche Charakterisierung von Punkteprogrammen und Stufensystemen, gleichwohl hat Schwabe (2022) die Theorie und Praxis dieser Verfahren wohl am anschaulichsten beschrieben. Punktepläne rücken bestimmte erwünschte Verhaltensweisen in den Mittelpunkt. Werden diese Verhaltensweisen von den Adressat:innen gezeigt, wird dies durch Punkte positiv sanktioniert. Nach einer festgelegten Zeit können die Punkte in individuelle und/oder gruppenbezogene Belohnungen umgewandelt werden. Weiter lässt sich im Zeitverlauf grafisch darstellen, wer wann wie viele Punkte (nicht) erreicht hat. Die Visualisierungen dieser Ergebnisse und deren öffentliche Sichtbarmachung in der Gruppe ermöglichen anschliessend eine vergleichende Einschätzung bezüglich der individuellen und gruppenbezogenen Vor- und Rückschritte hinsichtlich spezifischer Verhaltensweisen. Wenn Punktepläne für alle Mitglieder einer Gruppe und in Bezug auf viele Verhaltensweisen zum Einsatz kommen, kann ein Punkteplan ein umfassendes Ordnungssystem für die Strukturierung des Alltags auf der Gruppe sein. Stufensysteme hingegen gliedern den Aufenthalt im Heim entlang von Stufen, deren Anzahl stark variieren kann. Der Beginn der Hilfe erfolgt in Stufe eins. In dieser Stufe haben die Adressat:innen wenig Privilegien, einen eingeschränkten Zugang zu Dingen usw. Der Wechsel in die nächsthöhere Stufe, in der mehr Privilegien und Freiheiten warten, wird i. d. R. abhängig gemacht von Bedingungen, z. B. vom Einhalten spezifischer Regeln, vom Wohlverhalten oder von Kooperation. An den Aufstieg in höhere Stufen werden sukzessive mehr Erwartungen an Eigenverantwortung und eine bessere Selbststeuerung geknüpft. Neben Hochstufungen sind grundsätzlich immer auch Rückstufungen möglich. Stufensysteme und Punkteprogramme können auch systematisch miteinander verknüpft werden, indem etwa ein Aufstieg und mehr Freiheiten an die Erreichung einer bestimmten Punktzahl in einem festgelegten Zeitraum geknüpft werden.

Diese Techniken und Verfahren kommen in Deutschland (Pluto et al. 2024, S. 408) und der Schweiz (vgl. Tabelle 5) vermehrt zum Einsatz, und es gilt zu fragen, was mögliche Einflussfaktoren für diese Entwicklung sind und welche Gefahren damit für die Adressat:innen und das professionelle Handeln einhergehen. Zu diesem Zweck wird auf eigene Forschungsergebnisse zurückgegriffen; zum einen auf Ergebnisse einer qualitativen Fallstudie in einer Institution der Heimerziehung in der Schweiz (Huber/Kirchschlager 2019), die mit einem Stufenplan arbeitet. Diese Studie, in der problemzentrierte Interviews

mit sechs Fachkräften unterschiedlicher Wohngruppen durchgeführt und das Material in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, kann als eine Vorstudie zur laufenden Mixed-Methods-Studie betrachtet werden. Zum anderen werden erste quantitative Ergebnisse zum Einsatz von Stufensystemen und Punkteprogrammen aus der laufenden Mixed-Methods-Studie «Sanktionsregime in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz» berücksichtigt, die auf einer quantitativen Vollerhebung mit Fragebogen beruhen.[1] Neben weiteren empirischen Befunden aus Deutschland und der Schweiz wird Bezug genommen auf Praxisberichte und die inzwischen recht lebhafte akademische Debatte über Stufenpläne und Punkteprogramme.

Die Beantwortung der Fragestellung soll im Rahmen einer Spurensuche erfolgen, die ausschnitthaft und vorläufig bleibt. Es geht mithin nicht um die Vorstellung von Evidenzen oder Beweisketten, sondern um eine tastende, mäandernde Suche nach exemplarischen Hinweisen und Spuren auf der Grundlage methodisch unterschiedlich gewonnener Befunde. Diese Spurensuche gliedert sich in fünf Schritte. Zunächst wird erläutert, welche Bilder von Adressat:innen (Abschnitt 2.1), welche Vorstellungen vom pädagogischen Auftrag (Abschnitt 2.2) und welche Erfahrungen der Arbeit mit Stufensystemen und Punkteprogrammen (Abschnitt 2.3) im empirischen Material auffindbar sind. Die in diesen Abschnitten identifizierten Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren für den verstärkten Einsatz der Verfahren in der Heimerziehung werden im nächsten Schritt (Kapitel 3) zunächst zusammenfassend kontextualisiert und auf ihre möglichen Gefahren für die Adressat:innen und das professionelle Handeln befragt. Um das Phänomen des vermehrten Einsatzes von Sozialtechniken in der Heimerziehung nicht einseitig als ein Problem von Fachkräften zu individualisieren, werden in einem letzten Schritt (Kapitel 4) insbesondere Hinweise auf strukturelle und organisationale Faktoren der Heimerziehung zusammengetragen, bevor mögliche Einflussfaktoren und Gefahren zusammenfassend visualisiert werden, um so eine vorläufige Gesamtschau auf die Spurenlage zu ermöglichen. Abschliessend (Kapitel 5) wird das Problem der Reduktion von Ungewissheit durch Methoden aufgegriffen und für einen reflexiven Umgang mit Ungewissheit plädiert.

1 Eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Grundlagen der quantitativen Teilstudie findet sich bei Tauber (2026) in diesem Band.

2 Spurensuche

2.1 Spurensuche I: Bilder von Adressat:innen

Im Rahmen unserer Vorstudie (Huber/Kirchschlager 2019, S. 72–76) in einer offenen Institution der Heimerziehung mit Stufensystem interessierten wir uns u. a. für die Charakterisierung der Jugendlichen seitens der Fachkräfte, also dafür, welche Bilder von Adressat:innen in den Erzählungen der befragten Fachkräfte rekonstruierbar sind.

- Herr Sanders (Z. 753–754): «Es sind Jugendliche, die sehr orientierungslos und verloren sind.»
- Herr Gabriel (Z. 603–604): «Die Jugendlichen kommen zu uns und sind meistens völlig losgelöst von Regeln und Sanktionen, sie haben zu Hause gemacht was sie wollten, es hat teilweise zu Hause auch eine Hierarchieumkehr gegeben.»
- Herr Maurer (Z. 31–32): «(…), das heisst, wir haben effektiv Jugendliche hier, die oftmals keine Grenzen erfahren hatten, die das auch massiv suchen.»

Die Befragten betreiben hier eine spezifische Form der Grenzbearbeitung (Heite et al. 2013) und ziehen sprachlich-symbolische Grenzen zwischen einem nicht näher bestimmten Normalen und dem Abweichenden, wobei die Jugendlichen jenseits der Grenze des Normalen verortet werden. Es werden Bilder von orientierungs- und hoffnungslosen jungen Menschen gezeichnet. Diese Jugendlichen sind verloren, weil sie nie Grenzen erfahren haben und völlig losgelöst sind von Regeln. Häufig wird – hier exemplarisch verdeutlicht am Zitat von Herrn Gabriel – in diesem Zusammenhang Bezug genommen auf die Familie als Ursprung des Problems. Grenzen und Regeln fehlen dort, das Familienleben wird chaotisiert und so komme es zu einer Hierarchieumkehr. Deutlich wird auch – hier exemplarisch am Zitat von Herrn Maurer –, dass diese «grenzenlosen» Jugendlichen aber ganz intensiv auf der Suche nach dem seien, woran es ihnen aus Sicht der Fachkräfte fehlt: Grenzen. Sie sind, so könnte man vielleicht sagen, auf der Suche nach einer verloren gegangenen Normalität, deren zentrale Charakteristika Regeln und Grenzen sind.

In den aktuellen quantitativen Befunden zeigt sich ein durchaus ähnliches Bild (siehe Tabelle 1).

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf das Selbstverständnis Ihrer Institution zutreffen. Bitte jede Aussage bewerten.	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
Wir betrachten unsere Institution als bessere Alternative zum Herkunftsmilieu der Kinder und Jugendlichen.	11 %	46 %	33 %	11 %
In der Herkunftsfamilie waren unsere Adressat:innen häufig mit Verwahrlosung konfrontiert.	12 %	61 %	24 %	2 %

Tabelle 1: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; Daten aus der laufenden Studie; N = 132–133.

73 Prozent der Befragten stimmen der Aussage voll oder eher zu, dass die Adressat:innen in ihrer Familie mit Verwahrlosung konfrontiert waren. 57 Prozent der Befragten gehen davon aus, dass ihre Institution die bessere Alternative zum Herkunftsmilieu der Jugendlichen ist.

54 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zu, dass die Jugendlichen in ihrer Herkunftsfamilie nur unzureichend mit Regeln und Normen konfrontiert waren (siehe Tabelle 2).

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf das Selbstverständnis Ihrer Institution zutreffen. Bitte jede Aussage bewerten.	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
In der Herkunftsfamilie wurden unsere Adressat:innen nur unzureichend mit Regeln und Normen konfrontiert, dies müssen wir durch unsere pädagogischen Angebote nun nachholen.	8 %	46 %	38 %	8 %
Klinische Diagnosen unserer Adressat:innen sind für unsere pädagogischen Angebote handlungsleitend.	11 %	45 %	40 %	5 %

Tabelle 2: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; Daten aus der laufenden Studie; N = 133.

Eine wichtige Aufgabe im Rahmen der pädagogischen Angebote sei es nun, dies nachzuholen. Bei dieser nachholenden Arbeit scheinen klinische Diagnosen der Jugendlichen von nicht unerheblicher Bedeutung, zu sein, denn 56 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zu, dass diese einen hande lungsleitenden Charakter für die pädagogische Arbeit haben.

Insgesamt zeigt sich eine Tendenz, dass defizitorientierte, z. T. klinisch-pathologische Adressat:innen- und Familienbilder durchaus nicht unüblich sind: die Familien – beschrieben mit Begriffen wie Verwahrlosung, Regellosigkeit, Hierarchieumkehr – und die Jugendlichen, charakterisiert als Personen, die machen, was sie wollen, die orientierungslos und losgelöst von Regeln und Normalitätsstandards sind. Die Institution der Heimerziehung ist für viele Fachkräfte das bessere Milieu; hier kann eine regelgeleitete Normalität durch Grenzsetzung (wieder-)hergestellt werden; genau danach würden die Jugendlichen auch ganz intensiv suchen. Die defizitorientierten Bilder von Adressat:innen bleiben eher schemenhaft und oberflächlich, d. h. die Adressat:innen geraten weniger als Subjekte, sondern als Merkmalsträger:innen unerwünschter Verhaltensweisen in den pädagogischen Blick.

2.2 Spurensuche II: Pädagogischer Auftrag der Fachkräfte und der Institution

In unserer Vorstudie (Huber/Kirchschlager 2019, S. 72) wurde untersucht, wie die Fachkräfte ihren pädagogischen Auftrag und jenen der Institution fassen. Einige exemplarische Zitate aus der Studie sollen dies verdeutlichen:

- Herr Winter (Z. 500–503): «Das Regelwerk, das ist wie die Säulen im Raum, die sind im Prinzip nicht zu verrücken, und dazwischen stehen die Jugendlichen mit uns zusammen.»
- Herr Maurer (Z. 49–51): «Also die Jugendlichen schätzen das auch, wenn man ihnen Grenzen setzt und ihnen sagt, hey, guck mal, in diese Richtung musst du jetzt gehen.»
- Herr Sanders (Z. 776–777): «Es ist für viele zwar streng, aber es gibt ihnen einfach, es gibt ihnen wirklich den richtigen Halt.»

Es zeigte sich, dass die Befragten aus der qualitativen Studie einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit auf Regeln, Grenzen und Strukturierung le-

gen. Da die Jugendlichen aus Sicht der Fachkräfte genau das suchen und wollen, wird auf diese Weise eine Art Passungsverhältnis zwischen der Suchbewegung der Jugendlichen nach Grenzen und dem pädagogischen Auftrag bzw. der Angebotsstruktur der Institution hergestellt. So gäben die Regeln und Grenzen – hier vermittelt über den Stufenplan – den Halt und die Orientierung, die die Jugendlichen benötigten; auch dann, wenn viele es als streng empfinden würden. Regeln und Grenzen werden damit zum zentralen Ankerpunkt, zum Fundament der pädagogischen Arbeit an einer anderen, neuen Normalität und einer Ordnung der Lebensführung. Die Aussage von Herrn Winter legt nahe, dass die Statik dieses pädagogischen Arrangements nicht viel Spielraum lässt; weder für die Jugendlichen noch für die Fachkräfte.

In den quantitativen Befunden finden sich Hinweise auf ein durchaus ähnliches Verständnis des pädagogischen Auftrags (siehe Tabelle 3).

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf die pädagogischen Angebote Ihrer Institution zutreffen. Bitte jede Aussage bewerten.	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
Unsere pädagogischen Angebote zielen vor allem auf das Training (und die Gewöhnung) von sozial angemessenen Verhaltensweisen.	12 %	58 %	26 %	5 %

Tabelle 3: Aussagen zu pädagogischen Angeboten der Institution
Anmerkung: Eigenentwickelt; Daten aus der laufenden Studie; N = 133.

70 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zu, dass die pädagogischen Angebote vor allem auf das Training von und die Gewöhnung an sozial angemessene(n) Verhaltensweisen zielen. Während also das Trainieren einer neuen Ordnung der Lebensführung, das implizit auf die Zentralstellung von Regeln und Grenzen verweist, von vielen fokussiert wird, bringt nur eine Minderheit der Befragten Erziehung (11 Prozent) oder Bildung (3 Prozent) in einen begrifflichen Zusammenhang mit dem eigenen pädagogischen Auftrag (siehe Abbildung 1).

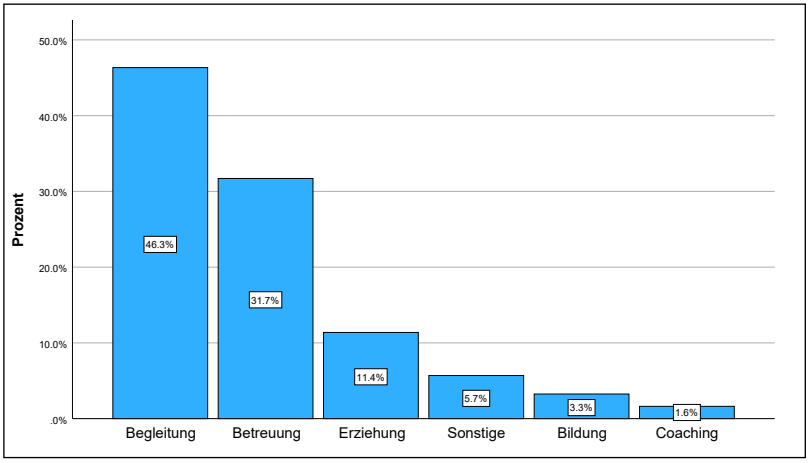

Abbildung 1: Bezeichnung für die pädagogische Arbeit
Anmerkung: Daten aus der laufenden Studie; N = 123.

Darüber hinaus stimmen 55 Prozent der Befragten voll oder eher der Aussae ge zu, dass die Gleichbehandlung der Adressat:innen das zentrale Prinzip ihrer pädagogischen Angebote ist (siehe Tabelle 4). Das von einer Mehrheit proe pagierte Ideal der Gleichbehandlung der Jugendlichen lässt vermuten, dass Spielräume beim Training für Jugendliche und Fachkräfte limitiert sind, dass also der Individualität des Einzelfalls nur in engen Grenzen Rechnung getragen werden kann.

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf das Selbstverständnis Ihrer Institution zutreffen. Bitte jede Aussage bewerten.	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
Gleichbehandlung aller Adressat:innen ist das zentrale Prinzip unserer pädagogischen Angebote.	12 %	43 %	34 %	11 %

Tabelle 4: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution (in Anlehnung an Schallberger/Schwendener 2017)
Anmerkung: Eigenentwickelt; Daten aus der laufenden Studie; N = 133.

In den qualitativen Befunden der Vorstudie zeigte sich, dass ein Passungsverhältnis zwischen den von den Fachkräften unterstellten Bedarfen, Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen und dem pädagogischen Auftrag, den Angeboten und Strukturen der Institution hergestellt wird. Das zentrale Problem der Adressat:innen sei der fehlende Bezug zu Regeln und Grenzen; entsprechend müsse das pädagogische Angebot darauf reagieren und den Fokus, quasi folgerichtig, auf eben diese Herausforderungen legen. Die hier exemplarisch vorgestellten quantitativen Befunde, verstanden als erste Spuren, weisen in eine ähnliche Richtung. Training scheint ein angemessener Begriff für den beschriebenen pädagogischen Auftrag, da eine Bestimmung dieses Auftrags anhand von Begriffen wie Erziehung oder Bildung eine Engführung auf sozial angemessene Verhaltensweisen, Grenzen, Regeln und Gleichbehandlung nicht gestatten würde.

2.3 Spurensuche III: Die Arbeit mit Stufensystemen und Punkteprogrammen

Die Frage nach den Erfahrungen in der Arbeit mit einem Stufensystem war Teil unserer Vorstudie (Huber/Kirchschlager 2019, S. 72–74). Zwei exemplarische Zitate sollen diese Erfahrungen der Fachkräfte verdeutlichen:

- Herr Maurer (Z. 21–25): «Also wir fahren grundsätzlich einmal dieses Konzept. Ich finde, es gibt Halt und Sicherheit, vor allem am Anfang. Also als ich hier angefangen habe vor Jahren, war das eine ziemlich gute Orientierung gewesen, weil es verschriftlicht war. Wir hatten so eine gemeinsame Sprache miteinander gehabt und man wusste, wovon man spricht.»
- Herr Lauf (Z. 377–380): «Und spannend ist, dass wirklich, dass wenn dann Jugendliche ein Jahr, zwei, bei uns sind, in dem Stufenplan aufsteigen oder wirklich umsteigen, sage ich auch, dass sie dann wirklich auch ganz an einem anderen Ort stehen nachher.»

Im Interviewmaterial zeigt sich insgesamt die enorme Bedeutung, die dem Stufenplan für die pädagogische Arbeit beigemessen wird. Der Stufenplan wird als Verfahren beschrieben, das nicht nur den Jugendlichen Orientierung und Halt gibt, sondern auch und gerade den Fachkräften. So wie die Jugendlichen aus Sicht der Fachkräfte nach klaren Grenzen und Regeln und damit nach Halt, Orientierung und Sicherheit suchen, tun dies auch die Fachkräfte. Aus

ihrer Sicht vermittelt der Stufenplan in seiner verschriftlichten Form – ähnlich einer Handlungsanleitung – Klarheit bezüglich des pädagogischen Auftrags; er schafft einen verbindlichen, gemeinsamen Bezugspunkt, eine gemeinsame Sprache. So richtet er das pädagogische Handeln aus und schafft Handlungssicherheit und Entlastung. Für die Jugendlichen wird er als Erfolgsgarant der Arbeit an sozial angemessenen Verhaltensweisen erkannt; die Bewegung innerhalb der Stufen führt sie, wie es im Zitat von Herrn Lauf heisst, an einen anderen Ort, in eine neue Normalität also.

Die quantitativen Befunde machen zunächst deutlich, dass die Nutzung von Stufensystemen und Punkteprogrammen in der Schweiz kein Randphänomen, sondern im Gegenteil weit verbreitet ist (siehe Tabelle 5).

Gibt es in Ihrer Institution mindestens ein standardisiertes pädagogisches Programm, das darauf abzielt, dass sich Kinder/Jugendliche durch bestimmtes Verhalten schrittweise Freiheiten erarbeiten und auch wieder verlieren können (z. B. Token-System, Stufensystem, Punkteprogramm, Bonus-Malus-System usw.)?		
Nein *(n = 66)*		51 %
Ja, und zwar … *(n = 63; Mehrfachantworten sind möglich)*	… ist es ein für alle Gruppen verbindliches Programm.	22 %
	… gilt dieses für alle Kinder und Jugendlichen in den jeweiligen Gruppen.	43 %
	… ist schriftlich festgelegt, für welches Verhalten es welche Belohnungen gibt.	52 %
	… ist schriftlich festgelegt, für welches Verhalten es welche Sanktionen gibt.	38 %
	… kann in begründeten Ausnahmefällen von diesen Regeln abgewichen werden.	56 %

Tabelle 5: Einsatz standardisierter pädagogischer Programme (modifizierte Fassung des DJI-Fragebogens 2019 von Pluto et al. 2024)

49 Prozent der befragten Leitungspersonen geben an, dass ihre Institution mit diesen Verfahren arbeitet. 22 Prozent der Institutionen nutzen Stufensysteme und Punkteprogramme für alle Gruppen der Institution; mehrheitlich kommen die Verfahren also nur in bestimmten Gruppen zum Einsatz. In 43 Prozent sind sie für alle Jugendlichen in den entsprechenden Gruppen verbindlich, in immerhin 56 Prozent der Fälle scheint es zumindest in Ausnahmefällen Spielräume hinsichtlich der verfahrensbezogenen Regelanwendung zu geben. Be-

lohnungen sind schriftlich vorab in 52 Prozent, Sanktionen in 38 Prozent der Institutionen festgelegt.

Ähnlich den qualitativen Befunden zeigt Tabelle 6 die grosse Bedeutung von Stufensystemen und Punkteprogrammen für die Fachkräfte.

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf die pädagogische Arbeit mit standardisierten Abläufen und Programmen zutreffen.	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
Die Arbeit mit standardisierten Vorgaben und Abläufen wird von den Fachkräften als Entlastung empfunden.	14 %	69 %	16 %	2 %
Standardisierte Abläufe geben neuen Mitarbeitenden Orientierung.	33 %	64 %	2 %	2 %
Standardisierte Vorgaben sorgen immer wieder für Kontroversen unter den Mitarbeitenden	5 %	56 %	35 %	4 %
Kinder und Jugendliche schätzen standardisierte Abläufe sehr.	5 %	51 %	39 %	5 %
Wir erzielen gute Erfolge mit standardisierten Vorgaben.	4 %	70 %	25 %	2 %
Standardisierte Vorgaben sind nur eine von vielen pädagogischen Strategien.	56 %	40 %	4 %	0 %

Tabelle 6: Aussagen zur Arbeit mit standardisierten Abläufen und Programmen (modifizierte Fassung in Anlehnung an den DJI-Fragebogen 2019 von Pluto et al. 2024 sowie Günder et al. 2009)
Anmerkung: N = 57– 58.

Der Aussage, dass die Arbeit mit den standardisierten Programmen als Entlastung empfunden wird, stimmen 83 Prozent der Befragten voll oder eher zu. 97 Prozent stimmen voll oder eher zu, dass sie gerade neuen Mitarbeitenden Orientierung geben, und 74 Prozent stimmen voll oder eher zu, gute Erfolge mit den standardisierten Programmen zu erzielen. Aus Sicht der Befragten sehen die betroffenen Jugendlichen das sehr ähnlich, denn 56 Prozent stimmen voll oder eher zu, dass die Jugendlichen standardisierte Abläufe sehr zu schätzen wissen. Einschränkend muss gesagt werden, dass 96 Prozent der Befragten der Aussage, dass die standardisierten Programme nur eine von vielen pädagogischen Strategien sind, voll oder eher zustimmen. Ausserdem scheinen die

standardisierten Programme unter den Kolleg:innen nicht unumstritten zu sein; 61 Prozent der Befragten stimmen voll oder eher zu, dass die standardisierten Vorgaben immer wieder für Kontroversen im Kollegium sorgen.

In der Tendenz zeigt sich, dass Stufensysteme und Punkteprogramme vielen Fachkräften als geeignete Verfahren erscheinen, um das Training anzuleiten: ein in sich weitgehend geschlossenes, verschriftlichtes, klar strukturiertes, zumindest z. T. standardisiertes Programm, das sowohl den Fachkräften als auch den Jugendlichen Orientierung, Entlastung und Erfolg beschert. Die Verfahren vereinheitlichen das Nachdenken über die Entwicklung der Jugendlichen und den Umgang mit ihnen.

3 Spurenbild I

Betrachten wir das Ergebnis der bisherigen Spurensuche und mithin mögliche Einflussfaktoren für die weite Verbreitung von Stufensystemen und Punkteprogrammen in der Heimerziehung, dann ergibt sich ein vorläufiges Spurenbild, das hier zusammengefasst, kontextualisiert und um mögliche Gefahren für die Adressat:innen und das professionelle sozialpädagogische Handeln erweitert werden soll.

Wir haben zunächst festgestellt, dass defizitorientierte Bilder von Adressat:innen (und deren Familien) eine mögliche Rolle spielen. Die Jugendlichen geraten nicht als Subjekte, sondern als auf problematische Verhaltensweisen reduzierte Merkmalsträger:innen aus problematischen familiären Milieus in den pädagogischen Blick. Sie stehen ausserhalb der als legitim geltenden Normalitätsstandards, sind losgelöst von Regeln und Grenzen. Nun suchen sie nach eben diesen Regeln und Grenzen. Zumindest entspricht die Behauptung dieser Suche der Jugendlichen dem Fremdbild mancher Fachkräfte auf das Selbst- und Weltbild der betroffenen Jugendlichen. Die oberflächliche und defizitorientierte Betrachtung der Adressat:innen und die Engführung auf fehlende Grenzen und Regeln sprechen eher dafür, dass es sich dabei um eine fragwürdige Unterstellung handelt, die nahelegt, dass die Fremdbilder der am Fall beteiligten Fachkräfte nur sehr begrenzt an die Selbst- und Weltbilder der Jugendlichen anschlussfähig sein dürften (Menk et al. 2013, S. 262). Die Selbstdeutungen der Adressat:innen scheinen also für die Bilder, die manche Fachkräfte von ihnen zeichnen, keinen zentralen Ausgangspunkt zu bilden.

In einem zweiten Schritt haben wir uns mit der Auslegung des pädagogischen Auftrags durch die Fachkräfte beschäftigt. Die Fachkräfte stellen hier, scheinbar ganz im Sinne der Jugendlichen, ein Passungsverhältnis zwischen den von ihnen gezeichneten Bildern der Jugendlichen und dem pädagogischen Auftrag her. Es geht zentral um das Trainieren von sozial erwünschten Verhaltensweisen, das (nachholende) Einüben von und die Gewöhnung an Regeln sowie um die Grenzsetzung im Rahmen klarer Strukturen im Modus der Gleichbehandlung. Schliesslich sind wir auf die Arbeit mit den Stufensystemen und Punkteprogrammen eingegangen. Es zeigt sich, dass diese Verfahren das Training, quasi als Trainingsplan, anleiten können. Das Trainingsziel ist die (Wieder-)Herstellung einer legitimen Ordnung der Lebensführung. Alle Beteiligten schätzen die Arbeit mit den z. T. standardisierten Verfahren sehr, da sie Orientierung, Halt und Entlastung bieten und das Training zu einem erfolgreichen Ergebnis führen.

Die zu Beginn dieses Beitrags formulierte Vermutung, dass die zunehmende Nutzung von Sozialtechniken in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit – ggf. zulasten einer systematischen Berücksichtigung der Selbst- und Weltsichten der Adressat:innen – etwas mit der Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens der Fachkräfte zu tun haben könnte, erscheint vor dem Hintergrund der Spurenlage nicht unplausibel. Viele Fachkräfte der Heimerziehung schildern die Verfahren als handlungsermächtigend und erfolgreich, für sie selbst und die Adressat:innen. Die zunehmende Sozialtechnologisierung des sozialpädagogischen Geschäfts hat aber ihren Preis. Sozialpädagogik droht, sich (wieder) vermehrt auf die Probleme zu fokussieren, die Jugendliche machen, weniger auf jene, die sie haben. Die Reduktion der Heranwachsenden auf ihre (problematischen) Verhaltensweisen, die Dominanz von fragwürdigen Fremdbildern und die Vernachlässigung der je individuellen Bildungsbewegung zugunsten einer dem Leitmotiv der Gleichbehandlung folgenden Homogenisierung der Jugendlichen zu einer Gruppe von Mängelwesen rechtfertigt dann ein tendenziell pathologisierendes und degradierendes Vokabular sowie einen kontrollierend-grenzsetzenden Zugang zu den Jugendlichen. Ein solcher Zugang orientiert sich am «idealen Verhaltensmodell», wie es Kessl et al. (2018, S. 25) in ihrer Studie zur Rolle von Stufensystemen beim Machtmissbrauch in verschiedenen Institutionen der Hilfen zur Erziehung benannt haben. Stufensysteme fokussieren den Blick auf vermeintlich eindeutige Verhaltenserwartungen jenseits der Einzelfallorientierung und können so einen «organisationale[n] Ermöglichungskontext» (ebd., S. 23) für eine gewaltförmige Strukturierung des Alltags begünstigen.

Auffallend ist, dass Stufensysteme und Punkteprogramme in vielen Institutionen als Verfahren beschrieben werden, die den jeweiligen Bedürfnissen der betreffenden Gruppen genau entsprechen. Auch Mauthe et al. (2005), die einen von ihnen entwickelten Punkteplan für ihre Wohngruppe vorstellen, sprechen von einem «massgeschneiderte[n] Verstärkerplan» (ebd., S. 341), den sie «Verhaltensbewertung» (ebd., S. 342) nennen. Der Begriff «massgeschneidert» verwundert, da Massschneiderei bekanntlich eine sehr individuelle Angelegenheit ist. Wenn man etwas für eine Gruppe von Jugendlichen massschneidern will, setzt dies die Gleichförmigkeit der Bedarfe und Bedürfnisse dieser Jugendlichen voraus, wovon jedoch nicht ausgegangen werden kann. Bei näherer Betrachtung zeigt sich dann auch, dass die Ausgestaltung der «Verhaltensbewertung» wohl eher auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Fachkräfte hin massgeschneidert ist. So reduziere der Verstärkerplan erfolgreich die ständigen Diskussionen über Regeln, ermögliche das schnelle, wiederholbare Aussprechen von negativen Konsequenzen bei gleichzeitiger Beibehaltung uneingeschränkter Handlungsfähigkeit, und erlaube eine reibungslose Umsetzung negativer Konsequenzen, weil diese wenig Kooperation seitens der Jugendlichen benötige (ebd., S. 341). Punktepläne und Stufensysteme können so in einer Institution der Heimerziehung das sozialpädagogische Handeln abseits der oft als müssig empfundenen Diskussionen, Handlungsunsicherheiten und der Bemühungen um Partizipation und Kooperation der Jugendlichen als professionell ausweisen, legitimieren und organisational festschreiben. Im Extremfall können die Fachkräfte dabei hinter den umfassenden Verfahren verschwinden. Vor dem Hintergrund rigider und eindeutiger Verfahrensordnungen können alle Beteiligten zu «ferngesteuerten Funktionären» (Burchardt 2019, S. 170) der Verfahren werden. Handlungs- und Entscheidungsautonomie, bekanntlich mit viel Unsicherheit verbunden, werden dann zumindest z. T. an etwas Grösseres abgetreten, das verspricht, von dieser Unsicherheit zu entlasten.

Die Verfahren fungieren dabei als eine «depersonalisierte Machtquelle» (Engelbracht 2021, S. 199), d. h. die zentralen Entscheidungsgrundlagen für das pädagogische Handeln sind nicht personal, sondern bürokratisch-verfahrensbezogen verankert. Vermeintlich neutrale und transparente Sachzwänge steuern das pädagogische Geschehen in der Institution. Nicht andere Menschen, sondern Sozialtechniken fordern als «unabänderliche Kraftfelder» (Burchardt 2019, S. 166) alle Beteiligten dazu auf, «das Alternativlose zu tun» (ebd.). Ironischerweise zeigt sich darin auch ein Erfolg der pädagogischen Autoritätskritik. Die personale pädagogische Autorität ist u. a. mit dem Makel der potenziellen

Willkür der Fachkräfte behaftet. Der «sozialtechnische Autoritarismus» (ebd., S. 171) hingegen stützt sich auf vermeintliche Transparenz und Berechenbarkeit von bürokratischen Verfahren, schliesst Willkür also für sich aus. Frei nach dem Motto «one size fits all» werden alle Jugendlichen gleichbehandelt. Auf dem Altar der Effizienz, Effektivität und Egalität werden so u. U. die personalen Grundlagen des pädagogischen Arbeitsbündnisses, das individuelle Fallverstehen und mithin die Einzelfallorientierung als Opfer dargeboten. Lebendige und vertrauensvolle Beziehungen, Kritik und ein gemeinsamer, offener Austausch über den Sinn oder Unsinn dieses Vorgehens werden unter solchen Bedingungen erschwert. Normalität wird so nicht im Rahmen der gemeinsamen Arbeit an «Normalitätsbalancen» (Mollenhauer 1996) ausgehandelt, sondern sie ist vordefiniert und wird als eindeutig behauptet. Zu dieser vordefinierten Normalität gehört auch ein spezifisches Teilhabeverständnis (Lutz 2019). Zunächst werden den Jugendlichen in der ersten Stufe zum Zweck der Verhaltensmodifikation Teilhabemöglichkeiten entzogen. Nur wer sich in Bezug auf die vordefinierte Normalität konform verhält, hat auch ein Recht auf Teilhabe. Nur wer sich konform verhält, steigt in den Stufen auf oder erhält Punkte und mit ihnen mehr Teilhabemöglichkeiten, Privilegien, Freiheiten usw. Teilhabe der Jugendlichen wird so an die Bedingungen einer vordefinierten Normalität geknüpft, die nicht mehr das unbedingte Recht der Jugendlichen auf den Abbau von Zugangsbarrieren in der sozialen Teilhabe zur Grundlage hat (ebd., S. 74).

Im Rahmen der verfahrensbasierten Egalisierung der Jugendlichen werden diese vergleichbar gemacht. Erfolge und Misserfolge (Auf- und Abstufungen, verdiente und verlorene Punkte, aufsteigende und absteigende Kurven usw.) werden im Zeitverlauf visualisiert, so dass eine auf Regeleinhaltung und Wohlverhalten reduzierte Entwicklung sicht- und vergleichbar gemacht werden kann. Die gruppenöffentliche Sichtbarmachung der Ergebnisse soll die Jugendlichen zum sozialen Vergleich und zur Reflexion auffordern. «So werden die Jugendlichen darin gefördert, ihr Verhalten in Bezug auf die geltenden Regeln bewusster wahrzunehmen und die Verantwortung dafür zu akzeptieren» (Mauthe et al. 2005, S. 341). Die Verantwortung für Verhaltensänderungen liegt dabei aufseiten der Jugendlichen; sie «entscheiden, in Eigensteuerung Regeln einzuhalten oder nicht und die entsprechenden Konsequenzen zu tragen» (ebd.). Erfolge und v. a. auch Misserfolge haben sie sich selbst zuzuschreiben; sie werden als rationale und selbstverantwortliche Akteur:innen adressiert. Dass Eigensteuerung, Vernunft und Freiheit der Jugendlichen erst noch im Rahmen einer erzieherisch zu verantwortenden, individuellen Ent-

wicklungs- und Bildungsbewegung auszubilden sind, wird hier unterschlagen. Die Annahme scheint vielmehr zu sein, dass die Internalisierung strukturell verankerter Macht- und Herrschaftsverhältnisse durch Vergleich und Reflexion die «Produktion» selbstverantwortlicher Akteure sicherstellt. Dass aber gerade der konstante Aufruf zum sozialen Vergleich mit den anderen Jugendlichen zu Beschämungsprozessen führen kann, wird dabei ausgeblendet. Fällt der Vergleich nämlich nicht erfolgreich aus, kann dies «ein Gefühl permanenten Ungenügens generieren und als Nährboden des Schamgefühls fungieren» (Magyar-Haas 2019, S. 210), auf dem dann Wut und Aggression gedeihen können. Der Umstand, dass die visualisierten Ergebnisse gruppenöffentlich sind und im Rahmen wiederkehrender Rituale bewertet werden, kann zur Demütigung jener Jugendlichen führen, die hinter die Erwartungen zurückfallen.

4 Spurenbild II

Wir haben eine ganze Reihe möglicher Einflussfaktoren für die Ausbreitung von Sozialtechniken dargelegt und auf die potenziellen Gefahren für die Adressat:innen und das fachliche Handeln hingewiesen. Dabei greift es zu kurz, das Problem der Sozialtechniken ausschliesslich als ein Problem der Fachkräfte zu betrachten. Bisweilen scheint dies aber der Fall zu sein, denn es finden sich einige eher spöttische Kommentare, die in diese Richtung weisen. «Als Erziehungsexpert_innen sollten sie mehr zu bieten haben als Smileys für Körperhygiene und Taschengeldentzug für die Weigerung, das Zimmer auszuräumen» (Doll 2016, S. 206). Oder auch: «Derartige Konzepte sind wohl auch deshalb so attraktiv, weil sie anwendbar und erfolgsversprechend scheinen, zudem ersparen sie einem das selbstständige Denken, man muss bloss der Handlungsanweisung folgen» (Weinhandl 2014, S. 20). Die Aussagen sind nicht falsch, das Problem aber ist, dass solche Aussagen den Problembereich der Sozialtechniken zu einem Problem einzelner Fachkräfte machen. Sie werden als denkfaul portraitiert und ihnen wird unterstellt, sie wollten in ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit verbleiben und sich nicht ihres eigenen Verstandes bedienen. Aussagen wie die oben genannten Zitate laufen also zumindest potenziell Gefahr, das Phänomen Sozialtechniken zu individualisieren. Dies wird auch deutlich, wenn beispielsweise Meerkamp (2007) vom Typus der Sozialingenieure spricht und diesen Typus stark individualisierend charakterisiert. «Sozialingenieure und -ingenieurinnen denken linear, wollen keine ‹menschlichen Unwägbarkeiten› und sagen: ‹Dafür bin ich nicht der Typ!›» (ebd., S. 13). Des-

halb wollen wir die Spurensuche erneut ausweiten, um in aller Kürze mögliche strukturelle und organisationale Einflussgrössen für den Erfolg von Sozialtechniken zu identifizieren.

Im Zuge einer postwohlfahrtsstaatlichen Aktivierungspolitik sehen sich die Institutionen der Sozialen Arbeit vermehrt mit Herausforderungen konfrontiert. Ziegler (2008) macht deutlich, dass Professionalisierung als Steuerungsmodus sukzessive abgelöst wird von einer neuen, manageriellen Steuerung. Diese fokussiert auf Wirkungsorientierung und eine marktförmige Konkurrenz unter den verschiedenen Institutionen der Sozialen Arbeit. Gefordert wird also mehr Wettbewerb, eine leistungsorientierte Mittelvergabe usw. Mit diesen wirkungsorientierten Prämissen erfolgt zunehmend eine Standardisierung – auch der sozialpädagogischen Praxis in der Heimerziehung – und damit eine Abkehr von der Handlungsautonomie der Fachkräfte. Oberstes Ziel der Aktivierungspolitik ist dabei die Marktfähigkeit der zu aktivierenden Adressat:innen, ihre Employability also. Es kommen vermehrt «neokorrektionalistische Behandlungsprogramme» (Oelkers/Ziegler 2009) zum Einsatz, bei denen es nicht mehr um eine umfassende Normalisierung, sondern um eine isolierte Verhaltenskontrolle geht. Wir haben das hier als Training bzw. als ein Abtrainieren von unerwünschten Verhaltensweisen an der Oberfläche besprochen. Die neuen Formen der Steuerung und Kontrolle verweisen also systematisch auf disziplinierende Instrumente und Verfahren. Diese wiederum plausibilisieren sich über aktivierungspolitisch geprägte Bilder von Adressat:innen. Die Adressat:innen werden als passiv charakterisiert und ihnen wird ein Mangel an Eigenverantwortung unterstellt. Der bisherige Fokus auf die Wiederherstellung einer umfassenden personalen Autonomie und Integration weicht zunächst der Pathologisierung des Mangels an Eigenverantwortung; darauf folgt die Aktivierung durch Verantwortungszuweisung, und die Gewährung von Leistungen wird stärker von der Erbringung von Gegenleistungen abhängig gemacht (Lutz 2018, S. 360).

Auch organisationale Selbstverständnisse und Traditionen sind entscheidend für die Frage, was in einer Institution als professionelles Handeln gilt. Schallberger (2011) hat in seiner Studie Institutionen der Heimerziehung identifiziert, die ihrem tradierten Selbstverständnis nach als «Um- und Nacherziehungseinrichtung» (ebd., S. 260) wirken, in denen sich also die pädagogische Arbeit auf eine engmaschige Kontrolle, Regeleinhaltung und Sanktionierung fokussiert. Auch Mohr und Ritter (2021) weisen in ihrer Studie eine «Organisationsbe-

dingtheit strafender Haltungen» (ebd., S. 260) nach. Organisationale Bedingungen, Selbstverständnisse und Traditionen können also eine eher zynische, kontrollpädagogisch orientierte Arbeit in den Institutionen einfordern, absichern und als professionell legitimieren (Huber 2023).

Ein hohes, strukturell bedingtes, emotionales und psychisches Belastungserleben aufseiten der Fachkräfte könnte dem zuträglich sein. Der gestiegene Effizienzdruck auf die Institutionen belastet Einrichtungen und Mitarbeitende z. T. stark und kann zu einem «Arbeitsklima der Kontrolle» (Henn et al. 2017, S. 11) führen. In der Studie von Averbeck (2019) geben 53 Prozent der Befragten aus Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe an, in Einrichtungen zu arbeiten, in denen mit einem erhöhten Zeitdruck gearbeitet wird, und 69 Prozent bestätigen, dass sie häufig an ihre Grenzen stossen. Unsere Ergebnisse zeigen eine hohe Belastung der Fachkräfte durch Grenzverletzungen von Jugendlichen, die die Fachkräfte selbst oder die Jugendlichen untereinander betreffen (siehe Tae belle 7).

Bitte denken Sie an die alltägliche Arbeitssituation der betreuenden Fachkräfte innerhalb des letzten Jahres. Geben Sie bitte an, inwiefern die folgenden Aussagen bezüglich Grenzverletzungen in Ihrer Institution zutreffen: *Bitte jede Zeile ausfüllen.* *Die Mitarbeiter:innen erleben häufig …*	**Trifft voll zu**	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
… **verbale** Grenzverletzungen *durch* die Adressat:innen.	29 %	39 %	28 %	4 %
… **verbale** Grenzverletzungen *zwischen* den Adressat:innen.	29 %	47 %	19 %	5 %
… **tätliche** Grenzverletzungen *durch* die Adressat:innen.	11 %	22 %	45 %	22 %
… **tätliche** Grenzverletzungen *zwischen* den Adressat:innen.	11 %	31 %	45 %	14 %
… selbstverletzendes bzw. selbstschädigendes Verhalten.	20 %	47 %	30 %	4 %
… Sachbeschädigung.	20 %	44 %	28 %	8 %

Tabelle 7: Alltägliche Grenzverletzungen (modifizierte Fassung in Anlehnung an Steinlin et al. 2015, S. 27)
Anmerkung: N = 142–143.

68 Prozent der Befragten geben an, dass es voll oder eher zutrifft, dass sie im letzten Jahr häufig verbale Grenzverletzungen gegen sich selber erlebt haben. 33 Prozent stimmen voll oder eher zu, im letzten Jahr häufig Opfer tätlicher Grenzverletzungen geworden zu sein. Auch Grenzverletzungen zwischen den Adressat:innen gehören zum Alltag vieler Fachkräfte. So geben die Befragten an, dass es voll oder eher zutrifft, dass die Mitarbeitenden im letzten Jahr häufig verbale (76 %) und tätliche (42 %) Grenzverletzungen zwischen den Jugendlichen erlebt haben. Das häufige Erleben von selbstverletzenden bzw. selbstschädigenden Verhaltensweisen und Sachbeschädigung bestätigen 67 Prozent bzw. 64 Prozent der Befragten voll oder eher. In der Studie zum Verhältnis von Profession und Organisation in der Jugendhilfe von Mohr (2017, S. 190) gibt fast jede:r Dritte an, sich häufig ausgebrannt zu fühlen, und 28 Prozent der Befragten sagen, dass sie häufig gereizt reagieren, obwohl sie es gar nicht wollen. Erschöpfung, mangelnde organisationale Bewältigungsressourcen und das

häufige Erleben von Grenzverletzungen können so u. U. zu einem Verlust des Erlebens von Handlungsfähigkeit führen. Die Fachkräfte «laufen dann Gefahr, entweder in Zynismus zu erstarren oder sich eskapistisch abzuwenden» (Kurzke-Maasmeier 2023, S. 9). Auch Mohr (2017) erklärt emotionale Erschöpfung und zynische Haltungen gegenüber den Adressat:innen als strukturell verursacht, als «Belastungssyndrome, die auf eine mangelnde Passung zwischen den organisationalen Rahmenbedingungen und den Ansprüchen einer professionellen Leistungserbringung zurückgeführt werden können» (ebd., S. 267).

Viele der in diesem Beitrag – entweder explizit oder eher implizit – beleuchteten Themen wie Regeln, Strafen, Grenzen, Autorität, Disziplin oder Zwang gehören, hier mehr und da weniger, zum Alltag in der Heimerziehung. Trotz der Alltäglichkeit handelt es sich um Themen, die in der Praxis kaum offen und systematisch adressiert werden (Wolf 2007). Auch für die Erziehungswissenschaft insgesamt gehören diese Themen zu einem eher randständigen, z. T. tabuisierten Phänomenbereich der Erziehung. Von manchen wird das auch begrüsst. In einem Interview mit Tilman Lutz zur Rolle des Zwangs in der Heimerziehung in der taz heisst es: «Wer eine Enttabuisierung des Zwangs wolle, so Lutz weiter, unterschätze, wie hilfreich ein Tabu sei: Es führe etwa bei Sozialarbeitern, wenn diese doch mal Zwang anwendeten, zu ‹selbstkritischer Reflektion [sic] oder zumindest Zweifeln›» (Kutter 2016). Die Tabuisierung von Themen – hier exemplarisch das Thema Zwang –, die in der fachlichen Debatte (zu Recht) äusserst umstritten sind, sei also wünschenswert, weil ein etwaiger Tabubruch die betreffende Fachkraft zur kritischen Selbstreflexion und Zweifeln bezüglich des eigenen Tuns einlade. Das kann man nicht ausschliessen. Ist aber nicht das Gegenteil eher wahrscheinlich? Laden Tabus bzw. Tabubrüche nicht eher zum Kaschieren, Verstecken und Verheimlichen ein? Fördern Tabus nicht eher ein unreflektiertes, weil nicht dem offenen Diskurs zugängliches Handeln? Bietet nicht gerade die Tabuisierung Nährboden für autoritäre Auswüchse? Für unseren Argumentationszusammenhang kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Tabuisierung von Themen wie z. B. Grenzsetzung und Strafe den Wunsch von Fachkräften nach einer Delegation dieser Themen an quasi-objektive, bürokratisch operierende und sozialtechnologisch fundierte Verfahren bestärkt. Fragen des Prozessierens von Strafe und Grenzsetzung sind nämlich in diesen Verfahren bereits «vorverdaut», festgeschrieben und werden zumindest z. T. standardisiert beantwortet. Die Verfahren ermöglichen so die Delegation der umstrittenen Themen sowie deren Rationalisierung und stellvertretende Enttabuisierung in einem sozialtechnologischen Korsett. Dieses Korsett hegt die

organisationale Debatte über die Themen ein, schnürt sie aber auch ab. Eine sozialtechnologisch angeleitete und stellvertretende Enttabuisierung führt in diesem Sinne zu neuen Tabuisierungen, da der abgeschnürte Teil nur sehr begrenzt diskursfähig ist.

Wir haben, entsprechend der von uns formulierten Fragestellung, in den vorherigen Abschnitten mögliche Einflussfaktoren für den Einsatz von Stufensystemen und Punkteprogrammen sowie mögliche Gefahren dieses Einsatzes für die Adressat:innen und das professionelle Handeln vorgestellt und diskutiert. Die entsprechenden Spurenbilder sollen nun in zusammenfassender Absicht visualisiert werden, um so eine vorläufige Gesamtschau zu ermöglichen (siehe Abbildung 2 und Abbildung 3).

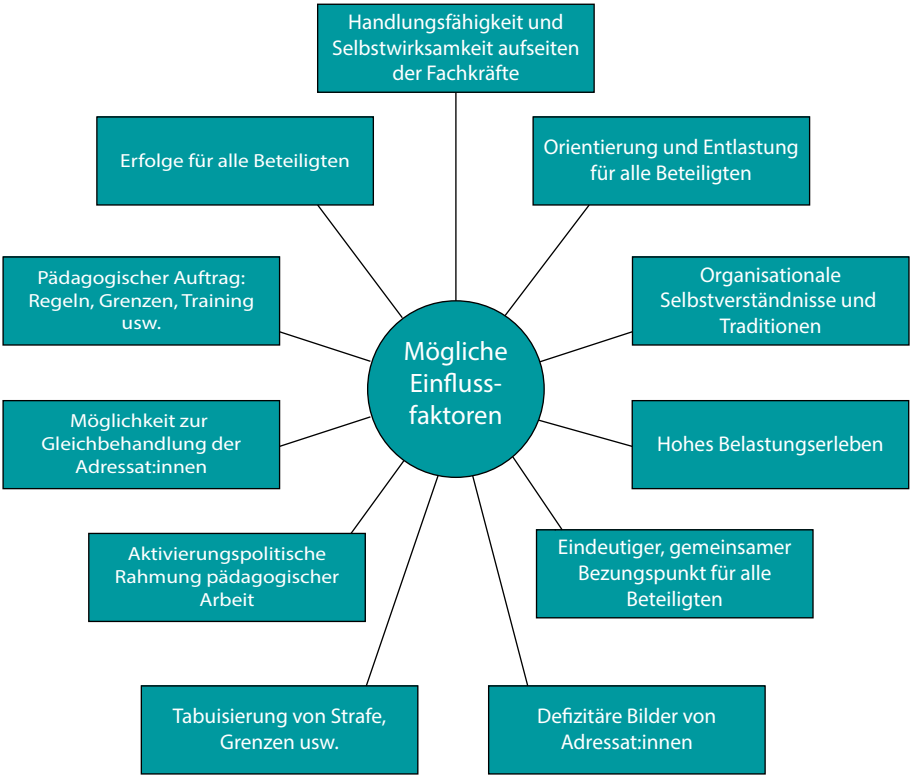

Abbildung 2: Visualisierung möglicher Einflussfaktoren für den Einsatz von Sozialtechniken in der Heimerziehung (eigene Darstellung)

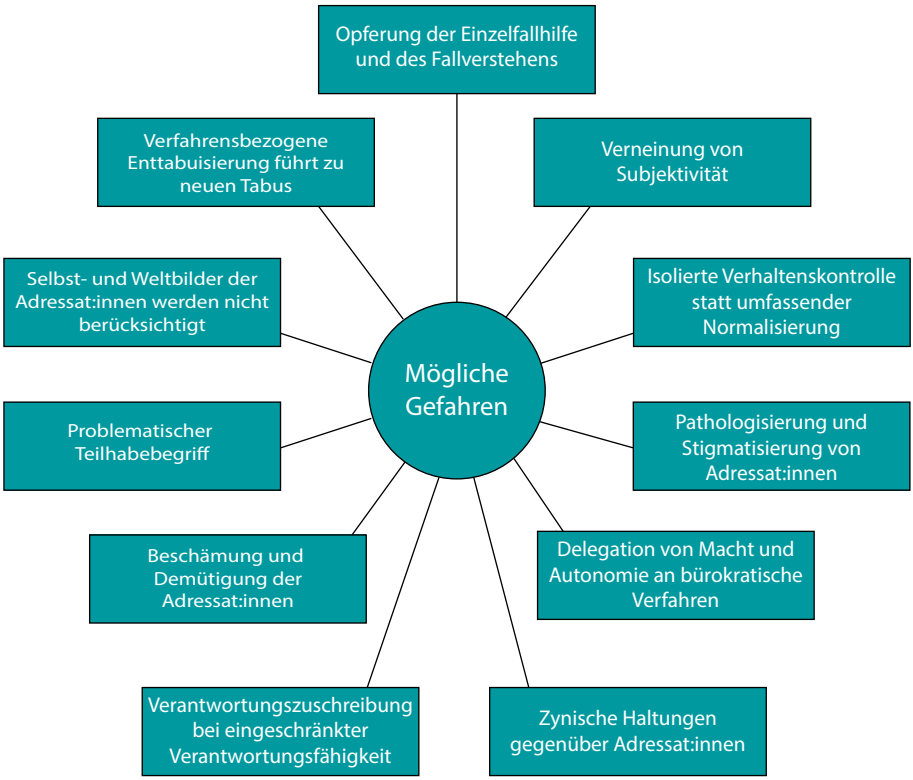

Abbildung 3: Visualisierung möglicher Gefahren für die Adressat:innen und das professionelle Handeln durch den Einsatz von Sozialtechniken in der Heimerziehung (eigene Darstellung)

5 Schluss

Auch wenn dieser Beitrag die Gefahren fokussiert, die von Sozialtechniken in der Heimerziehung ausgehen können, sollte nicht verschwiegen werden, dass verschiedene Studien auch auf Potenziale verweisen, die mit Stufensystemen und Punkteprogrammen in der Heimerziehung einhergehen. Manche Jugendliche erleben eine bessere Selbstkontrolle und persönliche Erfolge beim Sammeln von Punkten (Schwabe 2022, S. 136). Menk et al. (2013, S. 73) beschreiben, dass einige Jugendliche über gelungene Anpassungsleistungen zum ersten Mal in ihrem Leben Selbstwirksamkeitserfahrungen machen. Ähnlich berichtet auch Gassmöller (2019, S. 297), dass manche Jugendliche im Rahmen der Arbeit mit einem Stufensystem Erfolge und Anerkennung erleben, was vor

allem dann zutreffe, wenn die Arbeit mit dem Stufenplan im Rahmen vertrauensvoller Beziehungen erfolgt und von den Jugendlichen als verhandelbar erlebt wird. Alle hier aufgeführten Autor:innen betonen aber auch, dass es sich bei dieser positiven Aneignung der Verfahren durch die Jugendlichen nicht um den Regelfall handelt; vielmehr zeigen sich die Adressat:innen in der Arbeit mit den Verfahren frustriert, überfordert oder beschämt. Das verwundert nicht, werden doch gerade die Grundlagen für vertrauensvolle Beziehungen und dialogische Aus- und Verhandlungsprozesse zwischen den Beteiligten durch die Zentralstellung der diskutierten Verfahren selbst systematisch unterspült.

Sozialtechniken wie Stufensysteme und Punkteprogramme versprechen u. a. eine methodisch abgesicherte Reduktion von Ungewissheit im professionellen Handeln. Schon Studierende wünschen sich in kasuistischen Lehrveranstaltungen häufig weniger Offenheit und mehr Anleitung und verlieren sich z. T. angesichts der Unübersichtlichkeit der Fälle (Grasshoff 2016, S. 281). Die lebensweltlich rückgebundene Vermittlung von Offenheit und Struktur im Sinne einer «strukturierten Offenheit» (Thiersch 2020, S. 160) ist eine Forderung an das methodische Handeln, die angesichts der sozialtechnologischen Tendenzen und den mit ihnen verbundenen (positiven) Erfahrungen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit nicht zwingend auf offene Ohren stösst. Mit der Dominanz betriebswirtschaftlicher Rationalitäten werden die mit dem Pol der Offenheit verbundenen Ungewissheiten des pädagogischen Handelns weniger als konstitutives Moment professionellen Handelns, denn als möglichst zu eliminierendes Problem erkannt. Da sich Unsicherheitsreduktion v. a. im Rahmen der Methodisierung des fachlichen Handelns vollzieht (Treptow/Faas 2015, S. 168) und die Methodisierung des fachlichen Handelns v. a. als Sozialtechnologisierung der sozialpädagogischen Praxis realisiert wird, wird deutlich, dass gerade ein reflexiver und von Neugier getragener Umgang mit Ungewissheit zu kultivieren ist. Kasuistische Lehrveranstaltungen geraten dabei immer wieder an Grenzen, und es «zeigt sich eine empfindliche Lücke zwischen programmatischen und hochschuldidaktischen Zielen und tatsächlichen Wirkungen» (Grasshoff 2016, S. 286). Gleichwohl braucht es diese Formate gerade in Zeiten, in denen hermeneutisch-kasuistische Traditionen der Fallarbeit immer mehr in den Hintergrund rücken, dringlicher als zuvor. Aber nicht nur in Lehrveranstaltungen, sondern auch in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit braucht es eine institutionalisierte Auseinandersetzung mit Ungewissheit. Auf diese Weise wird Ungewissheit zwar nicht in Gewissheit transformiert, aber es kann eine Gewissheit entstehen, dass es «Räume und Zeiten der Ungewissheitsbewältigung gibt, wodurch Ungewissheit nicht zum Anderen des pädagogischen [Handelns] würde, sondern als selbstverständlicher

Bestandteil des professionellen Handelns reflexiv routinisiert und veralltäglicht werden könnte» (Helsper 2008, S. 167). Es geht also darum, Möglichkeitsräume zu eröffnen, die es Studierenden und Fachkräften erlauben und ermöglichen, den Ungewissheiten gegenüber neugierig zu werden und sich ihnen zu stellen (Müller 2011, S. 3). Diese reflexive Routinisierung von Ungewissheit vermag dann im besten Fall auch aufzuzeigen, wie hoch die (ethischen, professionsbezogenen, entwicklungsbezogenen, psychischen usw.) Kosten einer unreflektierten Übernahme der Gewissheitsversprechen jener Methoden und Verfahren sind, die die Komplexität und Uneindeutigkeit von Fällen in verkürzter und unangemessener Weise reduzieren.

Literatur

Averbeck, L. (2019): *Herausgeforderte Fachlichkeit. Arbeitsverhältnisse und Beschäftigungsbedingungen in der Kinder- und Jugendhilfe*. Beltz Juventa.

Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): *Soziale Arbeit: eine problemorientierte Einführung*. Klinkhardt.

Burchardt, M. (2019): Verträge, Prozeduren, Trainingsräume. Versuch über den pädotechnologischen Autoritarismus. In O. Decker/C. Türcke (Hg.): *Autoritarismus* (S. 163–176). Psychosozial-Verlag.

Doll, A. (2016): Verhaltenstherapeutische Elemente in den stationären HzE? *Forum für Erziehungshilfen, 4*, S. 204–207.

Engelbracht, M. (2021): Kann mit Erziehungsplänen erzogen werden? *Sozial Extra, 45*, S. 196–200. https://doi.org/10.1007/s12054-021-00387-7

Galuske, M./Rosenbauer, N. (2008): Diagnose und Sozialtechnologie. In J. Bakic/M. Diebäcker/E. Hammer (Hg.): *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit* (S. 73–90). Löcker.

Gassmöller, A. (2019): Volle Punktzahl für gutes Benehmen?! Verstärkersysteme in stationären Massnahmen der Kinder- und Jugendhilfe. In DGSA (Hg.): *Theorien, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 289–300). Verlag Barbara Budrich.

Grasshoff, G. (2016): Rekonstruktive Sozialpädagogik!? Sozialpädagogisches Fallverstehen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In M. Hummrich/A. Hebenstreit/M. Hinrichsen/M. Meier (Hg.): *Was ist der Fall? Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 271–289). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_13

Günder, R./Müller-Schlotmann, R. M. L./Reidegeld, E. (2009): Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend, 61* (1), S. 14–25.

Heite, C./Pomey, M./Spellenberg, C. (2013): Ein- und Ausschliessungspraktiken als Konstituierung von Grenzen. *Soziale Passagen, 5*, S. 245–257. https://doi.org/10.1007/s12592-013-0143-5

Helsper, W. (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 162–168). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90960-8_18

Henn, S./Lochner, B./Meiner-Teubner, A. (2017): *Arbeitsbedingungen als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung*. gew.

Huber, S. (2023): Strafe in der Heimerziehung. Zugänge, Probleme und eine Forschungsperspektive. *Sozial Extra, 47*, S. 325–328. https://doi.org/10.1007/s12054-023-00636-x

Huber, S./Kirchschlager, S. (2019): *Grenzen und Strafe in der Heimerziehung. Eine sozialpädagogische Studie*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvfc566j

Kessl, F./Lorenz, F./Wittfeld, M. (2018): Machtmissbrauch und Gewalt in den stationären Hilfen. Strukturmerkmale gegenwärtiger Gewaltkonstellationen. *Unsere Jugend, 1*, S. 21–28. https://doi.org/10.2378/uj2018.art04d

Kurzke-Maasmeier, S. (2023): Bedürfniskollisionen. Professionsethische Skizzen zur Dynamik und Semantik «moralischer Belastungen» im Kontext stationärer Jugendhilfe. *Ethikjournal, 1*, S. 1–26.

Kutter, K. (2016, 31. Juli): Umstrittener Friesenhof-Gutachter. Ein Freund des Drastischen. *taz Kiel*. https://taz.de/Umstrittener-Friesenhof-Gutachter/!5322748/ (Abruf 06.07.2026)

Lutz, T. (2018): Wandel der Sozialen Arbeit. Von der Pathologisierung zur Responsibilisierung. In R. Keim/K. Rathgeb/E. Schimpf/S. Spindler/J. Stehr (Hg.): *Politik der Verhältnisse – Politik des Verhaltens. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit* (S. 355–367). Springer (Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, 29). https://doi.org/10.1007/978-3-658-17954-0_25

Lutz, T. (2019): Autoritäre Stufenmodelle zur Verhaltensanpassung in der Kinder- und Jugendhilfe. *Widersprüche, 39*, S. 69–81.

Mägdefrau, J. (2006): Arbeitsfeldspezifische oder disziplinspezifische Professionalität? In M. Rapold (Hg.): *Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität* (S. 161–186). Schneider Hohengehren.

Magyar-Haas, V. (2019): Beschämende Aspekte verhaltenstherapeutischer Stufenpläne. *Forum Erziehungshilfen, 4*, S. 208–212.

Mauthe, K./Jandl, N./Biribauer, W./Hoyler, W./Wespel, B. (2015): Die Verhaltensbewertung als Möglichkeit der Verhaltenssteuerung bei Jugendlichen in einer vollstationären Wohngruppe. *Unsere Jugend, 7/8*, S. 341–345.

Meerkamp, R. (2007): Der Sozialtechniker in der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit, 1*, S. 12–22.

Menk, S./Schnorr, V./Schrapper, C. (2013): *«Woher die Freiheit bei all dem Zwange?». Langzeitstudie zu (Aus-)Wirkungen geschlossener Unterbringung in der Jugendhilfe*. Beltz Juventa.

Mohr, S. (2017): *Abschied vom Managerialismus. Das Verhältnis von Profession und Organisation in der Sozialen Arbeit*. Universität Bielefeld.

Mohr, S./Ritter, B. (2020): Punitive Haltungen und ihre organisationalen Bedingungen. In S. Calabrese/S. Huber (Hg.): *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 151–164). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-036649-7

Mollenhauer, K. (1996): Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriss. *Zeitschrift für Pädagogik, 6*, S. 869–886.

Müller, B. (2011): Methoden der Sozialpädagogik. In W. Schröer/C. Schweppe (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (S. 1–32). Beltz Juventa.

Oelkers, N./Ziegler, H. (2009): Punitivität, Verantwortung und Soziale Arbeit. *ZJJ, 1*, S. 38–44.

Pluto, L./Mairhofer, A./Peucker, C./Santen, E. V./Deutsches Jugendinstitut e. V. München [DJI] (2024): *Einrichtungen stationärer Hilfen zur Erziehung. Empirische Analyse zu Organisationsmerkmalen, Adressat:innen und Herausforderungen*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:32317

Schallberger, P. (2011): Organisationale Selbstverständnisse und Diagnosepraxis in der Heimerziehung. *Sozialer Sinn, 12*, S. 247–278.

Schallberger, P./Schwendener, A. (2017): *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute*. Herbert von Halem.

Schwabe, M. (2022): Theorie und Praxis von Punkteplänen und Stufensystemen. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen* (S. 129–139). Kohlhammer.

Steinlin, C./Fischer, S./Dölitzsch, C./Fegert, J.-M./Schmid, M. (2015): Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, eine gefahrengeneigte Tätigkeit. Ergebnisse einer epidemiologischen Studie. *Trauma & Gewalt, 1*, S. 22–33.

Tauber, A. (2026): Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie. In S. Huber/S. Calabrese (Hg.): *Pädagogische und organisationale Grundorientierungen in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe* (in diesem Band). Lambertus/interact. https://doi.org/10.5281/zenodo.18222081

Thiersch, H. (2020): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*. Beltz Juventa.

Treptow, R./Faas, S. (2015): Methode und Kompetenz. Strategien der Ungewissheitsreduktion und der Gewinnung von Handlungssicherheit. In E. Bolay/A. Iser/M. Weinhardt (Hg.): *Methodisch Handeln. Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 163–175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09729-5_12

Weinhandl, A. (2014): Erziehung als Verhaltenssteuerung. *Heilpädagogik, 2*, S. 18–22.

Wolf, K. (2007): *Soziale Arbeit als Kontrolle? Dirty Work oder Kontrolle als Ressource? Zum Profil einer sozialpädagogisch legitimierten Kontrolle*.

Ziegler, H. (2008): Sozialpädagogik nach dem Neo-Liberalismus. Skizzen einer postwohlfahrtsstaatlichen Formierung Sozialer Arbeit. In B. Bütow/K. A. Chassé/R. Hirt (Hg.): *Soziale Arbeit nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert* (S. 159–176). Verlag Barbara Budrich.

Tabellenverzeichnis

Quantitative Erhebung zur stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz: Design und Durchführung der Fragebogenstudie

Tabelle 1: Ablauf der Fragebogenstudie 17

Tabelle 2: Übersicht zur Herkunft und Verwendungsart der Items im Fragebogen .. 22

Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz

Tabelle 1: Merkmale der Befragten 37

Tabelle 2: Strukturelle Merkmale der Institutionen 37

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl von Wohnplätzen nach Wohngruppen-Konzeption 39

Tabelle 4: Stationäre Wohnangebote bzw. Dienstleistungen 40

Tabelle 5: Spezialisierungen der befragten Institutionen 42

Tabelle 6: Verteilung der teilnehmenden Institutionen nach Grossregion 45

Tabelle 7: Räumliche Einordnung der befragten Institutionen anhand vorgegebener Kategorien 46

Tabelle 8: Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem Standort 47

Tabelle 9: Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der räumlichen Ausstattung 48

Tabelle 10: Verwendete Bezeichnung der zu betreuenden Personen 50

Tabelle 11: Beschäftigungsverhältnisse des Personals in den Wohngruppen 54

Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz

Tabelle 1: Liste möglicher pädagogischer Ansätze im Grundverständnis der Institutionen 80

Tabelle 2: Erste thematische Auswertung pädagogischer Grundverständnisse im Rahmen institutioneller Konzepte 81

Tabelle 3: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution 84

Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

Tabelle 1: Struktur- und Angebotsmerkmale der einbezogenen Institutionen 124

Tabelle 2: Aussagen zum Fallverstehen 127

Tabelle 3: Aussagen zu Herangehensweisen zum Fallverstehen 131

Tabelle 4: Einsatz von Massnahmen auf unerwünschtes Verhalten hin 136

Tabelle 5: Signifikante Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit verschiedener Massnahmen 139

Tabelle 6: Bedeutung ausgewählter Methoden zur Förderung des erwünschten Sozialverhaltens in der alltäglichen Praxis 141

Partizipation in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz

Tabelle 1: Aussagen zur Einschätzung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen insgesamt 167

Tabelle 2: Aussagen zu Bereichen der Mitbestimmung für Kinder und Jugendliche 170

Tabelle 3: Regelmässige Wohngruppengespräche mit Kindern und Jugendlichen 173

Tabelle 4: Verfügbarkeit institutioneller Stellen bei Unzufriedenheit von Kindern, Jugendlichen und Eltern 174

Tabelle 5: Möglichkeiten zur Äusserung von Veränderungswünschen und Kritik ... 176

Sozialpädagogik im Heim als Sozialtechnik? Eine Spurensuche

Tabelle 1: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution 201

Tabelle 2: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution 201

Tabelle 3: Aussagen zu pädagogischen Angeboten der Institution 203

Tabelle 4: Aussagen zum Selbstverständnis der Institution 204

Tabelle 5: Einsatz standardisierter pädagogischer Programme 206

Tabelle 6: Aussagen zur Arbeit mit standardisierten Abläufen und Programmen .. 207

Tabelle 7: Alltägliche Grenzverletzungen 215

Abbildungsverzeichnis

Organisationale und administrative Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe in der Schweiz

Abbildung 1: Grossregionen und Kantone der Schweiz (BfS, ohne Datum) 44

Abbildung 2: Altersverteilung der betreuten Personen 50

Abbildung 3: Betreuungsrelevante Ausbildungen der in den Wohngruppen arbeitenden Personen 61

Abbildung 4: Thematische Schwerpunkte im Fort- und Weiterbildungsbedarf 61

Pädagogische Grundorientierungen der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz

Abbildung 1: Wichtige Anliegen und Ziele der pädagogischen Leitung 88

Abbildung 2: Clusteranalyse k = 2 zu wichtigen Zielen und Anliegen der pädagogischen Leitungen 91

Abbildung 3: Clusteranalyse k = 3 zu den wichtigen Zielen und Anliegen der pädagogischen Leitungen 92

Abbildung 4: Mittelwerte zu Standpunkten zur Rolle der Eltern in der stationären Arbeit 95

Abbildung 5: Mittelwerte zu Standpunkten zur Bildung in der stationären Arbeit 96

Abbildung 6: Mittelwerte zu Standpunkten zur Rolle der Erziehung in der stationären Arbeit 97

Abbildung 7: 3-Cluster-Lösung zu Aussagen über Erziehung 99

Umgang mit unerwünschtem Verhalten in Institutionen mit Wohnangeboten für Kinder und Jugendliche mit kognitiven Beeinträchtigungen

Abbildung 1: Aussagen zum Fallverstehen 128

Abbildung 2: Angaben zur Bezeichnung von Reaktionen auf unerwünschtes Verhalten 133

Sozialpädagogik im Heim als Sozialtechnik? Eine Spurensuche

Abbildung 1: Bezeichnung für die pädagogische Arbeit 204

Abbildung 2: Visualisierung möglicher Einflussfaktoren für den Einsatz von Sozialtechniken in der Heimerziehung..... 217

Abbildung 3: Visualisierung möglicher Gefahren für die Adressat:innen und das professionelle Handeln durch den Einsatz von Sozialtechniken in der Heimerziehung 218

DIE HERAUSGEBER:INNEN und AUTOREN

Stefania Calabrese, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, seit 2016 Dozentin sowie seit 2024 Professorin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik im Kontext von Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderung und Lebensqualität, Gewaltprävention in Einrichtungen der Behindertenhilfe, herausforderndes Verhalten.
Kontakt: stefania.calabrese@hslu.ch

Sven Huber, Prof. Dr., Diplom-Sozialwissenschaftler und M.A. European Labour Studies, seit 2013 Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik des Jugendalters, Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere Heimerziehung), abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle.
Kontakt: sven.huber@hslu.ch

Andreas Tauber, B.Sc. Psychologie, M.A. Praxisforschung Soziale Arbeit und Pädagogik, seit 2023 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Zuvor wissenschaftlicher Assistent in Berlin sowie freiberuflich als Fotograf tätig. Forschungsschwerpunkte: visuelle Forschungsmethoden, Mixed Methods sowie qualitative und quantitative Sozialforschung.
Kontakt: andreas.tauber@hslu.ch

Patrick Wegmüller, B.A. Sozialwissenschaften, M.A. Kulturwissenschaften, seit 2023 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Forschungsschwerpunkte: institutionelle Bedingungen und Praxen in der Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe.
Kontakt: patrick.wegmüller@hslu.ch

Die Publikation untersucht die bislang wenig beachtete Frage, welche pädagogischen und organisationalen Grundorientierungen sich in der stationären Kinder-, Jugend- und Behindertenhilfe der Schweiz ausmachen lassen. Das Buch beschreibt ausgewählte Befunde des ersten Abschnitts eines langjährigen Forschungsprozesses, wobei der Schwerpunkt auf quantitativ gewonnenen Ergebnissen liegt.

Thematisiert werden u. a. personal-, angebots- und adressat:innenbezogene Aspekte sowie pädagogisch relevante Fragen zu Partizipation, herausforderndem Verhalten und zum Einsatz von Sozialtechnologie.

Druckprodukt mit finanziellem
Klimabeitrag
ClimatePartner.com/12461-2407-1012

Sven Huber, Prof. Dr., Diplom-Sozialwissenschaftler und M.A. European Labour Studies, seit 2013 Dozent und Projektleiter an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik des Jugendalters, Kinder- und Jugendhilfe (insbesondere Heimerziehung), abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle.

Stefania Calabrese, Prof. Dr., Erziehungswissenschaftlerin, seit 2016 Dozentin sowie seit 2024 Professorin an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Institut für Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogik im Kontext von Menschen mit Beeinträchtigungen, Behinderung und Lebensqualität, Gewaltprävention in Einrichtungen der Behindertenhilfe, herausforderndes Verhalten.

ISBN 978-3-906036-69-4
9 783906 036694 CHF 39,–

ISBN 978-3-7841-3911-1
9 783784 139111 € 36,–

www.lambertus.de