

Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Soziale Arbeit

Gestaltung der Elternarbeit im Heim

Burger Annina

Eingereicht bei: Frau Dr. phil. Regula Berger

Bachelor Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz,
Olten

Eingereicht im Juni 2014 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die Heimplatzierung eines Kindes stellt für das Kind sowie für seine Familie ein einschneidendes Ereignis dar und hat Auswirkungen auf das gesamte Familiensystem.

In der vorliegenden Arbeit widmet sich die Verfasserin der Fragestellung, wie Elternarbeit im Heim gestaltet werden muss, damit das kritische Lebensereignis Fremdplatzierung von den Kindern sowie ihren Herkunftsfamilien bewältigt werden kann. Anhand der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner und dem lebensweltorientierten Ansatz nach Thiersch wird ersichtlich, dass die Eltern einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung ihres Kindes einnehmen und die Kooperation zwischen Heim und Familie von Anfang an gefördert werden muss. Wichtig ist, dass die Eltern am Hilfeprozess ihres Kindes partizipieren können. Inwieweit dies ermöglicht werden kann, hängt stark mit den Strukturen und Rahmenbedingungen des Heimes sowie mit den Einstellungen der Fachkräfte zusammen. Durch die Schaffung von lebensweltlichen Bezügen kann die Verbindung zwischen dem System Heim und Familie und somit der Einbezug der Familie optimiert werden.

Inhaltsverzeichnis

1	<u>EINLEITUNG</u>	5
1.1	PROBLEMSTELLUNG	5
1.2	FRAGESTELLUNG.....	6
1.3	VORGEHENSWEISE.....	7
2	<u>DEFINITIONSERKLÄRUNG</u>	9
2.1	HERKUNFTSFAMILIE	9
2.2	HEIM	9
2.3	ELTERNARBEIT IM HEIM	9
2.4	KRITISCHES LEBENSEREIGNIS.....	10
2.5	PARTIZIPATION	10
3	<u>ÖKOLOGISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIE VON URIE BRONFENBRENNER</u>	11
3.1	GRUNDANNAHMEN DER ÖKOLOGISCHEN ENTWICKLUNGSTHEORIE	11
3.2	DAS ÖKOLOGISCHE ENTWICKLUNGSMODELL	12
3.2.1	DIE UMWELTSYSTEME	12
3.2.2	TÄTIGKEIT	13
3.2.3	BEZIEHUNG	13
3.2.4	ROLLE.....	15
3.2.5	ÖKOLOGISCHE ÜBERGÄNGE.....	16
3.3	STÄRKUNG DES FAMILIENSYSTEMS	17
4	<u>LEBENSWELTORIENTIERTE SOZIALE ARBEIT</u>	19
4.1	KONZEPT DER LEBENSWELTORIENTIERUNG.....	19
4.1.1	STRUKTURMAXIME.....	19
4.1.2	DIMENSIONEN.....	21
4.1.3	LEBENSWELTORIENTIERTES SOZIALPÄDAGOGISCHES HANDELN	22
4.2	LEBENSWELTORIENTIERTE ELTERNARBEIT IM HEIM	22
5	<u>RECHTE UND VORAUSSETZUNGEN DER ELTERNARBEIT</u>	26
5.1	RECHTLICHE GRUNDLAGE DER ELTERNARBEIT	26
5.2	SYSTEMISCHE PERSPEKTIVE IM HEIM	28
5.3	RAHMENBEDINGUNGEN IN HEIMEN	30
5.4	HALTUNG UND EINSTELLUNGEN DER PROFESSIONELLEN	31
5.5	QUALIFIKATION DER MITARBEITENDEN	33
5.6	QUALITY4CHILDREN	34
6	<u>PARTIZIPATION DER ELTERN AM HILFEPROZESS</u>	36
6.1	SPANNUNGSFELD ELTERNRECHT VS. KINDESWOHL	36
6.2	PARTIZIPATIONSMÖGLICHKEITEN DER ELTERN IM HEIM.....	37
6.2.1	HEIMPLATZIERUNG	37
6.2.2	STABILISIERUNGSPHASE	39
6.2.3	VERARBEITUNGS- UND VERÄNDERUNGSPHASE.....	40
6.2.4	ABLÖSE-/AUSTRITTSPHASE.....	43
6.3	HERAUSFORDERUNG UND GRENZEN DER PARTIZIPATION.....	44
7	<u>HANDLUNGSANSATZ UND METHODEN FÜR DIE GESTALTUNG DER ELTERNARBEIT</u>	47
7.1	KOMPETENZORIENTIERTER HANDLUNGSANSATZ	47
7.1.1	KOMPETENZMODELL	47

7.2	METHODEN DER ELTERNARBEIT	49
7.2.1	INFORMELLE KONTAKTE	50
7.2.2	ELTERNGESPRÄCHE	50
7.2.3	BESUCHE DER ELTERN IM HEIM.....	51
7.2.4	ELTERN IM GRUPPENALLTAG.....	51
7.2.5	HAUSBESUCHE	51
7.2.6	FESTE MIT ELTERN UND KINDER.....	52
7.2.7	ELTERNGRUPPENARBEITEN.....	52
7.2.8	ELTERN- UND FAMILIENFREIZEITEN	53
7.2.9	FAMILIENTHERAPIE	53
8	<u>SCHLUSSFOLGERUNG</u>	54
8.1	BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG	54
8.2	AUSBLICK.....	57
8.3	BEDEUTUNG FÜR DIE SOZIALE ARBEIT	58
9	<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	60
10	<u>EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG</u>	65

1 Einleitung

In der Einleitung werden die Problemstellung, die Fragestellung und die Vorgehensweise erläutert. Durch die Herleitung der Problemstellung gelangte die Verfasserin auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

1.1 Problemstellung

In der Heimerziehung herrschte lange Zeit eine individuumsorientierte Sichtweise. Kinder, die im Heim lebten, hatten kaum Kontakt zu ihren Eltern. Es wurde davon ausgegangen, dass die Eltern in der Erziehung versagt hatten und es nun die Aufgabe der Professionellen sei, die Kinder zu erziehen. Das Heim verstand sich als langfristige familienersetzende Einrichtung, in der die Eltern keine grosse Rolle spielten (vgl. Taube 2000: 17). Ende der 70er Jahre rückten die Beziehungen zwischen den Kindern, Eltern, Heimmitarbeitenden und Jugendämtern allmählich in den Vordergrund (vgl. Conen 1990: 246). Die Erkenntnis wuchs, dass die pädagogischen Ergebnisse ernüchternd sind und dies wahrscheinlich mit dem Ausschluss der Herkunftsfamilie am Hilfeprozess zusammenhängt. Die aufkommenden systemischen und familientherapeutischen Ansätze brachten eine neue Sichtweise in die Heimerziehung (vgl. Taube 2000: 18f.). Eine Arbeit, die alleine beim Kind ansetzt, reicht nicht aus, da die Ursache für Schwierigkeiten oftmals auch im Umfeld des Kindes liegt „und das Kind infolgedessen als Symptomträger dieser Schwierigkeiten zu verstehen ist“ (Brandhorst/Kohr 2005: 11). Demzufolge ist es sinnvoll, wenn das Umfeld der Kinder, insbesondere die Eltern, in den Hilfeprozess miteinbezogen wird. Die Eltern sollen auch in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen bestärkt werden, damit Erfolge erzielt werden können (vgl. Brandhorst/Kohr 2005: 11). Seit 1991 in Deutschland das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG in Kraft gesetzt wurde, hat sich der Stellenwert der Eltern gestärkt (vgl. Günder 2011: 49f.). Dies führte zu einer Veränderung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Professionellen, da die Eltern nun zu Partner im Hilfeprozess gemacht werden sollen (vgl. Schulze-Krüdener 2007: 102).

Die heutige Heimerziehung hat das Ziel, die Kinder und Jugendlichen in ihre Familie zurückzuführen. Eine Reintegration in die Familie kann nur gelingen, wenn Veränderungen im Gesamtsystem „Familie“ vollzogen werden (vgl. Günder 2011: 235).

Die Jugendhilfe-Effekte-Studie JES (vgl. Paries 2007: 400) belegt, dass der Erfolg einer Erziehungshilfe wesentlich von der Kooperationsbereitschaft der Eltern abhängt. Der Hauptprädiktor für den Abbruch der Hilfe stellt die fehlende Kooperation der Eltern dar (vgl. Paries 2007: 402).

In der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen EVAS (vgl. Paries 2007: 403ff.), die 1999 in Bayern entwickelt und seither bundesweit ausgebreitet wurde, konnte das Ergebnis der JES-Studie bestätigt werden. Das Dokumentationsverfahren der EVAS liefert Daten zur Wirkungsmessung der erzieherischen Hilfen und ermöglicht Kinder- und Jugendeinrichtungen eine systematische Qualitätsentwicklung (vgl. Macsenaere/Schemenau 2008: 27). Aus 12'393 untersuchten Hilfen kann die EVAS die „Hilfe zur Selbsthilfe, die in der Folge zu einer aktiven Kooperation von Familie und jungem Menschen führt“ als zentralen Wirkfaktor für den Erfolg von Heimerziehung benennen (Macsenaere/Schemenau 2008: 30). Nach Macsenaere/Schemenau (2008: 30) kann diese Kooperation anhand einer Pädagogik, die an den Ressourcen der Beteiligten ansetzt, gefördert werden.

Obwohl ersichtlich wurde, dass Elternarbeit unabdingbar ist und sie an Stellenwert gewonnen hat, zeigen empirische Ergebnisse auf, dass es in der Praxis an Kooperation mangelt und oftmals konkrete Konzepte, wie Eltern aktiv in den Hilfeprozess eingebunden werden können, nicht vorhanden sind. Die strukturellen Rahmenbedingungen zur Sicherung einer erfolgreichen Elternarbeit sind häufig nicht gegeben (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 7). „Elternarbeit – insbesondere in stationären Massnahmen – findet oft nur durch fachlich wenig begleitete und unregelmässige Besuche der Eltern statt.“ (Gabriel/Keller/Studer 2007: 31 zit. in Ochs 2008: 180)

Wenn Kinder und Jugendlichen von ihrer Familie getrennt und für kürzere oder längere Zeit in ein Heim platziert werden, stellt dies einen massiven Eingriff in die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen und in das Elternrecht dar (vgl. Schulze-Krüdener 2007: 101). Eine Fremdplatzierung der Kinder und Jugendlichen hat Auswirkungen auf das gesamte Familiensystem. Die Kinder sowie auch die Eltern müssen sich auf eine neue Lebenswelt einlassen können und die Kontinuität der Beziehungen wird in Frage gestellt. Die Verfasserin ist überzeugt, dass die Eltern eine grosse Ressource im Hilfeprozess darstellen können, wenn die Partizipation von Anfang an gefördert wird und nicht nur am Kind sondern am ganzen Familiensystem angesetzt wird. Die stationären Kinder- und Jugendhilfen sind herausgefordert die Elternarbeit methodisch und strukturiert in ihre Arbeit zu integrieren, damit sie bedarfsorientiert gestaltet werden kann.

1.2 Fragestellung

In diesem Zusammenhang stiess die Verfasserin auf folgende Fragestellung:

- *Wie muss Elternarbeit im Heim gestaltet werden, damit das kritische Lebensereignis Fremdplatzierung von den Kindern sowie ihren Herkunftsfamilien bewältigt werden kann?*

Daraus resultieren zwei weitere Fragen mit denen sie sich in ihrer Arbeit beschäftigen wird:

- *Wie kann durch die Elternarbeit die Verbindung zwischen den zwei Lebenswelten „Heim“ und „zu Hause“ gefördert werden?*
- *Inwieweit kann die Partizipation der Eltern im Hilfeprozess ermöglicht werden und wo stösst sie an Grenzen?*

1.3 Vorgehensweise

In der vorliegenden Arbeit wird die Verfasserin im zweiten Kapitel die zentralen Begriffe definieren, damit von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden kann.

Im dritten Kapitel wird sie sich mit der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner beschäftigen, wozu sie hauptsächlich Primärliteratur verwendet. Die Verfasserin legt den Fokus auf die Gestaltung der ökologischen Übergänge und die Rollen und Beziehungen der beteiligten Akteure, damit das Mikrosystem „Heim“ für das Kind sowie für die Eltern entwicklungsförderlich ist. Des Weiteren werden die verschiedenen Systeme, insbesondere das System Familie, dargelegt.

Im vierten Kapitel wird die Verfasserin auf den lebensweltorientierten Ansatz nach Thiersch eingehen. Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wird erläutert und dient als Grundlage für die Gestaltung der Elternarbeit im Heim. Die Verfasserin wirft einen Blick auf das Forschungsprojekt Jule – Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationären und teilstationären Erziehungshilfen (Baur et al.: 1998), welches auf der Grundlage des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit beruht und unter der Projektleitung von Thiersch durchgeführt wurde. Die Studienergebnisse geben Aufschluss über die Wichtigkeit und weitere Gestaltung der Elternarbeit.

Das fünfte Kapitel geht auf die Rechte und Voraussetzungen der Elternarbeit ein. Die systemische Perspektive, die Haltungsebene der Professionellen sowie die strukturellen Voraussetzungen der stationären Einrichtungen werden betrachtet und dienen als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Herkunftsfamilien.

Im sechsten Kapitel werden die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern am Hilfeprozess dargelegt. Hierfür bezieht sich die Verfasserin vor allem auf die empirische Studie aus der Schweiz über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern (Arnold et al. 2008) und das KOSS-Manual Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings (Cassée/Spanjaard 2011). Das Kapitel soll Aufschluss geben, wie die Eltern trotz räumlicher Trennung an der Lebenswelt ihrer Kinder teilnehmen können.

Der kompetenzorientierte Handlungsansatz nach Cassée und Spanjaard (2011) sowie verschiedene Methoden der Elternarbeit werden im siebten Kapitel betrachtet. Dieses Kapitel soll Antwort geben, wie Elternarbeit im Heim gestaltet werden kann.

Abschliessend werden im achten Kapitel die Erkenntnisse zur Fragestellung zusammenfassend dargelegt und weiterführende Gedanken formuliert.

Für die Bearbeitung der genannten Themen stützt sich die Verfasserin auf Fachliteratur und empirische Studien ab. Anhand der Literaturrecherche auf der Datenbank Psynindex gelang sie zu Literatur. In der Datenbank gab sie die Begriffe „Eltern* und Kooperation und Heimerziehung“ ein und stiess damit auf 33 Ergebnisse von welchen sich drei als geeignete Studien herausstellten. Der Begriff „Kooperation“ wurde in der Suche durch den Begriff „Partizipation“ ersetzt, worauf die Ergebnisse minimiert wurden und keine neuen Treffer erzielt wurden. Um die Anzahl Treffer zu erhöhen, gab die Verfasserin die Schlagwörter „Elternarbeit oder Familienarbeit und Heimerziehung“ ein. Dabei gelangte sie auf 83 Ergebnisse woraus 14 verwendbar waren. Des Weiteren wurden die Begriffe „Jugendhilfe oder Erziehungshilfe und Elternarbeit“ eingegeben. Aus den 73 erhaltenen Ergebnissen waren einige Überschneidungen vorhanden und dementsprechend wurden nur noch vier neue, geeignete Studien gefunden. Nebst der Datenbankliteraturrecherche gelangte die Verfasserin über den schweizerischen Heimverband Curaviva zu weiterer Fachliteratur.

2 Definitionserklärung

Im Folgenden werden die Begriffe Herkunftsfamilie, Heim, Elternarbeit im Heim, kritisches Lebensereignis und Partizipation definiert, welche die zentralen Begrifflichkeiten der Arbeit bilden.

2.1 Herkunftsfamilie

Jeder Mensch wird in eine Familie hineingeboren und kann nicht selbst über die Zugehörigkeit zu einer Familie bestimmen. Für Menschen ist die Herkunftsfamilie bestimmend und in ihr findet die erste Sozialisation statt (vgl. Simmen et al. 2010: 74). Auch Hurrelmann (2006: 127) bezeichnet die Familie als primäre Sozialisationsinstanz, da in ihr normalerweise „die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit“ eines Kindes entsteht. Durch die Herkunftsfamilie werden „familienspezifische biologisch-genetische Strukturen“ vererbt und „sozialkommunikative Strukturen werden weitergegeben und erlernt“ (Simmen et al. 2010: 74). Jede Familie hat somit ihre eigenen Umgangsformen, Regeln und Sichtweisen, die einen Einfluss darauf haben, wie die Welt gesehen wird (vgl. ebd.).

2.2 Heim

Der Begriff Heim stellte lange Zeit Einrichtungen für hilfsbedürftige Menschen, welche den Regeln des Anstaltsbetriebes unterworfen waren, dar (vgl. Klie 2008: 424). Durch die Reformbewegung der Heimerziehung in der 1970er und 1980er Jahre und der aufkommenden Dezentralisierung entfernten sich die Heime immer mehr vom Anstaltscharakter. Die institutionellen Rahmenbedingungen veränderten sich stark, da vermehrt kleinere Gruppen aus den Heimen in Häuser und Wohnungen in der Stadt verlagert wurden. Verschiedene Formen wie Wohngemeinschaften, Wohngruppen und betreutes Wohnen umfasst nun den Begriff Heim (vgl. GÜnder 2011: 75). In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff Heim auf die stationären Einrichtungen, in denen Kinder und Jugendliche ausserfamiliär betreut werden.

2.3 Elternarbeit im Heim

Nach Trede (2008: 227) wird allgemein unter Elternarbeit „die Einbeziehung von Eltern in ganz unterschiedliche Aktivitäten der SozArb und der Bildungsarbeit für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit dem Ziel, den Erfolg der professionellen Bemühungen für alle Beteiligten zu erhöhen“ verstanden. Die traditionelle Form der Elternarbeit im Heim bildet nach GÜnder (2011: 241) die Kontaktpflege zu den Eltern. Sie muss jedoch „zielgerichtet und methodisch planvoll orientiert“ sein, damit sie als Elternarbeit bezeichnet werden kann (ebd.: 242). Conen (2002: 29) umfasst hingegen in einem weitreichenden Sinn als Elternarbeit im

Heim alle Kontakte, „die sich zwischen Eltern, Erziehern und Kindern formell und informell ergeben.“

2.4 Kritisches Lebensereignis

Kritische Lebensereignisse bringen ein Ungleichgewicht in das Person-Umwelt-System hinein. Das Leben ist nicht mehr so, wie es einmal war, sprich die Person und ihre Umwelt stimmen nicht mehr überein. Das Ungleichgewicht muss nicht nur entstehen, weil sich an der äusseren Lebenslage etwas verändert hat, sondern häufig geht es um tiefgreifende Probleme, die in der Person selbst liegen. Kritische Lebensereignisse verändern die Lebenssituation enorm und der Alltag lässt sich nicht mehr so leicht über die Handlungsroutinen herstellen (vgl. Filipp/Aymanns 2010: 42).

2.5 Partizipation

Der Begriff Partizipation stammt aus dem Lateinischen „participare“ und bedeutet Teilnahme und Teilhabe. Partizipation wird im allgemeinen Sprachgebrauch auch als Synonym für Beteiligung, Mitbestimmung und Mitwirkung genutzt (vgl. Pluto 2007: 16).

In der Sozialen Arbeit bezieht sich der Begriff Partizipation auf „die Beteiligung von (potenziellen) Klienten/ Nutzern an Entscheidungen über Angebots- und Leistungsstrukturen, an Entscheidungen über Bedarfe und Leistungen im individuellen Betroffenheitsfall und an Entscheidungen in Prozessen der Leistungserbringung“ (Schnurr 2011: 1069). Demzufolge haben die Adressaten der Sozialen Arbeit das Recht, über die Form der Hilfe mitzuentcheiden sowie über den Verlauf des Hilfeprozesses mitzubestimmen. Inwieweit und in welcher Form die Adressaten selbst Einfluss auf die Gestaltung der Hilfeleistungen einnehmen können, ist immer wieder Gegenstand von wissenschaftlichen Diskussionen (vgl. ebd.).

Seit den 1990er Jahre gewann in der Kinder- und Jugendhilfe die Partizipation an Bedeutung, insbesondere durch die Inkraftsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, die lebensweltorientierte Jugendhilfe und die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. Schnurr 2011: 1069). In der Kinder- und Jugendhilfe zählen der Einbezug des Kindes und dessen Umfeld in den Hilfeprozess zu einem der wichtigsten Erfolgsfaktoren. Damit Partizipation auch wirklich stattfinden kann, braucht es von Seiten der Fachkräfte professionelle Kommunikations-, Beratungs-, und Beurteilungsfähigkeiten, denn alleine das Erfragen nach den Bedürfnissen der Kinder und ihren Familien reicht für die Partizipation nicht aus. Die Kompetenzen der Adressaten gilt es zu stärken, damit sie sich angemessen beteiligen und in den Hilfeprozess einbringen können (vgl. Macsenaere/Esser 2012: 60).

3 Ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner

In diesem Kapitel wird sich die Verfasserin mit der ökologischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner beschäftigen. Kinder, die von ihren Eltern getrennt werden und im Heim leben, müssen sich einen neuen Lebensbereich aneignen. Nebst den Kindern werden auch die Eltern mit dem neuen Lebensbereich ihres Kindes konfrontiert. In diesem Zusammenhang erachtet es die Verfasserin als massgebend, die Grundannahmen der ökologischen Entwicklungstheorie, das ökologische Entwicklungsmodell und die Stärkung des Familiensystems zu erläutern. Dabei wird der Fokus auf die Gestaltung der ökologischen Übergänge und die Rollen und Beziehungen der beteiligten Akteure gelegt, damit das Mikrosystem „Heim“ für das Kind sowie für die Eltern entwicklungsförderlich ist.

3.1 Grundannahmen der ökologischen Entwicklungstheorie

Unter Ökologie wird in der Biologie die Lebensräume, „in denen viele Lebewesen und ihre vielfältigen Lebensvollzüge“ in gegenseitiger Abhängigkeit in einem Erhaltungsgleichgewicht zueinander stehen, verstanden (Flammer 2009: 247). In der Psychologie kam durch Kurt Lewin (1946) der Begriff Lebensraum auf. Lewin befasste sich mit den Kräften der Umwelt, die den Mensch beeinflussen. Ihm ging es dabei um die subjektive Wahrnehmung des Menschen bezüglich seiner Umgebung (vgl. Flammer 2009: 247).

Bronfenbrenner griff diese ökologische Perspektive auf und beschäftigte sich mit den ökologischen Sozialisationsbedingungen der Entwicklung (vgl. Flammer 2009: 247). In seinem Entwicklungskonzept Ökologie der menschlichen Entwicklung geht es um die Wechselbeziehung zwischen der Person und ihrer Umwelt (vgl. Bronfenbrenner 1981: 38) oder wie Bronfenbrenner (1981: 37) definiert: „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche.“ Die Umwelt spielt eine wichtige Rolle für den menschlichen Entwicklungsprozess und sie besteht nicht nur aus einem sogenannten „unmittelbaren Lebensbereich“, sondern mehrere Lebensbereiche und die dazugehörigen Verbindungen untereinander bilden die relevante Umwelt (vgl. Bronfenbrenner 1981: 38). Die Entwicklung definiert Bronfenbrenner (1981: 19) „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“ Bei der menschlichen Entwicklung handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, indem sich der Mensch und die Umwelt wechselseitig beeinflussen. Die entwickelnde Person eignet sich neue Lebensbereiche an, wobei sie von ihrer unmittelbaren Umgebung ausgehend zu immer

entfernteren Lebensbereichen geht. Durch diesen Prozess erhält der Mensch eine differenziertere und verlässlichere Vorstellung von der Umwelt (vgl. Bronfenbrenner 1981: 44).

Im Folgenden wird auf das ökologische Entwicklungsmodell mit seinen verschiedenen Komponenten eingegangen.

3.2 Das ökologische Entwicklungsmodell

Um die ökologische Entwicklung verstehen zu können, muss die soziale und materielle Umwelt des Individuums erläutert werden. Die aufeinander einwirkenden Umweltsysteme sowie die dazugehörigen Tätigkeiten, Rollen, Beziehungen und ökologischen Übergänge werden im folgenden Kapitel erläutert.

3.2.1 Die Umweltsysteme

Bronfenbrenner stellt die Umwelt als konzentrische Kreise dar, die er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet (vgl. Bronfenbrenner 1981: 38).

Mikrosystem

Das Mikrosystem umfasst die Beziehungen zwischen der sich entwickelnden Person und ihrer unmittelbaren Umgebung. Die Lebensbereiche wie Familie, Schule oder Heim können die unmittelbare Umgebung bilden (vgl. Flammer 2009: 251). Die Tätigkeit, die Rolle und die Beziehung (vgl. Kap. 3.2.2 – 3.2.4) bilden die zentralen Elemente des Mikrosystems (Bronfenbrenner 1981: 38).

Mesosystem

Das Mesosystem beinhaltet die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen der sich entwickelnde Mensch aktiv beteiligt ist. Aus Sicht des Kindes wäre dies beispielsweise die Beziehung zwischen Elternhaus, Schule und Bezugspersonen im Heim (vgl. Bronfenbrenner 1981: 41). Ein Mesosystem besteht aus Mikrosystemen und „wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt“ (ebd.). Die sogenannten ökologischen Übergänge (vgl. Kap. 3.2.5) sind hier wesentlich für die Entwicklung (vgl. Flammer 2009: 253).

Exosystem

Mit dem Exosystem sind Lebensbereiche gemeint, welche die Entwicklung des Individuums beeinflussen, aber an denen es nicht selbst beteiligt ist. Ein Exosystem aus der Perspektive eines Kindes kann zum Beispiel der Arbeitsplatz des Vaters darstellen (vgl. Bronfenbrenner 1981: 42).

Makrosystem

Unter dem Makrosystem wird die Gesamtkultur einer Gesellschaft mit all ihren Werten und Normen verstanden. Das Makrosystem wirkt als umfassendes System auf die Mikro-, Meso- und Exosysteme ein (vgl. Bronfenbrenner 1981: 42).

3.2.2 Tätigkeit

Bronfenbrenner (1981: 60f.) spricht von molaren Aktivitäten oder Tätigkeiten, wenn ein Verhalten über eine bestimmte Zeit andauert und einen Einfluss auf die sich entwickelnde Person und die Beteiligten ihres Lebensbereichs hat. Eine molare Tätigkeit weicht von einer „einfachen, abgeschlossenen Handlung“ ab und zeigt stattdessen „eine gewisse Beständigkeit in der Zeit“ auf (Bronfenbrenner 1981: 60f.). Zentral an den molaren Tätigkeiten ist, dass sie beziehungsstiftend sind, dass Erfahrungen wieder aktuell gemacht werden, indem beispielsweise über sie gesprochen wird und dass Tätigkeiten miteinander verbunden werden können. Der Erwerb von immer komplexeren Tätigkeiten stellt für Bronfenbrenner Entwicklung dar (vgl. Flammer 2009: 251).

3.2.3 Beziehung

Nach Bronfenbrenner (1981: 71) besteht eine Beziehung, „wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt.“ Anhand von Beobachtungen oder gemeinsamen Tätigkeiten können sich Beziehungen weiterentwickeln, dabei bildet die Dyade die bedeutendste soziale Beziehung (vgl. Flammer 2009: 252). Eine Dyade ergibt sich, wenn zwei Menschen sich gegenseitig bei ihren Tätigkeiten beobachten oder der eine sich an der Tätigkeit des anderen beteiligt. Bronfenbrenner unterscheidet zwischen einer Beobachtungdyade, einer Dyade gemeinsamer Tätigkeiten und einer Primärdyade. Von einer Beobachtungdyade wird gesprochen, wenn eine Person die Tätigkeit einer anderen Person aufmerksam verfolgt und die tätigkeitausführende Person dies auch wahrnimmt und auf sie reagiert. Zum Beispiel beobachtet das Kind wie die Mutter sich die Haare frisiert und dabei erklärt die Mutter dem Kind ihr Vorgehen. Eine solche Beobachtungdyade kann sich schnell zu einer aktiveren Dyadenform entwickeln, zur Dyade gemeinsamer Tätigkeit. Dabei sind die Personen gemeinsam tätig, beispielsweise Mutter und Kind frisieren sich zusammen die Haare. Die Tätigkeiten der Beteiligten müssen nicht unbedingt die gleichen sein, wichtig ist jedoch, dass sie komplementär sind und Teile eines integrierten Musters bilden. Eine Dyade gemeinsamer Tätigkeit bietet viel Entwicklungspotential, wenn dadurch die Motivation gesteigert werden kann, zukünftig zu lernen die Tätigkeit alleine auszuführen (vgl. Bronfenbrenner 1981: 71f.). In jeder dyadischen Beziehung, insbesondere bei gemeinsamen Tätigkeiten, muss jede Person seine Tätigkeit auf die des anderen abstimmen. Eine wechselseitige Abhängigkeit

entsteht, da die Tätigkeit einer Person eine Auswirkung auf die andere Person hat und umgekehrt auch. In solchen Beziehungsmustern erwerben kleine Kinder interaktive Fertigkeiten und bekommen eine Vorstellung über die wechselseitige Abhängigkeit, wodurch ihre kognitiven Fähigkeiten weiterentwickelt werden (vgl. Bronfenbrenner 1981: 72).

Im Verlauf von gemeinsamen Tätigkeiten entwickeln die beteiligten Personen Gefühle füreinander, die positiv, negativ, ambivalent oder auch asymmetrisch sein können. Das Entwicklungspotential wird erhöht, wenn von Beginn an positive und gegenseitige Beziehungen gebildet werden können. Dadurch kann auch die Entstehung von sogenannten Primärdyaden leichter erfolgt werden (vgl. Bronfenbrenner 1981: 73). Nach Bronfenbrenner (1981: 73) wird von einer Primärdyade gesprochen, wenn zwei Personen aneinander denken und das jeweilige Verhalten beeinflussen auch wenn sie voneinander getrennt sind. Anhand solchen Primärdyaden werden die Lernmotivation und der Entwicklungsprozess gesteigert.

Bezüglich der genannten dyadischen Beziehungen entwickelte Bronfenbrenner (1981: 75) für die geeignete Lern- und Entwicklungsvoraussetzung folgende Hypothese: „Lernen und Entwicklung werden begünstigt, wenn die in Entwicklung begriffene Person sich mit jemanden, zu dem sie eine starke und dauerhafte Beziehung gebildet hat, an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit beteiligt und sich das Kräfteverhältnis allmählich zu ihren Gunsten verschiebt.“ Mit dem Kräfteverhältnis ist in der dyadischen Beziehung der Einfluss einer Person auf die andere Person gemeint, der trotz vorhandener Wechselwirkung nicht gleich stark sein muss. Das Kräfteverhältnis verschiebt sich zugunsten der sich entwickelnden Person, wenn sie die Möglichkeit erhält, selbst Einfluss auf die Situation zu nehmen (vgl. Bronfenbrenner 1981: 72f.). Bronfenbrenner (ebd.: 75) stellte in seinen Untersuchungen fest, dass negative Beziehungen zwischen den Dyadenpartnern entwicklungshemmend sind.

Des Weiteren beschäftigte sich Bronfenbrenner mit dem Einfluss einer Drittperson auf die Interaktion zwischen zwei Dyadenpartnern. Parke (1978) und Pedersons (1976) stellten in ihren Experimenten fest, dass beispielsweise die Anwesenheit des Vaters oder die Beziehungsqualität von Mutter-Vater einen starken Einfluss auf die Mutter-Kind-Interaktion haben können (vgl. Bronfenbrenner 1981: 83f.). Aufgrund dieser Erkenntnisse formulierte Bronfenbrenner folgende Hypothese: „Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade D_1 gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotential der Dyade D_1 wird in dem Mass gesteigert, in dem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in dem die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D_1 unterstützen. Umgekehrt wird das Entwicklungspotential der Dyade D_1 in dem Mass vermindert, in dem in den externen

Dyaden gegenseitige Antagonismen bestehen oder die Dritten die in der Dyade D_1 ablaufenden Entwicklungsaktivitäten entmutigen oder stören.“ (Bronfenbrenner 1981: 90f.). Ausgehend von dieser Hypothese bedeutet dies für die Mutter-Kind- oder Vater-Kind-Dyade im Mikrosystem Heim, dass die Beziehung zwischen den Heimmitarbeitenden und den Eltern einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nimmt. Das Mikrosystem Heim ist für das Kind sowie die Eltern entwicklungsförderlich, wenn positive Beziehungen vorhanden sind und alle Beteiligten am gleichen Strang ziehen.

3.2.4 Rolle

Bronfenbrenner (1981: 97) definiert die Rolle als „ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden.“ Das bedeutet, dass an eine Rolle Erwartungen gekoppelt sind und die Gesellschaft definiert, welches Verhalten in welcher Rolle gezeigt werden sollte. Je nach Stellung in der Gesellschaft wird einem eine Rolle zugeschrieben, die unterschieden wird nach Alter, Geschlecht, Verwandtschaftsbeziehung, Religion, Beruf oder sozialem Status. Die eingehende Rollenerwartung definiert nicht nur, wie die Person sich in ihrer Rolle verhalten soll, sondern auch welches Verhalten die anderen ihr gegenüber zeigen sollen. Die sozialen Erwartungen innerhalb einer Rolle bestimmen über die Tätigkeiten sowie über die Beziehungen der Menschen (vgl. Bronfenbrenner 1981: 97). Die Übernahme einer Rolle ermöglicht eine neue Sichtweise auf Dinge und Personen. Die Aneignung von neuen Verhaltensweisen kann dadurch gefördert werden (vgl. Flammer 2009: 252). Die Erwartungen an eine Rolle können sich je nach Kultur stark unterscheiden und demzufolge hängen die Rollenzuschreibungen mit ihren Erwartungen vom Makrosystem ab (vgl. Bronfenbrenner 1981: 98).

Bronfenbrenner (1981: 98ff.) setzte sich mit den Experimenten von Zimbardo (1973), Milgram (1974) und Sheriff (1956) auseinander und stellte diesbezüglich verschiedene Hypothesen zum Rollenverhalten auf. Seine Hypothese „in welchem Masse eine gegebene Rolle den mit ihr verbundenen Erwartungen entsprechendes Verhalten hervorruft, hängt davon ab, ob andere im Lebensbereich bestehende Rollen diese Verhalten anregen oder hemmen können“ (ebd.: 104), erachtet die Verfasserin als einen wichtigen Aspekt, der in der Elternarbeit im Heim beachtet werden sollte. Eltern, die ihr Kind in ein Heim geben müssen, haben oftmals das Gefühl, dass sie in ihrer Elternrolle versagt haben und geben ihre elterliche Verantwortung den Professionellen ab (vgl. Stempel 2011: 70). In Bezug auf die Hypothese findet die Verfasserin es wichtig, dass die Fachkräfte die Eltern immer noch in ihrer Rolle als Eltern wahrnehmen, sie darin bestärken und auch in die Entwicklung des Kindes miteinbeziehen, damit im Lebensbereich Heim ein positives Rollenverhalten der Eltern gefördert werden kann.

3.2.5 Ökologische Übergänge

Von einem ökologischen Übergang wird gesprochen, wenn eine Person sich einen neuen Lebensbereich aneignet und/oder einen Rollenwechsel stattfindet. Ökologische Übergänge können alltägliche Sachen sein und kommen lebenslänglich vor, wie beispielsweise die Geburt des Kindes, Heirat, Stellenwechsel, Wohnortwechsel etc. (vgl. Bronfenbrenner 1981: 43). Die Erschliessung von neuen Lebensbereichen stellen wichtige Entwicklungsprozesse dar. Jedoch sind ökologische Übergänge nicht immer entwicklungsfördernd. Eine sorgfältige Vorbereitung trägt viel dazu bei, wie erfolgreich ein Übergang verlaufen kann (vgl. Flammer 2009: 253f.). Bronfenbrenner (1981: 201f.) ist der Ansicht, dass eine Person, die sich einen neuen Lebensbereich aneignen muss, den Übergang besser bewältigen kann, wenn sie von einer oder mehreren Personen aus ihrem bisherigen Lebensbereich in den Neuen hinein begleitet wird.

Bei einer Fremdplatzierung eines Kindes in ein Heim handelt es sich beispielsweise um einen sogenannten ökologischen Übergang. Das Kind wird aus seinem gewohnten Lebensbereich, dem Mikrosystem „zu Hause“, herausgenommen und muss sich einen neuen Lebensbereich, das Mikrosystem „Heim“, aneignen. Damit der Übergang möglichst erfolgreich bewältigt werden kann, ist es dementsprechend wichtig, dass das Kind von seinen Eltern oder einer ihm nahestehenden Person begleitet wird. Bronfenbrenner (1981: 201) spricht von einem doppelten Übergang, da nicht nur das Kind, sondern auch die Eltern am neuen Lebensbereich „Heim“ beteiligt sind. Das Mikrosystem Heim birgt für das Kind das grösste Entwicklungspotential, wenn die Rollen aller Beteiligten (Kind, Eltern, Heimmitarbeitenden) geklärt sind, gegenseitiges Vertrauen und gemeinsame Ziele vorhanden sind (vgl. Bronfenbrenner 1981: 202).

Nachträglich, in Bezug auf die Forschungsgegenstände zu den kritischen Lebensereignissen, unterteilt Bronfenbrenner die ökologischen Übergänge in normative und non-normative Übergänge. Zu den normativen Übergängen gehören absehbare, erwartete Ereignisse im Lebenslauf eines Menschen und zu den non-normativen Übergängen zählen aussergewöhnliche, unerwartete Ereignisse. Beide Übergänge sind mit Entwicklung verbunden und nehmen Einfluss auf die weiterführenden Entwicklungsprozesse (vgl. Flammer 2009: 255).

Die non-normativen Übergänge können kritische Lebensereignisse darstellen. Wie in der Definition beschrieben, handelt es sich bei einem kritischen Lebensereignis um ein Ungleichgewicht im Person-Umwelt-Gefüge. Wenn ein Kind von seinen Eltern getrennt wird und in ein Heim platziert wird, stellt dies ein kritisches Lebensereignis dar. Das Kind wird aus seinem gewohnten Lebensbereich herausgenommen und tritt in eine neue Lebenswelt hinein. Aus der Perspektive des Kindes erfolgte die Heimunterbringung mit oder ohne

Einverständnis seiner Eltern und das Kind ist auf Erklärungen angewiesen, weshalb es von seinen Eltern getrennt wurde. In der Regel kann das Kind auf keine vergleichbaren Verhaltensmuster zurückgreifen, um die neue Situation bewältigen zu können. Das Person-Umwelt-Gefüge des Kindes gerät ins Ungleichgewicht und das Kind ist gefordert, neue Anpassungsleistungen für sich zu entwickeln (vgl. Lambers 1996: 50f.). Die Heimplatzierung stellt nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern ein kritisches Lebensereignis dar. Die Abwesenheit des Kindes bringt eine einschneidende Veränderung ins Familiensystem hinein. Auch wenn es bereits im Voraus im Familiensystem zur Krise gekommen ist, wird die Familie durch die räumliche Trennung des Kindes mit einem neuen Ungleichgewicht ihres Systems konfrontiert, welches sich nicht durch alltagsroutinierte Bewältigungsstrategien beheben lässt (vgl. ebd.: 51f.). Kritische Lebensereignisse müssen nicht immer negativ behaftet sein. Wichtig ist, dass im Zentrum steht, wie eine Neuorientierung mit den benötigten Anpassungsleistungen erfolgt werden kann. Die Professionellen müssen sich bewusst sein, dass die Kinder sowie die Eltern bei einer Fremdplatzierung mit einem kritischen Lebensereignis zu kämpfen haben und ihnen dementsprechende Unterstützungsleistung bieten, damit das Ereignis entwicklungsförderlich gestaltet werden kann (vgl. Lambers 1996: 52). Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel auf die Stärkung des Familiensystems nach Bronfenbrenner (1974) eingegangen.

3.3 Stärkung des Familiensystems

Bronfenbrenner engagierte sich für sozialpolitische Themen und befasste sich stark mit familienpolitischen Fragen (vgl. Flammer 2009: 248). Er führte Kompensationsprogramme für sozialbenachteiligte Kinder durch, woraus wichtige Erkenntnisse für die Bedeutung des Systems Familie resultierten. Nach Beendigung der Programme hielten die gewonnenen Erfolge nicht lange an und Bronfenbrenner erklärte sich dies anhand des mangelnden Einbezugs der sozialen Lebenswelten der Kinder. Damit die Entwicklung von den Kindern gefördert werden kann, ist es notwendig, dass die Bezugspersonen der Kinder, sprich die Familie und ihr Umfeld, miteinbezogen werden (vgl. ebd.: 257). Die Ergebnisse seiner Untersuchung zeigen auf, „dass die Familie das wirksamste und wirtschaftlichste System ist, um die Entwicklung des Kindes zu fördern und zu schützen“ (Bronfenbrenner 1974: 145). Eine aktive Beteiligung der Familie stellt somit der entscheidende entwicklungsförderliche Faktor für das Kind dar (vgl. ebd.).

Bronfenbrenner (1974) ist der Ansicht, dass es einer Familie nur gelingt als ein System zu funktionieren, wenn die Grundbedingungen erfüllt werden. Zu diesen Grundbedingungen zählt eine angebrachte Gesundheitsversorgung, Ernährung, Wohnung, Erwerbstätigkeit, die Voraussetzung, die Mutter- oder Vaterrolle wirklich wahrzunehmen sowie die Rolle als Eltern anzuerkennen (vgl. ebd.: 145f.) Nebst diesen elementaren Voraussetzungen um als Familie

funktionieren zu können, sollten nach Bronfenbrenner die Eltern in verschiedenen Abschnitten in ihrer Elternrolle gefördert werden. In einem ersten Schritt gilt es bereits in der Schule die Kinder auf ihre zukünftige Elternrolle vorzubereiten, indem sie praktische Erfahrungen im Umgang mit kleinen Kindern erlernen (vgl. Bronfenbrenner 1974: 147). Des Weiteren sollten Fördermassnahmen vor der Geburt des ersten Kindes und in den ersten drei Lebensjahren des Kindes stattfinden, in denen die Beziehungsarbeit und die gemeinsamen Tätigkeiten als Familie im Vordergrund steht. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr sowie zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr des Kindes sollten nochmals Fördermassnahmen in Angriff genommen werden. Die Aufgabe der Eltern ist es nun, ihr Kind in seinem Lernen in, sowie ausserhalb der Schule zu unterstützen (vgl. Bronfenbrenner 1974: 147ff.).

Die Untersuchungen haben gezeigt, dass wenn die Gesellschaft lebenswerte und menschliche Voraussetzungen für die Familien schafft, Eltern, egal aus welchen Verhältnissen sie kommen, in der Lage sind, ihre Kinder zu unterstützen, damit sie sich zu leistungsfähigen und glücklichen Menschen entwickeln können (vgl. Bronfenbrenner 1974: 150).

Dies zeigt wiederum für die Verfasserin auf, dass im Heim nicht nur beim Kind angesetzt werden soll, sondern es notwendig ist, die ganze Familie in den Hilfeprozess miteinzubeziehen. Ansonsten kann es geschehen, dass die Entwicklungserfolge die beim Kind während dem Heimaufenthalt erzielt wurden, verschwinden, sobald das Kind wieder zu Hause bei seiner Familie lebt, so wie es die Untersuchungen der Kompensationsprogrammen für benachteiligte Kinder gezeigt haben.

Damit nicht nur das Kind sondern die ganze Familie in den Hilfeprozess miteinbezogen werden kann, sollte in der Lebenswelt der hilfebedürftigen Personen angesetzt werden. Deshalb setzt sich die Verfasserin in nächsten Kapitel mit dem lebensweltorientierten Ansatz der Sozialen Arbeit auseinander.

4 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

Im folgenden Kapitel wird zuerst das Konzept der Lebensweltorientierung erläutert und anschliessend wird spezifisch auf die lebensweltorientierte Elternarbeit im Heim eingegangen.

4.1 Konzept der Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung bildet einen Teil der sozialpädagogischen Theorie. Sie beschäftigt sich mit der Bewältigung und Verarbeitung von Problemen in der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten (vgl. Thiersch 1993: 12) oder wie Thiersch (2009: 5) definiert: „Lebensweltorientierung meint den Bezug auf die gegebenen Lebensverhältnisse der Adressaten, in denen Hilfe zur Lebensbewältigung praktiziert wird, meint den Bezug auf individuelle, soziale Netze und lokale/regionale Strukturen.“

Grunwald/Thiersch (2004: 15) sind der Ansicht, dass die Gesellschaft von sozialen Ungleichheiten und Verunsicherungen von lebensweltlichen Erfahrungen geprägt ist, welche durch die Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen aufgekommen sind. Die Aufrechterhaltung und Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse werden somit schwieriger und aufwendiger (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 15). Die Lebenswelt wird von der Gesellschaft bedingt und ist geprägt durch strukturelle Rahmenbedingungen (ebd.: 23). Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist nicht die Lebenswelten zu verändern, sondern „die individuellen, sozialen und politischen Ressourcen so zu stabilisieren und zu wecken, dass Menschen sich in ihnen arrangieren, ja vielleicht Möglichkeiten finden, Geborgenheit, Kreativität, Sinn und Selbstbestimmung zu erfahren“ (Thiersch 2009: 23). Es geht darum, die Menschen in ihren eigenen Schwierigkeiten zu unterstützen und nicht in denen, die andere mit ihnen haben (vgl. Thiersch 2009: 24).

Das Konzept der Lebensweltorientierung befasst sich mit den sogenannten Strukturmaximen, Dimensionen und dem sozialpädagogischen Handeln, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

4.1.1 Strukturmaxime

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit orientiert sich an den fünf Strukturmaximen, welche einen Anhaltspunkt geben, wie die Soziale Arbeit in der Praxis gestaltet werden kann (vgl. Thiersch/Grunwald/Königeter 2002: 173f.). Die drei Strukturmaxime Prävention, Dezentralisierung/Regionalisierung und Alltagsnähe deuten auf lebensweltliche Erfahrungen als Bezugspunkte Sozialer Arbeit hin und die Strukturmaxime Integration und Partizipation beziehen sich in der Gestaltung der Arbeit in den Lebenswelten

auf die soziale Gerechtigkeit (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26). Die folgenden Strukturmaxime bedingen einander und können nur im Zusammenspiel umgesetzt werden (vgl. ebd.: 28).

Prävention

Bei der Prävention wird zwischen einer allgemeinen Prävention und einer speziellen Prävention unterschieden. Die allgemeine Prävention hat das Ziel, die Kompetenzen der Lebensbewältigung zu bilden und zu stabilisieren sowie unterstützende Infrastrukturen zu inszenieren und zu stabilisieren. Die spezielle Prävention dient dazu, rechtzeitig und vorausschauend zu handeln und nicht erst bei der Eskalation einer Situation (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26).

Alltagsnähe

Zum einem ist damit die Erreichbarkeit und die Niederschwelligkeit von Angeboten gemeint, indem die Adressaten und Adressatinnen einen geringen Zugang zu den Hilfen ihrer Lebenswelt erhalten. Zum anderen sollte eine ganzheitliche Orientierung der Hilfsangebote gewährleistet werden, um den Lebenserfahrungen und –deutungen in der Lebenswelt gerecht werden zu können (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26).

Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung

Wie in der Alltagsnähe wird die Präsenz von Hilfen vor Ort angestrebt. Zwischen den unterschiedlichen Hilfsangeboten muss Vernetzungsarbeit geleistet werden, damit sie den lokalen und regionalen Strukturen angepasst werden können (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26).

Integration

Mit Integration wird „eine Lebenswelt ohne Ausgrenzung, Unterdrückung und Gleichgültigkeit“ angestrebt (Thiersch/Grunwald/Königeter 2002: 173). Integration hat das Ziel, Gleichheit in den Grundansprüchen und Anerkennung, Respekt und Offenheit für Verschiedenheiten zu gewährleisten (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26).

Partizipation

Die Beteiligungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der Adressaten und Adressatinnen sind in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit massgebend. Damit dies gewährleistet werden kann, muss eine Gleichheit zwischen den Personen, die Hilfe brauchen und denen, die sie geben, hergestellt werden (vgl. Thiersch/Grunwald/Königeter 2002: 173f.). Die Mitbestimmung kann gefördert werden, wenn alle Beteiligten in die Planung und Realisierung von Hilfeprozessen miteinbezogen werden und offene Handlungsprozesse stattfinden (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 26).

Die beschriebenen Strukturmaxime haben Auswirkungen auf die Gestaltung von Hilfsangeboten. Das Prinzip ambulante Angebote vor stationäre Massnahmen gilt, was jedoch nicht bedeutet, dass stationäre Hilfsangebote nicht benötigt werden und sie diskreditiert werden können. Heime sollen die lebensweltlichen Strukturen in ihre Arbeit hineinbeziehen und trotz vorhandenen institutionellen Grenzen versuchen, sich gegenüber dem Sozialraum zu öffnen (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 28f.)

4.1.2 Dimensionen

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit orientiert sich an den Dimensionen erfahrene Zeit, erfahrener Raum, soziale Bezüge, Bewältigungsarbeit und Hilfe zur Selbsthilfe, welche die Lebenswelt strukturieren (vgl. Thiersch/Grunwald/Köngeter 2002: 171). Die Dimensionen geben einen Anhaltspunkt, wie mit den lebensweltorientierten Institutionen der Sozialen Arbeit und mit den offen strukturierten Handlungsmustern umgegangen werden kann (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 32).

Erfahrene Zeit

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit orientiert sich an den unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben in den jeweiligen Lebensphasen und versucht die Zeit so zu strukturieren, dass Verlässlichkeit und Perspektivität entsteht. Da jedoch die Lebenswelt geprägt ist von Widersprüchen und die Zukunft zur Offenheit tendiert, ist die lebensweltorientierte Soziale Arbeit herausgefordert, sich auf die Gegenwart zu fokussieren. Die Aufgabe besteht darin, die Gegenwart aushalten zu können und sich mit den dazugehörigen Bewältigungsaufgaben auseinanderzusetzen (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 33).

Erfahrener Raum

Mit den räumlichen Verhältnissen, in denen die Menschen leben, setzt sich die lebensweltorientierte Soziale Arbeit auseinander. Sie muss offen sein, einschränkende Strukturen sollen gebrochen werden und neue Lebensräume geschaffen werden, indem vorhandene Ressourcen genutzt werden. Die Haltung, dass jeder Mensch ein Recht auf einen individuell gestaltbaren Lebensraum hat, sollte in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit eingenommen werden (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 33f.).

Soziale Bezüge

Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit befasst sich mit „den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge“, in denen die Menschen eingebettet sind (Grunwald/Thiersch 2004: 34). Das bedeutet, dass sie sich mit der Komplexität des sozialen Netzes einer Person auseinandersetzt und Unterstützung leistet, um bestehende Beziehungen aufrechtzuerhalten und zu fördern. Es ist notwendig, dass die lebensweltorientierte Soziale Arbeit Verlässlichkeit

und Dauer gewährleistet und zudem neue Lebensformen und soziale Kompetenzen vermittelt (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 34).

Hilfe zur Selbsthilfe

Die Hilfe zur Selbsthilfe wird als Ziel der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit betrachtet. Trotz Unterstützung bleiben die hilfebedürftigen Menschen Subjekt ihrer Lebensführung und sollen in ihren Fähigkeiten gestärkt werden (Empowerment). Anhand von Identitätsarbeit können die Kompetenzen zur Lebensbewältigung gefördert werden, damit auch schwierige und widersprüchliche Lebenssituationen erfolgreich gemeistert werden (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002: 172).

Alltägliche Bewältigungsarbeit

In den alltäglichen Bewältigungsaufgaben geht es darum, Transparenz und Klarheit in den Alltag hinein zu bringen und im Bezug auf Zeit, Raum, sich selbst und anderen, Struktur zu schaffen (vgl. Thiersch/Grunwald/Königter 2002: 172).

4.1.3 Lebensweltorientiertes sozialpädagogisches Handeln

Das sozialpädagogische Handeln wird im Konzept der Lebensweltorientierung als eine Form der strukturierten Offenheit bezeichnet. Das Handeln muss einerseits strukturiert sein, andererseits ist darin auch eine gewisse Offenheit gefordert, da das Handeln, je nach Situation und in Zusammenarbeit mit Menschen, nicht planbar ist (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 31f.). Verhandlungsprozesse zwischen den Professionellen und der Klientel bildet der Gegenstand von sozialpädagogischem Handeln. Da zwischen den Professionellen und den hilfsbedürftigen Personen prinzipiell ein asymmetrisches Verhältnis gegeben ist, muss der Klientel Respekt und Anerkennung entgegengebracht und die Ermöglichung von offenen Austauschgefäßen erzielt werden (vgl. Grunwald/Thiersch 2001: 1145).

Die Lebensweltorientierung erfordert ein Handeln, welches in der Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen agiert und die darin vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen aufspürt (vgl. Thiersch 1993: 22). Die Gefahr besteht, dass die Professionellen zu stark in die Lebenswelt der Klientel hineingezogen werden und dadurch die notwendige professionelle Distanz nicht mehr gewährleistet werden kann. Das Führen von Reflexionen im Team sowie Selbstreflexionen sollten deshalb in der Arbeit institutionalisiert werden. Des Weiteren gilt es vertragsförmige Absprachen mit der Klientel auszuhandeln, damit das Handeln transparent gemacht werden kann (vgl. Grunwald/Thiersch 2004: 30f.).

4.2 Lebensweltorientierte Elternarbeit im Heim

Mit dem theoretischen Hintergrundwissen zum Konzept der Lebensweltorientierung wird die Verfasserin nun in diesem Kapitel darauf eingehen, was konkret mit dem

lebensweltorientierten Ansatz in der Heimerziehung/Jugendhilfe und im Bezug auf die Elternarbeit gemeint ist. Die Verfasserin bezieht sich dabei auf das Forschungsprojekt Jule – Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationären und teilstationären Erziehungshilfen (Baur et al. 1998).

Die Lebensweltorientierung beschäftigt sich mit der gegebenen Lebenswelt und der Gestaltung von neuen Lebensräumen. Je nach Institution und den Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten werden dabei unterschiedliche Akzente gesetzt und die Lebensweltorientierung wird differenziert angegangen (vgl. Thiersch 1993: 19). Lebensweltorientiertes Arbeiten in der Heimerziehung bedeutet regionale Angebote zu schaffen und dabei die gegebenen Familienverhältnisse und Stadtteilressourcen miteinzubeziehen (vgl. Thiersch 1993: 20).

In der heutigen Gesellschaft, in der die Pluralisierung der Lebenslagen und die Individualisierung der Lebensverhältnisse zunehmen, lässt sich das familiäre Leben offener gestalten und weniger festgefahrene Rollen- und Beziehungsmuster sind vorhanden. Wie miteinander gelebt wird, muss in der Familie vermehrt ausgehandelt werden, dies kann eine Chance sein, aber auch zu einer Überforderung in der Lebensbewältigung führen. Die Jugendhilfe unterstützt überforderte Familien. Gemäss den Strukturmaximen der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit versucht die Jugendhilfe präventive, lebensweltnahe und unterstützende Angebote für die Familien zu gestalten, wie zum Beispiel niederschwellige Beratungsangebote oder Familienhilfe (vgl. Thiersch 1997: 25ff.).

Nach Thiersch (1997: 23) gilt für die Lebensweltorientierung folgende Aussage: „Wenn der Mensch nur im Kontext der Verhältnisse, in denen er lebt, gesehen werden kann, können Kinder immer nur in jenen Interaktionen verstanden werden, in denen sie leben, also in denen der familialen Beziehungen.“ Es wird deutlich, dass in einer lebensweltorientierten Heimerziehung nicht nur vom Kind ausgegangen werden kann, sondern Lebensweltorientierung darauf hinzielt, die Bezüge, indem ein Kind aufwächst, miteinzubeziehen. Kinder und Jugendliche haben jedoch nicht nur Bezüge zu ihrer Familie. Die Schule, die Freunde und die Freizeit spielen auch eine wichtige Rolle und sollten nebst der Familie auch in die Lebensweltorientierung einfließen. In der Praxis der Sozialen Arbeit wird jedoch ersichtlich, dass die Lebensweltorientierung aufgrund der politischen Situation sich vor allem auf die Familienarbeit beschränkt (vgl. Thiersch 1997: 23).

Kinder und Jugendliche, die in ein Heim kommen, müssen sich mit einer neuen Lebenswelt auseinandersetzen (vgl. Thiersch 1997: 28). Der Lebensraum Heim wird als Ort gestaltet, indem die Kinder und Jugendlichen neue Beziehungen knüpfen können, sowie Verlässlichkeit und Perspektiven erhalten. Es müssen Angebote geschaffen werden, damit die Heimkinder und –jugendlichen wieder in ihren gewohnten Lebensraum (Familie)

zurückkehren können (vgl. Thiersch 1993: 20). Im Kontext einer lebensweltorientierten Jugendhilfe gewinnt die Elternarbeit an Stellenwert und bildet einen wichtigen Bestandteil der Heimerziehung (vgl. Thiersch 1997: 21).

Obwohl diverse Formen von Elternarbeit in der Heimerziehung praktiziert werden, kann Elternarbeit in unterschiedliche Arbeitsfelder zerlegt werden (vgl. Thiersch 2009: 113). Thiersch (2009: 114) unterteilt Elternarbeit in folgende drei Arbeitsgebiete:

- Elternarbeit im Kontext des Heimeintritts und Heimaustritts, „als Institutionalisierung der Absprachen“ über den Heimeintritt und die Voraussetzungen für eine Rückplatzierung.
- Elternarbeit als Hilfe und Unterstützung den Kontakt zwischen Eltern und Kinder aufrechtzuerhalten und Probleme zu bearbeiten.
- Elternarbeit als Beratung der Eltern, damit die Eltern ein neues Verhältnis zum Kind bekommen.

Diese unterschiedlichen Aufgaben zur Elternarbeit müssen nicht von einer Institution alleine übernommen werden. Die Elternarbeit in der Heimerziehung ist ein Teil der Jugendhilfe und deshalb ist es notwendig, dass Heime mit Jugendämtern und Beratungsstellen kooperieren. Die lebensweltorientierte Jugendhilfe ist herausgefordert, die unterschiedlichen Problemlagen in den Lebenswelten zu sehen und zu bearbeiten, indem Strukturen genutzt werden, die das Aushandeln von Interessengegensätzen ermöglichen (vgl. Thiersch 2009: 114f.).

Die Arbeit mit Eltern von Kindern, die im Heim leben, ist ein wichtiger Bestandteil für die Gestaltung einer lebensweltorientierten Praxis (vgl. Thiersch 1997: 31). Das Forschungsprojekt Jule – Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationären und teilstationären Erziehungshilfen (Baur et al.: 1998), welches auf der Grundlage des Konzepts einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit beruht und unter der Projektleitung von Thiersch durchgeführt wurde, gibt Aufschluss über die Leistungen und Problemen von Erziehungshilfen. Anhand einer umfassenden Analyse von Jugendamtsakten und einer Nachbefragung von ehemaligen Adressatinnen und Adressaten liefert die Studie einen repräsentativen Überblick über die Leistungen und Erfolge von stationären und teilstationären Erziehungshilfen in Deutschland (vgl. Baur et al. 1998: 19f.).

Die Studie kam im Bezug auf die Elternarbeit im stationären Bereich zu folgenden Erkenntnissen:

- Das Streben nach Lebensweltorientierung und Dezentralisierung konnte noch nicht zufriedenstellend umgesetzt werden. Das Anliegen, die Angebote näher an der Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten zu gestalten, ist noch nicht überall vollbracht. Wie die Untersuchung zeigt, befindet sich die Institution in 25 Prozent der

Fälle in einer Entfernung von mehr als 50 Kilometer vom zu Hause des Kindes (vgl. Baur et al. 1998: 217).

- In etwa 50 Prozent der untersuchten Einrichtungen wurden keine Hinweise bezüglich Elternarbeit gefunden, was wahrscheinlich bedeutet, dass dort keine Elternarbeit praktiziert wurde. In den Institutionen, in denen Elternarbeit stattfand, handelte es sich in den wenigsten Fällen um eine intensive Elternarbeit. Elternarbeit findet oftmals informell statt (vgl. Baur et al. 1998: 219f.)
- In 86,6 Prozent der Hilfeverläufe, in denen Elternarbeit praktiziert wurde, ist eine positive Entwicklung der Kinder und eine Stabilisierung in der Familie sichtbar. Ohne Elternarbeit schlägt fast jeder dritte Hilfeverlauf eine negative Richtung ein (vgl. Baur et al. 1998: 221f.)
- Qualifizierte Elternarbeit kann oftmals in den Institutionen nicht stattfinden, aufgrund von eingeschränkten strukturellen und personellen Bedingungen (vgl. Baur et al. 1998: 222).

Für die Gestaltung der Elternarbeit im Heim können folgende Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden:

- Für einen erfolgreichen Hilfeverlauf spielt die Kooperation der Kindern und der Eltern eine grosse Rolle, deshalb ist es wichtig, dass in die Elternarbeit Zeit investiert wird, um die Beteiligungsmöglichkeiten und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu fördern (vgl. Baur et al. 1998: 219).
- In den Hilfeverläufe wird ersichtlich, dass die Herkunftsfamilie, trotz negativen Erfahrungen, für das Kind einen wichtigen Bezugsrahmen bildet und wertvolle Ressourcen daraus gezogen werden können (vgl. Baur et al. 1998: 220).
- Elternarbeit ist im Fokus einer Rückplatzierung des Kindes in seine Familie unabdingbar. Wenn die Familien Unterstützung und Beratung erhalten und stark in den Hilfeverlauf ihres Kindes miteinbezogen werden, steigt die Chance, schwierige und belastende Verhältnisse in den Familien minimieren zu können und die Kinder können eher wieder zu ihrer Herkunftsfamilie zurückkehren (vgl. Baur et al. 1998: 220, 256).
- Die Elternarbeit muss in den Heimen institutionalisiert werden und es ist notwendig, dass die beteiligten Institutionen (Jugendamt und Heim) miteinander kooperieren und klar geregelt wird, wer die Verantwortung für die Zusammenarbeit mit den Eltern übernimmt (vgl. Baur et al. 1998: 256).

5 Rechte und Voraussetzungen der Elternarbeit

In der ökologischen Entwicklungstheorie und in der Lebensweltorientierung wird ersichtlich, dass das System Familie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat. Das Konzept der Lebensweltorientierung weist darauf hin, dass eine qualitätsorientierte Elternarbeit in stationären Einrichtungen notwendig ist. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die Kooperation zwischen Heimmitarbeitenden und Eltern sich schwierig gestaltet und oftmals auch strukturelle Rahmenbedingungen zur Sicherung einer erfolgreichen Elternarbeit fehlen (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 7).

In diesem Kapitel wird die Verfasserin zuerst auf die rechtlichen Grundlagen bezüglich Elternarbeit eingehen und danach werden die Voraussetzungen (systemische Perspektive, Rahmenbedingungen in Heimen, Haltung der Professionellen, Qualifikation der Mitarbeitenden und Quality4Children) die geschaffen werden müssen erläutert, damit Elternarbeit erfolgreich gestaltet werden kann.

5.1 Rechtliche Grundlage der Elternarbeit

Die Eltern haben gemäss schweizerischem Zivilgesetzbuch (ZGB) Art. 301 das Recht und die Pflicht für das Wohl ihres Kindes zu sorgen. ZGB Art. 301 Abs. 3 lautet: „Das Kind darf ohne Einwilligung der Eltern die häusliche Gemeinschaft nicht verlassen; es darf ihnen auch nicht widerrechtlich entzogen werden.“

Die Eltern haben das Recht, die Obhut über das minderjährige Kind direkt wahrzunehmen oder indirekt, indem sie das Kind in Obhut eines Heimes oder Pflegefamilie geben. Bei einer Fremdplatzierung wird zwischen der elterlichen Entscheidung, ihr Kind zu platzieren und der Aufhebung der elterlichen Obhut nach Art. 310 ZGB unterschieden (vgl. Blülle 2013: 40). Die Aufhebung der elterlichen Obhut stellt einen Eingriff in die Entscheidungszuständigkeit der Eltern dar und erfolgt von der Kindesschutzbehörde wenn „der Gefährdung des Kindes nicht anders begegnet werden“ (ZGB Art. 310 Abs. 1) kann oder „auf Begehren der Eltern oder des Kindes, wenn das Verhältnis so schwer gestört ist, dass das Verbleiben des Kindes im gemeinsamen Haushalt unzumutbar geworden ist und nach den Umständen nicht anders geholfen werden kann“ (ZGB Art. 310 Abs. 2).

Eine längerfristige Heimplatzierung eines Kindes stellt eine der einschneidendsten Massnahmen dar, die durch den Staat vollbracht werden kann. Mit einer Heimplatzierung verändert sich die Lebenswelt des Kindes vollständig und die Aufrechterhaltung der Beziehungen zwischen dem Kind und seiner Herkunftsfamilie wird in Frage gestellt (vgl. Arnold et al. 2008: 25).

Auch wenn die Eltern das Sorgerecht nicht haben, gilt es mit den Eltern zum Wohle des Kindes zusammenzuarbeiten. Die Fremderziehung hat zur Aufgabe, sich mit den betroffenen Familien auseinanderzusetzen, die Beziehungen zwischen den Eltern und ihren Kindern aufrechtzuerhalten und mit den Eltern zu kooperieren. Der Anspruch auf die Zusammenarbeit mit dem Umfeld des Kindes wird nebst den Eltern häufig auch auf Verwandte und Freunde des fremdplatzierten Kindes erweitert (vgl. Vierzigmann 2006a: 99-1).

Die Beteiligung von Betroffenen am Hilfeplanprozess ist im Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII) verankert. Im SGB VIII § 34 Abs. 1 wird festgehalten, dass in der Heimerziehung das Ziel einer Rückführung des Kindes oder Jugendlichen in seine Familie angestrebt werden soll. In § 37 „Zusammenarbeit bei Hilfen ausserhalb der eigenen Familie“ wird im Abs. 1 die Bedeutung der Elternarbeit ersichtlich. Die verantwortlichen Personen des Heimes und die Eltern sollen „zum Wohl des Kindes oder des Jugendlichen zusammenarbeiten. Durch Beratung und Unterstützung sollen die Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie innerhalb eines im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen vertretbaren Zeitraums so weit verbessert werden, dass sie das Kind oder den Jugendlichen wieder selbst erziehen kann.“ (Sozialgesetzbuch, <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/37.html>)

In Bezug auf die Rückkehr des Kindes in die Herkunftsfamilie wird die Notwendigkeit von Elternarbeit sichtbar. Günder (2011: 233) ist der Ansicht, dass unabhängig davon, ob eine Rückplatzierung erzielt werden kann, mit den Eltern oder anderen Angehörigen des Kindes zusammengearbeitet werden sollte. Auch wenn Kinder aus diversen Gründen nicht zu Hause bei ihren Eltern leben können, stehen den Kindern wie auch den Eltern gewisse Rechte zu (vgl. ebd.).

In der UN-Kinderrechtskonvention kommt das Recht der Eltern, auch wenn ihr Kind fremduntergebracht wird, in verschiedenen Artikeln zum Vorschein. Art. 5 Respektierung des Elternrechts besagt: „Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder gegebenenfalls, soweit nach Ortsbrauch vorgesehen, der Mitglieder der weiteren Familie oder der Gemeinschaft, des Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“ (UN-Kinderrechtskonvention, <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html>) Das bedeutet, dass geeignete Massnahmen gefunden werden müssen, damit die Integrität der Familie geschützt werden kann und die Erziehung und Entwicklung von Kindern durch eine angemessene Betreuung gewährleistet wird. In Art. 9 Absatz 2 und 3 wird festgehalten, dass bei einer Trennung von den Eltern allen beteiligten

Parteien die Gelegenheit gegeben werden muss, „am Verfahren teilzunehmen und ihre Meinung zu äussern“ sowie auch das Recht des Kindes, „regelmässige persönliche Beziehungen und unmittelbare Kontakte zu beiden Elternteilen zu pflegen, soweit dies nicht dem Wohl des Kindes widerspricht“ geachtet werden muss (UN-Kinderrechtskonvention, <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html>). Gemäss Art. 25 gilt es auch die Unterbringung eines Kindes regelmässig zu überprüfen, indem alle Umstände, die für eine Fremdplatzierung von Belang sind, miteinbezogen werden (ebd.).

Wenn in der Schweiz die Aufhebung der elterlichen Obhut erfolgt, wird durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) eine Beistandsperson beauftragt, welche die Besuchsrechte und Elternkontakte festlegt (vgl. KESB, <http://www.kesb.zh.ch/kindesschutzmassnahmen>). In der Schweiz fehlen jedoch verbindliche rechtliche Grundlagen, wie die Eltern in den Hilfeprozess miteinbezogen werden müssen und deshalb hängt die Qualität des Hilfeprozesses stark von den Qualifikationen der Fachleuten ab (vgl. Arnold et al. 2008: 25f.). Im Folgenden werden diese Qualifikationen und Voraussetzungen für eine gelingende Elternarbeit erläutert.

5.2 Systemische Perspektive im Heim

Wie in der Einleitung beschrieben, galt das Heim lange Zeit als langfristige familienersetzende Einrichtung in der die Eltern keine Rolle spielten. Die Aufmerksamkeit richtet sich ausschliesslich auf die „Problemkinder“, bei denen Verhaltensveränderungen vorgenommen werden müssen (vgl. Taube 2000: 17). Die systemische Perspektive kam in den 70er Jahren auf und brachte eine neue Sichtweise in die Heimerziehung (vgl. Conen 1990: 246). Die Heimerziehung hat heute das Ziel, die Kinder in ihre Herkunftsfamilie zurückzuführen und dafür ist es massgebend, dass nicht nur beim Kind sondern bei der ganzen Familien angesetzt werden muss (vgl. Gündler 2011: 232ff.).

In der systemischen Familienarbeit liegt der Fokus nicht nur auf dem verhaltensauffälligen Kind sondern die ganze Familie mit ihren verschiedenen Kommunikations- und Beziehungsmustern wird betrachtet (vgl. Erler 2003: 14). Die Familie bildet ein System in dem die Mitglieder in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen (vgl. Gehrman/Müller 2013: 63). In der systemtheoretischen Familienforschung wird die Familie als ein System betrachtet, welches in das übergreifende System Gesellschaft eingebettet ist (vgl. Erler 2003: 16). Die systemische Sichtweise ist stärken- und ressourcenorientiert. Es wird davon ausgegangen, dass positive Verhaltensänderungen der Klientel nur erzielt werden können, wenn nicht das Problem fokussiert wird, sondern die vorhandenen Ressourcen und Stärken der Klientel aufgespürt werden (vgl. Gehrman/Müller 2013: 64).

Aus systemischer Perspektive bedeutet die Platzierung eines Kindes im Heim, „durch eine Herausnahme des Kindes die Problemzuschreibung „Kind zeigt Problemverhalten“ aufzugreifen, um so Lösungen für die Probleme des Kindes (und seiner Familie) zu finden“ (Conen 2007: 63). Oftmals zeigt sich jedoch, dass das Kind nach einer anfänglichen ablehnenden Haltung sich positiv im Heim einlebt und weiterentwickelt. Doch nach einer gewissen Zeit halten die Erfolge an und bereits überwundene Probleme treten wieder auf. Dies wird insbesondere nach den Wochenenden, welche die Kinder bei ihren Eltern verbracht hatten, ersichtlich (vgl. ebd.). Wenn von einer systemischen Sichtweise ausgegangen wird, wird das Problem vom Mensch getrennt. Das heisst „das Problemverhalten des Kindes wird nicht als Problem, das sich im Kind befindet, sondern als möglicher Ausdruck von Prozessen und Mustern in einem Familiensystem betrachtet“ (Conen 2007: 63) oder wie Erler (2003: 16) definiert: „Es geht (...) um das Erkennen und Verstehen von Mustern der Kommunikation und nicht um Personen und deren „Fehlverhalten“.“ Somit muss nicht das Problemverhalten des Kindes fokussiert werden, sondern der Sinn des Verhaltens, welches sich im System zeigt (vgl. Conen 2007: 63).

In der Arbeit mit Familien müssen beispielsweise die Loyalitätsbindungen geachtet werden. Kinder, insbesondere kleine Kinder, sind stark auf die Fürsorge und Betreuung ihrer Eltern oder anderer Bezugspersonen angewiesen. Durch diese Abhängigkeit entwickeln sie eine Beziehung zu den Eltern, in der sie sich loyal zeigen und sich mit ihnen verbunden fühlen. Diese Loyalität zu den Eltern kommt auch in Fällen zum Ausdruck, in denen die Kinder von ihren Eltern vernachlässigt, misshandelt und sexuell missbraucht wurden (vgl. Conen 2007: 64). Für Kinder, welche fremde Erziehungshilfe bekommen, kann es bedeuten, dass sie mit einer Verhaltensänderung riskieren, ihre Eltern zu verraten und sie aber nicht zulassen wollen, dass die neuen Erzieher und Erzieherinnen besser sind als die Eltern (vgl. Hofer 2005: 2). Indem ein Kind ein auffälliges Verhalten im Heim zeigt, kann es beispielsweise bezwecken wollen, dass das Heim auch nicht besser ist als die eigenen Eltern und dadurch befreit das Kind die Eltern von ihren Versagensgefühlen (vgl. ebd.).

Wenn die Eltern und Mitarbeitenden im Heim nicht miteinander sondern gegeneinander arbeiten, besteht die Gefahr, dass das Kind in einen Loyalitätskonflikt gerät. Einerseits versucht das Kind gegenüber den Eltern loyal zu sein und andererseits auch gegenüber den Mitarbeitenden und sich selbst. Die Loyalitätsbindung der Kinder zu ihren Eltern gilt es zu berücksichtigen, indem eine systemische Orientierung eingenommen wird und die Eltern in den Heimalltag ihres Kindes miteinbezogen werden (vgl. Conen 2007: 65ff.).

Eine systemorientierte Sozialpädagogik beinhaltet jedoch nicht nur die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie der Klientel, sondern alle Hilfssysteme, wie beispielsweise die einweisende Stelle, Schule und Therapie werden eingebunden. Die Vernetzung und die

Einbindung der wichtigsten Hilfssysteme der Klientinnen und Klienten sowie die Zusammenarbeit mit ihnen, wird als eine systemorientierten Sozialpädagogik verstanden (vgl. Simmen et al. 2010: 21).

Bei der Gestaltung der Elternarbeit im Heim spielt die einweisende Stelle (platzierungsverantwortliche Person) eine entscheidende Rolle. Blülle (2013: 59) schreibt, dass die platzierende Fachperson durch ihr Verhalten und ihre Kompetenz einen grossen Einfluss darauf nehmen kann, wie gut die Eltern sich in der Entscheidungs- und Platzierungsphase aufgehoben fühlen. Wenn in dieser Phase eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann, sind geeignete Voraussetzungen gegeben um eine tragfähige Zusammenarbeit während der Platzierung schaffen zu können (vgl. Blülle 2013: 59).

Simmen et al. (2010: 233) sprechen von einem Dreiecksarbeitsverhältnis, welches zwischen den Eltern, der platzierenden Fachperson und der Heimmitarbeitenden entsteht und den Rahmen für die Platzierung des Kindes bildet. Damit eine Zusammenarbeit stattfinden kann, muss in erster Linie das Auftragsziel, der Platzierungsüberprüfungszeitpunkt und die Auftragsverantwortung geklärt werden. Des Weiteren gilt es zu definieren, welche beteiligten Personen bei welchen Besprechungen und Entscheidungen involviert sein müssen (vgl. Simmen et al. 2010: 233). Blülle (2013: 56): „Als gängige Form für die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Institutionen, Eltern und der platzierungsbegleitenden Fachperson haben sich die sogenannten Standortgespräche (Staos) etabliert.“ Im Kapitel 6.2.3 werden die Standortgespräche genauer erläutert, da sie einen wichtigen Bestandteil der Elternarbeit bilden.

5.3 Rahmenbedingungen in Heimen

Klare Strukturen werden benötigt damit eine intensive und systemische Elternarbeit in den Heimen erfolgen kann. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass oftmals strukturelle Rahmenbedingungen und Konzepte zur Sicherung einer erfolgreichen Elternarbeit fehlen (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 7).

Organisatorische Aspekte, wie die Klärung des Auftrages bezüglich Zuständigkeit der Elternarbeit, sind entscheidende Bedingungen für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Adler 2001: 3). In der Studie Arnold et al. (2008) geht hervor, dass in den untersuchten schweizerischen Heimen der Zuständigkeitsbereich der Elternarbeit variierte. In den meisten Heimen sind die jeweiligen Bezugspersonen des Kindes für die Elternarbeit verantwortlich und in einigen Heimen übernimmt die Heimleitung die Aufgabe der Elternarbeit. Des Weiteren fällt in einem Heim die Elternarbeit in den Zuständigkeitsbereich der Gruppenleitung und in einem gibt es diesbezüglich keine klare Regelung (vgl. Arnold et al. 2008: 176). In der Studie von Conen (2002) stellte sich heraus, dass wenn die

Heimleitung alleine für die Elternarbeit zuständig war, nur wenige Elternkontakte entstanden und die Elternarbeit eine Überforderung für sie darstellte (vgl. Conen 2002: 143). Die Elternarbeit sollte Bestandteil des Heimalltages werden. Die Bezugsperson, die das Kind am besten kennt, kann die Eltern am besten in den Entwicklungsprozess des Kindes miteinbeziehen und sollte deshalb auch die Ansprechperson der Eltern sein (vgl. Günder 2011: 265).

Um eine intensive Elternarbeit gewährleisten zu können und damit genügend Zeit vorhanden ist, um mit einer Familie im erforderlichen Umfang arbeiten zu können, muss genügend Personal vorhanden sein. In der Praxis wird ersichtlich, dass oftmals die personelle Ausstattung im Heim zu wünschen übrig lässt und dadurch Probleme in der Durchführung der Elternarbeit auftreten (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 7f.). Die Jule-Studie (Baur et al. 1998) besagt, dass qualifizierte Elternarbeit in den Institutionen oftmals aufgrund von eingeschränkten strukturellen und personellen Bedingungen nicht stattfinden kann (vgl. Baur et al. 1998: 222).

Die Schaffung von geeigneten Räumen stellt eine weitere Rahmenbedingung dar, die für die Gestaltung der Elternarbeit relevant sein kann. Die Umgebung kann einen wesentlichen Einfluss auf die Gesprächsatmosphäre ausüben (vgl. Adler 2001: 3).

5.4 Haltung und Einstellungen der Professionellen

Eine wichtige Voraussetzung damit Elternarbeit gelingen kann, bildet die Haltung und die Einstellung der Fachkräfte gegenüber den Eltern. Die Elternarbeit darf nicht als zusätzliche Belastung angesehen werden, sondern sollte als weiteres Handlungsfeld, welches die Entwicklung des Kindes positiv fördert, betrachtet werden (vgl. Günder 2011: 245). Die Fachkräfte der sozialen Arbeit müssen sich bewusst sein, dass in der Elternarbeit Geduld gefragt ist und es viel Zeit braucht, bis Veränderungen im Familiensystem erzielt werden können (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 7).

Sich in die Lebenswelt der Familie hineinversetzen

Zu Beginn eines Hilfeprozesses gestaltet sich die Zusammenarbeit oftmals schwierig und die Heimmitarbeitenden haben oftmals das Gefühl mit einer mangelnden Kooperationsbereitschaft seitens der Eltern konfrontiert zu sein. Sie sind der Ansicht, Eltern halten sich nicht an Vereinbarungen, sind unzuverlässig und zeigen keine Gesprächsbereitschaft. Um die Verhaltensweise der Eltern besser verstehen zu können, sollten die Professionellen versuchen, sich in die Lebenswelt der Familie hineinzusetzen (vgl. Conen 2007: 61ff.). Familien, die ihre Kinder in ein Heim geben müssen, haben häufig schon viele Erfahrungen mit verschiedenen Helfersystemen gemacht und haben dadurch oftmals eine voreingenommene Einstellung. Bei einer Fremdplatzierung hat nicht nur das

Kind, sondern auch dessen Eltern einen langen und kräfteaubenden Prozess hinter sich, welcher häufig von Misserfolgen geprägt wurde. Diesbezüglich ist es wichtig, dass den Eltern Mut gemacht wird, ihnen Kompetenzen zugesprochen werden und mit Respekt und Achtung ihnen und ihrer Lebensgeschichte entgegengetreten wird (vgl. Brandhorst/Kohr 2005: 17).

Respekt und Wertschätzung den Eltern entgegenbringen

Pluto (2007: 140) betont, dass zur professionellen Haltung der Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen dazugehört, die gegenseitige Anerkennung zu fördern und zu unterstützen. In der systemischen Orientierung ist es wichtig, dass der Klientel Respekt entgegengebracht wird auch wenn die Fachkräfte ihre Ansichten und Lebenseinstellungen nicht teilen können (vgl. Gehrman/Müller 2013: 64). Die Fachkräfte sind auf die Kooperationsbereitschaft der Eltern angewiesen, damit das Kind sich bestmöglich entwickeln kann. Deshalb sollte eine offene, respektvolle und transparente Haltung seitens der Professionellen eingenommen werden (vgl. Brandhorst/Kohr 2005: 14). Den Eltern Wertschätzung entgegenzubringen und positiv überzeugt davon zu sein, dass sie nur das Beste für ihre Kinder wollen, stellt eine grosse Herausforderung dar. Vor allem im Kontext von Kindeswohlgefährdung ist es für die Fachkräfte besonders schwierig eine positive Haltung gegenüber den Eltern einzunehmen (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 5ff.). In der Jule-Studie (Baur et al. 1998) wurde festgestellt, dass die Adressaten sich ernst genommen fühlten, wenn ihnen Wertschätzung entgegengebracht wurde.

Gemeinsam mit den Eltern für das Wohl des Kindes sorgen → Eltern als Experten betrachten

Ein weiterer wichtiger Faktor ist, dass den Eltern das Gefühl vermittelt wird, zusammen mit den Heimmitarbeitenden für das Wohl ihres Kindes Sorge tragen zu können. Dadurch können die Eltern von ihren Schuldgefühlen, in der Kindererziehung versagt zu haben, entlastet werden (vgl. Stempel 2011: 69f.). Familien, die auf professionelle Unterstützung in der Erziehung ihrer Kinder angewiesen sind, reagieren sehr sensibel und nehmen genau wahr, wie Fachkräfte ihnen gegenüber treten. Das Konkurrenzdenken kann zu einem schwierigen Thema werden (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 8). Brandhorst und Kohr (2005: 13) halten fest, dass es schnell zu einem Konkurrenzverhalten kommen kann, da die Eltern Angst haben, ihr Kind wird ihnen entfremdet und weggenommen. Dieses Gefühl kann verstärkt werden, wenn die Fachkräfte sich als die besseren Erziehenden darstellen. Der Konkurrenzkampf zwischen den Eltern und den Fachkräften ist kontraproduktiv für die Entwicklung des Kindes, da sich das Kind zwischen den zwei Parteien hin und her gerissen fühlt. Die Fachkräfte dürfen nicht das Gefühl vermitteln, dass sie die besseren Eltern für das Kind sind, sondern dass sie die Eltern als Partner in der Erziehung ernstnehmen (vgl. Gänder 2011: 251). Die Eltern haben nämlich lange Zeit die Verantwortung für ihr Kind

übernommen und auch wenn einiges nicht optimal verlaufen ist, sollten sie nicht als schlechte Eltern abgestempelt werden. Der Fokus richtet sich darauf, was getan werden kann, damit Eltern ihrer Rolle weiterhin gerecht werden können (vgl. Günder 2011: 267).

Ressourcen und Kompetenzen der Familie aufspüren

Zur professionellen Haltung der Fachkräfte gehört es, dass sie ohne Vorurteile an die Elternarbeit herangehen und die Ressourcen der Familie versuchen aufzuspüren. Natürlich darf nicht vergessen werden, aus welchen Gründen ein Kind fremdplatziert wurde, diesbezüglich gilt es die Schwächen, sowie die Stärken der Eltern wahrzunehmen (vgl. Günder 2011: 246).

Mit eigenem und fremdem Wertesystem auseinandersetzen

Ein wichtiger Punkt ist zudem, dass sich die Professionellen mit ihrem eigenen Wertesystem, sowie mit dem ihrer unterstützenden Familien auseinandersetzen, da das Erziehungsverhalten stets wertegeleitet ist. Eine Herausforderung besteht darin, die Wertorientierung der Eltern anzuerkennen oder wenn dies nicht möglich ist, die Werte der Eltern zum Gegenstand der Diskussion zu machen, so dass sich die Eltern in ihrer Person immer noch anerkannt fühlen (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 8).

Transparenz schaffen – Auftrags- und Rollenklärung

Die Professionellen müssen ihren Auftrag den Eltern gegenüber transparent machen und Klarheit über die Rollen und Aufgaben in der Zusammenarbeit hineinbringen (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 8). Für die Elternarbeit ist es wichtig, dass zwischen den Systemen Heim, Familie und platzierende Stelle die Zuständigkeitsbereiche geklärt sind (vgl. Kap. 5.2).

5.5 Qualifikation der Mitarbeitenden

Die Zusammenarbeit mit den Eltern stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt wurde. Die professionelle Qualifikation der Mitarbeitenden trägt viel dazu bei, wie Elternarbeit im Heim gestaltet wird (vgl. Conen 2002: 135). Mit der veränderten Sichtweise, die bezüglich der Elternarbeit aufgekommen ist, entstehen höhere Anforderungen an die Heimmitarbeitenden. Die Mitarbeitenden benötigen dementsprechend ein umfangreiches Fachwissen und müssen in der Lage sein, ihre Beziehungen zu den Eltern systematisch zu reflektieren (vgl. Gragert/Seckinger 2008: 9). Nach Conen (2002: 135) sollten die Fachkräfte in den Heimen die Qualität besitzen, die Beziehungsdynamiken zwischen ihnen, den Eltern und deren Kindern zu erkennen um entsprechende Interventionen durchführen zu können. Der Fokus liegt nicht mehr nur bei den Kindern und Jugendlichen sondern auch bei deren Eltern. Die Heimmitarbeitenden benötigen weitere

Kenntnisse im Umgang mit den Familien und die Fähigkeit zur Gesprächsführung bildet ein zentrales Element (vgl. ebd.: 135f.).

Schulze-Krüdener (2006) gelangte zur Erkenntnis, dass ein Grund weshalb die Umsetzung der Elternarbeit im Heim schwierig ist, darin besteht, dass bei den Heimmitarbeitenden in ihrer Ausbildung die Arbeit mit Erwachsenen kaum eine Rolle spielte. Es braucht eine Investition in Fort- und Weiterbildung, damit die Fachkräfte sich eine Grundbasis zur Arbeit mit Familien aneignen können (vgl. ebd.: 7). Conen (2002) spricht von Weiterbildungen in denen eine familienorientierte Sichtweise vermittelt werden sollte. Sie sollen Voraussetzungen für das Arbeiten mit der ganzen Familie sowie eine akzeptierende Haltung gegenüber den Eltern schaffen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen familialen Sozialisation kann helfen, emotionale Barrieren im Umgang mit den Familien abzubauen und mit einer positiveren Einstellung an die Elternarbeit heranzugehen (vgl. Conen 2002: 138f.). Gänder (2011: 275) erwähnt, dass die Elternarbeit im Heim familientherapeutisch orientiert sein sollte und die ganzheitliche Sichtweise von Familien in die alltägliche Arbeit der Heimmitarbeitenden hineinfließt. Jedoch gilt es zu beachten, dass die Elternarbeit keine Familientherapie darstellt, da dazu die benötigten Rahmenbedingungen fehlen. Wie Gragert und Seckinger (2008) auch betonen, ersetzt die Elternarbeit keine Therapie. Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die Fachkräfte die Grenzen der Elternarbeit kennen und wissen, wie sie die Eltern darin unterstützen können, geeignete therapeutische Leistungen für sie zu finden (vgl. ebd.: 9).

5.6 Quality4Children

In Europa müssen hunderttausend Kinder in irgendeiner ausserfamiliären Form betreut werden, da sie nicht in ihrer Herkunftsfamilie aufwachsen können. Die Interessensverbände der ausserfamiliären Betreuung FICE (Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfe), IFCO (International Foster Care Organisation) und SOS-Kinderdorf sind zum Entschluss gekommen, dass Qualitätsstandards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa benötigt werden, damit die Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen, die ausserhalb ihrer Familien aufwachsen müssen, sich verbessern. Demzufolge wurde von ihnen im Jahre 2004 das Projekt Quality4Children ins Leben gerufen (vgl. Quality4Children 2007: 8). Im Projekt Quality4Children wurden Standards für die ausserfamiliäre Betreuung entwickelt, die als Orientierung, Information und Anregung für Fachpersonen sowie auch für betroffene Kinder und ihre Herkunftsfamilien dienen sollen. Für die Standards-Entwicklung wurden aus 26 Ländern 332 sogenannte „Good Practice-Geschichten“ von Personen mit ausserfamiliären Betreuungserfahrungen, davon sind 49% Kinder und Jugendliche, gesammelt. Daraus wurden 18 Standards gebildet, die vom Entscheidungs- und Aufnahmeprozess bis zum Austrittsprozess gehen (vgl. Quality4Children 2007: 11ff.).

Mit dem Fokus auf die Partizipation von Eltern am Hilfeprozess wird die Verfasserin im folgenden diejenige Standards erläutern, die nach dem Entscheid der Platzierung für diesen Hilfeverlauf relevant sind.

Standard 5: „Der Übergang in das neue Zuhause wird gut vorbereitet und sensibel durchgeführt“ (Quality4Children 2007: 14)

Nachdem der Entscheid über den Ort der Fremdplatzierung gefallen ist, muss das Heim die Aufnahme des Kindes sorgfältig vorbereiten. Der Übergang sollte schrittweise erfolgen und dabei sollte das Wohl des Kindes sowie das Wohl aller beteiligten Personen sichergestellt werden (vgl. ebd.).

Standard 8: „Das Kind hält zu seiner Herkunftsfamilie Kontakt“ (Quality4Children 2007: 15)

In diesem Punkt geht hervor, dass auch wenn das Kind sich in einer neuen Umgebung befindet, die Beziehung des Kindes zu seiner Herkunftsfamilie gefördert und unterstützt werden sollte, wenn es zum Wohl des Kindes dient (vgl. ebd.).

Standard 16: „Die Kommunikation im Austrittsprozess wird auf verständliche und angemessene Weise geführt“ (Quality4Children 2007: 17)

Der Austrittsprozess stellt eine entscheidende Phase dar. Alle am Prozess beteiligten Personen bekommen die notwendigen Informationen. Die Kinder sowie ihre Herkunftsfamilie werden durch eine für sie verständliche und geeignete Kommunikationsweise informiert und vorbereitet. Das Kind und seine Herkunftsfamilie haben ein Recht auf Privatsphäre und Sicherheit (vgl. ebd.).

Die drei genannten Standards weisen darauf hin, dass die Kinder wie auch die Herkunftsfamilie stark in den Hilfeprozess miteinbezogen werden müssen und ihre Partizipation gefördert werden sollte. Welche Partizipationsmöglichkeiten die Eltern haben und wie weit sie am Hilfeprozess tatsächlich partizipieren können wird Thema des nächsten Kapitels sein.

6 Partizipation der Eltern am Hilfeprozess

Dieses Kapitel gibt Aufschluss darüber, wie die Eltern in den Hilfeprozess miteinbezogen werden können. Zuerst wird auf das Spannungsfeld Elternrecht vs. Kindeswohl eingegangen. Danach wird insbesondere anhand der empirischen Studie aus der Schweiz über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern (Arnold et al. 2008), welche im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“ entstanden ist und dem KOSS-Manual Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings (Cassée/Spanjaard 2011) aufgezeigt, wie die Eltern am Hilfeprozess ihrer Kinder teilnehmen können. Abschliessend wird die Verfasserin auf die Herausforderungen und Grenzen der Partizipation eingehen.

6.1 Spannungsfeld Elternrecht vs. Kindeswohl

In Bezug auf die Partizipation der Eltern am Hilfeprozess erachtet es die Verfasserin als wichtig, kurz auf das Spannungsfeld Elternrecht vs. Kindeswohl einzugehen.

Wie im Kapitel 5.1 ersichtlich wurde, stehen den Eltern gewisse Rechte zu, auch wenn ihr Kind vorübergehend nicht mehr bei ihnen wohnen kann. Die Fachkräfte der Heimeinrichtungen bewegen sich in einem Spannungsfeld, da sie Verpflichtungen gegenüber dem Kind sowie auch gegenüber den Eltern haben. In ihrer täglichen Arbeit sind sie stets herausgefordert abzuwägen, was das Beste für die Entwicklung des Kindes ist (vgl. Arnold et al. 2008: 25). Für die Professionellen ist es eine Herausforderung, Sorge für das Wohl des Kindes zu tragen und gleichzeitig Parteilichkeit für die Eltern zu entwickeln (vgl. Hofer 2005: 2). Brandhorst und Kohr (2005: 13) erachten eine klare Positionierung der Fachkräfte, „was Eltern im Interesse des Kindes leisten müssen“, als notwendig um mit dem Spannungsfeld Verpflichtung gegenüber dem Kind, wie auch den Eltern, umgehen zu können.

Insbesondere bei „einer Kindeswohlgefährdung stellt das Spannungsfeld „Schutz der Kinder“ und „Unterstützung der Eltern“ die Fachkräfte auf die Probe“ (Vierzigmann 2006a: 99-4). Supervisionen, Intervisionen und das Führen von Reflexionen sind notwendig, damit die Gefahr, dass Parteien gegeneinander arbeiten, vermieden werden kann. Um besser mit einem Spannungsfeld umgehen zu können, kann es hilfreich sein, eine aussenstehende, neutrale Person (z.B. eine systemisch geschulte Fachkraft) in den Hilfeprozess miteinzubeziehen, damit sie die Sichtweise aller Parteien zum Ausdruck bringen kann (vgl. ebd.).

Fachkräfte des Jugendamts äussern kritisch, dass das Elternrecht heute zu stark bewertet wird, da bei den Eltern jahrelang versucht wird, sie in ihrer Verantwortung zu stärken und dadurch das Kindeswohl in den Hintergrund rückt (vgl. Brandhorst/Kohr 2005: 12).

6.2 Partizipationsmöglichkeiten der Eltern im Heim

Die Familie gilt es in den gesamten Hilfeprozess miteinzubeziehen und gemeinsame Ziele auszuhandeln. Thiersch (1997: 27f.) spricht von einem Hilfeplan, bei dem folgendes beachtet werden sollte: „Es braucht einen Hilfeplan, also einen mit allen Beteiligten ausgehandelten und dann im Prozess immer wieder modifizierten Plan als Entwurf und als Geschichte der Realisierung der Hilfe; es braucht – zur Einleitung und Massnahme – eine Absprache unter allen Beteiligten, eine Hilfekonferenz, es braucht schliesslich die Planung und Absprache der Rückkehr oder auch der Nicht-Rückkehr aus dem Heim.“

Inwieweit die Partizipation der Eltern am Hilfeprozess gelingen kann, hängt stark davon ab, ob die Eltern mit dem Entscheid und dem Ort der Platzierung einverstanden sind (vgl. Arnold et al. 2008: 99). Die Partizipation der Kinder und Eltern am Aushandlungsprozess und der Entscheidungsfindung, bildet eine wichtige Grundlage für die weitere Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften und der Familie (vgl. ebd.: 36). Die Verfasserin bezieht sich in der vorliegenden Arbeit jedoch explizit auf die Partizipation der Eltern am Hilfeprozess nachdem bereits der Entscheid der Fremdplatzierung und Ort gefallen ist, da es ansonsten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Stempel (2011: 67ff.) gliedert die Elternarbeit im Heim in drei verschiedene Phasen, in denen unterschiedliche Schwerpunkte bezüglich der Partizipation der Eltern am Hilfeprozess gesetzt werden müssen. Auch Cassée und Spanjaard (2011) unterteilen den Heimaufenthalt eines Kindes in drei Phasen, in welche die Eltern stets miteinbezogen werden sollten.

Im Folgenden wird auf die Vorbereitung und den Tag der Heimplatzierung eingegangen und danach werden die drei verschiedenen Phasen, mit Fokus auf die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern und wie es in der Praxis aussieht, erläutert.

6.2.1 Heimplatzierung

Vorbereitung

Wie im Kapitel 3.2.5 ökologische Übergänge ersichtlich wurde, ist ein sorgfältig vorbereiteter Übergang von grosser Bedeutung und auch in der Quality4Children bildet dies einen wichtigen Standard.

In der Studie von Arnold et al. (2008) geht hervor, dass der grösste Teil der Eltern die Möglichkeit hatte und auch wahrnahm, vor dem Eintritt gemeinsam mit dem Kind das Heim zu besuchen. Bei drei der untersuchten Familien war eine vorgängige Kontaktaufnahme

nicht realisierbar. Obwohl viele Eltern mit ihren Kindern das Heim im Voraus kennenlernen konnten, fand oftmals kein Kontakt mit den Betreuungspersonen statt. Gründe wie notfallmässige Platzierung oder ferienbedingte Abwesenheit der zukünftigen Bezugsperson des Kindes wurden seitens der Sozialpädagogen im Heim genannt. Die Bezugsperson nimmt eine wichtige Bedeutung im Alltag des Kindes ein und deshalb ist es wünschenswert, wenn eine Begegnung zwischen ihr und der Familie bereits beim ersten Besuch zustande kommen würde (vgl. Arnold et al. 2008: 131f.).

Um das Kind auf seinen stationären Aufenthalt vorzubereiten, werden seitens der Fachkräfte unterschiedliche Schritte unternommen. Bei 35 von 40 Platzierungen fanden Vorbereitungen statt, die dem Kind den Übergang ins Heim erleichtern sollen. Nebst erneuten Heimbesuchen fanden häufig auch noch Vorbereitungen in Form von Gesprächen mit Sozialarbeitenden oder Vorstellungs- oder Eintrittsgespräche im Heim statt. Nicht nur die Kinder sondern auch die Eltern wurden in ähnlicher Form auf die Fremdplatzierung ihres Kindes vorbereitet. In fünf Fällen fand aus folgenden Gründen keine Vorbereitung statt: Notfallplatzierungen, Jugendlicher verweigerte jegliche Gespräche und Aktivitäten, Kleinkind, Fremdplatzierung war ausdrücklicher Wunsch des Jugendlichen (vgl. Arnold et al. 2008: 132f.).

Mit der Vorbereitung des Heimaufenthaltes waren 69% der Eltern zufrieden. Ersichtlich wurde, dass Eltern die gegen einen Heimaufenthalt ihres Kindes waren, eine grössere Unzufriedenheit bezüglich der Vorbereitung zeigten, als diejenigen die damit einverstanden waren. Bei Eltern und Kinder die gegen eine Platzierung waren, verliefen die Heimplatzierungsvorbereitungen weniger erfolgreich ab. Wenn das Wohl des Kindes gefährdet ist und eine sofortige Massnahme erfolgt werden muss, kann eine wünschenswerte Vorbereitung kaum umgesetzt werden (vgl. Arnold et al. 2008: 133).

Tag der Platzierung

Der Tag der Platzierung ist ein einschneidendes Ereignis für das Kind. Der Übergang kann für das Kind erleichtert werden, wenn eine vertraute Person aus seinem bisherigen Lebensbereich es in den neuen hineinbegleitet. Die Teilnahme am Übergang ist auch für die Eltern wichtig (vgl. Kap. 3.2.5).

In der Studie von Arnold et al. (2008) wurden gut dreiviertel der Kinder von ihren Eltern beim Übergang ins Heim begleitet. Aus Sicht der Fachkräfte geht hervor, dass sie es als wichtige Aufgabe der Eltern erachten, ihr Kind zu begleiten, weil dadurch die Kinder zu spüren bekommen, dass die Eltern hinter der Platzierung stehen. Viele Eltern berichten, dass der Platzierungstag ihres Kindes sie emotional stark belastete und Gefühle der Leere, Trauer und des Versagens hervorgekommen sind. Nicht wenige Eltern verbinden mit dem Tag der Platzierung ambivalente Gefühle wie Trauer und Erleichterung zusammen, andere konnten

auch positive Eindrücke von diesem Tag mitnehmen, wie beispielsweise der positive Empfang im Heim (vgl. Arnold et al. 2008: 134ff.).

6.2.2 Stabilisierungsphase

Sobald ein Kind in einer stationären Einrichtung platziert wird, gilt es Ziele bezüglich des geplanten Aufenthaltes zu formulieren (vgl. Arnold et al. 2008: 117). Eine Abklärung bezüglich des benötigten Unterstützungsrahmens der Familie und die Klärung der zuständigen Personen sollte bei einer Platzierung geregelt werden. Für eine Qualitätssicherung ist es notwendig, dass die Vorgehensweise sowie die Zielvereinbarungen dokumentiert werden (vgl. ebd.: 172).

Die Zielvereinbarung stellt einen wichtigen Teil der Partizipationsmöglichkeiten der Kinder und Eltern dar und gilt als Schlüsselbegriff im pädagogischen Alltag (vgl. Blülle 2013: 54). Es ist wichtig, dass die Fachkräften die Ziele von den Kindern und Eltern kennen und unterstützen und die Ziele gemeinsam erarbeitet werden (vgl. Günder 2011: 269, Blülle 2013: 54f.). Die Zielsetzungen müssen regelmässig überprüft werden, positive Entwicklungen gilt es zu benennen und gemeinsam muss allenfalls besprochen werden, weshalb Ziele nicht erreicht wurden (vgl. Günder 2011: 269). Bei der Zielvereinbarung dürfen nicht nur die Vorstellungen der Fachkräfte, was nach ihrer Sicht von den Klientinnen und Klienten gelernt und angestrebt werden sollte, hineinfließen, sondern die Vorstellungen der Klientinnen und Klienten sollten auch enthalten sein (vgl. Blülle 2013: 54). Hochuli Freund und Stotz (2011: 253) sprechen von Bildungszielen. Dabei handelt es sich um Ziele, welche die Klientinnen und Klienten sich selber setzen und die sie als geeignet und wichtig empfinden. Bildungsziele benötigen die Partizipation der Klientel und die Fachkräfte haben die Aufgabe, Unterstützungsziele zu formulieren, die den Bildungsprozess der Klientinnen und Klienten unterstützen (vgl. ebd.). Damit die Familienperspektive durch die Helferperspektive nicht in den Hintergrund rückt, sollten nach Vierzigmann (2006b: 97-2) „die Ziele und Erwartungen der betroffenen Eltern und Kinder systematisch erhoben und mit den Vorstellungen der HelferInnen abgestimmt werden.“ Vierzigmann (ebd.) spricht von Methoden des biographischen Fallverstehens, wie z.B. Genogrammarbeit, Familienrekonstruktion, Analyse biographischer Erzählungen, die angewendet werden sollten, damit die Fachkräfte die Lebenswelt und Sichtweise der Eltern und Kinder kennenlernen und verstehen können.

Die Stabilisierungsphase zielt darauf hin, eine Basis für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen. Kinder und die Eltern werden mit den Strukturen und den Regeln der Institution vertraut gemacht mit dem Ziel, dass sie von ihnen so weit wie möglich akzeptiert werden. In dieser Phase kann es häufig zu Konflikten kommen und das Vertrauen zur Institution muss erst einmal wachsen können. In der Anfangsphase sehen die Eltern die Fachkräfte im Heim

oftmals als Konkurrenten und zudem verbünden sich häufig auch die Kinder mit ihren Eltern gegen die Institution (vgl. Stempel 2011: 67f.). Dies kann vor allem bei einer Platzierung die gegen den Willen der Eltern ausgeführt wurde der Fall sein (vgl. Arnold et al. 2008: 171). Die Fachkräfte sind herausgefordert, die sogenannten Vertrauenstest auszuhalten und zugleich zu nutzen, um den Eltern neue Konfliktlösestrategien aufzuzeigen. Wünschenswert wäre es, wenn dadurch ein partnerschaftliches Arbeitsbündnis entstehen würde, damit die Eltern bereit sind sich auf Veränderungen einzulassen (vgl. Stempel 2011: 68).

Cassée und Spanjaard (2011) sprechen von der sogenannten Diagnostikphase, in der die Beteiligung der Eltern soweit wie möglich gefördert werden sollte. Die Eltern sollten die Möglichkeit erhalten an mehreren Gesprächen in der Institution teilzunehmen und zudem sollte mindestens einmal eine Begleitung des Kindes am Wochenende zu Hause stattfinden. Dies ermöglicht den Fachkräften die Lebenssituation der Familie zu erfassen sowie die Kompetenzen der Eltern kennenzulernen (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 177).

Wie weit die Eltern am Hilfeprozess partizipieren können, wird beispielsweise anhand der Aushandlungsmöglichkeiten von Besuchs- und Urlaubsregelung ersichtlich. In der Studie von Arnold et al. (2008) kam heraus, dass die Möglichkeiten der Eltern über diese Entscheidung mitzubestimmen sehr begrenzt sind. Gerade etwa einen Drittel der Eltern konnten über die Besuchs- und Urlaubsregelung mitbestimmen. Familien, vor allem ausländische Familien bei denen die familiäre Zusammengehörigkeit besonders hoch gewichtet wird, betrachteten diese Einschränkung als Verletzung ihrer Integrität. Erstaunlicherweise sind aber trotzdem gut 80% der Eltern mit den getroffenen Besuchs- und Urlaubsregelung zufrieden (vgl. ebd.: 159).

6.2.3 Verarbeitungs- und Veränderungsphase

Der Wille zur Veränderung kann gestärkt werden, wenn die Fachkräfte die Eltern in den Hilfeprozess des Kindes miteinbeziehen, ihnen Teilhabe gewähren und sie in ihren Kompetenzen als Eltern bestärken (vgl. Stempel 2011: 68). In der Veränderungsphase sollen die Eltern die Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen zu zeigen und neue Bewältigungsstrategien ausprobieren zu können. Zum Beispiel wenn das Kind ein Wochenende bei seinen Eltern verbringt, kann die Möglichkeit genutzt werden, um die neu erlernte Umgangsweise in der Familie auszuprobieren. Die daraus resultierenden Erfahrungen wie auch Schwierigkeiten sollen die Eltern mit den Fachkräften besprechen können, damit eine kontinuierliche Entwicklung des Kindes und der Familie erzielt werden kann (vgl. ebd.).

Cassée und Spanjaard (2011: 178) bezeichnen diese Phase als Interventionsphase, in der auch die Stärkung der Elternkompetenzen im Vordergrund steht, damit die Eltern besser auf

die Entwicklungsbedürfnisse ihres Kindes eingehen können. Um dies erzielen zu können wird der Fokus auf „die Vor- und Nachbereitung der Wochenenden und der Ferien gelegt sowie die regelmässigen Verlaufsgespräche mit den dazugehörigen Verlaufsberichten“, in denen der Stand und die neu vereinbarten Ziele schriftlich festgehalten werden und den Kindern und Eltern jeweils zum Lesen und Unterschreiben gegeben werden (Cassée/Spanjaard 2011: 170, 172). Durch die Verschriftlichung von Absprachen wird der Respekt gegenüber den beteiligten Personen und ihre Mitwirkungsrechte verdeutlicht (vgl. Arnold et al. 2008: 157). Einen wichtigen Bestandteil in dieser Phase bildet zudem die Arbeit mit den sozialen Netzwerken des Kindes und der Eltern. Gemeinsam mit den Eltern und Kindern soll geschaut werden, welche sozialen Angebote und Ressourcen im Umfeld der Familie vorhanden sind und wie darauf aufgebaut werden kann (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 178, 181).

Die Studie von Arnold et al. (2008) liefert keine konkreten Daten darüber, wie die Eltern in ihren Kompetenzen gestärkt wurden und wie viele Gespräche mit ihnen geführt wurden. Es wird jedoch ersichtlich, dass die Standortgesprächen, die in der Regel zweimal im Jahr durchgeführt werden, einen wichtigen Bestandteil der Elternarbeit bilden und Partizipationsmöglichkeiten gewährleisten (vgl. Arnold et al. 2008: 146). Deshalb geht die Verfasserin im folgenden Unterkapitel etwas genauer auf die Standortgespräche ein.

Standortgespräche

In den Standortgesprächen (auch genannt Standortbestimmungen) findet ein Austausch über den bisherigen Hilfeprozess zwischen der Familie und dem Hilfesystem statt. Die Kinder und ihre Familien bekommen die Möglichkeit über ihre Anliegen und ihre Befindlichkeit zuzusprechen und das weitere Vorgehen des Heimaufenthaltes kann besprochen werden. Gute Standortgespräche zeichnen sich dadurch aus, dass die Kinder und Jugendliche von ihren Erfahrungen erzählen können, entsprechende Feedbacks erhalten und die weiteren Ziele gemeinsam ausgehandelt werden. Die Eltern sollen auch die Gelegenheit erhalten, ihre Wünsche und Bedürfnisse einzubringen, ihre Zufriedenheit bezüglich dem bisherigen Hilfeverlauf zu nennen und weitere Ziele mit ihren Kindern zu besprechen. Die Standortgespräche geben den Fachkräften Aufschluss über den bisherigen Platzierungserfolg und über einen allfälligen neuen Handlungsbedarf. In diesem Zusammenhang kann die Partizipation mit den Eltern optimiert werden (vgl. Arnold et al. 2008: 146f.).

Blülle (2013: 57) stellt in der Praxis Fälle fest, in denen die Eltern zu Abmachungen überredet wurden und dadurch eine Scheinkooperation oder ein offener Widerstand entstand. Im folgenden werden die Merkmale für die Standortgesprächen nach Blülle

(2013: 58) aufgezeigt, damit die Partizipation von Kind und Eltern gewährleistet werden kann:

Vor der Sitzung:

- Bestimmen, wer weshalb die Sitzung leitet.
- Ziel der Sitzung soll zwischen der verantwortlichen Person des Heims und der fallführenden Person besprochen werden.
- Dafür schauen, dass Kind und Eltern an der Sitzung Vertrauenspersonen im Sinne von Anwältinnen und Anwälten haben.
- Kind und Eltern in der Vorbereitung auf die Sitzung unterstützen, damit sie ihre Anliegen wirksam einbringen können.
- Mit Kind und Eltern besprechen, welche Informationen über sie in der Sitzung geäußert werden dürfen.

In der Sitzung:

- Kind und Eltern Wertschätzung und Anerkennung für ihre erbrachten Leistungen und Fähigkeiten entgegenbringen und ihre Rechte respektieren.
- Den Fokus auf die Stärken und auf das Handeln richten.
- Nur über Drittperson Aussagen machen, wenn es mit ihr so vereinbart wurde.
- Von allen beteiligten Personen die Ziele und Anliegen aufnehmen.
- Unstimmigkeiten zulassen, akzeptieren und konstruktiv damit umgehen.
- Fronten von Fachpersonen gegen Klientinnen und Klienten vermeiden.
- Auf Moralisieren, Überreden, Manipulieren und Drohen verzichten.
- Sitzung für alle Beteiligten protokollieren und Korrektur am Protokoll gestatten.
- Selbstdarstellung von Fachpersonen bleiben lassen.

Nach der Sitzung:

- Kind und Eltern fragen wie sie die Sitzung erlebt haben und ob sie sich respektiert, gehört und wertgeschätzt fühlten.
- Kurzevaluation über Erreichung der Ziele zwischen verantwortlicher Person des Heims und fallführender Person.
- Protokolle allen beteiligten Personen zukommen lassen.

Die Studie von Arnold et al. (2008) zeigt auf, dass bei allen untersuchten Familien mindestens einmal ein Standortgespräch stattgefunden hatte.

Die folgende Tabelle gibt Aufschluss darüber, wie die Eltern bezüglich ihrer Möglichkeiten des Einbringens ihrer Sichtweise in den Standortgesprächen zufrieden waren.

(Einschätzung der Eltern im Zweitgespräch nach der Platzierung)	Anzahl Familien	Prozent
sehr zufrieden, eher zufrieden	26	86,6
teils, teils	2	6,7
eher unzufrieden*	2	6,7
Total	30	100

Legende * Die Bewertung «sehr unzufrieden» wurde nie gewählt.

Abb. 1: Zufriedenheit der Eltern mit der Möglichkeit, in Standortgesprächen ihre Sichtweise einzubringen (Arnold et al. 2008: 151)

Es wird ersichtlich, dass die Eltern zum grössten Teil zufrieden waren mit den Standortgesprächen und ihre Ansichten einbringen konnten. Wenige Resultate weisen darauf hin, dass eine Optimierung noch stattfinden könnte (vgl. Arnold et al. 2008: 150f.).

In den Standortgesprächen wurde jedoch bezüglich Transparenz und Partizipation gegenüber dem Familiensystem ein Mangel aufgewiesen. In gut einem Drittel der Gespräche wurden die Ergebnisse nicht protokolliert oder die Eltern wussten nichts davon. Arnold et al. (2008) gehen davon aus, dass in ca. 20% der Fälle zwar Protokolle geschrieben wurden, aber die schriftlichen Ergebnisse nur für die Fachkräfte und nicht für die Eltern zugänglich gemacht wurden (vgl. Arnold et al. 2008: 147ff.). Blülle (2013: 56) weist auch darauf hin, dass die Standortgespräche „Partizipation und Transparenz gewährleisten und die erforderlichen Verbindlichkeiten und Vorhersehbarkeiten schaffen“ sollen.

Nicht nur in Standortgesprächen sondern auch in anderen wichtigen Vereinbarungen, die gemeinsam mit den Eltern im Verlauf des Hilfeprozesses getroffen wurden, kam in der Studie von Arnold et al. (2008) zum Vorschein, dass des Öfteren die neu getroffenen Absprachen nicht schriftlich dokumentiert wurden. Das Dokumentieren von Vereinbarungen ist ein Qualitätsmerkmal, welches Transparenz und Verbindlichkeit herstellt und die Kontinuität und Nachvollziehbarkeit auch im Falle eines Wechsels der Verantwortlichen gewährleistet (vgl. Arnold et al. 2008: 157).

6.2.4 Ablöse-/Austrittsphase

Wenn ein Heimaustritt des Kindes bevorsteht, ist es wichtig, alle beteiligten Personen in die Austrittsplanung miteinzubeziehen (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 178). Nach Cassée und Spanjaard (ebd.) kann es Sinn machen, alle beteiligten Personen zu einem gemeinsamen Gespräch einzuladen, damit Wünsche, Ängste, Fähigkeiten und Ressourcen benannt und Verantwortlichkeiten für die Planung des Austrittes geklärt werden können. Der Austrittsprozess gilt es sorgfältig zu planen und auszuführen (vgl. Quality4Children 2007: 17). Das Kind und die Familie müssen die Gelegenheit bekommen, sich von den Strukturen und

Beziehungen, die sich im Verlaufe des Hilfeprozesses im Heim gebildet haben, zu lösen (vgl. Stempel 2011: 68). In der Austrittsphase kommen bei den Eltern oftmals Ängste und Unsicherheiten auf. Es ist wichtig, dass die Eltern in dieser Phase miteinbezogen werden und die Fachkräfte sie nochmals in ihren Kompetenzen bestärken, ihnen aufzeigen was sie gut machen und vermitteln, wie und wo sie bei Bedarf wieder Hilfe holen können. Auch wenn das Kind nicht in die Herkunftsfamilie zurückkehrt, sondern in eine andere Institution wechselt oder der Übertritt in eine eigene Wohnung bevorsteht, gilt es die Eltern, sofern es dem Wohl des Kindes dient, in den Ablöseprozess miteinzubeziehen (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 172f., 178).

6.3 Herausforderung und Grenzen der Partizipation

Damit die Herkunftsfamilien sich an der stationären Platzierung ihres Kindes beteiligen und mit den Fachkräften kooperieren können, müssen sie bereits gewisse Kooperationskompetenzen verfügen, was jedoch bei den Herkunftsfamilien nicht immer vorausgesetzt werden kann. Das Risiko von Konflikten wird dadurch erhöht und längerfristige Erfolge könnten gefährdet werden (vgl. Arnold et al. 2008: 32f.). Um die Beteiligung der Eltern am Hilfeprozess zu fördern, sind die Fachkräfte herausgefordert, einerseits ihr Expertenwissen gegenüber den Eltern zu relativieren und andererseits die Problemlösungskompetenzen der Adressaten anzuregen. Wie bereits im Konzept der Lebensweltorientierung zum Ausdruck kam, gilt es, die Adressaten und Adressatinnen selbst zu Experten und Expertinnen ihrer Lebensführung zu machen, wozu ihre Mitbestimmungsbereitschaft gewonnen werden muss (vgl. Pluto 2007: 138f.). Wie sich jedoch eine Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie gestalten lässt und inwieweit sie mitbestimmen können, ist abhängig von ihrem Leidensdruck, wie sie ihre Lage wahrnehmen und welche Bereitschaft sie zeigen um Veränderungen in Angriff zu nehmen. Die Partizipationsbedingungen erschweren sich, wenn die Eltern psychische Krankheiten, Drogen- oder Alkoholprobleme oder eine prinzipielle ablehnende Haltung gegenüber Kinderschutzmaßnahmen aufweisen (vgl. Arnold et al. 2008: 33, 63).

In der Hilfe zur Erziehung handelt es sich um einen Arbeitsbereich, in dem der Schutzauftrag gegenüber den Kindern und Jugendlichen erfüllt werden muss. Diesbezüglich entstehen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Partizipationsanspruches. Die Fachkräfte sind mit dem Strukturproblem Hilfe und Kontrolle (doppeltes Mandat) konfrontiert. Wenn das Kindeswohl stark gefährdet ist, nutzt der Staat sein Eingriffsrecht und die Kinder- und Jugendhilfe ist gefordert, ohne Auftrag der Eltern oder der Kinder zu handeln, obwohl gerade ein Auftrag seitens der Betroffenen eine Voraussetzung für ein auf hilfebasierendes Verhältnis zwischen Fachkräften und Familie wäre. Eine unklare Auftragslage, welche oftmals der Fall ist, erschwert zudem die Partizipation aller Beteiligten (vgl. Pluto 2007: 45f.).

Weitere Struktur- und Handlungsprobleme bezüglich Partizipationsanforderungen entstehen, weil die Professionellen in Institutionen eingebunden sind und dort einen bestimmten Auftrag auszuführen haben. Die Partizipation der Eltern ist beschränkt, da sie in ein bestehendes institutionalisiertes System mit vorgegebenen Strukturen kommen und sie sich diese zuerst aneignen müssen, bevor sie in einem gegebenen Rahmen ihre Partizipationsmöglichkeiten wahrnehmen können (vgl. Pluto 2007: 47f.). In der Studie von Arnold et al. (2008) wurde zudem ersichtlich, dass in den untersuchten Heimen kaum die Rede von einer systematischen, geplanten Begleitung der Eltern sein kann. Finanzielle Gründe oder die starke Fokussierung auf das platzierte Kind lassen vermuten, weshalb ein systemisches, familienbezogenes Unterstützungsangebot nicht umgesetzt werden kann (vgl. Arnold et al. 2008: 173).

Des Weiteren hängen die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern davon ab, wie die Fachkräfte ihre eigene Rolle sehen und welchen Status sie den Eltern zuschreiben (vgl. Pluto 2007: 48). Das ungleiche Machtverhältnis, welches zwischen den Eltern und den Fachkräften gegeben ist, stellt eine Herausforderung in den Partizipationsmöglichkeiten dar (vgl. ebd.). Pluto (2007: 50f.) geht von einem asymmetrischen Verhältnis zwischen den Fachkräften und den Adressaten aus, in dem der Anspruch auf Mitbestimmung beabsichtigt, die vorhandene Asymmetrie besser kontrollieren zu können. Das bedeutet, die Professionellen sind dafür zuständig, dass die hilfsbedürftige Person selber Einfluss auf ihren Hilfeverlauf einnehmen kann und Rahmenbedingungen mitgestalten kann, damit das Machtverhältnis minimiert wird (vgl. Pluto 2007: 50f.). In der Studie von Arnold et al. (2008: 159) wird das ungleiche Machtverhältnis beispielsweise bei den eingeschränkten Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern bezüglich Besuchs- und Urlaubsregelung oder bei der fehlenden Transparenz von Vereinbarungen ersichtlich.

Da die Fachkräften in den Heimen es mit zwei Adressatengruppen, einerseits mit den Kindern und Jugendlichen und andererseits mit den Eltern, zu tun haben, lässt sich die Partizipation nicht leicht gestalten. Insbesondere wenn Mutter und Vater untereinander unterschiedliche Vorstellungen über den Hilfeverlauf haben und zusätzlich Konflikte zwischen ihnen und ihren Kinder bestehen. Die Fachkräfte sind herausgefordert mit ihrem fachlichen Handeln auf die vorhandene asymmetrische und konfliktreiche Mehr-Personen-Ebene einzugehen (vgl. Pluto 2007: 49f.). Durch das KJHG und die Kinderrechtsdebatte werden die Professionellen dazu bekräftigt, die Kinder und Jugendlichen in ihren Anliegen und Wünschen zu unterstützen und sie als eigenständige Personen wahrzunehmen. Dies hat zur Folge, dass der Einbezug der Eltern schwierig wird, gerade auch weil Konzepte für die Beteiligung von Eltern fehlen (vgl. ebd.: 50). Auch in der Schweiz sind wenig verbindliche Verfahrensregeln für die Planung und Durchführung einer Fremdplatzierung vorhanden, vor allem mangelt es an Richtlinien wie Eltern und Kinder in den Hilfeprozess miteinbezogen

werden können (vgl. Arnold et al. 2008: 11). Nicht nur organisatorische Faktoren und mangelnde Konzepte der Elternarbeit sondern auch finanzielle Gründe erschweren das Schaffen von Voraussetzungen, damit die Herkunftsfamilie in den Hilfeprozess des Kindes miteinbezogen werden kann (vgl. Knorr/Grüter 2003: 129). Pluto (2007) gelangte in seiner Studie zum Ergebnis, dass oftmals die mangelnde Finanzierung und die zu geringe Zeiteinplanung der Elternarbeit eine Hürde für die Zusammenarbeit mit den Eltern darstellt. Da die Elternarbeit häufig nicht als fester Bestandteil im Konzept verankert ist, trägt dies nicht dazu bei, dass die Eltern stärker in den Hilfeprozess miteinbezogen werden (vgl. Pluto 2007: 210). Dennoch existieren Handlungsansätze und Methoden für die Gestaltung der Elternarbeit, welche im Folgenden dargelegt werden.

7 Handlungsansatz und Methoden für die Gestaltung der Elternarbeit

In diesem Kapitel wird zuerst auf den kompetenzorientierten Handlungsansatz nach Cassée und Spanjaard (2011) eingegangen und anschliessend werden konkrete Methoden für die Gestaltung der Elternarbeit aufgezeigt, welche den Eltern helfen können ihre Kompetenzen zu stärken und zu erweitern und an der Lebenswelt ihres Kindes teilzuhaben.

7.1 Kompetenzorientierter Handlungsansatz

In der Partizipation der Eltern am Hilfeprozess wurde immer wieder ersichtlich, dass die Kompetenzen der Eltern gestärkt werden müssen, damit sie am Prozess teilnehmen können und eine Veränderung im Familiensystem erzielt werden kann. Auch nach dem lebensweltorientierten Ansatz gilt es, die Ressourcen der Familie aufzuspüren und an ihren Kompetenzen anzusetzen. Die Stärkung der elterlichen Kompetenzen bildet somit ein wichtiger Bestandteil der Elternarbeit. In diesem Zusammenhang geht die Verfasserin auf den kompetenzorientierten Handlungsansatz nach dem Kompetenzmodell von Cassée und Spanjaard (2011) ein.

7.1.1 Kompetenzmodell

Nach Cassée und Spanjaard (2011) ist die Orientierung an entwicklungspsychologischen Konzepten und die Förderung von Kompetenzen ein zentraler Bestandteil des Kompetenzmodells. Die Begriffe Kompetenz, Ressourcen und Fähigkeiten bilden die zentralen Begriffe des Modells und werden im folgenden erläutert (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 27f.).

Kompetenz

Eine Person besitzt ausreichende Fähigkeiten und kann sie anwenden um alltägliche Aufgaben angemessen zu bewältigen. Ob eine Situation adäquat bewältigt werden kann, hängt von den Normen und Erwartungen der Gesellschaft und der sozialen Umgebung ab. Eine Kompetenz wird als gelingendes Tun bezeichnet, wenn eine Person ihre Fähigkeiten nutzen kann, um in einer bestimmten Situation eine konkrete Aufgabe zu bewältigen, damit sie für die Umgebung akzeptabel ist. Die Kompetenzorientierung zielt daraufhin, die Kinder und deren Eltern zu einem gelingendem Tun zu verhelfen (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 27).

Ressourcen

Ressourcen bieten Möglichkeiten und Anregungen für die Entwicklung. Cassée und Spanjaard (2011) unterteilen die Ressourcen in interne und externe Ressourcen. Zu den internen Ressourcen zählen Mittel, Möglichkeiten und Einstellungen in der Person, die auch

als Schutzfaktoren bezeichnet werden. Externe Ressourcen sind Ressourcen, die aus der Umwelt erschlossen und nutzbar gemacht werden. In der Umwelt wie auch in der Person können Belastungen und Einschränkungen vorhanden sein, die als Risikofaktoren bezeichnet werden. Für ein Kind wäre ein externer Risikofaktor beispielsweise die Alkoholabhängigkeit der Mutter (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 28).

Fähigkeiten

Alles was ein Mensch denkt, fühlt, will und tut wird unter Fähigkeiten verstanden. Die Motivation und die Fertigkeiten zählen ebenfalls dazu (vgl. Cassée/Spanjaard 2011: 28).

Das Zusammenspiel von Kompetenz, Ressourcen und Fähigkeiten bildet einen dynamischen Kreislauf. Das bedeutet, „aus vorhandenen Ressourcen entwickeln sich Fähigkeiten, die sich in konkreten Situationen als Kompetenz manifestieren. Erlebte Kompetenz wird als Ressource abgespeichert.“ (Cassée/Spanjaard 2011: 29)

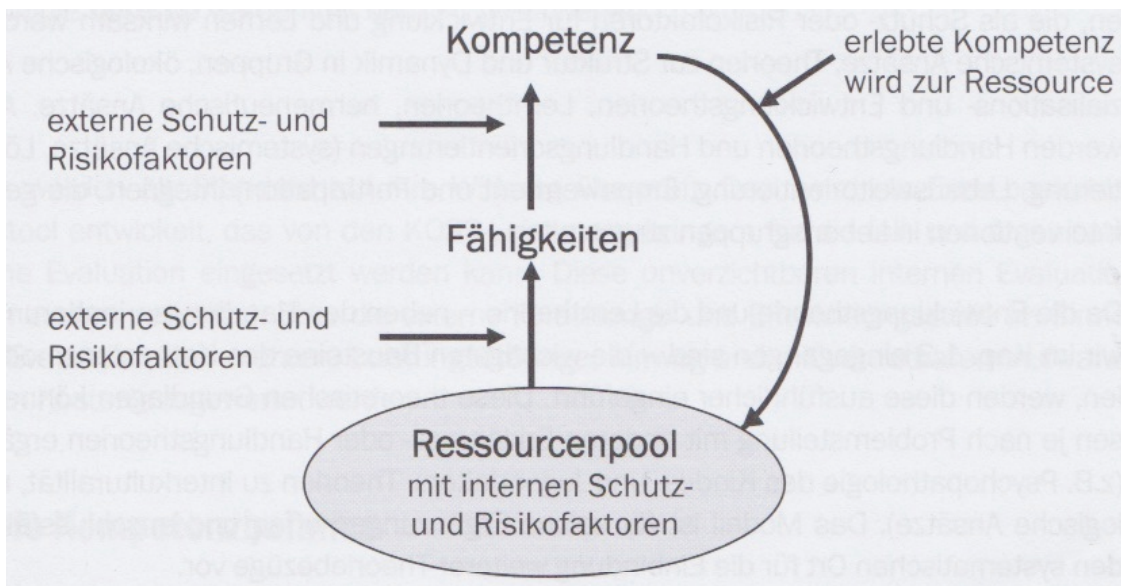


Abb. 2: Zusammenspiel Kompetenz, Ressourcen und Fähigkeiten (Cassée/Spanjaard 2011: 29)

Kompetenzanalyse

Eine Kompetenz ist in konkreten Situationen das Resultat eines dynamischen Interaktionsgeschehens. Das bedeutet, dass für eine Person die Kompetenz nicht eine für immer erworbene Eigenschaft darstellt. Für ein kompetenzorientiertes Arbeiten müssen die Fähigkeiten sowie die Schutz- und Risikofaktoren einer Person beachtet werden (vgl. Cassée/Los-Schneider/Spanjaard 2009: 49). Cassée et al. (2009) sprechen von einer Kompetenzanalyse, in der nicht nur das Problemverhalten der Person betrachtet wird, sondern alle wirkenden Faktoren miteinbezogen werden. Wie erfolgreich eine Person eine Aufgabe erfüllen kann, hängt von Art der Aufgabe, Fähigkeiten der Person und der Wirksamkeit interner und externer Schutz- und Risikofaktoren ab. Cassée et al. (2009) stellen ein sogenanntes Kompetenzbalanceschema auf, welches für Diagnosezwecke genutzt werden kann. Steht die Balance zwischen (Entwicklungs-)Aufgaben und Fähigkeiten

in einem Gleichgewicht so wird das Verhalten einer Person als kompetent betrachtet (vgl. Cassée et al. 2009: 49f.).

Um den Hilfeprozess der Familie zu fördern, analysieren die Fachkräfte die ausgewählte Entwicklungsaufgabe der Eltern bezüglich der Entwicklungsaufgabe der Kinder. Damit eine umfassende Diagnose bezüglich der Risiken und Ressourcen der Familie erstellt werden kann, müssen Daten aus der Lebenswelt der Familie erfasst werden. Anhand von Gesprächen, Beobachtungen, Erzählungen und Tests erfolgt die Zuteilung der geeigneten Wirkfaktoren. Ein interner Faktor kann sich einerseits positiv auf eine Aufgabe auswirken und andererseits in einer anderen Aufgabe eine Beeinträchtigung darstellen. Somit kann ein Faktor für eine Aufgabe ein Schutzfaktor sein und für eine andere Aufgabe gilt er als Risikofaktor. Aus der Kompetenzanalyse geht hervor, dass Familien nicht etikettiert und als schwierig, dissozial, krank etc. abgestempelt werden dürfen. Auch wenn Personen in bestimmten Situationen in Bezug auf eine konkrete Aufgabe bestimmte Verhaltensweisen zeigen, die als unangemessen bewertet werden, können diese Verhaltensweisen in einer anderen Situation angemessen erscheinen. Viele Faktoren spielen eine Rolle und die Kompetenzanalyse richtet den Fokus auf die internen und externen Schutzfaktoren und auf die Aufgaben, die bereits gut bewältigt werden (vgl. Cassée et al. 2009: 50f.).

Die Kompetenzanalyse setzt am Alltag der Klienten und Klientinnen an und ist entwicklungsorientiert. Zudem werden verschiedene Faktoren auf der Mikro, Meso- und Makroebene betrachtet und die Bedeutung der verschiedenen Systemen, in denen sich ein Mensch bewegt, wird berücksichtigt (vgl. Kap. 3). Des Weiteren werden bei der Kompetenzanalyse die Sichtweisen von anderen Professionen systematisch einbezogen und aus ihr können professionelle Interventionen abgeleitet werden (vgl. Cassée et al. 2009: 51).

Die Verfasserin erachtet die Kompetenzanalyse als einen wichtigen Bestandteil der Elternarbeit. Damit die Eltern an der Lebenswelt ihres Kindes teilnehmen und sie in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen können, ist es massgebend, dass die Fachkräfte wissen, welche Aufgaben die Eltern bereits kompetent bewältigen und bei welchen sie Unterstützung benötigen, um sich neue Kompetenzen aneignen zu können.

7.2 Methoden der Elternarbeit

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Methoden der Elternarbeit im Heim vorgestellt. Die folgenden Methoden zeigen Möglichkeiten auf, wie die Elternarbeit im Heim gestaltet werden kann, damit die Eltern an der Lebenswelt ihres Kindes weiterhin teilnehmen können und eine kontinuierliche Kontaktpflege unterstützt werden kann.

Conen (2002) ist der Ansicht, dass jedes Heim für sich eine spezifische und tragfähige Form der Elternarbeit finden muss. Die Heime sollten ein differenziertes und methodisches

Angebot zur Verfügung haben, damit auf die Bedürfnisse der Eltern eingegangen werden kann (vgl. Conen 2002: 44f.). Im Folgenden werden insbesondere die zentralen Methoden nach Conen (2002) und Günder (2011) erläutert.

7.2.1 Informelle Kontakte

Informelle Kontakte sind zwar nicht fester Bestandteil der Elternarbeit aber sie bilden eine geeignete Form um einen kontinuierlichen Kontakt zu den Eltern herzustellen (vgl. Conen 2002: 47). Hofer (2005) schreibt, dass beispielsweise die Gruppenerzieher und Gruppenerzieherinnen häufig Gesprächskontakte mit den Eltern haben, aber dies nicht als Elternarbeit bezeichnet wird. Solche informelle Kontakte stellen jedoch wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Elternarbeit dar (vgl. Hofer 2005: 4).

Informelle Gespräche entstehen oftmals, wenn Eltern ihre Kinder für das Wochenende abholen oder sie wieder zurück ins Heim bringen. Sie bieten Gelegenheiten um sich gegenseitig über aktuelle Themen auszutauschen. Das Führen von regelmässigen Telefongesprächen stellt auch ein geeignetes Mittel dar, um den Kontakt zu den Eltern aufrechtzuerhalten. Nebst dem Austausch von Informationen kann den Eltern dadurch das Gefühl vermittelt werden, dass sie immer noch eine wichtige Rolle im Leben ihres Kindes spielen und in den Prozess des Kindes miteinbezogen werden. Zu informellen Kontakte gehören auch schriftliche Mitteilungen an die Eltern, wie beispielsweise das Versenden von Briefen, in denen die Eltern über organisatorische Aspekte oder Veränderungen im Heim informiert werden (vgl. Conen 2002: 47f.).

7.2.2 Elterngespräche

Die Elterngespräche stellen einen festen Bestandteil der Elternarbeit im Heim dar. Nebst der Kontaktpflege gilt es in den Gesprächen mit den Eltern Informationen über die Familie und das Kind zu erhalten und die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben zu stärken (vgl. Conen 2002: 64). Günder (2011: 268) hält fest, dass zu Beginn einer Zusammenarbeit „eine vertrauensvolle Gesprächsbasis“ aufgebaut werden sollte, die kontinuierlich weiterentwickelt wird. Insbesondere in der Anfangsphase der Zusammenarbeit, teils auch dauerhaft, müssen die Eltern für die Gespräche motiviert werden, da sie kaum Eigenmotivation aufweisen. Deshalb sollte bei den ersten Gesprächen der Blick auf alltägliche Themen gelegt werden, die ohne allzu grosse Problemen gelöst werden können. Erst wenn eine gewisse Vertrauensbasis vorhanden ist, können heiklere Themen und Probleme angegangen werden (vgl. ebd.).

Eine wertschätzende und wohlwollende Haltung seitens der Professionellen ist wichtig und hilfreich für die Gesprächsführung. Auch wenn beispielsweise die Eltern zu einem vereinbarten Gesprächstermin nicht erschienen sind, wird ihnen beim nächsten Gespräch

wohlwollend entgegen getreten und Freude über das jetzige Erscheinen gezeigt (vgl. Günder 2011: 268f.). Brandhorst und Kohr (2005: 18) erwähnen, dass „diese wohlwollende und positive Haltung gegenüber den Eltern“ dann nicht mehr gewährleistet werden kann, wenn das Kind stark unter den Eltern zu leiden hat.

Günder (2011: 269) und Conen (2002: 65) erachten es als massgebend, dass Elterngespräche kontinuierlich stattfinden und sie nicht nur in Konfliktsituationen zustande kommen. Es kann hilfreich sein, die Gespräche bei den Eltern zu Hause durchzuführen, da die Eltern in ihrer vertrauten Umgebung eventuell offener sind und die Professionellen einen Einblick in die Lebenssituation ihrer Klientel erhalten und vorhandene Ressourcen eher erfassen können (vgl. Günder 2011: 269).

7.2.3 Besuche der Eltern im Heim

Die Besuche der Eltern im Heim bilden einen Teil der Kontaktpflege zwischen den Eltern und ihren Kindern. Die Haltung der Professionellen im Heim spielt dabei eine entscheidende Rolle, ob die Eltern sich im Heim willkommen fühlen oder sich als Störfaktor betrachten. Oftmals sind feste Besuchszeiten für die Eltern vorhanden, damit das Gruppenleben im Heim nicht zu häufig gestört wird (vgl. Conen 2002: 52). Für Conen (ebd.) wird dadurch ersichtlich, dass die Eltern häufig nicht als erziehungsverantwortliche Personen betrachtet werden. In den Heimen sollte eine Öffnung stattfinden und den Eltern flexiblere Besuchszeiten ermöglicht werden, damit das Verhältnis zwischen Heim und Eltern gefördert werden kann.

7.2.4 Eltern im Gruppenalltag

Wenn die Eltern auf die Wohngruppe ihrer Kinder eingeladen werden, können sie in den Alltag ihres Kindes einbezogen werden. Die Besuche können die Beziehung zwischen Kind und Eltern fördern. Durch die Einbeziehung der Eltern in den Alltag wird ihnen ein geeignetes Übungsfeld ermöglicht, um selber wieder Erziehungsaufgaben zu übernehmen. Anhand von Beobachtungen, wie andere Personen mit ihrem Kind umgehen (Lernen am Modell), können Eltern ihre Kompetenzen erweitern. Die Fachkräfte können gezielte Aufgaben den Eltern übergeben, damit sie selber lernen wieder Verantwortung für ihr Kind zu tragen. Entscheidend ist, dass die elterliche Beteiligung von einer Fachkraft koordiniert und unterstützt wird (vgl. Conen 2002: 54).

7.2.5 Hausbesuche

Besuche bei den Eltern zu Hause werden vom Heim aus wenig praktiziert, da es ihnen an den nötigen finanziellen und personellen Ressourcen mangelt. Nach Conen (2002) spielen aber nicht nur die fehlenden Ressourcen eine Rolle, sondern auch, dass die Heime es

oftmals nicht als ihre Aufgabe betrachten, am und im Herkunftsmilieu zu arbeiten (vgl. Conen 2002: 57).

Hausbesuche bringen den Vorteil mit sich, dass die Eltern in ihrem vertrauten Umfeld Gespräche mit den Fachkräften führen können (vgl. Kap. 7.2.2). Zudem kann die Wirksamkeit der Elternarbeit erhöht werden, da die Fachkräfte einen Einblick in die Lebenswelt der Adressaten bekommen und dadurch ein neues oder besseres Verständnis für ihre Lebenssituation und Verhaltensweisen entstehen kann. Die Eltern selbst betrachten die Hausbesuche vorwiegend positiv, da sie es schätzen, wenn Interesse an ihrer Lebenssituation gezeigt wird. Die Hausbesuche benötigen jedoch eine gute Vorbereitung, damit sie von der Familie nicht als Kontrollversuche wahrgenommen werden (vgl. Conen 2002: 57f.).

7.2.6 Feste mit Eltern und Kinder

Das Heim kann zu verschiedenen Anlässen wie Weihnachten oder Ferienbeginn Feste organisieren und die Eltern oder die ganze Familie dazu einladen. Solche Feste bieten die Gelegenheit, sich in einem ungezwungenen Rahmen gegenseitig besser kennenzulernen. Zudem können die Kinder, Eltern und Mitarbeitenden gemeinsam positive Erlebnisse sammeln, welche für die weitere Zusammenarbeit sehr wertvoll sein können (vgl. Conen 2002: 49). Günder (2011) erwähnt, dass die Feste nicht nur unter dem Aspekt gegenseitiges Kennenlernen durchgeführt werden sollten, sondern noch Gefässe geschaffen werden sollen, damit die Eltern sich untereinander austauschen können (vgl. Günder 2011: 270).

7.2.7 Elterngruppenarbeiten

Die Elterngruppenarbeiten sollen den Eltern die Gelegenheit geben sich mit anderen betroffenen Eltern auszutauschen, denn oftmals fühlen sich die Eltern, deren Kinder im Heim leben, isoliert und auf sich alleine gestellt. Die Isolation der Eltern kann ein Stück weit behoben werden, wenn das Heim mit den Eltern gewisse Aktivitäten organisiert, wie zum Beispiel die Durchführung eines Plauschturnieres. Die Eltern rücken dadurch in eine ganz andere Position, sind nicht nur einfach die Eltern, deren Kind im Heim lebt, sondern sie können etwas bewirken und erhalten eine Aufgabe. Nebst dem gemeinsamen Organisieren, entsteht Zeit für Gespräche zwischen den Kinder, Eltern und Fachkräften. Das Angebot von Elterngruppengesprächen zu spezifischen Themen kann zudem dazu verhelfen, die Eltern aus ihrer Isolation zu lösen, ihre Erfahrungen und Lebenssituation mit anderen zu teilen und aktiv zu werden (vgl. Günder 2011: 270ff.). Conen (2002) sieht in den Elterngruppenarbeiten die Chance, dass die Eltern sich gegenseitig unterstützen und sie dadurch an Selbstsicherheit gewinnen. Die Aufgabe der Professionellen ist es eine angenehme räumliche Situation zu schaffen und die Eltern darin zu bestärken ihre eigene Sichtweise zu

äussern. Die Eltern sollen entscheiden, welche Themen sie diskutieren wollen, da davon ausgegangen wird, dass die Eltern die besten Experten ihrer Kinder sind (vgl. Conen 2002: 59).

7.2.8 Eltern- und Familienfreizeiten

Hierbei handelt es sich um eine intensive Form der Elternarbeit und ist erst dann geeignet wenn eine Beziehung und Vertrauen zwischen den Professionellen und den Eltern vorhanden ist. In den genannten Elternfreizeiten unternehmen die Eltern (ganze Familie) mit ihren Kindern und den Professionellen Ausflüge. Bei solchen Freizeitaktivitäten bekommen die Eltern einen Einblick wie die Professionellen mit ihren Kindern umgehen und in Gesprächen können die Eltern ihre Beobachtungen zum Ausdruck bringen. Die Eltern wie auch die Fachkräfte können von einem gegenseitigen Austausch profitieren (vgl. Conen 2002: 51f.).

7.2.9 Familientherapie

Die familientherapeutische Arbeitsweise findet im Heimkontext selten statt, obwohl sie nach dem lebensweltorientierten Ansatz eine zentrale Funktion einnehmen würde. Für die Realisierung der Familientherapie im Heim müssten die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Insbesondere braucht es dafür entsprechendes qualifiziertes Personal, da die Familientherapie nicht von dem üblichen Personalbestand eines Heimes ausgeführt werden kann (vgl. Günder 2011: 274ff.)

Im Gegensatz zur Elternarbeit, die zwar auch familientherapeutisch orientiert sein kann, steht bei einer familientherapeutischen Arbeit mit Eltern von Heimkinder die Therapie im Vordergrund. Die Eltern nehmen mit ihren Kindern regelmässig an Therapiesitzungen teil und sind sich über den therapeutischen Charakter bewusst. Es kann sinnvoll sein, die Eltern und die Kinder gemeinsam zu therapieren, wenn ansonsten eine individuelle Therapie in Frage käme. Dank einer Familientherapie bekämen die Eltern therapeutische Hilfe, welche für viele Eltern von Heimkinder dringend notwendig wäre, aber häufig nicht stattfindet (vgl. Günder 2011: 272ff.).

8 Schlussfolgerung

In diesem Kapitel werden zusammenfassend die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Fragestellung erläutert und weiterführende Gedanken für die Soziale Arbeit formuliert.

8.1 Beantwortung der Fragestellung

Wie muss Elternarbeit im Heim gestaltet werden, damit das kritische Lebensereignis Fremdplatzierung von den Kindern sowie ihren Herkunftsfamilien bewältigt werden kann?

- *Inwieweit kann die Partizipation der Eltern im Hilfeprozess ermöglicht werden und wo stösst sie an Grenzen?*
- *Wie kann durch die Elternarbeit die Verbindung zwischen den zwei Lebenswelten „Heim“ und „zu Hause“ gefördert werden?*

Für das Kind und seine Familie ist eine Fremdplatzierung ein einschneidender Eingriff und bringt viel Unsicherheit mit sich. Dadurch, dass die systemische Sichtweise in der Heimerziehung an Stellenwert gewonnen hat, wird nicht mehr nur beim Kind, sondern bei der ganzen Familie angesetzt. Damit ein Kind wieder zurück in seine Herkunftsfamilie gehen kann, muss im System Familie eine Veränderung stattfinden. Die Familie bildet nämlich ein System, in welchem die einzelnen Mitglieder in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen und ihre Entwicklung gegenseitig beeinflussen. Die ökologische Entwicklungstheorie von Bronfenbrenner besagt, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist und der Mensch und die Umwelt sich gegenseitig beeinflussen. Ein Mensch bewegt sich in mehreren Lebensbereichen/Systemen (wie Familie, Schule, Vereine), in welchen verschiedene Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen zum Ausdruck kommen. Beziehungen können entwicklungsförderlich sowie auch entwicklungshemmend sein. Bronfenbrenner gelangte zur Erkenntnis, dass eine Drittperson einen starken Einfluss auf die Interaktion zwischen zwei Dyadenpartnern haben kann. Somit hat die Beziehung zwischen den Eltern und den Heimmitarbeitenden Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes. Diesbezüglich ist es wichtig die Elternarbeit im Heim so zu gestalten, dass positive Beziehungen zwischen allen Beteiligten erzielt werden können. Dabei spielt die Haltung und Einstellung der Fachkräfte gegenüber den Eltern eine wesentliche Rolle. Die Elternarbeit gilt es so zu gestalten, dass den Eltern das Gefühl vermittelt wird, dass sie gemeinsam mit den Fachkräften für das Wohl ihres Kindes Sorge tragen und ihnen Respekt und Wertschätzung entgegengebracht wird. Dadurch kann ein allfälliges Konkurrenzverhalten der beiden Parteien, welches für die Entwicklung des Kindes hemmend ist und die Gefahr eines Loyalitätskonflikts mit sich bringt, minimiert werden. Es ist massgebend, dass die Fachkräfte die Eltern in ihrer Rolle als Eltern wahrnehmen und sie dementsprechend in die Entwicklung ihres Kindes einbeziehen und ihnen Verantwortung zusprechen. Um dies gewährleisten zu können, muss die Elternarbeit

im Heim so gestaltet werden, dass die Eltern die Möglichkeit erhalten, am Hilfeprozess ihres Kindes zu partizipieren.

Bei einer Fremdplatzierung wird versucht, die Eltern und das Kind sorgfältig auf die Heimplatzierung vorzubereiten, indem beispielsweise die Eltern gemeinsam mit dem Kind das Heim besuchen und Gespräche mit den zuständigen Fachpersonen stattfinden. Nach Bronfenbrenner handelt es sich bei einem Heimeintritt um einen ökologischen Übergang. Ökologische Übergänge (Erschließung von neuen Lebensbereichen) bilden wichtige Entwicklungsprozesse, die sorgfältig vorbereitet werden müssen, damit sie auch entwicklungsfördernd sind. Die Quality4Children bestätigt mit ihrem entwickelten Standard 5, die Wichtigkeit von gut vorbereiteten Übergängen. Die Theorie von Bronfenbrenner besagt, dass eine Person den Übergang besser bewältigen kann, wenn sie von mindestens einer Person aus ihrem bisherigen Lebensbereich in den Neuen hineinbegleitet wird. Auch in der Studie von Arnold et al. geht hervor, dass die Fachkräfte der Sozialen Arbeit es als wichtig betrachten und diesbezüglich unterstützen und fördern, dass die Eltern das Kind am Tag der Platzierung ins Heim begleiten. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass eine sorgfältige Vorbereitung für das Kind und die Eltern nicht immer realisierbar ist, insbesondere wenn die Eltern gegen eine Platzierung sind oder das Wohl des Kindes so stark gefährdet ist, dass eine sofortige Platzierung erfolgt.

Der Heimaufenthalt eines Kindes gliedert sich nach Stempel und Cassée und Spanjaard in drei Phasen, in denen die Partizipation der Eltern gefragt ist. Die Partizipation der Eltern am Hilfeprozess kann in der Stabilisierungsphase (Diagnostikphase), in Bezug auf die Zielformulierung, welche in dieser Phase eine wichtige Rolle einnimmt, gefördert werden. Die Ziele gilt es gemeinsam mit den Eltern und Kindern zu formulieren und dadurch erhalten sie die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen einzubringen (Bildungs- und Unterstützungsziele vereinbaren). Damit die Eltern besser in den Hilfeprozess miteinbezogen werden können, muss eine gemeinsame Arbeitsbasis geschaffen werden, sprich das Vertrauen der Eltern muss zuerst gewonnen werden. Dies kann erzielt werden, wenn die Fachkräfte sich mit der Lebenswelt der Familie auseinandersetzen. Regelmässige Elterngespräche, Besuche der Eltern im Heim und Hausbesuche nehmen dabei einen wichtigen Teil ein, um das gegenseitige Vertrauen zu stärken und die Lebenswelt der Klientel kennenzulernen. Es ist wichtig, dass die Kinder wie auch die Eltern mit den Strukturen und Regeln des Heimes vertraut gemacht werden, damit eine gemeinsame Arbeitsbasis geschaffen werden kann. Das Heim bildet ein institutionalisiertes System mit vorgegebenen Strukturen und diesbezüglich sind die Handlungsspielräume und Partizipationsmöglichkeiten der Eltern beschränkt, wie auch in der Studie von Arnold et al. bezüglich Aushandlungsmöglichkeiten von Besuchs- und Urlaubsregelungen ersichtlich wurde.

Der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch mit den Strukturmaximen und Dimensionen gibt einen Anhaltspunkt wie Heime ausgerichtet und organisiert sein müssen, damit die Verbindung zwischen „zu Hause“ und „Heim“ gefördert werden kann. Die Strukturmaxime Alltagsnähe und Dezentralisierung/Regionalisierung und Vernetzung erachtet die Verfasserin diesbezüglich als besonders massgebend. Heime, die möglichst nahe an der Lebenswelt der Adressaten und Adressatinnen ansetzen und die Bezüge (Familie, Freizeit, Schule), in dem ein Kind aufwächst, miteinbeziehen, erleichtern dem Kind und seiner Familie mit dem kritischen Lebensereignis der Fremdplatzierung umgehen zu können. Das Personen-Umwelt-Gefüge der Familienmitglieder gerät zwar durch die räumliche Trennung des Kindes in ein Ungleichgewicht und neue Anpassungsleistungen müssen entwickelt werden, welche jedoch besser erbracht werden können, wenn vertraute Lebensbereiche bestehen bleiben. Die Vernetzungsarbeit mit den verschiedenen Hilfssystemen (einweisende Stelle, Schule, Therapie) nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, damit die Familien die bestmöglichen Unterstützungsangebote in Anspruch nehmen können.

In der Verarbeitungs- und Veränderungsphase (Interventionsphase) gilt es den Willen der Eltern zur Veränderung und ihre Kompetenzen zu stärken. Das Führen von Elterngesprächen, Besuche der Eltern im Heim, Eltern im Gruppenalltag, Hausbesuche, Elterngruppenarbeiten und Eltern-/Familienfreizeiten bieten dafür geeignete Gefässe. Anhand der Kompetenzanalyse können die Entwicklungsaufgaben der Eltern und Kinder erfasst und miteinander verglichen werden, damit dementsprechend die Kompetenzen der Familie gefördert werden können. In der Studie Arnold et al. wird sichtbar, dass die Standortgespräche wichtige Partizipationsgefässe für die Eltern darstellen und in der Praxis regelmässig (halbjährlich) durchgeführt werden. Die Frage stellt sich, wie weit die Eltern ihre Meinungen und Wünsche in den Gesprächen einbringen können und wie stark sie gewichtet werden. In der Studie von Arnold et al. kam zum Ausdruck, dass die Eltern mehrheitlich mit den Standortgesprächen zufrieden waren und ihre Anliegen einbringen konnten. Blülle hingegen äussert sich kritisch zu den Standortgesprächen und stellt wichtige Merkmale für die Standortgespräche auf, die befolgt werden müssen, damit die Gefahr minimiert werden kann, dass Eltern zu Abmachungen oder Scheinkooperationen, die in der Praxis vorkommen, gezwungen werden.

Für die Gestaltung der Elternarbeit stellt das Spannungsfeld Elternrecht vs. Kindeswohl eine grosse Herausforderung dar. Die Professionellen müssen sich immer wieder mit der Frage, was das Beste für die Entwicklung des Kindes ist, auseinandersetzen und diesbezüglich abwägen, inwieweit die Eltern am Hilfeprozess partizipieren können. Die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern verringern sich, wenn die Eltern keine Bereitschaft zur Veränderung aufzeigen und/oder sie psychische Krankheiten, Drogen- oder Alkoholprobleme aufweisen und dadurch das Wohl des Kindes gefährdet wird. Des Weiteren wird die

Partizipation der Eltern durch die mangelnden verbindlichen Konzepte der Elternarbeit erschwert.

8.2 Ausblick

In der Bearbeitung der vorliegenden Arbeit ist der Verfasserin aufgefallen, dass der Begriff Elternarbeit eine weite Spannbreite umfasst und es dementsprechend auch keine klare Regelung gibt, wie die Elternarbeit im Heim gestaltet werden muss. Es sind leider noch wenig konkrete Konzepte zur Sicherung einer erfolgreichen Elternarbeit vorhanden. In der Schweiz fehlen verbindliche Richtlinien wie Eltern und Kinder in den Hilfeprozess miteinbezogen werden können und oftmals reichen auch die finanziellen Mittel nicht aus, um ein systemisches, familienorientiertes Unterstützungsangebot im Heim zu gewährleisten. Für die Verfasserin wurde deutlich, dass bei einer Fremdplatzierung eines Kindes die Arbeit mit der gesamten Familie von grosser Wichtigkeit ist. Die lebensweltlichen Bezüge der Kinder im Heim sollen gestärkt werden, damit die Kontakte zur Familie soweit wie möglich aufrechterhalten und gefördert werden können. Für die Verfasserin kristallisiert sich heraus, dass die Struktur eines Heimes und die Einstellung der Fachkräfte eine entscheidende Rolle spielen, wie Elternarbeit gestaltet wird. Sie erachtet es als wichtig, dass nicht die Familien sich dem Angebot des Heimes anpassen müssen, sondern das Heim versucht, ihre Angebote auf die Bedürfnisse der Familien abzustimmen. Damit bedarfs- und kompetenzorientiert mit den Kinder und ihren Familien gearbeitet werden kann, muss die Organisation eine gewisse Flexibilität aufweisen. Die starken Strukturen und die oftmals nicht ausreichenden Ressourcen der Heime beeinträchtigen aus Sicht der Verfasserin die Arbeit mit den Familien. Die Verfasserin ist der Meinung, dass sich die Heime noch mehr öffnen und flexibler werden müssen, damit auf die individuellen Bedürfnisse der Familien eingegangen und das kritische Lebensereignis der Fremdplatzierung besser bewältigt werden kann. Von einigen Heimen in der Schweiz ist der Verfasserin bekannt, dass eine Umstrukturierung vollzogen wurde oder noch am Laufen ist.

Im Kinderheim Schoren in Langenthal hat beispielsweise im Jahre 2013 eine solche Umstrukturierung stattgefunden. Bei dieser Institution handelt sich nun nicht mehr nur um einen ausschliesslichen Heimbetrieb, sondern die sozialpädagogische Arbeit in den Familiensystemen vor Ort gewann an Bedeutung. Nebst den stationären Plätzen werden nun auch sogenannte „Mischformen“ angeboten, für Kinder die zwei- bis fünfmal in der Woche im Heim übernachten und die restlichen Nächte bei ihren Familien verbringen sowie Tagesplätze für Kinder, bei denen eine Tagesstruktur ausreicht. Ein bedarfs- und sozialraumorientiertes Angebot steht nun im Vordergrund (vgl. Leuenberger 2013: 23f.). Die Eltern werden so häufig wie möglich eingebunden und mit ihnen zusammengearbeitet, indem die Familien zu Hause begleitet werden oder die Türen im Heim für sie geöffnet

werden. Die Eltern sollen im Alltag wann immer möglich partizipieren können. Die sozialpädagogische Betreuung und Familienbegleitung ausserhalb des Heimes hat an Wichtigkeit gewonnen. Durch diesen Paradigmenwechsel nennt sich die Institution nicht mehr Kinderheim Schoren sondern ist nun als Schoio Familienhilfe bekannt (vgl. Leuenberger 2013: 23f.).

Dies zeigt der Verfasserin, dass die Heime sich im Wandel befinden und die familiären und lebensweltlichen Ressourcen immer mehr berücksichtigt werden, was sie als positiv erachtet. Trotz starkem Fokus auf die Arbeit mit den Familien, muss das Wohl des Kindes an erster Stelle stehen und geschützt werden. Die Interessen und Wünschen der Kinder dürfen nicht zu kurz kommen und es darf nicht vergessen werden, dass es immer auch Fälle gibt, bei denen es besser ist, eine Distanz zum Herkunftsmilieu zu schaffen.

8.3 Bedeutung für die Soziale Arbeit

Die Gestaltung der Elternarbeit im Heim ist ein bedeutendes Thema für die Soziale Arbeit. Die Eltern sind wichtige Bezugspersonen für ihre Kinder, auch wenn sie zurzeit in einer kritischen Lebensphase nicht bei ihnen leben können. Oftmals besteht eine enge emotionale Beziehung und Abhängigkeit, in der die Kinder sich ihren Eltern gegenüber loyal zeigen. Die Fremdplatzierung eines Kindes bringt die Gefahr mit sich, dass die Kontinuität der Beziehung zwischen Kind und Eltern in Frage gestellt wird. Die Verfasserin findet es besonders wichtig, dass die Eltern von Beginn an in den Hilfeprozess miteinbezogen werden. Wie die Familien am Indikationsprozess partizipieren konnten und welche Erfahrungen sie dabei mit den Fachkräften der Sozialen Arbeit gemacht haben, spielt eine entscheidende Rolle für den weiteren Hilfeprozess. Die Kooperation zwischen den verschiedenen Fachstellen bildet eine wichtige Aufgabe für die Soziale Arbeit. Wenn die unterschiedlichen Hilfsinstanzen einer Region eng zusammenarbeiten, kann der Familie eher die benötigte Unterstützung gewährleistet werden. Die Verfasserin denkt, dass es hilfreich sein kann, wenn eine Vertrauensperson für die Familie gefunden wird, welche die Familie über eine längere Zeit begleitet, egal welche Unterstützungsangebote die Familie zurzeit gerade in Anspruch nehmen muss. Dies würde der Familie eine gewisse Beziehungskontinuität geben und ihr helfen, Übergänge besser zu bewältigen, da eine vertraute Person stets vorhanden ist. Des Weiteren könnte es dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten optimiert wird.

Die Verfasserin ist der Meinung, dass das Konzept der Lebensweltorientierung eine wichtige Bedeutung für die Soziale Arbeit einnimmt und es den Organisationen einen Rahmen bietet, wie die Unterstützungsangebote gestaltet werden müssen. Wie sich zeigt, öffnen sich die Heime immer mehr für individuelle Bedürfnisse der Familien. Dies bringt eine Veränderung mit sich und wirft neues Licht auf die Heime. Nach Ansicht der Verfasserin darf die Soziale

Arbeit das Heim nicht mehr als geschlossene stationäre Institution ansehen. Ein Ausgleich zwischen vom Heim gegebenen Richtlinien und individuellen bedarfsorientierten Angeboten sollte geschaffen werden können. Die Soziale Arbeit ist herausgefordert, sich stärker im Sozialraum zu vernetzen und die individuellen, familiären und sozialräumlichen Ressourcen zu nutzen.

9 Literaturverzeichnis

Adler, Helmut (2001). Formen der Eltern- und Familienarbeit in der Jugendhilfe (1) – Kooperationsansätze. URL: <http://www.sgbviii.de/S82.html> {Zugriffsdatum: 19. April 2014}.

Arnold, Claudia/Hutwiler, Kurt/Raulf, Barbara/Tanner, Hannes/Wicki, Tanja (2008). Pflegefamilien- und Heimplatzierungen. Eine empirische Studie über den Hilfeprozess und die Partizipation von Eltern und Kindern. Zürich/Chur: Rüegger.

Baur, Dieter/Finkel, Margarete/Hamberger, Matthias/Kühn, Axel D./Thiersch, Hans (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen; Forschungsprojekt Jule. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Band 170. 1. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Blülle, Stefan (2013). Kinder und Jugendliche platzieren – Ein Handlungsleitfaden für platzierungsbegleitende Fachpersonen. In: Integras (Hg.). Leitfaden Fremdplatzierung. S. 10 – 69.

Brandhorst, Katrin/Kohr, Alexandra (2005). Gute Elternarbeit aus professioneller Sicht. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 57. Jg. (1). S. 10 – 19.

Bronfenbrenner, Urie (1974). Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.

Bronfenbrenner, Urie (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.

Cassée, Kitty/Los-Schneider, Barbara/Spanjaard, Han (2009). KOFA-Manual. Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit mit Familien. 2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Cassée, Kitty/Spanjaard, Han (2011). KOSS-Manual. Handbuch für kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings. 2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Conen, Marie-Luise (1990). Anforderungen an Elternarbeit in der Heimerziehung. URL: <http://www.context-conen.de/artikel/Artikel-Anforderungen-an-Elternarbeit-in-der-Heimerziehung.pdf> {Zugriffsdatum: 11. Dezember 2013}.

Conen, Marie-Luise (2002). Elternarbeit in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Praxis der Eltern- und Familienarbeit in Einrichtungen der Erziehungshilfe. 4. Aufl. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

Conen, Marie-Luise (2007). Schwer zu erreichende Eltern – Ein systemischer Ansatz der Elternarbeit in der Heimerziehung. In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.). Elternarbeit in der Heimerziehung. München: Ernst Reinhardt. S. 61 – 76.

Erler, Michael (2003). Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Filipp, Sigrun-Heide/Aymanns, Peter (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Flammer, August (2009). Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Huber.

Gehrmann, Gerd/Müller, Klaus D. (2013). Praxis Sozialer Arbeit: Familien im Mittelpunkt. Handbuch effektives Krisenmanagement für Familien. 3., neu bearbeitete Aufl. Regensburg: Walhalla.

Gragert, Nicola/Seckinger, Mike (2008). Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern in den Erziehungshilfen. In: Forum Erziehungshilfen. 14. Jg. (1). S. 4 - 9.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2001). Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Sozialer Arbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Aufl. Neuwied/Kriftel: Luchterhand. S. 1136 – 1148.

Grundwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2004). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim/München: Juventa.

Günder, Richard (2011). Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfen. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2011). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Hofer, Bärbel (2005). Qualifizierungsangebote für MitarbeiterInnen zur Elternarbeit. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 57. Jg. (1). S. 2 – 9.

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

KESB Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden im Kanton Zürich. URL: <http://www.kesb-zh.ch/kindeschutzmassnahmen> {Zugriffdatum: 16. März 2014}.

Klie, Thomas (2008). Heimrecht. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim/München: Juventa. S. 424 – 426.

Knorr, Michael/Grüter, Karin (2003). „Ich bringe meine Eltern mit ins Heim“ – Die Einbeziehung des Erziehers in den Therapieprozess des Kindes bei stationärer Unterbringung im Heim. In: Zander, Britta/Knorr, Michael (Hg.). Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht. S. 122 – 138.

Lambers, Helmut (1996). Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Münster: Votum.

Leuenberger, Beat (2013). Von der Heimplatzierung zur Familienhilfe. In: Curaviva. Fachzeitschrift Curaviva. Verband Heime & Institutionen Schweiz. Sozialraumorientierung. Juli/August. S. 23 – 25.

Macsenaere, Michael/Schemenau, Gerhard (2008). Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Sozialpädagogik. 60. Jg. (1). S. 26 – 33.

Macsenaere, Michael/Esser, Klaus (2012). Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten. München: Ernst Reinhardt.

Ochs, Matthias (2008). Kooperation und Partizipation als Kernprozess in der Jugendhilfe. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung. 26. Jg. (3). S. 175 – 186.

Paries, Gabriele (2007). Ohne die Mitwirkung der jungen Menschen geht nichts. In: Knab, Eckhart/Fehrenbacher, Roland (Hg.). Perspektiven für die Kinder- und Jugendhilfe – von der Heimerziehung zur Vielfalt der erzieherischen Hilfen. Freiburg im Breisgau: Lambertus. S. 400 – 414.

Pluto, Liane (2007). Partizipation in den Hilfen zur Erziehung. Eine empirische Studie. München: Deutsches Jugendinstitut.

Quality4Children (2007). Standards in der ausserfamiliären Betreuung in Europa. In: ISA Planung und Entwicklung (Hg.). Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 06. Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster: ISA Planung und Entwicklung. S. 8 – 17.

Schnurr, Stefan (2011). Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S. 1069 – 1077.

Schulze-Krüdener, Jörgen (2006). Elternarbeit im / durch das Heim – Regionalkonferenzen als Praxisforschung.

URL:http://www.ikj-mainz.de/tl_files/Downloads/Veranstaltungen/ElternarbeitimHeim-RegionalkonferenzenalsPraxisforschung.pdf {Zugriffsdatum: 31. Januar 2014}.

Schulze-Krüdener, Jörgen (2007). „Mit der Elternarbeit geht es uns meist besser als ohne“: Eltern als unverzichtbare Kooperationspartner in der Heimerziehung? In: Homfeldt, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hg.). Elternarbeit in der Heimerziehung. München: Ernst Reinhardt. S. 99 – 111.

Simmen, René/Buss, Gabriele/Hassler, Astrid/Immoos, Stephan (2010). Systemorientierte Sozialpädagogik. 3. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achtes Buch Kinder- und Jugendhilfe § 34 Abs. 1, § 37 Abs. 1
URL: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/37.html> {Zugriffsdatum: 29. März 2014}.

Stempel, Karin (2011). Eltern- und Familienarbeit in der stationären Jugendhilfe. In: Reichert, Andreas et. al. (Hg.). Trennung, Scheidung, Kindeswohl. Lengerich: Pabst Science Publishers. S. 61 – 74.

Taube, Kathrin (2000). Von der Elternarbeit zur systemischen Familienarbeit in der Heimerziehung. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf. Praxisband 2. Onlineausgabe. Zurück zu den Eltern? S. 16 – 73. URL: <http://static.sos-kinderdorf.de/linkableblob/86194/data/praxisband2-data.pdf;jsessionid=986091924A15A8A8BAAD613104C4D9DF> {Zugriffsdatum: 11. Dezember 2013}.

Thiersch, Hans (1993). Strukturierte Offenheit. Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-Eleonora (Hg.). Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München: Juventa. S. 11 – 28.

Thiersch, Hans (1997). Aufgaben der Elternarbeit im Kontext Fremdunterbringung – historische und systematische Überlegungen. In: Putzhuber, Hermann (Hg.). Zukunft mit Herkunft. Fremdunterbringung und/oder Arbeit mit dem Herkunftssystem. Innsbruck/Wien: Tyrolia. S. 21 – 32.

Thiersch, Hans/Grundwald, Klaus/Königter, Stefan (2002). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske und Budrich. S. 161 – 178.

Thiersch, Hans (2009). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim/München: Juventa.

Trede, Wolfgang (2008). Elternarbeit. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim/München: Juventa. S. 227 – 229.

UN-Kinderrechtskonvention Art. 5, Art. 9 Abs. 3. URL: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html> {Zugriffsdatum: 29. März 2014}.

Vierzigmann, Gabriele (2006a). Wie können Eltern während der Fremderziehung ihres Kindes unterstützt und wie kann mit ihnen zusammengearbeitet werden? In: Kindler, Heinz/Lillig, Susanna/Blüml, Herbert/Meysen, Thomas/Werner, Annegret (Hg.). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut. S. 99-1 – 99-5.

Vierzigmann, Gabriele (2006b). Wie können Eltern auf eine Fremderziehung ihres Kindes vorbereitet werden? In: Kindler, Heinz/Lillig, Susanna/Blüml, Herbert/Meysen, Thomas/Werner, Annegret (Hg.). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: Deutsches Jugendinstitut. S. 97-1 – 97-5.

ZGB Schweizerisches Zivilgesetzbuch Art. 301 Abs. 3, Art. 310 Abs. 1,2 (2013). URL: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19070042/201307010000/210.pdf> {Zugriffsdatum: 29. März 2014}.

10 Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Bachelor Thesis selbstständig, ohne unerlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Quellen, Hilfsmittel und Hilfeleistungen verfasst und sämtliche Zitate kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsinstanz vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Datum und Ort:

Annina Burger

21. Juni 2014, Staufen

A. Burger