

Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit.  
Konzeptionelle, strukturelle und personelle Voraussetzungen am Beispiel der  
Heimerziehung

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

vorgelegt von  
Dipl.-Päd. Gerald Weidner  
aus Bad Orb

Tübingen  
2010

Tag der mündlichen Prüfung:  
Dekan:  
1. Gutachter:  
2. Gutachter:

26.05.2011  
Professor Dr. rer.soc. Joseph Schmid  
Professorin Dr. Maja Heiner  
Professor Dr. Dres. H.c. Hans Thiersch

# Inhaltsverzeichnis

<b>0</b>	<b>Einleitung</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>Problemstellung und Herleitung des Themas</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>Selbstevaluation als Konzept und Methode</b>	<b>14</b>
1.1.1	Selbstevaluation als Methode in der Praxis	15
1.1.2	Selbstevaluation als Konzept und Methode in der Methodenliteratur	16
1.1.3	Selbstevaluation und Wertereferenzen des Berufes	23
1.1.4	Philosophische Grundlagen zum Verständnis von Qualität	27
1.1.5	Merkwelt und Wirkwelt	30
1.1.6	Selbstevaluation und Verantwortung	32
1.1.7	Zusammenfassende Thesen	34
<b>1.2</b>	<b>Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit</b>	<b>35</b>
1.2.1	Qualitätsentwicklung als Voraussetzung für Selbstevaluation	35
1.2.2	Qualitätsentwicklungsansätze	37
1.2.3	Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation	52
<b>1.3</b>	<b>Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Heimerziehung</b>	<b>55</b>
1.3.1	Qualität in der Heimerziehung: Ursprünge und Traditionen	56
1.3.2	Zentrale Merkmale der Heimerziehung	61
<b>1.4</b>	<b>Selbstevaluation und Professionalisierung</b>	<b>63</b>
1.4.1	Supervision und Fortbildung	63
1.4.2	Professionalisierung durch Selbstevaluation	65
1.4.3	Selbstevaluation und historische Entwicklung der Profession	66
<b>1.5</b>	<b>Zusammenfassende Betrachtung</b>	<b>69</b>
<b>2</b>	<b>Untersuchungsleitende Vorannahmen und Zielsetzung der Arbeit</b>	<b>71</b>
<b>2.1</b>	<b>Zur Theorie und Praxis der Heimerziehung</b>	<b>71</b>
2.1.1	Theorie als Desiderat der Heimerziehung	71
2.1.2	Annäherungen an Theorie	73
2.1.3	Zum Ertrag der Forschung und zu ihrem Theorie-Praxis-Verständnis	75
2.1.4	Zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Forschung	79
2.1.5	Kategorien einer Theorie der Heimerziehung	82

<b>2.2</b>	<b>Wissensgenerierung und Bewertung in der Praxis</b>	<b>86</b>
2.2.1	Soziale Arbeit zwischen Wissenschaftswissen, Professionswissen und Alltagswissen	86
2.2.2	Soziale Arbeit und ihr Professionswissen	89
2.2.3	Zur missverstandenen Logik der Profession	91
2.2.4	Orientierungswissen und Orientierung im Wissen der Profession	94
2.2.5	Zum professionellen Selbstverständnis	98
<b>2.3</b>	<b>Zu den Notwendigkeiten einer selbstreflexiven Praxis der Heimerziehung</b>	<b>100</b>
2.3.1	Spezifika der Praxis Sozialer Arbeit und deren Berücksichtigung in der Praxisreflexion	100
2.3.2	Überlegungen zum Reflexionsraum der Heimerziehungspraxis	102
2.3.3	Überlegungen zum kognitiven und methodischen Kontext von Praxisreflexion	103
<b>2.4</b>	<b>Selbstreflexive Praxis der Heimerziehung</b>	<b>105</b>
2.4.1	Historische Aspekte der Reflexionskultur in Heimen	105
2.4.2	Entwicklungen und neuere Probleme der Reflexionskultur	107
2.4.3	Schritte und Orte der Reflexion	109
2.4.4	Zur Ausbildung der Reflexionskompetenz	111
2.4.5	Zu einigen Voraussetzungen für Selbstevaluation	112
<b>2.5</b>	<b>Leitung, Beratung, Supervision und Evaluation als strukturelle Basierung einer selbstreflexiven Praxis</b>	<b>113</b>
2.5.1	Leitung als strukturelle Voraussetzung reflexiver Praxis	113
2.5.2	Historische Entwicklung des Leitungsverständnisses	115
2.5.3	Das Zusammenwirken von Leitung, Supervision und Beratung	117
2.5.4	Instrumentelle Erweiterung durch Evaluation	121
2.5.5	Zur Professionsorientierung der Leitung	128
<b>2.6</b>	<b>Wirklichkeit der Evaluation in der Heimerziehung und der Jugendhilfe</b>	<b>130</b>
2.6.1	Ergebnisse des Bundesmodellprojektes zur Wirkungsorientierung erzieherischer Hilfen	130
2.6.2	Evaluation in der Praxis	133
2.6.2.1	Praxis der Evaluation in Durchschnittsheimen	134
2.6.2.2	Haus Petra	138
2.6.2.3	EVAS	140
2.6.2.4	Das englische Evaluationssystem „LaC“	143
2.6.3	Reichweite der Evaluationsansätze	146

<b>2.7</b>	<b>Selbstevaluation als Methode und Entwicklungsaufgabe in der Heimerziehung</b>	<b>147</b>
2.7.1	Selbstevaluation als Methode der Klassiker	147
2.7.2	Rechtliche und praxisorganisatorische Perspektiven der Selbstevaluation	155
2.7.3	Entwicklungsmöglichkeiten der Selbstevaluation	159
<b>2.8</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>162</b>
<b>3</b>	<b>Methode, Untersuchungsansatz und Vorstudie</b>	<b>166</b>
<b>3.1</b>	<b>Methodenprobleme zwischen Erklären und Verstehen</b>	<b>167</b>
3.1.1	Logik der Erziehung	167
3.1.2	Logik sozialer Feldforschung	172
<b>3.2</b>	<b>Fragestellung, Hypothesen und Untersuchungsgegenstand</b>	<b>179</b>
3.2.1	Fragen nach Voraussetzungen, Möglichkeiten und Perspektiven von Selbstevaluation am Beispiel der Heimerziehung	179
3.2.2	Auswahlkriterien und Zugänge zum Untersuchungsfeld	182
<b>3.3</b>	<b>Ablaufschritte der Untersuchung und Erhebungsmethoden, Datenmaterial, Auswertungs- und Interpretationsverfahren, Forschungsdesign</b>	<b>186</b>
3.3.1	Vorstudie: Befragung von Jugendhilfeexperten und Führungskräften	187
3.3.2	Hauptstudie: Konzepterprobung, Quervergleich	188
3.3.3.	Forschungsdesign	195
<b>3.4</b>	<b>Beschreibung der Vorstudie und Darstellung der Ergebnisse</b>	<b>197</b>
3.4.1	Experteninterviews zur Praxisrelevanz des Themas im Zusammenhang mit dem § 78KJHG	197
3.4.2	Ermittlung einer Stichprobe von 4 Erziehungsheimen für leitfadengestützte Experteninterviews und Wahl eines Referenzheimes	199
3.4.3	Implementationsvoraussetzungen und Möglichkeiten eines Selbstevaluationssystems	204
3.4.4	Zur Auswahl der vier Erziehungsheime	213
<b>4</b>	<b>Erprobung von Selbstevaluationskonzepten in Kombination mit dem Evaluationssystem EVAS</b>	<b>217</b>
<b>4.1</b>	<b>EVAS in der Heimpraxis</b>	<b>218</b>
4.1.1	Analyse der Konzeptimplementation	219

4.1.2	Kategorialanalyse und Praxiskommentierung	227
<b>4.2</b>	<b>Erprobung von Selbstevaluationskonzepten</b>	<b>243</b>
4.2.1	Heim A	248
4.2.1.1	Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen	248
4.2.1.2	Projektentwicklung und Durchführung	250
4.2.1.3	Auswertungsergebnisse	258
4.2.1.4	Gesamtbewertung	270
4.2.2	Heim B	272
4.2.2.1	Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen	272
4.2.2.2	Projektentwicklung und Durchführung	274
4.2.2.3	Auswertungsergebnisse	285
4.2.2.4	Gesamtbewertung	294
4.2.3	Heim C	296
4.2.3.1	Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen	296
4.2.3.2	Projektentwicklung und Durchführung	297
4.2.3.3	Auswertungsergebnisse	303
4.2.3.4	Gesamtbewertung	310
4.2.4	Heim D	312
4.2.4.1	Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen	312
4.2.4.2	Projektentwicklung und Durchführung	313
4.2.4.3	Auswertungsergebnisse	318
4.2.4.4	Gesamtbewertung	325
4.2.5	Quervergleich aller vier Einrichtungen	326
4.2.5.1	Zur Vergleichbarkeit der Einrichtungen	327
4.2.5.2	Ergebnisse und thematischer Quervergleich	329
4.2.5.3	Ausgewählte Ergebnisse für die Weiterentwicklung	345
<b>4.3</b>	<b>Untersuchung eines Referenzheimes</b>	<b>346</b>
4.3.1	Einrichtungsstruktur	346
4.3.2	Ergebnisse Experteninterview	347
4.3.3	Dienstbesprechungen	350
4.3.4	Alltag	350
4.3.5	Vergleichende Überlegungen zur Selbstevaluation	351
4.3.6	Bemerkungen zur fachlichen Orientierung des Konzeptes	352
<b>4.4</b>	<b>Ergebnis der empirischen Untersuchung</b>	<b>354</b>
4.4.1	Zur Frage nach der Möglichkeit von Selbstevaluation und Benchmarking durch die bisherige Praxis von EVAS	355
4.4.2	Zur Frage nach der Möglichkeit, Selbstevaluation zu verbessern durch konzeptionelle Weiterentwicklungen durch die Praxis selbst	357
4.4.3	Zur Frage nach den strukturellen, konzeptionellen und personellen Voraussetzungen für Evaluation und insbesondere Selbstevaluation in der	358

	Heimerziehung	
4.4.4	Zur Frage nach den Perspektiven einer Konzeption für Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung	359
<b>5</b>	<b>Praxisimplementation von Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung, Fallreflexion und Wissenstransfer in der Heimerziehung</b>	<b>361</b>
<b>5.1</b>	<b>Selbstevaluation als Problem der Praxisimplementation</b>	<b>361</b>
5.1.1	Strukturelle, prozessuale und konzeptionelle Voraussetzungen der Implementation	362
5.1.2	Probleme der Implementation in einem konzeptionell defizitären Kontext, insbesondere der Teamarbeit	363
5.1.3	Probleme der Implementation als Probleme der Evaluationskonzeptanpassung und Ausbildung	367
<b>5.2</b>	<b>Qualitätsstandards als basale normative Strukturen des Wissens und Könnens als Voraussetzungen für Evaluation in der Jugendhilfe</b>	<b>369</b>
5.2.1	Qualitätsstandards am Beispiel der Fallreflexion in der Dienstbesprechung der Teams	373
5.2.2	Qualitätsstandards, Wissen und Können	379
<b>5.3</b>	<b>Fremd- und Selbstevaluation als sich ergänzende Methoden der Qualitätsentwicklung in einer experimentierenden und lernenden Praxis der Heimerziehung</b>	<b>381</b>
5.3.1	Zur Umsetzung eines Programms der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung	383
5.3.2	Selbstevaluation und Fremdevaluation: Überlegungen zu einer wirkungsorientierten Steuerung in der Jugendhilfe	385
<b>5.4</b>	<b>Zu einem möglichen Gesamtkonzept von Reflexionsebenen und Reflexionsmethoden zur Evaluation der Jugendhilfe und der Heimerziehung</b>	<b>388</b>
5.4.1	Reflexionssysteme in Heimerziehung und Jugendhilfe	388
5.4.2	Selbstevaluation und Supervision als Reflexionsmethoden Sozialer Arbeit	394
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Überlegungen zu den Ergebnissen</b>	<b>395</b>
6.1.	Zentrale Ergebnisse und mögliche Anschlussforschung	395
6.2	Evaluation und Selbstevaluation als Irritation, Risiko und Chance der Profession	399
<b>7</b>	<b>Literatur</b>	<b>401</b>

8	<b>Anhang</b>	<b>416</b>
	Leitkonzepte u. Instrumente	
	Lebenslauf	425
	Erklärungen nach § 6 der Promotionsordnung	427

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

		Seite
Abbildung 1	Sechs Merkmale von Selbstevaluation (orientiert an Heiner 2000), erstes Kapitel	20
Abbildung 2	Das Europäische Modell für umfassendes Qualitätsmanagement (EFQM).	41
Abbildung 3	Funktionale Differenzen unterschiedlicher Wissensformen (Schaubild oben) und ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsysteme für erziehungswissenschaftliche Theorien vs. pädagogische Reflexionstheorien (Schaubild unten); Darstellungen aus Dewe & Otto 2001, S. 1976	87
Abbildung 4	Kommunikationsdreieck Leitung – Fachberatung – Supervision	120
Abbildung 5	Das um den Aspekt Qualitätsentwicklung zum Viereck erweiterte Organisationsmodell von Leitung, Fortbildung und Supervision	121
Abbildung 6	Management-Regelkreis	129
Abbildung 7	Forschungsdesign	196
Abbildungen 7	Kopierte Ausschnitte aus EVAS-Bogen (siehe Anlagen unter EVAS)	228
Abbildung 8	Schaubild eines integrativen Systems der Fremd- und Selbstevaluation	246
Abbildung 9	Interventionsdokumentation der Einrichtung	255
Abbildung 10	Dokumentation Fallbesprechung S. 1/5	278
Abbildung 11	Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings, aus: Heiner (1996, S. 37)	368
Abbildung 12	Reflexionsmethoden und Reflexionsebenen	389
Abbildung 13	Selbstevaluation durch Fachkräfte und Adressaten im Rahmen interner Evaluation mit Hilfe eines IT-gestützten Datentransfers im Jugendhilfesystem	391

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Alltägliches versus forschungsgestütztes Handeln – Merkmale und Perspektiven (nach Moser 2003)	65
Tabelle 2	Thematische Gruppierung Heim A	263
Tabelle 3	Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim A	270
Tabelle 4	Thematische Gruppierung Heim B	287
Tabelle 5	Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim B	294
Tabelle 6	Thematische Gruppierung Heim C	305
Tabelle 7	Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim C	310
Tabelle 8	Thematische Gruppierung Heim D	320
Tabelle 9	Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim D	325

## **Einleitung**

In der Arbeit geht es um die Selbstbewertung in der Heimerziehung durch die Erziehenden. Der Begriff der Erziehung impliziert selbst schon eine Bewertung. Durch Erziehung wird beabsichtigt, junge Menschen zu einem jeweils vorgestellten Bild des Erwachsenseins hinzuführen. Sie ist die Antwort der Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache, so formulierte einmal Siegfried Bernfeld. Und sie ist eine nötige Antwort, soll Erziehung nicht bloß affirmativ verlaufenden Aneignungsprozessen überlassen bleiben, wie dies allerdings gänzlich noch nie in der menschlichen Kultur der Fall gewesen sein dürfte. Auch kleine Stammesgesellschaften hatten schon Vorstellungen vom Lebensweg ihrer Mitglieder und entwickelten Rituale, die die Zieletappen der Lebensalter markierten, wenn sie sich auch der Konstruiertheit und Kontingenz ihrer Erziehungskultur wenig bewusst waren. Immer mögliches Misslingen der Erziehung wurde kaum auf das individuelle Tun zurückgeführt. Erziehung bestand bis in die Neuzeit überwiegend aus Vormachen und Nachmachen. Gelingen und Misslingen wurden zugleich überwiegend mythologisch schicksalhaft gedeutet und bewertet.

Der bekannte, aus Afrika stammende Satz „Für die Erziehung eines Menschen braucht man ein ganzes Dorf“ drückt den ehemals in der Großgruppe geschehenden und wenig individuell gesteuerten und verantworteten Erziehungsprozess aus. Er impliziert Skepsis gegenüber gezielter Erziehung. Dennoch: Erziehung gelingt in irgendeiner Form, wenn auch möglicherweise nur als kollektiver Vorgang. Ethnologische Studien zeigen erhebliche Variationen des Erziehungsverhaltens schon der archaischen Kulturen; und die offenbar gelingende Tradierung der Varianten kultureller Ausprägungen über viele Generationen verweist auf gelingende Erziehungsprozesse, wenn auch überwiegend im Modus der Nachahmung und unter der Voraussetzung kollektiver Verehrung der Ahnen und damit der Tradition (Renggli 1985).

Je mehr sich die Gesellschaften zu Hochkulturen entwickelten, je mehr über funktionale Differenzierung Spezialisierung gesellschaftlicher Arbeit in Berufen geschah und je mehr die Familientraditionen durch einzelne Stammhalter gesichert werden mussten, umso bewusster wurden Erziehungsprozesse zielgerichtet und auch bewertet gestaltet. Das schulische Lernen wird ja schon lange durch Notensysteme bewertet. Auch hatten die Zünfte des Mittelalters frühe Formen von Qualitätsnormen und Qualitätskontrollen entwickelt. Im Laufe der Neuzeit wurden gezielt Lernprozesse aus den Familien heraus in Schulen verlagert, als immer wichtiger werdenden Institutionen der Erziehung und Bildung. Familie beschränkte und

konzentrierte sich immer mehr auf die Charaktererziehung und den Erwerb von Alltagslebenskompetenzen, orientiert an spezifischen Familientraditionen und an dem Ethos der jeweiligen gesellschaftlichen Schicht und des sozialen Ortes (Weber-Kellermann 1977).

Diese kurze Skizze soll am Beginn unserer Arbeit bewusst machen, dass die Gestalt des Erziehungsprozesses sich mit gesellschaftlichen Veränderungen wandelte, aber immer auch auf Ziele ausgerichtet war: wenig bewusst in den archaischen Gesellschaften, zunehmend individuell geplant in den modernen Gesellschaften. Mit der stärkeren Betonung auf bewusst gesetzte Ziele und Maßstäbe entstand im Zuge der Individualisierung auch das Problem der expliziten Bewertung der Zielerreichung als aus dem Alltag ausdifferenzierter eigener Prozess. Bewertung kann hierbei auf zwei Ebenen differenziert werden: einmal auf der Ebene individueller Zielerreichung und zum anderen auf der Ebene der Qualität der institutionellen Gestaltung von Erziehung, der Strukturierung des Alltags. Methodisch gestaltete Evaluation löst dann das Problem, das durch die immer schon vorhandene Möglichkeit, den gleichen Sachverhalt auf verschiedene Weise und nach verschiedenen Maßstäben zu bewerten, gegeben ist. Umso mehr wird Bewertung in komplexen Erziehungssituationen, wie in der Heimerziehung, zum Problem; und es stellt sich die Frage nach für den Gegenstand und den Kontext geeigneten Bewertungsmethoden.

Vor dem Hintergrund der verschiedenen Vorstellungen des zu evaluierenden Gegenstandes wird deutlich, dass die Methode und die Kategorien der Evaluation zu einem Thema werden, das nicht nur ein Streit um Methoden ist, sondern auch ein Ringen darum, was Heimerziehung als zu bewertenden Vorgang im Kern ausmacht, in welcher fachlichen Perspektive Heimerziehung im Einzelfall primär einzuschätzen ist. Alltagsaufgaben, Erziehungsaufgaben und Heilungsaufgaben müssen fallweise in ihrer jeweiligen Dignität und in ihrem Zusammengehen in der Person des Kindes vor und mit dem Hintergrund der Herkunftsfamilie gesehen werden. Erziehung sollte dabei der zentrale professionelle Fokus bleiben, da es in der Heimerziehung um das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen geht. Diese Option ist nicht so selbstverständlich wie sie scheint. Pädagogik und besonders Heimpädagogik haben sich bis in das zwanzigste Jahrhundert besonders von konfessionellen Einflüssen emanzipiert. Verteidiger des Erziehungsbegriffs bemühen sich spätestens seit der sogenannten sozialwissenschaftlichen Wende in den sechziger Jahren um seinen angemessenen Ort zwischen psychologischen, soziologischen und philosophischen Perspektiven der Erziehung (Winkler 2006; Böhnisch 1997; Mollenhauer 1983).

Als weitere Herausforderung kommt seit den neunziger Jahren die ökonomische Perspektive hinzu, die der Jugendhilfe zunehmend eine methodische Darstellung ihrer Ergebnisse

abverlangt. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz werden ausdrücklich geeignete Maßnahmen zur Gewährleistung der Qualität der Leistungsangebote genannt und entsprechende Qualitätsentwicklungsvereinbarungen gefordert. Ein Versuch, dem gerecht zu werden, stellt das Evaluationskonzept EVAS dar.

Die Arbeit geht auch theoretisch der Frage nach, inwieweit dieses an psychologischen Kategorien orientierte Konzept dem Begriff der Erziehung und der Professionslogik Sozialer Arbeit gerecht wird. Hierzu werden im Theorieteil die wichtigsten Anschlussstellen und Voraussetzungen für Selbstevaluation auf der Basis der relevanten Literatur theoretisch reflektiert. Im empirischen Teil wird dann der Einsatz von EVAS in der Heimpraxis untersucht, besonders mit der Frage nach der Einlösung des Anspruches der Selbstevaluation. Die empirische Untersuchung versucht besonders auch Fragen nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Selbstevaluation in der Heimerziehung nachzugehen und Antworten für eine Entwicklungsperspektive von Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung zu finden.

Die Arbeit ist gegliedert in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird Selbstevaluation als Methode der Bewertung und Reflexion in Theorie und Praxis zunächst im Blick auf Soziale Arbeit und die Heimerziehung dargestellt. Selbstevaluation wird dann im Kontext der Qualitätsentwicklung und der Professionalisierungsdiskussion besprochen. Im zweiten Theoriekapitel wird zunächst das Theorie-Praxis-Verhältnis der Heimerziehung betrachtet. Die als selbstreflexiv verstandene Praxis und ihre Wege der Wissensgenerierung und Bewertung werden im Weiteren beschrieben. Es wird dann der Versuch unternommen, die Praxiswirklichkeit von Selbstevaluation in der Heimerziehung beispielhaft darzustellen.

Die Fragen für die empirische Untersuchung werden in den beiden theoretischen Kapiteln entwickelt und im Methodenteil dargestellt.

Im empirischen Teil wird die Untersuchung der Evaluationsmethode EVAS in vier Erziehungsheimen beschrieben. Es folgt die Vorstellung eines Referenzheimes, das eine schon weit entwickelte, idealtypische Evaluationspraxis im Sinne einer „best practice“ vorweisen kann. Die Untersuchungsergebnisse werden im fünften Kapitel im Kontext der Fragen nach Entwicklungsmöglichkeiten der Selbstevaluation mit und ohne EVAS reflektiert. Im Schlusskapitel wird der Forschungsgang rekapituliert und die Ergebnisse werden zusammengeführt. Die Perspektiven der Selbstevaluation für die Profession der Sozialen Arbeit werden abschließend bedacht.

Die Leserin, den Leser erwartet insbesondere auch eine Rekapitulation der Eigenheiten des Berufes, seiner Handlungslogik und seiner theoretischen Referenzen allgemein sowie in der Heimerziehung. Selbstevaluation soll nicht etwa im Verständnis bloßer Ergebniskontrolle, sondern unter Berücksichtigung der Besonderheiten, die der Beruf selbst als Wert seiner Aufgabe und seiner Praxis bestimmt, Anwendung finden.

# 1 Problemstellung und Herleitung des Themas

## 1.1 Selbstevaluation als Konzept und Methode

Qualitätsstandards und Evaluation sind viel beschriebene Entwicklungsprogramme Sozialer Arbeit. Am Beispiel der Jugendhilfe und speziell der Heimerziehung soll die Relevanz dieser Themen theoretisch aufgezeigt und empirisch untersucht werden, hier mit der Schwerpunktsetzung Selbstevaluation.

Die mangelnde Institutionalisierung einer Reflexionskultur ist nach wie vor ein Desiderat der Professionalisierung Sozialer Arbeit. Geht man von einem Professionsverständnis mit einem eigenen funktionalen und beschreibbaren gesellschaftlichen Ort aus sowie von einer Aufgabenstellung, die das Expertenwissen immer erst kasuistisch in eigener Verantwortung übersetzen muss, so sind entsprechend anspruchsvolle selbstreflexive Entwicklungsmethoden nötig. Am Beispiel der Jugendhilfe und speziell der Heimerziehung soll diese Anfangsthese theoretisch und im Kontext der Praxis untersucht werden, und es sollen Bedingungen und Chancen für die Entwicklung der Profession, besonders fokussiert auf Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation in der Heimerziehung, aufgezeigt werden. Fragen nach ihrer praktischen Umsetzung sind Ausgangspunkte unserer Untersuchung (EREV 1998; Heiner 1996; Heiner 2004, S. 153f; Merchel 2004).

Unverzichtbare methodische Aspekte einer Reflexionskultur sind orientierende Qualitätsstandards und Evaluation, wobei Selbstevaluation zunächst in ihrer notwendigen Funktion jenseits einer bestimmten Qualitätsentwicklungsmethode gesehen wird.

In diesem ersten Abschnitt wird versucht, Selbstevaluation begrifflich zu fassen durch Sichtung und Übernahme vorhandener Definitionen. Eine nennenswerte Empirie, die eine praxisbasierte Beschreibung und Definition ermöglicht, gibt es immer noch im geringen Umfang. Selbstevaluation ist noch nicht methodischer Standard der Praxis, auch wenn das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vor mehr als zehn Jahren im Rahmen der Broschürenreihe „Qs“ speziell die „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ mit einer Broschüre zur *Evaluation der sozialpädagogischen Praxis* (BMFSFJ 1997) angeregt hat.

Wir können uns auf mehrere größere Arbeiten über Selbstevaluation beziehen (Heiner 1988; Spiegel 1993; König 2007). Ebenso wird die Diskussion der Sozialen Arbeit über Qualitätsentwicklung in institutionellen Arbeitsfeldern rezipiert. Hier wird die Frage verfolgt werden, inwieweit Selbstevaluation schon als Qualitätsentwicklungsmethode beschrieben ist (Heiner 1999; Speck 1999; Merchel 1999, 2000 und 2004; Müller-Kohlenberg 2000).

Die Probleme der Umsetzung von Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe und der Heimerziehung sollen zunächst auf der Basis von Literaturstudien aufgezeigt werden. Gleichzeitig wird versucht, den Qualitätsbegriff in seiner Besonderheit für die Soziale Arbeit und die Heimerziehung herauszuarbeiten und daraus Erkenntnisse für die Notwendigkeiten und Hinweise für die Möglichkeiten von Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Praxis zu gewinnen (Peters u. a. 1998; Knuth u. a. 2006; Henes u. a. 2004; Galiläer 2005; Spiegel & Middendorf 2007).

### **1.1.1 Selbstevaluation als Methode in der Praxis**

„Ich bewerte, was ich tue.“ Jede Fachkraft der Sozialen Arbeit würde dieses Selbstverständnis „irgendwie“ für sich in Anspruch nehmen, wenn man sie nach ihrem Verhältnis zu den Ergebnissen ihrer Arbeit befragen würde. Doch sollte sie erklären müssen, *wie* sie ihre Arbeit bewertet, dann kämen die Antworten wohl zögerlich, sicher aber vielfältig. Das Problem, sofern man ein solches identifiziert, liegt in dem Wort „irgendwie“, also in der Offenheit der Methodenfrage und in dem in der Sozialen Arbeit umstrittenen Begriff der Qualität, wobei die Bedeutung von allgemeinen und einrichtungsspezifischen Qualitätskriterien zunehmend erkannt wird. (Müller 1996; Merchel 1999, S. 9ff; Speck 1999, S. 15-30; Flösser 2001, S. 1462ff; Galiläer 2004, S. 15ff; Deinet u. a. 2008).

Man kann nicht nicht bewerten, aber man kann das Bewerten mehr oder weniger systematisch praktizieren, wobei dies einen Konsens bezüglich der Frage voraussetzt, was professionell sein soll bzw. welche Kriterien für eine jeweils gute Arbeit gelten sollen. Es gibt sowohl in der Theorie als auch in der Praxis verschiedene Vorstellungen von Professionalität (Heiner 2004, S. 15-27; Staub-Bernasconi 2007, S. 271ff; Merten 1997, S. 86-102; Böhnisch u. a. 2005, S. 9-94). Nicht zuletzt ist Professionalität eine Frage des individuellen Rollenverständnisses: Von einer von Empathie getragenen Helferhaltung über den Angebotsvermittler bis zum sozialstaatlichen Kontrolleur gibt es viele Varianten der Schwerpunktsetzung. So gibt es auch nach wie vor keine einheitliche breite Bewertungspraxis, keinen ausreichend bewährten Konsens der Praxis über methodische Standards.

Die Praxis hat innerhalb der Logik ihrer Professionalität auch noch keinen anschlussfähigen, präzise definierten Begriff von Evaluation, auch nicht von Selbstevaluation, die ja eine besondere Form der Evaluation darstellt. Die Empfehlungen zur Selbstevaluation der Deutschen Gesellschaft für Evaluation sind neu und noch wenig bekannt. (DeGEval 2004). Die weit überwiegende Praxis operiert erst in jüngerer Zeit mit dem Begriff der Evaluation,

die aber als Selbstevaluation noch wenig differenziert, nicht selten kritisch – etwa als Kontrolle – verstanden wird.

Hiltrud von Spiegel, eine der Expertinnen für Selbstevaluation als Methode der Sozialen Arbeit, stellt dazu fest: „Die methodische Vorgehensweise der Selbstevaluation als kriteriengeleitete Auswertung ist im beruflichen Alltag der Sozialen Arbeit noch nicht etabliert“ (Spiegel 2004, S. 220). „Nicht etabliert“ meint hier, dass es zwar viele Versuche und Projekte gibt, die Praxis jedoch weit entfernt ist von breiter Anwendung und Akzeptanz, wie dies etwa mittlerweile nach längerer Entwicklungszeit bei der Methode der Supervision der Fall ist (zur Selbstevaluation vgl. Heiner 1988; Heiner 1998 in UJ I/06, S. 3-39; zur Supervision vgl. Scala 1997; Schreyögg 2000; Belardi 2002; Iser 2008).

Die gelebte Praxis der Selbstevaluation Sozialer Arbeit, die wir hier immer schon als in „vorprofessioneller Form“ gegeben voraussetzen, stellt uns also zunächst einmal keinen allgemeingültigen Begriff von Selbstevaluation zur Verfügung. Das gilt auch tendenziell für Evaluation allgemein, die etwa als Fremdevaluation nach wie vor auf Überprüfung und Kontrolle reduziert gesehen wird. Bisherige Praxisprojekte der Selbstevaluation waren in der Regel von außen angeleitet und zeitlich begrenzt angelegt ohne breite Wirkung (Heiner 1988, Spiegel 1994, S. 220).

### **1.1.2 Selbstevaluation als Konzept und Methode in der Methodenliteratur**

Selbstevaluation orientiert sich grundlegend am allgemeinen Begriff von Evaluation. Stockmann definiert Evaluation als ein „Instrument zur empirischen Generierung von Wissen, das mit einer Bewertung verknüpft wird, um zielgerichtete Entscheidungen zu treffen“ (Stockmann, Meyer 2010, S. 64). Jede professionell durchgeführte Evaluation sollte sich mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- (1) Was (welcher Gegenstand) wird
- (2) wozu (zu welchem Zweck)
- (3) anhand welcher Kriterien
- (4) von wem
- (5) wie (mit welchen Methoden) evaluiert? (Stockmann, Meyer 2010, S. 67)

Konzepte für Selbstevaluation finden wir in der Methodenliteratur der Disziplin. Seit Maja Heiner und C. Wolfgang Müller die Selbstevaluation im Anschluss an die Praxis im

angelsächsischen Raum in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts in die deutsche Fachdiskussion eingeführt haben (Heiner 1988; Spiegel 1993, S. 9), sind viele Aufsätze und mehrere Monographien zum Thema veröffentlicht worden (Heiner 2001; Spiegel 2000; König 2007). Der Begriff der Selbstevaluation ist in den letzten zehn Jahren zunehmend ausdrücklich auch in Fachlexika und Methodenbüchern zu finden (Heiner 2000, S. 590 ff; Heiner 2001, S. 481ff; Galuske 2002, S. 297ff; Spiegel 2004, S. 220; Stimmer 2006, S. 211ff; Frank 2007, S. 808). Allerdings ist die Abgrenzung zu anderen Arten der Evaluation nicht immer eindeutig. Deswegen greifen wir hier zunächst auf Definitionen zurück, die Selbstevaluation im Blick auf Evaluation allgemein sowie auch gegenüber anderen Reflexionsmethoden Sozialer Arbeit definieren:

*„Evaluieren heißt begründen und nachvollziehbar bewerten und beurteilen. Auf der Grundlage systematisch gesammelter und ausgewerteter Informationen wird bei der Selbstevaluation das eigene Handeln mit seinen Konsequenzen dokumentiert, analysiert und bewertet“* (Heiner 2000, S. 590).

Selbstevaluation fokussiert auf die Leistungen der Fachkräfte:

*„Diese untersuchen ihren eigenen Beitrag zur Koproduktion und die Erreichung ihrer gesetzten Handlungsziele. Wirkungen, deren Horizont man selbst festlegen und für deren Eintritt man selbst das Meiste tun kann, sind im Nachhinein auch zu beurteilen“* (Spiegel 2004, S. 146).

Evaluation allgemein ist auch in der Forschung als Evaluationsforschung in neuerer Zeit verstärkt beschrieben worden (Heiner 2001, S. 481ff; Bortz 2002, S. 101ff; Schweppe 2003; Flick 2006) und ist auch institutionell repräsentiert durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval).

*„Evaluation entwickelt sich im Korridor zwischen systematischer, empirisch fundierter Reflexion fachlichen Handelns bis zur Durchführung kleinerer sozialwissenschaftlicher Untersuchungen über die Leistungsfähigkeit der eigenen Organisation oder Organisationseinheit“* (Heiner 2000, S. 590).

Wichtiges Kennzeichen für Selbstevaluation ist hierbei, dass die Fachkräfte aus eigener Entscheidung und aus eigener Planung heraus ihr Handeln selbst evaluieren und die Ergebnisse zunächst zur eigenen Rechenschaftslegung verwandt werden. Auch wenn die Ergebnisse allgemein der Institution (etwa der Leitung) zugänglich gemacht werden, so bleiben die personenbezogenen Daten geschützt. Und: Selbstevaluation kann auch als einer

von mehreren Evaluationsansätzen gesehen werden, gegen die sie abgrenzbar ist und mit denen sie auch kombiniert werden kann (vgl. Heiner 1999, S. 67):

1. Externe und interne Fremdevaluation
2. Experimentierende Evaluation
3. Extern angeleitete und interne Selbstevaluation.

*Externe und interne Fremdevaluation* unterstehen in der Regel dem Anspruch wissenschaftlicher Evaluationsforschung (vgl. Bortz 2002, S. 101ff; Heiner 2001, S. 482).

*Experimentierende Evaluation* ist eine Form interner Evaluation mit einer großen Nähe zur forschungsmethodisch kontrollierten Qualitätsentwicklung (Heiner 1998, S. 25ff).

*Die extern angeleitete Selbstevaluation* geschieht meist in zeitlich festgelegten und thematisch begrenzten Projekten (Heiner 1988).

Die interne Selbstevaluation ist noch einmal unterteilbar in (Heiner 1996, S. 37):

1. Team-Selbstevaluation
2. Kollegiale Selbstevaluation
3. Individuelle Selbstevaluation

Es dürfte eine Vereinbarungsfrage sein, auch als Abteilung oder als Einrichtung sich selbst zu evaluieren, wobei hier die Größe der Organisation für die Möglichkeiten der Methode ausschlaggebend sein dürfte, d. h. ab einer bestimmten Größe besser von interner Evaluation gesprochen werden sollte.

Als Markierungen gegenüber der klassischen Methodologie der Evaluationsforschung führt Joachim König folgende Abgrenzungen auf (König 2007, S.50ff):

(1) Arbeitsfeldorientierung statt Grundlagenorientierung

Es geht bei der Selbstevaluation nicht um die Erforschung grundsätzlicher Sachverhalte. Vorrangiges Ziel ist es, die Ergebnisse für die Praxis möglichst gewinnbringend anzuwenden.

(2) Lebensweltorientierung statt experimenteller Orientierung

Selbstevaluation kann nur in der alltäglichen Lebens- und Arbeitswelt der Beteiligten und Betroffenen stattfinden. Die Experimentalsituation im strengen wissenschaftlichen Sinne führt leicht zu verfälschten und verzerrten Ergebnissen, weil sie Realitäten praxisfremd konstruiert.

(3) Subjektorientierung statt Verallgemeinerung

Selbstevaluation führt zunächst zu gültigen Aussagen über ein bestimmtes Arbeitsfeld und geht nicht zwangsläufig darüber hinaus. Die Generalisierung der Ergebnisse ist nicht ohne weiteres möglich.

(4) Prozessorientierung statt Output-Orientierung

Nur das begleitende Dokumentieren kann die Differenziertheit und Komplexität von Prozessen abbilden. Eine rein querschnittorientierte Output-Kontrolle greift zu kurz, die Ergebnisse können nur zur Kenntnis genommen werden, sie bieten keine Erklärungsmöglichkeit ihres Entstehens.

(5) Selbstorganisation statt Expertendominanz

Die Fragestellungen entstehen in der Praxis und die Ergebnisse werden wieder auf die Praxis bezogen. Ziel von eventuell eingesetzten Beratern ist die durch Praktiker selbstbestimmte Gestaltung des „eigenen Forschungsprozesses“.

Als eine weitere Definitionspräzisierung ist die Abgrenzung gegenüber anderen Reflexionsmethoden Sozialer Arbeit, wie etwa methodische Fallbesprechung, Supervision, Beratung etc. möglich, die alle auch Aspekte von Selbstevaluation aufweisen, jedoch in der Regel einer systematischen und bewusst mitgeführten Evaluationslogik entbehren.

Heiner führt für die Selbstevaluation fünf Merkmale an, die sie als Standards für jedes Selbstevaluationsprojekt bezeichnet und die Selbstevaluation von Fallbesprechungen oder Supervisionen abgrenzen. Die Merkmale werden an dieser Stelle verkürzt wiedergegeben (Heiner 2000, S.590f):

1. Systematische Informationssammlung
2. Explizite Bewertung auf der Grundlage von zielbezogenen Kriterien
3. Konkretisierung der Kriterien durch Indikatoren
4. Festlegung einer Erfolgsspanne
5. Nachvollziehbare Dokumentation des Gesamtprozesses

Die typischen Schritte der Selbstevaluation sind hier anschließend in einem Schaubild dargestellt (Abbildung 1). Die Kriterienfindung und die Bewertung nach Merkmal 2 werden hier als getrennte Merkmale gezeigt.

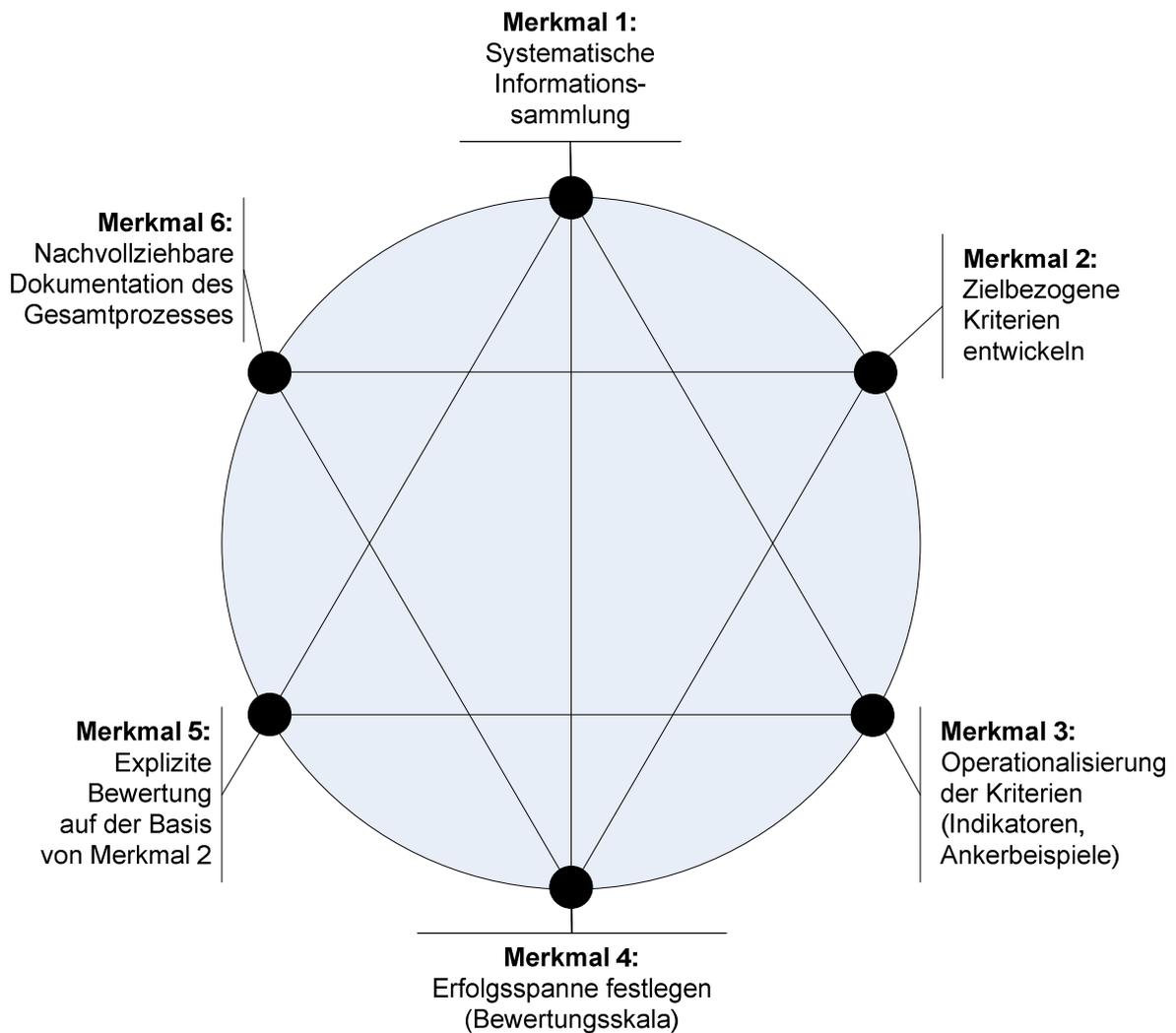


Abbildung 1: Sechs Merkmale von Selbstevaluation (orientiert an Heiner 2000, S. 595f)

Diese Merkmale sind nicht nur als lineare Schrittfolgen zu verstehen, sondern stellen einen dynamischen Reflexionszusammenhang aufeinander bezogener Methodenaspkte dar, die in der Praxis als Maximalstandard allerdings nicht immer komplett erfüllt werden können. Dies gilt insbesondere für die Operationalisierung der Bewertungskriterien und die Festlegung einer Erfolgsspanne (vgl. Heiner 2000, S. 595f). Zwischen intuitiver Bewertung und einem methodisch optimalen Gedankengang liegen Zwischenformen der Selbstevaluation, die nicht als mangelhaft angesehen werden dürfen, sondern gemessen an den praktischen Möglichkeiten optimierte und sinnvolle Varianten darstellen, sofern sie sich die Folgen ihrer pragmatischen Reduktion bewusst machen.

Ausführliche Leitfäden und eine Monographie (König 2007) für die Praxis der Evaluation und Selbstevaluation liegen vor (Heiner 2001; Spiegel 2001; 2004).

Hiltrud von Spiegel hat in ihrem Methodenbuch für die Soziale Arbeit eine Arbeitshilfe zur Durchführung von Selbstevaluation beschrieben, die den Prozess der Selbstevaluation idealtypisch in fünf Phasen mit operationalisierten Teilschritten beschreibt:

### **(1) Erarbeitung der Fragestellung**

**Schritte:** *Untersuchungsfeld festlegen, Themenbereich eingrenzen, Zweck der Evaluation eruieren, Hypothesen bilden, Frage formulieren.*

Beispielhaft für das weitere Vorgehen wird hier der erste Teilschritt genauer dargestellt: die Erarbeitung des *Zwecks der Evaluation* mit den Fragen „Was wollen wir untersuchen? Wofür wollen wir die Ergebnisse nutzen?“

Das Untersuchungsfeld ist im vorgestellten Fall eine Familiengruppe, deren Leistungsziele, wie „wertschätzendes Zusammenleben“ und „Entwicklung fördernde Auseinandersetzung“, untersucht werden sollen.

Antworten auf die Frage: Was wollen wir untersuchen?

Wir wollen untersuchen:

„- ob unser professionelles Verhalten in Konflikten zur Erreichung der Ziele aus der Leistungsbeschreibung beiträgt;  
- wie nah wir am Ziel der gegenseitigen Wertschätzung sind;  
- was bei der Zielerreichung hilft und was nicht;  
- wie die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen die familiäre Atmosphäre beurteilen.“  
Jeder Schritt wird hier also noch einmal durch Detailfragen präzisiert.

### **(2) Gewinnung von Indikatoren**

**Schritte:** Fragestellung mit Wirkungs- und Handlungszielen verbinden, Maßstäbe für „gute Praxis“ formulieren, Zwischenreflexion durchführen mit Prüffragen, etwa: „Sind die Indikatoren so konkret, dass sie mithilfe einer Untersuchung erfassbar sind?“

### **(3) Vorbereitung der Untersuchung**

**Schritte:** Untersuchungsmethoden auswählen, Untersuchungsfeld eingrenzen, parallele Bearbeitung von Untersuchungsfeld und Methoden.

#### **(4) Konstruktion des Erhebungsbogens**

**Schritte:** relevante Indikatoren auswählen, Erhebungsfragen entwickeln, Erfolgsspanne festlegen, Erhebungsbogen entwickeln, Zwischenreflexion durchführen, etwa mit der Frage: „Sind die Fragen nachvollziehbar und verständlich?“, Erhebungsbogen testen, Erhebung durchführen.

#### **(5) Auswertung und Präsentation der Daten**

**Schritte:** Daten und Ergebnisse zusammenstellen, Daten interpretieren und bewerten, Diskussion der Ergebnisse, Bericht über die Selbstevaluation veröffentlichen.

Allerdings ist dieses Konzept von Selbstevaluation für einmalige Projekte gedacht, die schon als kleine Forschungsprojekte bezeichnet werden können, mit den oben gemachten Einschränkungen. Ohne Anleitung dürfte das Konzept in der Regel nicht von der Praxis umsetzbar sein, zumal ein erstes Projekt wegen der Einübungszeiten die mehrfache Zeit erfordert.

Beachtenswert für die Anschlussfähigkeit in der Jugendhilfepraxis erscheint uns, dass der Prozess der Hilfeplanung, nimmt man ihn mit Anspruch wahr, dem Prozess der Selbstevaluation in den Schritten durchaus ähnlich ist. Auch hier wird ja ausgehend von Zielen untersucht, welchen Erfolg geplante Interventionen hatten. Es findet in jedem Hilfeplangespräch, selbst in jeder Fallbesprechung ein Bewertungsprozess statt. Man kann auch den Zeitraum von Hilfeplanung zu Hilfeplanung als Projekt von Selbstevaluation verstehen, wenn man das Grundkonzept der Selbstevaluation entsprechend anpasst, wie dies bei Burkhard Müller in seinem Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit geschehen ist (Müller 2009, S. 136-184). Diese Option könnte ermöglichen, Selbstevaluation in den Alltag nachhaltig zu integrieren – und wenn es nur bei beispielhaften Fällen zu Lernzwecken geschieht.

Die in der Literatur zu findenden Definitionen und Beschreibungen von Selbstevaluation orientieren sich überwiegend an den hier vorgestellten Konzepten von Maja Heiner, H. v. Spiegel und J. König, wobei die Implementationsprobleme ohne Bezugnahme auf die Spezifika der Praxisfelder immer mit angesprochen werden. Diese sind zwar in den Beschreibungen der einzelnen Selbstevaluationsprojekte zu finden, allerdings muss die Einschränkung gemacht werden, dass zeitlich begrenzte Projekte nur bedingt den Alltagspraxisbedingungen dauerhafter Anwendung entsprechen. Maja Heiner hat allerdings

schon in ihrer ersten größeren Veröffentlichung auf die möglichen Probleme der Implementation in den unterschiedlichen Feldern der Praxis deutlich hingewiesen (Heiner 1988, S. 37f).

### **1.1.3 Selbstevaluation und Wertereferenzen des Berufes**

Wir gehen hier zunächst auf die Problematik von methodischer Evaluation generell ein.

Die klassische Methodenkritik, die oft um die alte Frage nach der Prioritätensetzung auf Persönlichkeit oder Methode kreist (Tenorth 1988) und neuerdings um die Frage nach der Prioritätensetzung auf Alltag oder Methode (Grunwald & Thiersch 2001, S. 1136), kann zu einem bewussteren Umgang mit dem Begriff der Selbstevaluation führen bzw. auch die Grenzen der Methode aufzeigen.

Versuchen wir, Selbstevaluation in ihrer Grundfunktion im alltäglichen Leben zu begreifen, sie auf ihre einfachsten Elemente zurückzuführen und zu fragen, ob wir die methodischen Aspekte der oben schon vorgestellten Definition dort wiederfinden bzw. in welcher Form. Wir bewerten immer schon „irgendwie“ die Qualität einer Sache oder eines Sachverhaltes.

Selbstevaluation in einem alltäglichen Sinne zielt zentral, wenn nicht auf Verbesserung, so doch zunächst zumindest auf die Feststellung und Bewertung von Qualität ab. Im Alltag geschieht dies ständig, wir sind uns aber in der Regel weder der Kriterien und Indikatoren noch der möglichen Subjektivität oder geringen Verallgemeinerbarkeit derselben explizit bewusst. Dies ist im Alltag auch nicht nötig: Unsere Entscheidungs- und Bewertungsgrundlagen sind in der Regel, solange es nur um eine Tätigkeit für uns selbst geht, subjektiv bestimmt, und unsere Bewertungen geschehen oft nicht einmal reflexiv, sondern gehen habitualisiert von unseren Empfindungen zu einer Sache aus. Deutlich wird dies auch zum Beispiel in alltagsnahen Berufsvollzügen im traditionellen Handwerk: Zu jedem Arbeitsvollzug gehört dort ein Bewertungsvorgang, der immer schon habituell eingeübt ist, sodass er ohne reflexives Bewusstsein abläuft. Bewusst wird der Vorgang nur im Prozess des Anlernens von Lehrlingen, bei der Fehleranalyse oder durch die Bewertung der Arbeit durch Kunden.

In sozialen Beziehungen und Sozialer Arbeit in traditionellen Gesellschaften ist dies grundsätzlich nicht anders. Je stärker die Tradition, desto schwächer die Reflexion. Ein internalisiertes Alltagsethos ist aber spätestens seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts immer weniger als alleiniges Steuerungsmedium ausreichend, besonders bedingt durch die gesellschaftliche Entwicklung zur Individualisierung (hierzu Beck 1986). Die Referenz des *Man macht das so* ist in der Neuzeit zunehmend abgelöst worden von der Frage *Was will ich?*

– „Wie ist es für mich?“ ist spontan wohl der erste Modus der Frage nach der Qualität einer Sache, gerade wenn es um die Qualität sozialer Sachverhalte geht.

Erst auf einer ethisch allgemeinen und methodisch reflektierten Stufe, die man im Beruf professionell nennt, fragen wir danach, wie eine Sache oder ein Sachverhalt an sich und für sich selbst zu bewerten ist. Wir fragen, wie er seiner situativen und allgemeinen Bestimmung nach eigentlich sein soll, bis hin zur philosophisch-phänomenologischen Frage, was das Wesen eines Phänomens ist, etwa was unter einem „guten Leben“ allgemein zu verstehen sei. Erst hier taucht eine objektiv-abstrakte Ebene der Betrachtung auf und kommen Bewertungsmaßstäbe im Sinne eines Ideales, einer Norm oder eines allgemeinen Prinzips in den Blick. Dies sind Bewertungsmaßstäbe, die eine objektivierte Referenz eines möglichen Konsenses einführen, diesen selbst aber noch nicht ersetzen können, weil er noch praktisch ausgehandelt werden muss (Thiersch 1995, S. 11ff.; Brumlik 1992, 204ff). Bei aller normativen Reflexion bleiben so aber subjektive Differenzen, bedingt durch die immer noch bestehenden unterschiedlichen Subjektperspektiven, bedingt durch unterschiedliche Persönlichkeitsstile bzw. Charaktere und Entwicklungsniveaus der Menschen. Diese können wegen der notwendigen zeitlichen Begrenztheit sprachlicher Diskurse prinzipiell nur kontrafaktisch gewürdigt werden (Habermas 1983, S.127ff).

Die subjektiven Bewertungsdifferenzen finden sich auch in einem Diskurs, der klassisch durch die Philosophische Ethik geführt wurde, und bekanntlich gibt es bis heute keine letztbegründete Antwort zur Frage, was denn das „gute Leben“ im Allgemeinen sei, an dem man die Qualitäten des einzelnen Lebens dann orientieren bzw. ableiten könne (Thiersch 1987, S. 15-34). Doch Wert- und Normfragen werden wieder diskutiert, auch als Tugendethik. Neuerdings hat Micha Brumlik Tugenden wie Gerechtigkeit, Mut, Maß, Hoffnung, Glaube und Liebe wieder in ihrer Gesamtheit (allerdings ohne die Klugheit) entdeckt, die lange Zeit gegenüber dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit als dem Kardinalwert Sozialer Arbeit etwas in den Hintergrund gerückt waren. Die Präferenz für Gerechtigkeit war vor dem Hintergrund der Armut als zentraler Ursache von Benachteiligung verständlich. Eine Stärkung der Personenkompetenz dürfte aber mit Zuteilungsgerechtigkeit alleine nicht zu machen sein, und so sind Tugenden wie etwa Mut, Maß und Hoffnung nach Brumlik durchaus wieder in den ethischen Horizont Sozialer Arbeit zu stellen, für die Profession und als Erziehungs- und Bildungsziel für Klienten (Brumlik 2002, 115 ff). Sofern die alte Tugendlehre überhaupt noch thematisiert wurde, wurde sie es seit den 60er Jahren eher als für die Sozialarbeit problematische „bürgerliche“ Tugenden (zur Berufsethik: Eisenmann 2006, S. 208ff). Dass es sich hier nicht nur um eine akademische Diskussion

handelt, kann man an dem Titel, aber auch am überzeugenden Gebrauch des Begriffes Hoffnung in einem neueren Methodenbuch über sozialpädagogische Familienhilfe erkennen: „Wo keine Hoffnung ist, da muss man sie erfinden“ (Conen 2004).

Die Fragen des richtigen und guten Lebens wurden in der Tradition fast ausschließlich von der Religion, aber auch von der Allgemeinen Pädagogik (etwa Bollnow 2001, 2009) und heute in der Praxis der Sozialen Arbeit nicht selten psychologisch beantwortet, was Hans Thiersch als „eine Verkürzung von Selbstbestimmung, die sich nur als psychische Selbstaufklärung praktiziert“ bezeichnet (Thiersch 1987, S. 25). Die eigentlich zuständige Teildisziplin, die praktische Philosophie, blieb im Raum der alten universitären Pädagogik, kommt aber mit Tugendreflexionen wie denen von Brumlik oder mit der Rezeption von Nietzsches Moralkritik durch Christian Niemeyer wieder in die Soziale Arbeit zurück (Niemeyer 2007). Ob die Soziale Arbeit und deren Selbstbewertung ohne Referenz auf diesen Wissensbestand der Philosophischen Ethik auskommt, gerade angesichts der sich in den Vordergrund stellenden ökonomischen Fragen, diese Frage stellt sich immer mehr (Müller 1987, S. 35-58).

Die Möglichkeit der Selbstevaluation ist so nicht nur eine Frage nach der angemessenen und richtigen methodischen Implementation, sondern auch nach den Wertreferenzen des Berufs. Aber die Wertedimension sollte nicht reduziert werden etwa auf persönliche politische und fiskalisch-ökonomische Optionen oder auf ethische Implikationen therapeutischer Zusatzausbildungen, sondern geschult sein an den Maßstäben philosophischer Ethik, deren Wissensbestände nach wie vor als Reflexionsfolie für ethische Fragen erste Wahl sein sollten. Die geschriebene Berufsethik muss durch Reflexionsschulung vermittelt werden. Christian Niemeyer etwa fordert eine Schulung der Sozialpädagogik an den ethischen Reflexionen Friedrich Nietzsches (Niemeyer 2007).

Selbstevaluation lebt einerseits methodisch von Anleihen aus der wissenschaftlichen Evaluation und deren Standards. Sie ist aber phänomenologisch schon immer menschlicher Praxis immanent als mindestens implizites Bewertungsverhalten menschlichen Handelns. Selbstevaluation als methodisches Programm ist angewiesen auf explizite Bewertungskriterien und ein diese begründendes Bewertungswissen, das nicht schon ohne Weiteres zum Berufswissen der letzten Jahrzehnte gehört. Über die Frage nach der Gerechtigkeit hinaus sollte sie (etwa mit Micha Brumlik) auch die Frage nach dem guten Leben stellen, will sie eine historisch bedingte Vernachlässigung ethischer Fragen überwinden (Thiersch 1987).

Wenn man vom Standpunkt des Alltagsethos ausgeht, können im Blick auf methodische Bewertungen zwei Fragen gestellt werden:

1. Bewerten wir nicht schon immer unser Tun in einem ganzheitlichen Sinne intuitiv und erfassen gerade dadurch alle wichtigen Kriterien für eine sinnorientierte und kontextorientierte Bewertung?
2. Führt nicht die Methodisierung, für die ja auch die methodische Selbstevaluation steht, notwendig zu einer reduzierten Betrachtung der Alltagswirklichkeit und letztlich zu einer Art reduktionistisch erfolgsorientierter Sozialtechnologie? Wird hierdurch nicht die Ökonomisierung und Expertokratisierung, denen die Profession traditionell nicht nur unbegründet auch kritisch abwehrend gegenübersteht, gerade wieder befördert (Müller 1996; Wilken 2000, S. 11ff)?

Die in den Fragen formulierte Kritik gegen Methode greift zu kurz, wie wir in den folgenden Ausführungen über Maßstäbe von Qualität zu zeigen versuchen. Soziale Arbeit ist eben nicht nur dem Alltagsethos verpflichtet, sondern auch einer voraussetzungsreichen Berufsethik, die einen Begriff von professioneller Qualität und Methode benötigt.

Der klassische Maßstab von Praxis fand sich im Ethos, das im Alltag unhinterfragt galt, aber auf berufsethische Fragen wegen ihrer Besonderheiten nur bedingt oder keine Antwort wusste. Nicht umsonst bemühten sich die klassischen Pioniere der Sozialen Arbeit, wie etwa Alice Salomon, um ein Berufsethos, weil schon sie feststellte, dass mit dem Alltagsethos alleine kein Beruf zu machen ist, schon gar nicht ein Beruf, der sich anschickt, eine Methodenlehre zu etablieren, die durch ihre Interventionsmöglichkeiten spezifische ethisch relevante Probleme impliziert und induziert. Wegen ihrer begrenzten Typisierbarkeit sollten praktische Fragen der Sozialen Arbeit nicht alleine methodisch, sondern immer auch ethisch beantwortet werden. Es war lange Zeit nicht selbstverständlich, dass das Professionswissen eine Berufsethik mitführt, wie dies neuerdings wieder verstärkt gefordert wird und auch zu finden ist (Thiersch 1986 und 1995; Heiner 2007, S. 169-184; Bernasconi 2007, S. 189ff und 262ff).

Berufsethik war immer wieder problematisch geworden durch unreflektierte ideologische Referenzen, insbesondere der Religion, und brauchte deshalb eine begriffliche Orientierung an den Spezifika des Berufes. Berufsethik braucht nicht nur eine philosophische Reflexion, sie braucht auch eine methodische Verankerung bzw. einen methodischen Anschluss an die Praxis, will sie nicht in gesinnungsethischen Postulaten stehen bleiben. Es erscheint nicht sinnvoll, Berufsethik und Evaluation etwa als Steuerungsalternativen des Handelns zu sehen.

Die praktischen Wirkungen von Haltungen und Gesinnungen sind vielmehr über ständige Evaluation zu überprüfen.

Maja Heiner zeigt durch ihre Untersuchung zu professionellen Haltungen deutlich auf, wie nötig das Bewusstmachen von persönlichen Grundhaltungen ist, weil diese im Beruf zu bestimmten Arbeitsstrategien werden können (Heiner 2004, S. 84ff). Selbstevaluation kann zur Reflexion dieser beruflichen Haltungen beitragen, etwa in Verbindung mit Supervision, die dann nötige nachhaltige Selbstlernprozesse gestalten kann. Auch so gesehen wäre die Professionalisierung von Selbstevaluation ein notwendiger methodischer Schritt zur Professionalisierung des Berufs überhaupt und nicht eine zusätzliche zeitraubende Methode. Der Preis des Unterlassens ist mindestens partielle Unprofessionalität – und dies an einer empfindlichen Stelle.

#### **1.1.4 Philosophische Grundlagen zum Verständnis von Qualität**

Berufsethik läuft leer, wenn sie sich nur auf postulierte Haltungen reduziert, nicht systematisch und reflektiert Bewertung zum Methodenspektrum hinzunimmt und Bewertungswissen als eigene Kategorie sich bewusst macht (Staub-Bernasconi, S. 2007, S. 189 ff).

Die Diskussion zur Selbstevaluation kann nicht ohne die Frage nach der Qualität geführt werden, da diese Frage eben nicht nur aus dem Handlungskontext alleine zu beantworten ist, sondern erhebliche berufsethische, aber auch allgemeine ethische Implikationen hat (Heiner 2007 169 ff). Wir stellten oben schon fest: Berufsethische Reflexion fällt leicht hinter den Standard philosophischer Ethik zurück, wenn sie sich etwa nur an allgemeinen Menschenrechten oder an allgemeinen Postulaten therapeutischer Ansätze orientiert, wie dies seit ihrer Akademisierung nicht selten der Fall war. Dies wird auch im Blick auf die Berufsethik des deutschen Berufsverbandes kritisch bemerkt. Jede Ethik, die Praxisrelevanz beansprucht, sollte sich um Brückenprinzipien und methodische Fragen ihrer Umsetzung bemühen, aber auch den Anschluss an die praktische Philosophie suchen, die aktuelle Trends relativieren kann. (Schumacher 2007, S. 83-100).

Um nicht allzu sehr einem bloß zeitbedingten ökonomisch gefärbten Qualitätsverständnis zu folgen, stellen wir hier noch einmal die Frage nach der Tradition des Qualitätsbegriffs für den Bereich der Erziehung:

In einer neueren Arbeit über pädagogische Qualität geht L. Galiläer dem Begriff historisch-philosophisch nach: Qualität wird in klassisch-philosophischer Tradition mit „Beschaffenheit oder Eigenschaft“ einer Sache übersetzt. Etwas ist, was es durch seine wesentlichen

Eigenschaften ist. Im Mittelpunkt dieser Definition steht ein Sein, ein ideales Sein, das seinen Maßstab am vorgestellten guten Urbild seiner selbst findet (Galiläer 2005, S. 15). Auch wenn man hier empiriefernen Platonismus vermutet oder sich an Heideggers Technikreflexionen erinnert fühlt und wegen der Verständnisprobleme zur Ablehnung neigt: Eine Kritik bloßer instrumenteller Vernunft, die einen rein funktionalen Sinnbegriff mitführt, wie etwa die Systemtheorie Luhmanns, ist nur im Rückgriff auf eine praktische Vernunft möglich, die nicht hinter Kants Sittengesetz zurückfällt. Der Mensch darf demnach niemals als bloßes Mittel verzweckt, etwa einem die alltägliche Lebenswelt des Menschen dominierenden wirtschaftlichem Kalkül geopfert werden. Nur so ist auch der Erhalt der menschlichen Würde im Sinne des Grundgesetzes möglich (Eisenmann 2006, S. 151ff; Benner 2001, S. 211-230; Kant 1980, S. 61ff; Heidegger 2007, S. 45f).

Wir kommen in unserer Arbeit auf diesen hier mit Galiläer klassisch genannten Qualitätsbegriff immer wieder zurück, weil er das Problem der Qualitätsfrage für die Arbeit am und mit dem Menschen angemessener definieren und beschreiben kann als alle neueren Qualitätsdefinitionen, die bei der Herstellung von Sachen entwickelt wurden. Es geht um den Menschen und das in unserem Grundgesetz beschriebene Menschenbild, das jeder Person eine absolute individuelle Würde zuspricht. Dies bedeutet eine nicht mehr hintergehbare Grenze, die aus der Tradition platonisch-christlichen Denkens kommt, auch wenn wir uns dies nicht mehr bewusst machen, weil es rechtlich scheinbar gesichert ist. So greift die neuere Diskussion zu den vorpolitischen Voraussetzungen dieses Rechts wieder auf diese Tradition zurück, weil sie die Vergewisserung im ethischen Diskurs der Tradition doch nicht ohne Weiteres entbehren kann (siehe hierzu Habermas 2001, S. 9-34).

Galiläer stellt fest, dass der klassische Qualitätsbegriff, der von außen unabhängig existierende Qualitätsmerkmale implizierte, die er im reflektierten Alltagsethos, in der guten Lebenspraxis fand, in unserer neueren Evaluations- und Qualitätsdiskussion nicht mehr selbstverständlich zu gelten scheint. Vielmehr geht es hier nicht selten um das Messen von Beschaffenheiten einer Sache am Maßstab eines von außen bestimmten Sollens, das seine ethischen Implikationen nicht mehr selbstverständlich reflektiert. Der Maßstab für das Gute kommt so unter Umständen nicht aus der Sache selbst, aus den Lebenskontexten der Menschen in Verbindung mit autonomer professioneller Bewertung, sondern wird von außen je nach Betrachter und Interessen neu und verschieden definiert. Doch auch dieses Kriterienverständnis hat eine erkenntnistheoretische Tradition und findet sich neuerdings in dem sogenannten Radikalen Konstruktivismus wieder. Aus der empirisch plausiblen Behauptung, die Welt sei im absoluten Sinne ein Konstrukt unserer immer schon begrenzten

Wahrnehmung, kann leicht ein ethischer Relativismus entstehen, der nicht aus dem konstruktivistischen Paradigma logisch ableitbar ist, aber bei mangelnder Differenzierung von theoretischer und praktischer Vernunft so etwas wie einen naturalistischen Fehlschluss entstehen lässt. Doch ein erkenntnistheoretischer Relativismus begründet noch keinen ethischen Relativismus. Aus Theorie folgt nicht Praxis (Schumacher 2008, S. 287-295, Böhm 1995, S. 13-24).

Galiläer stellt mit Verweis auf Regenbogen in der Philosophiegeschichte drei Bezugssysteme für Qualität fest:

- „(a) das ‚Wesen‘, die ‚Natur‘ der Sache (...) selbst,
- (b) moralische oder religiöse Gesetze, die als ‚universell gültig‘ betrachtet wurden und
- (c) subjektive Ansprüche, Interessen.“ (Galiläer 2005, S. 16)

Bei der Sozialen Arbeit geht es um Hilfen, die einerseits gesetzlich geregelt sind. Hier kommt das Bezugssystem (b) zum Tragen, wenn man das Recht als geronnene Moral versteht. Der Gesetzgeber stellt eine breite Palette an Hilfeangeboten bereit. Die Hilfeangebote müssen aber auch auf die individuelle Person und Situation des Hilfesuchenden passen, was auf das Bezugssystem (c), das Subjekt, verweist und auf eine professionelle Kasuistik. Die Besonderheit des Einzelfalls kann nie etwa typologisch gänzlich vorweggenommen werden. Der hierdurch notwendige und ermöglichte professionelle Spielraum begründet und erfordert eine entsprechende Autonomie der Sozialen Arbeit.

Doch wie verhält es sich mit dem ersten Bezugssystem (a)? Was ist das „Wesen“ der Sache? Das Wesen der Sache ist hier sicher unter Wertgesichtspunkten einmal die unhintergehbare Würde jedes einzelnen Menschen und ein Recht auf eigene Lebensführung, die dem professionellen Spielraum ethische Grenzen setzt. Nimmt man aber die Professionalität des Berufes als Wert hinzu, als andere Seite der Hilfebeziehung, so ist hier ein spezifischer beruflicher Habitus zu nennen, der „eine Mischung aus Wissen, Berufsroutine und reflektierten Wertvorstellungen“ darstellt (Heiner 2007, S. 215f). Dieser berufliche Habitus ist ebenfalls nicht beliebig verhandelbar, weil er korrespondiert mit seiner Aufgabe, die sich bezieht auf etwas Vorgegebenes, den Menschen mit Würde und Rechten.

Selbstevaluation ist als Konzept eingebunden in das strukturelle Dreieck von Klient, Fachkraft und Dienstleistungsangebot (Heiner 2007, S. 406ff). Bewertung muss dieses strukturelle Dreieck im Blick haben. Fokussiert sie nur den Klienten in seiner Lebenswelt, kann sie Änderungen, aber keine Wirkungen erkennen; fokussiert sie nur das Dienstleistungsangebot, kann sie Inanspruchnahme, aber nicht die Passgenauigkeit erkennen;

fokussiert sie nur die Helferseite, bleibt sie leicht bei der Gesinnung und Motivation der Helfer stehen.

Konzept und Methode der Selbstevaluation sollten sich dieser Differenzierungen der Wertdimensionen für Qualität bewusst sein. Selbstevaluation sollte, will sie sich nicht in einem selbstreferenziellen, kategorial unreflektierten Zirkelschluss einerseits und in partielle Ideologieoptionen andererseits, also in Subjektivismen oder Kollektivismen verstricken, den Wertbezug in dem herzustellenden oder zu bewahrenden Gut selbst und den freilich historisch bedingten gesellschaftlich akzeptierten Normen suchen. Es wird – und das macht die Sache so schwierig – entscheidend auf die kasuistisch immer in jedem Fall neu zu wählenden und anzuwendenden Wertprioritäten ankommen, soll Professionalität nicht bloße Technologie sein oder leer laufen als formalistisch angewandte Methode ohne wirklichen Sach- und vor allem berufsethisch reflektierten Wertbezug. Die Differenzierung des Wertewissens scheint deshalb eine für die Selbstevaluation explizit notwendige kasuistische Kategorie (Staub-Bernasconi 2007, 284f).

Immer auch dominieren in der Evaluation ökonomische Interessen, etwa fachlich unreflektierte Effizienzkriterien. Die Profession hat dem argumentativ oft wenig entgegenzusetzen (vergl. Heiner 1999, S. 64f). Der klassische Qualitätsbegriff, der dem Beruf gegenüber einer bloß instrumentellen Sichtweise von Professionalität erst einen eigenen Sinnhorizont gibt, kann hier eine Lücke füllen, wird aber leider kaum mehr wahrgenommen, vielleicht auch, weil Qualität immer mehr auf Funktion für etwas im Sinne von Ergebnisqualität reduziert wird. Es gibt mittlerweile einige gut ausgearbeitete berufsethische Monographien, die als Referenzen zur Verfügung stehen (etwa Eisenman 2006). Eine Vertiefung in die subtilen Fragen moderner Methoden- und Technikkritik liefert im Anschluss an M. Heidegger Andreas Luckner, der die Thematik philosophiehistorisch rekonstruiert (Luckner 2008).

### **1.1.5 Merkwelt und Wirkwelt**

Ein weiterer Rückgriff auf die Philosophische Ethik soll helfen, einem verkürzten Begriff von Qualität zu entgehen und so auch Selbstevaluation in ihren Möglichkeiten umfassender zu verstehen. Es ist dies die Unterscheidung zwischen Wirkwelt und Merkwelt, die Uksküll in der Biologie gefunden hat, die aber auch für das soziale Leben des Menschen in einem gewissen übertragenen Sinne gelten kann (J.v. Uksküll, 1921). In der neueren philosophischen Ethik wird mit diesen Begriffen das moderne Problem der moralischen Verantwortung für das Handeln in einer überkomplexen Welt beschrieben (K.-O. Apel u.a. 1980, S. 17-78). In dieser

Unterscheidung liegt auch ein Gedanke für die Begründung der Professionalität aus den Grenzen des Alltagsverständnisses, gerade wenn es um komplexe Kontexte und vernetzte Probleme, wie sie in der Sozialen Arbeit vorkommen, geht.

Als Merkwelt kann die von uns wahrgenommene Alltagswelt gelten, soweit sie sich in unserem unmittelbaren Wahrnehmungsbereich befindet. Die Wirkwelt wäre die gesamte physische und soziale Welt in ihrem Wirkungszusammenhang, in den hinein wir ausgehend von Intentionen intervenieren. Durch unsere begrenzte natürliche Wahrnehmung können wir die Nebenwirkungen aber immer nur mehr oder weniger erkennen, je nach Erweiterungsmöglichkeiten durch künstliche Erkenntnismethoden.

Professionalität bedeutet nun, und Selbstevaluation ist potenziell ein Stück davon, nicht in der Begrenztheit der unmittelbaren Sinneswahrnehmung, der Merkwelt, stehen zu bleiben und damit den Radius der empirischen Analyse etwa nur auf eine Person und eine Situation zu beschränken, die wir ohne Weiteres zu überschauen glauben. Professionalität bedeutet hier, mit Hilfe von Selbstevaluation systematisch über methodische Prioritätensetzung und Zielsetzung in erweiterter raum-zeitlicher Komplexität kriteriengeleitet den Einbezug von Wirkungszusammenhängen zu erweitern. Es bedeutet, über bewusste Kriterien und Indikatoren den Erfolg definieren, wahrnehmen und bewerten zu können. Über systematische Informationssammlung den Zeithorizont und Raumhorizont ausdehnen zu können und so über Dokumentation Erfahrungen aus größeren Räumen und von mehr Personen systematisch gewinnen zu können, ist ein wesentliches Kriterium guter Selbstevaluation. Diese methodische Perspektive ermöglicht auch, Nebenwirkungen des Handelns gezielter wahrzunehmen und so den Verantwortungskreis zu erweitern.

So wird durch professionelle Instrumente eine Ausdehnung der Merkwelt in Richtung Wirkwelt erreicht. Ahnungen, Vermutungen und Intuition, manchmal auch Mythen können geprüft werden durch methodisch gesicherte bewusste Erweiterung des wahrgenommenen empirischen Raumes.

Die Reichweite bewusster Steuerung der Arbeitsprozesse wird deutlich erhöht und somit auch die Erweiterung der verantwortbaren Möglichkeiten des Einsatzes von Interventionen. Diese methodische Erweiterung unterstützt, ersetzt aber nicht den Dialog über Wirkungen mit den Adressaten (DeGEval 2004).

Der Umgang mit Komplexität ist explizit Thema in der Systemtheorie, die Komplexitätsreduktion und damit auch Intervention systematisch anleiten und so auch die Konstruktion von praktischen Evaluationskonzepten unterstützen kann. Der systemische

Ansatz kann Evaluation im Feld orientieren, nicht diese selbst ersetzen, denn dem systemischen Ansatz fehlen explizite Wertreferenzen und die Methode der Evaluation. Die Systemtheorie als eine wichtige Referenztheorie wird an dieser Stelle nicht weiter beschrieben, soll aber schon als wichtige methodische Hilfe für Selbstevaluation im Feld hochkomplexer Wirkungszusammenhänge genannt werden, weil sie eine Interventionstheorie begründet hat, die in der Sozialen Arbeit kaum mehr wegzudenken ist. Mit Hilfe der Systemtheorie kann die Problematik der Unübersichtlichkeit der Wirkungen von Interventionen in der Wirkwelt durch systemlogische Reduktionen bearbeitbar gemacht werden und so die Reichweite von Selbstevaluation deutlich erweitern (grundsätzlich Willke 1996, S. 140-218).

Die Referenz auf subjektiv empfundenen Sinn im Nahraum wird durch das Gesagte nicht aufgehoben. Es geht um den Versuch einer verantwortbaren, weil methodisch und transparent gestalteten Wahrnehmungserweiterung und -vertiefung (Willke 1996, S. 60-88). Professionen, sofern sie sich als solche im anspruchsvollen Sinn verstehen wollen, bewerten die Güte ihrer Arbeit methodisch und überprüfbar. Und hier, gerade bei einer Profession, deren Interventionsradius nicht nur Personen, sondern auch deren Alltagswelt einschließt, kann die methodische Erweiterung der Wahrnehmung von Wirkungen einen hohen Stellenwert für verantwortliches Handeln bekommen.

Im nächsten Abschnitt soll in einem ersten Anlauf auf Probleme der Akzeptanz von Selbstevaluation in der Praxis eingegangen werden.

### **1.1.6 Selbstevaluation und Verantwortung**

Alle klassischen Professionen haben hoch ausgearbeitete Kasuistiken, zu denen Selbstevaluation in Verbindung mit Berufsethiken immer schon gehört, ohne diese dort immer so zu nennen. Das ist als Bedarf in der Praxis der Sozialen Arbeit nicht ohne Weiteres plausibel zu machen. Hier kommen wir zum Problem der Implementation von Selbstevaluation im Berufsfeld der Sozialen Arbeit und zu einem bestimmten traditionellen Professionsverständnis, das Selbstevaluation als ausgearbeitete Methode tendenziell abwehrt. Das herkömmliche Professionsverständnis der Sozialen Arbeit ist, wenn man die von Max Weber eingeführte Unterscheidung von Gesinnungs- und Verantwortungsethik anwendet, geprägt von einer Gesinnungsethik, die ihre verantwortungsethische Seite traditionell gerne auf die Verantwortung für die Habitualisierung der rechten Gesinnung beschränkt. Dies ist vergleichbar mit dem alten Priesterethos, das sich nur für die sakramentalen Handlungen verantwortlich sah, die Wirkungen jedoch Gott zusprach. Nicht die Wirkungen des Tuns,

sondern Haltung und Intention des Handelns werden fokussiert und bewertet, wobei es dafür verschiedene Spielarten gibt, wie etwa Heiner neuerdings mithilfe einer Typologie beschreibt (Heiner 2004).

Es wird auch das Nichterreichen von Zielen schon immer registriert. Aber es gibt durch verkürzte Moralisierung, Soziologisierung, Psychologisierung und neuerdings Ökonomisierung ein großes Argumentationsarsenal zur Immunisierung und Erklärung von Zielverfehlungen, das mangels dokumentierter Empirie beliebig zur Anwendung kommen kann. Evaluation ist nur einführbar auf dem Boden einer Professionalität, die auch eine Verantwortungsethik mitführt, die weder sich selbst alle Ursachen zuschreiben will noch dem Klienten oder der Gesellschaft, sondern immer im Sinne einer Tatbestandsgesinnung gemäß Siegfried Bernfeld nach neuen Möglichkeiten einer besseren Prozessgestaltung und Zielerreichung fragt, mit dem Blick auf die bessere Methode im Gesamtkontext des Hilfesgeschehens (hierzu auch Heiner 2004 und Heiner 2007, S. 403ff; Bernfeld 1976).

Berufsethisch gesehen bedarf Selbstevaluation auch einer Gesinnungsethik, die den eigenen Werthorizont aufklären und professionell ausrichten hilft. Selbstevaluation darf aber nicht zur positiven Eigenbewertung bzw. Gesinnungsbestätigung missbraucht, noch der Erfolg der Arbeit nach nur subjektiven Wertsetzungen beurteilt werden. Deshalb bedarf sie ergänzend einer kriterienbewussten Verantwortungsethik, die sich zum Ziel setzt, die eigenen Wirkmöglichkeiten durch Professionalisierung zu stärken im Blick auf das Wohl der Klienten. Selbstevaluation kann diesem Ziel als Methode dienen, auch dies liegt in ihrer Begriffslogik.

Standards für Selbstevaluation sind hierzu schon formuliert (DeGEval 2004). Sie könnten im hier beschriebenen Sinne zum Methodenwissensbestand gehören und mit der Methode zusammen gelehrt werden.

Die notwendigen Rahmenbedingungen für Selbstevaluation werden in den Empfehlungen zur Selbstevaluation unter folgenden Begriffen beschrieben:

Gestaltungsspielräume, Evaluationsaufgabe, Verantwortungsdelegation, Verfahren hinsichtlich Informationsweitergabe und Veröffentlichungen, Transparenz und Vertrauen als Grundlage und Ressourcen.

Die Anwendung der Standards für Evaluation im Verfahren der Selbstevaluation wird dann unter vier grundlegenden Kriterien beschrieben, nämlich der Nützlichkeit, der Durchführbarkeit, der Fairness und der Genauigkeit.

Es geht bei den beschriebenen Empfehlungen nicht nur um ethische Grundsätze, die etwa die Rechte der Betroffenen beschreiben hinsichtlich Transparenz, Vertrauen, Schutzwürdigkeit

der Daten etc. Es werden auch eingehende methodische Hinweise zu den vier Kriterien gegeben, so zum Beispiel zur Durchführung und Berichterstattung und den Gütekriterien der Datengewinnung (DeGEval, 2004).

Der weitaus größte Teil der Empfehlungen ist überschrieben mit „Die Anwendung der Standards für Evaluation der DeGEval im Verfahren der Selbstevaluation.“ Als Besonderheit wird in der Einleitung benannt, dass Selbstevaluation oft von wenig in Evaluation ausgebildeten Personen durchgeführt wird. Trotzdem wird Wert auf hohe Qualitätsmaßstäbe gelegt.

Die DeGEval definiert Selbstevaluation wie folgt:

„Unter Selbstevaluation werden systematische, datenbasierte Verfahren der Beschreibung und Bewertung verstanden, bei denen die praxisgestaltenden Akteure identisch sind mit den evaluierenden Akteuren“ (DeGEval 2004, S. 5). Unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung kann diese Definition im Blick etwa auf Heimerziehung so verstanden werden, dass sich auch ein Heim als Institution selbst evaluieren kann, wenn es sich als Praxiseinheit versteht.

### **1.1.7 Zusammenfassende Thesen:**

- (1) Selbstevaluation bedarf neben einer begrifflichen Definition und methodischen Professionalisierung einer in der Praxis mitgeführten habitualisierten und expliziten Berufsethik, die die Spezifika von Evaluation als Sinnbeschreibung und praktisches Orientierungswissen einbezieht. Hierzu ist eine systematische Koppelung von Evaluationsstandards und Berufsethik nötig.
- (2) Selbstevaluation bedarf des klassischen Qualitätsbegriffs, der den Eigensinn und Eigenwert einer Arbeit im Blick auf die je einzigartige Person des Klienten in seiner Lebenswelt und die Autonomie der Profession berücksichtigt. Weil das berufliche Handeln Sozialer Arbeit der professionellen Reflexion bedarf und der Kriterienbezug in der Situation und im jeweiligen Einzelfall hergestellt werden muss, Soziale Arbeit ihre Arbeitsergebnisse und Arbeitsprozesse autonom immer auch selbst bewertet, ist Selbstevaluation die Methode der Wahl für eine Evaluation des beruflichen Alltags.
- (3) Selbstevaluation ist für die Soziale Arbeit nötig, weil Soziale Arbeit aus der Perspektive von professioneller Verantwortung für Menschen sich verantworten muss vor diesen Menschen im Einzelfall und vor der Gesellschaft.

Wie Selbstevaluation in der Heimerziehung möglich ist, insbesondere welche Voraussetzungen allgemein und in diesem besonderen Arbeitsfeld nötig sind, das wird das zentrale Thema der Arbeit sein. Im Weiteren soll der Blick erweitert werden durch die Herstellung eines wichtigen methodischen Kontextes von Selbstevaluation, der Qualitätsentwicklung.

## **1.2 Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit**

### **1.2.1 Qualitätsentwicklung als Voraussetzung für Selbstevaluation**

„Vom Anspruch her setzt die Selbstevaluation eine Qualitätsentwicklung voraus, denn sie bildet ja – wie alle Evaluationen – das „letzte Glied“ in der Kette der qualitätssichernden Maßnahmen“ (Spiegel 1999, S. 353; vgl. auch Heiner 2000, S. 209). Selbstevaluation kann auch selbst als Qualitätsentwicklungsverfahren gesehen werden, das aber erst nach der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems einsetzen sollte, da es nicht alle Funktionen von Qualitätsentwicklung erfüllen kann (Beywl & Heiner 2000, S. 130). Qualitätsentwicklung steht in den meisten Einrichtungen immer noch im Planungs- oder im Versuchsstadium. Nur vereinzelt hat methodische QE schon Tradition (Projekt Petra 2008). Dieses frühe Entwicklungsstadium impliziert auch mögliche Probleme der Akzeptanz, Implementation und Anwendung von Selbstevaluation.

Es wird hier versucht, Begriff und Methode der Qualitätsentwicklung als Teil des Qualitätsmanagements darzustellen, um dann wiederum den strukturellen und konzeptionellen Ort der Selbstevaluation als Teil der Qualitätsentwicklung im Kontext eines Qualitätsmanagements erkennen zu können (Heiner 1999, 2000; Spiegel 1999, S. 351).

Qualitätsmanagement darf als Oberbegriff von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gelten, wobei Qualitätssicherung methodisch eher den Gegebenheiten industrieller Fertigung angepasst ist (Maelicke 2007, S. 746). Im Vordergrund steht hier die Qualitätskontrolle, orientiert an einer präzisen Sollbeschreibung. Qualitätsentwicklung stellt hingegen das Dialogische und Prozesshafte in den Vordergrund, was eher den Anforderungen sozialer Dienstleistungen entspricht (Heiner 1999, S. 64ff). Diese Differenzierung auf der Basis der Besonderheiten Sozialer Arbeit ist allerdings immer noch nicht selbstverständlich, wenn auch maßgebende Autoren und der Mainstream der Experten auf dem Gebiet Sozialer Arbeit sich deutlich für ein Qualitätsmanagementverständnis im Sinne der Qualitätsentwicklung aussprechen und dies auch im SGB VIII zum Ausdruck kommt. R. Wiesners Kommentar etwa optiert für Qualitätsentwicklung und ist auch mit einem Verweis auf Selbstkontrolle

versehen; Selbstevaluation wird hier als Methode neben anderen aufgeführt (Wiesner 2006, S. 1446ff).

Selbstevaluation lässt sich in zwei Systematiken einordnen: Die der verschiedenen Verfahren des Qualitätsmanagements und hier als Teil interner Evaluation (Merchel 2004, S. 96ff) und die der Methoden Sozialer Arbeit (Spiegel 2004, S. 220ff; Galuske 2002, S. 297ff; Stimmer 211ff). Hier behandeln wir den Bezug zum Qualitätsmanagement. Der Zusammenhang mit der Professionalität wird in Unterabschnitt 1.4. behandelt.

Im Kontext der Qualitätsentwicklung stellt Spiegel vier Perspektiven der Untersuchung mit der Methode der Selbstevaluation dar (Spiegel 1993, S. 127f):

- a) die konzeptionelle Perspektive (Innovation)
- b) die Prozessperspektive (Aufklärung)
- c) die Strukturelle Perspektive (Qualifizierung) und
- d) die Ergebnisperspektive (Kontrolle)

Diese Differenzierung beschreibt die breite Einsetzbarkeit von Selbstevaluation und somit auch die Tauglichkeit für Qualitätsentwicklung. Diese Perspektiven helfen, Selbstevaluation nicht nur auf die Ergebnisperspektive zu reduzieren (vergl. auch Heiner 1999, S. 81ff). Was macht Selbstevaluation so vielversprechend für Qualitätsentwicklung, sodass die Methode als eines der Zentralkonzepte gehandelt wird? (Vgl. Merchel 2004, S. 52-144.)

Vergewissern wir uns noch einmal der grundsätzlichen Bedeutung der Begriffe:

In der industriellen und handwerklichen Fertigung werden Dinge hergestellt, die in einer überschaubaren Zeit fertig sind und deren Beschaffenheit eindeutig geprüft werden kann. Der Kreislauf von Produktentwicklung, Produktbeschreibung, Herstellungsprozess und Kontrolle der Soll-Ist-Differenzen sowie entsprechenden qualitätssichernden Maßnahmen hat einen mechanischen, linear-kausalen Charakter (Masing 1994, S. 3ff; Lerner 1994).

In der Sozialen Arbeit haben wir es überwiegend mit biographischen Perspektiven im sozialen Kontext zu tun, was die Definition von Sollvorstellungen, die Festlegung von Zeitperspektiven und eine präzise Erfolgsvoraussage, besonders auch wegen des dialogischen multiperspektivischen Verfahrens der Zielfindung, entweder a priori unmöglich macht oder wenn überhaupt, dann nur vorläufig hypothetisch erlaubt. Die Methodenfrage stellt sich so grundlegend anders dar als bei linear-kausalen Fertigungsstrecken:

Die Soziale Arbeit ist stark geprägt von situativen, nicht voraussehbaren Einflüssen, die eine ständige Nachkorrektur und Anpassung der Arbeitsprozesse an die jeweiligen Gegebenheiten verlangen. Zu starr vorgegebene Konzepte oder Prozessabläufe werden dem nicht gerecht. Gleichwohl geschieht Soziale Arbeit nicht nur situativ oder gar konzeptionell

voraussetzungslos. Immer schon ist die methodische Vorbereitung nötig in Form eines konzeptionellen Rahmens, der allerdings der Aufgabenstellung, die ständigen Änderungen unterworfen ist, entsprechen muss. Qualitätsentwicklung wird somit Daueraufgabe auch im Mikroprozessbereich und muss direkt am Ort der Praxis implementiert sein, im Sinne sich ständig selbst steuernder Systeme (Heiner 1998, S. 11ff).

### 1.2.2 Qualitätsentwicklungsansätze

Die ständige, professionell zu gestaltende Situationsanpassung im Alltagskontext Sozialer Arbeit erfordert Entlastung von und Orientierung in zu bewältigender Komplexität. Es stellt sich die Frage, wie es möglich ist, trotz geringer Ausprägung kasuistischen Vorwissens bei häufig wechselnden, wenig standardisierbaren Arbeitssituationen dennoch eine hohe, fachlich gesicherte Methodenflexibilität zu erreichen. Wie ist es möglich, dass die situative Komplexitätsreduktion zu einer möglichst hohen Passung zwischen Problemen und Hilfeangeboten führt und damit auch zu einer Professionalität, die sich weder an zu starr vorgegebenen Typologien alleine orientiert noch nur ihrer Intuition vertraut? Professionalität braucht eine alltagstaugliche Fallreflexionsmethode, die aus einem bestehenden Repertoire an Hilfen flexibel Lösungen bereitstellen kann (Heiner 2007, S. 403ff; Bernasconi 2007, S. 271ff). Professionalität in der Institution bildet sich aber auf mehreren Ebenen der Beschreibung ab:

#### 1. Ebene

**Institutionsebene, Organisation:** Hier sind das Leitbild und die Aufbauorganisation der Einrichtung anzusiedeln.

#### 2. Ebene

**Leistungsbeschreibungen,** die die Zielgruppe, die Ziele und das Angebot auf einer allgemeinen Ebene für alle Standardfälle gültig beschreiben (Struktur- und Konzeptebene).

#### 3. Ebene

**Handbücher, u. a. mit Prozessbeschreibungen,** die eine verbindliche Orientierung für Alltagsabläufe geben, die ebenfalls noch über der Besonderheit des Einzelfalles stehen (idealtypische Prozessebene).

#### 4. Ebene

**Kasuistik als Lehre vom Fall,** die die Subjektebene in den Blick bekommt und die Orientierung gibt für die Ermittlung und Vermittlung dialogisch und professionell

herzustellender passgenauer Hilfen. Einzubeziehen sind hier auch alle Methoden und Konzepte der Fallbearbeitung wie psychosoziale Diagnose, Fallarbeitsmethodik, Supervision, Fallberatung, Coaching etc. (Einzelfallebene und Ebene der Ergebnisqualität).

Vertikal zu diesen Ebenen steht die Dimension der Qualitätsentwicklung. Verschiedene Verfahren und Methoden bieten sich an, um Qualitätsmanagement zu unterstützen:

- 1. DIN EN ISO 9000ff**
- 2. EFQM**
- 3. Benchmarking**
- 4. Evaluation**

(EREV 4/98; Heiner 1999; Knorr & Halfar 2000; Merchel 2000 und 2004; Rugor & Studzinski 2003; Würzel 2005; Deinet u. a. 2008).

Wir lehnen uns für unsere Darstellung der drei ersten Verfahren überwiegend an die Darstellung von Merchel an, weil hier eine Darstellung der Qualitätsentwicklungsverfahren im Blick auf die Soziale Arbeit mit Berücksichtigung der Jugendhilfe zu finden ist. Es sind dort vier Verfahren genannt, die besonders in der Jugendhilfe Anwendung finden. Immer mehr Einrichtungen entscheiden sich zunächst für eines der Systeme und gleichen dann Schwächen durch Anleihen bei anderen oder durch Eigenentwicklungen aus. „Die meisten Methoden und Handlungsvorschläge folgen einem dieser konzeptionellen Grundmuster oder lassen sich in eines dieser Grundmuster integrieren“ (Merschel 2004, S. 52ff; vgl. auch Peper 2007, S. 745f).

Wir beschreiben hier die Systeme besonders auch im Blick auf die Anschlussmöglichkeit für Selbstevaluation.

#### **(1) DIN EN ISO 9000 bis 9004**

Das Normsystem DIN EN ISO 9000ff beschreibt 20 Elemente, die den Leistungsprozess eines Unternehmens oder einer Einrichtung vollständig zu erfassen beanspruchen. Das System wurde für den industriellen Fertigungsbereich für die Konstruktion, den Herstellungsprozess und den Vertrieb von Produkten entwickelt. Die Norm 9004 gibt eine Anleitung für den Transfer des Normensystems in den Dienstleistungsbereich.

Die Normenreihe dient der Qualitätssicherung. Standardisierte Verfahrensabläufe sollen die Qualität gewährleisten. Im Blick sind also die Ablaufprozesse, nicht die Qualität der Produkte. Es wird ein Qualitätshandbuch mit Ablaufstandards erstellt. Bewertet wird

entsprechend die Qualität der Ablaufprozesse. Das „gute Produkt“ ist also Ergebnis genormter Prozesse, das Produkt selbst bleibt außerhalb der Beurteilung. „Die Bewertung der Sinnhaftigkeit des Produktes oder der Leistung liegt nicht in der Logik der ISO-Normreihe“ (Merchel 2004, S. 63).

Mit einer Überarbeitung der Normenreihe im Jahr 2000 wurde die Rigidität der Ausrichtung an den 20 Normen reduziert. Vier Qualitätsmanagementbereiche sollen nun dem Aufbau des QM-Systems Orientierung geben (Rugor u. Studzinski 2003, S.100):

- Verantwortung der Leitung
- Ressourcenmanagement
- Produktrealisierung
- Messung, Analyse, Verbesserung

Die revidierte ISO-9000-Reihe beinhaltet acht Grundsätze bzw. Kriterien für die Gestaltung des Qualitätsmanagements:

a) Kundenorientierung, b) Führung mit kommunizierter Vision; c) Einbeziehung der Mitarbeiter; d) Prozessorientierter Ansatz, e) Systemorientierter Managementansatz, f) Ständige Verbesserung, g) Sachbezogener, datenbasierter Ansatz zur Entscheidungsfindung, h) Lieferantenbeziehungen zum gegenseitigen Nutzen (vgl. Rugor & Studzinski 2003, S. 96ff).

Kundenanforderungen und Kundenzufriedenheit werden stärker in das Konzept einbezogen, „aber der diesem Konzept zugrunde liegende Denkansatz bleibt selbstverständlich erhalten: Qualitätssicherung durch Verfahrensstandardisierung und darauf aufgebaute Fehlervermeidung“ (Merchel 2004, S.64).

Merchel bezieht sich in seiner Darstellung der ISO-9000-Reihe auf die Umsetzung mit Zertifizierung in der Caritas Jugendhilfe gGmbH Köln. Diese Umsetzung geschah mit dem Abschluss einer Zertifizierung im Jahr 1997 (Drabner & Pawelleck 1997). Dort wird in Handbüchern der Erziehungsprozess in Einzelprozesse unterteilt wie Aufstehen, Mahlzeiten, Schulbesuch, Begrüßung, Rituale etc. Es werden die christliche Motivation, die pädagogischen Werthaltungen und Ziele sowie sogenannte Handlungsweisen beschrieben und in Leitfäden für die Teilprozesse operational aufgeschlüsselt.

Zum Beispiel wird das Aufnahmeverfahren in folgende Schritte unterteilt:

- „Systematische Abklärung der Aufnahmeanfragen
- Fachliche Stellungnahme zu Aufnahmeindikation und geeignetem Betreuungsangebot
- Vorstellungsgespräch mit den Betroffenen

- Dokumentation der Aufnahmevereinbarung
- Erarbeitung einer vorläufigen Erziehungsplanung
- Inhaltliche Vorbereitung der jeweiligen Gruppe
- Fachliche Begründung und Beratung über mögliche Alternativen“ (Pawelleck 1997, S. 10)

Die einzelnen Schritte sind in Form von Checklisten z. T. noch weiter operationalisiert, und die Prozesse werden nach Vorlagen dokumentiert.

Die neue ISO-Reihe geht immer noch von ausführlichen Prozessbeschreibungen aus, wird aber etwa mit der von Rugor und Studzinski vorgelegten „Praxisanleitung für Mitarbeiterinnen in sozialen Einrichtungen“ deutlich näher an die speziellen Gegebenheiten der Jugendhilfe herangeführt. Insbesondere wird der Selbstreflexion durch die Mitarbeiterinnen mehr Bedeutung gegeben, indem etwa die Kundenerwartungen stärker einbezogen werden mit der Forderung nach Interviewleitfäden zur Kundenbefragung und Fragen nach der Bewertung der Ergebnisse (Rugor u. Studzinski 2003). Obwohl die Begriffe Beteiligung, Fachlichkeit, Transparenz und Vernetzung als Qualitätskriterien ausdrücklich benannt werden (Rugor u. Studzinski S. 201) und mit der Kundenbefragung eine Stelle für Selbstevaluation markiert ist, formuliert Merchel einige Hindernisse für den Einsatz in sozialpädagogischen Handlungsfeldern:

- Die Starrheit der 20 Normenelemente;
- der hohe Dokumentationsaufwand;
- Gefahr der unangemessenen Kontrolle und Einschränkung der Flexibilität des Handelns;
- Sinnverfehlung der Normen durch Anweisungs- und Abarbeitungsmentalität;
- lebendiges Organisationslernen kann durch Verfahrensstandardisierung und mögliche Bürokratisierung blockiert werden;
- die Zertifizierung kann Qualität suggerieren, wo nur die korrekte Anwendung von Verfahren geschieht. Über die Sinnhaftigkeit und die Selbstreflexivität der Arbeitsprozesse sagt die Zertifizierung noch wenig aus (vgl. Merchel 2004, S. 67-70).

Merchel formuliert in Bezug auf die ISO-Norm allgemein: „Der Sicherungsgedanke steht der Prozesshaftigkeit und der Kontextgebundenheit des Handelns speziell im sozialpädagogischen Bereich, aber auch umfassend bei einem großen Teil der sozialen Dienstleistungen entgegen“ (Merchel 2004, S. 69).

Gleichwohl hält er die aktive Auseinandersetzung mit allen die Arbeit betreffenden Prozessen für eine „fachliche und organisationsbezogene Entwicklungschance“: „Die Akteure der Einrichtung werden gezwungen, Ziele für Handeln zu definieren, die Bedeutung von Handlungen für die Zielerreichung zu reflektieren, Prozesse bewusst zu gestalten, Prozesse überprüfbar zu machen, also ihr Handeln zielgerichteter zu strukturieren“ (Merchel 2004, S. 68). Das „Zwingende“, die nicht mehr nach Sinn fragende Soll-Vorschrift für Arbeitsprozesse als standardisierte Verfahren, ist also aus Sicht der Sozialen Arbeit vielleicht das Typische für das Qualitätsmanagement nach der ISO-Norm. Qualitätsentwicklung ist hier auch möglich, Selbstevaluation hätte so aber wohl eher Kontrollfunktion im Anschluss an feste Vorgaben.

## (2) EFQM-Modell

Hinter der Abkürzung EFQM steht die Stiftung „European Foundation for Quality Management“, der es um die Motivierung der Unternehmen zur öffentlichen Darstellung ihrer Qualität geht. Jährlich wird ein Qualitätspreis vergeben. Die Abkürzung EFQM bezeichnet nicht nur die Stiftung, sondern auch ein System des Qualitätsmanagements. Kern des Konzeptes ist ein bestimmter Kriterienkatalog für die Selbstbewertung oder Fremdbewertung (Zertifizierung) der Qualität in Unternehmen.

Neun Kriterien werden unterteilt in zwei Gruppen: Die Befähiger (B), im Schaubild als Potentialfaktoren bezeichnet, und die Ergebnisse (E). Die Kriterienbereiche wirken in folgender Weise zusammen:

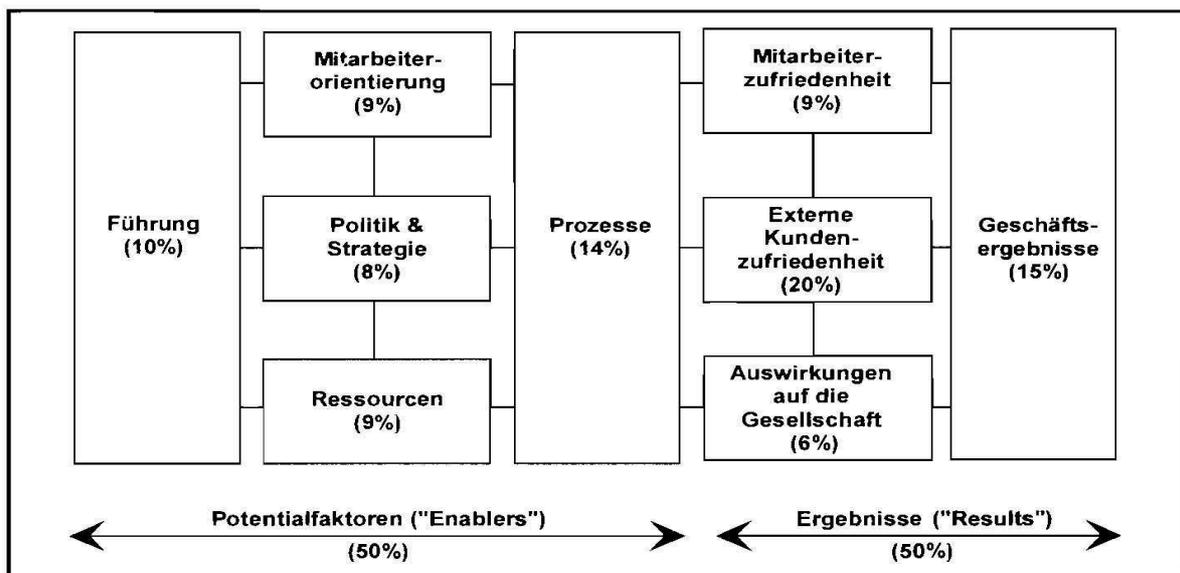


Abbildung 2: Das Europäische Modell für Umfassendes Qualitätsmanagement (EFQM). Aus Zink (1995): Abb.

Die *Befähiger-Kriterien* für (1) Führung, (2) Politik und (3) Strategie, (4) Mitarbeiterorientierung, (5) Ressourcen und Partnerschaften und (6) Prozesse sind Maßstäbe dafür, *wie* die Organisation vorgeht.

Die *Ergebnis-Kriterien* für (7) Kundenzufriedenheit, (8) Mitarbeiterzufriedenheit, (9) gesellschaftliche Verantwortung / Image und Leistung, sind Maßstäbe dafür, *was* die Organisation erreicht.

Für jedes der neun Kriterien ist eine Gewichtung vorgenommen, ausgedrückt in einer Punktzahl. In der Abbildung ist diese Pondierung durch Prozentzahlen transparent dargestellt.

Für die neun Kriterien werden zum Zweck der Selbstbewertung Unterkriterien gebildet, was hier am Beispiel des Kriteriums Mitarbeiterorientierung dargestellt ist:

Unterkriterien für die Mitarbeiterorientierung sind:

- „Wie die Mitarbeiterressourcen geplant und verbessert werden;
- wie die Fähigkeiten der Mitarbeiter aufrechterhalten und weiterentwickelt werden;
- wie die Ziele mit Mitarbeitern vereinbart und die Leistungen kontinuierlich überprüft werden;
- wie Mitarbeiter beteiligt, zu selbständigem Handeln autorisiert und ihre Leistungen anerkannt werden;
- wie ein effektiver Dialog zwischen den Mitarbeitern und der Organisation erreicht wird;
- wie für die Mitarbeiter gesorgt wird“ (EREV 1998, S. 69).

Diese Kriterien können dann noch einmal unternehmensspezifisch konkretisiert bzw. ausformuliert werden. Damit werden die Spezifika der Einrichtung besser erfasst und die Identifikation der Mitarbeiterinnen mit den Kriterien erhöht. Gleichzeitig wird damit aber auch die Vergleichbarkeit mit anderen Einrichtungen entsprechend eingeschränkt (Merchel 2004, S. 75).

Soll die Möglichkeit des Benchmarkings erhalten bleiben, ist eine Auswertung nach besonderen EFQM-Standardtabellen erforderlich, und somit sind die genannten Vorteile der ortsspezifischen Operationalisierung wieder eingeschränkt (EREV 1998, S. 69).

Als Methoden und Instrument zur Selbstbewertung werden genannt (Zink 1995, S. 236):

- „Selbstbewertung in einem Workshop
- Selbstbewertung durch Einbeziehung von Kollegen
- Bewertungstabellen

- Standardformulare
- Matrixdiagramme
- Fragebögen“

Der Schwerpunkt des EFQM-Konzeptes liegt bei der Selbstbewertung nach gewichteten Kriterien. Dazu wird ein systematischer Zusammenhang von Kriterienbündeln, Kriterien, Gewichtungen, Vorschlägen und Hilfsmitteln zur Prüfung geliefert. Allerdings müssen die Bewertungsergebnisse dann in entsprechende Innovationsstrategien übersetzt werden – von den Einrichtungen selbst, wie Merchel anmerkt. Das EFQM findet schon Anwendung in der Erziehungshilfe, der Altenhilfe, in Kindertageseinrichtungen, in der Sozialpädagogischen Familienhilfe, wobei dies keine vollständige Aufzählung ist (Merschel 2004, S. 76).

Für den Ansatz spricht nach Merchel:

- die Beteiligung der für die Prozesse bedeutsamen Akteure durch den Prozess der Selbstbewertung;
- im Vergleich zu den ISO-Normen werden Umweltbezüge (etwa Kunden) stärker Bestandteil des Qualitätskonzeptes;
- zielt das ISO-Konzept auf eine „fehlerfreie“ Praxis durch Prozessnormierung, so ist die Flexibilität bei der „Konkretisierung der Kriterienrealisierung“ bei EFQM größer.

Kritisch sieht Merchel folgende Punkte:

- EFQM ist ein Instrument zur Selbstdiagnose in Organisationen, was nur einen Teil des Qualitätsmanagements ausmacht;
- wird der Anspruch in seiner Komplexität umgesetzt, führt dies zu umfangreichen zeitlichen Belastungen und Steuerungsanforderungen, zumal ein wirklich nachhaltiger Effekt nur durch die Kontinuität einer Reihe von Selbstbewertungsschleifen erreicht werden kann;
- die allgemeinen Kategorien des EFQM-Konzeptes bedürfen einer aufwändigen Operationalisierung, sollen die besonderen Arbeitszusammenhänge der Einrichtung erreicht werden;
- der Kunde wird ausschließlich als externer Leistungsabnehmer gesehen. In der Sozialen Arbeit ist der Kunde aber auch Koproduzent der Leistung.

Methodenkritisch macht Merchel drei Einwände:

- Es besteht die Gefahr der Überlagerung bzw. der Beliebigkeit der Zuordnung von Sachverhalten zu Kriterien.

- Die Gewichtung der einzelnen Kriterien ist nicht ohne Weiteres auf die Soziale Arbeit übertragbar. So erscheint die Prozessgestaltung mit 14 % zu gering gewichtet.
- Gerade eine sachgerechte operationale Anpassung der Kriterien an die Einrichtung stellt den formulierten Anspruch des Qualitätsvergleichs mit anderen Einrichtungen infrage (vgl. Merchel 2004, S. 80-83).

Ohne externe Unterstützung durch professionelle Beratung ist eine Umsetzung von EFQM mindestens in kleineren und mittleren Einrichtungen nur schwer möglich.

Soll das Self-Assessment „objektivierte“ Daten zum Zwecke eines systematischen Verbesserungsprozesses liefern, so ist nach Zink mindestens fallweise ergänzend ein Benchmarking nötig, „um der Gefahr einer zu starken oder ausschließlichen Innenorientierung entgegenzuwirken“. Zink versteht nach diesem Anspruch der Datenobjektivierung den Begriff der Selbstbewertung ausdrücklich auch eher als „interne Fremdbewertung“ (Zink 1995, S. 257).

Das Konzept kann aber so nur sehr bedingt den Anspruch auf Selbstevaluation erheben, was ja der Begriff Selbstbewertung erst einmal suggeriert. So relativieren auch Knist und Landgrebe die Art der Selbstevaluation des EFQM als „so genannte Selbstbewertung“ (Knist & Landgrebe 2004, S. 10).

Dennoch ist in keinem anderen etablierten Qualitätsentwicklungssystem der Anspruch auf Selbstevaluation, wenn auch methodisch angreifbar, so deutlich formuliert.

### **(3) Benchmarking**

Benchmarking sucht nach guten Standards, an denen etwas gemessen und beurteilt werden kann. Durch den systematischen Vergleich mit denjenigen Mitbewerbern, die die „beste Praxis“ repräsentieren, kann die Qualitätsentwicklung gezielt motiviert und geplant werden. Der Wettbewerb wird zum Motor der Qualitätsentwicklung.

Vom üblichen kollegialen Austausch unterscheidet sich Benchmarking durch ein Vorgehen, „bei dem Organisationen sich im Hinblick auf einen mehr oder weniger umfassenden Kriterienkatalog mit Hilfe von strukturierten Verfahren (Erhebungsbögen, Kennzahlen etc.) miteinander vergleichen und bei dem über mehrere aufeinander folgende Vergleichszeitpunkte Entwicklungstendenzen sichtbar gemacht werden sollen“ (Merschel 2004, S. 84).

Im Vergleich zu anderen Organisationen kann ein organisationsspezifisches Qualitätsprofil erstellt werden. Die „beste Praxis“ muss hierbei nicht organisationsbezogen festgestellt,

sondern kann auch kriterienbezogen definiert sein. Dieselbe Einrichtung kann so beim Thema Hilfeplanung zu den Besten gehören, im Blick auf Freizeitgestaltung aber deutlichen Entwicklungsbedarf im Vergleich zu den anderen haben. Es müssen also unterschiedliche Kriterien abgebildet und diese je für sich verglichen und bewertet werden.

Referenz für Qualität sind weniger allgemeine Standards, sondern ist der Vergleich mit anderen Praxen, die unter ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten. Sind die Rahmenbedingungen jedoch zu unterschiedlich, verliert der Vergleich an Aussagekraft oder erfüllt nicht mehr seinen Zweck.

Die Durchführung eines Benchmarking-Prozesses kann extern, im Vergleich mit anderen Einrichtungen und intern, im Vergleich etwa zwischen Abteilungen oder Gruppen erfolgen. Es sind quantitative Erhebungsformen üblich, jedoch durchaus qualitative möglich, wenn hier auch die Festlegung von Rangplätzen schwierig ist (Merchel 2004, S. 84ff, Knorr & Halfar 2000, S. 129ff).

Merchel stellt mit Verweis u.a. auf Knorr & Halfar ausführlich idealtypische Verfahrensschritte für Benchmarkingprozesse vor, die hier nur als Überschriften aufgeführt werden (Merchel 2004, S. 87-89):

- Festlegung der zu vergleichenden Bereiche
- Identifizierung von Bewertungskriterien
- Auswahl der Vergleichspartner
- Konstruktion, Auswahl und Anwendung der Vergleichsinstrumente
- Bewertung der Ergebnisse im Rahmen eines Leistungsfeldvergleichs
- Planung und Umsetzung von Verbesserungsmaßnahmen
- Beschreibung und weitere Durchführung von Benchmarking-Prozessen.

Die Verfahren werden in transparenter und anonymer Form praktiziert. Transparenz hat den Vorteil, die besten Praxen genauer auf Lernmöglichkeiten hin untersuchen zu können. Der anonyme Vergleich gewährleistet in der Regel eher ehrliche Angaben. Er hat aber den Nachteil, die eigene Position gegenüber besser platzierten Einrichtungen nur allgemein feststellen, nicht aber erklären zu können. Die Lernmöglichkeiten an einer konkreten besseren Praxis sind dann gering (Merchel 2004, S. 89).

Die Schwierigkeit, Benchmarking produktiv umzusetzen, ist am Beispiel der „interkommunalen Netze“ zu erkennen, wo Daten der Kommunen etwa zur Sozialhilfe oder Jugendhilfe in vergleichbaren Kategorien zusammengeführt werden, wie z. B. die Zahlen zur Heimerziehung oder zur Sozialpädagogischen Familienhilfe. Die Zahlen sind dann nicht

vergleichbar, wenn die Sozialstrukturen der zu vergleichenden Kommunen unzureichend bekannt sind. So sind etwa die Zahlen für Heimunterbringung der südhessischen Städte Offenbach und Darmstadt wegen der deutlich unterschiedlich belasteten Sozial- und Infrastruktur nicht vergleichbar. Hier können bestenfalls sozialstrukturell vergleichbare Stadtteile zum Benchmarking-Prozess herangezogen werden (Knorr & Halfar 2000, S. 137f).

Zur Bewertung des Verfahrens im Anschluss an Merchel und Knorr/Halfar:

#### **Hilfreiche Aspekte des Benchmarkings:**

- Der Vergleich mit anderen Organisationen oder Organisationssegmenten gibt Anregungen für die internen Qualitätsreflexionen.
- Die bisher schon informell geübte Praxis des Vergleichs wird offener gehandhabt und dadurch einem fachlichen Diskurs zugänglicher gemacht.
- Der transparente Qualitätswettbewerb kann zur Verbesserung der Angebote beitragen. Allerdings kann das Verfahren auch zur kalkulierten Qualitätssenkung genutzt werden, wenn damit vermeintlich wenigstens kurzfristig Kosten gespart werden können (Merschel 2004, S. 92f).

#### **Problematische Aspekte des Benchmarkings:**

- Bloße quantitative Vergleiche dienen zunächst der Aufstellung von Ranglisten, oft weniger der Identifizierung von Verbesserungspotentialen. Es werden dann leicht kurzschlüssig-formale Entwicklungsziele abgeleitet, wie etwa Betreuerschlüsselkürzungen, weil eine bestimmte Einrichtung mit geringeren Personalschlüsseln „auch ausreichend gut arbeitet“.
- Gerade mit Verweis auf die Heimerziehung weist Merchel auf das Problem der Vergleichbarkeit der Einrichtungen als Voraussetzung für das Benchmarking hin. Dies ist aber durch die immer stärker einrichtungsspezifische Gestaltung und Ausdifferenzierung weniger gegeben, sodass es schwierig wird, vergleichbare Gruppen von Organisationen zu konstituieren.
- Spezifische sozialräumliche Entwicklungen beeinflussen, etwa durch vorgegebene Leistungserwartungen der Entgeltgenehmiger, die Qualitätsentwicklung der in das besondere örtliche Angebotsspektrum eingepassten Einrichtungen so stark, dass die Vergleichbarkeit der Einrichtungen über die engere Region hinaus kaum möglich ist.
- Benchmark-Verfahren gehen in der bisherigen Praxis weit überwiegend quantitativ vor. Dies hat eine selektive Wirkung auf die Kriterien, die zum Vergleich herangezogen werden. Vergleicht man aber in Bezug auf die Heimerziehung etwa nur

die Aufenthaltsdauer, die Zahl der Abbrüche oder die Zahl der Fälle mit nachhaltiger Wirkung, kann man die Frage nach den Gründen nicht beantworten. So kann die Ursache für „schlechte Zahlen“ eines Heimes im Problemgrad der Störungen bei der Aufnahme liegen, genauso aber auch in defizitärer Pädagogik. Was zutrifft, ist an Zahlen alleine nicht abzulesen und erfordert eine qualitative Falleinschätzung (Merchel 2004, S. 94f).

Um die dargestellten Schwierigkeiten zu minimieren, schlägt Merchel sogenannte Qualitätsgemeinschaften mit begrenzter Teilnehmerzahl vor, die durch kollegiale Visitationen mit vorher verabredeten Kriterien und Verfahrenskatalogen eine gegenseitige Datenerhebung quantitativ und qualitativ vornehmen. Es findet danach ein gemeinsamer Auswertungsdiskurs statt. Ob dann allerdings noch der Gedanke der quantitativen Positionierung auf einer Qualitätsskala, schon wegen der geringen Teilnehmerzahl, umgesetzt wird und die Methode noch dem Benchmark-Konzept zuzurechnen ist, bezweifelt Merchel allerdings (Merchel 2004, S. 91-96; Knorr & Halfar 2000, S. 129-139).

#### **(4) Evaluation**

In den Beschreibungen der Qualitätsentwicklungsansätze gehört zum Standard auch die Methode der Evaluation als eigenständige Qualitätsentwicklungsmethode (EREV 1998; Peterander & Speck 1999; Heiner 1999, 2000b; Knorr & Halfar 2000; Merchel 2000 und 2004).

Heiner sieht beim Qualitätsmanagement generell die Möglichkeit, dass sich im Sinne von Qualitätssicherung die Leistungsnormen auf unterem Niveau durchsetzen, schon wegen der Kosten. Neben den unverzichtbaren „präzisen Minimalstandards“ sollte deshalb ein auch finanziell abgesicherter Entwicklungsspielraum geschaffen werden, der bewusst Schwerpunkte für die Weiterentwicklung immer wieder neu bestimmter Leistungsanteile setzt und hiermit eine „freie Spitze“ für Qualitätsentwicklung sichert (Heiner 1999, S. 67). Evaluation stellt für diesen Ansatz der Qualitätsentwicklung eine gute Methode dar, die aufgrund ihrer Herkunft aus der Forschung von wissenschaftlichen Standards bestimmt ist. Dies kann für die vorher beschriebenen Qualitätsentwicklungsansätze nicht ohne Weiteres behauptet werden.

„In der systematisierten und auf empirischer Informationssammlung gründenden Form der Bewertung liegt der Unterschied zwischen Evaluation und den im Alltag immer wieder vorgenommenen Beurteilungen von Strukturen, Handlungen und Ergebnissen“ (Merchel 2004, S. 96).

Die verschiedenen Ansätze der Evaluation sind nicht alle gleich gut für den Zweck der Qualitätsentwicklung geeignet. Heiner unterscheidet zwischen externer und interner Evaluation. Externe Evaluationen werden meist von Sozialwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlerinnen durchgeführt, die nicht der untersuchten Organisation angehören. Externe Evaluationen werden bislang in der Regel überwiegend in Krisenfällen oder zur bloßen Kontrolle durchgeführt, schon wegen des besonderen Aufwandes an Zeit und Geld. Ziel der externen Evaluation ist so auch meist der Vergleich mit anerkannten Minimalstandards, orientiert an anderen vergleichbaren Einrichtungen (Heiner 1999, S. 66). Die interne Evaluation, die experimentierende Evaluation und die Selbstevaluation stellt Heiner als drei Evaluationsansätze vor, die geeignet sind, den internen Spielraum für Qualitätsentwicklung zu nutzen.

#### **(4.1) Interne Evaluation**

Nach Heiner zeichnen sich interne Evaluationen durch folgende Vorteile aus:

- (1) *„Offenheit* hinsichtlich der Abklärung der eigenen Schwächen und Stärken;
- (2) *Genauigkeit* insbesondere bei der Analyse von Prozessen;
- (3) *Passgerechtigkeit* von Optimierungsvorschlägen für jede Arbeitseinheit, jeden Arbeitsplatz;
- (4) *Akzeptanz und Adaptabilität* der Untersuchungsergebnisse und der Optimierungsvorschläge;
- (5) *Qualifizierung durch Beteiligung*;
- (6) *Einflussnahme auf externe Evaluation* (Heiner 1999, S. 68f)

Diese Vorteile kommen aber nur dann zum Tragen, wenn bestimmte Bedingungen gegeben sind. Vertrauen und Mut sind nötig im offenen Umgang mit Wissen. Die Fachkräfte müssen in ihrer Autonomie geachtet werden. Gefordert ist hier eine Leitung, die diese Bedingungen herstellt bzw. ermöglicht.

Sind diese Bedingungen nicht in ausreichendem Maße gegeben oder steht eine Einrichtung unter starkem Legitimationsdruck, so kann interne Evaluation auch nachteilig erscheinen. In diesen Fällen kann externe Evaluation als glaubwürdiger, weil objektiver bewertet werden. Dennoch beschreibt Heiner interne Evaluation als unverzichtbar für das eigenständige Entwerfen berufsfeldspezifischer Methoden und Instrumente, sollen nicht ungeprüft Qualitäts- und Verfahrensstandards von außen übernommen werden, zum Nachteil der eigenen Professionalität. In einer These fasst Maja Heiner zusammen, was mit dieser Arbeit durchgeführten Forschung anhand der bestehenden Evaluationspraxis EVAS untersucht und

überprüft werden soll: „Ohne Verknüpfung mit der pädagogischen Reflexion bleibt die institutionelle Steuerung global, die Evaluation oberflächlich (Heiner 2000b, S.211, u. 1999, S. 69f).

#### **(4.2) Experimentierende Evaluation**

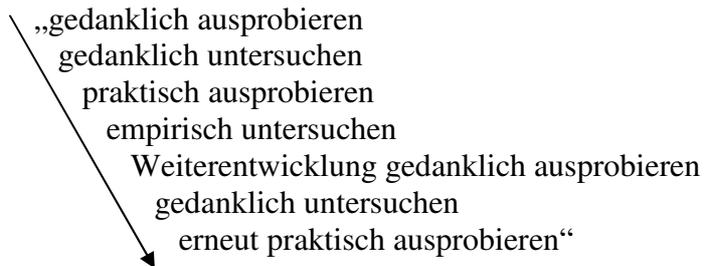
Die experimentierende Evaluation stellt einen Ansatz der internen Evaluation dar. Ziel der experimentierenden Evaluation ist, die Praxis zu optimieren. Heiner nennt vier Merkmale:

- (1) „Eine Verknüpfung von Praxishandeln und Praxisforschung, verbunden mit einer responsiven und partizipativen Ausrichtung der Untersuchung;
- (2) eine detaillierte Analyse nicht nur der Interventionsergebnisse, sondern auch der Interventionsprozesse und ihrer Gestaltung;
- (3) eine experimentierende Herangehensweise, die sich auf die gedankliche und praktische Erprobung von Interventionsalternativen und Interventionsvarianten konzentriert;
- (4) ein hoher Anteil an Reflexionsarbeit vor und während der empirischen Untersuchungen in Form von Konzeptdiskussionen, Zielklärungen und Gedankenexperimenten“ (Heiner 1999, S. 70).

Heiner betont hier die Nähe zur formativen Evaluation im Gegensatz zur summativen Evaluation. Projekte werden nicht auf Ergebnisse hin evaluiert, sondern in ihrer Entwicklung begleitet durch konzeptionelle Anregungen und kontinuierliches Datenfeedback. Die detaillierte Analyse der Interventionsprozesse ermöglicht die Beantwortung von Warum-Fragen, etwa inwieweit unterschiedliche Arbeitsstile die Ergebnisse wie beeinflussen. Entscheidend ist auch die experimentierende Haltung, die nicht zielloses Herumprobieren meint, sondern die gezielte und kontrollierte Variation eines Faktors oder mehrerer Faktoren. Auch wenn es sich hier eher um ein „quasi-experimentelles Untersuchungsdesign“ handelt, wie Heiner formuliert, so geht es doch um ein „ausprobierendes Praxishandeln, bei dem unterschiedliche Interventionen allerdings systematischer als sonst üblich variiert, dokumentiert und ausgewertet werden“ (Heiner 1999, S. 73).

Ein zentrales Element experimentierender Evaluation unter dem Begriff der Reflexivität ist das Gedankenexperiment, welches das ausprobierende Praxishandeln möglichst so vor- und nachdenkt, dass das „Experiment“ in seiner Komplexität, seinen Wirkfaktoren und Beurteilungskriterien überschaubar bleibt und zeitlich minimiert werden kann.

Wie hoch der Reflexionsanteil hier ist, wird deutlich an folgender von Heiner vorgestellten Schrittfolge (Heiner 1999, S.78):



Vier der sieben Schritte sind rein reflexiv.

Idealtypisch ist für die experimentierende Evaluation eine Reihe von Abklärungen nötig (Heiner 1999, S. 79):

- (6) präzise Beschreibung der Interventionen
- (7) konkrete Beschreibung der Ziele
- (8) Benennung von Indikatoren oder Kriterien
- (9) Festlegung von Erfolgsspannen.

Experimentierende Evaluation ist aufwändig, aber gerade dann angemessen, wenn „das methodische und strategische Handeln der Fachkräfte potenziell eine große Variationsbreite aufweist“ (Heiner 1999, S. 81). Gerade hier ist von einer entsprechenden Untersuchung ein Erkenntnisgewinn für eine Optimierung des praktischen Vorgehens zu erwarten.

An dieser Stelle würde als weitere Form der internen Evaluation bzw. der experimentierenden Evaluation die Selbstevaluation zu beschreiben sein. Dies wird jedoch im nächsten eigenen Abschnitt geschehen, da diese Methode für unser Thema von zentraler Bedeutung ist und entsprechend ausführlich dargestellt werden soll.

Es sei jedoch schon hier auf eine Differenz hingewiesen, die grundsätzlich zwischen den schon vorstrukturierten Qualitätsentwicklungsverfahren und der Methode der Evaluation besteht. Die ISO-Normen und EFQM erfassen mit einer vorbestimmten Sichtweise, einem vordefinierten Kategoriensystem die ganze Organisation. Anders die Methode der Evaluation, die als Forschungsmethode zwar einen präzisen Weg der Wirklichkeitserkenntnis angibt, jedoch nicht eine bestimmte Vorstellung von Wirkgrößen einer Organisation voraussetzt.

Fertig konzipierte Qualitätsentwicklungsverfahren haben im Allgemeinen einen gemeinsamen Nachteil: Sie stammen aus Bereichen, die eindeutiger, überprüfbarere Kriterien aufweisen als die Praxis der Sozialen Arbeit besitzt oder entwickeln kann. Hinzu kommt, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Einrichtungen, besonders die der Basis, wenn überhaupt, dann eher passiv eingebunden sind in die Entwicklung und Anwendung der Großkonzepte; und so erreicht man die tatsächlich relevanten Orte der Innovation kaum direkt (Heiner 1999, S. 66). Trotz teilweise erheblicher Weiterentwicklungen der Systeme in Richtung der Sozialen

Arbeit (vgl. für die ISO-Norm z. B. Rugor & Studzinski 2003) werden Mikroprozesse und insbesondere die Fallebene etwa von QM-Systemen nach der ISO-Norm noch zu wenig erreicht, mit Ausnahme vielleicht von EFQM, wo es im Gegensatz zu ISO 9000ff auch um die Reflexion von Qualitätskriterien und Qualitätsstandards geht (Heiner 1996, S. 24; Knist & Landgrebe 2004). Erschwerend kommt hinzu: Nicht selten werden Qualitätsentwicklungssysteme in die Felder der Sozialen Arbeit von Beratern eingeführt, die selbst den Beruf kaum in seiner Alltagswirklichkeit kennen. Ohne Feldkenntnis besteht die Gefahr, die Form des Konzeptes den Inhalten und einrichtungsinternen Sinnstrukturen nicht angemessen genug anzupassen.

Eine Ausnahme in der Reihe der Qualitätsentwicklungsverfahren ist hier die Evaluation, deren Herkunft nicht betriebliche Fertigungspraxis, sondern die Forschung ist. Forschung stellt allerdings für sich genommen auch eine hoch spezialisierte eigene Praxis dar, jedoch nur als Methode, die sich flexibel auf ihre Gegenstände einlässt.

Interne Evaluation kann als interne Fremdevaluation und Selbstevaluation einzeln oder kombiniert mit Fremdevaluation auftreten. Zwar wird in vielen QE-Systemen Selbstevaluation mit dem Begriff des Controllings als Methode benannt und mehr oder weniger systematisch eingebaut. Es wird jedoch kaum ausreichend dargestellt, wie Evaluation stattfinden soll bzw. es werden die Standards einer professionellen Evaluation in der Regel nicht erreicht. Wie die Evaluation stattfinden soll, bleibt letztlich offen (vgl. aber Beywl & Heiner 2000). Nur die Methode des EFQM nennt, wie schon dargestellt, ausdrücklich die Selbstbewertung als wesentlichen Methodenbestandteil und wird vielleicht auch deshalb von der Sozialen Arbeit präferiert (Knist & Landgrebe 2004, Merchel 2004, S. 81ff).

Nach wie vor stellen sich immer noch wenige Einrichtungen der Aufgabe einer umfassenden Implementation eines Qualitätsentwicklungssystems, auch EFQM wird entgegen dem eigenen Anspruch in der Wirklichkeit meist nur partiell oder wenig nachhaltig eingesetzt (hierzu Merchel 2004, S. 114ff). Eine Ausnahme ist EVAS, ein Evaluationssystem speziell für die Jugendhilfe, das durch die externe zentrale Datenverarbeitung zu einer gewissen Vollständigkeit der Anwendung zwingt (Macsenaere & Knab 2004). Ob dieses sich ausdrücklich als Selbstevaluation und Benchmarking beschreibende Konzept der Selbstevaluation einen gangbaren Weg eröffnet, das wird in dieser Arbeit noch eingehend untersucht. Das System wird hier nicht in die Qualitätsentwicklungsmethoden eingereiht, weil es auch in entsprechenden Monographien zur Qualitätsentwicklung nicht zu finden ist. Die Darstellung geschieht weiter unten im Rahmen des Forschungskapitels vier.

Im nächsten Abschnitt wird die Selbstevaluation im Blick auf die Möglichkeiten der Anwendung für die Qualitätsentwicklung dargestellt.

### **1.2.3 Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation**

Als besonderes Merkmal der Selbstevaluation kann gesehen werden, dass sie an dem Punkt ansetzt, wo die Verbesserung dessen, was man tut, nahe liegt: im Berufsalltag und in der Regie der Menschen, die dort tätig sind. Das Herzstück von Qualitätsentwicklung lässt sich hier in der Figur einer experimentierenden Selbstevaluation, verstanden als methodisches Implikat des professionellen Alltagshandelns, beschreiben: Immer schon ist Handeln intentional, also zielgerichtet, auch Routinehandeln. Unwillkürlich nimmt der handelnde Mensch wahr, was auf sein Handeln folgt – und kaum vermeidbar hat diese Wahrnehmung Folgen für das Anschlusshandeln. Der Handelnde wird durch diese Wahrnehmung bestärkt oder gehemmt im Blick auf sein weiteres Verhalten, oder er erhält eine neutrale Botschaft. Man kann Handeln auf die Figur verkürzen: Intention – Intervention – Wirkung, wobei diese Kette rekursiv zu verstehen ist.

Selbstevaluation nimmt diese im Alltagshandeln implizit vorhandene Grundstruktur des Handelns auf und führt sie darüber hinaus durch Differenzierung der Handlungsschritte und Reflexionsschritte in eine professionelle Methode, die ihre Nähe zum Alltag behält und doch mehr ist als unreflektierte, nur reaktive Alltagsbewertung. Selbstevaluation kann eine Brücke sein zwischen alltäglicher Unmittelbarkeit und methodischer Reflexion. Sie ist durch ihre Forschungslogik in Miniatur auch anschlussfähig für Qualitätsentwicklungssysteme und anspruchsvollere Forschung. Im Grunde ist sie schon ein Qualitätsentwicklungssystem oder eine Forschungsmethode in Miniatur bzw. ihr Einsatz befördert den Aufbau der Grundelemente eines Systems, das auf ein umfassenderes, aber bewusst nicht fertiges Qualitätsentwicklungssystem hinausläuft (Niemeyer 1999, S. 112ff).

Die Akzeptanzprobleme, die QM-Systeme wie etwa die ISO-Norm haben, kommen nicht zuletzt daher, dass sie hoch formalisierte Systeme darstellen mit einer Logik, die dem Alltag schon oft kategorial fremd ist und deren Sinn von den Handelnden in ihrer Grundintention nicht mehr erkannt wird. Viele einzelne, zeitlich und inhaltlich zerrissene Arbeitsschritte lassen die einzelnen Fachkräfte Sinn nicht erkennen und dann nur noch die Deutung als Zeitfresser zu, so etwa, wenn die Datenerhebung nicht mehr im Zusammenhang mit der Auswertung gesehen und verstanden werden kann. Qualitätsentwicklung sollte anders vorgehen. Unverzichtbar ist zwar die Top-down-Strategie, notwendig aber ist auch die Bottom-up-Bewegung, und zwar nicht nur als bloß passive Informationsweitergabe, sondern

in Form einer beteiligenden, experimentierenden, ständigen Qualitätsentwicklung im Alltag. Das Selbstevaluieren qualifiziert die Fachkräfte durch das selbst gesteuerte Lernen im eigenen Feld in Bezug auf ihr Arbeitsfeld in besonders nachhaltiger Weise. Methoden werden generiert, realisiert und verbessert am Ort und in der Zeit der Verwendung. Die Differenz zwischen Wissen und Können wird im Zusammenhang gesehen und erfahren. (Heiner 2007, S. 202 ff).

Welche Bedeutung eine effektive Form von Qualitätsentwicklung erlangen kann, ist zu ermesen, wenn man mit Heiner die Qualität der Organisation im Verhältnis zur Qualität des Mitarbeiterverhaltens nicht zu gering schätzt im Blick auf deren Anteil am Erfolg der Arbeit. So wird nach Heiner „die Bedeutung der Organisationsqualität und vor allem der Konzeptqualität leicht unterschätzt.“ Denn:

„Die Qualität der Dienstleistungen hängt (...) nicht primär von den einzelnen Mitarbeiterinnen ab; entscheidend ist das Ensemble der Rahmenbedingungen, insbesondere die Funktionsfähigkeit der Institution, die über ein klares konsensfähiges Konzept, eine effiziente Organisationskultur und eine angemessene Ausstattung verfügen soll“ (Heiner 1996, S. 31).

Verweist dieser Sachverhalt aber nicht eher auf Entwicklungsbedarf im Bereich der Leitungsstrukturen? Wo kann Selbstevaluation hier ansetzen?

Leitung kann Qualität nicht einfach verordnen, anweisen. Sie kann und muss aber die Bedingungen schaffen, die für deren Entwicklung nötig sind. Aber auch die Bedingungen selbst müssen zum Teil erst entwickelt werden, passend für die Einrichtung und deren Zweck. Deshalb ist der Gedanke der Entwicklung als Selbstentwicklung wichtig und im Anschluss daran die Selbstevaluation, die in gezielter Arbeitsteilung zwischen Leitung und etwaigen Arbeitsteams die Realisierung eines gemeinsam motivierten Aufbruchs ermöglicht.

Für die interne Evaluation nennt Heiner vier beispielhafte exemplarische Settings:

- (1) die zentrale Programmevaluation, bei der eine sozialwissenschaftliche Expertin aus der Distanz Organisationseinheiten untersucht;
- (2) die Teamselbstevaluation, bei der ein Team einschließlich der Leitung seine Arbeit als Ganzes oder in Teilen untersucht;
- (3) die kollegiale Evaluation, bei der eine Kollegin eine andere Kollegin untersucht;
- (4) und die individuelle Selbstevaluation, bei der sich einzelne Kolleginnen nach eigenen Fragestellungen, Kriterien und Erhebungsmethoden selbst evaluieren und mit anderen austauschen nach den selbst gewählten Maßstäben (Heiner 1996, S. 35f).

Die Regeln und Verfahren dieser Evaluationen können unterschiedlich stark vorstrukturiert sein durch die Leitung, was auch eine unterschiedlich starke Verantwortlichkeit gegenüber der Leitung bedeutet. Betrachtet man die vier Settings, so ergibt sich in der Regel eine absteigend starke Vorstrukturierung von (1) bis (4).

Die Settings (2) bis (4), die in der Regel nach dem Konzept der Selbstevaluation vorgehen, stehen in der Gefahr, in der Selbstrechtfertigung stehen zu bleiben. Um dem vorzubeugen, kann durch wechselseitige Evaluation von Abteilungen oder Teams eine kritische Betrachtung aus größerer Distanz geschehen. Die Evaluationsergebnisse können auch etwa auf Abteilungssitzungen ausgetauscht bzw. kontrastiert werden, sofern die Fragestellungen vergleichbar sind. Es sind viele Kombinationen möglich. Heiner stellt aber auch fest: „Die Organisation einer qualifizierten internen Evaluation und die Gestaltung der entsprechenden Evaluationssettings ist ein durchaus anspruchsvolles Geschäft, das die organisatorische und konzeptionelle Kreativität der Leitungskräfte und Mitarbeiterinnen gleichermaßen fordert“ (Heiner 1996, S. 43f).

Seit den ersten Publikationen zum Thema sind in einigen Einrichtungen erfolgreiche Versuche der Evaluation und besonders auch Selbstevaluation gemacht worden, in den letzten Jahren etwa in der Behindertenhilfe, immer mehr aber auch im Bereich der Schulen (Spiegel 2000; Turtshany 2007; Berger & Granzer 2009). Weniger geschah der Einsatz von Evaluation im Sinne der Selbstevaluation auf nachhaltige Weise bislang in Erziehungsheimen. Dort setzte man bislang eher auf Großkonzepte wie EFQM und ISO 9000ff.

Großsysteme der Qualitätsentwicklung haben sich als wenig anschlussfähig an die Professionsmethoden gezeigt und diese Erfahrung hat zur Ernüchterung geführt. Es ist immer noch als zu erfüllendes Programm zu lesen, was Maja Heiner 1996 schrieb:

„Organisationsberatung, Evaluation, Supervision und Fortbildung lassen sich zu ganzheitlichen Ansätzen eines Qualitätsmanagements verbinden, in denen die Qualitätsentwicklung nicht zugunsten der Qualitätssicherung vernachlässigt wird. (...) Den kreativen Kombinationen von unterschiedlichen Verfahren und Personenkonstellationen in diversen, mehr oder minder verbindlich vorgeschriebenen, vorstrukturierten und zentral beeinflussten Evaluationssettings sind dabei keine Grenzen gesetzt“ (Heiner 1996, S. 45f).

Auch Joachim Merchel, der das Verfahren der Selbstevaluation ausführlich als ein Instrument der Qualitätsentwicklung bespricht, stellt die besonderen Merkmale dieses Weges heraus:

„Da Qualitätsentwicklung nur unter Beteiligung der Mitarbeiter und nur durch Gestaltungsbereitschaft und durch die Reflexivität der Mitarbeiter erfolgreich praktiziert werden kann, ist der Ansatz der Selbstevaluation, der die Steuerung durch die Mitarbeiter zur Ausgangsbedingung erklärt, ein produktives Element für

ein Vorgehen, das nicht nur Qualitätsbewertung praktiziert, sondern daraus strukturierte Lernvorgänge zur Qualitätsverbesserung ableiten und praktisch umsetzen will. Selbstevaluation macht Mitarbeiter nicht zu „Betroffenen“ einer Qualitätsbewertung, sondern sieht sie als Beteiligte, als die wesentlichen Akteure einer selbstbestimmten Qualitätsentwicklung“ (Merchel 2004, S. 105).

Wie Maja Heiner plädiert Joachim Merchel für eine „einrichtungsspezifische Qualitätsentwicklung mit eigenen Schwerpunkten und Methoden“ (Merchel 2004, S. 115). Im Anschluss an Girschner formuliert Merchel: „Installiert werden soll ein Reflexionssystem, in dem die Organisation kontinuierlich über sich selbst, ihre Sinnstrukturen, die Bedeutung von inneren Entwicklungen für die Leistungsfähigkeit der Organisation, ihren Bezug zur Umwelt, die Relevanz von Bewegungen aus der Umwelt nachdenkt“ (Merchel 2004, S. 117).

Dieser hohe Anspruch an Reflexivität kann nicht einfach an die Fachkräfte gestellt werden, ohne verbindliche personale Verantwortung. Vor allem für „tiefgehende Organisationsveränderungen“ hält Merchel u. a. für wichtig, dass es „maßgebliche Organisationsmitglieder“ gibt, „die Umweltveränderungen als sachlich und in ihrer Intensität für die eigene Organisation relevant definieren, und diese Organisationsmitglieder müssen Macht und Autorität besitzen, um einen aus ihrer Definition abgeleiteten Veränderungsprozess anstoßen zu können“ (Merchel 2004, S. 116f). Merchel formuliert hier scheinbar eine Selbstverständlichkeit: die Notwendigkeit von Führung und Leitung. Viele Einrichtungen haben weder eine organisierte Beteiligung ihrer Fachkräfte an der Qualitätsentwicklung noch Leitungspersönlichkeiten, die „Macht und Autorität“ besitzen. Sie sind also an ihrer Spitze eher schwach besetzt und an der Basis stärker individualisiert als organisiert. Leitung muss die mit Evaluation einhergehende Kritik positiv und produktiv annehmen können, dies erfordert fachliches Selbstbewusstsein. Nur eine im fachlichen Sinne starke Leitung kann deshalb auch akzeptieren, dass Qualitätsentwicklung mit Evaluation bzw. Selbstevaluation arbeitet.

### **1.3 Zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation in der Heimerziehung**

Hatten wir uns im vorigen Abschnitt schon weit auf die methodische Ebene begeben durch die Beschreibung von Qualitätsentwicklungsmethoden und der Selbstevaluation als Option, so gehen wir jetzt wieder einen deutlichen Schritt zurück und vergewissern uns des Arbeitsfeldes Heimerziehung in seinen besonderen Voraussetzungen für das Vorhaben der Selbstevaluation.

### **1.3.1 Qualität in der Heimerziehung: Ursprünge und Traditionen**

Qualitätsmanagement, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation waren in traditionellen alltäglichen Handlungskontexten der Erziehung als Begriffe noch nicht existent und als Funktionen noch wenig bewusste Momente des Handelns. Der Sinn der Tätigkeit war immer gegenwärtig in hochgradig normierten Standardsituationen, die ihre Legitimation aus einer geglaubten objektiven Ordnung heraus begründeten und die ihren Sinn so in unhinterfragten, ebenfalls aus vorgegeben geglaubter Ordnung begründeten ritualisierten Handlungen erfuhr (Bönisch 1997, S. 69-96; Weber-Kellermann 1977, S. 73ff). Die Klöster des christlichen Europa waren hier vielleicht die am meisten prägenden Vorbilder dieser noch absolute Wahrheiten beanspruchenden mittelalterlichen Kultur.

Die arbeitsteilige Sorge von Mutter und Vater für und um ihr Kind war in traditionellen Alltagsstrukturen über routinierte Alltagsabläufe quasi institutionalisiert. Doch schon immer mussten Eltern auch das einzelne Kind in seinen individuellen Bedürfnissen und Begabungen sehen. Nie ging Erziehung in der Tradition, in reinem Routinehandeln auf, so wenig auch das Kind etwa in der mittelalterlichen Kultur Kind im heutigen Verständnis war (Arie's 1977).

Mit der Neuzeit und spätestens mit dem Zeitalter der Aufklärung wurden Routinen des Aufwachsens immer brüchiger, Erziehung als Vorgang bewusster. Die vielen Erziehungsratgeber und Handbücher schon seit dem 19. Jahrhundert und neuerdings in inflationärer Zahl sprechen dafür, dass die Erziehungsaufgabe für die Eltern mit der Industrialisierung eine Komplexität erreicht hat, die Expertenrat immer nötiger erscheinen lässt. Dies soll hier nur vorausgeschickt werden, um andererseits die notorische Abstinenz mancher Felder der Heimerziehung gegenüber Pädagogik in ihrem Anachronismus wahrzunehmen, die dann umso mehr überrascht, als die besonderen Erziehungsschwierigkeiten mit Heimkindern zunehmend beklagt werden (Winkler 1991, S. 67-69). Dies bedarf der Erklärung, will man nicht auf moralische Urteile ausweichen.

Die Institutionalisierung von Erziehung in Heimen kam während des Mittelalters und noch lange danach viele Jahrhunderte mit der einfachen Orientierung an der Familienerziehungstradition und Adaptionen klösterlichen Lebens aus. Dies geschah zumindest so lange, als man Erziehung noch weitgehend nicht als dialogischen Prozess mit dem „Zögling“ als zu achtendem Subjekt im modernen Verständnis praktizierte, sondern Charakterformung und Anleitung zu moralischem Verhalten durch direkte Einflussnahme einer Gehorsamkeitspädagogik anstrebte. Dieses Erziehungsverständnis war noch bis in die zweite Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in Heimen üblich. Obgleich sich schon früh

„vereinzelt auch andere Ansichten fanden“, wie die Empörung über das Erziehungsverhalten der Mönche gegenüber den Knaben im Kloster zeigt:

„Was prügelt ihr sie ständig? Und wenn sie nun heranwachsen, was für Menschen sind es dann? (...) Ihr (...) engt sie überall mit Schreckmitteln, Drohungen und Schlägen derart ein, dass sie überhaupt nicht zur Freiheit kommen können.“

Dieser Satz wurde schon im zwölften Jahrhundert von Anselm von Canterbury gegenüber einem seiner Äbte ausgesprochen (Röper 1974, S. 35). Er nahm damit schon den Kerngedanken von Kants klassischer Frage „Wie erziehe ich das Kind zur Freiheit bei dem Zwange“ vorweg (Kant 1977, S. 711.)

Doch es sollte nach Anselms Kritik noch mehr als 700 Jahre dauern und nach Kants Frage noch weit über 150 Jahre, bis die gesellschaftliche Entwicklung die schon seit Jahrhunderten mehr oder weniger gesellschaftlich randständige autoritäre Heimerziehungskultur zu einer tiefgreifenden Reform zwang (Arbeitsgruppe Heimreform 2000).

Und auch Helfen war lange Zeit kein Vorgang zwischen Subjekten, sondern ein überwiegend materieller Vorgang, so lange Helfen sich überwiegend auf bloße materielle Armut oder Krankheit bezog (Wendt 1985).

Soziale Arbeit hatte in der Tradition ihr Vorbild in habitualisierten helfenden Handlungen des Alltags und ihre ethische Orientierung im Evangelium und im Ethos des jeweiligen gesellschaftlichen Ortes bis weit in das zwanzigste Jahrhundert. Hier reichte das Ethos des Helfens, also eine Gesinnungsmoral, weil es um die Umsetzung eines überschaubaren Vorgangs (materielle Unterstützung) ging. Die Wirkung des Helfens lag in der Annahme durch den Hilfebedürftigen und bei Gott. Wirkung war letztlich auf Gnade gestützt und so das Handeln der Helfenden oft mehr rituell als ursächlich bedeutsam. Die Tat des Gottesfürchtigen wurde angenommen, die Tat des Sünders misslang. Der Erfolg der „Werke der Barmherzigkeit“, so Thomas von Aquin, lag bei Gott. Soweit soll ein Blick auf die Zeit vor der Renaissance genügen. Diese mittelalterliche Hilfeethik hatte allerdings eine lange Auslaufzeit bis in die erste Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts (zu Thomas von Aquin: Engelke 1998, S. 29-40; zur weiteren Theoriegeschichte S. 41-127).

Die mit der Industrialisierung aufkommende systematisch geplante Herstellung von Waren ließ dann auch die Vorstellung des bewussten Herstellens von Zustandsänderungen bei Menschen aufkommen. Diese Vorstellung entstand in der Renaissance und kam zur vollen Blüte im 18. und 19. Jahrhundert mit Rousseau, um einen Namen zu nennen, der für den Beginn einer neuen Pädagogik, aber auch eines neuen Menschenbildes steht (Tenorth 1988, S. 73-176). Erst das zwanzigste Jahrhundert setzte diese Entwicklung für alle Menschen um mit

dem, was man Sozialstaat nennt. Die Menschen waren zunehmend nicht mehr in eine sich selbst weitgehend autark regulierende Lebenspraxis eingebunden.

Wir können uns hier wenigstens ansatzweise deutlich machen, dass das religiöse Paradigma Sozialer Arbeit und die weitgehende Eingebundenheit in die Alltagskultur des ganzen Hauses oder des Klosters spätestens mit dem Zeitalter der Industrialisierung langsam zu Ende ging und mit der organisierten Heimerziehung und Armenfürsorge, beginnend im Spätmittelalter, so etwas wie Organisationsentwicklung, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in ersten Anfängen bewusst entstand. Zunehmend geschah eine funktionale gesellschaftliche Differenzierung von Hilfe und Erziehung, die sich nicht mehr im gesellschaftlichen Nahraum der Großfamilien legitimieren konnte, sondern neue Systeme der Kontrolle hervorbrachte.

Vorläufer der Qualitätssicherung finden sich auch in den Handwerksordnungen der Zünfte, die verbindliche Normierungen hervorbrachten, wobei hier eine Person, der Meister, für die Qualität einstand und dies mit einer starken persönlichen Identifikation verbunden war, einem ungeschriebenen Pflichtethos, das uns in seiner Absolutheit heute eher fremd ist (Tenorth 1988, S. 94ff). Die Konkurrenz der Handwerker wurde durch die Zünfte reguliert; und so konnte Qualität kaum über Konkurrenzprinzipien kontrolliert werden, der Meister kontrollierte sich praktisch selbst, orientiert an den Normierungen durch die Zünfte.

Auch die Qualität der Heime konnte sich bis heute kaum über Konkurrenz regeln. Im Gegenteil: Das billige Heim konnte sich oft trotz schlechter Leistung behaupten, weil der Kunde das unmündige Kind und die „versagenden“ Eltern waren und zum Teil noch sind. Heimerzieher hatten bis weit ins zwanzigste Jahrhundert kaum eine Ausbildung. Und so gab es auch hier chronische Selbststeuerungsprobleme, die immer wieder in Skandalen Ausdruck fanden, die bis in die heutige Zeit nachwirken und Aufarbeitung benötigen.

Dass es auch bei den Aufsichtspersonen für die Heime schon früh zu – wenn man so will – Qualitätssicherungsmaßnahmen kam, wird aus folgendem Zitat im Blick auf das frühe achtzehnte Jahrhundert deutlich:

„Die Strafe galt vornehmlich als Mittel zur Erziehung und Beaufsichtigung der Kinder. Es muss seinen Grund gehabt haben, dass hinsichtlich des Strafmasses fast alle Instruktionen und Ordnungen zur Milde aufforderten. Dennoch enthalten nahezu alle Waisenhauschroniken Berichte über Missgriffe der Erzieher und des Gesindes gerade in diesem Punkt (Röper 1976, S. 120 ff).

Diese kleinen exkursiven Blicke in die Geschichte sollen deutlich machen, dass wir noch einmal die Frage nach dem Grund des Imports von Qualitätsentwicklung sehr grundlegend und in historischem Horizont stellen müssen. Vor allem ist es unsere Aufgabe, den

behaupteten oder wahrgenommenen Neuigkeitscharakter grundsätzlich infrage zu stellen. Qualitätsentwicklung ist in der Heimerziehung nicht neu, aber lange Zeit beschränkt auf Verbesserungen der hygienischen Verhältnisse, der Ernährung, der Wohnraumgröße, der Gruppengröße, auf die Anzahl der Erzieher pro Gruppe und auf die Abwehr skandalisierbarer Missstände, wie Röper aufzeigt (siehe auch Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 289 ff). Die Strukturqualität stand damals im Mittelpunkt der Frage nach Verbesserungen, und die Verantwortung dafür lag alleine beim Leiter der Einrichtung, der kaum kontrolliert wurde. Eine funktionierende staatliche Heimaufsicht wurde erst in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts eingerichtet (Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 195ff).

Die eigentliche Frage des Alltags kreiste jedoch noch lange bis ins letzte Jahrhundert um die Frage nach der Besserung der Seele des einzelnen Kindes. Man kämpfte mit den Mächten des ontologisierten Schlechten und Bösen und legte den Fokus der Änderungsarbeit auf den Klienten, weniger auf die äußeren Umstände, auf den Erzieher, so wenig man auch den Pfarrer für die Sünden der Gläubigen verantwortlich machte und macht. Erzieher und Pfarrer hatten vor allem Mittlerrollen einer als absolut gedachten göttlichen Ordnung.

Die Prozessbeschreibung der Besserung und Erziehung lag über Jahrhunderte immer schon vor und wurde durch die Klöster vorgeprägt:

- (1) Das Ziel der erzieherischen Arbeit war vorgegeben durch das Idealbild des Heiligen und des klösterlichen Lebens: Keuschheit, Armut, Gehorsam und der benediktinischen Regel: Beten und Arbeiten. Das Steuerungsprogramm war ausgearbeitet operationalisiert in einer präzisen Sündenkasuistik.
- (2) Die Stationen des Hilfeprozesses waren durch den Katechismus vorgegeben: Gewissenserforschung, Schuldbekentnis, Reue und Buße waren die Stationen der Besserung. Wenn man so will, beinhalten diese präzisen Prozeduren schon eine sehr ausgearbeitete Selbstevaluation mit einer Vorgabe des Sollzustandes (die reine Seele), Kriterien der Abweichung (präziser Sünden katalog), Gewissenserforschung (Feststellung der Soll-Ist-Abweichung) und Intervention nach vorgegebenen Bußkatalogen. Allerdings war der einzelne Mensch, die Person, weniger sein Lebensumfeld der Ort der Veränderung.
- (3) Beten und Arbeiten, eingerahmt in eine minutiöse Zeitstruktur, waren die wesentlichen Inhalte des Lebens und wurden in den Klöstern des Abendlandes zu den kulturellen Grundpfeilern der Alltagskultur.
- (4) Gehorsam und ein Strafkatalog für das Alltagsverhalten ersetzten zeitaufwändige dialogische Erziehung.

(5) Wahrnehmbare, gelebte Armut und Einfachheit

(6) Gottes- und Nächstenliebe als höchste Gebote

Die Tradition sagte den Erziehern und den Zöglingen, was sie tun sollten, wie sie sein sollten. Veränderungen fanden nur sehr langsam und über lange Zeiträume unmerklich statt, sodass sie nicht im Wahrnehmungshorizont des Einzelnen auftauchten. Dass die Heimerziehung durch die Kirchen getragen und meist von Priestern und Ordensleuten beaufsichtigt und geleitet wurde, erklärt z.T. die geringe Orientierung an allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen und das lange Festhalten an einem durch das Mittelalter geprägten Menschenbild bis in die jüngere Zeit, da die Kirchen als Institutionen aus Gründen ihrer stabilisierenden gesellschaftlichen Funktion immer schon eher zur Nachhut der gesellschaftlichen Entwicklung zählten (vgl. Luhmann 1977, S. 290ff).

Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung fand so chronisch verzögert gegenüber der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung statt, nicht nur wegen ihrer früheren kirchlichen Bindung, sondern auch weil die Institution Heim als traditionell moralerzieherisch und randständig konstruierte Anstalt zu den Kräften der Gesellschaft zählte, die spätestens seit dem 18. Jahrhundert, möglicherweise aber schon immer zur Nachhut der gesellschaftlichen Entwicklung gehörten. Institutionen sind auch strukturell bedingt konservierend (Goffmann 1973, S. 13ff). Allerdings muss die Heimerziehung im historischen Kontext gesehen werden. Was hier über die bis in das letzte Jahrhundert geltenden Erziehungsvorstellungen und Methoden der Heime gesagt wurde, galt mit gewissen Abstrichen für die damaligen Gesellschaften generell.

Und wenn so das Gesagte auch für andere Felder Sozialer Arbeit zutreffen mag, so gilt es gewiss am stärksten für die Heimerziehung, die nicht umsonst eine in der Sozialen Arbeit beispiellose Entwicklungsbeschleunigung durch die sogenannte Heimrevolte in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu verzeichnen hatte, die der Reformunfähigkeit dieser Institution geschuldet war (Arbeitsgruppe Heimreform 2000). Es stand also nicht nur eine religiös motivierte moralische Kasuistik einer Veränderung im Wege, sondern auch und vielleicht noch mehr unverstandene Mechanismen so genannter Totaler Institutionen, wie sie Goffmann beispielhaft beschrieben hat (Goffmann 1973, S. 13-124). Das durch die radikale Reform dieser Institution neue Selbstbewusstsein hat zunächst zu einem Freiheitsgefühl geführt, das sich in Ausläufern bis heute gegen neue Vorgaben wehrt. Auch professionelle Methoden bedeuten in deren Horizont eine neue Einschränkung und im kollektiven Gedächtnis erscheinen diese vielleicht als Rückfall in Strukturen der Macht.

### **1.3.2. Zentrale Merkmale der Heimerziehung**

Neben den teilweise historisch tradierten starren Strukturen und Resistenzhaltungen aus traditioneller Moral, die sich durchaus in neuer Form als Reaktion zeigen können, nämlich als pädagogische Verweigerung der Erzieher (Winkler 1993, S.189f), gibt es noch andere Faktoren, die die Einführung von Qualitätsentwicklung und so auch Selbstevaluation erschweren können, wie die Erfahrungen aus der eigenen Praxis zeigen (vergl. auch Thiersch 1992, S. 116ff):

#### **(1) Alltäglichkeit**

Wie kein anderes Feld der Sozialen Arbeit ist Heimerziehung durch Alltäglichkeit bestimmt. Die Pädagogen leben ja quasi mit den Kindern und empfinden dieses Miteinander zuallererst als Schwerpunkt ihrer Arbeit. Qualitätsentwicklungssysteme wirken in diesem Feld fremder als in Arbeitsfeldern wie etwa ASD oder SPFH, die immer nur zeitlich begrenzt und mit einer besonderen Perspektive mit den „Klienten“ arbeiten.

#### **(2) Der Faktor Zeit**

Der Dienst in einer Heimgruppe ist zeitlich so organisiert, dass nur ein sehr geringer Teil der Zeit für Dokumentation und Reflexion zur Verfügung steht.

#### **(3) Pädagogische Beziehung als Arbeitsbasis**

Ein Merkmal von Heimerziehung ist eine relativ große Nähe durch intensive und zeitlich lange Beziehungen zwischen den jungen Menschen und den Pädagoginnen.

Die Darstellung des Erziehungsprozesses in Dokumenten entspricht wegen der notwendigen Abstraktion wenig dem wirklichen Geschehen. Die Heimpädagogen wissen dies und spüren dann, wie schwierig die Verarbeitung dieser gegebenen Informationen ist bzw. dass es schlechtestenfalls um Selbstdarstellung und Absicherung geht. Dies gilt jedenfalls dann, wenn es nur um das Ausfüllen von Dokumentationsbögen geht, deren Ergebnisse mangels Zeit kaum reflektiert werden können und noch mehr, wenn die Dokumentation rein quantitativ angelegt ist und die Logik und Begrifflichkeit etwa von verwendeten Ratingskalen nicht ausreichend verstanden wird.

#### **(4) Autonome Arbeitsgestaltung und Vereinzelung**

Die Arbeitsgestaltung in der Heimerziehung geschieht relativ autonom. Dies wird allerdings von den Mitarbeitern nicht unbedingt ohne Weiteres so dargestellt. Die Tagesstruktur der Arbeit wird weitgehend durch den immer gleichen Tagesablauf während der Woche bestimmt und die Arbeitsabläufe scheinen deshalb kaum von außen, etwa von Vorgesetzten, bestimmbar. Viele Untersuchungen berichten von einem

merkwürdigen Missverhältnis von berichteter Fremdbestimmung und dem Ruf nach Unterstützung durch Leitung (Planungsgruppe Petra 1987, S. 113ff). Alles weist jedenfalls auf eine hohe Sensibilität für Fremdbestimmung hin; und so wird Qualitätsentwicklung, die das Alltagshandeln kritisch befragt, leicht als bedrohlich empfunden (Merchel 2004 b, S. 9f).

### **(5) Erziehung als persönliches Engagement**

Viele Pädagogen und Pädagoginnen definieren sich als Erziehende, die sich mit ihren persönlichen Überzeugungen und Werturteilen in die pädagogischen Beziehungen einbringen. Natürlich gibt es auch die „Verwalter“, die Beziehungen gerne in standardisierte Prozesse übersetzen wollen, die Rufer nach mehr Disziplin, die nach Sanktionskatalogen rufen, und die Helfer, deren Mitleid sie an das Schicksal des Kindes fesselt. Es gibt diese typische Haltungen, wie sie Heiner beschreibt, auch im Heim (Heiner 2007, S. 414ff). Doch das macht die Einführung von QE-Methoden zum Objekt des Dissenses zwischen diesen Positionen; und es macht die Diskussion nicht einfacher, weil etwa die „Helfer“ in der Tat die QE-Methoden tendenziell anders verstehen als die „Verwalter“ oder Fachkräfte, die dem Dominanzmodell nahe stehen.

Hier das richtige Maß in der Anwendung zu finden ist die Aufgabe schwieriger Entwicklungsprozesse, die in jedem Team wieder anders laufen können, sodass man mit einer Gleichzeitigkeit der Entwicklung in einer Einrichtung nicht ohne Weiteres rechnen kann und darf.

Deutlich wird dieses Problem der Einführung der QE auch, wenn man versucht, sich einen Pestalozzi, einen George oder einen Makarenko ohne ausreichende Autonomie vorzustellen. Für diese Klassiker der Heimerziehung ist gerade das Experimentieren mit immer neuen Erziehungskonzepten typisch. Dies ist aber nur möglich mit einem hoch flexiblen Methodenverständnis. Je größer das persönliche Engagement und die persönliche Identifikation, desto wichtiger wird die selbstbestimmt angelegte QE. Der Spielraum dafür erfordert so viel Selbststeuerung und so viel Fremdsteuerung wie nötig. Starre, verwaltungsmäßig angelegte QE-Systeme, die schon in Krankenhäusern und Altenheimen zu chronischen Klagen führen, sind umso kritischer in Erziehungsheimen zu bewerten, wo etwa nur noch verwaltende Pädagogen Pädagogik im Kern unmöglich machen würden, den Sinn und die Grundlogik der Erziehung leicht verfehlen. Pädagogik benötigt ein Mindestmaß an Freiheit, soll sie denn zur Freiheit erziehen, wie ja Anselm und Kant schon wussten. Heimerziehung muss so den Begriff Erziehung reklamieren, wie

dies neuerdings auch wieder geschieht (Winkler 1991, S. 67ff und 2006, S. 15ff, Lüpke 2004).

Will Heimerziehung die Kinder und Jugendlichen als pädagogische Subjekte ernst nehmen, Erziehung nicht durch Verwaltung, Macht oder Mitleid pervertieren, sondern als Dialog organisieren, so muss sie den Dialog zuallererst auch mit den Mitarbeitern üben. Dies erfordert im Blick auf die Form der Qualitätsentwicklung eine Beteiligung der Mitarbeiterinnen an ihrer Qualifizierung, wie dies die Methode der Selbstevaluation sehr gut möglich macht (Heiner 1999, S. 81).

#### **1.4. Selbstevaluation und Professionalisierung**

Interne Evaluation kann „zum Dreh- und Angelpunkt der Qualitätsentwicklung werden“ (Heiner 1999, S. 87) und: Selbstevaluation ist als eine Methode experimentierender Evaluationen „ein Modell, das besonders zur Qualifizierung der Mitarbeiterinnen beitragen kann“ (Heiner 1999, S. 81). Es wird im Anschluss an Heiner versucht darzulegen, dass Selbstevaluation hier eine Sonderstellung unter den verschiedenen Methoden der Qualifizierung und Professionalisierung beanspruchen kann.

##### **1.4.1 Supervision und Fortbildung**

Fortbildung und Beratung als Supervision gelten bislang als die beiden wichtigsten Wege der Qualifizierung von Mitarbeitern in der Praxis. Mit der Selbstevaluation kommt nicht nur eine dritte, freilich bislang noch wenig eingesetzte Methode hinzu, sondern es bietet sich die Möglichkeit einer durch die Profession selbständig organisierten und durchgeführten Methode der Untersuchung und Bewertung des eigenen Handelns. Dies war bislang weder bei der Supervision noch bei der Fortbildung der Fall. Fortbildung und Supervision werden ja nicht eigenständig durch die Profession im Anschluss etwa an das Professionswissen und das Wissen über die Organisation durchgeführt. Sie begleiten die Praxis beratend und informierend, haben jedoch in der Regel keinen eigenständigen und expliziten Praxisentwicklungsauftrag (Spiegel 1993, S. 113ff).

Supervision beschäftigt sich primär mit der Verbesserung von Interaktionen. Es geht primär um die Kommunikation zwischen Mitarbeitern und um eine professionelle Hilfebeziehung. Supervision evaluiert nicht systematisch die Prozess- und Ergebnisqualität, sie fragt nicht systematisch kriterienorientiert nach der Ergebnisqualität und sie hat in der Regel keinen fachlichen Anschluss an die Leitung der Institution. Sie beschäftigt sich gerade in der Heimerziehung oft mit drohendem Misserfolg im Zusammenhang mit negativer Beziehungsgestaltung und dysfunktionaler Kommunikation.

Supervision gilt seit Jahrzehnten als unverzichtbarer Standard sozialpädagogischer Praxis. Sie ist die Methode der Wahl bei Kommunikationsstörungen, Mitarbeiterkonflikten und gestörten Arbeitsbeziehungen, da die Lösung dieser Probleme eine vorbehaltlose, Schutzraum gewährende Subjektorientierung braucht, jenseits des Führungszusammenhangs, so jedenfalls die Tradition in Deutschland. Supervision kann unter der Bedingung der Koppelung an Leitung auch mit offensiver Strategie zur Unterstützung von Organisationsentwicklung eingesetzt werden. Sie entwickelt sich konzeptionell derzeit auch ansatzweise in diese Richtung, allerdings dann mit der Konsequenz der Erweiterung ihres Aufgabenspektrums. Zur mitarbeiterorientierten Beratung käme dann die leitungsorientierte bzw. gesamtorganisationsorientierte Beratung hinzu, was innerhalb des professionellen Diskurses der Supervision nicht unumstritten ist. Die basisorientierte Identität der Supervision steht hier infrage. (Schreyögg 2000, S. 9ff; Iser 2007, S. 66ff).

Fortbildung ergänzt die akademische Ausbildung durch das Erlernen und Einüben praxisfeldorientierter Methodik und systematische themenspezifische Praxisreflexion über die Fallebene hinaus. Themen wie sexueller Missbrauch, Delinquenz oder Sucht bedürfen der Aneignung von Spezialwissen, wie dies im Studium immer nur verallgemeinert und beispielhaft auf der Höhe der jeweiligen Zeit geschehen kann.

Ist der Fokus von Supervision primär die subjektive Dimension der Fachkräfte, so ist der Fokus von Fortbildung primär die methodische Dimension, jedoch in der Regel so allgemein, dass ohne Übersetzungsarbeit in das jeweilige Praxisfeld Fortbildung in ihrer Wirkung oft dem Praxisfeld äußerlich bleibt. Deshalb werden neuerdings verstärkt einrichtungsinterne Fortbildungen mit Einbeziehung der Praxis vor Ort durchgeführt. Fortbildungen werden so speziell abgestimmt auf das konkret bestimmte Arbeitsfeld. Dennoch fehlt ein entscheidender Schritt: Ohne gezielte Implementationsstrategien des Erlernten sind die Wirkungen von Supervision und Fortbildung nach den Erfahrungen der Praxis eher zufällig und schwach. Nur was im Alltag gezielt, systematisch und nachhaltig eingeübt wird, wird auf Dauer Bestandteil der Profession im jeweiligen Arbeitsfeld.

Beide Methoden sind also nur begrenzt an der verbindlichen Implementierung der Einrichtungskonzeption in das jeweilige Praxisfeld beteiligt. Die Verantwortung für die Praxisentwicklung bleibt hier ungeklärt bzw. eine meist wenig wahrgenommene Leitungsaufgabe.

Was fehlt, ist die Methode, mit deren Hilfe Wissensbestände in ihrer Wirksamkeit überprüft werden, und zwar im Praxisfeld im Sinne einer mitlaufenden experimentierenden Selbstevaluation. Die Fragen können sich nicht auf die Ergebnisqualität, aber auch auf die Konzeptqualität und Prozess- und Strukturqualität richten, insbesondere dann, wenn man die Methode koppelt mit einem passenden QM-System (Heiner 1999, S.66f). So kann die Methode der Selbstevaluation etwa den Selbstevaluationsanspruch von EFQM besser einlösen, weil dort Selbstevaluation noch relativ wenig ausgearbeitet ist.

#### 1.4.2 Professionalisierung durch Selbstevaluation

Selbstevaluation als Forschung in eigener Sache ist nicht nur ökonomisch für institutionelle Qualitätsentwicklung interessant, sondern auch als Entwicklungsprogramm für Professionalität im Feld und kann deshalb fest implementierter Bestandteil des beruflichen Methodenwissens werden. In eine ähnliche Richtung geht ja Moser mit seinem „Instrumentenkoffer für den Praxisforscher“, wobei er hierbei auch den sich selbst erforschenden Praktiker meint. Moser stellt die Perspektiven des alltäglichen Handelns und des forschungsgestützten Handelns gegenüber (Moser 2003, S.10ff):

Tabelle 1: Alltägliches versus forschungsgestütztes Handeln – Merkmale und Perspektiven (nach Moser 2003, S.10)

	<i>Alltägliches Handeln</i>	<i>Forschungsgestütztes Handeln</i>
(1)	Es ist naiv und erfolgt oft aufgrund von Routinen und Konventionen.	Das Handeln ist reflektiert und begründet.
(2)	Alltagshandeln beruht auf dem Fundament von Erfahrungen, die sich als erfolgreich erwiesen haben.	Es stützt sich zusätzlich auf Forschungserfahrungen, wie sie im Fachwissen einer Disziplin niedergelegt sind.
(3)	Es ist unsicher und beruht auf Zufällen und Überraschungen.	Als Anspruch wird erhöhte Planbarkeit bzw. Wahrscheinlichkeit einer Prognose verlangt.
(4)	Alltagshandeln erfolgt spontan und ungeplant.	Es ist systematisch geplant und evaluiert.

Nun muss und kann nicht alles berufliche Handeln forschungsgestützt sein, das fordert auch Moser nicht. Soziale Arbeit als Beruf ist aber im Alltag nicht so detailliert normiert wie etwa die Berufe des Arztes, des Juristen oder des Priesters, um die klassischen Professionen zu nennen. Dort werden Fälle in fachlich vorgegebene Schemata eingeordnet und nach geprüften und präzise vorgegebenen Verfahren bearbeitet. Die Legitimation durch wissenschaftlich

beglaubigtes, normiertes und anerkanntes Berufswissen ermöglicht eine hohe Autonomie dieser Professionen.

Soziale Arbeit muss ihren Arbeitsauftrag immer erst definieren, ihren Arbeitskontext bewusst gestalten und ihre Wissensbasis für den Fall in einem weit höheren Maß als die klassischen Professionen immer erst erkunden sowie herstellen und steht so zwischen alltäglichem situationsbestimmtem Handeln und dem Handeln auf der Basis von Professionswissen:

Die Fachkräfte können oftmals weder von klaren Aufgabenstellungen noch von eindeutig definierbaren Problemlagen ausgehen. Sie müssen viele Probleme zunächst selbst definieren und eingrenzen. ... Bei Schwierigkeiten der Lebensführung, die in der Sozialen Arbeit zentraler Gegenstand der Problembearbeitung sind, kann dies nur im Dialog mit den Klientinnen, unter Berücksichtigung ihrer Zielvorstellungen und Problemdeutungen und als fallspezifischer, individueller Zukunftsentwurf gelingen. Eben dies verlangt ein interaktionssensibles Vorgehen, das sich nur begrenzt vorab und von außen festlegen lässt, wenn es gelingen soll, die Klientinnen zur „freiwilligen Selbständerung“ zu bewegen (Heiner 2007, S. 165).

Diese relativ offene Arbeitsstruktur mit relativ gering festgelegten Prozessstandards benötigt eine andere Art von Professionalität, nämlich eine Professionalität, die weniger in operativ präzisiertem Vorwissen, sondern mehr in der Fähigkeit besteht, Wissen und Prinzipien auf den individuellen Fall in Anwendung zu bringen (Heiner 1999, S. 63-88).

### **1.4.3 Selbstevaluation und die historische Entwicklung der Profession**

Es stellt sich hier auch die Frage, warum Soziale Arbeit in ihrer Geschichte bislang einer derartig alltagstauglichen Methode nicht bedurfte und welche Ersatzmethoden es für die von uns ja als unverzichtbar angesehene Bewertung gab.

Die erste Antwort ist: Soziale Arbeit wurde bis in die sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts über eine vom Alltagsethos getragene Gesinnung, über berufsethische Haltungen gesteuert, nicht nur in der Heimerziehung, wie oben schon dargestellt. Es war bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts noch mit einem Konsens über Moral, an der sich auch Berufsethik orientierte, zu rechnen und man konnte damit über alle Schichten der Gesellschaft hinweg arbeiten. Moralischer Konsens, gesellschaftlich akzeptierte Regeln, durch Institutionen hoch normierte Moralvorstellungen reduzierten von vornherein Komplexität so, dass eine jeweilige methodische Anpassung an bestimmte Arbeitsfelder und individuelle Lebensentwürfe weit weniger nötig war. Die Anpassungsleistung wird in einer starren Moralkasuistik überwiegend in das Subjekt verlegt (Thiersch 1995, S. 11-24).

Identität bildet sich in neuerer Zeit nicht mehr so sehr über den Grad gesellschaftlicher Anpasstheit, sondern eher über individuelle Lebensentwürfe. Dies macht eine ethische und

methodische Umstellung des Professionsprofils nötig, die die Profession der Sozialen Arbeit nun schon Jahrzehnte beschäftigt und ihr auch als Beruf Identitätsprobleme bereitet (Beck 1986, S. 205ff).

Orientierende Suchbewegungen von Disziplin und Profession gingen in den letzten Jahrzehnten über in eine bis heute jedenfalls in der Praxis oft unreflektierte nachbardiisziplinorientierte affirmative Wissenschaftsorientierung. Jenseits von Wissenschaft war Soziale Arbeit mangels Eigenprofil immer anfällig für politische, therapeutische oder zu moralaffirmative Optionen. Neuerdings neigt die Profession, trotz Warnungen der Disziplin, zu unreflektierten und umstandslosen Übernahmen von Qualitätsentwicklungsansätzen, insbesondere solcher Methoden, die Wirkungsmessung versprechen (Thiersch 1995, S. 211ff; Heiner 2000, S. 207-226).

Parallel zu diesen Zeitströmungen wurde aber auch wieder der Mensch mit seinem komplexen kulturellen Dasein „entdeckt“, seiner Lebenswelt, in seinem biographischen Entwicklungszusammenhang, wie er in klassischer Weise schon früh etwa von Berger/Luckmann beschrieben wurde (Berger & Luckmann 1987; Thiersch 1992). Und parallel dazu, zwischen Alltagsorientierung und Methodenorientierung, wurde das Projekt der Professionalisierung des noch jungen akademischen Berufs vorangetrieben (Dewe & Otto 2001, S. 1399-1423; Heiner 2004, S. 15ff).

Der Sozialpädagoge als Forscher im Fall wurde zu einem neuen Leitbild, wenn auch zunächst noch sehr durch therapeutische Paradigmen bestimmt (Müller 1985; Olk 1986; Combe & Helsper 1997; Spiegel 2004).

Mit dem „Abwurf der Last der großen Hoffnungen“ (Müller 1985) und dem „Abschied vom Experten“ (Olk 1986) wurde die Lebenswelt, der Alltag als Arbeitsfeld zunehmend in den Blick genommen. Es wurde erkannt, dass Soziale Arbeit durch eine zu praxisferne Methodisierung und eine zu subjektignorante Expertokratie den Lebenskontext der Klienten aus den Augen verlieren kann. Die Gefahr der „Kolonialisierung der Lebenswelten“ wurde bewusst gemacht, insbesondere auch durch Arbeiten von Hans Thiersch (Thiersch 1992).

Wenn aber die Arbeit am Menschen nicht auf einer beraterisch-therapeutischen künstlichen Insel und allzu umstandslos orientiert am Ethos des Bürgertums möglich ist, dann muss der Alltag in seiner ganzen Komplexität und jeweiligen individuellen, familiären und kulturellen Eigenheit als Ausgangspunkt und Ziel stärker beachtet werden. Anschließend wird es methodisch nötig, will man nicht Professionalität verfehlen, ein professionelles Arbeitssetting passend zur Situation und zum bearbeitenden Problem immer erst jeweils wieder neu

herzustellen und experimentierend und evaluierend weiterzuentwickeln (Heiner 1998 und 2004).

Gleichzeitig mit der zunehmenden Professionalisierung und einem aufgeklärten Expertenverständnis wurde ab den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts wieder neu erkannt, dass die Legitimation des Berufes und der einzelnen Interventionen einer Berufsethik bedarf (Rauschenbach & Thiersch 1987; Heiner 2007, S. 169ff).

Verschiedentlich wurde auch versucht, typologisch Professionswissen zu verbessern. Hier gab es Importe aus dem therapeutischen Bereich, die zu nicht nur berechtigter Berühmtheit gelangten: Der hilflose Helfer und als positive Gegenüberstellung der therapeutisch-distanzierte Profi als zwei Varianten einer verfehlten Professionalisierung (Schmidtbauer 1977). Heiner hat diese zunächst methodisch antwortlose Engführung Schmidtbauers erweitert auf der Basis einer Untersuchung unterscheidbarer beruflicher Handlungsmodelle. Mit der Herausarbeitung eines dem Beruf am besten entsprechenden Professionstyps und der Kontrastierung mit drei abweichenden Modellen hat Heiner ein empirisch umfassenderes Modell von beruflichen Fehlhaltungen entwickelt (Heiner 2007, S. 406ff).

Wenn auch die Untersuchung von Heiner zu einer Typologie der Berufsrollenverständnisse wegen der dort dominierenden Teamarbeit nicht ohne Weiteres auf die Heimerziehung übertragbar ist, so können die von Heiner gefundenen vier Grundmodelle doch auch hier beobachtet werden: als Grundverständnisse der eigenen Berufsrolle auch von ganzen Teams, deren Identität durchaus in quasi kollektiver Einseitigkeit einer beruflichen Haltung verharren kann. Allemaal aber sind die beschriebenen Haltungen bei den einzelnen Fachkräften zu finden.

Heiner differenziert in das Dominanzmodell, das Aufopferungsmodell, das Servicemodell und das Passungsmodell (Heiner 2007). Steht das Aufopferungsmodell (Helfersyndromgefahr), das gerade in der Heimerziehung ideologisch überhöht jahrhundertlang als Vorbild galt, seit den siebziger Jahren in der Kritik, weil es schon kräftemäßig nicht durchzuhalten ist, so hat das Dominanzmodell (auch als „schwarze Pädagogik“ berühmt geworden) spätestens seit der Erneuerung des KJHG wegen mangelnden Dienstleistungsverständnisses als Leitbild abgedankt. Sehr stark favorisiert wurde seit den 80er Jahren im Anschluss an bestimmte therapeutische oder bürokratische Orientierungen das Servicemodell, das allerdings spätestens mit den Finanzproblemen der Haushalte in den 90er Jahren seine Grenzen erfuhr. Der therapeutische Ansatz verfehlt leicht die Lebenswelt, der bürokratische das Subjekt (Heiner 2007, S. 411).

Heiner favorisiert empirisch begründet das von ihr so genannte Passungsmodell. Sie beschreibt die typische Einstellung einer Fachkraft, die nach dem Passungsmodell arbeitet, u. a. so:

Fachkräfte, die von einem Passungsmodell (Typ 4) methodischen Handelns ausgehen, sind nicht nur von der Qualität, sondern auch von der Wirksamkeit ihres Angebotes (ihrer Institution sowie ihrer eigenen Arbeit) überzeugt – ohne jedoch Schwierigkeiten, Unsicherheiten und Niederlagen zu leugnen. Sie gehen dabei nicht davon aus, dass ihr Angebot schon immer auf die Bedürfnisse der Klientel zugeschnitten ist und dass die üblichen Interventionen auch für diesen Fall die angemessene Lösung darstellen. Sie bemühen sich vielmehr darum, diese Passung durch einen fallspezifischen Zuschnitt ihrer Interventionen zu erreichen, und sie überprüfen immer wieder die Qualität ihres Angebots auf der Grundlage kontinuierlicher Erkundungen des Möglichen und einer interventionsbezogenen Evaluation ihres eigenen Tuns. (Heiner 2007, S. 411f)

Maja Heiner erwähnt im Zitat als Kriterium guter Praxis ausdrücklich die Überprüfung der Qualität der eigenen Arbeit durch Evaluation, die hier vor allem als methodische Selbstevaluation verstanden werden kann, auch wenn diese in der Praxis oft sehr pragmatisch geschieht und meist mit den Begriffen Prüfen, Bewerten oder Kontrollieren benannt wird. Halten wir das Ergebnis fest: Selbstevaluation ist nachweisbarer und notwendiger Bestandteil einer guten Praxis, versteht man die Professionalität der Sozialen Arbeit als zwar gesellschaftlich im Rahmen von Recht und Geld beauftragte, aber fachlich als eine relativ autonome, nach eigenen Kriterien sich bewertende Praxis.

## **1.5 Zusammenfassende Betrachtung**

Selbstevaluation ist als Konzept und Methode definiert, in mehreren Monographien und vielen Aufsätzen publiziert sowie in Einzelprojekten erfolgreich erprobt. Bislang hat sich aber noch keine Praxis ausreichend bewährt als Empfehlung für die dauerhafte Implementation in den beruflichen Alltag, zumindest gilt dies für die Heimerziehung. Dass und wie Selbstevaluation im Kontext der Alltagsarbeit möglich ist, wurde in Einzelprojekten gezeigt. Unbestritten scheint auch, dass mit Selbstevaluation Qualitätsentwicklung geleistet werden kann, QM-Systeme besser an die Praxis angeschlossen werden können und Qualitätsentwicklung somit alle Mitarbeiter einer Organisation einbeziehen kann. Besonders in der Heimerziehung, wo man in einem Haus zusammen lebt und arbeitet, ist die Entwicklung von allen gemeinsam zu leisten; und alle könnten über Selbstevaluation beteiligt werden.

Selbstevaluation geschieht schon immer mindestens intuitiv. Professionalisierung macht im Blick auf professionelle Reflexion und kommunizierbare Verantwortung jedoch eine explizite

Form der Evaluation nötig. Selbstevaluation kann unter bestimmten Voraussetzungen einen entscheidenden Beitrag dazu leisten.

Unsere Untersuchung bezieht sich auf das Arbeitsfeld Heimerziehung, wo Qualitätsentwicklung und so auch Selbstevaluation mit Bedingungen zu rechnen hat, denen man in anderen Berufsfeldern vielleicht nicht in dieser Ausprägung begegnet: Die Tradition einer relativ geschlossenen Institution mit massiven Traditionsbrüchen in jüngerer Zeit, die Dominanz geregelter Alltagsabläufe, aber auch deren Subversion und sehr eingeschränkte Räume professioneller Reflexion können gerade in ihrem Zusammenwirken die Implementation von Qualitätsentwicklung mindestens so weit verhindern, dass Evaluation nicht als Selbstevaluation, sondern nur als den zentralen Prozessen der Arbeit fremde Ergebnisevaluation installierbar scheint.

Auch wenn die Heimerziehung besonders schwierige Bedingungen für Selbstevaluation aufweist, so können gerade hier in einer doch auch wieder überschaubaren *pädagogischen Provinz* die Möglichkeiten und notwendigen Bedingungen der Selbstevaluation auch für die Soziale Arbeit insgesamt untersucht werden.

Über die organisatorischen Voraussetzungen hinaus ist nach der Abgrenzung zur Supervision und Fortbildung und zum Stellenwert für Leitung zu fragen. Wenn Selbstevaluation einen festen Ort im Methodenprofil Sozialer Arbeit haben soll, dann ist die Bestimmung ihrer Funktion und ihrer Aufgaben auch im Zusammenhang der etablierten Reflexionsmethoden nötig.

Selbstevaluation wird also nicht nur als Methode der Qualitätsentwicklung untersucht, sondern auch als Methode der Professionalisierung des Berufes gesehen, weil sie Wissen generieren hilft, das zur Methodenentwicklung im weiteren Sinne beitragen kann. Selbstevaluation kann die Autonomie des Berufes entwickeln helfen. Sie ist auch eine Brückenmethode für eine praxisrelevante Berufsethik: Berufsethische Haltungen sind in ihren Wirkungen immer wieder in Mikroprozessen des Alltags überprüfbar. Gesinnung kann sich so empirisch besser begründet der Verantwortung stellen.

Wie Selbstevaluation in den Berufsfeldern Sozialer Arbeit möglich ist, besonders welche organisatorischen Voraussetzungen allgemein und im besonderen Feld der Heimerziehung nötig sind, das wird im nächsten Kapitel zunächst theoretisch aufzuzeigen versucht.

## **2 Untersuchungsleitende Vorannahmen und Zielsetzung der Arbeit**

### **2.1. Zur Theorie und Praxis der Heimerziehung**

Theorie und Praxis scheinen selbstverständliche, nicht weiter erklärungsbedürftige Unterscheidungen zu sein. Doch wie sich Selbstevaluation als abgeleitete Forschungsmethode zwischen Theorie und Praxis und deren jeweils eigener Logik anschließt, das scheint noch nicht geklärt. Dies gilt besonders, wenn man die deutsche Diskussion zu diesem Thema anschaut, mit ihren unterschiedlichen Priorisierungen auf Praxis oder Theorie oder auf einen besonderen Modus von deren Zusammenspiel. So ist die Bedeutung der beiden Bereiche mindestens schon insofern klärungsbedürftig, als man auch von einer Praxis der Theoriearbeit und einer Theorie der Praxis sprechen kann (Birgmeier 2009, S.13-32). Methodenwissen weist sicher Überschneidungen mit beiden Bereichen auf und wird von den Praktikern gerne als theoretisches Wissen und von den Theoretikern gerne als praktisches Wissen angesehen. Nimmt man die Vermeidung des Theoriebegriffs in der Heimerziehungsdiskussion zur Kenntnis und die mancherorts übliche Ersetzung durch den sicher nicht präziseren Begriff „Philosophie“, dann scheint die Frage nach dem Status des vorhandenen Wissens noch dringlicher. Eine Klärung für unseren Zweck scheint also erforderlich und soll hier versucht werden (Dewe & Otto 2001, S. 1966ff; Colla u.a. 1999, S.307-416; Langewand 2004, S. 1016ff).

#### **2.1.1 Theorie als Desiderat der Heimerziehung**

Eine Theorie der Heimpädagogik liegt nicht vor, sofern man unter Theorie eine empirisch basierte Theorie versteht, die als eine Art begriffliche „Landkarte“ ein abstraktes Orientierungs- und Differenzierungswissen einer gemeinsam erfahrbaren Wirklichkeit darstellt (Winkler 1988, S. 11ff). Dies gilt auch für die Erziehungshilfen insgesamt, die Wolfgang Trede mit Michael Winkler bestenfalls auf dem Weg zu einer Theorie sieht (Trede 2001, S. 796). Es liegen mit theoretischen Teilstücken inzwischen viele empirisch basierte Befunde über Aspekte der Heimerziehungswirklichkeit vor, diese sind jedoch noch wenig aufeinander bezogen und sie fokussieren zunehmend Fragen der Leistung von Heimerziehung (BfFSFJ 1998; Hamburger u. a. 1998 und 2000; ÜBBSJ 2000; BfFSFJ 2002). Bemühen sich die ersten beiden Studien von Thiersch und Hamburger noch um die auch typologische Analyse von Strukturen und Prozessen, so tendieren die letzten Studien fast ausschließlich zur quantitativen Analyse der Ergebnisqualität von Heimerziehung.

Es liegen viele Beschreibungen und Konzepte über einzelne Bereiche der Heimerziehung vor, über Leistungsfelder wie Wohngruppen oder Tagesgruppen, über einzelne Arbeitsprozesse wie Aufnahme oder Elternarbeit. Eine Gesamtschau des Feldes und seiner wichtigsten Aspekte gibt es als zu einem europäischen Überblick angelegte systematische Orientierung in einem Handbuch von Colla u.a. (1999), als praxisorientierte Einführung von Günder (2003) und als Einführung in Theorie und Praxis von Kupffer/Martin (1994). Doch auch hier werden die in neuerer Zeit sehr ausdifferenzierten Aspekte der Heimerziehung kaum im Zusammenhang beschrieben, und der Theorieteil ist bei Colla mit „Philosophie der Heimerziehung“ überschrieben. Der Begriff Theorie wird vermieden, vielleicht weil man den Anspruch so nicht setzen will, schon aus Mangel an Klarheit über den allgemeinen Begriff der Sozialpädagogik, noch mehr aber über den Erziehungsbegriff, der als ehemaliger Leitbegriff nicht mehr ohne Weiteres akzeptiert wird. Angesichts der schwierigen Theorie-Praxis-Debatte fürchtet Winkler um die ausreichende Beachtung der Praxis der Sozialpädagogik in ihrem Eigensinn als Handwerk, „...und zwar um den Preis, dass Sozialpädagogik in Sozialpolitik aufgelöst oder allein noch unter Kategorien betrachtet wird, bei welchen betriebswirtschaftliche Erwägungen vorgeben, was als Qualität gemessen werden soll. Dann doch lieber ein Handwerk, das ordentlich gemacht wird und die Beteiligten mit Zufriedenheit erfüllt, weil sie ihre Lebenspraxis ein gutes Stück vorangebracht haben.“ Winkler ruft hier angesichts neuer Gefahren der kategorialen Fremdbestimmung auf zur Selbstbesinnung der Praxis (Winkler 2009, S.331; und 1999, S. 307ff).

Bei diesem Befund liegt zur Orientierung der Heimerziehung ein Rückblick auf Klassiker nahe, wie etwa auf Pestalozzi, Bernfeld, Makarenko oder Korczak. Doch auch hier werden wir nur bedingt fündig: Die Schriften der Klassiker sind überwiegend in Erzählform gefasst, es sind keine expliziten Theorien mit einem Mindestmaß an Systematik, und sie sind durch ihre Zeit, ihren gesellschaftlichen und historischen Ort gefärbt (Winkler 1999, S. 191-220).

Es stellt sich hier noch einmal die Frage, ob man für die Untersuchung von Selbstevaluation in der Heimerziehung eine Theorie der Heimerziehung, also eine theoretische Feldkenntnis benötigt.

Selbstevaluation liegt ja als Methode ausgearbeitet vor, auch ethische Standards dazu. Wenn wir im Sinne von Winkler argumentieren, Sozialpädagogik sei identisch mit ihrer Sprache, so müssten wir sagen, dass wir Selbstevaluation nur auf eine Wirklichkeit beziehen können, die in einer kategorial fachlich bestimmten Beschreibung vorliegt und die ohne diese Beschreibung nicht zu erfassen wäre. Wir erkennen immer schon, aber nur über Vorverständnisse. Einmal erkennen wir über unser eigenes Vorverständnis, des Weiteren über

das Vorverständnis derer, die uns etwas über ihre Wirklichkeit sagen, die sie beschreiben. Wir gehen in die Forschung begrifflich nie ganz voraussetzungslos vor, wie dies etwa die Grounded Theorie als Haltung zu fordern scheint und wie es Flick kritisch reflektiert (Strauss u. Corbin 1996, S. 3-30; Flick 2004, S.11-52). Jedenfalls dürfen wir die Sprache der Fachkräfte nicht ohne weiteres als schon ausreichend angemessenen Ausdruck der dortigen sozialen Wirklichkeit im pädagogischen Sinne nehmen. Sie ist notwendig bestimmt durch die Handlungsperspektive und die sprachlichen Konventionen vor Ort (Radtke 1983).

Wenn keine empirisch verlässlich gegründete Theorie der Heimerziehung vorliegt, dann müssen wir uns also trotzdem die begrifflichen Voraussetzungen bewusst machen, die uns wenigstens ein ungefähres Bild der Wirklichkeit des Feldes Heimerziehung geben können. Wie kommen wir zur dieser begrifflichen Hilfskonstruktion?

### **2.1.2 Annäherungen an Theorie**

Der vielleicht ambitionierteste Versuch eines Theoretikers, Vorarbeit zu einer Theorie der Sozialpädagogik mit starken Bezügen zur Heimerziehung zu leisten, stammt von Michael Winkler, der eine sozialpädagogische Theorie vorgelegt hat (Winkler 1988) und Heimerziehung in mehreren Aufsätzen immer wieder auf metatheoretischem, gesellschaftspolischem und erziehungsphilosophischem Niveau reflektiert. In einem theoretisch explizit auf eine Theorie zielenden Beitrag benennt er begriffliche Optionen und Maßstäbe, die in ihrer Essenz hier in der Zusammenfassung von Wolfgang Trede als „Wege zu einer Theorie der Erziehungshilfen“ vorgestellt werden (Trede 2001, S. 796).

In kritischer Absicht gegen eine weitere, aus seiner Sicht pädagogisch unreflektierte Flexibilisierung der Jugendhilfe und gegen eine theorielose empiriefixierte Reflexionskultur, die den Begriff der Heimerziehung als Pädagogik zu verlieren droht, fordert Winkler besonders mit Bezug auf S. Bernfeld und K. Wilker, Heimerziehung als Ortshandeln zu verstehen (Winkler 1999, 307-324).

Winkler setzt die Begriffe Ort und Subjekt an die Spitze einer möglichen Theorie der Heimerziehung. Ausgehend von seiner Erkenntnis, dass die Wahl des Lebensortes die „Topografie des Sozialen, in welcher sich ein Individuum biografisch bewegt“ (Winkler 1999 S. 319) prägt, sieht er schon die Entscheidung für einen Ort als eine pädagogische Option, die in ihrer pädagogischen Bedeutung hoch eingeschätzt werden muss. Der Ort, soll er pädagogisch sein, muss so beschaffen sein, dass die Subjektivität und Selbsttätigkeit des Kindes erhalten und gefördert werden kann. Winkler benennt für die Auswahl und Gestaltung

der Orte Maßstäbe, die dem Anspruch des Ortshandelns genügen und vor allem auch der Prämisse der Subjektivität gerecht werden:

- (1) Sicherheit, Schutz, Geborgenheit und Versorgung
- (2) Fehlerfreundlichkeit, um in der Entwicklungsarbeit Vor- und Rückschritte machen zu können
- (3) Perspektiven schaffen mit der Möglichkeit biografischer Anknüpfung, aber auch des Bruches, der Zäsur
- (4) Pädagogische Orte müssen Entwicklungs- und Lernprozesse ermöglichen. Nicht die totale Institution, sondern Selbstgestaltung der Innenräume und auch offene Räume nach außen müssen Strukturmerkmal sein.
- (5) Kinder und Jugendliche müssen vom pädagogischen Ort aus selbstständig andere Orte aufsuchen können. Aber der pädagogische Ort soll auch eine Art Zuhause sein, das, „was wir als Heimat empfinden“ (Winkler 1999, S. 320f).
- (6) Es soll ein Ort der Gemeinschaft sein. „An pädagogischen Orten sollte man sich Sozialkompetenzen in einer Gemeinschaft selbst aneignen können, die Regeln entwickelt und verbindlich macht, die uns jene Moralität schafft, welche die modernen Gesellschaften zunehmend verweigern.“ Pädagogische Orte sollen eine „moral community“ begründen, sie sollen „Demokratie erfahren lassen“ (Winkler 1999, S. 322)

Winkler selbst möchte seine Überlegungen nicht als bloße „Apologie der traditionellen Heimerziehung“ kritisiert wissen. Dass die Umsetzung seiner Forderungen schon geschehen sei, wie manche Vertreter der Heimerziehung in ihrer Selbstdarstellung behaupten, bezweifelt Winkler (1999, S. 308). Winkler mahnt als Desiderat nicht primär das Problem mangelnder empirischer Forschungsergebnisse an, die er in seinen Aufsätzen auch wenig in Anspruch nimmt, sondern fordert zunächst Theorie: „Über weite Strecken unseres Handelns und Redens tapen wir im Dunkeln, benötigen also eine theoretische Vergewisserung, die uns zunächst Aufklärung über das Feld der Heimerziehung verschaffen könnte“ (Winkler 1999, S. 308).

Der Ruf nach Theorie löst allerdings in der Pädagogik regelmäßig Kontroversen aus. Kann Theoriekonstruktion auf der Basis des immer schon vorhandenen sozialpädagogischen Diskurses geschehen, wie Winkler zu meinen scheint, besonders wenn man seine frühere Arbeit über „Eine Theorie der Sozialpädagogik“ zugrunde legt – oder ist vor allem erst einmal empirische Forschung nötig? Diese sollte eine umfassende und verlässliche Vergewisserung über die Praxis herstellen, wie es im Anschluss an Gabriel gefordert werden könnte, wenn er feststellt: „Die Heimerziehung außerhalb von Modellprojekten ist wenig erforscht“ (Gabriel 1999, S. 1089).

Doch die Diskussion sollte sich nicht nur in der Alternative begrifflich-spekulative theoretische Grundlagenforschung versus empirische Forschung ohne ausgewiesenen theoretischen Bezug bewegen. Heinz-Elmar Tenorth sieht als Ergebnis empirieloser Theoriebildung die Verfehlung von Theorie im strengen Sinne und die Verwechslung von

Theorie mit einer Art Berufsethik. Er fordert vor allem Kategorialanalysen der vorliegenden theoretischen Konstrukte im Abgleich zur Empirie, nicht mit dem Ziel praxisanleitender Handlungstheorie, sondern mit der Möglichkeit einer dem wissenschaftlichen Wahrheitsanspruch verpflichteten Objekttheorie. Tenorth wendet sich vor allem gegen eine lange Tradition der Verwechslung von berufsethischen Prämissen mit Theorie, die etwa in der Heimerziehungsdiskussion vor allem durch eine Verengung des Blicks auf den pädagogischen Bezug festzustellen ist: „Ohne theoretisch-thematische Verzahnung mit einzelwissenschaftlicher Forschung bleibt philosophische Arbeit innerhalb der Theoriebildung, so grundlegend sie ihren Anspruch auch formulieren mag, grundloses Raisonement“ (Tenorth 1984, S. 65). Also doch der Bezug auf Klassiker, die Praxis und Theorie, bei aller Unvollkommenheit, in ihrer Person verbinden konnten?

Der Bezug auf Klassiker, den Winkler fordert, ist wohl bestenfalls heuristisch anregend, weil die gesellschaftlichen Gegebenheiten zur Zeit von Makarenko, George oder gar Pestalozzi strukturell andere waren. Entsprechende Arbeiten geben wertvolle Antworten auf grundsätzliche Fragen, beziehen aber nicht immer ausreichend die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen mit ein, wie man etwa bei Lüpke feststellen kann, der sich im Anschluss an eine sicher gute historisch-vergleichende Analyse der Heimerziehungspraxis bei Pestalozzi, Makarenko und George eher wenig an die aktuelle Entwicklung anschließt (Lüpke 2004, S. 275ff). Zu lernen ist von den Klassikern aber allemal das mutige Experimentieren, dem heute trotz besserer materieller Voraussetzungen aber der Raum zu fehlen scheint.

Winkler, als exzellenter Kenner der Klassiker, bleibt über weite Strecken bei normativ motivierten Vorstellungen zur Heimerziehung, die selbst zunächst zwar zur Feststellung von normativen Defiziten der Wirklichkeit führen können, nicht aber theoretisch Wirklichkeit abbilden im Sinne einer größtmöglich wahren Abbildung der Realität. Die vorliegende Literatur bietet also bislang keine allgemeine Theorie der Heimerziehung im Sinne einer Objekttheorie, die Wirklichkeit, nicht Möglichkeit beschreibt. So stellt sich weiterhin die Frage, auf welche Empirie sich eine Theorie der Heimerziehung denn stützen soll.

### **2.1.3 Zum Ertrag der Forschung und zu ihrem Theorie-Praxis-Verständnis**

Die wohl umfassendste Arbeit zum Thema Forschung und Theoriebildung in der deutschen Heimerziehung unter Einbezug und im Vergleich der englischen Entwicklung hat Thomas Gabriel vorgelegt (Gabriel 2001).

Gabriel stellt eine deutliche Differenz zwischen englischem und deutschem Diskurs fest. „Im deutschen Diskurs zur Forschung in der Heimerziehung stellen (im Gegensatz zum englischen Diskurs, d. V.) Problemlösungsfähigkeit und Anwendungsorientierung von Studien keine zentralen Kriterien zur Beurteilung ihrer theoretischen Relevanz dar.“ (Gabriel 2001 S. 153). Sieht man von den oben schon genannten neueren empirischen Studien ab, die stark einzelfallbezogenen Standards und Ergebnisse der Heimerziehung fokussieren, weniger aber die Institutionswirklichkeit mit ihren inneren Prozessen in den Blick nehmen, dann besteht die Literatur über Heimerziehung in der Tat entweder aus Erzählungen, prosaischen Falldarstellungen, wenig systematischen Praxisbeschreibungen, Konzeptdarstellungen oder berufsethischen Reflexionen im Sinne der Kritik Tenorths. Empirisch gestützte und kategorialanalytisch durchdachte Theorieversuche gibt es kaum, mit Ausnahme etwa der Arbeit der Planungsgruppe Petra, die die Heimerziehungswirklichkeit systematisch kategorisiert beschrieben hat und auf die wir weiter unten zurückkommen (Planungsgruppe Petra 1987).

Gabriel nennt für die deutsche Heimerziehungsforschung drei Schwierigkeiten:

- (1) „Der vermeintliche Widerspruch zwischen begrifflich-theoretischer und empirischer Forschung.
- (2) Die scheinbare Inkommensurabilität von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.
- (3) Die mangelnde Integration von Theorie und Praxis“ (Gabriel 2001, S. 154).

Im Folgenden soll die Reflexion Gabriels ansatzweise dargestellt werden, weil u. a. davon ausgehend eine kategoriale Standortbestimmung für unsere Arbeit versucht werden soll.

### ***Zur vermeintlichen Inkommensurabilität zwischen begrifflich-theoretischer und empirischer Forschung***

Zwei Argumente werden gegen die empirische Forschung der Heimerziehung angeführt:

Zum einen wird ein klar identifizierbarer vorfindbarer Gegenstand bestritten: Sozialpädagogik und so auch Heimerziehung existiert nur als Diskurs, nicht als konkreter Gegenstand, so Winkler (grundlegend Winkler 1988, besonders S. 11ff).

Zum anderen wird die Heimerziehung als für die Forschung zu komplex gesehen, mit der Folge, dass die Vielzahl der Bedingungsfaktoren zu erhobenen Datenmengen führen, die nicht mehr sinnvoll bewältigt werden können oder durch notwendige Abstraktionen nur triviale Ergebnisse produzieren würden (Gabriel 2001, S. 154f). Gabriel bezieht sich hier vor allem auf die Einwände Winklers, der bei fast allen neueren Studien über Heimerziehung einen verengten Empirismus ohne ausreichenden gesellschaftlichen Bezug beklagt.

Allerdings fragt Gabriel, wie denn ohne Bezug auf die Realität der Heimerziehung und ohne Abstraktion und Reduktion überhaupt Theorie generiert werden soll (Gabriel 2001, S. 155). Gabriel gesteht zu, „dass Prozesse in der Heimerziehung durch ihre Komplexität und strukturelle Offenheit nicht im Rahmen von schlichten Kausalitäten fassbar sind“ (Gabriel 2001, S. 156). Dies besagt nach Gabriel jedoch nicht, dass bestimmte Wirkfaktoren nicht durch die Forschung isoliert und identifiziert werden können. Das wird nach Gabriel nicht alleine durch Kausalanalysen möglich sein, aber durch Methoden, die der Komplexität und der Eigenart des Gegenstandes gerecht werden. Gabriel verweist hier auf Glaser und Strauß, die die unauflösbare Dialektik von Theorie und Empirie erkannten und diese Erkenntnis in ihrem Forschungskonzept der „Grounded Theory“ umzusetzen versuchten. Forschung wird dort verstanden als kreativer Prozess der Theoriebildung (Gabriel 2001, S. 157). Auf die Methode wird im Methodenkapitel näher eingegangen.

Jedenfalls stimmt Gabriel mit der erkenntnistheoretischen Kritik Tenorths überein, indem er formuliert: „Die Generierung von theoretischen Schlüssen, die sich nur aus theoretischen Vorannahmen entwickeln, steht in Gefahr, ihren selbstreferentiellen Charakter zu kultivieren oder gar normativen/ideologischen Selbstmissverständnissen aufzusitzen, da die Gültigkeit ihrer Aussagen auf formal logischen Argumentationen oder rein philosophischen und normativen Setzungen beruhen“ (Gabriel 2001, S. 158f). Beispielhaft hierfür kann die Auseinandersetzung um die theoretische Fundierung einer konstruktivistischen Erkenntnishaltung in der Sozialen Arbeit gelten. Im Anschluss an Luhmann entwickelte sich in der Sozialen Arbeit das Paradigma eines Konstruktivismus und Relativismus, der die Alltagswahrnehmung der Profession mancherorts in Haltungen des ständigen Funktionalismusverdachts und der notorischen Skepsis trieb. Das Bewusstsein der Kontingenz ist für die Praxis nicht nur hilfreich, es kann auch Konsensprozesse erschweren. So können Theorien mit hoher logischer Stringenz und Plausibilität, wie die Systemtheorie Luhmanns, so fruchtbar diese analytisch für die Theoriebildung auf einer hohen Abstraktionsstufe sein mögen, doch die Praxis nicht ohne jeweilige Übersetzung in die Professionslogik orientieren (siehe hierzu Heiner 1995, S. 427-441 und 525-546 sowie Schumacher 2008, S. 287-295). Was erkenntnistheoretisch spätestens seit Kant gilt, nämlich die Absage an die Erkenntnismöglichkeit absoluter Wahrheit, kann durch unreflektierte Übersetzung in die Praxis zu einem Relativismus werden, der eine immer schon notwendige und mögliche Pragmatik des Handelns leicht verhindern kann (grundsätzlich dazu: Fischer 1995 sowie Luhmann & Schorr 1982). Ohne empirische Anbindung und Relativierung kann Theorie so der Praxis jedenfalls nicht sinnvoll Orientierung geben, bestenfalls irritieren. Eine

praxistaugliche gute Interpretation und Übersetzung der Systemtheorie bietet Ritscher (Ritscher 2002, S. 22-76).

### ***Zur Kontroverse quantitative versus qualitative Forschungsmethoden***

Gabriel hält den Methodenstreit zwischen den Vertretern der quantitativen und qualitativen Forschung für eine überkommene Kontroverse, „denn erkenntnistheoretisch lassen sich quantitative und qualitative Forschungsmethoden komplementär verbinden“ (Gabriel 2001, S. 159). Ohne qualitative Verfahren ist die subjektive Wirklichkeit der Akteure in der Heimerziehung und die Prozessdimension, ohne die die meisten Warum-Fragen nicht zu beantworten sind, nicht zu ergründen bzw. sind quantitative Forschungsergebnisse oft nicht zu verstehen bzw. nicht interpretierbar. Dies stellt Gabriel mit Bezug auf die englischen Forscher Mordock und Bullock fest, die nach Gabriel die Verbindung von qualitativen und quantitativen Ansätzen auf vier Arten für möglich halten:

- „Quantitative Befunde können durch qualitative Fallstudien illustriert werden, um die individuellen Perspektiven und Prozesse in ihren subjektiv wahrgenommenen Konsequenzen beschreibbar zu machen.
- Qualitative Studien können den Schlüssel zum Verstehen quantitativer Befunde liefern.
- Qualitative Forschung kann Typologien entwerfen, die das Verständnis von Wirkfaktoren, die aus quantitativen Befunden entstanden sind, überprüfbar machen und ihre Doppeldeutigkeit erklären.
- Qualitative Forschung kann Hypothesen produzieren, die dann quantitativ überprüft werden können“  
(Gabriel 2001, S. 160f).

Die quantitative Forschung hat allerdings im Rahmen der neueren Diskussion um die wirkungsorientierte Steuerung eine hohe Bedeutung erlangt. EVAS als Evaluationsmethode steht in dieser Tradition; und eine ganze „Schule“ im Anschluss an Franz Petermann präferiert diesen Ansatz (vgl.: JES Studie 2002, Macsenaere & Knab 2004).

Die Präferenz für quantitative Forschung ist wohl nicht nur durch eine Präferenz für Präzision zu erklären, die Zahlen zunächst suggerieren, sondern durch eine Nähe zur Naturwissenschaft. Es ist unübersehbar, dass die quantitative Forschungsrichtung, jedenfalls in der Jugendhilfe, kategorial und personell überwiegend an die wissenschaftliche Psychologie angeschlossen ist, die ihre wissenschaftliche Reputation in nicht geringem Maße aus der Erfüllung naturwissenschaftlich orientierter Forschungsstandards bezieht (zu diesen Standards: Bortz u. Döring 2002). Andererseits gibt es innerhalb der sozialpädagogischen Disziplin eine deutliche Präferenz für qualitative Forschungsmethoden, die dann auch mit quantitativen Methoden ergänzt werden können (siehe Heiner 1988; Rauschenbach, Thole 1998; Otto, Oelrich, Micheel 2003; Schewpe, Thole 2005). So ist der Methodenstreit auch ein Streit zwischen

zwei Disziplinen, der aber erheblich beeinflusst wird von dem Bedarf an quantifizierten Daten von Seiten der Politik.

#### **2.1.4. Zum Verhältnis von Theorie, Praxis und Forschung**

##### ***Zum Theorie-Praxis-Verhältnis***

In Deutschland ist, im Gegensatz zum angelsächsischen Sprachraum, bis heute eine durch bestimmte Traditionen entstandene Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis anzutreffen (zur Begriffsgeschichte und Diskussion siehe Böhm 1995, Langewand 2004, Mührel u. Birgmeier 2009). Es ist möglicherweise fruchtbar, die traditionellen Differenzen zwischen Theorie (Schauen im Sinne von Kontemplation), Praxis (Handeln im Sinne autonomer, in sich selbst sinnvoller Lebensgestaltung) und Poiesis (Machen im Sinne von intentionalem Herstellen eines Gegenstandes), wie sie in der Tradition seit Aristoteles gesetzt wurden, in erkenntnistheoretischer Absicht aufzugreifen. Gerade für die Heimerziehung und die aktuelle Jugendhilfediskussion über wirkungsorientierte Steuerung dürfte die aristotelische Unterscheidung interessant sein, die Winfried Böhm beschreibt:

„Nicht ohne weitreichende Konsequenzen weist Aristoteles in seiner ‚Politik‘ (...) mit allem Nachdruck darauf hin, dass das menschliche Leben grundsätzlich Praxis, nicht Poiesis ist, insofern es seinen Wert in sich selbst trägt und deshalb nicht für außer ihm liegende Zwecke instrumentalisiert und funktionalisiert werden darf.“ Bedenkt man, dass dieser Differenz auch eine ethische Bedeutung zukommt, nämlich den Schutz vor einem unzulässigen ökonomischen Kalkül, so wird das Problem unseres neuzeitlichen undifferenzierten Praxisbegriffs in der Heimerziehung deutlich: Wird der Sinn der Lebensgestaltung im Heim immer mehr auf die Wirkung nach der Entlassung hin definiert, wird das Leben im Heim tendenziell verzweckt, das Heim im schlimmsten Fall in der Logik einer Fertigungsstrecke konstruiert. Jedenfalls ist mit der Subsumption der Begriffe Praxis und Poiesis unter den Begriff Praxis eine berufsethisch wertvolle Unterscheidung verloren gegangen. Dieser Gedanke wird weiter unten beim Thema wirkungsorientierte Steuerung bzw. der Evaluation von Interventionen noch relevant werden.

Hier, besonders im Blick auf Forschung, werden wir die aktuell üblichen Begriffe von Theorie und Praxis verwenden. Sprachen wir eben von einem Erkenntnisverlust durch die Reduktion auf einen problematischen Praxisbegriff, so wird in der englischen Diskussion anders als hierzulande nicht einmal die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis getroffen:

„Die Brüche zwischen Theorie und Praxis, die in Deutschland auch die Forschung zur Heimerziehung betreffen, sind in der britischen Diskussion nicht existent“ (Gabriel 2002, S. 161). So haben wir es also offenbar mit einem von der Wirklichkeit her nicht notwendig scheinenden Phänomen der Begriffsdifferenzierung zu tun. Dennoch wird in Deutschland oft aus einer unterstellten Notwendigkeit heraus argumentiert: Erziehungsvorgänge seien nicht unmittelbar beobachtbar. So könne erst aus einer begrifflich-theoretischen Grundlagenforschung eine Problemheuristik der Praxis gewonnen werden. Gabriel referiert damit wieder Winkler, der meint, dass Praktikerinnen und Praktiker „alles mögliche beschreiben, nur nicht die Erziehung, weil wir diese noch gar nicht begriffen haben“ (Winkler 1995b, S. 39).

Die theoretische Gegenstandsbeschreibung soll demnach also gesichert sein, bevor die Erziehungswirklichkeit erfassbar werden kann. Man sieht nur durch Begriffe oder was man irgendwie schon im Begriff hat, so könnte man diesen Ansatz beschreiben. Gabriel wiederholt hier seine Frage, wie denn begrifflich-theoretische Theoriebildung „a priori“ ihren Gegenstand angemessen beschreiben soll, ohne der empirischen Realität der Heimerziehung einen systematischen Stellenwert im Theoriebildungsprozess zuzuerkennen (Gabriel 2001, S. 162). Er verweist auf die Verbindung von Theorie und Empirie am Beispiel Großbritanniens, wo die Forschungsergebnisse „ihren Ausgangs- und Endpunkt in der Erziehungswirklichkeit haben“. Und sie überbrücken somit „die Differenz zwischen Theorie und Praxis über das Medium der Empirie“ (Gabriel 2001, S. 163).

Gabriel erkennt den Sinn der Unterscheidung von grundlagenorientierter Forschung und anwendungsorientierter Forschung an, parallel zur Unterscheidung Praxiswissen versus Grundlagenwissen. Die Generierung von Theorie und theoretischen Schlüssen kann zwar deduktiv erfolgen, nicht jedoch schon ohne Auseinandersetzung mit der sozialen Realität von Heimerziehung für gültig erklärt werden. Gabriel verweist hier wieder auf die Grounded Theory als Möglichkeit der „induktiven“ Theorieproduktion und der Analyse von Widersprüchen etwa im Vergleich mit deduktiv gewonnenen Theoriekonstrukten (Gabriel 2001, S. 164).

Nach Gabriel blockiert die Frage, ob wissenschaftliche Forschung Theorie zum Zweck der Aufklärung oder als Sozialtechnologie entwerfen soll, den Forschungsprozess seit dem Positivismusstreit immer noch und fordert eine Überwindung durch eine Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie, Praxis und Forschung. Er befürwortet ein affirmatives Forschungsverständnis, das gleichwohl nicht unkritisch auf die Reform des Bestehenden zielt (Gabriel 2001, S. 164; hierzu auch: Beck, Bonß 1989 und Adorno 1979).

Wir gehen hier und noch im Weiteren so ausführlich auf wissenschaftstheoretische Voraussetzungen und ihre Kontroversen ein, weil sie auch in den Köpfen der Praktikerinnen und Praktiker weiterleben und eine große Rolle in der Akzeptanz von empirischer Forschung spielen. Auch in der Disziplin lebt die Kontroverse wieder auf, was an der Diskussion um eine *evidence-based practice* zu studieren ist, die die Theorie-Praxis-Kontroverse wieder als Frage nach der Wissensgewinnung und Wissensanwendung aufleben lässt (Sommerfeld & Hüttemann 2007).

Wir halten die Differenz von Praxis und Theorie für prinzipiell nicht aufhebbar, da sie auf Differenzen von Wissensproduktionsorten und Wahrheitsansprüchen verweist. Zwar sind induktiv und deduktiv gewonnene Theorien sowie empirisches Wissen methodisch hergestellte Abstraktionen von der praktischen Wirklichkeit. Aber: die Wissensarten dieser Bereiche sollten übersetzbar sein durch transparente fachlogische und sprachlogische Regeln (Beck et al. 1989, S. 9f).

Es geht hier auch nicht nur um die sehr grobe Unterteilung in theoretisches und praktisches Wissen, sondern um weitere Differenzierungen im Blick auf den Status und die Herkunft des Wissens, worauf wir weiter unten noch näher eingehen werden (siehe Oelkers & Tenorth 1991). Wie kaum ein anderes Fach ist Soziale Arbeit auf eine rational gesteuerte Wissensverwendung angewiesen, gerade weil die kognitive Identität noch wenig abgesichert ist und durch berufsfeldbedingte Differenzierungen und theoretische Differenzen immer wieder irritiert, gebrochen bis gespalten wird.

### ***Forschungsverständnis***

In unserer Arbeit legen wir ein Forschungsverständnis zugrunde, das im Anschluss an die verstehende Soziologie wie folgt beschrieben werden soll:

Die soziale Welt ist sinnhaft konstituiert, sowohl die sogenannte objektive als auch die subjektive soziale Welt. So sind die Interpretationen, Deutungen und Definitionen der handelnden Subjekte immer auch unverzichtbarer Gegenstand, ja Kernstück von Forschung in der Heimerziehung, wobei wir dennoch von einer objektiven, wenn auch immer nur annähernd erkennbaren Welt ausgehen, einem radikalen Konstruktivismus nicht folgen (vgl. Berger & Luckmann 1980; Heiner 1995).

Die Heimerziehung hat sich gewandelt. Institutionsmodelle im engen Anschluss an Goffmann können Heimerziehung nicht mehr alleine ausreichend typisieren (Goffmann 1973). Der Zusammenhang zwischen subjektivem Sinn und objektiver Struktur unter Bezug auf Handlung ist in seiner Dynamik eine wesentliche Grundperspektive von

Heimerziehungsforschung, ohne die Subjektperspektive oder die Strukturperspektive als Ausgangspunkt zu setzen. Der potentielle Gestaltungsspielraum der Subjekte kann durchaus erheblich sein, stärker von den kognitiven Konstruktionen der Subjekte abhängig, als diesen manchmal bewusst ist, wie etwa Weick und Willke im Anschluss an die Systemtheorie aufzeigen (Weick 1995, Willke 1996, S. 41ff).

Im Anschluss an die Grounded Theory gehen wir davon aus, dass Theoriebildung ohne Rekonstruktion der Feldspezifika und der basalen Regeln und Strukturen des Handelns in der Heimerziehung, die wie kaum ein anderes Feld sozialer Arbeit aus unspezifischem Alltagshandeln besteht, zumindest keine handlungsleitenden Ergebnisse erbringt. Um jedoch die gewonnenen Erkenntnisse der Feldforschung, wie sie auch in dieser Arbeit vorgestellt werden, angemessen im Blick auf das Gesamtthema Heimerziehung interpretieren zu können, brauchen wir wenigstens einen theoretischen Begriffshorizont der Heimerziehung, den es jedoch, wie schon beschrieben, nicht ausreichend geschlossen und umfassend gibt.

Wir versuchen deshalb hier wenigstens eine minimale kategoriale Skizze, die wir als Arbeitsgrundlage für unseren weiteren Gedankengang nutzen.

### **2.1.5 Kategorien einer Theorie der Heimerziehung**

Wir setzen voraus: Die vorliegenden Theorieversuche werden als ungenügend empfunden, weil sie mangels reflektierter kategorialer Differenzierungen jeweils eine bestimmte Perspektive auf Kosten anderer Perspektiven bevorzugen. Wir setzen weiter voraus, dass zur Orientierung von Selbstevaluation, sollen ihre jeweiligen Ergebnisse mehr als den Anspruch bloß situativer Gültigkeit erheben, immer auch ein allgemeintheoretisch reflektierter Feldbezug sinnvoll ist, auch um die generell wichtigsten Wirkfaktoren des Kontextes nicht zu übersehen.

Es wird hier also im Ausgang der zentralen Begriffe Ort und Subjekt eine kurze Begriffsskizze zu einer Theorie der Heimerziehung versucht, die sowohl Wahrheitsansprüche einer Objekttheorie als auch Handlungsperspektiven der Profession einbezieht und die weder bloße sozialpädagogische Handlungsphilosophie ist noch Praxisdarstellung in beliebigen Konkretionen. Und: Eine Theorie der Heimerziehung darf gerade die pädagogische Perspektive nicht aus den Augen verlieren, sie gibt dem Arbeitsfeld nach wie vor den zentralen Begriffshorizont.

Das Projekt einer Theorie der Heimerziehung erschien natürlich umso vermessenener, als das Projekt einer allgemeinen pädagogischen Theorie bis auf wenige Versuche nach der

„empirischen Wende“ in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts aufgegeben wurde. Ausnahmen sind hier vielleicht Dietrich Benner mit seiner Praxeologischen Pädagogik, Winfried Böhm mit seinem Personalismusansatz, Werner Loch mit der Zentralsetzung des Lernbegriffs, Hans Thiersch mit seinem Alltagsansatz und Michael Winkler mit seiner Subjektpädagogik (Benner 2001; Böhm 1995; Loch 1998; Thiersch 1992; Winkler 1988). Die hier benannten Ansätze geben notwendige und sich ergänzende Grundorientierungen, aber erst einmal keine Antworten auf methodische Fragen nach der Diagnostik, Zielfindung, Intervention, Dokumentation, Evaluation, also nach Methoden etwa der Gruppen- und Fallarbeit. Für die Heimerziehung können gleichwohl die Arbeiten von Hans Thiersch und Michael Winkler herausgehoben werden, weil sie im Alltagsbegriff von Thiersch und in den Begriffen Subjekt und Ort von Winkler unverzichtbare Grundkategorien bereithalten.

Eine vernachlässigte Wissensart in den ersten Jahrzehnten der Akademisierung des Berufes und zum Teil bis heute ist das Methodenwissen. Es muss einerseits erst im Fall transferiert, den konkreten Gegebenheiten angepasst werden. Andererseits ist es aber unterhalb der theoretischen Reflexion angesiedelt, die in der Praxis nicht ihren primären Ort hat und diese auch nicht unmittelbar anleiten kann. Die hier benannten Literaturangaben neuerer Methodenliteratur stellen nur eine kleine Auswahl dar (Schwabe 2000 und 2008, Spiegel 2004, Galuske & Thole 2006, Stimmer 2006, Staub-Bernasconi 2007, Heiner 2001, 2004c, 2007, B. Müller 2009).

Es bleibt die Aufgabe, für ein je besonderes Feld und für die besondere Frage die dafür erforderliche Auswahl des theoretischen Wissensvorrats zu treffen und gegebenenfalls anzupassen. Allerdings ist zum Fragen ein orientierender Fragehorizont nötig, der durch einen Bestand an Kategorien und Theorieebenen bereitgestellt werden muss.

Im Folgenden sollen Kategorien und ein Set von Fragen benannt werden, die für die formale Orientierung im Feld der Heimerziehung bedeutsam sein können:

## **Zu Theorieformen und Theorieebenen:**

### **(1) Zur formalen Objekttheorie:**

Die Objekttheorie sollte Antworten geben auf die Fragen:

- Was ist (Handlungsfelder, Strukturen und Systeme)?
- Was geschieht (Themen) wie (Prozesse) und warum (Sinn)?
- Warum geschieht es so und nicht anders (Wirkungszusammenhänge)?

Die Theorieebenen sind hier also:

- Handlungsfelder, Strukturen und Systeme
- Themen
- Prozesse
- Sinnkontingenzen, Sinnoptionen und Sinnpräferenzen der handelnden Personen
- Wirkfaktorenanalyse

## **(2) Zur formalen Handlungstheorie**

Die Handlungstheorie sollte Antworten geben auf die Fragen:

- Was soll nach welchen Zielen geschehen?
- Nach welchen Handlungsprämissen soll es geschehen (Prinzipien und Ziele)?
- Wie soll es geschehen (Methoden)?
- Wie ist es geschehen (Evaluation)?

Die Theorieebenen sind hier:

- Prinzipien
- Ziele
- Methoden
- Evaluation

Staub-Bernasconi hat versucht, eine normative Handlungstheorie zu formulieren in Form eines Sets von Fragen, die wir im nächsten Abschnitt (S. ...) im Zusammenhang mit dem Thema Wissensgenerierung aufführen (Staub-Bernasconi 2007, S. 204ff).

Selbstevaluation kann sich an diesen von Staub-Bernasconi zunächst fallübergreifend formulierten Fragen orientieren und so systematisch Wissen für ein bestimmtes Arbeitsfeld gewinnen, so dass die Fragen mit zunächst formalen Kategorien der Erkenntnis auch zunehmend mit bewährtem Wissen oder Erfahrungswissen angereichert werden können.

Eine empirisch gesättigte Handlungstheorie der Praxis kann jedenfalls mit Hilfe einer derartigen Systematik entstehen, wenn das durch Fragen vorstrukturierte Wissen systematisch in ein theoretisches Kategoriensystem quasi induktiv transformiert wird.

Im Folgenden stelle ich eher unsystematisch und vorläufig Kategorien vor, die mir für eine pädagogische Theorieentwicklung der Heimerziehung unverzichtbar erscheinen:

## **Zu einem pädagogischen Begriffs- bzw. Kategoriennetz der Heimerziehung**

### **Theoretische Ebenen**

- (1) Die Zentralbegriffe Subjekt und Ort
- (2) Anthropologische Dimension
- (3) Der allgemeine pädagogische Grundgedankengang
- (4) Der besondere sozialpädagogische Grundgedankengang
- (5) Der besondere heimpädagogische Grundgedankengang

### **Empirische Ebenen**

- (6) Die Lebens- und Erziehungsfelder
- (7) Dynamiken der Inklusion und Exklusion
- (8) Die biographische und familiäre Perspektive
- (9) Klientensystem und Hilfesystem
- (10) Heimerziehung als Alltag, Pädagogik und Therapie
- (11) Standardsituationen professioneller Arbeit

### **Methodische Ebene**

- (12) Diagnose, Intervention, Evaluation
- (13) Orte und Methoden der Planung und Reflexion
- (14) Methodenspezifika der Heimerziehung
- (15) Professionsspezifika der Heimerziehung
- (16) Qualitätskriterien der Heimerziehung

Die methodischen Kategorien können auf die vorher vorgestellten verschiedenen Objekt- und Handlungstheorieebenen bezogen werden. Sie sind in der Literatur vielerorts einzeln, kaum aber im Kontext des Horizontes der Heimerziehung insgesamt beschrieben.

Die Begriffe beziehen sich teilweise auf relativ abstrakte, zum Teil auch nicht heimspezifische Erkenntnisebenen und sind hier in eine dreigliedrige Ordnung gebracht. Sollen die Begriffe Orientierung für die Praxis der Heimerziehung bieten, so wäre der Versuch nötig, die Themen, soweit dies noch nicht oder unzureichend geschehen ist, zu einer

in sich konsistenten Theorielandkarte für das Arbeitsfeld Heim auszuarbeiten. Dies ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Die kategoriale Skizze kann uns aber auch ohne weitere Ausarbeitung heuristische Orientierung geben für unser Vorhaben, mögliche Orte und Funktionen von Selbstevaluation in der Heimerziehung einbeziehen zu helfen.

Es existiert eine große Menge an Literatur zur Heimerziehung zu einzelnen der hier genannten Kategorien. Monographien mit annähernd umfassend versuchtem Anspruch gibt es wenige, aber doch einige zur Vororientierung (Weinschenk 1987; Planungsgruppe Petra 1987; Kupffer & Martin 1994; Günder 2003). Mit Ausnahme der Planungsgruppe Petra ist in der Literatur festzustellen, dass zwischen Realitäten der Heimerziehung, konzeptionellen Vorgaben und normativen Absichten oft unzureichend unterschieden wird.

Eine Evaluation sollte jedenfalls auch angeben können, in welchen Bereichen eines Kategoriennetzes empirischer Beschreibung sie sich bewegt, welche theoretischen Vorannahmen sie macht, welche Qualität ihre Wissensbasis hat und wo ihr Ergebnis eingeordnet werden kann.

## **2.2 Wissensgenerierung und Bewertung in der Praxis**

### **2.2.1 Soziale Arbeit zwischen Wissenschaftswissen, Professionswissen und Alltagswissen**

Wenn wir Selbstevaluation nicht nur als Methode der Bewertung von Arbeitsergebnissen, sondern auch als Möglichkeit der Wissensgenerierung mindestens für das zu evaluierende Praxisfeld sehen, dann stellt sich die Frage nach dem Status und der Geltung des so gewonnenen Wissens. Wir können dann fragen, wie sich dieses Wissen von anderen Arten des Wissens unterscheidet, welche Reichweite und welchen Objektivitätsgrad es für welchen Anwendungszweck beanspruchen kann (Oelkers & Tenorth 1991). Bevor wir zur Darstellung von Antwortversuchen auf diese Fragen kommen, werfen wir zunächst einen Blick auf die stellenweise schwierige Diskussion, wie sie in der Sozialen Arbeit lange geführt wurde und zum Teil noch geführt wird.

Die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Sozialen Arbeit sind bislang immer noch unzureichend erörtert worden, so Otto & Dewe (2001, S. 1966). Produktion, Analyse, Beglaubigung und Verwendung des Wissens sind nach wie vor entwicklungsbedürftig (Staub-Bernasconi 2007, S. 152-156).

Wissenschaftliches Erklärungswissen kann idealtypisch von Professionswissen und praktischem Entscheidungswissen unterschieden werden. Reflexionstheorien der Praxis hingegen behandeln Praxisprobleme überwiegend unter Orientierungsgesichtspunkten im

Blick auf Wirksamkeit (Engelke 1992, S. 21-76; Dewe & Otto 2001, S. 1966ff). Im Folgenden soll in einem Schaubild von Dewe & Otto ein Überblick über das Kontinuum und mögliche kategoriale Differenzierungen zwischen Wissenschaft und Praxis gegeben werden:

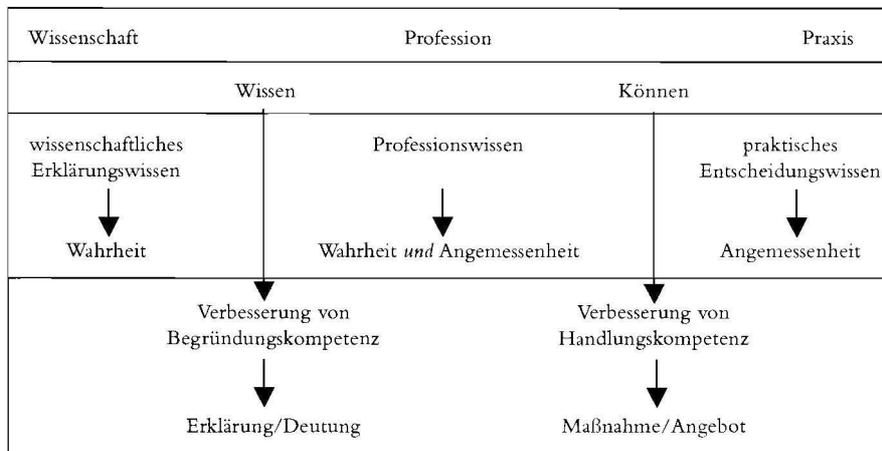


Abbildung 2: Funktionale Differenzen unterschiedlicher Wissensformen (Schaubild oben) und ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsysteme für erziehungswissenschaftliche Theorien vs. pädagogische Reflexionstheorien (Schaubild unten); Darstellungen aus Dewe & Otto 2001, S. 1967.

Funktional Referenzkontexte	ausdifferenzierte gesellschaftliche Teilsysteme für:	
	Pädagogik	Wissenschaft
Theorietypen u. Wissensformen	Reflexionstheorien auf der Basis von Teilsystemen	Wissenschaftliche Theorien im Wissenschaftssystem
Referenzprobleme	Auseinandersetzungen mit Praxisproblemen unter Orientierungsgesichtspunkten	Erforschung von Erkenntnisproblemen unter Wahrheitsgesichtspunkten
Formen vergleichenden Beziehungsdenkens	Ubiquitäre menschliche Denkform	Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Methode
Motivationaler Kontext	Fokussieren von Existenzinteressen. Im Mittelpunkt stehen Orientierungsprobleme und Konflikte.	Weitestgehend Ausklammern von Existenzinteressen, Orientierungsproblemen und Konflikten.

Zum Praxisbegriff im Schaubild oben ist anzumerken, dass das Wissen der Praxis nicht nur Angemessenheit als Kriterium braucht, sondern auch und besonders Wirksamkeit.

Theorie und Praxis generieren Wissen unter den Bedingungen unterschiedlicher Perspektiven, wobei es hier nur um eine analytische Unterscheidung geht, insbesondere bei der Pädagogik, deren Tradition überwiegend nicht Theorien im positivistischen Sinne, sondern vor allem orientierende Reflexionstheorien auf der Basis von Teilbereichen der Praxis hervorgebracht hat (Otto 2006, S. 1967). Allerdings ist die Herstellung von praktischem Entscheidungswissen weit weniger systematisch beschrieben worden als die von wissenschaftlichem

Erklärungswissen. In den letzten 15 Jahren wurden allerdings mehrere Arbeiten zu einer entsprechenden Kasuistik vorgelegt, die vielleicht in der Praxis bislang noch wenig rezipiert werden, aber zur Verbesserung und Erweiterung der Methodenlehre in der Ausbildung geführt haben und darüber die Praxis erreichten. So konnte die Trennung von wissenschaftlicher Grundlegung und praktischem Handeln inzwischen ein gutes Stück überwunden werden durch theoretisch fundierte methodische Arbeitshilfen zur Situationsanalyse, Zielplanung, Intervention und Evaluation. In dem Band: „Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit“ (Heiner u. a. 1994, S. 7ff) ist bis heute wegweisend aufgezeigt, dass ein spezifisches Methodenwissen Sozialer Arbeit möglich ist, welches Theoriewissen und Praxiswissen in sogenannten evaluativen Diskursen wechselseitig übersetzen kann im Blick auf einen bestimmten Kontext.

Die Soziale Arbeit bemüht sich mit dieser neuen Besinnung auf die eigene Methode um Erkenntnismaßstäbe, Wissensarten und Wahrheitskriterien. Differenzen gibt es einmal durch unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse, die von empirisch-positivistischen Positionen bis zu hermeneutischen und phänomenologischen Positionen reichen. Erklären oder Verstehen – unter diesen Begriffen läuft die Kontroverse über Forschungsmethoden seit über hundert Jahren (M. Weber 1980, S. 7; Dewe & Otto 2001, S. 1966ff).

Das Problem der Erkenntnismethode zeigt sich aber auch in der Differenz zwischen theoretischem und praktischem Erkenntnisinteresse, das zusammenfallen kann, nicht aber regelmäßig zusammenfällt. Auch gibt es sehr unterschiedliche Aufgaben und Praxen. Die Erkenntnismaßstäbe und die Instrumente der Erkenntnis müssen immer wieder neu angepasst werden (Flick 2004, S. 317-344).

Zu einer Wissenschaft gehören ein definierter Gegenstandsbereich und definierte Methoden der Erkenntnisgewinnung. Wissenschaftliche Aussagen müssen intersubjektiv überprüfbar sein, dies gilt jenseits einer methodischen Option. Im Theoriebildungsprozess werden Phänomene beobachtet, beschrieben, interpretiert und analysiert und in die Form einer Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit gebracht (Otto 2001, S. 1968). Allerdings ist soziale Wirklichkeit nicht in dem Sinne objektiv feststellbar wie etwa naturwissenschaftliche Phänomene. Soziale Theorien sind immer auch bestimmt von einem Gesellschafts- und Menschenbild, letztlich von Sinnkonstruktionen (Berger & Luckmann 1987; Schütz 2004, S. 115-123).

So kann eine rein empirisch-positivistische Vorgehensweise eine derartige Verengung des Erkenntnisausschnittes sozialer Wirklichkeit methodisch erzwingen, dass die Sinn- und Bedeutungsstrukturen des sozialen Kontextes der Handelnden kaum erfasst werden und vor

dem Horizont einer linear-kausalen Logik als irrelevant oder irrational erscheinen. Diese Problematik trifft insbesondere in den Handlungsfeldern Sozialer Arbeit zu. Andererseits kann aber auch eine zu praxisaffirmative Vorgehensweise der Forschung, bleibt sie bei den Alltagstheorien der Handelnden stehen, nicht zu einer theoretischen Erkenntnis gelangen, die die jeweiligen Sinnkonstruktionen des Alltags übersteigen oder fruchtbar relativieren kann (Hamburger 2005, S. 35-48).

Die aufgezeigten Probleme des Erkennens und Verstehens sozialer Wirklichkeit berücksichtigen wir durch die Wahl des Forschungsansatzes der Grounded Theory, der an den Alltag der Handelnden verstehend anschließt und doch verallgemeinerbare Erkenntnis durch systematische und theoretisch inspirierte Interpretation entwickelt.

### **2.2.2 Soziale Arbeit und ihr Professionswissen**

Wie kommt Praxis zu ihrem Professionswissen, wenn Wissenschaft ihr dabei zumindest die direkte Unterstützung aus wissenschaftstheoretischen Gründen versagen muss, wie zumindest Dewe und Otto feststellen?

„(Wissenschafts-)Theorie muss zur Kenntnis nehmen, dass die Transformationsprozesse und die Umwandlungs- bzw. Aneignungsleistungen zwischen Wissen und Können jeweils die Professionellen selbst in ihrem jeweiligen Aufgaben- und Arbeitsfeld situativ und bisweilen hochselektiv erbringen. Keine Theorie und keine Wissenschaft kann ihnen diese Aufgabe abnehmen, selbst wenn sie wollte“ (Dewe & Otto 2001, S. 1971). Dem ist zuzustimmen, soweit der Prozess der Selektion und Anwendung des Wissens im Fall gemeint ist. Doch auch Soziale Arbeit als Praxis entwickelt ständig ihre Methoden der Wissensgewinnung und Wissensanwendung und ihr Reflexionswissen weiter, und hier ist eine Schnittstelle von Theorie und Praxis, für die die grundsätzlichen Einwände gegen eine Kooperation von Theorie und Praxis nicht zutreffen dürfte. Eine Methode der Wissensgewinnung ist zum Beispiel das Konzept der Selbstevaluation, das als wissenschaftlich überprüftes Methodenwissen Teil des Wissenschaftswissens und als praktizierte Methode auch des Praxiswissens sein dürfte. Das Expertenwissen der Theoretiker im Umgang mit Wissen kann so aus Sicht der Praxis fruchtbar eingesetzt werden, nicht um die Praxis zu bevormunden, sondern um Hilfestellung bei dem zu leisten, was wir Wissensgenerierung und Wissensmanagement in der Praxis nennen.

Es ist für die Praxis allemal sinnvoll, sich zunächst mit den differenten Wissensformen von Theoretikern, professionellen Praktikern und gesellschaftlichen Akteuren sowie der

Erzeugung, Verwendung und Verbesserung ihres Wissens zu beschäftigen und die dadurch gewonnenen Erkenntnisse wiederum einzusetzen, um professionellen Praktikern zu helfen, ihren Umgang mit Wissen zu professionalisieren. Die Praxis sollte also in den Prozess der Wissensgewinnung des Berufes mit einbezogen werden, was aber nur realistisch erscheint, wenn die Praxis eine Mindestlogik der Forschung selbst praktiziert, die Selbstevaluation unter bestimmten Bedingungen bieten kann, wie Heiner im Begriff des Praktikers als Forscher formuliert (Heiner 1988, S. 7ff).

Die Arbeit der Profession wird auch gemessen an ihrem Reflexionsniveau, und dieses wird entscheidend geprägt durch den bewussten, regelgeleiteten Umgang mit beglaubigtem Wissen. Wenn Analysen vermisst werden, die dazu beitragen könnten, das „im Gegebenen Mögliche“ zu rekonstruieren, dann impliziert dies die Forderung nach experimentierender Forschung, die sehr wohl die enge Kooperation von Forschern und Praktikern nötig macht und die Differenz von Disziplin und Profession bewusst überschreitet. Ziel ist der Erkenntnisgewinn der Disziplin und die methodische Weiterentwicklung und Einübung von Professionalität (Dewe & Otto 2001, S. 1974).

Der Mangel an kognitiver Identität der Disziplin, die auch Dewe & Otto beklagen (2001, S. 1975), korrespondiert durchaus mit dem Mangel an kognitiver Identität der Profession. Wenn Michael Winkler den sozialpädagogischen Diskurs als die Substanz der Sozialpädagogik sieht, dann stellt sich die Frage, wo dieser Diskurs als sozialpädagogischer entstehen und wo er primär verortet sein soll. Wenn Winkler, wie auch Niemeyer, die Identität in den Klassikern sucht, die ja, gerade wenn man an die Klassiker der Heimerziehung denkt, mindestens so sehr die Profession wie die Disziplin verkörpern, ist dies eine offenbar nicht einfach zu beantwortende Frage. Die dialektische, aber in der Sozialen Arbeit sehr diffuse Verschränkung von disziplinärem und professionellem Wissen ruft jedenfalls zum Ordnen des Wissens auf. Hierbei kann auch eine Sonderkategorie des Wissens bedacht werden, nämlich das Ausbildungswissen, das immer eine Schnittmenge zwischen Professionswissen und Wissenschaftswissen darstellt, in Deutschland aber oft mit theoretischem Wissen gleichgesetzt wird (Oelkers & Tenorth 1991; Winkler 1988; Niemeyer 1998, S. 7-14).

„Für jede Profession ist die Definition ihres Kompetenzbereiches eine Voraussetzung, um Strategien und Aktivitäten ihrer Selbstorganisation begründen und planen zu können“ (Dewe & Otto 2001, S. 1976). Doch: Wo und wie organisiert sich die Profession? In ihren traditionell wenig bedeutsamen, gerade erst zaghaft erstarkenden Berufsverbänden? Ist dort die Profession zu finden bzw. sind dort deren Positionen repräsentiert? Ist es nicht so, dass die Profession in den letzten Jahrzehnten von politischen und disziplinären Vorgaben immer

wieder zu außenbestimmt überformt wurde und sie so einen Ort der Begründung eigener Maßstäbe und Ziele kaum fand, außer jeweils in den Einrichtungspraxen, die aber wenig bis nicht miteinander verbunden sind? Gibt es die Profession als eigenes, selbstreflexives System und wo ist der Ort, wo sind die Orte der Reflexion? Sind es die Fachzeitschriften, die nur von relativ wenigen Praktikern gelesen werden? Ist es nicht eher so, dass die Profession, soweit sie eine eigene kognitive Identität entwickelt hat, diese nicht über berufsbereichsspezifische und einrichtungseigene Identitäten hinausgeht mangels übergreifender Diskursstruktur? (Dazu auch Dewe & Otto 2001, S. 1976).

In den letzten 20 Jahren hat die Disziplin deutlich an Identität gewonnen, besonders durch eine reiche Methodenliteratur zu den Themen Kasuistik, Diagnostik, Zielfindung und Interventionsplanung, sowie durch Dokumentation und Evaluation (einen guten Überblick geben hierzu Stimmer 2006; Galuske 2009). Dass die Fachrichtung wegen ihrer „disziplinäre Heimatlosigkeit“ immer noch von Importen lebt, beklagen Otto & Dewe noch im Jahr 2001 (S. 1975). Andererseits fragen sie, „ob die Innovationssemantik der disziplinären Sozialpädagogik auf evaluierbare sozialpädagogische Handlungsgelegenheiten übersetzbar und anschließbar ist, die sich auf der Interaktions- und Organisationsebene ergeben“ (Dewe & Otto 2001, S. 1977). Dahinter steht dann doch die Frage nach Orten fruchtbarer Anschlüsse zwischen Disziplin und Profession, aber wohl auch die Skepsis, ob und wie dies gelingen kann.

Dass die Entwicklung des Faches Forschungsanstrengungen braucht, weil die kognitive Identität nicht alleine über Wissensimporte und theoretische Reflexion zu erreichen ist, wird von Otto & Dewe im Blick auf Entwicklungspotenziale des Fachs aber immer wieder gefordert (Dewe & Otto 2001, S. 1977). Kaum thematisiert wird bei Dewe und Otto die Möglichkeit der aktiven Wissensgenerierung durch die Profession selbst im Verbund mit Wissenschaft oder auch im Vorfeld von Forschung. Die Möglichkeiten der Evaluation auch als Selbstevaluation kommen so aus unserer Sicht hier zu wenig in den Blick. Es bleibt dann die Frage offen, wie Praxis von Forschung profitieren soll, weil die Transferfrage methodisch nicht beantwortet wird, etwa im Sinne von Heiner u.a., die über „evaluative Diskurse“ eine Antwort auf diese Frage versucht haben (Heiner u.a. 1994, S. 8f).

### **2.2.3 Zur missverstandenen Logik der Profession**

Wir versuchen hier noch einmal explizit für unser Thema Selbstevaluation den Anschluss an die Professionsdebatte. Für uns interessant ist die Feststellung, dass die Logik sozialpädagogischen Handelns in den Mittelpunkt tritt:

„Die Professionalisierungsdiskussion dringt in den Mikrobereich sozialpädagogischen Handelns vor, in dem es darum geht, die Wissensbasis einer spezifisch pädagogischen Kompetenz zu ermitteln. (...) Ihr eröffnet sich damit die Möglichkeit, jenseits von Sozialtechnologie und Aufklärungspathos die faktischen Strukturprobleme sozialpädagogischen Handelns zu thematisieren“ (Dewe & Otto 2001, S. 1400).

Nicht die professionspolitische Perspektive, die sich um die Etablierung einer Profession im klassischen Sinne bemühte, sondern eine handlungs-, entwicklungs- und wirkungsorientierte Perspektive als innere Professionslogik wird auch in unserer Arbeit zugrunde gelegt und leitet zunehmend die Forschungsfragen (vgl. auch Heiner 2005, S. 15ff). Sozialpädagogisches Handeln soll demnach nicht mehr primär nach Oevermann als stellvertretende Deutung im Sinne einer nicht weiter erklärbaren, mehr intuitiv ausgeübten Kunst gesehen werden, sondern als Beruf, der seine Maßstäbe zunächst einmal aus der gründlichen empirischen Analyse seiner Ziele, Aufgaben, Handlungen und Problemlösungskompetenzen gewinnt (Heiner 2005, S. 20f und 2007, S. 160ff). Hierbei unterstellt Heiner mit Schütze keinen unauflösbaren Widerspruch zwischen den Interessen der Klienten und den Interessen des Gemeinwohls bzw. des Staates, der neben der blockierenden Theorie-Praxis-Debatte ein Hindernis für die Professionalisierung war. Also ist Professionalität, wenn auch nicht auf klassische Weise, durchaus auch in der Sozialen Arbeit möglich (vgl. Schütze 1993, S. 135ff. und Heiner 2007, S. 202).

Maja Heiner stellt heraus, dass weniger staatliche oder behördliche Strukturen und Vorgaben professionelles Handeln im Sinne der Klienten verhindern, sondern dass ein Mangel an möglichen Steuerungsmitteln und Methoden innerhalb der Profession festzustellen ist (Heiner 2005, S. 23). Auch normative Vorgaben des Staates bedeuten nach Heiner nicht von vornherein eine Beschränkung der nötigen Autonomie (Heiner 2005, S. 24). Wie weit allerdings die Soziale Arbeit ihre Autonomie professionell im Sinne eines tatsächlichen professionellen Handelns umsetzt, ist noch nicht ausreichend empirisch untersucht (Heiner 2005, S. 24f). Und Heiner fragt weiter nach der wissenschaftlichen Basis berufspraktischen Handelns, nach der wissenschaftlichen Fundierung, und weist auf die Schwierigkeiten der bloßen Übernahme und Anwendung wissenschaftlichen Wissens mit Bezug auf Beck & Bonß. Wissenschaftliches Wissen wird zunächst überwiegend nicht auf individuelle Anwendung hin gewonnen. Es ist überwiegend auf Verallgemeinerung, auf einzelfall- und situationsübergreifende Erklärungen angelegt. Professionelle Wissensanwendung meint nie direkte Anwendung des Wissens in einer deduktiven Logik. Welche Lösungsansätze gibt es dann?

Ein entscheidender Faktor für die weitere Professionalisierung ist nach Heiner die Weiterentwicklung einer professionellen Kultur. Diese wird aber nicht automatisch durch eine wissenschaftliche Ausbildung hergestellt, sondern ist vom professionellen System zu leisten, durch Anleitung, Fallreflexion, Supervision etc., wenn auch die Ausbildung hierfür wichtige Voraussetzungen schaffen kann (Heiner 2004, S. 26). Hierzu schlägt Heiner theoretisch begründete Grundprinzipien professionellen Handelns vor, wobei auch hier Untersuchungen zu leisten wären, inwieweit ein entsprechender reflexiver Handlungstypus schon anzutreffen ist (Heiner 2004, S. 26).

Blockiert wurde die Professionalisierungsdiskussion auch durch eine gesellschaftspolitisch begründete Paradoxiebehauptung im Blick auf die Auftragslage. Das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle wurde durch ein antagonistisches Gesellschaftsbild begründet, aber auch gestützt durch therapeutische Handlungsprinzipien und die klassische pädagogische Grundfigur der „Erziehungsparadoxie“, die schon Kant formulierte in dem Satz: „Wie erziehe ich das Kind zur Freiheit bei dem Zwange“ (Kant 1977, S. 711). Alle sogenannten Paradoxien, von denen Heiner noch andere aufführt, sind jedoch nur theoretische Konstrukte in der Form empiriefernere theoretischer Polarisierungen und halten der Logik einer pragmatischen Handlungstheorie (und nur so kann praktisches Handeln angemessen beschrieben werden) nicht stand (vgl. Heiner 2004, S. 15ff; Zirfas 2007, S. 33ff).

Ein weiterer versperrender Weg ist in einem oft missverstandenen Parteilichkeitsparadigma zu sehen. Parteilichkeit leiht dem Sprachlosen temporär seine Stimme, kämpft aber nicht seinen Kampf. Parteilichkeit baut auf dem Verstehen des Anderen eine kommunikative Brücke zur Gesellschaft, auch um Definitionsmachtungleichgewichte wieder ins Lot zu bringen.

Sozialer Arbeit wird inzwischen eine intermediäre Funktion zwischen Individuum und Gesellschaft zugeschrieben, und die vormals unvereinbaren Widersprüche und Paradoxien werden als praktisch durchaus vermittelbar verstanden (Heiner 2004, S. 32). Heiner weist aber auch auf Einseitigkeiten von Harmonisierungstendenzen hin (Heiner 2004, S. 33).

Wenn Soziale Arbeit ihre intermediäre Funktion als strukturelle Basis ihrer Identität annimmt, dann ergibt sich, dass die als Hindernis beschriebenen Polaritäten und deren professionelle Bewältigung ein zentrales Identitätsmerkmal des Berufes ausmachen. Über handlungstheoretische und ethische Prinzipien und darauf systematisch abgestimmte konkrete Methoden entsteht ein Professionsmodell, das die Spannungsfelder und Spannungspole Sozialer Arbeit als Identität begründende Strukturvorgaben und nicht als ausweglose Dilemmata versteht. Unprofessionalität ist dann zu kennzeichnen als die Nichtreflexion dieser

Gegebenheiten und ein Handeln in Richtung etwa von Kontrollvermeidung oder Kontrollübertreibung, unreflektiert parteilicher Hilfe oder Generalisierung bestimmter Ziele, wie Emanzipation oder Anpassung. Diese korrespondierenden Begriffe der Paradoxien und Dilemmata können sowohl theoretisch als auch praktisch erst in ihrem dialektischen Verhältnis und als lebendige Realität Orientierung geben; und sie können in einer bloß logisch eingespannten Prinzipienfixiertheit gerade ihre fachliche Bedeutung für die Profession verfehlen.

#### **2.2.4 Orientierungswissen und Orientierung im Wissen der Profession**

Allgemein können nach Heiner jenseits von Akzentsetzungen für bestimmte Arbeitsfelder als Orientierung für die berufliche Rolle angegeben werden (Heiner 2004, S. 38):

Für die Rollen- und Auftragsklarheit:

- Ein Bewusstsein der intermediären Funktion der Sozialen Arbeit und der daraus sich ergebenden schwierigen Gratwanderungen zwischen diversen Polaritäten
- Ein Bewusstsein der doppelten Aufgabe der Sozialen Arbeit im Blick auf Personen und deren existenzielle Rahmenbedingungen
- Ein Bewusstsein der Grenzen der Beeinflussbarkeit von Menschen und damit der Grenzen der Hilfe.

Für die Verortung des Aufgaben- und Rollenverständnisses:

- Gewissheit einer eigenen Kompetenzdomäne im Verhältnis zu anderen Berufsgruppen und Professionen primär durch „eigenständige Verwendung des Wissens aus anderen Disziplinen, verbunden mit eigenen Wissensbeständen sowie mit eigenständigen Ziel- und Wertvorstellungen“ (Heiner 2004, S. 39).
- Ganzheitliches, alltagsorientiertes, sozialökologisches und partizipatives Vorgehen mit einer charakteristischen Doppelung aus zugleich problemlösendem und verständigungsorientiertem kommunikativen Handeln als wichtiges Unterscheidungskriterium zu anderen Professionen (vgl. Heiner 2004, S. 39).

Diese Berufsrollenorientierung verweist auch auf eine Vorstellung von Professionswissen, das sich zwischen Wissenschaftswissen, Professionswissen und Alltagswissen bewegt und unter Beachtung der oben aufgezeigten Rollenverortung ihre eigenen Wissensbestände mit eigenen Ziel- und Wertvorstellungen entwickelt und anwendet.

Doch wie soll Wissen für die Profession generiert, geordnet und abrufbar bereitgestellt werden, und wie soll die Profession dies methodisch leisten? Wenn es, wie bei der Selbstevaluation, um Evaluation in der Praxis geht, wie soll auch Berufsethik und Berufsmoral als Teil des Professionswissens bewusst reflektiert werden können, was eine notwendige Voraussetzung für verantwortlich praktizierte Selbstevaluation sein dürfte? (Vgl. Heiner 2007, S. 169ff.)

Ausgehend von diesen Fragen kommen wir noch zu weiteren Überlegungen zur Wissensverwendung in der Profession:

Das Handlungswissen der Praxis ordnet sich nicht in der Logik wissenschaftlicher Theorien, sondern entsteht größtenteils durch Typisierungen und Verständigung über Handlungsmuster, die in Praxiskontexten entstehen. Über die Zeit bilden sich dann Konventionen aus Bewährtem (Radtke, 1983; Bieniussa, 1986). Die Profession konstruiert sich ihr Orientierungswissen und Handlungswissen überwiegend selbst, wenn auch aus neu formulierten, umformulierten und mit Alltagswissen verbundenen und neu zusammengesetzten Teilen des in der Ausbildung Gelernten (Beck & Bonß 1998).

So existiert Professionswissen zum Großteil in Form beruflicher Konventionen, die ihre Geltung durch Praktikabilität in den jeweiligen Handlungssituationen erhalten. Auch das sozialpädagogische Berufsethos, sofern es praktisch wird, stellt sich erst in der Praxis her. Es ist hier zu differenzieren zwischen praktischem, gelebtem Ethos und expliziter Berufsethik (Schneider 1999, S.161ff).

Wissensgenerierung und Verwendung des Wissens wurden mehrfach untersucht und beschrieben (vgl. als Überblick: Combe & Helsper 1997), und es gibt eine lange Liste von Argumenten und Problemen, die der Sozialen Arbeit einen bewussteren Umgang mit Wissen nahelegen:

- (1) Die Soziale Arbeit beschreibt sich überwiegend mit Begriffen fremder Fachdisziplinen, ohne die Folgen für ihre Identitätsstruktur systematisch und ausreichend bearbeiten zu können, auch mangels anerkannter Zentraltheorie. Der Import von Paradigmen der Nachbardisziplinen verzerrt die berufliche Identität, wenn dieses Wissen unreflektierte Anwendung findet.
- (2) Soziale Arbeit besteht aus vielen unterscheidbaren Praxen, die eine je eigene Wissensbasis konstruieren, die auf Konzeptebene bleibt. Diese erreicht nicht die Qualität von wissenschaftlicher Theorie.
- (3) Der Beglaubigungsstatus der vorhandenen Fachliteratur ist zum Teil unsicher.

- (4) Fachkräfte Sozialer Arbeit bearbeiten soziale Probleme zunehmend mit Hilfe einer fachlichen Kasuistik, die professionelle Wissensverwendungskompetenz voraussetzt.
- (5) Will die Soziale Arbeit nicht einfach die Konjunkturen und Präferenzen der Nachbarwissenschaften übernehmen, muss sie einen identitätsbildenden Wissenskanon mit Bezug auf typische Fragen, Aufgaben und Probleme Sozialer Arbeit erarbeiten. Hier kann die Bezugnahme auf Klassiker, wie Winkler und Niemeyer dies fordern, Identität stiften und heuristisch helfen, aber ohne Forschung geht es nicht. In den letzten 15 Jahren sind deutliche Fortschritte durch viele Forschungsarbeiten und die Weiterentwicklung von Forschungsmethoden gemacht worden (vgl. als Überblick: Rauschenbach & Thole 1998; Otto, Oelrich & Micheel 2003; Schweppe & Thole 2005).

So dringend nötig wissenschaftliche Forschung ist: Die Gewinnung von Wissen durch Forschung beantwortet noch nicht die Frage nach der Ordnung des Wissens für die Profession und der methodischen Verwendung in der Praxis.

Im Folgenden sollen zwei Ansätze für die Wissensdifferenzierung und die Wissensverwendung dargestellt werden:

Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth stellen den Versuch einer „ersten Ordnung und Klassifikation“ pädagogischen Wissens vor. Sie stellen hierbei nicht die Erkenntnis, sondern die Genese des Wissens in den Mittelpunkt. Es geht nicht nur um den wissenschaftlichen Wahrheitsstatus des Wissens, sondern auch um die praktische Entstehung, Wirkung und Verwendung von Wissen (Oelkers & Tenorth 1991, S. 21f).

Folgende Dimensionen pädagogischen Wissens werden von Oelkers und Tenorth unterschieden:

- (a) Die Orte, neutraler die Systeme der Entstehung und Nutzung pädagogischen Wissens;
- (b) die Funktionen, die das Wissen in der Offenheit der gesellschaftlichen Wirklichkeit gewinnen kann;
- (c) die Muster und Instanzen der Beglaubigung, denen das Wissen seine Geltung verdankt;
- (d) die Merkmale, die seine Struktur definieren;
- (e) die Themen, die seinen Gegenstand unterscheidbar machen;
- (f) die möglichen Arten des Wissens (Oelkers & Tenorth 1991, S. 21).

Diese Dimensionen wurden im Blick auf die Pädagogik allgemein ausgearbeitet. Sie dürften auch auf die Soziale Arbeit übertragen werden können und als Prüf- und Ordnungskriterien anwendbar sein für einen bewussteren Umgang mit Wissen. Wenn man die Praktiker als Forscher sehen will, als Evaluatoren ihrer Arbeit und auch als diejenigen, die dem

gewonnenen Wissen schon in der Praxis eine systematische Ordnung geben sollen, dann bedarf es einer Kennzeichnungssystematik.

Als Orte der Entstehung des Wissens sind hier nicht nur Orte wissenschaftlicher Forschung gemeint, sondern eben auch die Praxis selbst als Ort der Wissensentstehung; und so sind die genannten Dimensionen anschlussfähig für eine bewusste Wissensgewinnung in beruflichen Evaluationskontexten und können Brückenfunktionen zwischen Theorie und Praxis erfüllen.

Einen Differenzierungsvorschlag für Arten des Wissens im Blick auf methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit liegt von Silvia Staub-Bernasconi vor. Sie stellt ein Set von Fragen auf, die eine Art Handlungstheorie für professionelles Handeln darstellen, und sie gibt an, welche Formen von Wissen als Produkte der Antwortversuche entstehen. Wir halten die Systematik auch für anschlussfähig an die Selbstevaluation und geben deshalb den Grundgedankengang auf die wesentlichen Begriffe reduziert wieder:

- Was ist die Ausgangsproblematik? Antwort: Beschreibungswissen.
- Warum oder weshalb ist die Problematik entstanden? Antwort: Erklärungswissen.
- Wohin tendiert die Situation bei Nichtintervention? Antwort: Trendaussagen.
- Was ist nicht gut? Was sollte sein? Antwort: Zielsetzungen (Wertewissen).
- Wer sollte was verändern? Antwort: Bild eines Akteursystems.
- Womit soll verändert werden? Antwort: Bild über individuelle und gesellschaftliche Ressourcen.
- Was muss entschieden werden? Antwort: Pläne, Maßnahmen.
- Wie soll Veränderung herbeigeführt werden? Antwort: Verfahren und Methoden.
- Wurden die Ziele erreicht? Produkt: Evaluationswissen (Staub-Bernasconi 2007, S. 2004f).

Die Fragen sind von Staub-Bernasconi wohl bewusst nicht in eine zwingende Reihenfolge gesetzt, da es eben nicht auf die lineare „Abarbeitung“ dieser Fragen ankommt, sondern auf die richtige Fragestellung in der jeweiligen Situation. Evaluation, und hier kann zunächst einmal mit dem letzten Punkt nur Selbstevaluation gemeint sein, ist für Staub-Bernasconi ein normativ gesetzter und also verbindlicher Schritt jeder Fallarbeit.

Die hohe Bedeutung, die Staub-Bernasconi dieser „normativen Handlungstheorie“ gibt, erschließt sich aus folgendem Zitat:

„Der gekonnte Umgang mit diesen Fragen gehört zu den kognitiven Schlüsselkompetenzen der Profession Soziale Arbeit.“ Und „die Befähigung dazu ist Aufgabe einer theoretischen wie

praktischen Ausbildung in der Disziplin und Profession Soziale Arbeit“ (Staub-Bernasconi 2007, S. 205).

Wie wichtig eine solche Handlungstheorie in der Praxis ist, konnten wir bei der Problematik der Krisenorientierung in der Heimerziehung immer feststellen. Es fehlt in der Praxis an kognitiver Orientierung, an normativ geführten Prozessen und Methoden, die Professionalität durch nicht zufälligen, sondern bewussten Einsatz von Wissen zuallererst möglich machen.

### **2.2.5 Zum professionellen Selbstverständnis**

Das Bemühen um ein Professionsverständnis an dieser Stelle der Arbeit scheint uns wichtig, um eine Ausgangsfrage für methodische Optionen zu haben, die für Selbstevaluation wichtige Voraussetzungen, aber gleichzeitig auch schon Begründungen darstellen, wie wir weiter unten noch sehen werden.

Es darf nämlich hier schon gesagt werden: Eine Selbstevaluation, die sich ihrer eigenen Voraussetzungen besonders im Blick auf Ziele und Werte, methodische Anschlüsse und Legitimationen ihres Tuns nicht bewusst ist, kann sich in Zirkelschlüssen verfangen, weil sie etwaige Einseitigkeiten ihrer Ziel- und Wertprioritäten sowie Kriteriensetzungen gar nicht als solche feststellen, nicht auf dem Hintergrund eines normativen professionellen Kontextes erkennen kann.

Wer zum Beispiel Wirkungen in der Heimerziehung evaluieren will, wird selbst bei präziser Operationalisierung feststellen, dass er ohne vorherige Vergewisserung über den theoretischen und praktischen Kontext, in dem er steht, schnell wichtige Wirkungszusammenhänge übersieht.

Evaluation ist gerade auch in der Heimerziehung wegen der Dominanz des Alltags außerordentlich voraussetzungsreich und garantiert nicht per se einen Erkenntnisfortschritt im Sinne von Professionalität. Gerade Selbstevaluation verschafft erst einmal nur mehr Wissen, das auch falsche Grundhaltungen bestätigen oder verstärken kann, wenn es nicht vor dem Hintergrund ausreichend differenzierter Feldtheorie und Handlungstheorie reflektiert wird. So kann man etwa das Feld der Heimerziehung differenzieren in die Handlungskontexte Alltag, Pädagogik und Therapie (Planungsgruppe Petra 1993). Es macht einen Unterschied, ob Wissen im Kontext von Strukturen der Alltagsroutine, in der pädagogischen Intervention oder einem therapeutischen Setting gewonnen oder interpretiert wird. Diese Kontexte weisen eine deutlich unterscheidbare Wissenspragmatik auf, die beim Anschluss von gewonnenem Wissen auf eine ebenso unterscheidbare Logik achten muss. So wird etwa die Überführung

therapeutischen Wissens in den Alltag in der Regel nicht ohne Transformationsarbeit möglich sein.

Als Orientierung für die Interpretation unserer Forschungsergebnisse orientieren wir uns unter anderem an dem handlungstheoretisch ausgerichteten Rahmenmodell professionellen Selbstverständnisses und Handelns von Heiner, das an dieser Stelle nur als kategoriales Gerüst dargestellt werden soll (vgl. ausführlich Heiner 2004, S. 42f):

- Aufgabe der Sozialen Arbeit ist die Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft.
- Ziel dieser Vermittlung ist die Autonomie der Lebenspraxis, d. h. eigenverantwortliche Lebensführung der Klientinnen durch Hilfe zur Selbsthilfe.
- Das Handlungsfeld Sozialer Arbeit umfasst dem Vermittlungsauftrag entsprechend zwei Typen von Aufgaben: (a) Unterstützung und Befähigung von Personen sowie (b) die Veränderungen ihrer Existenzbedingungen.
- Die methodische Herangehensweise der Sozialen Arbeit ist (a) ressourcenorientiert, (b) mehrdimensional, (c) mehrperspektivisch, (d) vernetzend, (e) alltagsorientiert, (f) umfeldbezogen und (g) partizipativ.

Ein fundamentales Merkmal professionellen Handelns ist Reflexivität. Nach Heiner bilden zwei Hypothesen die Grundlagen der Reflexion:

- (1) Es könnte auch anders sein (bzw. sein sollen), als ich bisher gedacht habe.
- (2) Vielleicht könnte (und sollte) ich anders handeln (Heiner 2004, S.44).

So ist reflexive Kompetenz unverzichtbar, um drei Arten von Wissen zu integrieren: wissenschaftliches Wissen, berufliches Erfahrungswissen und aktuelles Alltagswissen.

Diese Art von Handlungskompetenz wird zum einen schon in der Ausbildung beispielhaft erworben, vor allem aber in der Berufspraxis kontinuierlich durch z. B. Supervision und Fortbildung weiterentwickelt. Heiner nennt an dieser Stelle ausdrücklich auch die Methode der Selbstevaluation (Heiner 2004, S. 44). Gerade wenn es um die eigenständige Generierung und Anwendung von Wissen geht, verspricht Selbstevaluation, die ja im Gegensatz zu Supervision selbstständig von der Profession angewendet werden soll, einen nicht zu unterschätzenden Beitrag gerade im Professionsmodell von Heiner. Supervision zielt primär auf Lösungen der Praxiskommunikation. Selbstevaluation zielt auf Wissen der Praxismethoden. Deshalb hat Stimmer in seinem Methodenbuch zu Recht neben der

Supervision die Selbstevaluation als eine der beiden Reflexionsmethoden Sozialer Arbeit beschrieben (Stimmer 2006, S. 210ff).

### **2.3 Zu den Notwendigkeiten einer selbstreflexiven Praxis in der Heimerziehung**

Die Praxis der Heimerziehung weist nicht mehr die hohe strukturelle Standardisierung auf, die in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wegen institutioneller Erstarrung weitgehend aufgelöst wurde. Die neuere Heimerziehung ist stärker auf Zielgruppen hin konzipiert und versucht durch Hilfeplanung jedem Einzelfall gerecht zu werden. Dies erfordert deutlich mehr Reflexion vor Ort.

#### **2.3.1 Spezifika der Praxis Sozialer Arbeit und deren Berücksichtigung in der Praxisreflexion**

Das Praxishandeln Sozialer Arbeit ist im Vergleich mit anderen Berufen in sehr hohem Maße voraussetzungsreich, u. a. durch

- die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit der Arbeitsfelder und Ortsspezifika,
- die doppelte Aufgabenstellung im Blick auf das Klientensystem und das Leistungssystem,
- die relativ geringe Konkretisierung der verschiedenen Wissensbestände, die als generalisierte Wahrheitsaussagen immer erst anwendungsrelevant in eine dem Praxisfeld angepasste Operationalisierung transformiert werden müssen,
- die individuelle Problem- und Ressourcenstruktur der Klienten sowie
- die Vielfalt der möglichen Hilfen, die passgenau dem individuellen Hilfebedarf entsprechen sollen, dies immer aber erst durch Anpassung an den Einzelfall sein können (vgl. Heiner 2007, S. 49ff).

Allein diese ausgewählten Aspekte erfordern schon ein hohes Maß an Wissen sowie Reflexions- und Handlungskompetenz. Diese Kompetenzen setzen sich in konkreten Handlungsschritten um, die sich als Minimalstandard in einer Analyse der Rahmenbedingungen, einer Problem- und Ressourcenanalyse, der Zielentwicklung, einer Interventionsplanung und einer Evaluation zeigen. Dazu kommen Charakteristika der beruflichen Handlungsstruktur, die die eben aufgezeigte Komplexität durch Spezifika der Profession weiter erhöhen. Das sogenannte doppelte Mandat, die differenten Wirklichkeitskonstruktionen der Subjekte, das sogenannte Technologiedefizit und die dialogische Hilfesituation gelten in der Professionalisierungsdiskussion als Gründe, den Beruf

als paradox und „unmöglich“ zu beschreiben (Sahle 1987, S. 26ff; Dewe u.a. 1993, S. 7-40; Spiegel 2004, S. 36-47; Heiner 2004, S. 36ff).

Eine wissenschaftstheoretische Analyse kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass bei solchen Schlüssen durchaus Kategorienfehler gesehen werden können. Was theoretisch auf einer bestimmten Abstraktionsebene als Widerspruch erscheint, bildet sich in der praktischen Wirklichkeit als intermediäre Position der professionellen Rolle ab. Wie schon oben angemerkt, sieht Heiner in dieser Position sogar die „zentrale professionelle Herausforderung“, die durch kompetentes und verantwortungsvolles Handeln bewältigt werden muss (Heiner 2004, S. 36f und Heiner 2007, S. 101-136).

Es kann als Kategorienfehler gesehen werden, eine durch Idealtypisierung hergestellte objekttheoretische Differenz übergangslos auch als nicht auflösbare handlungstheoretische Differenz zu beschreiben, weil Handeln mit der Mischung polarisierter Gegensätze zu tun hat, sich Gegensätze im Handeln sogar in einer neuen Seinsqualität oder Wirklichkeitskonstruktion auflösen können.

So kommt der Gegensatz zwischen Hilfe und Kontrolle in Wirklichkeit meist in einer hoch komplexen Mischung beider Funktionen vor. Und nicht nur das: Es gibt in der Praxis, die als Handeln traditionell von der praktischen Philosophie beschrieben wurde, auch eine dynamisch zu verstehende Doppelwertigkeit von Haltungen und Handlungsvollzügen, die sich einer polaren und vor allem monokausalen Logik entziehen. Spätestens durch Schelling und Hegel wurde der Gedanke ausformuliert, dass die aristotelische Logik vom ausgeschlossenen Dritten nicht den ganzen Lebensprozess beschreiben kann, besonders wenn es um soziale Wirklichkeiten geht (Radermacher 1973, S. 289).

So kann Kontrolle auch hilfreichen Halt geben und sich auflösen in der Erreichung des Zieles der autonomen Lebensgestaltung und der Beendigung der Hilfebeziehung. Handeln ist ein hochgradig komplexer, quasi multidialektischer, sich im stetigen Fluss befindlicher Zusammenhang, der in der Gleichzeitigkeit der Bewegungen nur in seiner gestaltlichen Ganzheit sinnvoll zu erfassen ist. Der Sinn eines solchen Handlungssystems wird gebrochen und verfehlt in der Isolierung einzelner Strukturelemente. Praxis ist eben nur „praxeologisch“, als Zusammenhang konstitutiver und regulativer Prinzipien des Denkens und Handelns angemessen zu erfassen (vgl. hierzu Benner 2001, S. 59-128).

Hier liegt auch der erkenntnistheoretische Fortschritt systemtheoretischer Analysen, die in der Lage sind, Handlungseinheiten durch System-Umwelt-Differenzen so zu bestimmen, dass die Sinn konstruierende autopoietische Logik der Situation gewahrt bleibt und Interventionen systemlogisch sinnvoll analysiert werden können (siehe hierzu Wilke 1996, S. 41-71).

Andererseits neigt auch die Systemtheorie mindestens Luhmann'scher Provenienz zu problematischen Transformationen von einem biologisch inspirierten Logikverständnis in die soziale Dimension, wo gegebenenfalls von einem Transformationsfehler gesprochen werden darf (Heiner 1995).

### **2.3.2 Überlegungen zum Reflexionsraum der Heimerziehungspraxis**

Es sollte deutlich werden, dass in diesen dynamischen multifaktoralen Handlungsvoraussetzungen gezieltes Handeln nicht ohne eine entsprechende anspruchsvolle Reflexion möglich ist. Bis hierhin sind wir im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit allgemein geblieben. Das Thema Theorie ist hier nur als Handlungstheorie verfolgt worden und auch nur die Aspekte, die uns für den Zweck unserer Arbeit wichtig erscheinen. Reflexion benötigt aber auch eine handlungsrelevante Objekttheorie, quasi eine theoretische Landkarte, die uns in komplexitätsreduzierender Weise die Reflexionsstrukturen eines Falles im Ganzen erst zeigt, die gedankliche Bewegungen als Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen und imaginäres Probehandeln nicht beliebig erlaubt, sondern mit systematischem Anspruch (vergl. Niemeyer 233-254).

Wie bereits dargestellt, versucht Winkler mit den Begriffen Ort und Subjekt wenigstens die zentralen Begriffe einer möglichen Theorie der Heimerziehung zu benennen. Zum Zwecke unserer Arbeit versuchten wir im Anschluss an die Begriffe Ort und Subjekt hier zu einer Theorie der Heimerziehung wenigstens einige Kategorien zu skizzieren, denn die Notwendigkeit einer reflexiven Praxis tritt erst voll in den Blick, wenn wir diese Praxis in einer Gesamtschau vor Augen haben; hier dient Theorie als eine Art Landkarte, um das Ganze unter dem Aspekt Heimerziehung zu erfassen.

Das Handlungsfeld Heimerziehung ist in seiner Komplexität nicht ohne Weiteres vergleichbar mit anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit. Heimerziehung ist, jedenfalls in ihrer traditionellen Form als Wohngruppe, immer noch Institution. Heimerziehung impliziert einen strukturierten Alltag rund um die Uhr wie kein anderer Bereich Sozialer Arbeit. Nimmt man noch die Herkunftsfamilie als Handlungsfeld hinzu, denn zunehmend besuchen Heimkinder ihre Herkunftsfamilie regelmäßig, steht man vor zwei korrespondierenden Lebensfeldern, also einer insgesamt noch komplexeren Wirklichkeit, als sie die Realität eines einzelnen Lebensortes bietet.

Der Ort existiert in der Heimerziehung zweifach, das Subjekt bewegt sich bei der modernen Heimerziehung in der Regel in zwei Erziehungsmilieus. Dennoch ergibt es Sinn, den Begriff Ort im Singular beizubehalten, weil wir von einem zentralen pädagogischen Ort, dem Heim,

ausgehen und von hier die Bedeutung anderer Orte, allen voran die Herkunftsfamilie, die Peergruppe und die Schule, sehen und einbeziehen.

Eine Theorie der Heimerziehung, die die Begriffe Subjekt und Ort zentral setzt, muss also über das Heim hinaus die weiteren pädagogischen Felder mit einbeziehen, soll sie eine sozialpädagogisch ambitionierte Theorie sein. Alle pädagogisch wirkenden Lebens- und Erfahrungsfelder bedürfen als Handlungsräume einer entwicklungs-dynamisch zu verstehenden theoretischen Landkarte, auch wenn sie in sehr unterschiedlicher Weise in einem immer wieder neu zu bestimmenden Mischungsverhältnis intentional und funktional erzieherisch wirksam sind. Der Anteil der funktionalen Erziehung ist ebenso relevant wie der intentionale Aspekt, und so muss diese mindestens als diagnostische Dimension präsent gehalten werden. Das Gleiche gilt für das Erzieherteam im Heim und die miterziehenden und mitberatenden Personen, die Eltern, Lehrer, das Jugendamt usw.

### **2.3.3 Überlegungen zum kognitiven und methodischen Kontext von Praxisreflexion**

Bedenkt man die hier erst einmal nur in groben Strichen vorgeführte Komplexität der Heimerziehungspraxis, dann liegt der Schluss nahe: Eine selbstreflexive Praxis ist nötig, wobei wir die Betonung auf *selbst* zu setzen für wichtig halten. Soll Selbstreflexion empirisch fundiert werden durch Selbstevaluation, dann setzt dies ein hohes Maß an kognitiver und normativer Autonomie voraus, was ja Professionalität ausmacht, und diese bedarf der objekttheoretischen und handlungstheoretischen Kompetenz auch der Praktiker, wenn man sie bis zu einem bestimmten Grad als Forscher professionalisieren will (Heiner 2007, S. 429-534).

So ist hier unter Punkt 2.1.5. eine kategoriale Skizze versucht worden, die wir für unverzichtbar halten, soll Praxisreflexion nicht gerade unter dem Druck des Alltags, disziplinärer Fremdbestimmungstendenzen und politisch-ökonomischer Vorgaben immer wieder ihren spezifischen Fokus verlieren oder ihn gar nicht erst gewinnen können. Die Autonomie Sozialer Arbeit und so auch einer ihrer Teilbereiche, der Heimerziehung, ist nur möglich, wenn der immer schon gegebenen Alltagsorientierung eine kognitive Orientierung korrespondiert, die nicht nur das konkrete Handeln im Blick hat. Entscheidend ist, dass die Profession auch die Sinnkonstruktionen der Mithandelnden in ihrer zeitlichen, sachlichen und sozialen Relevanz zu erheben versucht und gegenwärtig hält. Dies ist nur mit Hilfe einer mitgeführten praxistheoriegeleiteten Reflexion möglich (vgl. auch Merten 1997, S. 86-102).

Auch minutiös ausgearbeitete operationalisierte Alltagskonzepte der Praktiker können alleine diesen Anspruch nicht einlösen, weil sie leicht zu eng an den subjektiv empfundenen

Orientierungsbedarf der Handelnden anschließen, also merkweltorientiert sind und die Wirkwelt kaum einbeziehen. Operationalisierte Konzepte tendieren für sich alleine zur linearen Abarbeitung, sie suggerieren Perfektion um den Preis der Beschränkung auf die konkrete Handlungssituation.

Soll die Anwendung von Selbstevaluation über immer nur partielle Fragestellungen und Projekte hinausgehen, muss der Blick auch auf die Wirkungszusammenhänge des Ganzen gerichtet werden. Der zu evaluierende Handlungsraum ist dann nicht mit der Gruppe oder dem Fall alleine identisch. Handlungsraum und Wirkungsraum sind nicht einfach identisch zu sehen.

Die Umsetzung des hier nur auf kognitive Voraussetzungen beschränkt skizzierten Reflexionsanspruchs erfordert eine hohe reflexive Kompetenz. Diese kann nicht etwa durch therapeutische Zusatzausbildungen alleine gewonnen werden, sondern eben durch die Aneignung des Arbeitsfeldes in dem hier skizzierten feldtheoretischen Anspruch. Damit sind die komplexen Handlungskompetenzen im Blick auf die Motivationslogik professionellen Helfens in der Sozialen Arbeit noch nicht einmal angesprochen (Heiner 2007, 160ff u. 432 ff; Merten 1997, S. 125-123; Storch & Krause 2007, S. 63ff).

Selbstreflexion der Profession, so die These, ist anspruchsvoll nur möglich, wenn das jeweilige Praxisfeld nicht nur im Kontext der unmittelbaren Wahrnehmung der Professionellen, sondern auch im Gesamtkontext des potenziellen Wirkbereiches der Akteure des Handelns interpretiert werden kann, und das ist nur durch eine das gesamte Feld erfassende und komplexitätsreduzierende Theorie möglich, wie oben skizziert. Der Fall umfasst eben selten nur das schwierige Kind in der Gruppe; es gehören die Gruppendynamik, die Teamdynamik der Fachkräfte, das Helfersystem, die Herkunftsfamilie, die Strukturen des Heimes und sonstige Lebensfelder des Kindes wie etwa Schule und Verein dazu. In Methodenlehrbüchern ist dieses Fallverständnis mittlerweile selbstverständlich, nicht jedoch in manchen Evaluationsansätzen, wie unten noch gezeigt werden wird.

Gestützt werden sollte die so verstandene handlungstheoretische Perspektive durch Forschungswissen und eine feld- und fallbezogene empirische Fundierung, die im Feld u. a. durch Selbstevaluation immer wieder aktuell bereitgestellt werden könnte. Erfahrungsbasierte Intuition sollte so ergänzt werden durch systematische empirische Fundierung (Heiner 2004, S. 161ff).

Wie ist aber Selbstevaluation im Feld der Heimerziehung methodisch möglich? Reicht dafür die vorhandene Reflexionskultur, wenn schon die Theorie- und Wissensprobleme die Praxis leicht überfordern können?

## **2.4 Selbstreflexive Praxis der Heimerziehung**

### **2.4.1 Historische Aspekte der Reflexionskultur in Heimen**

Die alte, überwiegend klerikal bestimmte Tradition der Reflexion in der Heimerziehung praktizierte den moralischen Diskurs, orientiert an der Sündenkasuistik, mit dem Ziel eines moralischen Urteils. Dies bezog sich nicht nur auf die damals so genannten Zöglinge, sondern durchaus auch auf die Erzieher. Hierzu ist wichtig: Bis vor 50 Jahren waren achtzig Prozent der Heime in kirchlicher Trägerschaft und beeinflusst von Ordensfrauen und Ordensmännern, die einen großen Teil des Personals stellten und hier auch in der Regel die leitenden Positionen innehatten. (Wendt 1985, S. 70-90; Röper 1974, S. 241ff).

Institution und Organisation der Erziehung waren theoretisch-reflexiv kaum im Blick. Die Gruppennorm, die Abweichung und der Gehorsam oder Ungehorsam des Zöglings bestimmten den pädagogischen Fokus. Die Institution als funktionale Raumdifferenzierung implizierte immer auch schon die Regel. Das Haus, die Räume, die Themen und die Zeiten hatten eine feste Ordnung, die eine unverrückbar gültig erscheinende Orientierung für Zögling und Erzieher darstellte. Die Pädagogik war so überwiegend unhinterfragt normativ vorgegeben. In den Heimen wurde dieses auch in der damaligen Gesellschaft weitgehend gültige Erziehungsmodell besonders perfektioniert durch klösterlich-asketische Strenge, die sich aber von ihrer ursprünglichen spirituellen Intention einer religiösen Praxis gelöst hatte und nicht selten zur bloßen Disziplinierung erstarrt war (Röper 1974, S. 212ff).

Diese auf hierarchische und starre Normen eingeschworene personelle Organisation, eine Erziehergemeinschaft, die nicht vom Subjekt, sondern von der Norm aus dachte, wurde kritisch reflektiert als Totale Institution und in Deutschland in ersten Anläufen in der Weimarer Zeit und dann tiefgehender in den siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts reformiert (Goffmann 1973, 13ff; Münchmeier 1999, S. 141-151; IGFH 1977, S. I-XXX; IGfH 2000, S. 28-73).

Es gibt heute zwar noch einige Großheime, die äußerlich den alten Heimen ähneln. Der Lebens- und Erziehungsprozess ist jedoch gänzlich anders gestaltet. Wenn auch heute noch von Machtprozessen in der Heimerziehung die Rede ist, so sind hier die Themen und die Maßstäbe völlig andere. Im Gegenteil dreht sich die Machtbalance manchmal um, wie jeder

Heimerzieher zu berichten weiß und was die Reflexion von Erziehungsprozessen in ihren außerordentlich komplexen Dynamiken nicht leichter macht (siehe hierzu Schwabe 2008). Schon Janusz Korzszak wusste von der Erziehung des Erziehers durch das Kind zu berichten und spätestens in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts wurde durch die Diskussion um das Helfersyndrom die Dialektik des Erziehungsprozesses, auch mit seiner Komponente Erziehverhalten, kritisch in den Blick genommen wie wohl selten vorher (als Überblick: Hast, Schlipper, Schröter, Sobiech & Teuber 2003; Knut u.a. 2006).

So war die Möglichkeit der Reflexion der Arbeit über den Gegenstand bloßer Normabweichung hinaus erst mit dem Abschied von der Totalen Institution und deren immanenter Ethik und Moral gegeben, die das Alltagsleben als weitgehend unreflektiertes Ethos bestimmte. Die letzten 30 Jahre hat eine Entwicklung zu einer sehr ausdifferenzierten Heimerziehung stattgefunden. Einen guten Überblick über die Praxis der neueren Heimerziehung geben Werner Freigang und Klaus Wolf (Freigang & Wolf 2001).

Es hat sich seit den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine Reflexionskultur in der Breite der Heimerziehung durchgesetzt mit u. a. folgenden geforderten, jedoch noch nicht in allen Praxen ausreichend realisierten Standards:

- Reflexion auf den idealen erzieherischen Ort für das einzelne Kind
- Regelmäßige Reflexion von Erziehungszielen und Erziehungsaufgaben, orientiert an den diagnostisch erhobenen Bedürfnissen und Möglichkeiten des Kindes bzw. Jugendlichen
- Beteiligung und Mitbestimmung der Heimkinder durch dialogische Zielfindungsprozesse
- Reflexion der Hemmnisse und der Auffälligkeiten des Kindes oder Jugendlichen auf der Basis der Erkenntnisse der modernen Psychologie, Soziologie und Pädagogik
- Reflexion des pädagogischen Bezugs zwischen dem Erzieher und dem jungen Menschen
- Reflexion der Gruppendynamik
- Reflexion der Beziehung zur Herkunftsfamilie und der Möglichkeit der Rückführung
- Reflexion des pädagogischen Milieus des Heimes als Erziehungsfeld in seinen intentionalen und funktionalen Wirkfaktoren
- Reflexion des Helfersystems bzw. der Helfersystemdynamik  
(zur Praxis: Freigang & Wolf 2001; darin zum theoretischen Diskurs: S. 21-38; Gabriel & Winkler 2003).

Folgende Entwicklungen dürften zentral sein für den Fortschritt der letzten 30 Jahre:

- Die methodische Betrachtung des Einzelfalls im Kontext von Familie und Gruppen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive,
- ein gruppendynamisches Verständnis für Gruppenprozesse und die Reduktion der Gruppengrößen,
- die bewusste Entwicklung eines pädagogisch-therapeutischen Milieus,

- ausgehend von einer bewussten Wahrnehmung des Alltags in seiner erziehenden Funktion: das systemische Paradigma zur Analyse und zur bewussten Steuerung komplexer Systeme, wie sie die Heimerziehung insgesamt, aber auch ihre Substrukturen darstellen,
- die Akademisierung der Ausbildung und die zunehmende Professionalisierung der Sozialen Arbeit,
- Supervision, Fachberatung, Fortbildung und Evaluation als Unterstützung der Praxis,
- die Entdeckung der Rechte des Kindes in der Heimerziehung.

Die hier aufgeführten Verbesserungen sind in manchen Punkten nur zum Teil in die Praxis umgesetzt. Dennoch sind sie in der Jugendhilfepraxis unwidersprochen verbindliches konzeptionelles Programm, dessen Umsetzung von den Finanzierern und Managern der Leistung, den Jugendämtern, grundsätzlich erwartet und eingefordert wird. Dem steht entgegen, dass die Finanzierung der Heimerziehung in den letzten 10 Jahren den benannten Qualitätsansprüchen nicht folgt. Die Betreuungsschlüssel wurden teilweise wieder verschlechtert, heiminterne psychologische Sonderdienste gestrichen. Supervision wurde weitgehend beibehalten, weil sie allgemein als Qualitätsmerkmal gilt und die Mitarbeiterführung erleichtert. Der Anspruch der Qualitätsentwicklung wird gestellt, aber nicht finanziert. Qualitätsentwicklung geschieht so nicht selten durch Reduktion auf das gewünschte Image sehr formal und minimiert auf die quantitative Dimension.

#### **2.4.2 Entwicklungen und neuere Probleme der Reflexionskultur**

Die erkenntnismethodische Reflexion wurde auf sozialwissenschaftlicher Grundlage in der Disziplin in den ersten Jahrzehnten der Akademisierung intensiv und nicht wenig kontrovers geführt, wie oben schon rekonstruiert wurde. Gleichwohl stehen wir vor dem Phänomen eines vielerorts beklagten Mangels an Professionalität in der Praxis, was zwar für die Soziale Arbeit insgesamt gilt, jedoch für die Heimerziehung durch ihre immer schon leichte Skandalisierbarkeit bis heute eine besondere Brisanz bedeutet. Trotz der Differenzierung und Öffnung der Institution hat sie, wenn auch deutlich verändert, immer noch den Charakter eines relativ geschlossenen Systems. Entscheidender ist aber vielleicht, dass Heimerziehung wie kaum ein anderer Bereich Sozialer Arbeit faktisch die Gesamtverantwortung für die Erziehung der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen trägt. Heimerziehung tritt stellvertretend die erzieherische Aufgabe der Eltern an und greift so in die Lebenswelt der Adressaten, alle Lebensvollzüge betreffend, auf jeweils längere Zeit umfassend ein.

Die oben benannten Innovationen der Heimerziehung wurden zu einem großen Teil nicht ursprünglich durch die eigene Profession entwickelt, sie kamen meistens von außen. Die Einzelfalldiagnostik wurde importiert aus der Psychotherapie, die Gruppendynamik ebenfalls

aus gruppentherapeutischen Kontexten. Die Perspektive auf die Organisation, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung wurde aus der soziologischen Institutionentheorie und der Industrie importiert. Selbst die systemische Familienberatung, die eine Nähe zum traditionellen sozialarbeiterischen Denken hat, ist stark überfremdet worden durch die manchmal zu bruchlose Rezeption der soziologischen Systemtheorie. Der Import von Methoden kann aber leicht scheitern, wenn es weder eine theoretisch noch praktisch ausreichend formulierte und habitualisierte Identität gibt, von der aus Methoden dem eigenen Bedarf angepasst werden können oder/und diese selbst in eigener Praxis weiterentwickelt oder zuallererst entwickelt und systematisch erprobt werden können. Auch wissenschaftlich angeleitete Praxisentwicklung und Praxisforschung läuft über weite Strecken letztlich leer, wenn eine anschlussfähige Kernprofessionalität fehlt (Moser 1995, S. 33-57).

Erst in den letzten 15 Jahren bildet sich langsam eine Kernprofessionalität bzw. eine fachliche Identität heraus, die Mut macht, neben der schon seit den 70er Jahren breit etablierten und bewährten Supervision eine zweite methodenbasierte Reflexionsebene in der Breite einzuführen (siehe hierzu Stimmer 2006, S. 210-222). Die Selbstevaluation bietet die methodische Möglichkeit, nicht nur die Qualitätsentwicklung voranzutreiben, sondern auch Methoden zu testen, zu evaluieren im Sinne einer experimentierenden Evaluation als Selbstevaluation und so auch professionseigene Konzepte passgenau für die spezifischen Arbeitsfelder zu entwickeln (Kähler 2006, S. 3-12; König 2006, S. 13-20).

„Professionelles Handeln verlangt eine kontinuierliche Reflexion der Ziele, Werte und Konsequenzen beruflichen Handelns auf der Basis wissenschaftlichen Wissens, eigener Erfahrungen und kodifizierter beruflicher Standards, die im Diskurs mit Kollegen und außenstehenden Beratern konkretisiert und dabei ständig überprüft werden müssen“ (Heiner 2007 S. 185).

Die Fragilität und Störanfälligkeit der sozialen Beziehungen in der Sozialen Arbeit, sei es als kollegiale Teamarbeitsbeziehung oder als pädagogische Beziehung, bedürfen einer supervisorischen Begleitung und Beratung. Dass dies gut möglich ist, beweist der inzwischen mindestens in der Heimerziehung flächendeckende Einsatz von Supervision.

Nun steht besonders die Jugendhilfe seit mindestens 15 Jahren vor einer neuen Herausforderung, nämlich einer zunehmenden Ökonomisierung der Sozialen Bereiche unserer Gesellschaft. Damit kommt der Beruf in eine Situation, Systeme des Qualitätsmanagements einführen zu müssen, die nicht zwingend an die schon auf den Weg gebrachten Reflexionssysteme und oben genannten professionellen Prinzipien anschließen, sondern die noch fragile, aber sich abzeichnende Professionalität durch nicht passende Importe bis auf das

Fundament beschädigen können (Thiersch 2002, S. 20f). Umso mehr ist ein Blick auf die bestehende Reflexionsstruktur nötig und die Frage zu stellen, ob sie schon Anschlüsse für Selbstevaluation bieten.

### **2.4.3 Schritte und Orte der Reflexion**

Bleiben wir bei der Möglichkeit, die Selbstreflexion in der Heimerziehung nicht nur im Horizont kategorial logisch konstruierten Wissensmanagements darzustellen, wie es im vorigen Abschnitt 2.2 ansatzweise versucht wurde, sondern im Alltag aufzuzeigen als idealtypisches einrichtungsinternes Kommunikationssystem mit Anschluss an die Jugendhilfestruktur der jeweiligen Region. Man kann formulieren: Die Orte, die Methoden und die Personen dafür sind vorhanden, weniger aber die wirksame Mindeststruktur an zielorientierter Kommunikation, die nötig wäre, um das Feld der oben aufgezeigten theoretischen Landkarte wirklich ausreichend zu bestellen. Es scheint so, als ob alle formalen Voraussetzungen zwar gegeben wären, aber die Entwicklung der Sprache der Fachkräfte als professionelle Sprache, der Sprung zu dem nötigen professionellen Habitus und die konsequente Umsetzung der methodisch bereitliegenden Möglichkeiten noch nicht gelingt. Nicht selten ist die Entwicklung der Professionalität in Einrichtungen als Qualitätsentwicklung eine Gewährleistung „organisierter Selbstberuhigung in unruhigen Zeiten“, wie Merchel Kühl zitiert (Merschel 2005, S. 195).

Hier soll schon in einer Skizze eine idealtypische Praxisreflexionsstruktur und deren Topologie aufgezeigt werden:

**Reflexionsprozessschritte**, die für eine Selbstevaluation fallbezogen und konzeptbezogen nötig sind und formal auch schon möglich wären bzw. in der Hilfeplansystematik und der Qualitätsentwicklungssystematik des KJHG mindestens implizit vorgesehen sind:

- (1) Zielreflexion
- (2) Kriterienreflexion
- (3) Aufgabenreflexion
- (4) Dokumentation
- (5) Prozess- und Ergebnisreflexion
- (6) Qualitäts- und Konzeptreflexion

#### **Orte der Reflexion:**

- (1) Dienstübergabe

- (2) Tages- und Wochendokumentation
- (3) Dienst- bzw. Teamgespräche
- (4) Fallbesprechungen
- (5) Entwicklungsberichte
- (6) Hilfeplangespräche und Erziehungsplangespräche
- (7) Supervision
- (8) Selbstevaluation
- (9) Qualitätszirkel

Wenn wir über die Möglichkeit reflektieren, im aufgezeigten mehr oder weniger vorhandenen System der Reflexion Selbstevaluation zu etablieren, so müssen wir auch immer wieder die Hindernisse sehen, die mit der Tradition, aber auch mit neueren ökonomischen Vorgaben zu tun haben:

Zeit und Raum sind in der Heimerziehung knapp. Das auf den Alltag hin konstruierte und fixierte System Heimerziehung hat traditionell wenig Raum und Zeit für Reflexion im anspruchsvolleren professionellen Sinne vorgesehen. Wie oben dargestellt, steht die alltagsbezogene Kontrolle der Abweichung von der Norm und die konsequente Reaktion auf das Verhalten der Klienten nach wie vor im Mittelpunkt unter dem Stichwort Krisenintervention, und dafür braucht man im Normalfall keine lange Reflexion, wenn andere Formen eingeübter Reaktionen bereitstehen. Traditionell waren Strafen die Reaktion, heute sind dies pädagogische Maßnahmen, die als Strafen fungieren können, wenn sie nicht reflektiert, sondern reaktiv geschehen. Dieses Erbe ist nicht verschwunden. Nur reagiert man heute nicht moralisch, sondern medizinisch-psychologisch: Medizinisch-psychologische Diagnostik und Therapie ist nicht selten die Antwort auf Abweichung, die eine pädagogische Antwort nicht zu finden vermag (Winkler 2003, S. 17ff; Müller 1999, S. 397ff). Hier spart man selten Zeit, indem man die Diagnose und Therapie einer anderen Profession überlässt. In manchen Fällen kann dies richtig sein, als unreflektierte Alternative zur alten Moralerziehung bedeutet es aber einen Ausstieg aus einer autonomen Professionalität durch Zuweisung. Heiner setzt deshalb auf einen eigenen diagnostischen Ansatz (Heiner 2004b).

Auch die Diskussion um den Zeitanteil an Reflexion in der sogenannten Fachleistungsstunde der Jugendhilfe zeigt, wie wenig Raum aus betriebswirtschaftlicher Sicht hier der Reflexion zugestanden wird, aber auch, wie schwer sich die Profession mit Argumenten tut. Mangels Gesamtkalkulationsmöglichkeit für den Fall wird aus betriebswirtschaftlicher Sicht nicht von den Gesamtkosten für den Fall her gedacht,

sondern von den Kosten für den Tagessatz, und hieraus ergeben sich enge Spielräume für die Personalschlüssel (Kröger 2003, S. 204ff).

In der Heimerziehung haben wir immer noch chronisch das Problem der zu geringen Personalbemessung, auch im Blick auf eine qualifizierte Elternarbeit, die spätestens seit der im KJHG normierten Rückkehrproption unverzichtbar ist, aber nicht die Zeitkontingente erhält, die dafür nötig sind. Die Herstellung eines Beziehungsangebots, Partizipation und Selbstständigkeitserziehung, der Umgang mit Macht, der strukturierte Alltag, eine an den Adressaten orientierte Qualitätsentwicklung und eine für die Jugendhilfe geeignete sozialpädagogische Diagnostik, Hilfeplanung und Evaluation sind weitere Entwicklungsbereiche. Die Entwicklungsarbeit erfordert umfassende sozialpädagogische Kompetenzen, die einerseits Fortbildungen bis hin zu Zusatzausbildungen nötig machen, wenn es um das praktische Einüben geht.

Die Entwicklung einer Reflexionskultur braucht aber auch Reflexionsleitfäden, Konzeptionen, die Kategorien und idealtypische Abläufe des Handelns beschreiben. Dazu ist die Rezeption neuerer Methodenliteratur unumgänglich. Zu diesen Themen sind in den letzten Jahren mit besonderem Bezug auf die Jugendhilfe sehr nützliche Orientierungshilfen zu fast allen Aspekten der Jugendhilfepraxis erschienen (Heiner 2001 und 2004; Wolf 2002; Spiegel 2003, S. 97ff; Schwabe 2003 und 2006, S.260-285; Schrapper 2004; Ader 2006; Bitzan u.a. 2006; Stork 2007; Hilweg u. Posch 2008).

#### **2.4.4 Zur Ausbildung der Reflexionskompetenz**

Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis für eine professionelle Reflexion in der Heimerziehung ist die methodisch defizitäre Ausbildung, die Fallreflexion nach wie vor zu wenig als professionelle Methode lehrt bzw. insbesondere zu wenig Lernkontexte in die Ausbildung integriert. Nur wenige Hochschulen wagen sich hier zu praktischen Übungen schon in der Ausbildung vor. „Das lernt man in der Praxis“, ist die Standardrede seit Jahrzehnten, doch das setzt gute Praxis voraus. Man kann in der Praxis auch schlechte Praxis lernen, wenn diese keine professionelle Reflexionskultur vorweisen kann. Die Ausbildung könnte gerade auch der Ort sein, wo idealtypisch und auf der Höhe der neueren Fachlichkeit Fallreflexion und Methodenreflexion im Blick auf Praxis gelernt wird. Kasuistik als Theorie und Praxis der Fallarbeit in der Ausbildung könnte hier Standards setzen, die nicht erst durch jahrelange Zusatzausbildungen ersetzt werden müssen, mit den bekannten Einseitigkeiten vor allem durch therapeutische Paradigmen (Frommann 2003, S. 231ff).

Evaluation und Selbstevaluation wird an den meisten Hochschulen bislang nur vereinzelt ausreichend professionell gelehrt. Unter ausreichend professionell wird hier verstanden, nicht nur die Methode als Lehrbuchwissen anzubieten, sondern auch am Beispiel realer Kontexte anzuwenden – und dies bedeutet meist, sich den der Praxis geschuldeten Anpassungen der Methode zu stellen. Idealtypisierung kann der erste Schritt sein; sie bleibt als nicht umsetzbar stehen, wenn nicht gezeigt wird, wie und unter welchen Bedingungen es auch gehen muss und wie dies möglich sein kann (siehe hierzu Thiersch 2002, S. 179-190).

#### **2.4.5 Zu einigen Voraussetzungen für Selbstevaluation**

Möglich ist selbstreflexive Praxis mit dem Anspruch der Selbstevaluation, wenn Konzepte, Orte, Zeiten und Kompetenzen der Reflexion bewusst und abgestimmt auf die pädagogische Alltagspraxis entwickelt werden.

Wichtig erscheinen als Voraussetzungen für eine selbstreflexive Praxis der Heimerziehung:

1. die verbindliche Ausbildung einer professionellen kasuistischen Reflexionskompetenz schon im Studium
2. die Entwicklung und Pflege von einrichtungsspezifischen Qualitätskriterien und einer entsprechenden Praxiskonzeption
3. die ausreichende Bereitstellung von Orten und Zeiten für regelmäßige Fallreflexion und Konzeptreflexion, die in ihrer Bedeutung gleichwertig neben die direkte Arbeit mit den Klienten gestellt wird
4. ein professionsorientiertes Qualitätsmanagement, das von der Leitung der Einrichtung organisiert und verantwortet wird. Ein professionsorientiertes Qualitätsmanagement führt die Methode der laufenden Evaluation (Selbstevaluation) der implementierten Konzepte mit.
5. Selbstevaluation als eigenständige Methode der Qualitätsentwicklung
6. die systematische Anbindung der Fallreflexion an das vorhandene Qualitätsmanagement zum Zwecke der Auswertung und empirischen Basierung der Qualitätsentwicklung.

Entscheidend für die erfolgreiche Bewältigung der ökonomischen Herausforderung der letzten Jahre bzw. der Abwehr einer berufsfremden Qualitätssicherung dürfte die Umsetzung des in Punkt 4 genannten professionsorientierten Qualitätsmanagements sein. Hier kann man den

Dreh- und Angelpunkt für die Möglichkeit der gezielten Entwicklung einer professionellen Reflexionskultur vermuten.

Wie schon bemerkt, sind die hier genannten Mindeststandards in der Regel in der Heimerziehung selten vollständig gegeben. Somit dürfte die Einführung von Selbstevaluation, die eine selbstreflexive Praxis impliziert, zunächst mit erheblichen Entwicklungshemmnissen zu rechnen haben. Wir halten aber die Herstellung der genannten Voraussetzung für möglich, auch unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen, weil viele Innovationen nicht von ökonomischen Bedingungen abhängen und es gelungene Beispiele hierzu gibt, wenn auch bislang nur in wenigen Einrichtungen.

Wir kommen hier wieder zum Modell der in kleinen Schritten sich selbst entwickelnden experimentierenden Organisation. Harro Dietrich Kähler plädiert für praktisches Üben: „In letzter Konsequenz kann Selbstevaluation nur gelernt werden, wenn Selbstevaluations-Projekte durchgeführt werden und aus ihren Stärken und Schwächen für das nächste Projekt gelernt wird.“ Dies bedeutet aber, dass singuläre Projekte nicht ausreichen, sondern von langfristigen Lernschleifen ausgegangen werden muss (Kähler 2006, S. 11).

## **2.5 Leitung, Beratung, Supervision, Fortbildung und Evaluation als strukturelle Basierung einer selbstreflexiven Praxis**

Die Organisation der Praxis differenziert sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr aus. Reflexion findet sich in Formen der Beratung, Supervision, Fortbildung und neuerdings Evaluation. Leitung wird mit dieser Entwicklung einerseits entlastet. Gleichzeitig steigt das Anspruchsniveau der Managementaufgaben, besonders der zielorientierten Zusammenführung der Reflexionsergebnisse und deren Bewertung.

### **2.5.1 Leitung als strukturelle Voraussetzung reflexiver Praxis**

In unseren theoretischen Vorannahmen vergewisserten wir uns bislang mit einer theoretischen Übersicht der Beschaffenheit des Feldes unserer Arbeit. Weiter gaben wir nötige und mögliche Orte und Themen der Reflexion in der Praxis an. Bevor wir eingehender zum Thema Evaluation in der Praxis kommen, soll in diesem Abschnitt die Organisation und

Methodik der Reflexion in den Einrichtungen als Institutionen behandelt werden und vor allem das Problem der Verantwortung für die Umsetzung des als richtig Erkannten. Es geht hier um einen Kommunikationszusammenhang, der oberhalb der Alltagsebene liegt und in der Literatur zur Professionalität wenig erfasst wird. Der Autor greift deshalb hier auch auf seine eigene langjährige Erfahrung zurück.

Insbesondere wird eher selten auf Probleme der Leitung und verantwortlichen Entscheidung hingewiesen, die möglicherweise unterschätzte Faktoren für die Hemmung oder Förderung von Innovationen der Sozialen Arbeit darstellen. Merchel formuliert das Problem deutlich:

Die Bedeutung von Leitung für die Gestaltung und Steuerung von Organisationen ist in der Sozialen Arbeit über eine lange Zeit kaum beachtet worden. Leitung wurde vielfach lediglich als eine formal-hierarchische Größe in Organisationen betrachtet, die zum einen in Spannung stand zum favorisierten Teamgedanken und zum anderen als relativ weit weg von den klientenbezogenen Hilfeleistungen und bisweilen als für diese störend eingeordnet wurde. (Merschel 2004b, S. 8)

Wird die Frage nach der Qualität einer Einrichtung im Sozialen Bereich gestellt, so ist eine der ersten Fragen die, ob die Mitarbeiter regelmäßig Supervision erhalten. So fragen nicht nur Vertreter der Profession, sondern auch der Disziplin. Supervision gilt weithin als der entscheidende Ausweis für Qualität. Weniger schon wird die Frage nach Fachberatung gestellt, wohl auch, weil Supervision nicht selten als Fachberatung gesehen wird. Berufsethik, Selbstüberprüfung, Selbstkontrolle oder gar Selbstevaluation sind noch seltener Themen; und die Frage nach der Leitung, wobei fast immer die oberste Leitung des Hauses gemeint ist, wird nur nebenbei, wenn überhaupt gestellt. „Leitung scheint zwar irgendwie nicht vermeidbar, aber die Leitungskräfte sollten sich vom Team nicht so sehr abheben und sich vor allem darauf ausrichten, die Teamentscheidungen innerhalb der Organisation und nach außen hin durchsetzen zu helfen“ (Merschel 2004b S. 10).

Die Frage nach Leitung erscheint aber in Form der Frage nach dem Konzept und der Organisation der Einrichtung und ist in den Fragen nach Fachlichkeit, Ökonomie und Arbeitsbedingungen für die Mitarbeiter enthalten.

Leitung ist in der Sozialen Arbeit traditionell mit Mythen und Machtphantasien beladen. Dies gilt bis in die jüngere Zeit, wobei unsere jüngere deutsche Geschichte hier sicher nachwirkt. Soziale Arbeit war aber angesichts des Themas der gesellschaftlichen Exklusion der Klienten und der eigenen machtpolitischen Randständigkeit begleitet von radikaldemokratischen Vorstellungen. Die Profession hat damit für ihre Praxisentwicklung und sozialpolitische Anbindung aber auch Schwierigkeiten für ihre Selbststeuerung produziert, bis heute mit

Wirkungen, die generell unterschätzt und in ihrer selbstblockierenden Auswirkung weithin gar nicht erkannt werden (Merchel 2004b, S. 8ff).

Die Tatsache, dass Sozialmanagement neuerdings zunehmend in Aufbau- und Masterstudiengängen gelehrt wird, verweist auf entsprechenden Entwicklungsbedarf. Wir können uns in diesem Abschnitt nicht eingehend mit den Fragen nach einer für die Soziale Arbeit angemessenen Leitungsphilosophie beschäftigen, wollen aber hier auf einige Traditionslinien eingehen, die als prägend für die Leitungspraxis noch heute von Bedeutung sind.

### **2.5.2 Historische Entwicklung des Leitungsverständnisses**

Die Tradition der Sozialen Arbeit als professionelle Sozialpädagogik und Heimpädagogik begann mit einer zunehmenden Ablösung karitativer Tätigkeit von den Kirchen. Im neunzehnten Jahrhundert entstand eine bürgerliche Basisbewegung sozialer Hilfe mit dem Engagement von Einzelnen (Tenorth 1988, S. 165ff). Eine in staatliche Strukturen eingebundene Soziale Arbeit jenseits der Kirchen ist so erst im letzten Jahrhundert in der Breite geschaffen worden, mit einem seither erfolgten Wandel ihres Selbstverständnisses hin zu einem sozialstaatlichen Dienstleistungsverständnis (Olk 1989, S. 46-103).

Wie die hohe Verantwortlichkeit, die bei den Pionieren der Sozialen Arbeit mit karitativen und sozialpolitisch motivierten Haltungen quasi gesinnungsethisch getragen wurde, mit den erklärten Tugenden der Liebe und der Gerechtigkeit, heute bewahrt werden kann unter Bedingungen bezahlter Arbeit, ist eine besondere, hier nicht weiter verfolgbare Frage (Müller 1988, S. 9-20). Es soll hier nur hingewiesen werden auf geistige Traditionsbestände des Berufes, die in der Praxis immer noch vorzufinden sind als den Beruf motivierende „geistige Energien“, die aber gleichzeitig auch Traditionen der Methodenskepsis mitführen (Winkler 1988, S. 239ff).

Die Tradition setzt primär auf Persönlichkeit und Charakter als Basis fachlichen Handelns, weniger auf Methoden im modernen Sinne. Dies bedeutete auch ein bestimmtes Leitungsverständnis. In der Tradition der Heimerziehung war der Heimleiter mehr Hausvater als Manager, mehr moralische Instanz als Fachvorgesetzter. Der Einfluss der abendländischen Klostertradition bzw. der Klosterregeln war in der Heimerziehung noch bis weit in das letzte Jahrhundert wirksam. Heimleiter waren lange an der Figur des Abtes orientiert, wie sie schon Benedikt von Nursa beschrieben hatte (Röper 1976, S. 11-50).

Bis zu Beginn der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts waren Leitungsstellen in größeren kirchlichen Heimen noch von Priestern, Mönchen und Nonnen besetzt, die sich an

den alten Vorbildern zu orientieren versuchten. Kein Bereich der Sozialen Arbeit stand so stark, so lange und so wenig von der Öffentlichkeit wahrgenommen unter dem Einfluss des mittelalterlichen Lebensmodells der Klöster wie die Heimerziehung. Dass die Heimreformen in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts dann mancherorts einer Revolution glichen, auch so benannt wurden, konnte nicht überraschen. Doch die Revolutionäre hatten über neue Werthaltungen hinaus noch keine neuen Methoden, und so musste und muss die neue Subjektorientierung der Heimerziehung erst noch mühsam eine entsprechende Professionalität aufbauen. Dies gilt auch für das Führungs- und Leitungskonzept: Die Absage an autoritäre Führung, die sich um Regeltreue und Charakterbildung sorgte, ergibt noch kein neues Führungskonzept. Noch lange hielt man, auch in der freien Wirtschaft, am Modell einer bestimmten Führungspersönlichkeit fest, bis erst neuerlich von einflussreichen Managementberatern der Primat der Methode gefordert wird, aber gleichzeitig auch ein erneuertes Verständnis von Prinzipien- und Tugendorientierung (siehe hierzu Malik 2006, S. 31-74 und Covey 1997, S. 7-54).

Die Methodisierung der Praxis hat jedenfalls im beschriebenen, immer noch stattfindenden historischen Umbruch des Führungsparadigmas ein nicht zu unterschätzendes Hemmnis zu beachten, gerade in der Zurückhaltung von Leitung bezüglich verantwortlicher und wirksamer fachlich-methodischer Führung.

Fachliche Führung setzt verbindliche fachliche Standards voraus, die in den letzten 20 Jahren erst mit klareren Konturen in der Fachliteratur beschrieben werden, aber weitgehend noch nicht in den Führungsetagen des Sozialmanagements rezipiert worden sind. Die Besetzung der Stabsstellen der Heimerziehung mit Psychologen wird hier u. U. zu einem Hindernis, weil die Psychologie als Profession nicht die Methodenentwicklung der Sozialen Arbeit aufnimmt und auf eigene Methoden zurückgreift, wie etwa bei der Entwicklung von EVAS durch die Orientierung an pädagogikfremden Diagnosekategorien zu erkennen ist.

Man kann die Frage nach der Qualifikation der Leitungen für ihre Aufgabe stellen und wird dann beklagen, was Fredmund Malik für die Führungskräfte in der Wirtschaft überhaupt bemängelt: Es ist überwiegende Praxis, Führungskräfte aus dem Kreis der fachlich besten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu rekrutieren, ohne ausreichend zu bedenken, dass fachliche Brillanz alleine noch keine Führungskraft ausmacht. Leitungskräfte sind für ihre Aufgabe oft kaum vorbereitet. Es fehlt dann oft am klaren Bewusstsein für die Aufgaben wirksamer Führung, nämlich:

Ziele formulieren, organisieren, entscheiden, kontrollieren und Menschen fördern – und nicht zuletzt, könnte man ergänzen: evaluieren. Es fehlt weiter die professionelle Handhabung von

Werkzeugen wirksamer Führung: die Sitzung, der Bericht, Job Design und Assignment Control, persönliche Arbeitsmethodik, Budget und Budgetierung, Leistungsbeurteilung, Mitarbeitergespräch, systematisches Wissensmanagement. Für Malik sind dies die Prüfsteine für die Professionalität einer Führungskraft, wobei es hier nicht nur um das obere Management geht, sondern um alle Führungskräfte einer Einrichtung. Die genannten Werkzeuge suggerieren vielleicht eine für den sozialen Bereich zu starke betriebswirtschaftliche Orientierung, aber soziale Einrichtungen sind oft so groß wie mittelständische Betriebe, und die Wohlfahrtsverbände sind Großkonzerne (vgl. Malik 2004, 363ff und 2006, S. 171ff. und 277 ff).

Es gibt gerade in der Sozialen Arbeit immer noch nennenswert die Tradition, dass sich die Führungskräfte der unteren Ebene der Heime (etwa Gruppenleiter und Erziehungsleiter) mit der „Basis“, den Mitarbeitern der Teams, solidarisch verhalten gegen die „eigentliche“ Leitung, die Heimleitung bzw. die Geschäftsführung, die mit dem Arbeitgeber identifiziert wird, auch wenn diese in Heimen meist zur eigenen Profession gehört. Dieses Phänomen und die damit einhergehenden Spaltungstendenzen und Misstrauensprobleme sind immer zu beachten, wenn es um Evaluation in der Heimerziehung geht.

Auch wenn man Maliks Kritik an der Rekrutierung von Leitung für zu weitgehend hält, so ist schwer zu bestreiten, dass gerade in der Sozialen Arbeit einzelne Aspekte, wie etwa Leistungsbeurteilung oder systematisches Rechenschaft sich und anderen gegenüber und damit im Ansatz auch Evaluation, kaum eine eingeübte Tradition haben. Leitung wird immer noch überwiegend negativ wahrgenommen, bleibt so in der Wirkung nicht selten in einer für sich selbst vermeintlich schützenden Defensive und nutzt Qualitätsmanagement dann nur als normatives Anweisungsmodell. Selten werden Leiter das so sagen, denn es ist ein Arrangement mit scheinbar nicht änderbaren Gegebenheiten.

### **2.5.3 Das Zusammenwirken von Leitung, Supervision und Beratung**

Im Gegensatz zur Leitung wird Supervision, deren Tätigkeit inhaltlich meist kaum an die Leitung kommunikativ angeschlossen ist, mit dem Bild der guten Leitung identifiziert, und so haben wir systemisch gesehen oft differente und konkurrierende Referenzsysteme für die Teams zu beobachten: Verständnis für ihre schwierige Arbeitssituation und entlastende Bewertungen und Empfehlungen erhalten die Mitarbeiter von der Supervision, die in Deutschland, im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern, traditionell in einer eher

therapeutischen Tradition steht. Für Vorgaben, Arbeitsdruck und Beschränkungen ist die Leitung zuständig. Supervision hat mancherorts durch ihre Abstinenz gegenüber der Organisation die oben aufgezeigten Tendenzen bislang durchaus auch mancherorts stabilisiert (Pühl 1998). So ist die in jüngerer Zeit zu beobachtende Hinwendung der Supervision zur Organisationsentwicklung mit Hoffnungen verbunden, dass auch Arbeitsstrukturen und die Organisation wieder zum Ziel von Veränderungsimpulsen werden können. Angelika Iser weist hier auf eine „in gewisser Weise“ sich vollziehende Rückkehr zur ursprünglichen Form von Supervision hin, als diese auch Mittel zur normativen und wirkungsorientierten Kontrolle war (Iser 2008, S. 64).

Fachberatung und Coaching im Blick auf Konzept- und Methodenentwicklung und inhaltliche fachliche Führung haben Entwicklungsbedarf in der Heimerziehung. Dies wird von den Mitarbeitern zwar benannt, aber nicht unbedingt im Sinne eines wirklichen Änderungswunsches problematisiert, weil nicht die Frage der Autonomie der Profession, sondern zunächst nicht selten die Frage der Autonomie des Teams im Vordergrund steht. Fachberatung wird gerne angenommen als Fortbildung, die aber ohne projektierte Implementationsarbeit in der Regel wenig in den Einrichtungen wirksam wird.

Nach meiner langjährigen Beobachtung setzt sich eine gute Qualität in einer Einrichtung in der Regel nur da nachhaltig durch, ist eine gute Praxis nur da zu finden, wo die Leitungsebene selbst ein solides Maß an fachlichem Können und Wissen und den Willen sowie die Durchsetzungskraft mitbringt, eine gute Praxis zu entwickeln und, das ist entscheidend, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Mitproduzenten der Innovation aktiv beteiligt. Das bestätigt auch ein Blick in die Geschichte der Sozialen Arbeit, wenn man die sogenannten Klassiker studiert (vgl. Galuske, Thole & Gängler 1998, S. 11-36). Doch solche Praxen, die immer auch forschend und experimentierend waren, sind die Ausnahme. Verwaltung, nicht fachliche Innovation, hat sich überwiegend durchgesetzt, nimmt man die zunehmende Besetzung von höheren Leitungsstellen, wie etwa die Besetzung von Jugendamtsleitungsstellen mit Verwaltungskräften, als Indikator.

Auch flächendeckende ständige Supervision kann die aufgezeigten Tendenzen nicht alleine kompensieren, unter bestimmten Umständen eher noch stabilisieren. Supervision, so wie sie in Deutschland stattfindet, kann mangelnde inhaltliche Führung nicht ausreichend ersetzen, weil Supervision sich z. B. in Heimen auf das Mikrosystem Team beschränkt, in der Regel nicht in direkter Kommunikation mit der Organisation insgesamt steht und diese so nur über die Kommunikation mit den Gruppenteams wahrnimmt. Sie kann wahrgenommene mangelnde inhaltliche Führung auch nicht direkt an die Leitung zurückmelden, weil die

unterste Leitungsebene, die Gruppenleiter, sich in der Regel nicht als Leitung mit entsprechender Verantwortung versteht und ein vertrauensvoller Kontakt zur nächsten Leitungsstufe aus konzeptionellen und oben genannten Gründen zu wenig besteht (Pühl 1998).

Die beschriebene Problematik führt, wie oben schon angemerkt, nicht selten zu einer gespaltenen Diskurskultur: Die Hierarchie thematisiert überwiegend direkt Leistungsaspekte wie Belegung, Ökonomie, Abbrüche, Anfragen, Personalprobleme und Kundenzufriedenheit. Die Supervision und eventuell die Stabsstellen (meist Psychologen) thematisieren die Mitarbeiterzufriedenheit und -belastung und die fachlichen Fragen mit oft starker Problemfokussierung auf Kommunikationsstörungen und Stimmungen. Fachliche verantwortliche Führung wird so durch das Abgeschnittensein von wichtigen Problemdiskursen systematisch schwierig. Es geht hier um den Hinweis auf institutionell erzeugte, aber in der Heimerziehung wenig bewusste und oft tabuisierte strukturelle Probleme, die zur Tradition geworden sind und so kaum noch als Hindernis für fachlich verantwortliche Wahrnehmung von Leitung erkannt werden (vgl. Maelicke 1994, S. 9ff. und Merchel 2004, S. 9 ff).

Evaluationsvorhaben können diesen Sachverhalt nicht ignorieren, wollen sie nicht systematisch scheitern. Evaluationsvorhaben sollten schon zu Beginn die Frage nach dem Entwicklungsstand des aufgezeigten Themas der Leitungskultur stellen.

Supervision, die sich auf Beziehungsaspekte der Teams konzentriert, erreicht die methodische Seite der Professionalität nur aus einer Teilperspektive. Leitung, die nur formal führt, bleibt bloße Geschäftsführung, und so ist die Tür schnell offen für Hilfe versprechende Systemimporte.

In der folgenden Übersicht soll die Problematik der beschriebenen Leerstelle deutlich gemacht werden, wobei das erste Schaubild die überwiegend vorzufindende Situation aufzeigt:



Abbildung 4: Kommunikationsdreieck Leitung – Fachberatung – Supervision

Diese Struktur ermöglicht eine professionelle Fallreflexion mit einer anleitenden Supervision, wobei mit „Fall“ hier auch Teamprobleme gemeint sind. Das aufgezeigte System hat keinen systematischen Ort für Fachberatung, Organisations- und Qualitätsentwicklung bzw. fachliche Entwicklungsprojekte. Oft gibt es zwar einen sogenannten Qualitätszirkel; dieser dient aber nicht selten eher der Legitimation nach außen mit meist ambivalenter Unterstützung der Leitung. Die Leitung hat nicht immer die nötige fachliche Kompetenz, meist auch nicht die zeitlichen und fachlichen Ressourcen zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung. Eine Beratung von außen ist teuer und oft ineffektiv, weil es in der Organisation keinen personellen, strukturellen und konzeptionellen Ort für den Anschluss dieser Beratung gibt, kein verlässliches Wissensmanagement existiert. Und: Der ökonomische Druck der letzten Jahre nimmt die Ressourcen der Leitungskräfte verstärkt in Anspruch.

Die Einflussmöglichkeit der Leitung ist im Dreieck formal groß durch die Dienst- und Fachaufsicht sowie die Genehmigung und Auswahl der Supervision. In der Praxis werden aber die Entscheidungen für Fortbildung und Supervision meist nur formal von der Leitung getroffen. Inhaltlich wählen nicht selten die Fachkräfte ihre Supervisoren und Supervisorinnen aus und suchen sich auch die Fortbildungen eigenständig. Dies geschieht zum einen vordergründig aus Zeitmangel der Leitung. Oft ist jedoch ein mangelndes Konzept für Fortbildung und Supervision Ursache. Die Folge in Heimen ist, dass für die Einrichtung keine gemeinsamen fachlichen Standards entstehen können, bestenfalls in einzelnen Teams, die sich dann aber in derselben Einrichtung in ihrem fachlichen Profil deutlich unterscheiden können. Eine fachkriterien- und methodenbasierte einheitliche Einrichtungskultur entsteht so kaum. Leitung leitet so fachlich nicht. Leitung beschränkt sich auf betriebswirtschaftliche

Führung, sie gibt finanzielle Spielräume vor und lässt die Fachkräfte fachlich weitgehend alleine (vergl. auch Ristok 1996, S. 229ff).

#### **2.5.4 Instrumentelle Erweiterung durch Evaluation**

Eine sich als lernende Organisation verstehende Einrichtung kann sich das Rüstzeug für eine professionelle Reflexion selbst aneignen und Methoden für ihre eigene Weiterentwicklung systematisch in der Organisation personell und prozessual installieren. Dies kann im Kontext einer laufenden Qualitätsentwicklung geschehen, sofern sie sich strukturell entsprechend dem zweiten hier gezeigten Schaubild verortet:



Abbildung 5: Das um den Aspekt Qualitätsentwicklung zum Viereck erweiterte Organisationsmodell von Leitung, Fortbildung und Supervision

Die Differenz der beiden Schaubilder ist augenfällig: Qualitätsentwicklung und Evaluation werden differenziert dargestellt. Leitung wechselt von der Zentralfunktion formaler Dienstaufsicht zum Kommunikationszentrum des fachlichen Unterstützungssystems. Durch eine ausdifferenzierte Qualitätsentwicklung und Evaluation werden auch Supervision und Fachberatung/Fortbildung nicht mehr nur von der Leitung entschieden, sondern über Qualitätsentwicklung reflexiv in die Organisation eingebunden.

Leitung darf nach diesem Modell nicht nur formal an die unterstützenden Systeme angeschlossen sein, sondern muss auch normativ und inhaltlich im Diskurs sein. Sie muss fachlich transparente Entscheidungen treffen und präzise informiert sein, um einschätzen zu können, wie und inwieweit die einzelnen Bereiche ihre definierte Funktion und Aufgabe nicht nur ökonomisch-quantitativ, sondern auch fachlich-qualitativ für das Ganze erfüllen. Leitung

meint hier zunächst vor allem die Einrichtungsleitung, aber mit ihr kommunikativ eng verbunden auch alle Leitungsstellen, einschließlich der der Teamleitungen.

Die einzelnen Funktionen werden beschrieben im Blick auf eine erste mögliche Skizze der Verzahnung von Selbstevaluation im System. Systematische Vorstellungen über die Möglichkeiten der Implementation von Selbstevaluation in der Organisation erfolgen noch nicht.

### ***Leitung***

Leitung setzt normativ Ziele und Standards im Anschluss an die sich stellenden Aufgaben, unter Berücksichtigung der Wissensbestände und Standards der Disziplin, der Profession und der Gegebenheiten der Einrichtung und des Marktes. Leitung bindet alle Fachkräfte der Einrichtung frühzeitig schon in die Zielfindung und Standardsetzung mit ein und sorgt in enger Kommunikation mit den Fachkräften für die Umsetzung, indem sie die organisatorischen, konzeptionellen und personellen Strukturen bereitstellt. Leitung ist orientiert an Qualität, die auch ökonomischen Erfolg befördert und damit vereinbar ist. Insofern hat Leitung notwendig einen pragmatischen, aber keinen beliebigen Qualitätsbegriff (Neubauer 1996, S. 75-108). Dies muss beachtet werden, wenn es um die Einführung neuer Methoden geht. So wird Leitung darauf achten, ob die eigene Reflexionskultur, zu der auch die Evaluationskultur gehört, anschlussfähig für die Reflexionskultur der Kunden, hier des Jugendamtes und der Klienten, ist. Wir werden später darauf zurückkommen und sehen, wie wichtig die Kundenorientierung gerade bei der Evaluation ist, die Evaluation sich in ihren Fragen und Antworten nicht auf die interne Fachperspektive beschränken darf.

Ohne die ausdrückliche Entscheidung der Leitung einer Einrichtung für Selbstevaluation als regelhafte Reflexionsmethode, neben Supervision, wird eine Implementation derselben schwerlich gelingen. Die Leitung ist hier zuständig für die Organisation der Information, Schulung, Implementation und laufenden Konzeptpflege. Leitung wird Selbstevaluation auf Dauer aber nur als unterstützende Methode nachvollziehen können, wenn sie an den Prozess und die Ergebnisse der durchgeführten Selbstevaluationen kommunikativ angeschlossen ist. Hier zeigt sich auf den ersten Blick ein Widerspruch zur Vorstellung einer völlig autonomen Selbstevaluation etwa eines Teams. Aber: Selbstevaluation, die sich nicht von vornherein öffnet und anschlussfähig macht für interne und externe Fremdevaluation, wird sich schwerlich auf Dauer legitimieren und etablieren können (vgl. auch Heiner 1999, S. 67ff).

Besonders durch die Einführung des systemischen Paradigmas in den siebziger Jahren und neuerdings zunehmend durch betriebswirtschaftliche Sichtweisen wurden verschiedene Qualitätsebenen bewusster, die sich heute formulieren als Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität mit der weiteren Differenzierungsmöglichkeit der Konzeptqualität. Hier werden differenziert einzelfall- und teamübergreifende Strukturen und Prozesse in den Blick genommen, und es werden Methoden nötig, mit denen man diese Erweiterung systematisch begrifflich beschreiben, erklären und bewerten kann. Hier ist Evaluation die Methode der Wahl, die in Organisationen immer schon mit unterschiedlichen methodischen Standards angewandt wurde (Rosenstiel 1999, S. 56ff).

Ob Selbstevaluation bzw. Evaluation durch die Profession selbst oder von außen durch externe Prüfer vorgenommen wird, hängt auch von den Befähigungen der Profession vor Ort ab. Es hängt aber vor allem davon ab, ob Leitungen in der Lage sind, die qualitätsfördernden Instrumente der Beratung, Supervision und Evaluation so einzusetzen, dass diese Akzeptanz bei den Mitarbeitern und den Kunden erfahren können und sich so eine die Profession stärkende Berufskultur und damit Berufsidetitat herausbilden kann (Lotmar & Tondeur 1994, S. 13-43).

Ähnlich wie Supervision, die sich inzwischen konzeptionell zu öffnen beginnt für die Organisationsentwicklung, wird Selbstevaluation, sofern sie sich methodisch anspruchsvoll etablieren will, konzeptionelle und inhaltliche Transparenz als Kultur mitführen müssen (Iser 2008, S. 66-68). Mindestens die Einführungsphase von Selbstevaluation erfordert erhebliche zeitliche und finanzielle Mittel, deren Genehmigung nicht alleine auf der Basis von Vertrauen möglich ist. Mit Misstrauen ist überwiegend zu rechnen, wenn Leitung systematisch kommunikativ ausgeschlossen wird. Die Problematik verweist auf eine Führungskultur des Vertrauens und der Verbindlichkeit, die Voraussetzung für die Implementation von Selbstevaluation sein dürfte (Sprenger 2002, S. 47-35).

Aus der Perspektive der Leitung kann Selbstevaluation vor allem folgende Möglichkeiten eröffnen:

- Beteiligung der Mitarbeiter an der Konzeptentwicklung und Ergebnisbewertung aus der Kenntnis des Alltags heraus erzielt mehr Wirklichkeitsnähe der QE.
- Stärkung der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Nachvollziehbarere Koppelung der Arbeitsprozesse an die Ergebnisse erzeugt das Erleben von Sinn und verringert so die Gefahren der Selbstabwertung und Mythenbildung.
- Stärkung der Selbstverantwortung durch mehr und besseres Wissen um die eigene Wirkung des Tuns
- Evaluation insgesamt wird zur akzeptierten Kultur erst durch Selbstevaluation, die Mitarbeiter nicht nur zum Objekt, sondern auch zum Subjekt der Evaluation macht.

- Qualitätsentwicklung wird durch die Fachkräfte breit unterstützt (Patton 1997).

### ***Fachberatung***

Unter Fachberatung verstehen wir, zunächst in Abgrenzung zu Leitung und Supervision, die Beratung mit Fokussierung auf die dialogische Vermittlung und von Expertenwissen, dessen praktische Anwendung im Beratungskontext evaluiert werden kann. Beratung kann kollegial geschehen oder in größeren Einrichtungen durch interne Fachdienste. In Einrichtungen ohne Fachdienste kann Fachberatung mit klarem Auftrag auch durch geeignete Supervisoren erfolgen. Auch Leitung kann beraten, wenn ein dialogisches und symmetrisches Beratungsverhältnis möglich ist. Besonders in kleineren Einrichtungen ist dies oft gegeben.

Beratung kann solch ein Ort sein, wo Selbstevaluation ständig als Methode der Qualitätsprüfung und Qualitätsentwicklung eingesetzt werden kann. Insbesondere in der Hilfe- und Erziehungsplanung können immer wieder einzelne Fragen und deren Bearbeitung durch Selbstevaluation gezielter bewertet werden. In professionellen Fallbesprechungen und im Fallmanagement kann Selbstevaluation fruchtbar einen dauernden Ort finden.

Bislang ist in der Tendenz immer noch eine Vermeidung der Herstellung von Verbindlichkeit in den Zielsetzungen und Zieloperationalisierungen der Einzelfallarbeit festzustellen, nicht selten wohl aus der Erfahrung heraus, wie hoch die Misserfolgsquote bei Erziehungsprozessen ist. Es besteht die Annahme, die Verantwortung klarer feststellen zu können, wenn eindeutige Erfolgskriterien vereinbart wurden (Schwabe 2008, S. 23ff). Dabei würde durch Selbstevaluation zuallererst konkret aufdeckbar und bewusster, dass gerade Erziehungs- und Hilfeprozesse durch ihre unvermeidbare Komplexität Verantwortung nicht monokausal zuschreiben lassen. Verantwortung wäre differenzierter darstell- und zuschreibbar, wie in vielen Projekten nachgewiesen ist (Heiner 1998).

Beratung könnte aber vor allem eines: Sie könnte die Gefahr des strukturell bedingten Objektivitätsproblems der Selbstevaluation durch Einbezug einer Außenperspektive durch die Beratungsperson verringern.

Die methodisch standardisierte regelmäßige Fallreflexion stellt den Kern der professionellen Reflexion in der Heimerziehung dar. Die Fallreflexion ist eng gekoppelt an Supervision und Fachberatung. Unter Fachberatung im Erziehungsheim verstehen wir primär pädagogische Beratung. Lange Zeit wurde in der Heimerziehung unter Fachberatung unausgesprochen psychologische Beratung verstanden. Dies beginnt sich in den letzten Jahren zu verändern,

vor allem mit der Etablierung qualifizierter systemischer Zusatzausbildungen und der neueren Methodenliteratur, die die methodischen Lücken oft länger zurückliegender Ausbildungen wenigstens zum Teil ausgleichen können. So geschieht Fachberatung immer mehr durch Vertreter der Profession selbst, entweder durch Leitung, Stabsstellen, externe Berater oder auch perspektivisch verstärkt durch kollegiale Beratung. Die neuere sozialpädagogische Methodenliteratur insbesondere zur Methode der Einzelfallarbeit unterstützt diese Entwicklung (Heiner u. a. 1994; Spiegel 2004; Neuffer 2005; Kleve u. a. 2006; Galuske & Thole 2006; Stimmer 2006; Müller 2009). In dieser neueren Methodenliteratur fällt gegenüber früheren Veröffentlichungen zum Thema auf, dass Evaluation – gemeint ist bei Fallarbeit in der Regel Selbstevaluation – als methodischer Schritt beschrieben, mindestens aber explizit benannt wird, ausführlich etwa bei Stimmer, der in seinem Methodenbuch Selbstevaluation und Supervision als *die beiden* Instrumente der Reflexion der Sozialen Arbeit beschreibt (Stimmer 2006, S. 210-222). Fachberatung kann entscheidend zur Umsetzung dieses „methodischen Zwillings“ beitragen, zumal die Abgrenzung zur und Kopplung mit Supervision besonders in der Einführungsphase wichtig sein dürfte.

### ***Supervision***

Supervision gilt als Unterform der Beratung mit Fokussierung auf Personalentwicklung (siehe Iser 2008, S. 101). Selbstevaluationsprojekte können in der Supervision insbesondere die subjektiven Haltungen der Fachkräfte als Wirkfaktoren in den Blick zu nehmen versuchen. Gerade hier kann sich das Team autonom und angeleitet Rechenschaft geben über sein Tun, ohne etwa disziplinarische Maßnahmen bei Fehlern befürchten zu müssen. Ist die Methode der Selbstevaluation aber etabliert, kann der Supervisor hier schon an eventuell verabredete Verbindlichkeiten anschließen und muss diese nicht erst mühsam erfragen. Selbstevaluation konstruiert ja bewusst und systematisch eine Arbeitsstrecke mit den Aspekten Zielformulierung, Aufgabenstellung, Erfolgskriterien, Zielerreichungsgrad und Erfolgsbewertung. In dieser Systematik liegt aber auch die Gefahr der Vernachlässigung des schwierig zu erfassenden Beziehungsaspektes. Dieser kann gerade in der Supervision angemessener thematisiert werden als etwa in der Beratung durch Vorgesetzte oder in einer reinen Fachberatung.

Supervision ist zweifellos die Methode der Wahl bei Problemen, die Kommunikation und Beziehung betreffen. Sie kann aber nur zu einem bestimmten Teil die Probleme mangelnder Professionalität lösen; und hier setzt Selbstevaluation an (Stimmer 2006, S. 219ff).

### ***Qualitätsentwicklung und Evaluation***

Wir gehen mit Heiner davon aus, dass Evaluation und Selbstevaluation als Methoden der Qualitätsentwicklung einen eigenständigen Beitrag zur Entwicklung von Qualität in der Sozialen Arbeit leisten können (Heiner 1996 und 1999).

Mit der Festschreibung verbindlicher Qualitätsentwicklung in § 78 KJHG und einer Berichterstattung an das Jugendamt als Auftraggeber ist Evaluation schon als Vorgabe für die Einrichtungen verbindlich eingeführt. Im Fokus des § 78 KJHG steht die Summe der Ergebnisqualität der Einzelfälle und in Verbindung damit der Stand der Prozessqualität und der Strukturqualität der Einrichtung. Dieser Weg erfordert mindestens eine Fremdevaluation, die mit Elementen der Selbstevaluation verknüpft werden kann. In unserer Untersuchung soll gezeigt werden, dass ohne die Verschränkung mindestens mit Elementen der Selbstevaluation eine Kultur der Evaluation nur wenig effektiv zu etablieren ist und der § 78 die Dauerimplementierung von verlässlicher regelmäßiger Evaluation erfordert.

Selbstevaluation, so versuchten wir oben aufzuzeigen, ist die Methodisierung dessen, was die Fachkräfte im Alltag immer schon zur Bewertung und Entwicklung ihrer Arbeit leisten. Fremdevaluation kann ebenfalls Defizite und Möglichkeiten der Verbesserung aufzeigen, sie erreicht die Mitarbeiter aber wenig im subjektiven Horizont ihres selbst motivierten Handelns, sondern aus deren Sicht als Objekte einer für sie nur schwer nachvollziehbaren Kontrolle. Selbstevaluation kann gerade deshalb der methodische Schlüssel zur Etablierung einer funktionierenden Evaluationskultur sein.

Zwei Qualitätsentwicklungskonzepte treten mit dem expliziten Anspruch der Selbstevaluation auf: EVAS und EFQM. Beide Konzepte finden großen Zuspruch bei Führungskräften von Jugendhilfeeinrichtungen. Wir werden EVAS im Feld in Bezug auf die Fragen untersuchen, ob es dem von uns formulierten Anspruch gerecht werden bzw. den Kriterien professioneller Selbstevaluationsstandards wenigstens dem Sinne nach genügen kann und welche Hinweise die Praxis auf Weiterentwicklungsmöglichkeiten gibt.

Ebenso interessiert uns, ob Selbstevaluation alleine schon ein Qualitätsentwicklungssystem sein bzw. wie sie diesem Anspruch gerecht werden kann oder ob bzw. wie sie integriert werden muss in ein System, wie es etwa EFQM darstellt.

Evaluation tritt bislang in der Heimerziehung überwiegend als quantitative externe Evaluation auf. Es gibt inzwischen aufwändige Versuche, ökonomisch die Rentabilität der

Heimerziehung allgemein zu berechnen (Roos 2005). Es gib seit nun zehn Jahren einen einzigen Versuch in größerem Maßstab, Heimerziehung systematisch fallbezogen und einrichtungsbezogen zu evaluieren: mit dem System EVAS, das als Methode der Selbstevaluation und des Benchmarkings antrat und das inzwischen in über 200 Einrichtungen in Deutschland und dem näheren Ausland praktiziert wird. WIMES ist ein neueres, im evangelischen Bereich etabliertes Evaluationskonzept, das aber ebenfalls nur Ergebnisqualität, wenn auch im Gegensatz zu EVAS mit Einbezug der Adressaten, erfasst, es wird deshalb hier nicht besprochen (Institut für Qualitätsentwicklung GmbH, 2010). EVAS wird in unserer Forschung besonders im Blick auf Mitarbeiterakzeptanz, kategoriale Passung und den Selbstanspruch Selbstevaluation untersucht. Wir werden dieses System im Abschnitt 2.6. vorstellen.

Evaluation ist noch am überzeugendsten dort zu finden, wo professionell Hilfe- und Erziehungsplanung geschieht – und sie geschieht ausnahmsweise qualifiziert in einzelnen Exzellenzeinrichtungen wie dem Haus Petra, das wir ebenfalls untersucht haben und das ebenfalls allgemein und im Rahmen unserer Forschungsdarstellung beschrieben wird. Es wird in dieser Arbeit noch zu zeigen sein, ob und inwieweit interne Evaluation (wobei hier eine methodisch erweiterte Selbstevaluation impliziert ist) „zum Dreh und Angelpunkt der Qualitätsentwicklung“ werden kann, wie Heiner formuliert. Heiner beschreibt Möglichkeiten der Verbindung von Evaluation mit Wissensmanagement in lernenden Organisationen und formuliert als Hoffnung und programmatisch für die Zukunft: „Interne Evaluationen, die als partizipative Lernprozesse organisiert sind, vermehren (...) Wissen nicht nur, sie lassen es auch sofort handlungswirksam werden und tragen so direkt zur Qualitätsentwicklung bei. Die Institutionalisierung solcher interner Evaluation wird daher in Zukunft eine der Hauptaufgaben organisierter Qualitätsentwicklung sein“ (Heiner 1999, S. 87). Partizipativ können die Lernprozesse aber nur sein, wenn die Evaluation nicht nur als Fremdevaluation angelegt ist, sondern sich auch als Selbstevaluation versteht, wie dies schon beispielhaft in vielen Einzelprojekten erprobt wurde (Heiner 1996, S. 197ff).

### ***Fortbildung***

Zunehmend wird auch Fortbildung als sogenannte Inhouse-Fortbildung ein weiterer Ort der Reflexion der eigenen Arbeit. Einrichtungsspezifische Fortbildungsprogramme wirken deutlich effektiver als übliche externe Fortbildungen auf die Entwicklung von Fachlichkeit im Sinne der Etablierung von Qualitätsstandards. Bei externen Fortbildungen ist zu beobachten, dass einzelne Mitarbeiter zwar Anregungen für Innovationen mitbringen, diese aber meist

verpuffen mangels systematischer Einbindung in das Wissen der Einrichtung, weil sie nicht im Alltag eingeübt werden.

Auf Fortbildungen folgt mancherorts unmittelbar die Implementierung neuer Konzepte, die aber mangels Projektmanagement und hier auch Evaluation oft nicht nachhaltig wirksam werden. Hier bietet die Selbstevaluation eine sehr gute Möglichkeit, im Anschluss an Fortbildungen, wo es ja oft nur um kleinere Teilkonzepte geht, die Praxistauglichkeit durch die Fachkräfte selbst zu bewerten und so motivierter in die Praxis zu übernehmen. Gerade in der Qualifizierung der Mitarbeiterinnen sieht Heiner eine Möglichkeit für den Einsatz der Selbstevaluation (Heiner 1999, S. 81f).

### **2.5.5 Zur Professionsorientierung der Leitung**

Wenn wir Heimerziehung primär als pädagogische Arbeit betrachten, dann sind die Inhalte der Arbeit eher der Fachberatung, die Beziehungsstrukturen und Beziehungsprozesse eher der Supervision und die Bewertung traditionell der Leitung zuzuordnen, der jedoch bislang dafür die Methoden nicht ausreichend zur Verfügung standen. Der patriarchalisch-normsetzende Führungsstil der Tradition wurde abgelöst durch einen formal-distanzierten Leitungsstil, der seine Instrumente neuerdings in der Betriebswirtschaft sucht. Fachliche Kontrolle und Weiterentwicklung stehen in Gefahr, unzulässig weit von betriebswirtschaftlicher Kontrolle ökonomischer Ergebnisse ersetzt zu werden. Nutzen wird so verkürzt auf Rentabilität (vgl. auch Gissel-Palkovich 2002, S. 167ff).

Eine von der Leitung auch forcierte systematische und professionsorientierte Qualitätsentwicklung kann die fachliche Perspektive wieder in eine aktive Rolle bringen, und hier ist Selbstevaluation eine mögliche neuere Methode. Es ist aufzeigbar, dass ohne aktive Rolle der Leitung deren Einführung leicht misslingt bzw. Leitungen sich eingehend mit dem Thema Evaluation insgesamt befassen müssen, wollen sie die Bewertungsautonomie der Einrichtung, aber auch der Profession bewahren und weiter entwickeln.

Selbstevaluation, soll sie nicht nur mit ihren Ergebnissen, sondern in allen Reflexionsprozessen der Einrichtung als Methode eingesetzt werden, muss sich aber auch von einem linearen Produktionsmodell verabschieden, das über die Vorstellung einer wirkungsorientierten Steuerung nicht hinauskommt. Der klassische Management-Regelkreis mit einer linearen Verbindung der elementaren Prozesse ist nicht zureichend für ein Management Sozialer Arbeit (vgl. Knorr, Halfar 2000 S. 15-42:

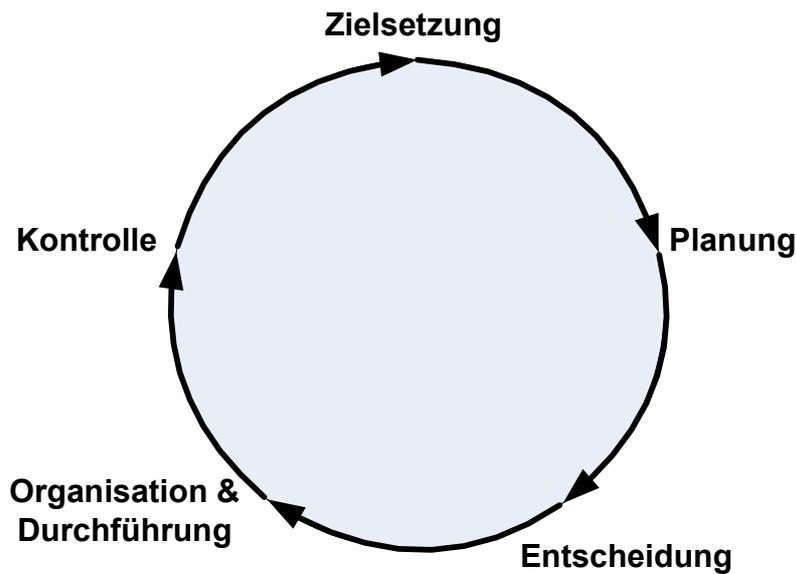


Abbildung 6: Management-Regelkreis

Die Problematik liegt hier vor allem darin, dass, wie im Schaubild gezeigt, traditionell eher in linear ablaufenden Schritten gedacht wurde. Eine sich als lernend verstehende Organisation verknüpft alle Prozesse miteinander wechselseitig und wird z. B. den Begriff der Kontrolle nicht als Soll-Ist-Abgleich verstehen, sondern immer auch als Ort des Lernens im Sinne einer gleichzeitigen Rückfrage an die Zielsetzung, auch an die Planungs- und Entscheidungsprozesse sowie die Organisation und Durchführung. Bloße Ablaufmodelle schränken reflexive Prozesse ein und sind damit für die Soziale Arbeit und hier die Heimerziehung nicht passend. Heiner sieht hier eine Reduktion auf Qualitätssicherung gegeben (Heiner 1999).

Die kommunikativ vernetzte Struktur von Leitung, Beratung, Supervision, Fortbildung sowie Qualitätsentwicklung und Evaluation, so sollte hier gezeigt werden, stellt eine funktionale Differenzierung von die Alltagsarbeit unterstützenden Funktionen dar. Diese wurden von Leitungsinstanzen traditionell selbst ausgeübt. Supervision und Fortbildung sind bereits als eigenständige Bereiche ausdifferenziert. Die weitere funktionale Ausdifferenzierung von Qualitätsentwicklung und Evaluation steht noch weitgehend aus, zumindest als fachlich verantwortlich der Leitung zugeordneter Bereich. Dieser Schritt ist aber, so wird in der Forschung zu zeigen sein, unerlässlich für eine berufsfachlich orientierte Qualitätsentwicklung und für die ständige Implementierung von Selbstevaluation als professionelle Bewertungs- und Entwicklungsmethode der Sozialen Arbeit.

## **2.6 Wirklichkeit der Evaluation in der Heimerziehung und der Jugendhilfe**

Qualitätsentwicklung ist im KJHG normiert, und seit ca. 15 Jahren werden Qualitätsmanagementsysteme in Einrichtungen der Jugendhilfe zunehmend eingeführt. Im Anschluss an unsere Betrachtungen zur Evaluation wollen wir hier noch einmal näher auf die Funktion von Selbstevaluation im Kontext von Qualitätsentwicklung in der Praxis eingehen.

Oben wurde dargelegt, dass Selbstevaluation immer schon irgendwie stattfindet, intuitiv durch die einzelne Fachkraft allemal, aber auch in der kommunikativen Abstimmung zwischen den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Einrichtung.

Externe Fremdevaluation findet unsystematisch auch schon statt über die Kunden, über die Jugendämter und deren Mitarbeiter, die Klienten und in der Heimerziehung auch über die Heimaufsicht. Diese unmethodischen Vorformen von Fremdevaluation sind sicher geeignet, um ein Mindestmaß an Qualität über Aufdeckung von Abweichung und Krisenmanagement zu sichern, nicht aber, um Ergebnisse systematisch hinsichtlich Konzepttreue oder Wirkung zu beurteilen.

Zur Umsetzung von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen liegen inzwischen Forschungsergebnisse vor, die im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

### **2.6.1. Ergebnisse des Bundesmodellprojektes zur Wirkungsorientierung erzieherischer Hilfen**

Um die Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen Leistungsanbietern und Leistungsträgern, also im Falle der Heimerziehung den Jugendämtern und den Einrichtungen, methodisch Empfehlungen geben zu können, wurde im Rahmen eines Bundesmodellprogramms vom Januar 2006 bis Dezember 2008 ein Forschungsprogramm zu Fragen der wirkungsorientierten Steuerung von Jugendhilfe mit dem allgemeinen Ziel der besseren Realisierung der intendierten Wirkung der Hilfen durchgeführt. Die Ergebnisse dieses Forschungsprogramms liegen vor und werden hier dargestellt, weil sie auch zum Thema Evaluation in der Heimerziehung und über die Möglichkeiten ihrer Organisation Aussagen machen (ISA Planung und Entwicklung GmbH 2009).

Forschungsfelder waren 11 Modellstandorte (jeweils Jugendamt und Einrichtungen vor Ort), die im Jahr 2006 jeweils ausgehandelte Vereinbarungen nach §§ 78a ff ab 2007 erprobten mit den konkreten Zielsetzungen:

- „Die Hilfepraxis zu qualifizieren (Fachcontrolling und Qualitätsentwicklung),
- die Ergebnisse der Leistungserbringung und die Wirkung der Hilfe zu fördern (Effektivität),

- die Beteiligung, Mitwirkungsbereitschaft und Eigenverantwortung des Hilfeempfängers zu stärken,
- Diskrepanzen zwischen pädagogischem Auftrag und Wirtschaftlichkeit der Einrichtungen zu minimieren (Struktur- und Prozessoptimierung),
- zielführende und kostengünstige Hilfen zu realisieren (Effizienz)“ (ISA 2009, S.1).

Die Autoren der Studie waren sich bewusst und setzten voraus, dass „eindeutige Kausalzusammenhänge – in Anbetracht der Komplexität von Lebenszusammenhängen und des Co-Produzentenverhältnisses bei der Hilfeerbringung – schwer bestimmbar sind.“ (ISA 2009, S. 2).

Die Grundsatzfrage, die auch die Forschung leitete, lautete deshalb: „Wie können Erfolge pädagogischer Interventionen dargestellt werden, die nicht unmittelbar, sondern zu einem späteren Zeitpunkt und in einem komplexen Gefüge von weiteren Einflussfaktoren ihre Wirkung zeigen?“ (ISA 2009, S. 2) Die Studie konnte so schon auf Grund ihrer Ausgangsfrage nicht präzise Wirkfaktoren bestimmen, die immer und in jedem Fall gleichgewichtig das Ergebnis der Hilfen beeinflussen.

Ein zentrales Ergebnis der Evaluation der 11 Einzelprojekte zur wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung sind 10 empirisch nachgewiesene Wirkfaktoren, die noch einmal drei unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet werden (ISA 2009, S. 55f):

Institutionelle Rahmenbedingungen:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mitbestimmung der Fachkräfte in ihren Organisationen,</li> <li>2. Qualität des Teamklimas,</li> <li>3. Verbindliche Verfahrensregelungen,</li> <li>4. Wirkungsdialoge,</li> <li>5. Ausgewogene Aufgaben- und Ressourcen-Planung,</li> <li>6. Nicht-materielle Anreizstrukturen,</li> <li>7. Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag.</li> </ol>
Professionelle Interaktionskompetenz:	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Beteiligungsfördernde Gestaltung von Hilfeplangesprächen,</li> <li>9. Qualität der Arbeitsbeziehung.</li> </ol>
Professionelle Motive und fachliche Einstellungen:	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeption.</li> </ol>

Diese Wirkfaktoren sind in der Studie zum Teil noch näher operational beschrieben.

Das Modellprogramm konzentriert sich nach eigener Aussage auf die Beteiligung von Adressaten in Hilfeplanprozessen, weniger auf die Partizipation im pädagogischen Alltag. So

wurde der Prozess der Hilfeplanung untersucht, nicht aber der pädagogische Alltag, der als Wirkfaktor auch in der Beschreibung der Studie eingegrenzt wird auf das Thema Partizipation. Nimmt man aber die schon vorliegende Forschung über Heimerziehung in den Blick, so ist der Wirkfaktor Alltagsstruktur im Sinne der Schaffung von strukturellen Voraussetzungen eines gelingenden Alltags sicher nicht ausreichend berücksichtigt. Der Wirkfaktor „Strukturierter pädagogischer Alltag“ dürfte nach der bisherigen Forschung als stark unterschätzter, aber am stärksten wirkender Faktor anzusehen sein (vergl. etwa Planungsgruppe Petra 1987, 213 ff; Thiersch 1992, S.116ff und allgemein: Hast u.a. 2003, S. 89-186). Um diese in der Literatur oft vernachlässigte Kategorie herauszuheben, hat die Planungsgruppe Petra kategorial bewusst differenziert zwischen Alltag, Pädagogik und Therapie; und auch Schwabe nimmt immer wieder den Alltag der Heimerziehung in den Blick (Planungsgruppe Petra 1993, Schwabe 2003, S. 260-287).

Allerdings ist gerade der Alltag der Heimerziehung wenig erforscht.

Ein weiterer Wirkfaktor, der im Ergebnis der Studie nicht dargestellt wird, der sich aber aus dem Prozessgeschehen der Projekte erschließen lässt, ist die Qualität der direkten fallbezogenen Kooperation zwischen den Einrichtungen und den Allgemeinen Sozialdiensten (ASD) der Kommunen. Hier wurde der Gestaltungswille der Leitungspersonen und die „Kommunikationskultur“ von den Modellpartnern immer wieder als „sehr wichtig für das Gesamtprojekt“ hervorgehoben (ISA 2009, S. 19). Ebenfalls nicht als Wirkfaktor expliziert wurde der Beitrag des ASD zur Leistungserbringung, der nicht unerheblich sein kann, wenn man an die Federführung im Fall und die Organisation sowie Moderation der Hilfeplanung denkt, die ja als Methode mit im Fokus der Studie stand.

Einige für das Thema Evaluation interessante Ergebnisse der ISA-Studie:

- a) Bonus-Malus-Verfahren wurden überwiegend abgelehnt und zeigten keine Wirkung.
- b) Trägerranking wurde interessiert diskutiert, jedoch selten in den Projekten eingesetzt.
- c) Sogenannte Wirkungsdialoge zwischen Einrichtungen waren erfolgreich. Sie beförderten die Qualitätsdiskussion durch Vergleich und dienten als Orte mit Innovationsimpulsen (ISA 2009, S. 48-51)

Analysiert man die Forschungsergebnisse mit der Frage nach dem Stellenwert von Selbstevaluation, so ergibt sich, dass diese zum einen im Zusammenhang mit Hilfeplanung als dialogisches Verfahren und nicht als operatives Controlling sinnvoll ist.

Die quantifizierte Überprüfung von Zielerreichung scheint kein geeignetes Instrument zu sein, um den Erfolg einer Hilfe festzustellen. So zeigt sich bei der Zielevaluation in den Hilfeplangesprächen, dass die vereinbarten operationalen Ziele häufig ihre Bedeutung verändern und sich Vorhaben als unrealistisch, irrelevant oder sogar problematisch herausstellen. (ISA 2009, S. 43)

Zum anderen kann Selbstevaluation angewandt werden bei der Implementation von Innovationen: Neu zu implementierende Verfahren sind besonders wegen der Problematik der Nebenwirkungen bei überkomplexen oder zu operativ angelegten Konstruktionen „sorgsam zu evaluieren“ (ISA 2009, S. 7). Generell zieht sich das Problem des richtigen Maßes der Festlegung zwischen operationalisierter Standardisierung und Beschränkung auf Reflexionswissen in Form von Arbeitsprinzipien durch die Beschreibung der Ergebnisse der Studie. Begrifflich kommt dies zum Ausdruck durch die Problematisierung einer evidenzbasierten Praxis zugunsten einer evidenzbasierten Professionalisierung (ISA 2009, S. 7).

Einschränkend äußern sich die Forscher zum Einsatz von Selbstevaluation bei der Einschätzung der Zufriedenheit der Kinder, Jugendlichen und Eltern. Hier muss der Anspruch an das Datenmaterial wegen lokaler Begrenztheiten, wie etwa geringer Fallzahlen und „potenziell verzerrende[r] Beziehungskonstellation“, relativiert werden (ISA 2009, S.44).

Insgesamt zeigt das Ergebnis der Studie, dass wirkungsorientierte Steuerung nicht quantifiziert und auf die Ergebnisqualität beschränkt bleiben darf und kann, sondern auf vielen Ebenen, vom Einzelfall bis zur Jugendhilfeplanung, wegen der besonderen Beschaffenheit des zu bewertenden Gegenstandes (ISA 2009).

### **2.6.2. Evaluation in der Praxis**

Es sind mittlerweile flächendeckend Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen Heimen und Jugendämtern abgeschlossen, und es sollen jährliche Evaluationsberichte an die Jugendämter geschrieben werden mit der Darstellung der Summe der Ergebnisqualität der Einzelfälle. Spätestens hierdurch wird eine Mindestsystematik an Evaluation gefordert, die man auf den ersten Blick als Kombination von interner Fremdevaluation und externer Fremdevaluation sehen kann, freilich nicht auf wissenschaftlichem Niveau, da die Ziele und Kriterien sehr unterschiedlich sind und die Berichte wohl vorerst noch eher Selbstdarstellungsberichte für den Kunden sind bzw. sein werden. Trotzdem ist dieser Vorgang nicht zu unterschätzen, da die Berichte auch von den einzelnen Jugendamtsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen gelesen werden, die die Einrichtung und deren Qualität zum Teil sehr gut kennen, sodass grobe Falschdarstellungen aufgedeckt werden können. Sieht man die Einrichtung insgesamt als zu evaluierende Einheit, so könnte man bei der Evaluation der reinen Ergebnisqualität, sofern die Einrichtung dies autonom mit eigenen Kriterien durchführt, von Selbstevaluation sprechen. Es ist dies eine Frage der Definition des Feldes, der Qualitätsart und des Subjekts der Selbstevaluation. Heiner weist darauf hin, dass

es zwischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen einerseits und Leitungskräften andererseits Differenzen bezogen auf das Erkenntnisinteresse gibt, die nicht übersehen werden dürfen. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen fragen mehr nach dem Prozess, die Leitung fragt eher nach dem Ergebnis der Arbeit (Heiner 2000, S. 215ff).

Im Folgenden sollen vier Praxisbeispiele der Evaluation der Heimerziehung in ihren wesentlichen Linien kurz dargestellt werden, auf deren Basis dann der Gesamtentwurf eines Evaluationssystems idealtypisch hier schon skizziert sein soll.

Die erste Darstellung beschreibt die derzeitige Durchschnittspraxis der Heimerziehung, zu der auch die von uns untersuchten Heime zählen. Das zweite Beispiel skizziert die Evaluationspraxis einer von uns so genannten Exzellenzeinrichtung (Haus Petra).

Im Weiteren werden zwei Evaluationsansätze, nämlich EVAS und LaC, vorgestellt.

Unsere Forschung setzt sich dann zum Ziel, die Bedingungen der wirksamen Umsetzung einer Selbstevaluation im Heim zu erforschen, aber auch die Möglichkeiten einer Konzeption für Selbstevaluation in der Alltagspraxis auszuloten und in ihren Schwierigkeiten und Chancen zu beschreiben. Deshalb setzen wir die Darstellung von bestehenden Praxen vor die eigentliche Forschungsfrage, die nicht nur aus schon vorgeführten theoretischen Voraussetzungen abgeleitet werden, sondern auch ausreichend praktische Bezüge berücksichtigen soll.

Die vier dargestellten Praxen der Evaluation sollen nach folgenden Kategorien beschrieben werden:

- (a) Darstellung des Systems
- (b) Beschreibung des eigenen Selbstverständnisses
- (c) Analyse des Systems unter den Begriffen Selbst- und Fremdevaluation, Zielklarheit, Interventionsplanung, Kriterienklarheit, Aspekte der Qualitätsentwicklung
- (d) Entwurf einer Selbstevaluationssystematik für Heime

### **2.6.2.1 Praxis der Evaluation in Durchschnittsheimen**

Zum Thema Evaluation in der Heimerziehung liegt keine eigene Studie vor. Ich greife hier auf Informationen aus der eigenen umfangreichen Praxiserfahrung, aus eigenen Vorstudien und auf Berichte über die Heimerziehung zurück (Freigang & Wolf 2001; BMFSFJ 1998 und 2002; Hast u.a. 2003; Gabriel & Winkler 2003; Macsenaere & Knab 2004; Merchel 2004; Knuth u.a. 2006; Bitzan u.a. 2006; Spiegel 2007).

### **Zu a) Darstellung des Systems**

Eine dauerhaft implementierte, regelhafte, professionelle Evaluation der Heimerziehung, etwa auf dem Anspruchsniveau der „Looking after Children“ (LaC)-Initiative in England, gibt es im Blick auf die Praxen der großen Zahl der Durchschnittsheime in Deutschland noch nicht (Gabriel 1999, S. 1085ff). Bei dieser Feststellung beziehen wir uns auf die Darstellung von Gabriel, ohne überprüfen zu können, wie die Praxis das Konzept in den englischen Einrichtungen tatsächlich umsetzt.

In Deutschland gibt es mittlerweile einen in der Mehrzahl der Heime sich durchsetzenden Mindeststandard an professioneller fallbezogener Bewertung der Arbeit im Kontext der Hilfeplanung, die man unter die Kategorie Selbstevaluation fassen kann, wenn man nicht wissenschaftlich strenge, sondern alltagspragmatische Kriterien voraussetzt. Mit alltagspragmatisch ist hier gemeint, dass man nicht explizite Bewertungskriterien verlangt, sondern die Zielerreichungsprüfung der Mitproduzenten im Hilfeplandialog als Evaluation bzw. Selbstevaluation gelten lässt (Merchel 2006, S.100; Schwabe 2008).

Wir stellen hier den Praxisstandard des Durchschnittsheims dar, auch auf Basis der eigenen Untersuchungen in der Vorstudie (3. Kapitel):

- (1) Regelmäßig und geplant finden Hilfeplangespräche in der Regel mit den Beteiligten des Hilfeprozesses statt, wie dies im KJHG vorgeschrieben ist. In diesen Gesprächen wird die Zielerreichung über das letzte halbe Jahr von allen Beteiligten bewertet und es werden neue Ziele für das nächste Halbjahr gesetzt. Die Ziele werden mehr oder weniger operationalisiert, und es werden Aufgaben und Verantwortlichkeiten formuliert, wobei hier meist unsystematisch und wenig ausführlich dokumentiert wird (siehe auch Spiegel 2007, S. 9-46).
- (2) Es gibt regelmäßige Dokumentationen mit den Kategorien Schule, Freizeit, Eltern, Gruppenverhalten, Auffälligkeiten etc.
- (3) Es gibt Entwicklungsberichte, in denen relativ systematisch mit Bezug auf Ziele und Dokumentation sowie mit Ansätzen einer Bewertung über die Arbeit des vergangenen Halbjahres berichtet wird.
- (4) Die einzelnen Fälle werden regelmäßig in den wöchentlichen Teamsitzungen besprochen, jedoch hier eher krisenorientiert, weniger ziel- oder ressourcenorientiert. Besprechungen sind wenig zeitlich und kategorial strukturiert und folgen oft der Logik der Krisen- und Teamdynamik, weniger einer Fallbesprechungssystematik.

- (5) Es gibt in den meisten Heimen noch wenige systematische Bemühungen zur Qualitätsentwicklung im Anschluss an die Vorgabe des KJHG. Qualitätsentwicklungsvereinbarungen mit den örtlichen Jugendämtern wurden in der Regel zwar abgeschlossen. Die Inhalte sind aber überwiegend wenig systematisch und verbindlich formuliert, teilweise nur als Absichtserklärung. Es gibt Suchbewegungen auf eine Evaluationssystematik hin, aber in der Regel noch keine systematische Lösung. Qualitätsbeauftragte und Qualitätszirkel sind in den größeren Heimen in der Regel etabliert, wenn auch wenig an die Leitung kommunikativ angeschlossen.
- (6) Die meisten Heime haben qualitätstragende Prozesse wie Hilfe- und Erziehungsplanung, Elternarbeit, schulische und berufliche Unterstützung, Freizeitgestaltung etc., ansatzweise meist in Form von einzelnen Leitfäden, seltener in Handbüchern beschrieben, sind aber erst auf dem Weg, dies auch verlässlich systematisch durchzuführen. Evaluation kann sich noch nicht auf eine standardisiert durchgeführte Praxis stützen, noch weniger auf beschriebene Qualitätskriterien.
- (7) Es gibt in den meisten Einrichtungen sogenannte Konzepttage, auf denen Austausch von Befindlichkeiten und fachlichen Sichtweisen sowie Konzeptentwicklung stattfindet. Die Konzepttage dienen der praxiskulturellen Selbstvergewisserung und der Weiterentwicklung von Konzepten. Die Einführung neuer Methoden, wie Evaluation, überfordert die intern vorhandenen Ressourcen meist.

### **Zu b) Beschreibung des Selbstverständnisses bezüglich Evaluation/Selbstevaluation**

Evaluation gehört als vage und noch wenig differenziert verstandener Begriff mittlerweile schon zur Sprache der Profession. Evaluation wird aber im Alltag immer noch überwiegend beschrieben mit Begriffen wie Fallanalyse, Überprüfung, Monitoring, Blitzlicht, wo stehen wir? Sie ist nicht als professionelle Methode präsent, schon gar nicht ist es die Differenz etwa von Fremd- und Selbstevaluation. Wenn praktiziert, gelingt Selbstevaluation kaum über lange Strecken, wenn, dann situativ oder über kurze Projektzeiten in einzelnen Fällen.

### **Zu c) Analyse des Systems**

Selbst- und Fremdevaluation werden nicht bewusst unterschieden. Es besteht eine starke Fallfixierung mit Einengung auf die fachliche Perspektive der Wohngruppe, so dass die verschiedenen Perspektiven der Mitproduzenten oder gar die Perspektive einer möglichen Fremdevaluation wenig präsent sind. Die Ziele werden eher pragmatisch offen formuliert, da Ziele sehr allgemein und vorläufig verstanden werden, durchaus auch im Konsens der

Beteiligten. Verbindliche Ziele gelten eher als unrealistisch, gar als vermessen und nicht wirklichkeitsgerecht. Ebenso ist systematische Interventionsplanung bzw. Maßnahmenplanung nur ansatzweise vorhanden, und insofern ist auch selten klar, nach welchen expliziten Kriterien die Zielerreichung bemessen wird. Es reicht den Praktikern meist aus zu sagen, wir messen den Erfolg an den Zielen (siehe auch v. Spiegel 2007, S. 123).

Qualitätsentwicklung findet überwiegend in Distanz zur Einzelfallebene statt. Qualitätsbeauftragte arbeiten in Qualitätszirkeln oft unter zeitlich schwierigen Bedingungen an der Erstellung von Prozessbeschreibungen in Form von Checklisten, seltener an ausführlichen Handbuchkonzepten. Da diese Projekte über Jahre angelegt sind, haben sie aus der Wahrnehmung der Mitarbeiter in den Gruppen, von denen meist nur einzelne Interessierte beteiligt werden, wenig unmittelbare Relevanz für die Arbeit an der Basis.

Oft existieren zwar die organisatorischen Elemente einer Qualitätsentwicklung und Evaluation (Qualitätszirkel, Qualitätsbeauftragte, systematische Datenerhebung z. B. über EVAS oder WIMES), weniger jedoch verlässliche Prozesse, die wirksame Ergebnisse für die Arbeit erreichen.

#### **Zu d) Bewertung nach dem Kriterium Übertragbarkeit auf einen Entwurf der Selbstevaluation**

Vorhandene Selbstevaluation mit eher intuitivem und dialogischen Ansatz kann als solche identifiziert und beschrieben werden, am stärksten ausgeprägt sicher entlang der einzelnen Fallverläufe und im Kontext der Hilfe- und Erziehungsplanung. Hier kann professionelle Selbstevaluation an vorhandene Strukturen ansetzen.

Methodische Evaluation findet in vielen Einrichtungen, und so auch in den von uns untersuchten, über importierte Systeme wie EVAS oder WIMES statt, bleibt aber bislang überwiegend bei der Datenerhebung stehen und wird im Falle von EVAS in Richtung Anschlussfähigkeit für Selbstevaluation zu entwickeln (Appel 2004, S. 42-49).

## 2.6.2.2 Haus Petra

### Zu a) Darstellung des Systems

Es gibt keine veröffentlichte Darstellung des Hauses Petra. Datenquelle ist die eigene Untersuchung, insbesondere auch ein transkribiertes Interview mit dem Leiter und teilnehmende Beobachtung d. V. (vergleiche eigene Untersuchung in Punkt 4.3.)

Das Evaluationssystem des Hauses Petra geht über die oben beschriebenen Standards des Durchschnittsheims in folgenden Punkten hinaus:

- (1) Das Haus hat eine eigene Systematik zur Hilfe- und Erziehungsplanung, die Selbstevaluation einschließt. Items und Maßnahmen (siehe Anhang unter Haus Petra) werden pro Fall festgelegt und regelmäßig in den Wochenbesprechungen „geratet“. Dies geschieht transparent und dokumentiert in der Teambesprechung aller pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Es gibt:

- eine tägliche Dokumentation pro Kind über Konfliktratingskalen;
- auf der Basis systematischer Dokumentation und Bewertung des Halbjahres kategorial professionell gestaltete Entwicklungsberichte an das Jugendamt;
- analog der Arbeit mit dem Kind geplante regelmäßige, themenzentrierte und dokumentierte Elternarbeit, die auch die oft defizitäre Jugendamtsarbeit durch Familiendiagnostik und Familienberatung nacharbeitet;
- Handbücher, die alle qualitätstragenden Alltagsprozesse präzise beschreiben, so dass diese evaluierbar sind. Die Beschreibung differenziert nach den Ebenen Alltag, Pädagogik und Therapie. Die Texte der Handbücher werden jährlichen Revisionen unterzogen, indem in Normdiskussionstagen alle Mitarbeiter, die im Alltag arbeiten, Vorschläge zu Veränderung und Neuerungen diskutieren und im Konsens beschließen.

- (2) Die Einrichtung

- führt in zweijährigen Abständen systematische Audits in allen Abteilungen durch die zur Einrichtung gehörende eigene Abteilung für OE durch
- unterhält eine eigene Forschungs- und Entwicklungsabteilung, die innerhalb und auch außerhalb der Einrichtung forscht;
- erstellt jährliche Qualitätsberichte im Sinne des KJHG; die Qualitätsberichte stellen die Summe der Ergebnisse der Einzelfallmaßnahmen dar und sind auch als Evaluationsberichte zu lesen;

- praktiziert systematisch Evaluation auf allen Ebenen der Organisation, also auf der Einzelfallebene, der Prozessebene und der Strukturebene, durch Vergleich auch mit den Ergebnissen der eigenen Forschung heimintern und in anderen Einrichtungen;
- orientiert sich am lerntheoretischen Paradigma.

### **Zu b) Beschreibung des eigenen Selbstverständnisses**

Die Einrichtung versteht sich als eine selbst lernende Organisation, die sich systematisch selbst kontrolliert und evaluiert sowie Weiterentwicklung professionell und wissenschaftlich betreibt. Damit hebt sich das Konzept durch das Setzen auf hohe Professionalität und bewusste Pflege von Exzellenz bewusst vom Mainstream der Jugendhilfe ab.

### **Zu c) Analyse des Systems unter den Begriffen Selbst- und Fremdevaluation**

Die Einrichtung differenziert bewusst zwischen Selbst- und Fremdevaluation, wenn auch dafür meist andere Begriffe stehen. Selbstevaluation geschieht ständig einzelfallbezogen, wie skizziert. Interne Fremdevaluation geschieht regelmäßig durch die eigene Organisationsentwicklungsabteilung und die Forschungsabteilung. Die Selbstevaluation wird durch die Fremdevaluation überprüft und in diese einbezogen. Die Ziele werden operationalisiert. Interventionen werden mit Hilfe von Ratingskalen auf ihren Erfolg hin geprüft. Kriterien werden beschrieben. Qualitätsentwicklung findet systematisch auf allen Ebenen statt. Nicht angeleitete und kommunizierte Selbstevaluation von Teams wird abgelehnt. In einem gewissen Sinne besteht die Kultur: Die Einrichtung evaluiert als Ganzes sich selbst und praktiziert in diesem Sinne Selbstevaluation auf der Basis von Vertrauen mit Überschreitung von in der Selbstevaluation üblichen Differenzierungen zwischen Fachkräften und Leitung.

### **Zu d) Bewertung nach dem Kriterium Übertragbarkeit**

Diese Praxis, so exzellent professionell sie auch gestaltet ist, wovon sich der Verfasser in vielen Hospitationen überzeugen konnte, scheint nicht ohne Weiteres übertragbar auf andere Praxen der Jugendhilfe in Deutschland, da sie eine für die Sozialpädagogik sehr untypisch stringente lerntheoretisch orientierte Systematik mitführt. Auffällig ist die starke Orientierung an der Klinischen Psychologie und an der Lerntheorie, wobei die Leitungspersonen zu einem großen Teil Psychologen sind.

Dennoch: Zu lernen ist grundsätzlich, wie es möglich ist, eine gesamte Organisation konsequent nach einem bestimmten Paradigma zu professionalisieren und eine systematische

Verzahnung von Fremd- und Selbstevaluation herzustellen, wenn dies in der Einrichtung auch sprachlich anders codiert wird. Die Einrichtung ist von einem gemeinsamen Geist einer weitgehend operational beschriebenen Professionalität durchdrungen, und dies ist sehr selten so anzutreffen.

Wichtige strukturelle Besonderheit: Die Einrichtung ist auf eine Privatperson als privaten Träger und forschenden Heimleiter zugeschnitten, der die Aufbauarbeit und Pionierarbeit geleistet hat und durchaus als moderner Klassiker gesehen werden kann. Die Einrichtung hat eine Vorbildpraxis vorzuweisen. Es werden noch nähere empirische Untersuchungsergebnisse über die Einrichtung vorgestellt (siehe Abschnitt 4.3.).

### **2.6.2.3 EVAS**

#### **Zu a) Darstellung des Systems**

Die folgende Darstellung stützt sich auf mehrere Quellen (Macsenaere & Knab 2004; Adams u. a. 2004; Knab & Macsenaere 2001; eigene Untersuchungen siehe unten Kapitel 4).

EVAS ist die Abkürzung für den Begriff „Evaluationsstudie erzieherische Hilfen“. EVAS stellt ein System einer Basisdokumentation bereit, die ausdrücklich zur Selbstevaluation und zum Benchmark dienen soll (Knab & Macsenaere 2001, S. 7). Über die Basisdokumentationsbögen (siehe Anhang) werden für jedes Kind regelmäßig und systematisch operationalisierte Daten zur Prozessqualität, zur Ergebnisqualität und zur Strukturqualität kind- und einrichtungsbezogen erhoben. Über eine systematische quantitative Auswertung des Instituts IKJ (Institut für Kinder- & Jugendhilfe, Mainz) ist es möglich, die wesentlichen Ergebnisse in quantitativer Form vorzulegen und auf dieser Basis laut Konzept Benchmarking und Selbstevaluation zu praktizieren. Seit ca. 3 Jahren sind Online-Einzelfallevaluationen möglich. Das System umfasst formal die wichtigsten Kategorien einer Selbstevaluation mit Ausnahme von benutzergenerierten Erfolgskriterien, die ersetzt sind durch vorgegebene Ratingskalen mit Erläuterungen im Handbuch unter dem Begriff Anlagen (IKJ 2004, 7. Anl.).

Die erhobenen Daten werden überwiegend im Ankreuzverfahren oder durch Ratingskalen erhoben. Die Kategorien lehnen sich überwiegend an die der Klinischen Psychologie bzw. der ICD10-Systematik an und folgen eher einer lerntheoretisch-linearen Logik, kaum einer systemischen Sichtweise (siehe Anhang unter EVAS-Bogen).

Das Evaluationssystem EVAS ist für uns eine wichtige Referenz, weil es – neben neuerdings WIMES – das quantitativ in mehrerer Hinsicht mit Abstand größte und in dieser Form einzige

Evaluationssystem in der deutschen Jugendhilfe und speziell in der Heimerziehung darstellt (Frey 2008, S. 97-112):

- (1) EVAS wird in über 200 Jugendhilfeeinrichtungen, überwiegend in Heimen, praktiziert.
- (2) Es erhebt eine beispiellos große Menge Daten, die auch zu Forschungszwecken dienen können.
- (3) EVAS hat durch die Tatsache seiner jahrelangen Praxis mindestens formal die nicht zu unterschätzenden Einführungsschwierigkeiten von dauerhaft installierter Evaluation überwunden.
- (4) EVAS hat die in der Sozialpädagogik schwierige und umstrittene Kategorienfrage bzw. typologische Fragen per Option für einen Anschluss an anerkannte psychologische Kategorien beantwortet und so einen Anfang für weitere Entwicklungen gesetzt und provoziert. Es bildet ein Kontrastprogramm für das sozialpädagogische Paradigma.
- (5) EVAS ermöglicht nach eigenem Selbstverständnis Benchmarking und Selbstevaluation (Summe der Einzelfallergebnisse und Einzelfallauswertung).

#### **Zu b) Beschreibung des eigenen Selbstverständnisses**

„Mit EVAS soll die bisherige, auf ‚weichen Daten‘ beruhende Dokumentationspraxis durch eine Selbstevaluation abgelöst werden, die seriöse, nachvollziehbare und die Qualitätssicherung der Einrichtungen unterstützende Ergebnisse liefert“ (Knab 2004, S. 12).

Das Selbstverständnis wurde von den Entwicklern mit folgenden Zielvorstellungen präzisiert:

- „Darstellung der Klientel;
- Beschreibung der psychosozialen Belastungsfaktoren,
- Erfassung der pädagogisch-therapeutischen Methoden und Umfänge der Arbeit (Prozessqualität);
- Erfassung und Darstellung der Effekte (Ergebnisqualität);
- Herausarbeiten von hemmenden und fördernden Wirkfaktoren;
- Kosten-Nutzen-Darstellung (Effizienz);
- Aufzeigen einrichtungsterner Stärken (Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität)“ (Knab 2004, S. 12).

### **Zu c) Zur Analyse und vorläufigen Bewertung des Systems unter den Begriffen Selbst- und Fremdevaluation**

Das System ist angetreten mit dem Anspruch der Selbstevaluation. Der Begriff hat sich im Anfang wohl bezogen auf die Möglichkeit des Benchmarkings, also der vergleichenden Selbstbewertung im Blick auf andere Einrichtungen. Einzelfallauswertungsmöglichkeiten gibt es systematisch und abrufbar erst seit drei Jahren und erst hier liegt potenziell die Möglichkeit, fallbezogene Selbstevaluation zu unterstützen. EVAS scheint potenziell und grundsätzlich zur Fremdevaluation und auch zur Verzahnung von Fremd- und Selbstevaluation geeignet, und wir untersuchen in unserer Arbeit konkret in vier Einrichtungen diese Möglichkeiten und Entwicklungspotenziale. Da EVAS allerdings ein überwiegend quantitativ arbeitendes System ist, stellen sich weiter unten zu bearbeitende Fragen nach der Übersetzung in qualitative Dimensionen, ohne die eine Selbstevaluation im Blick auf die Prozessqualität und Warum-Fragen nicht möglich erscheint bzw. in einem heuristischen Entwicklungsstadium stehen bleibt. Gemessen daran, dass das System zwar in Zusammenarbeit mit Heimleitern konstruiert, jedoch in Heime importiert wird, die nicht an dieser Entwicklung beteiligt waren, dürfte EVAS gemessen an den vorliegenden Konzepten als ein System der Fremdevaluation einzuschätzen sein, entgegen dem eigenen Selbstverständnis (vgl. Heiner 2001, S. 35-58).

### **Zu d) Vorläufige Bewertung nach dem Kriterium der Übertragbarkeit in oder den Anschluss an eine Selbstevaluationssystematik für Heime**

EVAS zeigt die Merkmale eines groß angelegten Evaluationssystems auf, sowohl dessen Stärken als auch dessen Schwächen. Die Fixierung auf Benchmarking und Ergebnisqualität sowie quantitative Erhebungsmethoden lässt den Anspruch, auch Selbstevaluation bieten zu können, fragwürdig erscheinen. Da EVAS den einzigen deutschen Großversuch dieser Art darstellt, verspricht eine erste Untersuchung wichtige Erkenntnisse für die Möglichkeit von Großevaluationen bzw. die Koppelung von Benchmarking und interner Evaluation. EVAS wurde bislang nicht systematisch als Praxis wissenschaftlich untersucht.

Soll Selbstevaluation breit als Methode installiert werden, so eine vorläufige These, kann nicht völlig auf den Anschluss an eine Kategorienfestlegung, wie sie EVAS versucht hat, verzichtet werden. Dies gilt zumindest, wenn man innerhalb des Praxisfeldes Heimerziehung mit vergleichbaren Praxen bleibt und den möglichen Erkenntnisgewinn durch Vergleich und Kontrastierung nutzen will.

#### **2.6.2.4 Das englische Evaluationssystem „LaC“**

Wie EVAS ist „Looking after Children“ (LaC) ein Einrichtungen übergreifendes Evaluationskonzept, das jedoch noch größer und geplant auf die Fläche eines ganzen Landes, nämlich England, angelegt ist. Mit einbezogen in die Evaluation ist die Jugendhilfe der Kommunen. Das Projekt „beinhaltet ein komplettes System zu Planung, Entscheidungsreflexion und Selbstevaluation, sowohl fall- als auch maßnahmebezogen“ (Gabriel 2001, S. 71).

Forschung, Praxis und Politik arbeiten hier eng zusammen, und auch hier geht das Projekt über EVAS weit hinaus. EVAS ist primär ein Projekt eines Forschungsinstituts geblieben und auch ohne erkennbare eigene Ambition der Theorieentwicklung. LaC ist demgegenüber mehr als ein Evaluationssystem. Es ist auch ein Forschungsansatz mit eigener Theorieentwicklungsambition, mit dem Einbezug des Fallmanagements als Basisprozess und des Jugendamtes als federführender Behörde. LaC schließt an das Fallmanagement des Jugendamtes an und evaluiert systematisch unter Einbezug aller Beteiligten die Entwicklung junger Menschen unter folgenden Kategorien:

- Gesundheit (health)
- Erziehung und Ausbildung (education)
- Identität (identity)
- Familie und soziale Beziehungen (family and social relationships)
- Soziale Präsentation (social presentation)
- Entwicklung von Emotion und Verhalten (emotional and behavioural development)
- Fähigkeiten zur Selbstsorge (self-care skills)

(Gabriel 2001, S. 80).

Diese Kategorien wurden ausführlich theoretisch begründet und operationalisiert. Die Erhebungsformen wurden thematisch spezifiziert, und es wurden auch die Jugendlichen selbst befragt. In Deutschland gibt es keine vergleichbar große Studie, vor allem nicht im Blick auf die Breite und Tiefe der Forschung, die die Betroffenen und die Professionellen als sich selbst Evaluierende einbezieht (Gabriel 2001, S. 69ff).

Es geht um ein umfassendes Konzept mit den Aspekten Theoriebildung, Forschung, Fremd- und Selbstevaluation, Jugendhilfeplanung und Qualitätsentwicklung. Für das Evaluationssystem wurde eigens eine Computersoftware entwickelt für Nutzer in der Praxis der Jugendhilfe. Auch Jugendhilfeplanung ist hier angeschlossen und kann Daten unter verschiedenen Fragestellungen abrufen (Gabriel 2001, S. 71ff).

## **Zu b) Beschreibung des eigenen Selbstverständnisses**

Von zentraler Bedeutung für das LaC-Konzept ist nicht nur die Frage, „ob individuelle Entwicklungen stattfinden oder nicht stattfinden und in welchem Ausmaß, sondern warum sie stattfinden oder nicht stattfinden. Das LaC-Konzept hat sich deshalb ausführlich über den pädagogischen Ansatz der Jugendhilfe im Vergleich zur Familienerziehung Gedanken gemacht und den Begriff der Verantwortung der Familie auf die Jugendhilfe übertragen. Thomas Gabriel fasst den Kern der Argumentation, die auch eindeutig mit einer normativ-ethischen Ambition formuliert ist, so zusammen:

- „Die Jugendhilfe hat sich ihrer elterlichen Verantwortung für die jungen Menschen gewahr zu sein. Sie muss dazu auf dem Stand gegenwärtigen Wissens berücksichtigen, welche Maßnahmen und konkrete Handlungen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine positive Wirkung auf die Biografien junger Menschen in der Jugendhilfe ausüben. Sie hat sich, ausgehend von einer Analyse elterlicher Aufgaben und Verantwortungen, die mit der ‚Normalsozialisation‘ in Familien verbunden sind, um eine weitgehend äquivalente Ausgestaltung der Verantwortung (anhand konkreter Aufgaben) zu bemühen.
- Die partnerschaftliche Kooperation mit den Herkunftsfamilien der jungen Menschen in der Jugendhilfe ist von essenzieller Bedeutung für den Erfolg der Jugendhilfemaßnahmen und fand deshalb im Evaluationskonzept der LaC-Initiative besondere Berücksichtigung. Sie ist unabhängig von den damit verbundenen Schwierigkeiten anzustreben.“ (Gabriel 2001, S. 75f)

Das Projekt erfasst und beschreibt also nicht nur Wirklichkeit, sondern entwickelt ausgehend von politischem Willen, rechtlichen Prämissen, theoretischen Überlegungen und der Evaluation der Erhebungen Vorstellungen für Innovationen und vermittelt diese den Betroffenen.

## **Zu c) Analyse des Systems**

Das System ist weit mehr als bloße Fremd- und Selbstevaluation. Es versucht alle relevanten Wirkfaktoren des Jugendhilfesystems einzubeziehen und ist auch ein Qualitätsentwicklungsprojekt im Blick auf die gesamte Jugendhilfe Englands. So bezieht das System fünf Erfolgsperspektiven ein (Gabriel 2001, S. 76ff):

- (1) Public outcomes
- (2) Service outcomes
- (3) Professional outcomes
- (4) Family outcomes
- (5) Child outcomes

Allerdings liegt die Priorität des Projektes auf der individuellen Erfolgsperspektive des jungen Menschen, womit ebenfalls eine normative Wahl getroffen wird.

So wie es Gabriel beschrieben hat, stellt es eine ideale Verbindung her zwischen Sozialpolitik, Kommunalen Jugendhilfe, konkreten Maßnahmen wie Heimerziehung sowie Forschung und Evaluation. Theorie-Praxis-Probleme oder Interessengegensätze werden dort als pragmatisch lösbar gesehen und wirken so nicht fundamental störend.

Das System wurde auf der Basis umfangreicher Piloterhebungen und vielfältiger Theoriarbeit entwickelt; es ist langfristig und selbstlernend angelegt.

#### **Zu d) Bewertung der Anschlussfähigkeit für ein Selbstevaluationssystem Heim**

Selbstevaluation stellt nur einen Aspekt dieses umfassenden Projektes dar. Man kann lernen, wie Selbstevaluation eingebunden sein kann und ihre begrenzte Reichweite sehen, vor allem die Verzahnungsnotwendigkeit mit Fremdevaluation, Theoriarbeit und wissenschaftsgeleiteter Kategorienbildung und Forschung. Vor allem aber ist mit den inhaltlichen Themen der Evaluation eine wichtige Vorgabe gemacht, an der sich Selbstevaluation quasi curricular orientieren kann, was eine höhere Vergleichbarkeit der Ergebnisse möglich macht.

Allerdings kann auch gerade die normative Orientierung, hier die schon beschriebene verbindliche Festlegung der Entwicklungsdimensionen junger Menschen und der einrichtungsübergreifenden Erhebungsmethodik, kritisch gesehen werden als zu sehr verallgemeinernd, vorschnell komplexitätsreduzierend und zu ergebnisorientiert (Gabriel 2001, S. 109). Die oben schon dargestellten Forschungsergebnisse der ISA-Studie scheinen dies zu bestätigen, wenn immer wieder auf die Gefahr einer zu operativen Festlegung methodischer Arbeit hingewiesen wird. Auch Maja Heiner gibt zu bedenken, dass die selektive Wirkung der Konzentration etwa von EBP-Konzepten auf Outcome-Effekte die Wirklichkeit der Praxis unzulässig einengt und so u. U. gerade nicht die tatsächlichen Wirkungszusammenhänge erfasst (Heiner u. a. 2007, S. 178ff). Im Zusammenhang mit der Diskussion um das Konzept einer evidenzbasierten Sozialen Arbeit werden die kritisierten Punkte an anderer Stelle von Hüttemann zurückgewiesen, indem der Begriff der forschungsbasierten Interventionsentwicklung als Verfahren vorgeschlagen wird, womit für eine wissenschaftsgestützte reflexive Praxisentwicklung in Permanenz plädiert wird (Hüttemann & Sommerfeld 2007, S. 53).

Das englische Konzept ist sicher wesentlich besser auf die Professionalität der Sozialen Arbeit abgestimmt als etwa EVAS, das die Kritik an den EBP-Konzepten schon auf den

ersten Blick zu bestätigen scheint. Gleichwohl ist die Kritik an der methodischen Generalisierung über die Eigenheiten einzelner Praxisfelder hinweg ernst zu nehmen und in der weiteren Untersuchung zu beachten. Gabriel weist in einer späteren Zusammenfassung auf Übertragungsprobleme hin, etwa auf die deutsche Jugendhilfelandchaft, insbesondere wegen des föderal und kommunal strukturierten Jugendhilfesystems. Andererseits nennt er gelungene Übertragungen auf Australien, Kanada und Schottland (Gabriel 2003, S. 139-147).

### **2.6.3 Reichweite der Evaluationsansätze**

Skizziert wurden Ansätze der Evaluation von Durchschnittsheimen, das Exzellenzmodell eines Heimes (Petra), der Versuch einer vergleichenden Evaluation von Erziehungsheimen (EVAS) und der Versuch einer Evaluation des gesamten Jugendhilfebereichs mit einem umfassenden Entwicklungskonzept (LaC).

Wir haben Praxen gewählt, die Evaluation auf Dauer eingerichtet haben, und wir können fünf verschiedene Reichweiten von Evaluation sehen:

- (1) Hilfe- und Erziehungsplanung im Einzelfall
- (2) Gruppen
- (3) Gesamtorganisation Heim
- (4) Vergleichende Evaluation Heime
- (5) Evaluation des gesamten Jugendhilfesystems
- (6) Vertikale Themen

Nur „LaC“ kann alle Reichweiten abdecken. EVAS beschränkt sich auf einrichtungsbezogene Summen von Einzelfällen und, mit Einschränkungen, auf Heimvergleiche. Nur das Haus Petra evaluiert mit umfassendem Anspruch die Gesamtorganisation Heim, ohne jedoch Vergleiche mit anderen Einrichtungen anzustreben. Regel in den Heimen ist nicht ausgewiesene Evaluation. Die Bewertung der Ergebnisse beschränkt sich auf die Falleinschätzung in den Hilfeplanungsgesprächen. Selbstevaluation ist im Rahmen von „LaC“ und EVAS potentiell möglich, nicht jedoch Zentralmethode der Konzepte.

Festzustellen ist, dass in Deutschland kein Konsens über ein Evaluationskonzept für die Jugendhilfe besteht und so ohne explizites verbindliches Konzept gearbeitet wird. Es gibt Theorien, es gibt Konzepte, die Vielfalt ist jedoch quantitativ und qualitativ sehr groß, und so setzen regionale Optionen die Akzente, wobei nicht nur die Bundesländer differieren, sondern etwa in Hessen auch die Kreise und Gemeinden. Jeder Kreis und jede Stadt haben hier ihr eigenes Jugendhilfekzept, das sich eher nicht begründet durch Besonderheiten der Region,

sondern durch eher zufällige sozialpolitische und persönliche Optionen, nicht selten geleitet von primär ökonomischen Erwägungen.

Dem Methodenpluralismus korrespondiert ein curricularer Pluralismus. Auch inhaltlich vermisst man in der Praxis (nicht in der Theorie) eine begründete, anthropologisch schlüssig und mindestens plausibel differenzierte kategoriale Logik, wie sie etwa LaC darstellt oder etwa auch das Konzept der Integrativen Diagnostik von Maja Heiner, das ja auch inhaltliche Kategorien für Evaluation enthält. (Heiner 2004d, S. 99-116). Sogar im gleichen Jugendamt sind bei verschiedenen Sachbearbeitern und Sachbearbeiterinnen grundlegend verschiedene Arbeitsansätze festzustellen.

So sehr auch das englische Jugendhilfesystem ansonsten Mängel in der Professionalisierung aufweisen mag: Sieht man die in sich schlüssige und umfassende englische Evaluationskonzeption, zumindest wie sie geschrieben vorliegt, so erscheint die deutsche Situation, was die Evaluation angeht, in der Entwicklung sehr different, unübersichtlich, teilweise sich behindernd. Die Intention des KJHG war Lebensweltorientierung und Regionalisierung. Die Intention des KJHG war aber nicht, dass das Qualitätsniveau der Jugendhilfe vom zufälligen Wohnort der Klienten abhängig wird. Dies widerspricht dem Gleichheitsgrundsatz. Das englische System garantiert diese Gleichheit nicht, es macht sie aber methodisch möglich durch Vergleiche.

## **2.7 Selbstevaluation als Methode und Entwicklungsaufgabe in der Heimerziehung**

Die zunehmende Arbeitsteilung selbst in kleineren Einrichtungen erschwert den einzelnen Fachkräften mit ihren verschiedenen Aufgaben den Überblick über die komplexen Hilfenetze für die einzelnen Klienten. Jede Fachkraft bewertet ihren Beitrag mindestens intuitiv, überblickt aber kaum den Stellenwert der Einzelleistungen anderer Helfer. Noch schwieriger zu bewerten ist die Wirkung des Zusammenspiels der einzelnen Hierarchieebenen, also der nur indirekt auf die Fallarbeit einwirkenden Prozesse.

Der Blick auf Klassiker der Heimerziehung gewährt einen Blick in die Laborsituation der Anfänge. Und gerade durch diesen Blick kann festgestellt werden, dass Selbstevaluation in der Heimerziehung nicht etwa eine neue Idee ist, sondern die Klassiker ihre Arbeit ständig selbst bewerteten, schriftlich reflektierten auf einem für die Praxis erstaunlich hohen Niveau.

### **2.7.1 Selbstevaluation als Methode der Klassiker**

In Abschnitt 1.1.1 wurde Selbstevaluation als Konzept und Methode schon allgemein beschrieben. Bevor wir zur gegenwärtigen Situation und den Entwicklungsperspektiven der

Selbstevaluation in der Heimerziehung kommen, soll ein Blick auf die Tradition der Selbsterforschung bei den pädagogischen Klassikern geworfen werden. Denn: Wir beginnen in der Heimerziehung ja nicht von vorne, wie die Diskussion um die Qualitätsentwicklungsmethoden und die Evaluation manchmal suggeriert. Es gibt schon Beispiele von Selbstevaluation bei den Pionieren der Heimerziehung, zumindest in Ansätzen, wenn auch mit anderer Begrifflichkeit.

Hier soll insbesondere aufgezeigt werden, dass Selbstevaluation in alltagsnahen, aber dennoch anspruchsvollen Vorformen gerade in der Heimerziehung lange Tradition hat. Heimerziehung führt als eine Art pädagogische Provinz die ganze Komplexität des Alltags mit, und sie ist insofern vielleicht mehr als Polis zu betrachten, die Hartmut von Hentig sich für die Schule als Leitvorstellung nimmt (Hentig 1999, 105ff). Da Heimerziehung aber gerade wegen ihrer bewussten Institutionalisierung, Methodisierung und damit bestimmbar Systemgrenzen dennoch die erzieherischen Wirkfaktoren mindestens hypothetisch allgemein sinnvoll benennen und kasuistisch im Einzelfall dann gewichten kann, war sie immer schon auch eine Art Erziehungslabor, ein Ort des großen Experiments der Erziehung. Erziehungsutopien gibt es schon in Platons Werk „Der Staat“, in Rousseaus Erziehungsroman „Émile“ bis zu B. F. Skinners Utopie „Walden Two“, um nur einige berühmte literarische Beispiele zu nennen (Ballauf 1969, S. 71-109, Ballauf & Schaller 1970 und 1973, S. 326ff). Praxisversuche sind besonderes mit dem Begriff der Reformpädagogik verbunden (Oelkers 2004, S. 783-806; Kamp 1995).

Winkler mahnt deutlich das Fehlen der Rezeption von Klassikern in der Sozialpädagogik an und sieht hier einen Grund für den „ungesicherten Status“ der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin und als Profession (Winkler 1993, S. 172). Winkler formuliert empathisch: „Klassiker gelten ... als vorbildlich und verbindlich; sie stehen für eine Art Meisterschaft, die geltende Kriterien definiert, zugleich aber eine ganze Kultur prägt“ (Winkler 1993, S. 172). Und weiter: „Weil Maßstäbe, ja sogar das Bewusstsein von der Notwendigkeit solcher Kriterien fehlen, gibt es keine interne Auseinandersetzung um Geltungsansprüche und deren Revision“ (Winkler 1993, S.174).

Winkler markiert, wodurch sich Klassiker bzw. deren Texte auszeichnen: „Klassisch werden in einer wissenschaftlichen Disziplin, aber auch für eine Profession nur solche Texte, welche die wissenschaftlichen Tatsachen vergleichsweise weit fassen. Sie müssen diese zwar nicht notwendig im Sinne einer großen Theorie, aber doch geradezu ‚idealtypisch‘ vorstellen, um den Diskussionen, den Forschungen, aber auch den praktischen Diskursen einen Rahmen und einen Anstoß zu geben, sie aber gleichzeitig nicht zu fesseln“ (Winkler 1993, S. 174).

Nun nennt Winkler viele Namen, denen er den Status des Klassikers zugesteht: Pestalozzi, Wichern, Don Bosco, Alice Salomon, Gertrud Bäumer, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld und viele andere. Nicht wenige Autoren haben in den letzten Jahren Klassiker der Pädagogik und der Sozialen Arbeit beschrieben: Müller 1988; Engelke 1998; Thole, Galuske & Gängler 1998; Niemeyer 1998; Tenorth 2003; wobei hier die Beschreibungen in Geschichtsbüchern der Profession nicht genannt werden (etwa zur Geschichte der Kinderrepubliken: Kamp 1995). Nicht wenige der Klassiker waren Heimpädagogen.

Für unsere Zwecke, für die Reflexion der Methode der Selbstevaluation, nennen wir hier fünf Klassiker, die für die Heimerziehung beispielhaft ganz im Sinne Winklers Maßstäbe gesetzt haben:

Johann H. Pestalozzi mit seiner Anstalt in Stans, W. R. George mit seiner Junior Republic in Feeville, A. S. Makarenko mit der Gorki-Kolonie in Poltawa, Siegfried Bernfeld mit seinem Kinderheim Baumgarten und Janusz Korczak mit seinem Heim im Warschauer Ghetto.

Es kann hier nicht ausführlich auf die Arbeit der genannten Klassiker eingegangen werden. Zu lernen ist aber von ihnen allen, ganz im Sinne des Praktikers als Forscher bzw. der Selbstevaluation, wie sehr einerseits das Arrangement von Fremderziehung im außerfamiliären Kontext von einem historischen Zeitraum und entsprechenden Rahmenbedingungen abhängig ist und wie sehr andererseits bestimmte Kernprobleme generell festgestellt werden können. Zu sehen ist auch, dass und wie eine experimentierende und forschende Haltung die selbstständig entwickelte Identität dieser Pioniere ausmacht. Entscheidend ist jedoch, und das macht die Größe dieser Pädagogen für die Heimerziehung aus, dass Übereinstimmungen in diesen verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten auszumachen sind, die bis heute gelten und von daher als Kriterien für Qualität gelten dürfen:

Bei den drei Pädagogen (gemeint sind hier Pestalozzi, George und Makarenko, A. d. V.) ergibt sich im Hinblick auf das Verständnis von Erziehung eine eindrucksvolle Übereinstimmung. Stets zielen die Anstrengungen auf die kindliche Einsichtsfähigkeit, werden sachliche Motive für gefordertes Tun angeführt und keine moralischen Forderungen erhoben, denen die Kinder und Jugendlichen nachkommen müssen, weil sie die Position des Zöglings inne haben. Pestalozzi, George und Makarenko achten bei allem erzieherischen Handeln darauf, dass ihre Schützlinge *für sich* gültige Gründe entdecken können. (Lüpke 2004, S. 263).

Siegfried Bernfeld hat beispielhaft und überzeugend aufgezeigt, wie sich Erziehung durch falsche Ideale überfordern kann (Bernfeld 1976), und Korczak kann heute noch für einen schwer überbietbaren Respekt für die Welt und die Bedürfnisse des Kindes, aber auch für eine vorbildliche professionelle pädagogische Haltung stehen (Lifton 1995).

Alle aber haben ihre Erkenntnisse nicht durch bloße Intuition oder Naturtalent gewinnen können, sondern waren am Anfang ihres Weges als Pädagogen auch mit Scheitern konfrontiert. Sie lernten aus ihrem Scheitern nicht, indem sie ihre Ideale aufgaben und sich der Konvention beugten, sondern indem sie sich aufmachten zu neuen Lösungen; durch systematische Beobachtung, schriftliche Reflexion, einen forschenden Blick und eine kritische Distanz zu sich selbst suchten sie den besten Weg zu einem als grundsätzlich gut erkannten Ziel. Als Beispiel eines Klassikers, von dem heute noch viel gerade zum Thema Selbstevaluation zu lernen ist, stellen wir hier Korczak vor, dessen Haltungen, Professionsverständnis und Reflexionssystem sehr ausführlich von Michael Langhanky beschrieben wurden:

Erzieher sein bedeutet für Korczak zuallererst, die eigenen Unzulänglichkeiten und professionellen Fehler zu erkennen und in Angriff zu nehmen. Mit „Erziehung des Erziehers“ überschreibt er eine seiner oft kurzen Reflexionen und, ständig wiederkehrend, ist die Selbsterziehung eine Forderung an die Pädagogen, die immer nur verstrickt in die eigenen Konventionen und die eigene Erfahrung arbeiten können. Korczak benennt diese eingeschliffenen Muster, wenn er schreibt: „Keinem bleiben Fehler erspart, die ihren Ursprung in dem gewohnten Zwang herkömmlicher Begriffe haben, in der Annahme allgemein gültiger Verhaltensweisen, in dem üblichen Verhältnis zu Kindern als niederen Wesen, die unzurechnungsfähig sind und uns in ihrer naiven Unerfahrenheit belustigen. Geringschätzig, spöttisch oder gönnerhaft wirst du dich ihren Sorgen, Wünschen und Fragen gegenüber verhalten und damit immer irgendein Kind empfindlich verletzen. (...) Du wirst all diese Fehler begehen und damit immer irgendein Kind empfindlich verletzen. (...) Du wirst all diese Fehler begehen; denn nur der allein begeht keine Fehler, der überhaupt nichts tut.“ (Langhanky 1993, S. 110)

Korczak etabliert eine dreifache methodische „Sicherung“ in seiner Praxis:

Eine Sicherung, die zum einen den Blickwinkel des Erziehers auf das Kind betrifft, zum zweiten die Stellung des Kindes gegenüber dem Erzieher verändert und drittens, den Erzieher zur Veränderung seiner selbst nötigt. Die Kernstücke dieser Methodik sind Reflexion, Forschung und Konstitution. Mit der Institutionalisierung von Reflexion etabliert Korczak die Erziehung des Erziehers als immanentes System seiner Praxis. Mit dem Ansatz wissenschaftlicher Forschung organisiert er einen Verstehensakt, aus dem Handlungsentwürfe abgeleitet werden und mit dessen Hilfe die Handlungen selbst in objektiverem Kontext geprüft werden können. Und mit der Schaffung einer Institutionskonstitution schafft er eine demokratische Jurisdiktion als Distanz zwischen Erzieher und Kind, die beide zur Achtung nötigt. (Langhanky 1993, S. 111)

Es geht also nicht nur um Sicherung, sondern gerade auch um systematische Entwicklung.

Zu den Kernstücken von Korczaks Reflexion:

## **Das Tagebuch**

Alle Kinder, deren ältere „Beschützer“, die Praktikanten und die Erzieher, schrieben Tagebücher, die nicht nur für die Schreiber selbst geschrieben wurden, sondern der Reflexion auch mit anderen dienten, „öffentlich“ gemacht werden konnten.

„Korczak meinte, dass das Tagebuch durch die schlichte Notwendigkeit zur Notiz das Verhalten des einzelnen Erziehers verändern kann. Wenn ein Erzieher ein Kind schlägt und dies danach in einem öffentlichen Tagebuch notieren und begründen muss, wird er wahrscheinlich von dieser Sanktion sehr schnell Abstand nehmen. Das Tagebuch übt dabei eine Form der Selbstkontrolle aus“ (Langhanky 1993, S. 117). Neben den Tagebüchern gab es noch Vermerke und Zettel an der Tafel des Waisenhauses.

## **Die Zeitungen**

Es gab eine interne Zeitung, in der alle Erzieher und Kinder sich äußern konnten. Sie diente der „Verständigung, Reflexion und Zieldefinition der Arbeit im Waisenhaus“. Korczak verstand die Zeitung als eine lebendige Chronik und einen Ort des Diskurses für den Erzieher und für das Waisenhaus. Die Zeitung wurde wöchentlich öffentlich verlesen. Auch hier versuchte Korczak Identität mit der schriftlichen Auseinandersetzung und Reflexion zu schaffen. Er war sehr für schriftliches Dokumentieren und Reflektieren. Eine seiner Schülerinnen schrieb: „Er brachte mir das geduldige Zusammenstellen von Materialien bei – Krümelchen um Krümelchen – Sichten, Verallgemeinern, Analysieren“ (Langhanky 1993, S. 120).

## **Forschung und Erziehungspraxis**

Korczak verstand sich ausdrücklich auch als Forscher. Langhanky erkennt in Korczaks Forschungshaltung viele Parallelen zu Piaget:

Korczak entwickelte in seiner Praxis eine Methode der systematischen und der unsystematischen notierten Beobachtung, aus der er eine Unzahl von Dokumenten, Kurven, Diagrammen und Beschreibungen erstellte. Dies bezog sich zum Teil als systematische Beobachtung auf medizinische Daten (Gewicht, Größe, Krankheiten etc.), aber: Korczak schätzte Notizen, die erzählend Situationen, den „Lauf der Ereignisse“ wiedergaben, als unsystematische Beobachtung. (Und:) Korczak geht es bei diesen Beobachtungen nicht so sehr um allgemeingültige Muster des Verhaltens, sondern vielmehr um eine Methodik des Beobachtens, des Verstehens der individuellen Muster. (Langhanky 1993, S. 122).

Korczak vermittelte diese kreative Forschungshaltung auch in Erzieherseminaren und Vorträgen weiter. Es ging ihm um „die planmäßige Bildung der objektiven Forscherhaltung und die Fähigkeit zur Selbstreflexion, ohne die kein Fortschritt in der Wissenschaft entsteht

und ohne die keine Erfahrung wächst“ (Korczak, zit. in Langhanky 1993, S. 125). Und noch ein weiteres Zitat hierzu: „Wer Fakten und Dokumente sammelt (...), der erwirbt den Stoff zur objektiven Diskussion, die keinen emotionalen Regungen unterliegt. Man soll die kleinen Erscheinungen untersuchen und nicht gering schätzen“ (Korczak, zit. in Langhanky 1993, S. 125), und er meint es als auch aktiver Erzieher ernst:

Wenn ich das Essgeschirr einsammele, dann sehe ich die Teller, die einen Sprung haben, die verbogenen Löffel, die zerkratzten Schüsseln. (...) Ich sehe, wie gedankenlose Tischgesellschaften – ein wenig in aristokratischer Manier, ein bisschen ungezogen – ihre Löffel, Messer, Salznapfe und Becher unordentlich liegen lassen, anstatt sie aufzuräumen. Manchmal beobachte ich verstohlen, wie die Zusatzportionen ausgegeben werden und wer neben wem sitzt, und ich denke mir dies und das dabei. Denn ich tue niemals etwas gedankenlos. Diese Kellnerarbeit ist für mich sowohl nützlich als auch angenehm und interessant. (Korczak, zit. in Langhanky 1993, S. 124)

Langhanky sieht Korczak mit seiner teilnehmenden Feldbeobachtung als einen Vorläufer des Handlungsforschers Kurt Lewin (Langhanky 1993, S. 125).

Korczak brachte als Arzt und Schriftsteller, der er auch war, zwei Voraussetzungen mit: Er war im genauen und systematischen Beobachten und Forschen an der Naturwissenschaft geschult. Als Schriftsteller liebte er die Sprache, das Versprachlichen des Erlebten. Diese Voraussetzungen brachte er in seine eigene Entwicklung als Pädagoge ein, und er war insofern pädagogischer Autodidakt. Praxis, Forschung und Schreiben waren für ihn eine Einheit, Selbstevaluation, so könnte man heute sagen, ständiger, für ihn unverzichtbarer methodischer Bestandteil seiner Alltagsarbeit.

### **Das System der Konstitution**

Korczak hatte, nicht zuletzt mangels Personal, ein System der Selbstverwaltung durch die Kinder und Jugendlichen entwickelt, das der damals über die Entwicklung des moralischen Urteils forschende Jean Piaget nach einem Besuch des Waisenhauses in Warschau so beschrieb:

Der Leiter dieses Hauses, ein großartiger Mensch, hatte den Mut, den Kindern und Jugendlichen, mit denen er sich beschäftigte, so weit zu vertrauen, dass er ihnen verantwortungsvolle Aufgaben übertrug. Zwei Aspekte dieser Praxis fielen uns besonders auf: Die Re-Eduktion der Neuankömmlinge durch die „soziale Jugendgruppe“ und die Organisation des inneren „Gerechtigkeitstribunals“, dessen Funktionieren vollkommen durch die Gemeinschaft der Zöglinge gewährleistet wurde. Wenn es um den ersten Punkt geht, kann man sich den Eindruck vorstellen, den das selbstverwaltete Gerechtigkeitstribunal auf Neuankömmlinge machte. Die in diesem Haus geltenden Regeln wurden von den Kindern und Jugendlichen selbst bestimmt und vollzogen, nicht von den Erwachsenen. Ein junger Mensch, der in eine Erziehungsanstalt kommt, erwartet

ein besonders strenges Regime und ständige Sanktionen; statt dessen wurde er hier mit der Selbstverwaltung seiner Mitschüler konfrontiert, die ihn sogleich integrierten und ihm verantwortungsvolle Aufgaben anvertrauten. (Piaget, zit. in Langhanky S. 126)

Korczak führte das Heim mit Hilfe seiner Mitarbeiterin Fakowska und einiger Praktikanten. Er musste vor allem auch aus Personalmangel zur aufgezeigten Methode der Selbstverwaltung der Kinder greifen. Dennoch darf vermutet werden: Ohne seinen Blick auf die subjektiven Bedürfnisse und den subjektiven Sinnhorizont der Kinder und sein System der engen schriftlichen und reflexiven Kommunikation wäre dieses gewagte Experiment wohl nicht möglich gewesen.

Korczak wird in den oben angeführten Aufstellungen der Klassiker nicht beschrieben, vielleicht weil er keine formale pädagogische Ausbildung hatte und sich kaum der damaligen Pädagogensprache annähern wollte oder er auch mancherorts fast als Heiliger verklärt wurde (vgl. Lifton 1995). Er wird aber immerhin von Wolfgang Schulz in der ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT eingereiht in die Tradition derer, für die „die Kinder und Jugendlichen *nicht Objekte*, nicht Materialien zur Sicherung der Weitergabe des eigenen Lebensentwurfs, sondern zur Selbstbestimmung herausgeforderte *Subjekte*, wie die Lehrenden selbst“ sind (Schulz 1995, S. 60). Wie dies geht, das hat Korczak praktisch beispielhaft und persönlich glaubwürdig gezeigt im Handeln und Reflektieren, deshalb darf er ein Klassiker genannt werden, ganz im Sinne von Michael Winklers Kriterien.

Wir haben Korczak als Beispiel gewählt, weil er einerseits sehr weit gegangen ist auch in der Parteinahme für Kinder und in der Formulierung einer entsprechenden Berufsethik. Aber er war andererseits sehr wohl ein Meister der Organisation und ein Praxisforscher, ein Selbstevaluator. Von ihm kann man lernen, dass beide Seiten der Professionalität, die ethische und methodische, sehr wohl in einer Person vereinbar sein können und dass selbst unter schwierigsten Bedingungen eine hohe, auch ethisch orientierte Reflexionsqualität installierbar ist. Nicht zufällig hat auch Hans Thiersch ihn jüngst als glaubwürdigen Zeugen gegen den Missbrauch von Macht in der Erziehung angeführt (Thiersch in Brumlik 2007, S. 19f).

Beim Thema Selbstevaluation sind gerade Klassiker fruchtbar heranzuziehen, weil sie in unterschiedlichen Zeiten und Orten und unter unterschiedlichen Bedingungen nicht versäumten, ihre Arbeit als ständige Entwicklung zum Besseren hin zu verstehen und so die systematische Beobachtung und Reflexion immer eine zentrale Priorität hatte. Gerade auch im Vergleich der Erziehungsexperimente großer Pädagogen, wie dies Lüpke (2004) in seinem Buch über Pestalozzi, George und Makarenko vorgeführt hat, sind die Möglichkeiten und Notwendigkeiten der Erziehung jenseits von zeitlichen und örtlichen Kontexten oder auch in

der Abhängigkeit von ihnen durch die Kontrastierung verschiedener Rahmenbedingungen erst erkennbar; und sie sind sehr wertvoll, will man Erziehung nicht immer wieder neu erfinden müssen.

Vor allem aber: Selbstevaluation in der Heimerziehung braucht zur Orientierung Anchlüsse einerseits an eine Theorie, die auch die zeitbedingten allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beschreibt. Andererseits braucht sie aber auch eine Orientierung der Praxis an Klassikern, deren Beschreibungen die ganze Komplexität der Praxis, den pädagogischen Alltag einbezieht und die mühsamen Wege und Irrwege zur Erkenntnis aufzeigt, die jede gute Praxis immer wieder gehen muss, will sie nicht in unverständenen, für selbstverständlich angesehenen Routinen erstarren. Selbstevaluation ist ein Erkenntnisinstrument der Praxis, das sich nicht nur auf Ergebnisqualität alleine beschränkt, sondern auf Verbesserung der ganzen Praxis als lebendigen erzieherischen Prozess zielt. Die ganze Praxis in Aktion können wir durch Theorie zwar erklären, verstehen jedoch letztlich nur durch die große Erzählung, die nachvollziehen lässt, wie gute Praxis immer erst durch Versuch, Scheitern, neuen Versuch, teilweises Gelingen und unermüdliche Reflexion der Entwicklungen entsteht, wie etwa auch bei Anton S. Makarenko (1982) gut zu studieren ist.

Klassiker der Pädagogik sind glaubwürdige Zeugen für die Notwendigkeit von Selbstevaluation, allemal dann, wenn wir Praxis nicht nur als Poiesis, als Herstellen mit Produktfixierung, sondern als immer auch eigensinniges Geschehen verstehen, ganz im aristotelischen Sinne der Begriffe (Böhm 1995, S.11ff; Nikomachische Ethik 1140a). Selbstevaluation ist dann nicht nur eine Methode, ein Weg, Erkenntnis zu produzieren. Sie impliziert auch eine Haltung und einen Weg im berufsethischen Sinne. Dann allerdings kommt auch der Praktiker selbst in den Blick als Teil der Praxis. Wenn man Selbstevaluation auch auf das Helfersystem anwendet, dann fördert Selbstevaluation die eigene Professionalität im Blick auf die Arbeit an sich selbst, die Korczak mit Emphase fordert:

„Sei du selbst – suche deinen eigenen Weg. – Lerne dich selbst kennen, ehe du Kinder zu erkennen trachtest. – Mache dir klar, wo deine Fähigkeiten liegen, ehe du anfängst, den Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du vor allem kennenlernen, erziehen und formen musst“ (Korczak SW 4 1999, S. 147 zit. in 6/2007). Selbstevaluation beginnt so mit kritischer Selbstreflexion unter Einbezug der eigenen Person. Man kann die Typologie Maja Heiners, die als problematische Haltungen der Professionellen die Neigung zur Dominanz, zur Aufopferung oder zur Servicehaltung festgestellt hat, auch als Aufforderung zur Selbstevaluation im Blick auf die eigene berufliche Grundhaltung verstehen:

„Die Nutzung ganzheitlicher Deutungsmuster verlangt eine mehrdimensionale, mehrperspektivische, multiniveaunale Informationssammlung und eine ressourcenorientierte, entwicklungsoffene Informationsverarbeitung und -interpretation. Zugleich ist dazu eine angemessene Mischung aus Intuition, Reflexion, Empathie und Empirie erforderlich. Die systematische Auswertung von eigenen Erfahrungen und das Heranziehen vorhandener Daten und wissenschaftlicher Erkenntnisse ergänzen sich hierbei“ (Heiner 2007, S. 514). Heiner formuliert hier in professioneller Sprache treffend das Programm Janusz Korczaks.

### **2.7.2 Rechtliche und praxisorganisatorische Perspektiven der Selbstevaluation**

Selbstevaluation ist also nicht neu als methodischer Bestandteil guter Praxis, wie man von Klassikern wie Korczak lernen kann, sie ist nur als ausgearbeitetes wissenschaftsorientiertes Konzept neu; und so kommen wir von unserem historischen Exkurs zu den Klassikern zurück auf die aktuelle Situation in der Jugendhilfe.

Ausgehend von dem Bild des Praktikers als Forscher hat Maja Heiner neben C. W. Müller als Erste in Deutschland die Selbstevaluation als Methode ausführlich vorgestellt und breit publiziert (Merchel 2004, S. 96ff).

Als vor über 20 Jahren Maja Heiner die Selbstevaluation in einem Buch als Programm und mit vielen Praxisbeispielen vorstellte, gab es das Kinder- und Jugendhilfegesetz noch nicht mit seinen Norm gebenden und fachlich qualifizierenden Aussagen zur Hilfeplanung. Auch deshalb formulierte Heiner: „Die Rahmenbedingungen für die Selbstevaluation sind denkbar schlecht“, wobei sie damals schon auf die fehlende Aus- und Fortbildung sowie den Kosten- und Zeitaspekt hinwies (Heiner 1988, S. 37).

Nun sind mit dem KJHG im § 36 unterstützende rechtliche Vorgaben für die Selbstevaluation gesetzt worden, durch Vorgaben etwa zur gemeinsamen Entscheidungsfindung für Ziele mit den Betroffenen, zur verbindlichen Beschreibung der Ziele im Hilfeplan als intersubjektivem Prozess. Die Hilfeplangespräche dienen auch der multiperspektivischen Bewertung des Erreichten oder Nichterreichten (Wiesner 2006, S. 610ff). Das KJHG bietet mit seinen rechtlichen Rahmenbedingungen eine deutliche Verbesserung der Voraussetzungen für Selbstevaluation explizit mit dem § 78b, in dem ausdrücklich die Bewertung der Qualität und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen als Norm festgelegt werden. Wiesner nennt in seinem Kommentar interne Prüfungsverfahren, die „möglichst einfach in den pädagogischen Alltag zu integrieren“ sein sollen (Wiesner 2006, S. 1448): „Kollegiale Beratung, organisierte Reflexion (Teambesprechungen, Praxisberatung, Supervision), Adressatenbeteiligung, Qualifizierung/Fortbildung, Dokumentation und organisierte Selbstkontrolle“ (Wiesner 2006,

S. 1448). Hinsichtlich externer Prüfungen verweist er auf die Aufgaben der Heimaufsicht. In der Begründung der Bundesregierung zum Gesetzentwurf für die Einführung des § 78a-g KJHG ist sogar explizit von Selbstevaluation die Rede, wonach für die Qualitätsentwicklung „vor allem Qualitätssicherungs- bzw. Selbstevaluierungsmaßnahmen in Frage kommen, die von den Teilbereichen bzw. Mitarbeiterteams selbst gesteuert (Selbstführung) werden können“ (BT-Drucksache 13/10330 vom 01.04. 1998, S. 19; vgl. Merchel 2004, S. 106f).

Es ist bemerkenswert, dass sich der Hauptkommentator des KJHG so eingehend methodische Gedanken über die Herstellung von Qualität macht, und deshalb wollen wir hier noch eingehender die Gedanken Wiesners darstellen.

Wiesner benennt mit Bezug auf Merchel Leitorientierungen für die Qualitätsentwicklungsvereinbarungen:

- „Beschränkung auf ausgewählte, für die angestrebte Qualität besonders zentrale Kriterien;
- Differenzierung zwischen Qualitätsaspekten allgemeiner und grundlegender Art, die aus dem umfassenden Sozialisationsauftrag von Heimerziehung resultieren, solchen, die mit der spezifischen konzeptionellen Ausrichtung der Einrichtung im Zusammenhang stehen, und solchen, die sich auf die individuellen Besonderheiten des Hilfe- und Erziehungsbedarfs der jeweils betreuten Kinder und Jugendlichen beziehen;
- Benennung der unterschiedlich anzuwendenden Verfahren der Qualitätsbewertung und der Dokumentationspflichten“ (Wiesner 2007, S. 1447).

Zertifizierungsverfahren, etwa die Normenreihe DIN ISO 9000ff, entsprechen nach Wiesner nicht den Anforderungen der Verfahren. Die Aufnahmen sollen möglichst einfach in den Alltag zu integrieren sein.

Als interne Prüfverfahren benennt Wiesner:

- „kollegiale Beratung
- organisierte Reflexion (Teambesprechungen, Praxisberatung, Supervision)
- Adressatenbeteiligung
- Qualifizierung/Fortbildung
- Dokumentation
- Organisierte Selbstkontrolle“ (Wiesner 2007, S. 1448)

Wiesner verweist hier in seinem Kommentar auch ausdrücklich auf das Themenheft Selbstevaluation (UJ 1/2006).

Methodisch anspruchsvoll ausformuliert sind von den aufgezählten Prüfverfahren in der Fachliteratur nur die Supervision und die Selbstevaluation. Angewandt werden beide

Verfahren schon immer auf verschiedenen Entwicklungsstufen. Methodisch anspruchsvoll und in die Praxis generell und überwiegend verbindlich implementiert ist nur die Supervision. Im Kommentar von W. Schellhorn wird festgestellt: „Anscheinend hat sich in der Praxis noch kein überzeugendes Verfahren für die Entwicklung von Qualitätsmaßstäben gefunden, die auch je nach Arbeitsfeldern differenziert werden müssten“ (Schellhorn 2007, S. 445). Ohne die Entwicklung von Qualitätsmaßstäben wird Qualitätsentwicklung und so auch Selbstevaluation aber eine unverzichtbare Referenz fehlen (Heiner 2001, S. 72).

In Bezug auf die Möglichkeit der externen Prüfung verweist Wiesner auf die Heimaufsicht, die die Möglichkeit einer Qualitätsprüfung jedoch nur bei konkreten Anhaltspunkten für Qualitätsmängel hat.

Wiesner stellt in seinem Kommentar mit Verweis auf einschlägige Untersuchungen (u. a. Merchel 2006, S. 78) „erhebliche Umsetzungsdefizite“ der Qualitätsentwicklungsvereinbarungen fest. Als Ursachen für die Umsetzungsmängel benennt er mit Bezug auf Merchel:

- „Mangelnde Akzeptanz der Qualitätsentwicklungsvereinbarungen als fachliches Gestaltungselement;
- vorrangiges Interesse an der Legitimation eigenen Handelns (statt an der Qualitätsentwicklung);
- Nutzung von Qualitätsmanagement-Sprache zum äußerlichen Nachweis von Modernität („Qualitätsentwicklung als Sprachspiel“);
- Defizite in der Herausbildung professionellen Handelns bei den beteiligten Akteuren.“ (Wiesner 2007, S. 1449)

Es muss also festgestellt werden, dass aktuell weder interne noch externe Prüfverfahren, die den Kriterien des Gesetzgebers genügen, in der Praxis allgemein etabliert sind. Ungewöhnlich ist, dass in einem einschlägigen Kommentar des Gesetzes die mangelhafte Erfüllung der Vorschrift so ausführlich auch mit ihren möglichen Ursachen dargestellt wird. So wird auch im Koalitionsvertrag der derzeitigen Bundesregierung ausdrücklich bemerkt, „Wirkung“ sei nachzuweisen (ISA 2009, S. 20).

Wiesner sieht allerdings auch Handlungsbedarf für den Gesetzgeber im Blick auf eine weitere Präzisierung, besonders bezüglich der Differenz zwischen Leistungsvereinbarungen und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. Insbesondere die doppelte Verortung des Qualitätsbegriffs sowohl in der Leistungsvereinbarung als auch der Qualitätsentwicklungsvereinbarung erschwert laut Wiesner die Umsetzung der Qualitätsentwicklung. Die Leistungsvereinbarungen zielen auf Strukturen, Konzepte und Prozesse. Die

Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zielen insbesondere auf die Benennung von Qualitätsmerkmalen und deren methodische Entwicklung und Überprüfung. So könnte das von Wiesner zuletzt benannte Defizit in der Herausbildung professionellen Handelns hier auch gesehen werden als ein Defizit an Methode der am Fall orientierten bzw. an der Summe der Einzelfallverläufe orientierten Evaluation (Wiesner 2007, S. 1445).

Soll die Diskussion um die Qualitätsentwicklung sich nicht in der Diskussion um die beste Organisationsentwicklungsmethode verlieren, ist als Ausgangspunkt der Blick auf den Einzelfall wichtig als Ort des Mikroprozesses der Qualitätsentwicklung. Qualitätsentwicklung beginnt praktisch beim Fallmanagement.

Das beschriebene Desiderat der mangelhaften Qualitätsentwicklung auf der Organisationsebene hat seine Entsprechung schon auf der Fallebene und wird auch hier von Wiesner als Defizit beschrieben. Auch hier gilt, was oben schon für die Qualitätsentwicklung allgemein gesagt wurde: Das prozesshaft-dialogische darf nicht einem expertokratisch-technizistischen Verständnis der Qualitätsentwicklung auf der Einzelfallebene geopfert werden. Der intersubjektive Aushandlungsprozess der Hilfe kann durch klinische Diagnosen und standardisierte Expertenurteile von außen nicht ersetzt werden. An dieser Stelle kann auch die Relativierung des Ansatzes der Evidence-based-Praxis einsetzen (Heiner u.a. 2007, S. 172ff).

Das Prinzip der intersubjektiven Aushandlung gilt auch für Professionelle untereinander durch das Gebot der Zusammenwirkung mehrerer Fachkräfte im Jugendamt in Entscheidungsteams (Merchel 2006, S. 120ff).

Wiesner hat in seinem Kommentar sehr ausführlich den Inhalt des Hilfeplanes aufgeführt und so einen Standard beschrieben, der, wie er selbst ausführt, nur unzureichend und zum Teil gar nicht erfüllt wird. In der Regel sind Hilfepläne in ihren Zielformulierungen überwiegend noch sehr allgemein gehalten und beziehen unzureichend die Perspektiven der Hilfeempfänger ein. Ein Minimalprogramm der Selbstevaluation der Hilfeprozesse ist so schwer möglich. Es fehlen in der Regel Zieloperationalisierungen, Interventionsprozessplanungen, Erfolgskriterien und die Angabe von Zeitperspektiven. Wiesner macht auch deutlich, dass der Hilfeplan nicht bloßer Verwaltungsakt ist, sondern selbst einen laufenden Prozess darstellt mit immer wieder neuen Zielüberprüfungen und Evaluationen (Wiesner 2007, S. 625ff).

Wir halten hier fest, dass einer der führenden Kommentare des KJHG explizit auf Selbstevaluation verweist und hier der Bezug nicht nur zur Qualitätsentwicklung (§ 78 KJHG), sondern auch zur Hilfeplanung (§ 36 KJHG) hergestellt wird.

### **2.7.3 Entwicklungsmöglichkeiten der Selbstevaluation**

Der im vorliegenden Kommentar von Wiesner benutzte Begriff „Organisierte Selbstkontrolle“ trifft Selbstevaluation nur zum Teil, er impliziert aber mindestens eine stärkere methodische und normative Eigenständigkeit der Praxis. Wir hatten schon oben dargelegt, dass der Begriff der Qualitätsentwicklung, wenn man diese als Aufgabe primär den Einrichtungen überträgt, auf interne Evaluation verweist und damit der Methode der Selbstevaluation einen rechtlich normierten begrifflichen Rahmen gibt, den man jedenfalls so begründet interpretieren kann. Allerdings muss sich nach wie vor „auf eigene Faust und eigene Kosten Gedanken machen, wer an einer Qualitätsentwicklung auf diesem Wege interessiert ist“ (Heiner 1988, S. 37). Denn der rechtlichen Normierung ist keine entsprechende Erhöhung der Entgelte für die Kosten der Qualitätsentwicklung gefolgt. Im Gegenteil: Die Entgelte der Jugendhilfeleistungen wurden in den letzten 6 Jahren vielerorts mehr oder weniger eingefroren, was faktisch Kürzungen gleichkommt.

Wie schon oben in Abschnitt 2.4 dargelegt, haben sich dennoch die meisten Einrichtungen auf den Weg zu einer mehr oder weniger systematischen Qualitätsentwicklung begeben. Jedoch geschah dies überwiegend nicht auf dem Weg der Selbstevaluation, wie Heiner und Spiegel dies in ihren Entwürfen noch hoffnungsvoll konzipierten (Heiner 1988; Spiegel 1993), sondern, wie schon beschrieben, mit Systemen, die mehr der Fremdevaluation nahe stehen, wie ISO 9000, EVQM (mit Einschränkungen), EVAS oder WIMES. Für die Letzteren muss man feststellen, dass die Mitarbeiterbeteiligung auf eine systematisch stark konzeptionell und methodisch vorstrukturierte Datenerhebung reduziert wird, mit Ausnahme vielleicht von EFQM, das über den Begriff der Selbstbewertung mindestens die Mitarbeiterperspektiven einzubeziehen sich bemüht. Allerdings sieht Merchel auch hier Defizite durch die Beschränkung auf die Bewertung ohne explizite Kriterienfindung (Merkel 2004, S. 71).

Merkel beschäftigt sich eingehend mit den Möglichkeiten Interner Evaluation und insbesondere der Selbstevaluation als Methode des Qualitätsmanagements; er kommt in seiner Analyse zu den nachfolgend aufgeführten Ergebnissen.

#### **Zu attraktiven Aspekten der Selbstevaluation für die Fachkräfte:**

- Die Diskursivität und die Prozesshaftigkeit des Qualitätsbegriffs werden deutlich. Es stellt sich hier aber auch die Frage, ob Qualitätsvorstellungen beliebig konstruiert

werden dürfen, und so wird Selbstevaluation immer auch die ethischen Maßstäbe des Berufes als Kriterienfrage bewusst machen müssen (Merchel 2004, S. 105).

- Selbstevaluation macht Mitarbeiter nicht zu Betroffenen, sondern zu Beteiligten, als die Akteure einer selbstbestimmten Qualitätsentwicklung (ders., ebd.).
- Eine professionelle Haltung wird gefördert „durch die Definition von Zielen und Qualitätsmaßstäben, durch systematische Planung und Kontrolle von Umsetzungen und durch Reflexion der Ergebnisse mit nachfolgenden Schlussfolgerungen für das Handeln“ (Merchel 2004, S. 106). Merchel hält dies für einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für die Transparentmachung von Wirkungen des eigenen Handelns in diffusen Alltagsstrukturen und das Hervorheben von Handlungsstrukturen.
- Den Akteuren werden keine standardisierten Kriterien und Verfahren von außen übergestülpt. Ziele und Fragestellungen können speziell auf die Einrichtung ausgerichtet werden. Die Relevanz für die Mitarbeiter fördert Akzeptanz und Engagement. Sie können und dürfen sich auf die für sie wichtigen Fragen konzentrieren (Merchel 2004, S. 106ff).

Kontrovers wird die im Verhältnis zu Verfahren mit umfassendem Anspruch (etwa DIN ISO 9000ff, EFQM) begrenzte Reichweite thematisiert. Dies kann man als Schwäche sehen, weil man immer nur Teilaspekte behandelt, bestimmte Bereiche vielleicht ganz ausklammert. Andererseits ist es eine Stärke, sich Stück für Stück vorzuarbeiten und sich so durch kluge Selbstbeschränkung nur mit auch verarbeitbarer Komplexität zu konfrontieren (Merchel 2004, S. 107).

### **Zu Grenzen interner Evaluation bzw. Selbstevaluation:**

- Ein Problem kann das Fehlen eines Korrektivs durch den fremden Blick darstellen. Die systemische Geschlossenheit jeder Organisation führt zu einem selbstreferenziellen Anschluss von Selbstevaluation, was eine Einschränkung auf immanente, eigensinnorientierte Veränderungen zur Folge haben kann. Die Selbstreferenzialität der Methode kann auch Veränderungen blockieren, indem Alternativen, die nicht zum System „passen“, gar nicht gesehen werden. Um die Gefahr dieser zu starken Systemreferenz zu minimieren, sieht Merchel allerdings die Möglichkeit der Außenberatung oder des Austausches mit anderen Organisationen (Merchel 2004, S. 108).

- Überforderung der Mitarbeiter durch die nicht gelernte und nicht geübte relativ komplexe Methode. Die zeitliche zusätzliche Belastung muss im Alltag bewältigt werden.
- Gefahr der Vernachlässigung der Perspektiven der Adressaten, da Selbstevaluation zunächst einmal nicht multiperspektivisch angelegt ist. Merchel hält diese Schwäche allerdings für kompensierbar durch bewusstes Achten auf die Einbeziehung der Perspektiven der Mitproduzenten (Merschel 2004, S. 109f; ders. 2006, S. 73ff).

Die bisherigen Ausführungen zum Thema des Entwicklungsstandes der Qualitätsentwicklung in der Praxis lassen vermuten, dass die Einführung von Selbstevaluation als ständiger Konzeptbestandteil in der Heimerziehung mit einem konzeptionellen Anspruch, wie sie die idealtypischen Entwürfe von Maja Heiner, Hiltrud v. Spiegel und Joachim König darstellen, in der überwiegenden Praxis nicht ohne weiteres umfassend möglich ist. Ohne organisatorische Veränderungen und ohne eine schrittweise, experimentierende Vorgehensweise der Implementation in einen ebenfalls gleichzeitig zu entwickelnden organisatorischen Kontext ist besonders das Projekt der Installation einer auf Dauer eingerichteten Selbstevaluation wohl kaum möglich. Die Einführung selbst muss gleichzeitig zur Lernerfahrung werden, zur Erfahrung eines selbstbewirkten, auch an der eigenen Wissensbasis orientierten und kollegial erzielten Fortschritts, der dann auch als eigener erlebt werden kann (Heiner 1988, S. 9; Spiegel 1993, S. 125f).

Das große Risiko der Implementation des fertigen Konzeptes muss nicht erlebt werden, das kann leicht zur Überforderung führen, wie wir noch ausführlicher in Kapitel 5 darstellen werden. Interessant in diesem Zusammenhang ist, was offenbar schon Kant wusste, mit dem man ja allgemein den Glauben an die bloße Vernunft verbindet:

Man bildet sich zwar insgemein ein, dass Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und dass man schon aus der Vernunft urteilen könne, ob etwas gut oder nicht gut sein werde. Man irrt hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, dass sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete. Man sieht also, dass, da es auf Experimente ankommt, kein Menschenalter einen völligen Erziehungsplan darstellen kann. (Kant 1977, S. 708)

Als Hypothese kann hier ganz nach der Philosophie des Konzeptes der Selbstevaluation schon formuliert werden: Den Weg in kleinen Schritten zu gehen im Sinne einer zunächst angeleiteten, dann selbst betriebenen Selbstevaluation, am Maßstab selbst reflektierter Kriterien, schafft einen erfahrbaren Begriff von Qualität und Qualitätsentwicklung und damit erst die Basis für den Anschluss an die Entwicklung größerer Systeme von Evaluation. Auf

einer solchen Basis folgt sinnvoll eine komplex aufgebaute Selbstevaluation oder/und eine Verzahnung der Selbstevaluation mit Fremdevaluation in Richtung eines komplexen Evaluationssystems, wie es oben schon in Abschnitt 2.6 dargestellt wurde.

Auf zwei Ebenen kann der Anfang geschehen: auf der Fallebene, wobei hier Gruppe und Team eingeschlossen sind, und auf der Organisationsebene. Gleichzeitig sollte, analog dem englischen Beispiel, die Verzahnung etwa mit der Jugendhilfeplanung geschehen. Theorieentwicklung kann dann auch leichter datenbasiert mit der Entwicklung der professionellen Alltagsebene verzahnt werden, weil der Alltag durch Forschungserfahrung in Miniatur anschlussfähiger für Forschung werden kann.

Doch wenn das Projekt der Selbstevaluation, die die scheinbar wissenschaftlich anspruchsloseste Form der Evaluation darstellt, leicht überfordert aufgrund der aufgezeigten historischen, strukturellen, prozessualen, konzeptuellen und personellen Gegebenheiten der Praxis, muss die Analyse bei den Strukturen, Prozessen, Konzepten und Haltungen der Personen ansetzen, um die Möglichkeiten und konkreten Anschlussstellen eines schrittweisen Aufbaus im praktischen Kontext zu prüfen. Hierzu bedarf es eines weiteren Anlaufes mit der Frage: Was sind insbesondere die strukturellen, konzeptionellen und personellen Hemmnisse und Voraussetzungen für die Möglichkeit von Selbstevaluation im Gefüge der Organisation der Heimerziehung?

Diese Frage wird in Kapitel 5 auf Basis unserer Forschung empirisch zu beantworten versucht.

## **2.8. Zusammenfassung**

Die beiden ersten Kapitel bildeten den vorbereitenden, zum Forschungsteil führenden Theorieteil der Arbeit.

Im ersten Kapitel wurde Selbstevaluation als Konzept und Methode beschrieben, mit einer Vergewisserung über ihre Funktion in der Praxis, den Wertbegriff und Fragen der Implementation. Selbstevaluation wurde dann als Konzept im Kontext von Qualitätsentwicklung der Sozialarbeit allgemein und der Heimerziehung im Besonderen dargestellt und reflektiert. Der mögliche Beitrag von Selbstevaluation zur Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung berufsethischer Aspekte schloss das erste Kapitel ab. Das erste Kapitel stellte primär die Methode der Selbstevaluation und den Sinn und die Notwendigkeit des Konzeptes in der Praxis Sozialer Arbeit dar.

Im zweiten Kapitel wurden primär die theoretischen, methodischen und strukturellen Voraussetzungen und Kontextbedingungen für Selbstevaluation im Feld der Jugendhilfe und besonders der Heimerziehung aufgezeigt und reflektiert:

- a) Aus Mangel an geeigneter Theorie erstellten wir zur Orientierung für unsere Untersuchung ein Kategoriengerüst für die Reflexion des Handelns in den Kontexten der Heimerziehung mit einem eher pragmatischen Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses.
- b) Selbstevaluation erfordert einen bewussten Umgang mit Wissen. Selbstevaluation generiert zunächst fall- und feldbezogenes Professionswissen mit dem Ziel der professionellen Bewertung. Professionswissen wird bestimmt als eigene Wissensform zwischen Wissenschaftswissen und Alltagswissen.
- c) Ausgehend von der Erkenntnis, dass die Soziale Arbeit ihr fallbezogenes Wissen immer erst vor dem Horizont von Wissenschaftswissen selbst am Fall dialogisch generieren muss, zeigten wir die Notwendigkeiten und Möglichkeiten einer selbstreflexiven Praxis der Heimerziehung auf.
- d) Wir beschrieben in einem weiteren Abschnitt die Strukturelemente der Organisation und Funktion der einzelnen Elemente für die Praxisreflexion mit dem Versuch, das Element der Selbstevaluation als relativ neues Instrument der Reflexion in die Organisation einzuordnen und den Stellenwert zu bestimmen.
- e) In einer vergleichenden Betrachtung verschiedener Evaluationspraxen der Jugendhilfe wurden dann die Kontexte und Evaluationsebenen der Fremd- und Selbstevaluation in der durchschnittlichen Heimpraxis, einer Praxis mit Exzellenzniveau und in der überinstitutionell angelegten Evaluation aufgezeigt.
- f) Zum Schluss des zweiten Kapitels versuchten wir den bisherigen Gedankengang noch einmal am historischen Beispiel der Praxis des Klassikers Janusz Korczak darzustellen. Er zeigte, wie eine selbstreflexive Praxis gestaltet und umgesetzt werden kann. Man kann bei ihm studieren, wie Selbstevaluation unter Heimbedingungen möglich ist und welche forschende Grundhaltung nötig ist, wenn auch mit methodischen Abstrichen, die seinen historischen Strukturbedingungen geschuldet waren.

Auf Grund unseres bisherigen Untersuchungsgangs auf der Basis der einschlägigen Literatur kann als Ergebnis zusammengefasst werden: Selbstevaluation liegt als Konzept und Methode ausgearbeitet vor, ist in der Praxis der Sozialen Arbeit selten und kaum in der Heimerziehung allgemein angekommen; dies konnten wir in der Betrachtung verschiedener Entwicklungen

und Aspekte erkennen. Trotz der vorgeschriebenen Hilfeplanung und Qualitätsentwicklung, trotz eines seit Jahren sichtbaren großen Kosten- und Legitimationsdrucks in der Heimerziehung und trotz vorliegender qualifizierter Konzepte hat sich keine etablierte Kultur der Evaluation herausbilden können.

In unseren bisherigen Betrachtungen hat sich gezeigt, dass Selbstevaluation als professionell ausformuliertes Konzept in der Praxis auf mehrere Hindernisse stößt, die wir auf Grund unserer Analysen erschlossen.

Hinderlich für die Implementation von Selbstevaluation als regelhaftes Reflexionsinstrument in der Praxis scheinen folgende Faktoren:

- Mangelnde Evaluationstradition,
- geringe Zielorientierung, unsystematische Dokumentation,
- fehlende Qualitätskriterien,
- defizitorientierte und krisenorientierte Reflexionskultur,
- professionsfremde Qualitätsentwicklung,
- unzureichende berufsethisch-normative Orientierung,
- medizinisches statt pädagogisches Paradigma.

In der Praxis immer noch als tradiert anzutreffende Einflussfaktoren könnten, müssen aber nicht hinderlich für Selbstevaluation sein:

- Skepsis gegenüber theoretischem Wissen und Methoden. Nicht zuletzt auf Grund wissenschaftstheoretischer Kontroversen entsteht erst in neuerer Zeit ein Kanon von Ausbildungswissen, der auch eine kognitive Identität wachsen lassen kann, auf die sich Praxis bei der Evaluation beziehen kann.
- Verkürzte kognitive Landkarte des Feldes im Bewusstsein der Handelnden,
- eine berufsethische Haltung der Gesinnungsorientierung und intuitive Bewertungstraditionen,
- exklusiv verstandenen Beziehungsorientierung,
- nicht zuletzt versteht sich das Management Sozialer Arbeit in der Heimerziehung bislang überwiegend noch traditionell mehr als eher bürokratisch-ordnend orientierte Leitung, weniger als inhaltlich orientierte fachliche Führung, zumindest in großen Einrichtungen, wie wir oben in 2.5.4.4. dargelegt haben.

Das hier Formulierte gilt ganz besonders für die Heimerziehung, die weder über einen ausreichenden allgemein akzeptierten theoretischen, kategorialen Horizont über sich selbst

verfügt noch über eine breite Empirie ihres Feldes oder eine bewährte Tradition von interner Evaluation als Bestandteil oder Möglichkeit von Qualitätsentwicklung.

Auf eine große Menge Daten von über 200 Einrichtungen der Heimerziehung kann einzig EVAS zurückgreifen. EVAS ist eine deutschlandweit angelegte und nunmehr seit 10 Jahren praktizierte Evaluationsmethode mit dem Anspruch von Selbstevaluation und Benchmarking. Ziel ist Qualitätsentwicklung mit einem umfassenden Ansatz interner und externer Evaluation durch eine fallbezogene und einrichtungübergreifende quantitative Datenerhebung. EVAS und die Praxis der Anwendung ist für unsere Fragestellung ein brauchbarer Forschungsgegenstand, weil gerade die Langzeiterfahrung und die hohen Fallzahlen die Singularität von Projekten und die verzerrenden Effekte der Implementationphasen hier wenig gegeben sind. Bisherige Evaluationsforschung in der Heimerziehung ist nicht selten mit diesen Problemen belastet.

Wir stellen mit unserer Arbeit die erste qualitative Untersuchung der Methode vor, aber auch die erste Untersuchung zur Praxis von EVAS überhaupt. Das EVAS vertreibende IKJ hat die Praxis nicht untersucht; und auch sonst gibt es bislang keine empirische Untersuchung (so die Antwort des Leiters der zuständigen Abteilung des Instituts auf meine schriftliche Anfrage im März 2009). So können wir einerseits eine bestehende Praxis auf Funktionalität im Fragehorizont der Evaluationsstudie EVAS selbst untersuchen. Zum anderen dient uns die Praxis von EVAS als Forschungsfeld für die eigenen Fragen zu den Praxisbedingungen von Selbstevaluation in Erziehungsheimen.

Mit dem hier endenden Theorieteil sind wichtige Fragen zu den theoretischen methodischen Voraussetzungen und Anknüpfungspunkten von Evaluation in der Sozialen Arbeit und speziell der Selbstevaluation erörtert worden. Anhand von Praxisbeschreibungen und eigener reflektierter Praxiserfahrung wurde aber auch schon versucht, Selbstevaluation in ihrem möglichen methodischen Gewinn für die Praxis zu reflektieren, einschließlich der wahrscheinlichen Hindernisse für die dauerhafte Aufnahme in das Methodenspektrum der Profession. Mit der theoretische Reflexion des Themas wurde versucht aufzuzeigen, dass Selbstevaluation die Identität der Profession betrifft, nicht nur methodisch mit der Möglichkeit der Bewertung der Ergebnisse, sondern auch bezüglich ihrer Autonomie im Blick auf die empirische Sicherung der berufseigenen Wissensbasis in den Feldern der Praxis.

Die sich aus der theoretischen Reflexion ergebenden untersuchungsleitenden Forschungsfragen sowie die Ziele und leitenden Hypothesen unserer Forschung werden im nächsten Kapitel in Punkt 3.1.1. dargestellt.

### **3 Methode, Untersuchungsansatz und Vorstudie**

Gegenstand der Arbeit sind die Bedingungen für Selbstevaluation in Erziehungsheimen. Es geht um eine Bestandsaufnahme von bestehenden Strukturen, vor allem aber um das Erkennen von Handlungslogiken und Handlungen steuernde Sinnkonstruktionen. In bestehenden Systemen der Evaluation mit dem Konzept EVAS wird der Blick gerichtet auf die Bedingungen und deren mögliche Optimierung für Selbstevaluation in den interaktionalen kommunikativen Prozessen des Heimalltags und hier besonders auf Strukturen und Prozesse der Reflexion.

Dieser Forschungsfokus erfordert eine suchende Haltung mit offenen Fragen, dies einmal, weil die Reflexion im Alltag der Heimerziehung, im Gegensatz etwa zur Ergebnisqualität, ein relativ wenig erforschtes Feld ist und so Anschlussmöglichkeiten an schon Bekanntes zum Teil fehlen. Kleining definiert die entsprechende Methode dieser Forschungsrichtung so:

„Enddeckende qualitative Sozialforschung ist die Anwendung entdeckender Methodologie auf soziale Gegenstände. Ihre Grundlagenwissenschaft ist die (qualitative) Heuristik“ (Kleining 1995, S. 14).

Es handelt sich unter methodischen Gesichtspunkten bei unserem Forschungsprozess auch um Praxisforschung, die Praxisprozesse untersucht, dort Wissen gewinnt und der Praxis gegebenenfalls wieder als Empfehlung zur Verfügung stellt. Es ist eine Wechselbeziehung zweier Praxen: „Im Rahmen eines wechselseitigen Lernprozesses wird ein enger Zusammenhang zwischen Wissenschaft und sozialer Praxis gestiftet“ (Schone 1995, S. 43).

In diesem Kapitel werden die methodischen Voraussetzungen, Forschungsfragen und Hypothesen sowie die Ziele, Schritte, Methoden und Instrumente unserer Forschung allgemein dargestellt. Die methodischen Besonderheiten der Umsetzung werden erst in der Darstellung des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse in Kapitel 4 genauer beschrieben. Die Suche und Auswahl der Forschungsfelder versuchten wir systematisch umzusetzen in einer Vorstudie, deren Ergebnisse am Ende des Methodenkapitels beschrieben werden. Mit einer empirischen Annäherung an die Praxis durch Experteninterviews konnten wir die Orte unserer Forschung wenigstens zum Teil kriteriengeleitet auswählen.

Bevor der Forschungsansatz beschrieben wird, wollen wir uns noch einmal genauer vergewissern, wie die Logik der Erziehung und die Logik sozialer Wirklichkeit zu verstehen sind, da sie ja die besonderen Realitäten, nach denen wir fragen, grundlegend vorbestimmen. Die Forschungsmethode soll sich ja richten nach dem Gegenstand der Forschungsfrage und

dem sozialen Kontext, in dem diese gestellt wird. Wir wollen deshalb wissen, wie das „Objekt“ unserer Forschung empirisch genauer beschaffen ist, in welchem Denk- und Sinnhorizont es steht und wie unsere Methodenwahl versuchen kann, dem zu entsprechen. Es geht nach Bohnsack hier auch um das Verhältnis der „theoretischen Logik“ zur „praktischen Logik“ der Praxis, darum, was die Handelnden einerseits denken, sagen und andererseits tun bzw. ob dieses Tun einer anderen Logik folgt als das Denken (Bohnsack 2006, S. 137).

### **3.1 Methodenprobleme zwischen Erklären und Verstehen**

Alle Forschungsmethoden folgen der wissenschaftlichen Logik, sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze. Es geht um Erkenntnis, um Annäherung des Wissens über die Wirklichkeit an das, was wirklich ist oder geschieht. Die Forschungsmethoden variieren jedoch je nach dem Gegenstand der Forschung. Der Gegenstand ist so in seiner Beschaffenheit zunächst zu qualifizieren, um sich für eine diesem angemessene Methode entscheiden zu können. Die Erforschung sozialer Wirklichkeiten, und darum geht es überwiegend bei der Heimerziehung, folgt hier grundsätzlich der Logik sozialer Feldforschung. Die besondere Aufgabe der Akteure ist Erziehung, die noch einmal einen spezifischen Bereich sozialen Geschehens darstellt. Die beiden nächsten Abschnitte beschreiben den Gegenstand und die Logik unserer empirischen Forschungsarbeit allgemein.

#### **3.1.1. Logik der Erziehung**

Selbst wenn es gelänge, die wichtigsten Wirkfaktoren für die Ergebnisse der pädagogischen Arbeit herauszufinden, so würden wir sehr wahrscheinlich auf Schwierigkeiten stoßen, z. B. schon in der Pondierung der Wirkstärken und Bestimmung der Wirkrichtungen einzelner Faktoren. Der erzieherische Wirkungszusammenhang ist grundsätzlich hoch kontingent. Auch wenn man Erziehung auf das dialogische Verhältnis zwischen Pädagogen und Kindern/Jugendlichen reduziert, so gilt das Gesagte prinzipiell immer noch, so kann man etwa Luhmanns Ausführungen zur doppelten Kontingenz lesen. Allerdings kann die erzieherische Situation nie die von Luhmann theoretisch unterstellte Offenheit haben, Erziehung setzt immer schon Strukturen und Erwartungen voraus. Die Praxis bestätigt hier die Systemtheorie Luhmanns nur eingeschränkt und situativ modifiziert (Luhmann 1984, S. 148-190).

Doch stellen wir die methodische Frage noch einmal in einen weiteren Zusammenhang pädagogischen Denkens, um uns nicht nur den empirischen, sondern auch den geistesgeschichtlichen, funktionalen und ethischen Kontext als Wirklichkeit reflexiven Wissens über Erziehung noch einmal bewusst zu machen.

Fragt man, wie die in Deutschland dominierende geisteswissenschaftliche Tradition der Pädagogik auf Fragen nach der erzieherischen Wirkung geantwortet hat, so zeigt sich, dass das Problem eher erziehungsphilosophisch interpretiert wurde; etwa bei Wilhelm Flitner:

Der Erzieher macht ja nicht den Zögling zum gebildeten Menschen, dieser selbst nur macht sich dazu; er bildet sich, sofern er in der Vieldeutigkeit der Anforderungen sich entschließen und entscheiden lernt; weil er Lieben, Danken, Schaffen, Freude, Vergebung, Hoffen und Vertrauen nur selber vollbringen kann, weil zur Reife die Freiheit, zur Lebemeisterung der Glaube gehört, weil ferner das „Wollen und Vollbringen“, das Ergebnis eigentlicher Existenz nicht von einem anderen Menschen verursacht werden kann, darum bleibt das Ziel der Erziehung stets offen. (Flitner 1980, S. 130)

Hier handelt es sich nicht etwa um einen romantisch induzierten Idealismus ohne Wirklichkeitssinn, und auch nicht um die Position eines einzelnen Pädagogen. Die Betonung der Freiheit, durch die die Verantwortung für das Werden des Menschen primär in diesen selbst gelegt wird, entspricht dem leitenden Menschenbild abendländischer Kultur. Der Renaissancephilosoph Pico della Mirandola formulierte in seinem als „Geburtsurkunde der pädagogischen Anthropologie“ bezeichneten Text „Über die Würde des Menschen“ Sätze, die er, wohl um die suggestive Wirkung zu verstärken, Gott in den Mund legte:

Wir haben dich weder als einen Himmlischen noch als einen Irdischen, weder als einen Sterblichen noch als einen Unsterblichen geschaffen, damit du als dein eigener, vollkommen frei und ehrenhalber schaltender Bildhauer und Dichter dir selbst die Form bestimmst, in der du zu leben wünschst. Es steht dir frei, in die Unterwelt des Viehes zu entarten. Es steht dir ebenso frei, in die höhere Welt des Göttlichen dich durch den Entschluss deines eigenen Geistes zu erheben. (zitiert in Böhm u.a. 2008, S. 86)

Das Denken in Wirkungszusammenhängen wurde in dieser Freiheitsvorstellung, die auch verstanden werden muss als eine Idee eines emanzipativen pädagogischen Reformprogramms im Ausgang des Mittelalters, auf die Person beschränkt, der soziale Kontext eher vernachlässigt. Noch im deutschen Idealismus kann man dies zunächst sehen, etwa bei dem Philosophen Fichte, der als prominenter Protagonist der Freiheit nicht wenig Einfluss auf die Pädagogik genommen hat. Fichte bestimmt im Anschluss an Kant den einzelnen Menschen selbst als letzten Zweck: „sein bloßes Seyn ist der letzte Zweck seines Seyns“ und ihm sittliche Besserung als Ziel bestimmt, um „dadurch sich selbst immer glückseeliger zu machen“ (Fichte 1971, S. 9f).

Aber schon Fichte sieht auch die Wirklichkeit des Menschen in der Gesellschaft klar:

Wir wollen ein *Glied* der Gesellschaft, und wir machen ein *Werkzeug* derselben; wir wollen einen *freien Mitarbeiter* an unserem großen Plan, und wir machen ein *gezwungenes leidendes Instrument* desselben: wir tödten durch unsre Einrichtung

den Menschen in ihm soviel es an uns liegt, und vergehen uns an ihm und an der Gesellschaft. (Fichte 1971, S. 30; Rechtschreibung des Originals)

Unterhalb und ganz entgegen dem ideal gedachten Menschenbild der Renaissance war Erziehung in Wirklichkeit für die Mehrheit der Menschen eben doch mehr Dressur in Unfreiheit bis in die neuere Zeit, wie wir auch schon oben zur Geschichte der Heimerziehung geschrieben haben.

Es sollen hier bei der Methodenfrage die pädagogisch-anthropologischen Implikationen der zu erforschenden Praxis nicht vernachlässigt werden. Die traditionelle Dialektik von Ideal und Wirklichkeit hat zum Teil eine Fortsetzung gefunden im schon dargestellten deutschen Theorie-Praxis-Diskurs, im Diskurs zwischen emanzipativer und affirmativer Pädagogik, und lässt sich ebenso zum Teil wieder entdecken in der jüngeren Methodendiskussion, im Diskurs zwischen qualitativen und quantitativen Methoden. Methoden sind nicht wertneutral, sie transportieren implizit bestimmte Perspektiven auf den Menschen. Das Wachhalten dieses eben nicht nur methodischen, sondern auch theoretischen Problems schärft unseren Blick für die Notwendigkeit der gedanklichen und methodischen Integration durch Reflexion dieser offenbar in immer neuer Gestalt und in verschiedenen Diskursen sich bildenden Polaritäten.

Doch abgesehen von der Schwierigkeit, Praxis durch Theorie von außen situationsgerecht anleiten oder diese etwa in ethischer Absicht verbessern zu wollen, ist pädagogische Praxis auch nicht ohne weiteres zu beobachten. Die systemtheoretische Diskussion, ausgehend von Luhmann und Schorr, geht noch weiter. Nicht nur Kausalerklärungen sind demnach schwierig durch Beobachtung zu erschließen, sondern auch dem Verstehen wird ein unterschätztes Defizit unterstellt. „Verstehen ist unmöglich. Wie kommt man trotzdem zurecht?“ So fragt Schorr (Schorr 1986, S. 11-39). Doch vielleicht kam diese systemtheoretische Interpretation durch einen zu hohen Anspruch an das Verstehen zustande:

... wer auf „Verstehen“ setzt, ist damit vor der Wirklichkeit nicht sicher. Die Verabsolutierung des „Verstehens“ hat Nachteile, nicht nur, weil das „Missverstehen“ dann nur noch dysfunktional wahrgenommen wird, sondern auch weil die Erfolgserwartungen in eine unerfüllbare Höhe getrieben werden. (Oelkers 1986, S. 193)

Freilich gibt es gegen diese skeptische und resignative Tendenz der Technologiedefizitdebatte auch berechnete Einsprüche, deren Essenz gut in der alten pädagogischen Erkenntnis zusammengefasst ist: „Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, hat einen szientistisch nicht einholbaren Sinn.“ (Blankertz zit. von Mollenhauer 1985, S. 7). Das pädagogische Handeln hat demnach einen zu postulierenden positiven Sinn jenseits kausaler Erklärungsmöglichkeiten. Pädagogisches Handeln ist möglich, auch wenn es nicht empirisch, systemisch

oder sonstwie logisch prüfbar letztbegründet werden kann. Heiner etwa folgt nicht der radikalen Konsequenz Luhmann'scher Analysen, die mindestens die theoretische Unmöglichkeit von Pädagogik und von sozialer persönlicher Hilfe behaupten (vgl. Heiner 1995). Auch Micha Brumlik fragt nach den Konsequenzen für die Sozialpädagogik: „Wenn helfendes Wirken so unwahrscheinlich ist, warum sollte es dann überhaupt noch betrieben werden? Warum nicht radikale Nonintervention und Ausstieg?“ (Brumlik 1987, S. 250). Brumlik hält diese Konsequenz jedoch für die Folge einer Missinterpretation:

Denn der Nachweis der Unwahrscheinlichkeit pädagogischer Effizienz erscheint lediglich im Dämmerlicht alltäglichen Wissens und das heißt: einer Verkürzung als deren Unmöglichkeit. Genau genommen heißt Unwahrscheinlichkeit gerade – wenn auch nur schwach erwartbare – Möglichkeit! (Brumlik 1987, S. 251)

Brumliks Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit der doppelten Kontingenz ist keine theoretische, sondern eine praktische. Er empfiehlt: Wertprioritäten und „Vorrangigkeiten im zeitlichen Bereich festlegen“, um damit den theoretischen Möglichkeitsspielraum doppelter Kontingenz praktisch zu reduzieren, dies freilich im Korridor beruflicher Ethik und professioneller Kasuistik. Die Frage nach der Kausalität im Bereich der subjektiven Sinnkonstruktion ist letztlich eben nie ganz beantwortbar (Brumlik 1987, S. 251f).

Die menschliche Freiheit ist nicht nur philosophisch, sondern bleibt auch technologisch gesehen immer eine individuelle; und die Handlungsgründe des Einzelnen können immer nur annähernd, in Plausibilitätsgraden, und nie ganz, manchmal gar nicht verstanden werden. Die Wirklichkeit liegt uneinholbar zwischen Erkennen und Nichterkennen, weshalb wir im sozialen Handeln weniger von Erklären und mehr von Verstehen reden. Aber: Die Dialektik von Wissen und Unwissen ist allemal ein Stück aufklärbar. So formulieren Oelkers & Tenorth für die Pädagogik: „Zur Tradition der Pädagogik aber gehört es, den Schleier der Illusionen aufzuklären und damit das Handeln, wie immer zu verunsichern, so doch vernünftig in seinen Möglichkeiten diskutieren zu können“ (Oelkers & Tenorth 1987, S. 45).

Wer die Tradition bemüht, weiß, dass vor allem auch Erfahrungswissen, nicht nur Erklärungswissen zur Aufklärung der sozialen Wirklichkeit verhilft. Und so gibt es wohl auch nicht zufällig keine mit szientistischem Anspruch operativ ausgearbeitete Handlungstheorie der Heimerziehung, mit der soziale Handlungen im Feld beschreibbar wären. Eine Evaluationsstrecke im Sinne einer Ist-Soll-Logik kann deshalb auch nicht theoriegeleitet implementiert werden. Theorie- (nicht Methoden-)wissen bleibt hier notwendig abstrakt stehen als ein Kategoriennetz, wie wir es oben skizziert haben. Es bedarf dann eines Sets von Handlungsprinzipien und Fragen, die als Kasuistik die Klammer zwischen Theorie und Praxis bilden können.

Die besondere Wirkungslogik der Erziehung ist vor allem in der Erziehungswissenschaft ausführlich nach der so genannten „empirischen Wende“ diskutiert und analysiert worden, sollte aber hier noch einmal in Erinnerung gerufen werden, weil die wissenschaftstheoretische Diskussion der Pädagogik für unsere Forschung die Art und den Raum der Erkenntnisgewinnung und Verstehensmöglichkeiten markiert und die Forschungsmethode mit bestimmt. Wichtig ist die Erinnerung auch, weil in neuerer Zeit quantitativ operierende Methoden der wirkungsorientierten Steuerung in Anwendung kommen, die die pädagogische Tradition der hier skizzierten Problematik zu ignorieren scheinen.

Es kann als Ertrag und methodische Konsequenz der Diskussion auch festgehalten werden, dass Pädagogik und Soziale Arbeit als Wissenschaft weder nur auf der Basis philosophisch-deduktiv angelegter Reflexion, noch nur auf der Basis einer empirisch-kausalen Forschung möglich ist. Beides kann Wirklichkeit ordnen oder transparent werden lassen, verfehlt für sich genommen jedoch leicht den Gesamtzusammenhang der Perspektiven und die Wirklichkeit des beruflichen Handelns (Stübing 2008, S. 51).

Auch aus den genannten Gründen würde eine Untersuchung, die etwa nur auf Ergebnisqualität beruflichen Handelns abgestellt ist, z. B. mit der Frage nach den Erziehungsergebnissen nicht die Frage des Warum und Wie der erzieherischen Wirkung beantworten können. Und so würde auch nicht die Frage nach Nebenwirkungen bestimmten Erziehungshandelns beantwortbar sein, obwohl diese Frage unverzichtbar für eine Gesamtbilanz ist. Dennoch ist Erziehung unverzichtbar, diese Erfahrung ist mittlerweile auch schulenübergreifend als wieder erinnerte Tradition und wissenschaftlich Erkenntnis zumindest in der Pädagogik akzeptiert (Mollenhauer 1985).

Als eine forschungsmethodische Konsequenz wird auch in der Erziehungswissenschaft die Gegenüberstellung etwa von quantitativen versus qualitativen Forschungsmethoden als nicht mehr zeitgemäße „alte Kontroverse“ gesehen: „Sie unterscheiden sich in ihren konkreten Annahmen und Arbeitsschritten, aber sie bleiben doch ‚wissenschaftlich‘, auf Forschung gestützt, an prüfaren Behauptungen interessiert“ (Tenorth u. Lüders 1995, S. 522). In der Erziehungswissenschaft ist sogar von einem Zurückdrängen quantitativer Methoden die Rede, zugunsten von qualitativen, interpretativen Forschungsmethoden (Kuckartz 1995, S. 552).

Die kausale Analyse mit quantitativem Präzisionsanspruch scheitert an der Überkomplexität von Alltagskontexten, wie die Heimerziehung sie darstellt. Ein Beispiel des Scheiterns ist der Versuch, die Rentabilität der Heimerziehung auf Grund von Kausalanalysen ihrer Wirkungen

zu berechnen. Solche Versuche überzeugen nicht und sie können auch der Politik keine Orientierung geben. Was, wenn Heimerziehung sich nicht ökonomisch rentabel rechnen würde? Ist Erziehung bzw. die Entwicklung menschlichen Lebens fassbar in einer Berechnung? Auch die neueren Forschungsergebnisse zum Thema ergeben, dass Struktur- und Prozesslogik der Erziehung einer beschreibbaren Wahrscheinlichkeitslogik, nicht einer Ja-Nein-Logik gehorchen (siehe Roos 2005, ISA 2009). Erziehung hat ihre eigene Dignität, die in einer allgemeinen Handlungslogik nie aufgeht, notwendig nie ganz äußerlich fassbar ist und so ihre Autonomie eben durch Professionalität verantworten muss. Dies hat Friedrich Schleiermacher vielleicht als erster umfassend und paradigmatisch beschrieben und in jüngerer Zeit Mollenhauer noch einmal in Erinnerung zu rufen versucht (Schleiermacher 2000, S. 9ff; Mollenhauer 1985, 78ff).

Die hier reflektierten Fragen zur Erziehungslogik sind in jüngerer Zeit erneut bewusst zu stellen, um die ökonomisch motivierte Ausblendung des pädagogisch-ethischen Grundverständnisses neuzeitlicher Erziehung problematisieren zu können. Für die Heimerziehung geht es dabei um ein orientierendes theoretisches und ethisch relevantes Vorwissen für ein angemessenes Verständnis der Erforschung pädagogischer Praxislogik (vergl. auch Benner 2001, bes. S. 15-28).

### **3.1.2. Logik sozialer Feldforschung**

#### ***Zum Kausalitätsverständnis sozialen Handelns***

Welchen Weg kann Erkenntnissuche angesichts der skizzierten Eigenheiten pädagogischen Handelns gehen? Können angesichts der kritischen Betrachtungen über den Kausalzusammenhang pädagogischen Handelns überhaupt Wirkungen des Handelns festgestellt und erklärt werden? Oder geht es nur um Verstehen von Wirkungen in Wahrscheinlichkeitshorizonten?

Ohne die Annahme von Kausalität, wie es das Alltagshandeln ja auch immer schon praktiziert, ist Handeln als sinnvolles Tun nicht möglich:

Ein zumindest implizites Vertrauen darauf, dass von Handlungen Wirkungen auf die umgebende Welt ausgehen, ist nämlich die notwendige Bedingung für jedes (auch nur minimal bewusstes und reflektiertes) menschliches Handeln. (Kelle 2006, S. 119)

Auch Max Weber ging von der – wenn auch meist impliziten – Sinnhaftigkeit des Handelns aus, die die Wissenschaft „deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen

Wirkungen ursächlich erklären will“ (Weber 1976, S. 8). Weber nahm allerdings auch an, dass die Handelnden selbst sich ihrer Motive nicht jederzeit bewusst sind:

Das reale Handeln verläuft in der großen Masse seiner Fälle in dumpfer Halbbewusstheit oder Unbewusstheit seines „gemeinten Sinns“. Der Handelnde „fühlt“ ihn mehr unbestimmt, als dass er ihn wüsste oder „sich klar machte“, handelt in der Mehrzahl der Fälle triebhaft oder gewohnheitsmäßig. Nur gelegentlich (...) wird ein Sinn des Handelns in das Bewusstsein gehoben (...) Aber das darf nicht hindern, dass die Soziologie ihre Begriffe durch Klassifikationen des möglichen „gemeinten Sinns“ bildet, also so, als ob das Handeln tatsächlich bewusst sinnorientiert verlief.“ (Weber 1980, S. 10f)

Wenn Kausalität des sozialen Handelns als nicht klar erkennbar und zuverlässig erfassbar problematisiert wird, dann geschieht dies am Maßstab naturwissenschaftlicher Kausalität, die deterministisch eine eindeutige und präzise Nachweisbarkeit voraussetzt.

Aber auch soziales Handeln geht von Kausalität aus:

Ohne dass damit ein deterministisches Verständnis menschlichen Handelns konstruiert werden muss, kann soziales Handeln problemlos im Sinn der ursprünglichen Verwendungsweise des Begriffs *causa* als beeinflusst, bewirkt oder verursacht gesehen werden. (Kelle 2006, S. 120)

Das von Kelle beschriebene handlungstheoretische Verständnis scheint uns brauchbar für unser Forschungsfeld, in dem die Handelnden als Professionelle mehr oder weniger bewusst handeln und experimentierend Handlungsbedingen verändern können. Wir zitieren Kelle hier ausführlicher, weil er eine dem Erziehungsgeschehen gerecht werdende, pragmatische handlungs-theoretische Orientierung für unsere Forschung skizziert:

Insbesondere dann, wenn man sich eine handlungstheoretische Perspektive zu Eigen macht, wie sie durch den Pragmatismus und die interpretative Soziologie eingeführt wurde, muss man davon ausgehen, dass Handlungsbedingungen, Handlungsziele und Handlungsregeln zwischen verschiedenen Handlungskontexten variieren können und zudem durch kompetente, kreative und entscheidungsfähige Akteure in bestimmten Grenzen veränderbar sind. Akteure können ihre Handlungsprobleme lösen durch eine Veränderung von Handlungszielen oder durch eine Beeinflussung von situativen Handlungsbedingungen, aber auch durch innovative Entwicklung neuer Handlungsregeln, mit deren Hilfe Handlungsziele bei unveränderten Handlungsbedingungen auf neuen Wegen erreicht werden. Solche Handlungsregeln entstehen in beschränkten Handlungsfeldern (z.B. in einzelnen Organisationen, in bestimmten Subkulturen und Milieus) und werden dann möglicherweise von anderen Akteuren übernommen und als neue kulturelle Praktiken etabliert. Da Handlungsregeln keine universellen Gesetzmäßigkeiten darstellen, sondern lokale Regeln, die soziokulturellem Wandel unterliegen, muss man bei der Formulierung von kausalen Handlungserklärungen in den Sozialwissenschaften stets mit der Möglichkeit rechnen, dass neue, bislang unbekannte Handlungsbedingungen kausal relevant werden.“ (Kelle 2006, S. 122f)

Als ein Grundproblem der Kausalanalyse sozialen Handelns beschreibt Kelle ein zu einfaches Kausalmodell mit der Logik von Hypothesenüberprüfung im Blick auf eine Intervention mit einem bestimmten *outcome*. Nach Kelle lassen sich aber in komplexen Netzwerken von Handlungsketten durch eine Intervention weniger die Handlungen der Akteure, sondern eher die Handlungsbedingungen der Akteure vor Ort direkt beeinflussen. So kann eine Intervention bestenfalls nur Anreize schaffen, Gelegenheitsstrukturen institutionalisieren oder Sanktionssysteme installieren. Akteure werden nicht mechanisch gezwungen, sondern nur motiviert, gewünschte Ergebnisse zu erreichen. Als wichtige motivierende Bedingung gehört dazu auch, dass die Akteure die Ergebnisse selbst anstreben. Sie sind in jedem Fall Mitproduzenten der Handlungsergebnisse. Jedoch können konkurrierende Handlungsziele der Mitproduzenten die intendierten Ergebnisse jederzeit und unerwartet unterlaufen, es können unbeabsichtigte Effekte auftreten, die zeitnahe Korrekturen etwa der Handlungsstrukturen oder der Handlungsziele herausfordern (Kelle 2006, S. 129).

### ***Zur Forschungsmethodik***

Im Blick auf die dargestellte komplexe und dynamische Situation sozialen Handelns stellt Kelle die „eigentlichen Schwächen“ quantitativer Verfahren der empirischen Sozialforschung fest:

Die für quantitative Kausalanalysen notwendige Standardisierung der Datenerhebung durch Fragebögen o.Ä. verlangt stets die präzise Definition der erwarteten *outcomes* vor der empirischen Datenerhebung. Deshalb sind solche Verfahren kaum dazu geeignet neue, im Untersuchungsfeld emergierende Phänomene zu erfassen, während mit Hilfe von qualitativen Methoden auch solche Sachverhalte entdeckt und beschrieben werden können, die im Vorwissen des Untersuchers nicht auftauchen. (Kelle 2006, S. 126f)

Qualitative Methoden können auch komplexere Fragen des Handlungszusammenhangs beantworten: „Wie reagieren Akteure im Feld auf die Intervention? Welche Strategien entwickeln sie, um die Erreichung des Interventionsziels zu unterstützen oder zu behindern?“ (Kelle 2006, S. 129).

Eine bewährte Alternative oder Ergänzung zu einem quantitativen Forschungsansatz, der alleine den Kausalitätsbedingungen sozialen Handelns – wie beschrieben – nicht ausreichend gerecht werden kann, stellen für die Feldforschung qualitative Forschungsansätze dar, wie die *Grounded Theory*, auf die auch Kelle hinweist (Kelle 2006, S. 119). Dieser sich an den Pragmatismus insbesondere von Charles Peirce und John Dewey anschließende Ansatz geht davon aus, dass es ein im Handlungsfeld handelndes und Informationen verarbeitendes

Subjekt bzw. Subjekte gibt, aus deren Kommunikation über die Binnenperspektive des Handlungsfeldes komplexitätsreduzierende Kategorien erschließbar sind. Diese Kategorien wiederum sind als pragmatische Handlungstheorie rekonstruierbar so, dass für das zu erforschende Handlungsfeld die wichtigsten handlungsrelevanten Kategorien und ihre Bezüge erfasst werden und zu einem ausreichend theoretischen und doch empiriegegründeten handlungslogischen Kategoriennetz bzw. Handlungskonzept verbunden werden können (Strauss, Corbin 1996, S. 5-18; Martens 1975, S. 3-60) John Dewey formulierte die Notwendigkeit und den Modus empirischer Theoriegründung u.a. so:

Ein Erfahrungsuniversum ist die Vorbedingung eines Diskursuniversums. Ohne seine beherrschende Präsenz lässt sich weder Relevanz, Gewicht noch Zusammenhang irgendeiner bezeichneten Unterscheidung oder Relation bestimmen. Das Erfahrungsuniversum umgibt und reguliert das Diskursuniversum, aber erscheint niemals als solches innerhalb des Letzteren. (Dewey 2008, S. 90).

Es werden auch leitende Sinnstrukturen der Handlungswirklichkeit und so Zentralphänomene erfasst, die den Handelnden in ihren Wirkungen u. U. weniger bewusst sind bzw. nicht immer im Bereich ihrer bewussten Merkwelt bzw. Reflexion sind. Auch können schon vorhandene Handlungstheorien oder Hypothesen besonders durch Vergleich auf ihre innere Logik hin überprüft und eventuell verworfen oder korrigiert bzw. neue entdeckt werden, wobei vorhandene Theorien weniger systematisch überprüft werden, sondern die Forschung anregen, inspirieren, sensibilisieren sollen (Strauss, Corbin 1996, S. 31-38).

Die zu erschließende implizite Handlungstheorie enthält eine oder mehrere zentrale Logiken des Handelns, die in der komplexen, unübersichtlichen Wirklichkeit abstrahiert und identifiziert werden können in ihrem spezifischen Wirkzusammenhang.

Wenn wir etwa die in der Praxis Handelnden nach der Bewertung der Qualität der eigenen Arbeit fragen, dann dürfen wir weder davon ausgehen, dass die Beschreibung in den Kategorien einer professionellen Evaluationsmethode erfolgt noch eine standardisierte professionelle Sprache benutzt oder verstanden wird. Ebenso wenig können wir unterstellen, dass die Alltagssprache zur Beantwortung der Fragen ohne weitere Interpretation ausreichend schlüssig und präzise auf Realität bezogen Auskunft gibt. Auch schriftliche Fragen mit skalierten schematisierten Antworten können immer schon missverstanden werden oder gar an dem eigentlichen Problem, das wir unter Umständen ja erst noch finden müssen, vorbei fragen. So verfangen wir uns leicht in Zirkelschlüssen oder Relevanzproblemen (Flick 2004, S. 11-66).

Es ist in unserem Fall auch nicht so einfach möglich, etwa wie bei einem klassischen Experiment, verschiedene Versuchsreihen mit der jeweiligen Änderung von Einflussfaktoren vorzunehmen oder gar noch mit nicht involvierten Vergleichsgruppen. Dies geht noch relativ leicht bei methodisch gut beherrschbarer Komplexität oder selektiver Berücksichtigung von als zentral vermuteten Faktoren, was am einfachsten in überschaubaren, stark strukturierten und geregelten sozialen Kontexten möglich ist, wie etwa einem gezielten Körpertraining im Sport, bei dem eindeutige Ergebnisse gemessen werden können. Schon bei einem therapeutischen Setting oder einer Schulklasse ist die Komplexität so hoch, dass Forschung nur unter sehr gezielter Komplexitätsreduktion möglich ist, wobei auch hier Grenzen der Erkenntnis vorgegeben sind durch die oben schon aufgezeigte grundsätzliche Schwierigkeit der Faktorengewichtung in sozialen Systemen (Schmalt 1982, S. 195-223). Bei der qualitativen Forschung taucht dieses Problem erst in der Auswertungsphase auf, allerdings mit dem Vorteil, dass hier noch Gedankenexperimente auf der Basis des Materials begründet möglich sind.

Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass das von uns Untersuchte und Gesuchte so unterschiedliche und sich gegenseitig beeinflussende Phänomene sind. Es geht um Haltungen und Deutungsmuster der Professionellen, Konzepttreue, alltagsstrukturelle Aspekte wie Dienstübergaben, biographische Dynamiken, gruppenspezifische Aspekte, teamdynamische Aspekte, Beziehungsverhalten, Motivation, Abwehrstrategien usw. Vorschnelle Selektion und künstliche Isolation als Untersuchungsobjekt würde hier den nötigen Korridor des Forschungsraumes und der Suchbewegungen unzulässig einengen. Dies gilt umso mehr, weil Heimerziehung als Praxis trotz institutioneller Strukturen weitgehend der Komplexität des normalen Alltagslebens nahekommt wie vielleicht wenige andere Praxen der sozialen Arbeit.

Jedenfalls sollte das Beschriebene bei der Wahl unserer Forschungsmethode berücksichtigt werden, mit deren Hilfe wir die für uns relevante Heimpraxis unter der Fragestellung nach Bedingungen und Möglichkeiten professioneller Selbstevaluation erst erschließen können. Mit Hilfe der sprachlichen Darstellung der professionellen Akteure sollen ausreichend wirklichkeitserfassende und themenrelevante Kategorien gefunden werden, die wiederum ausreichend abstrakt sind, um die Handlungswirklichkeit in ihren Sinn- und Wirkungszusammenhängen nachvollziehbar beschreiben zu können.

Die Methode des Fragens muss deshalb eine offene sein: Stellen wir etwa nur gezielte Fragen nach dem Umgang mit EVAS, etwa wie und durch wen die Fragebögen ausgefüllt werden, wie die Daten ermittelt werden, wie die computergestützte Auswertung in die Fallbe-

sprechungen eingeht, wie und ob die Hilfe- und Erziehungsplanung dadurch gefördert wird, bleiben wir also bei Fragen nach dem, was getan wird, so hören wir Antworten auf diese Fragen umso präziser, aber auch eingeschränkter, je gezielter und genauer wir die Fragen stellen. Wir hören zunächst keine Antwort im Blick auf wirkliche oder mögliche Alternativen. Wir bekommen so eher keine Antwort auf Fragen nach den unterstützenden oder störenden Faktoren des Kontextes, auf Fragen nach der alltagspraktischen Relevanz der Kategorien des EVAS-Bogens, auf Fragen nach dem eigenen Grundverständnis von Evaluation bzw. der Bewertung der eigenen Arbeit, schon gar nicht nach der eigenen emotionalen Befindlichkeit, etwa Ängsten und Befürchtungen oder Haltungen. Ob das zu untersuchende Phänomen, etwa Selbstevaluation, in Wirklichkeit ganz anders geschieht als intendiert, das findet man so nicht ohne Weiteres heraus. Ob die Kategorien von EVAS die Wirklichkeit ausreichend erfassen, auch das ist bei geschlossenen Fragen nicht im Blick, weil der Sachverhalt nicht mit einer Frage ausreichend zu fassen ist, deren Fragesteller dann ja schon wissen müsste, nach was er fragen muss.

Die Grenzen unserer Sprache sind die Grenzen unserer Welt, formulierte Ludwig Wittgenstein im Blick auf Möglichkeiten der Wahrnehmungsbeschreibung, und deshalb ist immer erst einmal nach den Zentralphänomenen zu suchen, die unter Umständen erst entdeckt, mit angemessenen Kategorien beschrieben werden müssen und die nicht per se durch die verwendeten Begriffe der Handelnden schon beschrieben sind. Die dazu uns geeignet scheinende Forschungsmethode ist aus den oben genannten Gründen die qualitativ orientierte Sozialforschung und hier genauer die Grounded Theory bzw. im Anschluss daran weiter entwickelte Interpretationsmethoden wie die Kasuistische Interpretation von Maja Heiner (Strauss/Corbin 1996, Heiner 2006). In den Vordergrund rücken hier zunächst die sprachlichen Konstruktionen der Wirklichkeitsbeschreibungen der Handelnden, eben weil die Wirklichkeit der Sozialpädagogik sich für die Beobachter so verdichtet.

Michael Winkler hat in seinem Großversuch einer Theorie der Sozialpädagogik sogar das kategoriale Netz der sozialpädagogischen Sprache und ihren lebendigen Diskurs als das, was Sozialpädagogik ausmacht, beschrieben und so die Quelle des Wirklichkeitszugangs in die Sprache der Handelnden verlegt (Winkler 1988, S. 24 ff). Dies besagt nicht, dass es keine empirische Handlungswirklichkeit jenseits dieser Sprache gibt. Sie ist aber in sozialen Kontexten durch immer ortsgebundene soziale Abstimmung immer schon perspektivisch konstruiert und wenig universell:

Auch ohne zu bestreiten, dass sich Akteure aus divergierenden Interaktionskontexten im Kern mit derselben Natur auseinander zu setzen haben,

können wir konstatieren, dass ihnen diese in ihrer jeweiligen Praxis in unterschiedlichen Ausschnitten und Intensitäten und folglich auch in unterschiedlichen Bedeutungen entgegentritt. Realität ist zwar objektiv, aber nicht universell, es gibt mithin auch keinen Anlass, ein universelles, akteursunabhängiges Wahrheitskriterium anzunehmen. (Stübing 2008, S. 39)

Ausgehend von dieser so benannten „prozessualen, multiperspektivischen Realitätsauffassung“ versteht Stübing Theorien prozessual:

... denn einerseits sind sie selbst Teil der Realität, und andererseits müssen sie, um wirklichkeitsangemessen zu sein, den Wandel des Wirklichkeitsausschnittes nachvollziehen, über den sie Aussagen machen wollen. Auch Universalität von Theorien ist dann ausgeschlossen: Weil Theorien nicht Entdeckungen (in) einer als immer schon gegeben zu denkenden Realität, sondern beobachtergebundene Rekonstruktionen repräsentieren, bleiben auch sie der Prozessualität und Perspektivität der empirischen Welt unterworfen. (Stübing 2008, S. 39)

Es kommt danach also auf eine empirisch und sprachlogisch richtige Erschließung und eine darauf aufbauende kategoriale Rekonstruktion der Handlungswirklichkeit und Handlungsmöglichkeit über das Medium der Sprache der Handelnden an. Dies, um das Handeln empirisch auf reale Sinnkonstruktionen gegründet und doch in einer konsistenteren, die diffuse Alltagslogik übersteigenden Rationalität beschreiben zu können und vielleicht auch von den Akteuren noch nicht formulierte Aspekte sprachlich zu erfassen.

Nun ist die Absicht unserer Arbeit nicht die Entwicklung einer neuen Theorie im anspruchsvollen Sinne. Jedoch können wir das Phänomen, nach dem wir fragen, nämlich Selbstevaluation in der Heimerziehungspraxis, auch nicht schon an der Oberfläche der Wirklichkeit vorfinden als nur abzufragende konsistente Selbstbeschreibung der Handelnden. Das Phänomen findet sich vielmehr implizit vor als gemeinter Gegenstand der Selbstbeschreibung. Diese geschieht mit sprachlichen Kreationen individueller Art, bestehend aus einer Mixtur von wissenschaftlichen, professionellen und alltagssprachlichen Begriffen, die den Bedeutungen ihres Herkunftskontextes teilweise entfremdet sind bzw. manchmal in neuer Zusammensetzung vorkommen. Es ist auch eher nicht wahrscheinlich, dass die Selbstbeschreibung ohne individuelle, teamspezifische oder auch einrichtungsspezifische Färbungen der benutzten Begriffe geschieht (Radtke 1996, S. 61-89).

Hier ist eine Hin- und Herbewegung der Fokussierung zwischen Mikro-, Meso- und Makrokontext nötig, sowie die Kontrastierung vergleichbarer Gruppenkontexte, um insbesondere die mikrokulturellen Eigenheiten der Teamwelten zu erkennen in ihren eigenen und organisationsbestimmten Faktoren, in ihren subjektiven Konstruktionen und ihren strukturellen Einflüssen.

Der direkte Zugriff auf das Thema ist u. a. auch verwehrt, weil das Thema durchaus angstbesetzt scheint. Es geht um Evaluation und so auch potenziell um Kontrolle der Arbeitsergebnisse und vielleicht Bewertung der persönlichen Leistung.

Die strukturell und personell bedingten Spielräume und Handlungsoptionen durch geeignete Methoden und Verfahren für die handelnden Fachkräfte sinnvoll zu begrenzen, ist der Weg zur Professionalität und gibt auch Selbstevaluation erst einen Rahmen. Gleichzeitig kann Selbstevaluation helfen, diesen Rahmen herzustellen. Insofern korrespondiert die Frage nach der Professionalisierung der Selbstevaluation notwendig auch mit der Frage nach der Professionalisierung des beruflichen Handelns im Arbeitsfeld, weil hier der Grad der Professionalisierung auch die Bedingungen angibt, die der Selbstevaluation ihren Möglichkeitsraum und ihre Aufgaben markiert. Die Frage nach der Erforschung der Möglichkeit von Selbstevaluation ist so auch oder vielleicht nur im Blick auf den Horizont der Professionalisierung der Berufspraxis zu beantworten. Und hier dürfte besonders die „reflexive Selbststeuerung der Fachkräfte“ die allgemeine Entwicklungsrichtung markieren (Heiner 1997, S. 521).

## **3.2 Fragestellung, Hypothesen und Untersuchungsgegenstand**

### **3.2.1 Fragen nach Voraussetzungen, Möglichkeiten und Perspektiven von Selbstevaluation am Beispiel der Heimerziehung**

Mit der Rezeption und Reflexion unseres Themas und seiner Bezüge und Relevanzen in den ersten beiden Kapiteln haben wir zusammenfassende und weiterführende Gedanken in Form der folgenden Fragen und Hypothesen formuliert, die der weiteren empirischen Forschung den Weg weisen sollen:

#### ***Rahmenfrage:***

1. Wenn Selbstevaluation für eine professionelle Soziale Arbeit grundlegend nötig ist, wie ist sie in der Heimerziehung professionell möglich und was kann sie leisten?

Die Frage unserer Arbeit ist nicht, ob Selbstevaluation als Grundphänomen des Handelns in der Praxis der Sozialen Arbeit nötig und möglich ist und wie sie eingeführt werden kann. Diese Frage ist beantwortet. Selbstevaluation ist immer schon nötig und irgendwie möglich, sie geschieht, sie ist Teil der Logik sozialer Systeme und menschlicher Arbeitsprozesse (Willke, 1996, S. 134ff; Luhmann 1987, S. 30-91). Unsere Frage ist, in welchem Maße und wie sie funktional differenziert möglich ist in der Sozialen Arbeit als Beruf, orientiert hier an

den gesetzten Maßstäben methodischer Selbstevaluation, wie sie in Deutschland besonders in den letzten beiden Jahrzehnten für die Profession der Sozialen Arbeit erarbeitet wurden (Heiner 2004c).

Differenzierter fragen wir, ob und unter welchen Bedingungen und wie weit Selbstevaluation in einem bestimmten Feld der Sozialen Arbeit, der Heimerziehung, umgesetzt wird und Weiterentwicklung möglich ist; und wir untersuchen dies am Beispiel eines schon implementierten Evaluationssystems.

### ***Teilfragestellungen:***

2. Wo sind die strukturellen Orte der Selbstevaluation in der Praxis der Heimerziehung und wie ist ihr Verhältnis zur Supervision und Organisationsentwicklung?
3. Wie ist Selbstevaluation in der Praxis der Heimerziehung als Prozess zu organisieren und was sind die strukturellen, konzeptionellen, berufsethischen und personellen Voraussetzungen dafür?  
Hier fragen wir konkreter nach der Möglichkeit von Selbstevaluation durch die bisherige Praxis des Evaluationskonzeptes EVAS;  
und nach der Möglichkeit, Selbstevaluation zu verbessern durch konzeptionelle Weiterentwicklungen durch die Praxis der Heimerziehung selbst.
4. Wir bewerten unser Tun in einem ganzheitlichen Sinne immer auch intuitiv mit impliziten Kriterien. Wie kann Selbstevaluation diesen intuitiven Aspekt des Handelns sinnvoll einbeziehen?
5. Die Methodisierung pädagogischen Handelns führt notwendig zu einer reduzierten Betrachtung der Alltagswirklichkeit, so auch bei der Einführung von Evaluation. Befördert dies notwendig die Ökonomisierung und Expertokratie, denen die Profession traditionell kritisch abwehrend gegenüber steht? Wenn dem so ist: Wie kann Selbstevaluation diese Gefahr methodisch berücksichtigen?
6. Ein traditionelles gesinnungsethisches Professionsverständnis wehrt methodische Evaluation als Methode tendenziell ab. Sind im Blick auf die Akzeptanz der Methode Wirkungen von Haltungen, Gesinnungen, also personale Handlungsorientierungen besser über kollegiale Selbstevaluation zu überprüfen?

Im Anschluss an die Fragen, aber auch inhaltlich über diese Fragen sind hier **Hypothesen** formuliert:

- (1) Wenn Selbstevaluation direkt am Ort der Praxis als reflexives Instrument implementiert ist, dann kann sie methodisches Grundelement der Qualitätsentwicklung sein.
- (2) Wenn Selbstevaluation mit Fremdevaluation oder funktionsäquivalenten Methoden wie etwa Qualitätsdialogen zwischen Teams und Einrichtungen verzahnt wird, kann die Schwäche des subjektiven Feldbezugs kompensiert werden.
- (3) Wenn Selbstevaluation mit einer expliziten Berufsethik verbunden praktiziert wird, dann kann der Wertbezug an den normativen Konsens der Profession anschließen.
- (4) Wenn Selbstevaluation ökonomische Vorgaben nicht unkritisch übernehmen will, bedarf sie berufsethisch des klassischen Qualitätsbegriffs, der den Eigenwert einer Arbeit auch im Blick auf die je einzigartige Person berücksichtigt.
- (5) Selbstevaluation und Supervision können in Zukunft die zwei zentralen, sich ergänzenden Methoden der Praxisreflexion sein.
- (6) Wenn Supervision wie bislang primär den kommunikativ-personalen Aspekt der Professionalität reflektiert, so wird die Profession mit Hilfe von Selbstevaluation den methodisch-fachlichen Teil im Sinne von professionsorientierter Wissensgenerierung systematisch reflektieren können.
- (7) Wenn Selbstevaluation wie in den Thesen beschrieben implementiert ist, kann sie eine bessere alltagsorientierte empirische Basierung der kognitiven Identität der Profession liefern.

Diese Hypothesen haben vor allem eine orientierende und heuristische Funktion für die Fragen und die Interpretation der Untersuchung. Mit einem offenen Fragehorizont versuchen wir mit Hilfe der Untersuchung der Praxis eines Großversuchs von Evaluation (EVAS) Antworten auf unsere Fragen sowie Erkenntnisse zu den Hypothesen, aber auch für neue Überlegungen zu gewinnen.

### ***Selbstevaluation im Alltag und im Blick unserer Forschung***

Bevor wir zu den Untersuchungsmethoden kommen, resümieren wir unser für den Horizont der Forschung zunächst relativ offenes Verständnis von Selbstevaluation, ein Verständnis, das die Anschlussstellen sucht in den Vorformen der Selbstevaluation, wie sie im Alltag vorkommen. Der Gegenstand unserer Untersuchung ist nicht primär die konzepttreue Selbstevaluation, die in der Breite der Praxis kaum vorkommt. Untersucht werden jeweils für sich stehende Prozessschritte der Selbstevaluation, die teils schon methodisch im Zusammenhang mit der Evaluationsmethode EVAS, teils nur intuitiv oder ohne systematisch

korrekte Einbindung in Evaluation in der Praxis vorkommen, wie etwa Tages- oder Wochendokumentationen.

Wie weiter oben schon ausgeführt, setzen wir voraus, dass Selbstevaluation als Selbstbewertung bei jedem praktischen Handeln ein Vorgang ist, der nicht nicht geschehen kann. Auch wo wir uns nicht ausdrücklich bewerten, bewerten wir insofern, als wir unserem Tun in der Regel mehr oder weniger Sinn zuschreiben, den wir ohne weitere Vergewisserung im Einzelfall als gegeben ansehen und dann meist nur im Störfall eine explizit bewertende Reflexion vornehmen. Der nicht evaluierte Normalfall wird dann im Störfall zum Bewertungsmaßstab, der allerdings oftmals nicht mehr ohne Weiteres nach expliziten Kriterien reflektiert wird. Der Modus der Regulation der Praxis ist also zunächst passiv orientiert an einer für selbstverständlich gehaltenen Normalität. Maßstab der Bewertung ist die wahrgenommene Normalität, die Erfahrung des Gelingens, wenn man so will, das Ethos und die Habits der Alltäglichkeit, eingeübte Praxis.

Es wird vorausgesetzt, dass zur Profession der Sozialen Arbeit Selbstbewertung immer schon strukturell notwendig dazugehört, sie sich so auch selbst erhaltend steuert. Selbstevaluation als standardisierte Methode und bewusst gestalteter, für äußere Beobachter nachvollziehbarer und in die Alltagspraxis implementierter Prozess geschieht hier noch nicht explizit und reflexiv, aber sie geschieht in Vorformen als eine Grundfunktion sozialer und psychologischer Systeme (Willke 1996, S. 60-71; Storch & Krause 2006, S. 44ff).

Es soll die weitere Einschränkung gemacht werden, dass nicht nach Selbstevaluation in befristeter Form, sondern als ständigem professionellen Bestandteil der Arbeit gefragt werden soll. Hier gibt es als Parallele das Selbstverständnis der Supervision als grundständige Reflexionsmethode sozialarbeiterischer Praxis. Dies bedeutet auch zu fragen, ob bzw. unter welchen Bedingungen und Kriterien die bisher formulierten Standards von Selbstevaluation auch für die dauerhafte Implementation im Alltag immer alle gelten können und müssen. Auch Supervision ist in idealtypischen Konzeptvarianten beschrieben, wird in Wirklichkeit aber im jeweiligen Fall in vielen Modifikationen originär kreiert und praktiziert (Iser 2008, S. 68-73; Belardi 2002, S. 39-69).

### **3.2.2 Auswahlkriterien und Zugänge zum Untersuchungsfeld**

Nicht vorausgesetzt wurde, dass die zu untersuchenden Heime nur wegen unseres Forschungsinteresses jeweils ein entsprechendes Entwicklungs- und Implementationsprojekt völlig neu planen müssten. Dies erschien im Rahmen der Dissertation für die Heime und für

die Forschung als zu aufwändig (vgl. auch Schone 1995, S. 20-60). Wir suchten nach entsprechenden geplanten Prozessen bei Versuchen der Entwicklung von Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung durch EVAS, deren Umsetzung wir begleiten und untersuchen konnten. Weitere Prämisse: Die Forschung sollte nicht als die Wirklichkeit des Alltags zu stark beeinflussender Faktor auftreten (Filsinger & Hinte 1988, S. 34ff).

Die zentrale Frage im Blick auf Kriterien für mögliche Forschungsfelder lautete: Gibt es Erziehungsheime, die den Anspruch der Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung und in Verbindung mit dem Evaluationssystem EVAS professionell umsetzen wollen und die eine erste mindestens zweijährige Praxis mit EVAS schon vorweisen können? Wichtig ist, dass Entwicklungsschritte zur Verbesserung des Selbstevaluationsanspruchs von EVAS gewollt sind. Selbstevaluation, so eine weitere Einschränkung, sollte in diesen Entwicklungsstadien nicht von vornherein im ersten Schritt alle Kriterien einer idealtypischen Selbstevaluation erfüllen wollen. Es sollte aber ein methodisches Bemühen und eine Entwicklung hin zur systematischen Selbstbewertung erkennbar sein.

Als potenzielles zugängliches Untersuchungsfeld standen dem Verfasser 25 katholische Heime der Bistümer Mainz, Limburg und Fulda zur Auswahl.

In der Vorstudie der Arbeit wurden mit heuristischer Intention befragt nach den Chancen und Möglichkeiten von Selbstevaluation befragt.

Ebenfalls in der Vorstudie wurden nach einer Vorauswahl 6 Heime plus das Referenzheim untersucht mit dem Ziel, 4 Heime auszuwählen für die Beantwortung unserer Fragestellungen. Das Auswahlverfahren und die Kriterien werden in Punkt 3.4 dargestellt.

Unsere vier Untersuchungsprojekte in den ausgewählten Einrichtungen bestanden inhaltlich im Kern darin, jeweils in einem Testjahr die Aufmerksamkeit der Fachkräfte auf in jeder Einrichtung jeweils besonders ausgewählte Praxisausschnitte des Evaluationsprozesses zu fokussieren. Insbesondere sind wir der Frage nach den kontextuellen Voraussetzungen der Selbstevaluation nachgegangen. Zentrale Forschungsmethode war das Teaminterview.

Die ursprünglich geplanten Vorstudien I (Experteninterviews) und II (Konzeptstudien) zur Findung unserer Untersuchungsfelder sind hier in nunmehr nur einer Vorstudie in Abschnitt 3.5. zusammengefasst, da sich die zeitliche Differenzierung in Experteninterviews und Konzeptstudien in der praktischen Umsetzung als nicht gut möglich, aber auch nicht als notwendig erwies. Von den zunächst zehn einbezogenen Heimen in der Vorstudie sind zur

tatsächlichen Befragung in der Vorstudie nur sechs Heime übrig geblieben. Vier Heime hatten nicht die internen Ressourcen für das Projekt.

### ***Kriterien***

Hier werden die Kriterien benannt und begründet, die bei der Auswahl der untersuchten Einrichtungen angewandt wurden.

#### **a) Selbstevaluation ist ein Thema der Organisationsentwicklung**

Wenn Selbstevaluation als auf Dauer implementierte, methodisch konstruierte Funktion möglich sein soll, dann sind Kontextbedingungen konzeptioneller, struktureller, prozessualer und personeller Art zu suchen und zu beschreiben, die die Umsetzung erfolgreich möglich machen können. Die Untersuchung dieser Kontextbedingungen, so eine Arbeitshypothese, ist schwierig bis gar nicht möglich in Einrichtungen, die sich diesem Thema nicht stellen wollen bzw. die Selbstevaluation nicht als Entwicklungsthema für sich sehen. In solchen Handlungskontexten fehlt die Bereitschaft zum empirieorientierten Diskurs.

#### **b) Normalpraxis versus Best-Practice**

Das, was man Best-Practice nennt, in unserem Fall gut gelungene Selbstevaluation meint, ist sicher als Referenzpraxis interessant im Blick auf die vergleichende Untersuchung. Allerdings gibt es solche Praxen im Blick auf das Thema Selbstevaluation in der Heimerziehung nur sehr selten. Daher hat dieser Ansatz bestenfalls heuristischen Wert im Sinne von Antworten auf die Frage, was praktisch möglich ist und wie es möglich ist, wobei hier oft Besonderheiten vorliegen, die nicht einfach in Normpraxen übertragbar sind. Schon eher interessant erschienen hier Normalpraxen, die bereits auf dem Wege sind, Selbstevaluation in irgendeiner Form zu entwickeln. Wir vermuteten, dass gerade hier die vorhandene Entwicklungsdynamik einen guten Anschluss für Fragen bildet, weil sich die Praxis selbst schon in einem Suchprozess befindet und nicht künstlich nur von außen Fragen herangetragen werden müssen. Maßstab für die Normalpraxis ist die formale Orientierung an Standards, wie sie vom KJHG und den einschlägigen Kommentaren sowie von der Fachaufsicht der Heime vorgegeben sind.

#### **c) Mindestmaß an QE und Qualitätszirkel**

Hierdurch ist erwartbar, dass schon ein Grundverständnis von Qualitätsentwicklung da ist, jedenfalls ein auf das Thema bezogenes Bewusstsein, Interesse und eine besondere Motivation, Entwicklung durch systematische Forschung zu intensivieren. Ein Mindestmaß an QE ist gegeben, wenn in der Einrichtung ein Qualitätszirkel etabliert ist.

#### **d) Anschluss an laufende Prozesse**

Der Anschluss an schon laufende Entwicklungsprozesse, die gerade im Normalheim ohne besonderen Projektanspruch vonstatten gehen, verspricht einen realistischen, empirisch relativ unverfälschten Blick der Erforschten und des Forschers. Fokus der Untersuchung sollte dann ein ausgewählter Entwicklungsschritt sein, der projektiert ist im Sinne eines thematisch und zeitlich singulären Projekts. Indikator ist hier die Bereitschaft zur Projektierung geplanter Entwicklungsschritte.

Dass die laufenden Prozesse in verschiedenen Entwicklungsstadien sind, macht die direkte Vergleichbarkeit schwieriger, aber die Variationsbreite erhöht die Kontrastierungsmöglichkeiten.

#### **e) Anschluss an Großversuch, Möglichkeit der Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation**

Es bietet sich weiter an, nach Entwicklungsprozessen in verschiedenen Heimen mit einer gewissen thematischen Gleichzeitigkeit, wie dies bei EVAS der Fall ist, zu fragen. Hier ist auch die Möglichkeit gegeben, der Verschränkung von Selbst- und Fremdevaluation nachzugehen bzw. deren Möglichkeiten auszuloten.

#### **f) Wohngruppen als Untersuchungsfeld**

Eine weitere Einschränkung wurde gemacht, indem nicht nur vergleichbare Heime, sondern vor allem eine vergleichbare Form der Heimerziehung, nämlich die traditionelle vollstationäre Erziehung in Gruppen mit durchschnittlich 8-10 Kindern und Jugendlichen, als Kriterium gewählt wurde.

#### **g) Bereitschaft zu Teaminterviews**

Die Offenheit für eine qualitative Untersuchung, also die Bereitschaft für Interviews im Team, sollte gegeben sein.

#### ***Optionen und Zugangsmöglichkeiten***

Auf der Grundlage der oben formulierten Auswahlkriterien kamen grundsätzlich alle Heime mit Wohngruppen und einer mindestens zweijährigen Praxis mit EVAS in Frage. Überprüft werden mussten die zusätzlichen Auswahlkriterien, was in der noch folgenden Vorstudie dargestellt wird. Weitere wichtige Kriterien waren die Zugangsmöglichkeiten. Hier war von Vorteil, dass der Verfasser selbst langjährig in der Jugendhilfe tätig ist, Heimleiter ist und über gute Kontakte zu vielen Einrichtungen des bundesweit tätigen Verbandes verfügt.

Hierdurch war Vertrauen und eine realistische Voreinschätzungsmöglichkeit der Qualität der einzelnen Heimpraxen gegeben.

Einwände könnte man erheben, weil es nur katholische Heime sind, die ausgesucht wurden. Doch katholische Heime sind mittlerweile durch kaum ein Merkmal von anderen Heimen etwa der evangelischen Kirche oder anderer Träger zu differenzieren. Sie bilden durchaus die Realität des Durchschnitts der Heimerziehung ab, da insbesondere die pastorale Dimension und eine vielleicht relativ starke normativ-moralische Ausprägung der Pädagogik der Vergangenheit angehören. Die ehemals religiöse Orientierung katholischer Einrichtungen ist mit dem Fortgang der Ordenschwestern und Ordensbrüder weitgehend erloschen, bestenfalls noch formal, aber relativ wenig folgenreich in Leitbildern als christliche Ethik formuliert. Bedacht werden muss hier auch, dass die Kinder und Jugendlichen zum Großteil konfessionslos sind.

Die Option auf Wohngruppen erfasst den traditionellen und immer noch bestehenden Kern der Heimerziehung und deren typische Merkmale wie Gruppenarbeit, Teamarbeit, Schichtdienst, Alltagsorientierung.

Wir erachten unsere Ergebnisse trotz der kleinen Stichprobe von vier Heimen zum einen für exemplarisch, weil die ausgesuchten Heime Kriterien von Standardheimen entsprechen, die Standorte in vier verschiedenen Städten und Kreisen in zwei Bundesländern liegen. Zum anderen ist eine gewisse Übertragbarkeit gegeben durch die Anzahl der untersuchten 20 Heimgruppen mit insgesamt ca. 100 Fachkräften, die sämtlich in die Interviews und die schriftlichen Befragungen direkt einbezogen waren. Wegen der Entscheidung für Wohngruppen, deren Konzepte in der Heimerziehung relativ hoch standardisiert sind, ist eine durchaus gute Vergleichbarkeit gegeben.

### **3. 3. Ablaufschritte der Untersuchung und Erhebungsmethoden, Datenmaterial, Auswertungs- und Interpretationsverfahren sowie Forschungsdesign**

Die Forschungsmethode ist schwerpunktmäßig an qualitativen Verfahren orientiert, wie sich schon aus unserer Begründung in Punkt 3. 2 ergibt. Sie wird ergänzt durch quantitative methodische Aspekte dort, wo dies zusätzlichen Gewinn und Absicherung in der Erkenntnis bringt.

Wir werden hier entlang der einzelnen Forschungsphasen der dort eingesetzten Erhebungsinstrumente und dem ausgewerteten Material jeweils versuchen, die eingesetzten Auswertungs- und Interpretationsverfahren zu benennen und zu begründen. Sofern in besonderen Situationen von den beschriebenen Verfahren abgewichen wurde, werden wir dies gesondert begründen.

### **3.3.1. Vorstudie: Befragung von Jugendhilfeexperten**

**Hier reichte uns für die Dokumentation die Protokollierung im Gespräch (siehe Abschnitt 3.5).**

Erhebungsmethode:	Interviews
Erhebungsinstrument:	Leitfragen (siehe 3.4.1.)
Material:	Protokolle
Auswertungsverfahren:	Antwortenabgleichende, thematisch fokussierte Interpretation und Quervergleich

Erhebungsinstrumente für die heuristische Vorstudie

Für die Fragen an die Jugendhilfeexperten reichten uns Leitfragen, die wir im Laufe der Gespräche durch Fragen vertieften.

#### **Begründung für die Auswertungsverfahren:**

Diese Befragung der Jugendhilfeexperten hatte primär heuristische Funktion. Wir hofften hier weniger auf wissenschaftliche Aussagen, sondern auf Auskünfte über aktuelle Trends zum Thema, etwa Projekte, Einrichtungen mit Selbstevaluation, Trends im sozialpolitischen, insbesondere kommunalpolitischen Diskurs usw. Hier reichten Protokolle, weil die Information über Fakten und Trends, die leicht kommunizierbar sind, im Vordergrund standen. Hier fassten wir die wichtigsten Informationen im Protokoll schon zusammen, ordneten diese nach den Fragen und führten einen Quervergleich aller vier Protokolle durch, um dann Prioritäten bzw. Generalaussagen herauszuarbeiten.

#### **Befragung Leitungskräfte der Einrichtungen**

Erhebungsmethode:	Interviews mit Leitungskräften (je Einrichtung Heimleitung und Qualitätsfachkraft)
Erhebungsinstrument:	Fragebogen (siehe Anhang Vorstudie)
Material:	Protokolle
Auswertungsverfahren:	Fragenorientierte Interpretation und Quervergleich

#### **Zur Erhebungsmethode:**

Für die Heimleiter und Qualitätsfachkräfte hatten wir Interviewleitfäden entwickelt (Meuser & Nagel 1997, S. 481-491). Die Gespräche wurden protokolliert. Hier waren keine Bandaufnahmen und umfassenden Interpretationsverfahren nötig, da es sich um Fragen handelte, die relativ eindeutig beantwortet werden konnten. Es ging primär um Informationen über Sachverhalte außerhalb der Handlungskontexte der Experten, um Expertenwissen auf dem Erkenntnisniveau einer Expertise.

### **Begründung für das Auswertungsverfahren:**

Im Gegensatz zur Expertenbefragung ging es hier primär um das Abfragen von Fakten, aber zusätzlich auch um das Ausloten der Bereitschaft zur Kooperation für ein kleines Forschungsprojekt. Dennoch reichten auch hier Protokolle, und die Auswertung konnte sich an klaren Fragen orientieren. Der Quervergleich brachte im Ergebnis eine ausreichend deutliche Priorisierung der für unser Vorhaben am besten geeigneten Einrichtungen. Die Auswahl von drei Einrichtungen war das Ziel, wir konnten aber dann zur Sicherheit eine weitere Einrichtung hinzu nehmen, da vier Einrichtungen unsere Kriterien erfüllten.

### **3.3.2. Hauptstudie: Konzepterprobung und Quervergleich**

#### ***Konzeptentwicklung und Konzeptimplementation***

##### **Konzeptentwicklung:**

Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung der QZ-Sitzungen (je Einrichtung 3-5)  
Protokolle

Auswertungsverfahren: Protokollanalyse fokussiert primär nach den Kriterien Ziel- und Aufgabenorientierung des jeweiligen Projekts, nicht nach allgemeinen Kategorien.

Die Konzeptentwicklung geschah in den Qualitätszirkeln der Einrichtungen und die Verschriftlichung in Kooperation zwischen den Qualitätsbeauftragten sowie dem Autor. Der Prozess der Konzeptentwicklung wurde durch die Protokolle der Qualitätszirkelsitzungen dokumentiert.

##### **Begründung für die Auswertungsmethode:**

Die Qualitätszirkel (QZ) der Einrichtungen dienten als Ideen- und Konzeptentwicklungswerkstätten. Der Autor nahm in jeder Einrichtung jeweils an mindestens fünf Sitzungen als Beobachter, aber auch als Fragender und teilweise in beratender Funktion,

sofern es um Methodenwissen ging. Die Sitzungen wurden von den Leitern der QZ protokolliert und vom Autor parallel mitprotokolliert, so dass wichtige Informationen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht verloren gehen konnten. Da die Protokolle als Ergebnisprotokolle geschrieben wurden, ergänzte der Autor sie mit Beobachtungen zur Gruppendynamik, insbesondere Wahrnehmungen von Differenzen, Aussagen zur Mitarbeiterzufriedenheit, Aussagen zur Leitung des Hauses, fachlich gegenläufigen Meinungen, Widersprüchen. Solche Beobachtungen werden, soweit sie für die Fragestellungen und Ergebnisse relevant erscheinen, in Kapitel 4 jeweils einrichtungsbezogen dargestellt. Bandaufnahmen hätten hier sogar behindernd wirken können, zumal in den Qualitätszirkeln auch mehr oder weniger Leitung präsent war.

### **Konzeptimplementation**

Erhebungsmethode: 20 Gruppeninterviews in Wohngruppenteams mit Anteilen von Gruppendiskussion

Erhebungsinstrument: Leitfaden, Tonband

Material: transkribierte Sprachaufnahmen

Auswertungsverfahren: Verfahren nach der Grounded Theorie und Kasuistische Interpretation mit Kategorienbögen-Quervergleich (siehe Anhang Quervergleiche), Thematische Gruppierung und Kodierbögen in Anlehnung an Maja Heiner (vergl. Auswertungsbeispiel Punkt 4.2.1.3.).

### **Erhebungsinstrumente für die Untersuchung der Konzeptimplementation und**

#### **Konzeptfunktionalität**

Untersuchungsinstrumente waren hier Leitfäden als Impulsgeber für transkribierte Gruppeninterviews der Teams (Flick 2004, S. 168ff; Lamnek 2005, bes. S. 76f.)

Inhaltsanalysen der fallbezogenen Dokumentationen erfolgten zur Absicherung der Gruppenaussagen nach dem Testjahr (siehe z. B. Ergebnisdarstellung in Kapitel 4; Mayring 2003); Zusätzlich wurden Fragebogen mit geschlossenen Fragen vor und nach dem Testjahr eingesetzt (siehe Fragebogen geschl. Fragen Anhang, Bortz 2002, S. 253ff)

Es wurden hier also drei verschiedene Erhebungsinstrumente im Sinne der Triangulation eingesetzt (Flick 2004, S. 67-86).

Die Leitfäden für die Gruppeninterviews enthielten nur wenige Impulsfragen, viele Fragen bzw. Themen entstanden während des gemeinsamen Gesprächs (Fragebögen in Kapitel 4).

Die Leitfäden für die Gruppeninterviews, die methodisch auch Elemente von Gruppendiskussion zulassen sollten, wurden offen und als Impulsfragen formuliert aus folgenden Gründen:

Sowohl die geschlossenen Fragen als auch die Inhaltsanalysen der Dokumente ergaben Antworten in einem erwartbaren Ergebnisspektrum. Wir haben in unseren Betrachtungen, Analysen und theoretischen Vorannahmen aber festgestellt, dass wir es bei der Sozialen Arbeit allgemein und der Heimerziehung im Besonderen mit einem sehr differenzierten und diffus erscheinenden Arbeitsfeld und sehr komplexen, nicht ohne Weiteres nachvollziehbaren Handlungsabläufen zu tun haben. Wir wollten deshalb auch Antworten möglich machen, die nicht im Horizont vorab gestellter Fragen liegen und so auch völlig neue Perspektiven erkennen lassen, ganz im Sinne der Grounded Theory von Strauss (Strauss & Corbin 1996; Strübing 2008).

Wir wollten wissen, was in den alltäglichen Handlungsabläufen wie und warum geschieht und was förderlich oder auch hinderlich für die Zielsetzungen der Handelnden wirkt. Wir wollten nicht nur schon Bekanntes belegen, sondern auch Neues entdecken. Hier war das qualitative Interview die Methode der Wahl. Da in der Heimerziehung Fachkräfte in Teams sehr eng zusammenarbeiten, lag es nahe, die Methode der Gruppeninterviews bzw. Gruppendiskussion zu wählen (Lamnek 2004, S. 69-83). Die Dynamik der Gruppeninteraktion ermöglicht u. U. überraschende Aussagen durch den über die Gruppendynamik sich herstellenden Diskurs. Bezieht man die gruppenspezifische Entwicklungslogik ein, dass Gruppen bzw. Teams je nach Entwicklungsphase und entsprechendem gruppenspezifischem Verhaltensmuster sich eher durch Orientierung (Kennenlernphase), durch Rivalität (Positionssuche der Mitglieder), Loyalität (Konsensphase) oder auch durch Binnendifferenzierung oder Auflösung darstellen, so ist naheliegend, dass die Aussagen einzelner Teammitglieder stark auch durch den gruppenspezifischen Entwicklungsstand des Teams beeinflusst werden können und eben nicht nur durch den Kontext der Teamarbeit. Diese Phänomene spielen in der Heimerziehung aufgrund einer relativ hohen Mitarbeiterwechselrate eine zu beachtende Rolle, auch für die Interpretation der Aussagen (Schmidt-Grunert 2002, S. 175ff; Linneweber 2004, S. 19-34).

Die zusätzlichen schriftlichen Befragungen mit skalierten Antwortmöglichkeiten dienten weniger einem grundlegenden Erkenntnisgewinn, mehr einer quantitativen Ergänzung und

heuristischer Hilfe für die Fragen der Gruppeninterviews. Nachteile von Gruppeninterviews bzw. Gruppendiskussionen können sein, dass einzelne Mitglieder sehr dominieren oder die Gruppendynamik so bestimmen, dass die Aussagen der anderen von deren Dominanz gefärbt werden oder gar nicht zur Geltung kommen. Die anonyme standardisierte Einzelbefragung bildete hier ein Korrektiv, das mindestens grobe Fehlinterpretationen relativieren helfen konnte (Ergebnisse in Kapitel 4; Flick 2004, S. 74ff.)

Auch die Inhaltsanalyse der Dokumente bot eine Vergleichsmöglichkeit für die Gruppeninterviews im Blick auf Fragen nach der Dokumentation, ganz im Sinne der Triangulation. Die Inhaltsanalyse kann quantitativ aufzeigen, wo etwa die Dokumentationen besser oder schlechter sind. So kann die Dokumentation vollständig, aber dennoch sehr ungenau ausgeführt sein. Dieser Aspekt ist in qualitativen Interviews nicht so präzise abfragbar und darstellbar.

### **Begründung für die Auswertungsverfahren:**

Wie oben schon ausführlich begründet, sind Steuerungsfaktoren bzw. Referenzen des Handelns nicht direkt fassbar in hoch kontingenten Handlungssituationen, wie sie im Alltag des Heimes anzutreffen sind, sondern enthalten in den subjektiven Sinnkonstruktionen der Handelnden. Diese liegen aber nicht explizit als Beschreibungen vor und sind von den Handelnden auch nicht einfach und direkt abfragbar, da die im Alltag wirksamen Sinnreferenzen mehr oder weniger bewusst und zwischen den einzelnen Fachkräften auch partiell different sind und so erst in einer kommunikativen Suchbewegung erhoben werden können. Das einzelne Mitglied des Teams handelt als Person durch Grundhaltungen aber auch mit situativ bestimmt unterschiedlichen Variationen.

Das Team ist nicht die Summe der Personen, sondern wirkt in der Dimension des Wir, der Gruppenidentität, unter Umständen mit einer systemischen Handlungslogik, die aus den einzelnen Handlungsmotivationen der Mitglieder nicht etwa eine berechenbare Summe bilden, sondern eine neue Qualität gewinnen können, die die einzelnen Personen so vielleicht gar nicht gewollt haben. Diese unterschiedlichen Motivationsqualitäten zu erfassen, gelingt mit einem Mix von Befragung und Diskussion im Team besser als durch Einzelbefragung. Dies nicht deshalb, weil die Dimension des Wir sprechen würde. Das kann diese natürlich nicht. Jedoch werden die Aussagen der Einzelnen durch die Anwesenheit der Gruppe und in der Gruppe von diesem Wir so beeinflusst, dass die wirkende soziale Dimension dieses Wir durch die Einzelaussage hindurch erkennbar werden kann. Die wichtigsten konzeptionellen und einzelfallbezogenen Entscheidungen fällen nicht die einzelnen Mitglieder, sie werden im

Team generiert und verabschiedet unter starkem Einfluss des Wir oder – gruppenspezifisch vielleicht nicht ganz treffend formuliert – des Gruppendrucks (Lamnek 2005, S. 36-52).

Vor diesem Hintergrund bieten sich qualitative Auswertungsmethoden an, die das Medium Sprache in den Vordergrund stellen und auf Textinterpretation setzen. Es kommt hier darauf an, das Gemeinte aus dem Gesagten so herauszuarbeiten, dass sich die Wahrnehmungs-, Motivations- und Handlungsmuster nachvollziehbar als wirksame Faktoren beschreiben lassen in ihrem intentionalen und systemlogischen Wirkungszusammenhang. Dies erfolgt mit methodischer Reduktion von Komplexität. Die Reduktion wird bei der qualitativen Forschung zu einem großen Teil durch Textinterpretation hergestellt, weil der Forscher die „Wahrheit“ als erst noch zu kommunizierende soziale Wahrheit nicht schon vorwegnehmen kann (Flick 1998, S. 13ff).

Die eingesetzte Methode der Grounded Theory ergänzten wir durch die Hinzuziehung der Methode der Kasuistischen Interpretation (Strauss, Gorbun 1995; Heiner 2008). So interpretierten wir auch nicht ohne Vorverständnis, wie es die Grounded Theory nahelegt, sondern beschrieben den theoretischen Horizont unseres Themas explizit und setzten mindestens das Strukturwissen über das Feld bewusst voraus. Dies wird auch oben in Kapitel zwei durch die kategoriale Skizze des Feldes deutlich.

Da mit 20 Interviews ca. 800 Seiten an Text zu bearbeiten waren, mussten wir eine Entscheidung treffen, wie weit wir die Feinanalyse alleine aus zeitlichen Gründen treiben konnten. Die Chancen des Quervergleichs sowohl einrichtungsimmanent (4-5 Teams pro Einrichtung) als auch einrichtungsübergreifend boten die Möglichkeit des Vergleichs vieler Differenzen, so dass wir die Feinanalyse im Fall nicht durchgängig bis in das methodisch Mögliche getrieben haben, wie es etwa die Kasuistische Interpretation für Einzelinterviews vorsieht. So war die Fokussierung der Motivationsdynamiken der Teams im Kontext ihrer Organisation für uns wichtiger als die individuellen Gründe einzelner Fachkräfte für ihre Aussagen. Dies machte weniger eine tiefenstrukturelle als vielmehr eine inhaltliche Auswertung der Texte nötig (Lamnek 2005, S. 177ff; Gorbun & Strauß 1996; Heiner 2006).

Wir ermittelten durch die Interpretation insgesamt 41 Kategorien, die auch in den tabellarischen Quervergleichen in Anwendung kamen (siehe Quervergleiche im Anhang). Zentrale Kategorien in den thematischen Gruppierungen der Ergebnisdarstellungen sind Zielbewusstheit im Alltag, EVAS-Integration, Erziehungsplanung, Datenerhebung, Evaluation, wobei diese Kategorien die Entwicklungsprojekte in den Heimen abbilden. Quer

zu diesen Kategorien kommen auch gewichtige Kategorien wie Beziehung, Dokumentation oder Fallreflexion in der Ergebnisdarstellung zum Tragen.

Wichtige Instrumente für die Interpretation und Ergebnisdarstellung sind tabellarische kategorial geführte Quervergleiche der Teams und der Heime (siehe Anhang), die Kasuistische Interpretation (Kapitel 4), Thematische Gruppierung und Kodierbögen in Anlehnung an Maja Heiner (Kapitel 4). Nähere Erläuterungen zum Vorgehen siehe Kapitel vier, wo der Forschungsprozess und die Ergebnisse dargestellt sind.

### ***Konzeptfunktionalität und Nachhaltigkeit***

#### **Konzeptfunktionalität**

- Erhebungsmethode: Gruppeninterviews, schriftliche Befragung und Inhaltsanalyse
- Erhebungsinstrumente: Offene Fragen, Bewertungsraster für Inhaltsanalyse (Siehe z.B. Auswertung unter Punkt 4.2.1.3.).
- Material: Transkribierte Sprachaufnahmen (siehe CD Anhang), quantitative Auswertung (siehe Anhang) und Inhaltsanalyse (siehe z.B. Punkt 4.2.1.3.)
- Auswertungsverfahren: Grounded Theory und Kasuistische Interpretation sowie Summierung der Ratings und Bewertungen (Inhaltsanalyse siehe z.B. Punkt 4.2.1.3.)

#### **Begründung für das Auswertungsverfahren:**

Die Begründung für die Wahl der qualitativen Untersuchungsmethoden der Grounded Theory und der Kasuistischen Interpretation wurde unter dem vorhergehenden Punkt schon gegeben und gilt auch hier.

Zur Absicherung besonders der Validität untersuchten wir die im Alltag erstellten Dokumentationen unter den Kriterien

1. verständlich,
2. vollständig,
3. richtig,
4. konkret,
5. handlungsrelevant

durch eine Inhaltsanalyse. Zum Zwecke des Vergleichs und ebenfalls zur Absicherung der Validität sowie zur Relativierung der Wirkung dominanter Sprecher der Teams setzten wir geschlossene Fragen mit Ratingskalen zur anonymen Befragung ein. Hiermit konnten wir auch Auswertungen im Sinne der Triangulierung vornehmen (siehe in Kapitel 4 die jeweiligen Auswertungen der Heime).

#### **Nachhaltigkeit**

- Erhebungsmethode: Befragung Qualitätsfachkräfte der 4 Einrichtungen

Erhebungsinstrument: Leitfäden

Material: Protokolle

Auswertungsverfahren: Vergleich mit dem Entwicklungsstand Ende Testjahr

### **Begründung für das Auswertungsverfahren:**

Die Nacherhebung nach zwei Jahren war nicht geplant und geschah aufgrund der Verzögerung bei der Verschriftlichung der Arbeit. Hier sollten lediglich die Qualitätsbeauftragten gefragt werden, wie der Stand der Entwicklung sei. Hierfür reichten Ergebnisprotokolle, die wir auf dem Hintergrund des jeweiligen Themenhorizontes der einzelnen Einrichtungen auch im Quervergleich auswerteten.

### ***Quervergleich und typologische Aspekte***

Die relativ hohe Zahl der untersuchten Teams von insgesamt 20 sowie die Mindestzahl von vier Teams pro Einrichtung legt die Methode des Quervergleichs innerhalb der einzelnen Einrichtungen und einrichtungsübergreifend nahe. Quervergleiche werden so unter den Gruppen innerhalb der Einrichtungen und zwischen den Einrichtungen durchgeführt. Als Ergebnis der Vergleiche werden Typisierungen versucht. Die Typen sollen durch formale Merkmale, aber auch durch die Beschreibung ihrer Handlungslogik unterscheidbar sein. Als theoretische Interpretationsmodelle werden sowohl das gängig gruppenspezifische Entwicklungsmodell, ein Fünfphasenmodell der Entwicklung von Gruppen, das man auch für Teams anwenden kann (Stahl 2002, S. 49ff) als auch systemische Funktionsmodelle von Teams herangezogen. (Willke 1996, S. 72ff).

Die forschungsmethodischen Aspekte und Referenzen werden in den darstellenden Abschnitten in Kapitel 4 eingehend mitreflektiert.

### **Gütekriterien der Forschung**

Die hohe Zahl von 20 Teams mit insgesamt ca. 100 in die 20 Teaminterviews einbezogenen Teamfachkräften ergibt eine gute Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Einrichtungen, umso mehr, als die untersuchten Einrichtungen auch unter unterschiedlichen regionalen und institutionellen Bedingungen arbeiten.

Die Validität haben wir durch ein triangulierendes Vorgehen zu sichern versucht. Die qualitative Methode des Gruppeninterviews (mit Aspekten der Gruppendiskussion) haben wir ergänzt durch schriftliche Befragung aller Fachkräfte, der Qualitätsbeauftragten bzw. der



Implementation definiert?		
<p>2.2. <u>Interviews zur Konzeptimplementation</u></p> <p>2.2.1 Wie wird das Konzept durch Entwicklungsschritte umgesetzt?</p> <p>2.2.2. Was müsste geschehen, um die Umsetzung zu verbessern?</p> <p>2.2.3. Was hindert, was fördert die Umsetzung?</p>	<p>zu 2.1 Gruppeninterviews / Offene Fragen</p> <p>zu 2.2 Schriftliche Befragung mit Skalierung</p>	<p>zu 2.1: 19 transkribierte Sprachaufnahmen von Gruppeninterviews</p> <p>zu 2.2: 36 Dokumentationsvorlagen</p> <p>Auswertung nach Grounded Theorie und Kasuistischer Interpretation</p>
<p>2.3. <u>Interviews und Inhaltsanalyse zur Konzeptfunktionalität</u></p> <p>2.3.1 Hat sich die Dokumentation verbessert?</p> <p>2.3.2. Richten die Fachkräfte ihre Interventionen besser an Zielen aus?</p> <p>2.3.3. Hat sich die Fallreflexion im Sinne von Selbstevaluation verbessert?</p>	<p>Zu 2.3.1. Inhaltsanalyse</p> <p>Zu allen Fragen Gruppeninterviews (offene Fragen)</p>	<p>36 Dokumentationsvorlagen</p> <p>19 transkribierte Sprachaufnahmen von Gruppeninterviews</p> <p>Auswertung nach Grouded Theorie und Kasuistische Interpretation</p>
<p>2.4. <u>Interviews zur Nachhaltigkeit</u></p> <p>2.4.1. Wie hat sich die Praxis der Konzeptanwendung weiter entwickelt?</p> <p>2.4.2. Sind neue Entwicklungen geschehen und wenn ja, welche?</p>	<p>Interviews der Qualitätsbeauftragten Fragebogen</p>	<p>4 Protokolle</p> <p>Inhaltliche Auswertung nach Kategorien (Kapitel 4)</p>

Abbildung 7: Forschungsdesign

### 3.4. Beschreibung der Vorstudie und Darstellung der Ergebnisse

Mit der Vorstudie sollte – erstens – das Thema, wie es in den Forschungsfragestellungen und Hypothesen formuliert ist, durch eine Befragung von Experten auf möglicherweise übersehene Aspekte hin reflektiert werden. Eine Gewichtung und Präzisierung der Themen im aktuellen Praxisdiskurs war ein weiteres Ziel. Vor allem aber sollte eine Einschätzung über die Realisierung der Möglichkeit von Evaluation, wie sie im § 78 KJHG beschrieben ist, von Experten gehört werden, die die Praxis der Jugendhilfe aus verschiedenen Funktionen und Perspektiven heraus gut einschätzen können.

Durch eine Befragung von Führungskräften in Heimen sollten – zweitens – in der Vorstudie Erziehungsheime ermittelt werden, die sich für das Forschungsvorhaben eignen.

### **3.4.1. Experteninterviews zur Praxisrelevanz des Themas im Zusammenhang mit dem § 78 KJHG**

Es wurden offene Befragungen von fünf Jugendhilfepraxisexperten durchgeführt mit zwei Hauptfragen, die die Richtung und Themen der Befragung bestimmten:

- (1) Wie schätzen Sie im Anschluss an den § 78 KJHG den weiteren Fortgang der Qualitätsentwicklung der Jugendhilfepraxis ein?
- (2) Wie schätzen Sie die Möglichkeiten der Evaluation, insbesondere der Selbstevaluation in der Praxis ein?

Es wurden folgende Experten befragt:

- ein Jugendamtsleiter, der gleichzeitig Leiter des Hessischen Jugendamtsleiterarbeitskreises ist mit sehr guter Kenntnis der hessischen Jugendämter
- ein Mitarbeiter der hessischen Heimaufsicht des LJA
- ein leitender Redakteur der IGFH
- Leiter eines Heimes und Organisationsberater
- ein Praxisforscher

Die Befragungen wurden protokolliert. Die Einschätzungen der Experten waren in den wichtigsten Punkten relativ homogen.

Im Folgenden werden insbesondere die Tendenzaussagen aller Experten, aber auch Abweichungen wiedergegeben:

#### **[1] Zur Frage der Einschätzung der Perspektive der Qualitätsentwicklung**

- a) Es wird die Gefahr der ökonomischen Vereinnahmung des Themas gesehen. Nicht die Entwicklung der Qualität, sondern die Entwicklung kostengünstigerer Angebote wird als Hauptintention der Öffentlichen Träger gesehen.
- b) Die Bewertung der Qualität ist umstritten und wird im Bereich Hessen, wo die Jugendhilfe stark regional gesteuert wird, abhängig sein von regionalen politischen Konstellationen und Personen. Allgemein anerkannte professionelle Standards gibt es nach wie vor nicht. Der Versuch, Standards für die Jugendhilfe in Hessen in den Rahmenvereinbarungen zu formulieren, ist bislang gescheitert.
- c) Die Kompetenz für professionelle Qualitätsentwicklung ist kaum vorhanden und muss erst noch entwickelt werden.
- d) Qualitätsentwicklung wird nicht zusätzlich finanziert und kann insofern nur mit wenig personeller und sachlicher Ausstattung rechnen.

- e) Die Jugendämter bedürfen selbst und zuallererst der Qualitätsentwicklung, sonst laufen die Einrichtungen der freien Träger Gefahr, keinen Anschluss für ihre Qualität bei den ASD-Mitarbeitern zu finden, die ja nach dem KJHG federführend im Fallmanagement sein sollen.
- f) Abweichende Tendenzen gab es bei dem Praxisforscher und dem Organisationsberater, die die Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung in den Heimen auf Grund der Einschätzung von deren mangelnder Kompetenz noch deutlich skeptischer einschätzten als die anderen Experten.
- g) Der Jugendamtsleiter schätzte die Qualitätsentwicklung in den Jugendämtern sehr skeptisch ein, er sah die Heime hier in der Entwicklung vorne.

**[2] Zur Frage nach der Möglichkeit der Evaluation, insbesondere Selbstevaluation**

- a) Evaluation ist in der Jugendhilfe nach wie vor ohne breite Tradition und angstbesetzt.
- b) Soziale Arbeit zu evaluieren wird methodisch als schwierig bis unmöglich eingeschätzt.
- c) Trotz Skepsis kommt bei allen Experten der Hinweis auf die Notwendigkeit der professionellen Bewertung der Arbeit. Befürchtung: Es wird Fremdevaluation bzw. Zertifizierung als Pflicht kommen.
- d) Evaluation und Selbstevaluation ist in der Praxis, wenn überhaupt, nur vage bekannt und wird als Aufgabe der Praxis kaum wahrgenommen.
- e) Der überwiegenden Praxis fehlt derzeit die Kompetenz und das Geld für Evaluation.

Der Jugendamtsleiter war der größte Befürworter der Selbstevaluation. Der Organisationsberater und der Praxisforscher formulierten am deutlichsten ihre Zweifel an der Kompetenz der Praxis.

In den Gesprächen mit den Experten wurde auch deutlich: Die Praxis hat kaum Anschluss an die Diskussion der Disziplin. Die akademische Diskussion wird kaum rezipiert und deren Kontroversen als nicht relevant für die Praxis gesehen. Insbesondere die Literatur über Evaluation und Selbstevaluation ist auch den befragten Praxisexperten wenig bekannt. Eine Ausnahme war hier der Redakteur der IGFH.

Obwohl die befragten Experten an verschiedenen Orten und in verschiedenen Funktionen in der Jugendhilfe tätig sind, gibt es doch große Übereinstimmungen in den aufgezeigten Aussagen, mit Ausnahme des Praxisforschers und des Organisationsberaters: Von ihnen wurde der Widerstand der sozialpädagogischen Profession gegen Professionalisierung beschrieben und insbesondere deren einseitig hermeneutisch-pragmatisches

Professionsverständnis, das zumindest quantitative Evaluation im Sinne einer Ergebnisorientierung tendenziell ablehnen würde. Diese Einschätzung geschah vor dem Hintergrund einer Option für ein Qualitätsentwicklungsverständnis im Sinne der ISO-Norm. Die benannten Widerstände der Profession wurden aber auch von allen Experten als mögliches Hindernis für quantitativ angelegte Evaluation angesprochen.

Die einzige deutliche und vorbehaltlose Stimme für Selbstevaluation kam vom Jugendamtsleiter, der allerdings keine sozialarbeiterische Ausbildung hat und Betriebswirt ist. Seine Motivation für Selbstevaluation war jedoch offenbar beeinflusst durch die Meinung, Selbstevaluation koste nichts („Fremdevaluation ist nicht bezahlbar“).

Insgesamt ging das Expertenurteil ziemlich deutlich in Richtung Skepsis bezüglich der Möglichkeit von Evaluation bzw. Selbstevaluation in der Heimerziehung. Es wurde immer wieder auf die fehlenden finanziellen und fachlichen Ressourcen hingewiesen. Erkennbar war aber auch: Evaluation ist selbst bei herausgehobenen Experten der Praxis nicht so bekannt, dass Positionen zum Thema auch ausreichend qualifiziert begründet werden könnten.

### **3.4.2 Ermittlung einer Stichprobe von 4 Erziehungsheimen anhand kriteriengeleiteter, leitfadengestützter Experteninterviews und Wahl eines Referenzheimes**

Selbstevaluation ist voraussetzungslos in jeder Praxis möglich und bereits vorhanden, wenn man einen intuitiven, vormethodischen Begriff von Selbstevaluation unterstellt. Selbstevaluation als Methode der Profession soll jedoch Mindeststandards genügen im Sinne einer ausgewiesenen Methode der Selbstevaluation, wie dies schon in Kapitel 1 beschrieben wurde. Dafür muss ein Mindestmaß an Raum, Zeit, Fachwissen und Wille der Beteiligten vorhanden sein. Die Leitung der Einrichtung muss Selbstevaluation wollen, die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen und Mittel müssen da sein bzw. geschaffen werden. Mit der Untersuchung soll möglichst ohne großen Aufwand an das Gegebene angeschlossen werden. Es sollte aber ein Mindestmaß an Organisationsentwicklung und ein Mindestverständnis von Evaluation vorausgesetzt werden können.

#### ***Untersuchung des methodischen Standes der Qualitätsentwicklung***

Zur Methode der Findung der sechs untersuchten Einrichtungen und den Voraussetzungen des Verfassers:

Dem Verfasser sind durch jahrelange Arbeit im ASD und in der Jugendhilfeplanung, insbesondere aber durch seine Rolle als Heimleiter und seine Gremienarbeit flächendeckend in Hessen und vereinzelt darüber hinaus viele Erziehungsheime gut bekannt, insbesondere aber die 25 katholischen Heime in Hessen, zu deren Leitungspersonen überwiegend ein guter Kontakt besteht.

Hauptkriterium für die Vorauswahl einer ersten Stichprobe war das Interesse für das Thema Qualitätsentwicklung und insbesondere für Evaluation bzw. Selbstevaluation. Weiteres Kriterium für die Auswahl war die Anwendung von EVAS, weil hierdurch eine einrichtungsübergreifende Basis für eine vergleichende Untersuchung schon vorhanden war. Auch war somit zumindest potentiell die Motivation gegeben, Selbstevaluation voranzutreiben.

Es wurden für den ersten heuristischen Zugriff die inzwischen etablierten Kategorien der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität einschließlich Konzeptqualität als Orientierung für die Fragen verwandt.

Dargestellt wird hier nur, was uns für den Zweck einer Stichprobenfindung wesentlich erscheint; das ist die Anschlussfähigkeit für Selbstevaluation, die uns, bei aller Kritik am unzureichenden Stand der Organisationsentwicklung, doch durch die Einführung der Evaluationsmethode EVAS grundsätzlich gegeben zu sein schien. Wir verzichten aus Datenschutzgründen auf eine namentliche Darstellung der Einzeleinrichtungen.

### **Zur Strukturqualität:**

Alle sechs Heime haben mindestens vier koedukative Wohngruppen mit 8-10 Kindern und Jugendlichen, die unter Schichtdienstbedingungen geführt werden. Zwei der sechs Einrichtungen haben überwiegend Jugendliche ab 15 Jahren in den Gruppen, da sie Heime für Berufsausbildung sind.

Alle Heime haben einen oder mehrere Qualitätsbeauftragte(n) benannt, die in manchen Fällen identisch sind mit Leitungspersonen. Überwiegend ist die Funktion mit einem bestimmten Stundendeputat (bis zu einer halben Stelle pro Einrichtung) Fachkräften ohne Leitungsfunktion zugeordnet.

Ein eingeführtes QM-System gibt es nur in einer Einrichtung (EFQM). Alle praktizieren aber EVAS und sehen darin einen Einstieg in ein QM-System.

Qualitätsentwicklungsvereinbarungen mit dem Kostenträger gab es zum Zeitpunkt der Befragung durchgängig nicht. Sie sind mittlerweile erfolgt, bleiben aber überwiegend auf dem Stand von Absichtserklärungen.

Alle Einrichtungen sind hierarchisch strukturiert mit den Funktionen Heimleitung, Erziehungsleitung und Gruppenleitung, mit Ausnahme einer Einrichtung, die keine Gruppenleitungen bzw. Teamleitungen hat.

### **Zur Prozessqualität:**

Es gibt in allen Einrichtungen zwar mindestens durch die Leistungsvereinbarungen Vorgaben für Eckdaten, wie Personalschlüssel, Aufnahmekriterien usw. und Leitlinien für die zentralen qualitätstragenden Prozessabläufe, wie etwa Aufnahmeprozess, Erziehungsplanung, Tagesdokumentation, pädagogische Tagesstruktur, Hausaufgabenhilfe usw. In keiner Einrichtung werden aber diese Prozessabläufe praxisrelevant beschrieben, die Umsetzung systematisch kontrolliert bzw. evaluiert.

Die Alltagspraxis der Einrichtungen ist nach wie vor stark an Krisen und Alltagsproblemen orientiert; diese Phänomene differieren oft innerhalb der Einrichtungen noch einmal teilweise deutlich zwischen einzelnen Gruppen.

Tagesdokumentation ist Standard, jedoch kategorial unterschiedlich im Spektrum von kategorienfreier prosaischer bis zu quantifizierter Dokumentation anzutreffen.

Die operationale Formulierung der Hilfeplanziele geschah vor dem Zeitraum der Forschung in allen Einrichtungen nicht systematisch und nicht schriftlich. Es überwiegt die Alltagsorientierung im Sinne eines allerdings wenig konzeptgestützten Situationsansatzes.

Die Prozessqualität wurde nicht evaluiert oder systematisch kontrolliert.

Die Kontrolle der Arbeit bzw. der Qualität geschah überwiegend über Krisenwahrnehmung und Krisenbearbeitung.

### **Zur Ergebnisqualität:**

Evaluation geschah einmal verbindlich über die Hilfeplangespräche, jedoch nicht mit systematischem Anspruch etwa nach explizit festgelegten Erfolgskriterien oder Feinzielen. Zum anderen wird das Evaluationssystem EVAS praktiziert. In allen Einrichtungen werden hier über Bögen Daten der Einzelfälle erhoben (vergleiche Bogen im Anhang S). Die einzelfallbezogene Auswertung der Daten steht aber noch aus. Nach den Aussagen der

Qualitätsbeauftragten ist der Anspruch der Selbstevaluation noch nicht eingelöst. Allerdings wird der Begriff Selbstevaluation nicht ohne weitere Begriffserklärung verstanden.

### **Zur Konzeptqualität:**

Ein einrichtungsbezogenes geschriebenes Leitbild gibt es nur in einer Einrichtung. Es wird auf das allgemeine Leitbild des Trägers verwiesen, das als Caritas-Leitbild vorliegt und Verbindlichkeit beansprucht.

Nur in zwei Einrichtungen gibt es schriftliche Alltagskonzepte für die Gruppen. Es wird hier auf die Leistungsbeschreibungen verwiesen, die mehr oder weniger Konzeptbestandteile haben.

Konzepten wird von den Fachkräften im Alltag jedoch nur bedingte Relevanz zugeschrieben. Am ehesten werden Konzeptaspekte nachvollziehbar umgesetzt, wenn entsprechende Dokumentationsvorlagen oder Checklisten existieren, deren Bearbeitung durch die Heimleitung schriftlich angewiesen ist und kontrolliert wird.

### **Zur Selbstevaluationsqualität:**

Selbstevaluation geschieht überwiegend noch nicht methodisch über EVAS, weder auf der Einzelfallebene noch auf der Einrichtungsebene, trotz des Selbstanspruchs dieser Methode. Allerdings sind vier der sechs Einrichtungen in einer entsprechenden Entwicklungsphase bzw. bei Versuchen der Umsetzung. Der nächste Abschnitt wird hierauf näher eingehen.

Der Stand der Selbstevaluation wird von den Mitarbeitern überwiegend mit den Begriffen „intuitiv“ und „pragmatisch“ beschrieben.

### **Bewertung der Ergebnisse**

Es soll hier allgemein der Stand der systematisch betriebenen Qualitätsentwicklung bewertet werden. Eine Schwierigkeit der Bewertung des vorgefundenen Standes ist, dass nach wie vor keine verbindlichen Vorgaben in den Qualitätsvereinbarungen existieren. Die Entwicklung ist aber im Gange und die Kommentare zum KJHG sind ja auch als Vorgaben zu lesen. So bewerten wir auf der Grundlage und nach den Kriterien der einschlägigen KJHG-Kommentare und der entsprechenden Fachliteratur (etwa zur Hilfeplanung Merchel und Schwabe).

Die sechs in der Vorstudie untersuchten Einrichtungen sind nicht in allen Punkten auf dem fachlichen Stand, wie es die einschlägigen Kommentare des KJHG fordern, insbesondere im Blick auf eine konsequente Hilfe- und Erziehungsplanung, mit einem Mindeststandard an

sozialpädagogischer Diagnostik, ohne die eine professionelle Zielfindung, Kriteriendefinition und Evaluation nur sehr eingeschränkt möglich ist.

Es fehlen teilweise die innerorganisatorischen Voraussetzungen für systematische Qualitätsentwicklung. Unzureichend scheint die Verbindlichkeit konzeptioneller Vorgaben. Nicht durchgängig ist auch die Anbindung der Qualitätsentwicklung an die Einrichtungsleitung. Eine verbindliche und informierte Ausrichtung aller leitenden Mitarbeiter auf ein Qualitätsentwicklungskonzept ist in wenigen Einrichtungen zu finden. Ebenso noch in der Entwicklung sind differenzierte Besprechungs- und Planungsstrukturen, die qualifizierte, systematische Fallreflexion und einen Qualitätsdiskurs ohne ständige Unterbrechung durch das Alltagsgeschehen möglich machen. Fortbildungen zum Thema Qualitätsentwicklung werden zunehmend wahrgenommen. Ein professionelles Grundverständnis von Evaluation ist noch ein Desiderat.

Alle untersuchten Praxen zeigen sich offen für innovative Impulse und Hilfen, insbesondere im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der EVAS-Systematik, deren Akzeptanz zwar in allen Einrichtungen problematisiert wird, aber auch mit Wünschen nach Veränderung verbunden ist.

### ***Ergebnisse zu den praktizierten Formen der Evaluation***

Der Begriff der Evaluation wird in der Praxis offenbar weniger verstanden als Bewertungsmethode, die etwa auch in der Absicht konzipiert wurde, Fragen nach Wirkungszusammenhängen zu stellen und Praxis bewusster zu verändern. Evaluation wird eher und oft mit Kontrolle verbunden. Die eingeführte Methode EVAS gibt dieser Befürchtung dadurch Nahrung, dass sie mit dem Versprechen der Selbstevaluation begann, dieses Versprechen aber aus Sicht der Praxis bis heute noch nicht ausreichend einlösen konnte. Jedenfalls sehen sich die Einrichtungen noch nicht in der Lage, eventuelle Potentiale praktisch umzusetzen. Dieser Sachverhalt ergibt als Frage formuliert eine unserer Forschungsfragen: Kann mit EVAS der Anspruch der Selbstevaluation umgesetzt werden und wenn ja, wie ist das in der Praxis möglich? Diese Frage wurde in unseren Vorerhebungen von uns gestellt. Die Antwort war immer: Es fehlt die Einzelfallauswertung im Blick auf die Alltagspädagogik und: „Wir wollen hier Entwicklung!“

Evaluation geschieht immer schon fallbezogen in den Hilfeplangesprächen mehr oder weniger methodisch; eher unmethodisch, gemessen an anspruchsvollen Selbstevaluationskonzepten, die übrigens die Einzelfallevaluation nicht ausschließen, aber teilweise auch nicht primär im Blick zu haben scheinen (vgl. etwa König 2007). Mitarbeiter der Basis vermissen gerade an

dieser Stelle aber einen Gewinn durch EVAS. Sie dokumentieren die Fälle zweimal: Einmal über die herkömmliche Dokumentation im Rahmen des üblichen Hilfeplanprozesses, zu dem mindestens eine Wochendokumentation gehört, wie auch z. B. die oft aufwändigen Entwicklungsberichte. Die EVAS-Dokumentation tritt unverbunden hinzu, ohne in der Regel mit der Hilfeplanung verzahnt zu sein oder in den Hilfeplangesprächen eingebracht werden zu können. So ist zumindest die überwiegende Praxis, wie sie uns in unserer Vorstudienenerhebung dargestellt wurde.

Allgemeines Ergebnis der Vorstudie ist: Evaluation und Selbstevaluation waren trotz der Einführung und jahrelangen Praktizierung der Evaluationsmethode EVAS, die sich ausdrücklich auch als Selbstevaluation versteht, in der Praxis nicht als erfahrbares und verstandenes Konzept angekommen. Die systematische Einbindung in die Prozesse der Fallarbeit, insbesondere der Anschluss an die Hilfeplanung, war noch nicht erfolgt.

### **3.4.3 Zu den Implementationsvoraussetzungen und Möglichkeiten eines Selbstevaluationssystems**

#### ***Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen für Selbstevaluation unter Berücksichtigung von EVAS***

##### **Zur Frage nach den zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen**

Selbstevaluation, soll sie über den in der Regel eng gesetzten Rahmen des Hilfeplanprozesses hinausgehen, erfordert Raum und Zeit innerhalb der institutionellen Regelprozessabläufe.

Die Hilfeplanung findet halbjährlich statt in einem ca. 1½ Stunden dauernden Gespräch zwischen den Prozessbeteiligten. Räume und Zeiten der Gespräche mit den Kindern und Eltern sind so knapp bemessen, dass in der Regel nur Zeit für das Besprechen formaler Themen oder Krisen gegeben ist, zumal ein Großteil der Kommunikation nach wie vor durch Krisenbewältigung bestimmt ist. Die Reflexion in der Heimerziehung, und das gilt für die untersuchten Einrichtungen durchgehend, ist so eng gebunden an den Alltag mit den Kindern und Jugendlichen, dass die Kommunikationszeiten und Räume nicht selten gestört werden durch plötzliche Krisen mit Kindern und Jugendlichen vor Ort in den Gruppen, die auch konkret in die Besprechungen der Teams einbrechen können. Dann ist etwa die Bezugsbetreuerin oder der Bezugsbetreuer für eine sofortige Intervention gefragt. Wirkliche

Abgrenzung findet meist nur in Supervisionen oder Konzepttagen statt, sofern diese außerhalb stattfinden.

Die wöchentlichen zwei- bis dreistündigen Teambesprechungen sind in der Regel gefüllt mit organisatorischen Themen und krisenorientierten Fallbesprechungen.

Wohngruppenerziehung ähnelt räumlich und zeitlich einer Großfamilie und bietet so nicht ohne weiteres Orte und Räume ungestörter professioneller Reflexion.

### **Zu den konzeptionellen Voraussetzungen von Selbstevaluation im Kontext von EVAS:**

In den Leistungsbeschreibungen ist in der Regel der Mindeststandard der Einrichtungsqualität strukturell und konzeptionell beschrieben. Selbstevaluation als expliziter Konzeptbestandteil kommt, trotz zunehmender Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, nicht ausdrücklich unter diesem Begriff vor. Es werden qualitätstragende Prozesse benannt und Mindeststandards festgelegt im Blick etwa auf Elternarbeit oder Aufnahmeverfahren. Der Hilfeplanprozess wird in der Regel nicht konzeptionell beschrieben, obwohl er Anknüpfungspunkte für Selbstevaluation bietet.

In der Hilfeplanung werden Hilfeziele formuliert, in der Regel aber keine Kriterien für deren Erreichung. Es fehlt in der Regel auch eine ausreichende Operationalisierung bzw. Feinzielbestimmung und eine verbindliche Zuweisung und Umsetzungsplanung von sich daraus ergebenden Aufgaben. Methodische Ansätze (etwa der systemische Ansatz) werden in keiner Einrichtung durchgängig praktiziert und wenn, dann überwiegend als diagnostisches Instrument, nicht im Sinne einer Evaluation über längere Zeiträume. Evaluation geschieht überwiegend situativ, krisenorientiert und vom Ansatz her intuitiv, weniger methodisch.

Die Notwendigkeit einer Veränderung wird aber besonders im Rahmen der Vorgaben des § 78 KJHG besonders von den Leitungskräften durchaus erkannt. Als Versuch der Einlösung des professionellen Evaluationsanspruches im Sinne des § 78 KJHG wird ja von den Leitungskräften in allen untersuchten Einrichtungen von den Leitungskräften beschrieben.

EVAS trat mit dem Anspruch der Selbstevaluation und des Benchmarkings an und ist bislang das einzige System einer ständigen Evaluation der fallbezogenen Prozesse und Ergebnisse, das eine nennenswert große Praxis erreicht hat mit inzwischen über 200 Einrichtungen in Deutschland.

Das System wird hier kurz beschrieben, weil es eine wichtige gemeinsame Voraussetzung und den quasi nicht variablen methodischen Faktor für unsere vier Forschungsprojekte darstellt.

## **Die Intention**

Zunächst soll hier ein Zitat aus dem allen Fachkräften bekannten EVAS-Handbuch aufgeführt werden, in dem der Selbstanspruch deutlich wird:

„Mit EVAS (Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen) dokumentieren derzeit bundesweit 150 Einrichtungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe ihre Arbeit im Hinblick auf Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Auf der Basis dieser umfassenden halbjährlichen einzelfallbezogenen Dokumentation ist für Sie eine Beurteilung der Effekte Ihrer sozialpädagogischen Arbeit leistbar sowie ein Vergleich mit anderen Einrichtungen möglich. Mit dieser regelmäßigen Rückmeldung der eigenen Stärken und Schwächen ist innerhalb der Einrichtung eine fachlich wie empirisch fundierte Grundlage für interne Verbesserungsprozesse zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung gegeben. Diese auf Selbstevaluation basierende Ergebnisrückmeldung soll Ihnen als Führungskräften, Mitarbeiter/innen und Trägern der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen einen Argumentationsvorsprung verschaffen, welcher notwendig ist, um im pädagogischen Alltag nach innen und außen kompetent auftreten zu können und im Interesse des Klienten erfolgreich handeln zu können. Im Hinblick auf die Qualitätssicherung soll die Ergebnisrückmeldung mit EVAS Veränderungsprozesse innerhalb der Einrichtung anregen. Verbesserungen der Hilfemaßnahmen, Personalentwicklungsmaßnahmen sowie ein effizienterer Einsatz verfügbarer Mittel zählen zu den angestrebten langfristigen Konsequenzen von EVAS.

EVAS als lernendes Verfahren, von und für Praktiker/innen entwickelt, war von Beginn an bemüht, Rückmeldungen seiner Anwender/innen bei regelmäßigen Revisionen zu berücksichtigen.“ (Aus IKJ: EVAS-Handbuch, Version 2004, S. 1-5 Einleitung).

Bis zur Version 2003 beschrieb sich EVAS noch ausdrücklich mit dem Begriff Selbstevaluation. Die Version 2004 tat dies schon nicht mehr, sie beschränkte sich auf den Begriff „Ergebnisrückmeldung“, möglicherweise auch auf Grund der Reflexionsanstöße des Autors. Die Evaluation bezog sich auch bis dahin noch ausschließlich auf die Darstellung der Summe der Einzelfallverläufe, also nicht auf den Einzelfall. Seit 2006 ist die Einzelfallauswertung möglich, die Daten des Einzelfalls können in einem bestimmten Auswertungsmodus von der Einrichtung online abgerufen werden.

## **Grundzüge des Verfahrens**

Es werden kindbezogenen Daten über Aufnahmebögen, Verlaufsbögen und Abschlussbögen erhoben (siehe in den Anlagen den Verlaufsbogen mit allen Kategorien und Items, der auch den weiteren Darstellungen zugrunde liegt). Die Bögen werden i. d. R. von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Teams oder/und auch von Qualitätsbeauftragten in halbjährlichen Abständen ausgefüllt und dem Institut zur Erfassung regelmäßig zugesandt. Die Sichtweise der Jugendämter, Eltern und betroffenen Kinder und Jugendlichen geht nicht explizit ein. Es sind ausschließlich die Sichtweisen der Fachkräfte, die dokumentiert werden. Die Rückmeldung an die Einrichtungen erfolgt in Form von Berichten über die Summe der Fallverläufe. Einzelfallauswertungen können online abgerufen werden, wobei die

Einzelfallauswertung den Fallverlauf über Zahlenreihen oder Diagramme bezüglich ausgewählter Kategorien darstellt (Beispiel siehe Anlagen unter EVAS).

Es gibt für die wichtigsten Hilfearten des KJHG spezielle Bögen, die sich jedoch in ihren Grundkategorien nicht unterscheiden (siehe Abbildung eines Verlaufsbogens für § 34 KJHG in Anlagen).

## **Die Kategorien**

Zentrale Kategorien des Bogens sind:

- Interventionen
- Belastungsfaktoren
- Ressourcen
- Psychosoziale Anpassung
- Symptome und Störungen
- Kooperationsverhalten der Klienten
- Ziele, Zielerreichung und Prognose (vergl. EVAS-Verlaufsbogen in Anhang)

Im Blick auf den Anspruch der Selbstevaluation fällt auf: Kriterien für die Zielerreichung werden nicht dokumentiert. Maßstab bzw. Kriterien für die Zielerreichung sind nach Auskunft des Instituts die Veränderungen der Symptome und Störungen.

Es soll hier vorab beschrieben werden, wie sich in der Vorstudie die Anwendung von EVAS mit Blick auf die Einzelkategorien darstellt, um Entwicklungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine auf den Einzelfall bezogene Selbstevaluation erkennen zu können.

## **Zu den Interventionen**

Die Dokumentation der Interventionen mit dem EVAS-Bogen ist in allen Einrichtungen ein nicht ausreichend gelöstes Problem. Von Einrichtung zu Einrichtung und von Gruppe zu Gruppe wird die Umsetzung der Interventionsdokumentation unterschiedlich gehandhabt. Das Spektrum reicht von einer sehr weiten Fassung (Dokumentation auch täglich wiederkehrender Tätigkeiten wie etwa Hausaufgabenhilfe) zu einer engen Fassung (nur Arbeiten, die explizit fallbezogen geplant wurden). Zudem wurde deutlich, dass der Begriff sehr verschieden verstanden und eher nicht auf die langfristigen Ziele, sondern auf die Erfordernisse des Alltags bezogen wird. Intervention ist kein pädagogischer Begriff mit Tradition in der Heimerziehung.

Die Quantität der Dokumentation der Interventionen bewegt sich von ausführlichen täglichen Auflistungen bis zu gelegentlichen nachträglichen Aufzeichnungen aus dem Gedächtnis. Die Kategorie wird kaum als logisches Zwischenelement auf der Handlungsstrecke vom Ziel zur Zielerreichung im jeweiligen Einzelfall, mehr als Möglichkeit der Darstellung der Alltagsarbeit verstanden. Wo eine tägliche Interventionsdokumentation fehlt, und das ist überwiegend der Fall, ist die Vollständigkeit der Dokumentation nicht ausreichend gegeben.

### **Zu den Belastungsfaktoren**

Als Belastungsfaktoren werden im EVAS-Bogen dokumentiert:

- Schulabsentismus
- Straftaten
- Drogenkonsum
- Psychosoziale Anpassung
- Interventionsbedürftige psychische/psychosoziale Problemlagen – Symptome.
- Interventionsbedürftige psychische Störungen – Diagnosen (ICD-10/ DSM-IV/ MAS)
- Schweregrad der Gesamtauffälligkeit (vergl. EVAS-Verlaufsbogen im Anhang)

Es fällt auf, dass als Belastungsfaktoren die Situation in der Herkunftsfamilie und die Tatsache der Fremdplatzierung nicht genannt werden bzw. dass eine rein klinisch-psychologische Einzelfallsichtweise dominiert. In den meisten Einrichtungen wurde dies aus systemischer Sicht als nicht fachgerecht problematisiert.

### **Ressourcen/Schutzfaktoren des Kindes/Jugendlichen nach EVAS**

Als Schutzfaktoren werden über Neunerskalen dokumentiert bzw. bewertet (siehe EVAS-Verlaufsbogen in Anhang):

- (1) Soziale Integration
- (2) Soziale Attraktivität
- (3) Sozial-kommunikative Kompetenzen
- (4) Besondere Fähigkeiten und Leistungen
- (5) Interessen, Aktivitäten und Freizeitbeschäftigungen
- (6) Überzeugungen und Bewältigungsstrategien
- (7) Selbstkonzept und Selbstsicherheit
- (8) Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit)

(9) Funktion in der Familie (bzw. Gruppe)

(10) Körperliche Gesundheit

Seelische Gesundheit bzw. Resilienz und die familiäre Situation fehlen in der Auflistung. Problematisiert wurde in allen Einrichtungen das Fehlen einer Definition des Begriffes des Normaljugendlichen. Laut Handbuch des IKJ sollte der gesellschaftliche Normaljugendliche die Referenzgröße für die Bewertung sein (IKJ Handbuch Anlagen, S. 8, EVAS-Glossar). Dieser Maßstab führt jedoch zu überwiegend negativen Skalenwerten, da Heimjugendliche auch bei gutem Verlauf der Heimerziehung im unteren Bereich der Bewertungsskala verbleiben.

### **Kooperationsverhalten der Klienten**

Auch hier wird eine Skalenbewertung von 1 (sehr gut) bis 5 (sehr schlecht/gar nicht) vorgenommen. Die Bewertung bezieht sich überwiegend auf die Klienten, nur bei dem Kind auch auf die Dynamik der Hilfebeziehung. Bei den Eltern ist die Qualität der Kommunikation, der Hilfedynamik nicht bewertet, sondern ausschließlich deren Kooperationsverhalten. Die Hilfebeziehung kommt so nur von dem von den Eltern geleisteten Anteil her in den Blick (siehe EVAS-Bogen in Anhang).

### **Ziele und Zielerreichung**

Im Bogen werden jeweils drei kind- und elternbezogene Hilfeplanziele aufgeführt, die jeweils rückwirkend im Zielerreichungsgrad und prognostisch im vermuteten Zielerreichungsgrad bewertet werden. Es wird eine 7er-Skala verwandt von „Verschlechterung“ bis „Ziel übertroffen“ (vergl. Bogen Anlage).

In allen Einrichtungen wurde die verbindliche, nicht änderbare Zielformulierung für die Zeit eines Halbjahres als nicht realistisch gesehen, weil immer wieder neue Ziele hinzukommen, die bedeutender sein können als die formulierten. Insbesondere in der dynamischen Zeit der Pubertät wird die Starrheit des Zielrahmens der Wirklichkeit nicht gerecht, so die Tendenz der Aussagen. Die Folge ist, dass Ziele zu abstrakt gesetzt werden und mangels Operationalisierung dann nicht handlungsrelevant erscheinen. Beispielziel: „Bessere Beziehung zu den Eltern“. Dieser Abstraktionsgrad geht über den Einzelfall hinaus, er gilt für fast alle Kinder und Jugendlichen in der Heimerziehung.

Soweit vorerst zu den Dokumentationsbögen, soweit hier in der Voruntersuchung schon Aussagen gemacht wurden. Eine Vertiefung des Themas wird in der Darstellung der Hauptuntersuchung in Kapitel 4 erfolgen.

### *Zur Praxis der (Selbst-)Evaluation mit EVAS*

Als problematisch wird in allen 6 Heimen beschrieben, dass es für die Zielerreichungsgrade keine zu bestimmenden Kriterien gibt und so die Evaluation sehr subjektiv geschehen kann. Dies gilt umso mehr, als die Auswertung keinen systematischen Ort hat, weder zeitlich noch methodisch. Die Auswertung geschieht in der Regel nicht von den Teams, sondern von den Qualitätsbeauftragten oder/und den Bezugsbetreuern und wird in der Regel in den Teams nicht explizit kommuniziert.

Auch der Anspruch des Benchmarkings wird nicht ausreichend eingelöst, da die Vergleiche mit den Daten der anderen Einrichtungen zwar zur Kenntnis genommen, aber nicht systematisch rückbezogen werden auf die interne Qualitätsentwicklung. Eine eingehende Interpretation der Daten geschieht wenig oder nicht.

Benannte Probleme des EVAS-Ansatzes, die von den Einrichtungen bislang pragmatisch gehandhabt werden:

- Benchmarking setzt ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit der Einrichtungen voraus, dies ist nicht ohne weiteres gegeben. Dieses Problem wird zwar gesehen, aber nicht gelöst. Positive Ergebnisse werden von manchen Einrichtungen zur Darstellung gegenüber den Jugendämtern genutzt, negative Ergebnisse ignoriert oder weginterpretiert.
- Das Ausfüllen der Bögen geschieht ohne Ratingschulung und wurde überwiegend von Einzelpersonen vorgenommen (EVAS-Beauftragte, Bezugsbetreuer). Die Team-Perspektive geht so kaum in die Bewertung ein. Bewusst ist durchaus: Der Alltag wird von in der Regel fünf Teammitgliedern jeweils ausschnitthaft erlebt. Ein Abgleich der Daten wäre sehr sinnvoll und nötig.
- In der Regel liefen Hilfeplanungsprozesse und EVAS nebeneinander her. Eine Verzahnung war nicht möglich – schon aus organisatorischen Gründen, die in unserer Hauptuntersuchung im nächsten Kapitel genauer beschrieben werden.
- In die Fallbesprechungen wurden die Auswertungsergebnisse nicht systematisch einbezogen. Es gab also faktisch drei nicht vermittelte Auswertungsebenen: Benchmarking, EVAS-Auswertung und Hilfeplanauswertung. Keine Ebene wird bislang systematisch und regelhaft auf die Ebene der Organisationsentwicklung bezogen, wobei es in einer Einrichtung Entwicklungen dahin gab.

Als zentraler Schwachpunkt wird in allen Einrichtungen gesehen, dass die Implementation von EVAS nicht systematisch erfolgte, sondern in der Regel den Mitarbeitern in den Teams

überlassen wurde. Es wurden sogenannte EVAS-Beauftragte benannt, die mit Hilfe des Glossars (Handbuch EVAS) die Implementation und Organisation bewältigen mussten. Die Heimleitungen waren operativ in den meisten Heimen wenig bis nicht eingebunden.

Alle Einrichtungen haben eine Form von Qualitätszirkel, der überwiegend neben dem Geschäft der Leitung läuft und mehr oder weniger, nur in einer Einrichtung ausreichend, an die Führung kommunikativ angeschlossen ist.

EVAS hat in keiner Einrichtung eine systematisch angeleitete, vom Institut begleitete Implementation erfahren und wurde so mit dem Minimalstandard der Erläuterung der EVAS-Bögen und des Datentransportes eingeführt.

Die Wirklichkeit der Einführung von EVAS, so das Bild in der Vorstudie, war nicht die Einführung von Selbstevaluation, sondern die Einführung von Fremdevaluation mit den noch aufzuzeigenden kategorialen und methodischen Problemen.

### ***Personelle Voraussetzungen für Selbstevaluation***

#### **Zur Ausbildung des Personals:**

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Heimen sind in der Regel Erzieher und Sozialpädagogen/Sozialarbeiter, vereinzelt auch Diplompädagogen. In einzelnen Einrichtungen gibt es, allerdings meist in Stabsstellen, Diplom-Psychologen.

Diplom-Psychologen ist das Konzept der Selbstevaluation aus der Therapieplanung bekannt, dies ist aber nicht ohne weiteres übertragbar auf pädagogische Felder. Bei Diplompädagogen kann man Grundkenntnisse in Forschungsmethoden voraussetzen. Sozialpädagogen und Sozialarbeiter mit FH-Ausbildung haben oft keine zureichenden Grundkenntnisse für die selbstständige Umsetzung von Selbstevaluation, was umso mehr für Erzieher gilt. Neuerdings scheinen mit dem Masterstudium verbindlich Seminare über Forschungsmethoden zum Lehrplan zu gehören.

Alle von mir untersuchten Einrichtungen kannten nicht die einschlägigen theoretischen Konzepte für Selbstevaluation, wie sie von M. Heiner, H. v. Spiegel, J. König u.a. vorgelegt wurden. Dies gilt für die Leitungen, die EVAS-Beauftragten und auch für die Fachkräfte, deren Ausbildung erst vor kurzem beendet wurde.

Alle hatten allerdings Erfahrung in Hilfeplanung, anhand derer Selbstevaluation fallbezogen aufgezeigt werden kann. Durchgängig unzureichend wurde der Begriff „Erfolgskriterium“ als

nötige Definitionshilfe für Erfolgsbewertung verstanden. Dass man eigens Kriterien überlegen soll, irritiert viele Fachkräfte, hat man doch Ziele, an denen man das Ergebnis misst.

Vielleicht sind die Kriterien in der Heimerziehung zum Großteil auch im Alltag schon immer da: Zahl der Auffälligkeiten, Menge des Drogenkonsums, Fehltage in der Schule oder an der Arbeit, Anzahl der Konflikte mit Betreuern oder in der Gruppe, Schulleistungen nach Noten.

Hier bei den Defiziten ist die Quantifizierung scheinbar einfach, wenn man bei einer symptomorientierten Betrachtung bleibt. Schwieriger wird es schon, wenn der Grad der positiven Entwicklung gemessen werden soll, wenn nicht nur der Maßstab der Abwesenheit von Auffälligkeit genommen wird, sondern positive Entwicklung für sich selbst stehen soll.

Es herrscht ein Alltagserziehungsansatz vor, der weniger an Erziehungszielen und Erfolgskriterien über längere Zeiträume orientiert ist, sondern wohl eher den störungsfreien Alltag mit der Gruppe insgesamt als Referenz nimmt und so auch das Verhalten der einzelnen Kinder und Jugendlichen primär nach Störung und Anpassung im Blick auf den Alltag einschätzt. Das Einbeziehen von Zielen und Ressourcen in das pädagogische Geschehen ist erst im Aufbruch, es ist ansatzweise schon da in der Sprache der Praxis, aber noch wenig alltagsrelevant.

Die EVAS-Systematik ist bei der Einführung den Fachkräften nicht durch Schulungen vermittelt worden, auch nicht den EVAS-Beauftragten. EVAS wird faktisch als Fremdevaluation verstanden, als Datentransport, dessen Rücklauf erst einmal abgelegt wird. Ein korrekter Datenrücklauf vom Institut scheint das Hauptziel des Evaluationsprozesses.

Alle konnten etwas anfangen mit dem Begriff der lernenden Organisation; und dieser Begriff, der auch ein integrativer Ausdruck für alle Hierarchieebenen einer Einrichtung sein kann, ist ein guter Ansatzpunkt für die gedankliche und methodische Annäherung an Selbstevaluation. Dass eine systematische Bewertung des Erfolges sinnvoll ist, wurde generell bejaht.

Es muss also in allen Einrichtungen festgestellt werden, dass die seit den späten achtziger Jahren vorliegenden Konzepte der Selbstevaluation nicht beim Personal in der Praxis bekannt sind und so kaum auf entsprechenden Kenntnissen aufgebaut werden kann. Nur sehr vereinzelt wurden Seminare zu diesem Thema in der Ausbildung besucht, aber in der Praxis nicht umgesetzt.

### **Zur internen Schulung des Personals**

Der fachliche Informationsstand der Qualitätsbeauftragten war sehr unterschiedlich, und so waren auch hier ungleichmäßig gute Anschlussmöglichkeiten festzustellen. Es ist ein Unterschied, ob eigens Qualitätsbeauftragte mit einem festen Stundendeputat benannt werden

oder Erziehungsleiter dies nebenher machen müssen. Auch spielt eine große Rolle, inwieweit die Leitung Zeit für die Begleitung der Evaluation aufbringen kann.

Wenn das Bewusstsein auch bei manchen Qualitätsbeauftragten vorherrscht, dass die Zeit für Evaluation von der Zeit für die Kinder abgeht und so quasi berufsethisch legitimiert Evaluation als zweitrangig, noch deutlicher: als Grund für die Verschlechterung der Arbeit angesehen wird, dann wird die Intention von Evaluation in ihr Gegenteil verkehrt. Diese Ansicht war jedoch schon in unserer Voruntersuchung nicht selten zu hören und verweist ebenso auf die Dringlichkeit der Schulung des Personals.

#### **3.4.4 Zur den Auswahl der vier Erziehungsheime**

Die Vorauswahl der sechs Heime ergab sich durch das Kriterium der EVAS-Teilnahme. Von über 20 katholischen Heimen in Hessen nahmen nur sechs an EVAS teil. Ziel war, von diesen sechs in die Voruntersuchung einbezogenen Erziehungsheimen drei auszusuchen, die ausreichende Voraussetzungen für unseren Zweck mitbrachten. Sie sollten sich grundsätzlich auf organisatorisches und forschendes Lernen einlassen wollen, sich dazu von außen beraten lassen und Zeit zur Verfügung stellen.

Vier Heime konnten einbezogen werden, weil dort die Erfüllung unserer Kriterien ausreichend gegeben war.

Im Folgenden werden die Kriterien genannt, die letztlich für die Wahl Anwendung fanden bzw. den Ausschlag gaben, wobei nicht alle Kriterien konkret in dem Frageraster expliziert waren. Zusätzlich benennen wir genauer den Erfüllungsgrad bezüglich der Kriterien bei den Einrichtungen, soweit dieser in der Vorstudie ausreichend präzise erkannt werden konnte:

##### **(1) Ausreichende Unterstützung durch das Leitungspersonal**

In allen sechs untersuchten Einrichtungen war die Unterstützung durch das Leitungspersonal ausreichend gegeben, auch wenn die zeitlichen Spielräume besonders von Leitungen in Erziehungsheimen sehr eng sind und die Heimleiter meist auf Distanz zur operativen Ebene sind.

##### **(2) Mindestens drei vergleichbare Wohngruppen**

Zwei Einrichtungen hatte zwar ausreichend viele Wohngruppen, jedoch durch die enge Anbindung an Werkstätten mit Berufsausbildung eine nicht gut vergleichbare Altersstruktur (schwerpunktmäßig 16-19 Jahre). Auch die Arbeitszeiten der Teams waren zum Teil deutlich anders. Die Gruppen waren teils tagsüber geschlossen, und so ähnelt die Einrichtung in der

Tendenz der Struktur der Internatserziehung. Wir hätten diese Einrichtungen zum Zwecke der Kontrastierung einbeziehen können, weil wir aber bei höchstens 4 Einrichtungen bleiben wollten und unsere Untersuchung möglichst exemplarisch für die Durchschnittsheimziehung ausfallen sollte, entschieden wir uns für den Ausschluss dieser beiden Einrichtungen.

**(3) Die zeitliche Kapazität und inhaltliche Kompetenz der Qualitätsbeauftragten**

In den vier ausgewählten Einrichtungen gab es jeweils mindestens einen benannten Qualitätsbeauftragten bzw. eine Qualitätsbeauftragte.

**(4) Der Stand der Qualitätsentwicklung in der Einrichtung**

Alle Einrichtungen waren aktiv im Prozess der Qualitätsentwicklung, wobei die zwei ausgeschiedenen Heime am wenigsten personell und zeitlich dafür investierten.

**(5) Die Bereitschaft, mit dem Bild der lernenden Organisation ernst zu machen**

Das Paradigma der lernenden Organisation ist in der Praxis bekannt, mindestens auf der Leitungsebene. Beim Einsatz der Mittel und Methoden gibt es jedoch beträchtliche Unterschiede. Von dem Versuch, mit professioneller Anleitung etwa das System EFQM einzuführen, bis hin zur Beschränkung auf freiwillige Aktivität auf der Gruppenebene reicht das Spektrum. Dennoch waren alle Einrichtungen für QE motiviert.

**(6) Der flächendeckende und regelmäßige Einsatz von EVAS**

Alle Einrichtungen wandten schon länger als 2 Jahre das System EVAS an. Alle aber waren noch in der Phase der bloßen Datenerhebung mit durchgängigen gravierenden und durchaus bewussten Validitätsproblemen. Eine Auswertung des Datenrücklaufes fand nicht nennenswert statt, mit Ausnahme einer Einrichtung.

**(7) Die Bereitschaft, in allen Wohngruppen ein Minimum an Zeit für eine Konzeptinnovation aufzuwenden**

In allen Einrichtungen stand keine zusätzliche Zeit für das Projekt zur Verfügung. Allerdings war die Bereitschaft vorhanden, innerhalb der laufenden Besprechungen und QZ-Zeiten den notwendigen Raum dafür frei zu machen. Die Forschungsprojekte wurden in die laufende Qualitätsentwicklung eingebaut.

**(8) Ein grundsätzliches Interesse an der Beteiligung an Forschung**

Das Interesse an Forschung war überall da, allerdings geleitet vom Interesse an der Weiterentwicklung und besseren Einpassung von EVAS in die Einrichtung. Es sollte „etwas dabei herauskommen“, so eine notwendige Vorbedingung.

#### **(9) Vertrauen**

Der Autor war allen Heimleitern bekannt als Heimleiter und Mitglied der katholischen Heimleiterarbeitsgruppe Hessen. Hier konnte auf schon vorhandenem Vertrauen aufgebaut werden.

#### **(10) Bereitschaft für Gespräche und Interviews**

Die Bereitschaft für Gespräche und Interviews war da, zumal die Mitwirkung an einer Dissertation, die sich mit der eigenen Arbeit in der Praxis beschäftigt, fast allen Mitarbeitern interessant erschien. Es konnte das Bewusstsein geweckt werden, an einer großen Arbeit mitzuwirken, die ein Buch wird, in dem die eigene Einrichtung vorkommt.

#### **(11) Keine Umbruchsituation**

Wichtiges Kriterium war weiter, dass keine Umbruchsituation existierte, die dazu hätte führen können, dass etwa durch Leitungswechsel das Projekt nicht mehr akzeptiert würde. Alle Einrichtungen waren nicht in einer offensichtlichen Umbruchsituation, die etwa gegeben wäre, wenn ein Leitungswechsel bevorstanden hätte.

Heime sind traditionell einer erheblichen Fluktuation und auch häufigen Konzeptwechseln ausgesetzt. Insgesamt war die kontinuierliche Mitarbeit von vier Einrichtungen deshalb nicht ohne Weiteres zu erwarten. Wir kalkulierten so den Absprung von einem Heim ein.

Obwohl wir an die Heime bestimmte Kriterien anlegten, waren die vier ausgewählten in ihrer Qualität und in ihrer Struktur durchaus Durchschnittsheime, wenn auch im gehobenen Durchschnitt einzuordnen. Dies war uns wichtig, weil uns Repräsentanz unserer Forschungsergebnisse bzw. Übertragbarkeit auf die Heimerziehung generell als Voraussetzung unverzichtbar erschien.

Als Fazit der Vorstudie, die ihre Erhebung neben Studien der Literatur überwiegend auf Gespräche mit Führungskräften und Qualitätsbeauftragten stützt, lässt sich Folgendes sagen: Die EVAS-Systematik ist bei der Einführung den Fachkräften nicht durch Schulungen vermittelt worden, auch nicht den EVAS-Beauftragten. EVAS wird faktisch als Fremdevaluation verstanden, als Datentransport, dessen Rücklauf erst einmal abgelegt wird. Ein korrekter Datenrücklauf vom Institut scheint das Hauptziel des Evaluationsprozesses.

Es war in allen Einrichtungen festzustellen, dass die seit den späten achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts vorliegenden Konzepte der Selbstevaluation kaum beim Personal in der Praxis bekannt sind und so nicht auf entsprechenden Kenntnissen aufgebaut werden kann. Nur sehr vereinzelt wurden entsprechende Seminare in der Ausbildung besucht, aber in der Praxis nicht umgesetzt.

## **4 Erprobung von Selbstevaluationskonzepten in Kombination mit dem Evaluationssystem EVAS**

Unsere empirische Untersuchung schließt an die Vorverständnisse der in den ersten Kapiteln eher deduktiv entwickelten allgemeinen Fragen zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Selbstevaluation im Heim an. Es wird besonders das in allen vier Einrichtungen praktizierte Evaluationssystem EVAS untersucht, seine praktische Funktionalität und die Möglichkeiten von Weiterentwicklung mit dem Ziel der Verbesserung des Systems im Blick auf Selbstevaluation. Im engeren Fokus stehen eigens konzipierte Entwicklungsschritte zur besseren praktischen Handhabung und Umsetzung des Konzeptes EVAS. Maßstab ist der gesetzte Anspruch auf Selbstevaluation. Übergreifendes Ziel ist die Erkundung der Bedingungen für die Implementation einer nachhaltigen Selbstevaluation.

In jeder der vier Einrichtungen wird in jeweils besonderer Weise der Anschluss für die Forschung über schon in Planung befindliche Entwicklungsschritte konkreter gesucht. Diese ausgesuchten Schritte werden mit den Fachkräften zusammen als Konzept präzisiert, von den Fachkräften selbstständig implementiert und getestet und von dem Autor dieser Arbeit untersucht.

Insgesamt hat unsere Forschung horizontal und vertikal jeweils vier unterscheidbare Perspektiven:

Horizontal forschen wir empirisch in vier Heimen, die noch einmal jeweils mindestens vier Teamperspektiven ermöglichen.

Vertikal bewegen wir uns

erstens

- auf der Ebene der theoretischen Reflexion zum Thema Selbstevaluation und in deren theoretischem und praktischem Kontext der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit und der Heimerziehung,

zweitens

- auf der Ebene des Erziehungsfeldes Heim und der dortigen Alltagspraxis und Reflexion,

drittens

- auf der Ebene des Evaluationssystems EVAS und seiner Praxis in den vier Heimen und

viertens

- auf der Ebene eines konkreten Innovationsschrittes der Evaluationspraxis- mit Fokussierung von notwendigen Schritten des Konzeptes Selbstevaluation.

Die Gesamtuntersuchung bewegt sich auf allen vier Ebenen. In diesem Kapitel der Darstellung des Forschungsprozesses und der empirischen Forschungsergebnisse bewegen wir uns primär auf der vierten Ebene der konkreten Untersuchung von Innovationsschritten. Zentrale Intention der Forschung ist, die Ebenen zwei und drei, die die Kontextbedingungen von Ebene vier beschreiben, mit zu untersuchen im Blick auf die Möglichkeit von Selbstevaluation im Praxiskontext der Heime.

EVAS wird als Praxis im Heim dargestellt. Hierzu wird differenziert zwischen Konzeptimplementation und Kategorialanalyse des Konzeptes EVAS. Eine erste Kommentierung führt grundlegend in die Umsetzungspraxis von EVAS ein.

Die vier Forschungsprojekte der Heime werden dann jeweils getrennt beschrieben. Jedes Projekt fokussiert einen anderen Aspekt des Prozesses oder Kontextes der Evaluation. Die Prozesse und Ergebnisse werden getrennt dargestellt. Für jedes Heim wird ein kategoriengestützter Quervergleich der Teams in den Anhang gestellt, und darauf gestützt werden die Ergebnisse jeweils beschrieben.

Im Anschluss an die vier Projektdarstellungen werden die Ergebnisse in Form eines Quervergleichs der Heime in ihren Gemeinsamkeiten und Differenzen in einem eigenen Abschnitt dargestellt.

In einem Exkurs wird dann die Untersuchung eines Referenzheimes beschrieben, das uns durch den Vergleich mit den Ergebnissen unserer vier Projekte wichtige Erkenntnisse im Blick auf Optimierungen von Evaluation in der Heimerziehungspraxis bringen kann.

Eine Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse erfolgt zum Schluss des Kapitels.

#### **4.1. EVAS in der Heimpraxis**

EVAS als Evaluationsgroßversuch in der Praxis von Erziehungsheimen ist ein zentraler Gegenstand unserer Untersuchung. Um der Beschreibung der Untersuchung einen praxisorientierten Hintergrund zu geben, stellen wir zur Einführung eine Implementationsanalyse und eine Kategorialanalyse von EVAS voran. Im Fokus dieser einleitenden Analysen stehen besonders die Form und die Folgen der Konzeptimplementation sowie die Kategorien und Items des EVAS-Konzeptes und ihre Anwendung in den von uns untersuchten Heimen. Der Informationsgewinn am Anfang des Forschungsteils sollte rechtfertigen, dass hier schon Forschungsergebnisse mit einfließen.

### 4.1.1 Analyse der Konzeptimplementierung

Veränderungsprozesse und ihre Gestaltung bekommen in unserer immer schneller sich wandelnden Kultur eine wachsende Bedeutung, und so gibt es eine unübersehbar große Menge an Literatur, die sich mit dem Konzept des Change Managements befasst. Wie werden Prozesse erfolgreich optimiert und neue Konzepte implementiert? Hierauf gibt diese Literatur Antworten. Da es für den Sektor der Sozialen Arbeit wenig spezielle Literatur zu diesem Thema gibt, beziehe ich mich hier beispielhaft auf das Konzept des Collaborative Organizational Design (Spalink 1999) und auf eines der wenigen diesbezüglichen Konzepte der Sozialen Arbeit, die Experimentierende Evaluation von Maja Heiner, die auch als Anleitung zur Konzeptimplementierung und Konzeptentwicklung gelesen werden kann (Heiner 1998).

Eines der immer wieder auftretenden Phänomene der praktischen Durchführung des Change Managements ist die Verkürzung oder das Weglassen von in der Regel unverzichtbaren Prozessschritten. Zum Zweck der Analyse der Konzeptimplementierung von EVAS versuchen wir uns idealtypische Implementationsschritte zu vergegenwärtigen. Wenn diese Prozessschritte in der Literatur auch in verschiedenen Begriffen und Feindifferenzierungen beschrieben werden, so sind doch grundlegende Schrittabfolgen allen gemeinsam:

1. Organisation einer Steuerungsgruppe und/oder von Projektgruppen,
2. Ziel- und/oder Problemdefinition, Formulierung von Soll-Ist-Differenzen und/oder Innovationszielen,
3. Interventionsbeschreibung und -planung,
4. Indikatoren für Erfolg beschreiben, Messverfahren beschreiben,
5. Prozessablauf beschreiben,
6. Durchführungsplan erstellen,
7. Durchführung,
8. Evaluation,
9. Ergebnisse festhalten, nötige Korrekturen und Nachhaltigkeit sicherstellen  
(vergleiche hierzu: Würzl 2005, Spalink 1999, Heiner 1998).

Es soll hier die Praxis der Innovation im Falle EVAS aufgezeigt werden, wobei festgestellt werden muss, dass die Jugendhilfe wenig Tradition hat, größere Innovationen professionell zu bewältigen. Erst in neuerer Zeit entsteht, angestoßen durch die gesetzliche Pflicht zur Qualitätsentwicklung, eine entsprechende professionelle Praxis (Knorr & Halfar 2000).

Die Implementation von EVAS wird hier im Vergleich mit dem Konzept des Collaborative Organizational Design (Gelinass u. a. 1999, S. 65-94) beschrieben und bewertet. Dieses Konzept scheint für die Praxis Sozialer Arbeit geeignet, weil es insbesondere auf eine ausreichende Mitarbeiterbeteiligung, eine ständige Prozessanpassung und auf Nachhaltigkeit setzt.

Die Analyse findet statt auf der Informationsbasis der Gespräche mit den Qualitätsbeauftragten und den Qualitätszirkeln sowie der entsprechenden Informationen aus den Teaminterviews.

Es werden jeweils die Prinzipien des COD-Konzeptes vorangestellt, diese kurz erläutert und dann mit der in den Einrichtungen untersuchten Praxis der EVAS-Implementation verglichen.

Prinzip 1:

Fangen Sie dort an, wo Sie enden wollen.

Hier geht es um die Konsistenz zwischen Ziel und Prozess. Wenn es bei EVAS wesentlich um Selbstbewertung gehen soll, so sollte demnach diese Methode als Ziel auch im Prozess der Implementation selbst eine Rolle spielen. Selbstbewertung sollte möglichst auf dem Weg ihrer Einführung schon ihren Sinn erfahrbar werden lassen.

Dies war nach dem Ergebnis unserer Untersuchung generell eher nicht der Fall. Ziel war die Einführung der Methode, ohne dass im Prozess oder am Ende eine systematische Selbstbewertung oder überhaupt eine Bewertung gestanden hätte.

Es wurde nach einer kurzen, in der Regel eintägigen Einführung durch Mitarbeiter des Instituts sofort an das praktische Ausprobieren gegangen. Es fand weder eine prozessuale noch eine sonstige Evaluation der Implementation statt. Auch die Leiter der Einrichtungen unterstellten Funktionalität im Vertrauen auf die Professionalität der Methode. Sie machten die Implementation nicht zu einem Leitungsthema.

Es gab immer wieder Revisionen der kategorialen Systematik der Bögen unter Beteiligung der Qualitätsbeauftragten, nicht aber mit Blick auf das Implementationskonzept, das erst angestoßen durch den Prozess unserer Forschung vom IKJ zum Thema gemacht wurde. Unsere Rückmeldungen an das Institut führten zu einer Beteiligung am neuen Handbuch als Autor mit einem Abschnitt zur Integration von EVAS in die Alltagspraxis (Weidner 2004, S. 26-36).

Prinzip 2:

*Streben Sie nach maximaler, der Aufgabe angemessener sowie inhaltlicher Beteiligung der „Stakeholder“.*

Das COD-Konzept strebt hier nach Partizipation aller Beteiligten, wobei der Beteiligungsmodus ihrer Rolle entsprechen sollte. „Die Implementierung wirklicher Veränderung basiert auf ehrlichem und überzeugtem Commitment der Teilnehmer gegenüber den Zielen des Projektes“ (Gelinas 1999, S. 75). Die Ziele des Projektes entstehen im offenen Diskurs mit den Beteiligten, müssen aber dann von der Leitung verbindlich entschieden werden. Und es muss dann allerdings das Commitment der Beteiligten erwartet werden dürfen. Dies schließt Revisionen ein, die wiederum diskursiv ermittelt und von der Leitung entschieden werden müssen.

Wer zählt im Blick auf EVAS zu den Stakeholdern?

Alle Mitarbeiter der Einrichtung und die Leitung; die Kunden, wozu hier insbesondere die Jugendämter gehören, und die Klienten, die hier nicht als bloße Objekte gelten können, sondern immer Objekt und Subjekt der Arbeit zugleich sind. Sicher gehört auch die Wissenschaft Sozialer Arbeit dazu, deren Perspektive in die Beurteilung der Methode mit einbezogen werden sollte, gerade wenn, wie bei EVAS, die Psychologie als Referenzwissenschaft gewählt wurde.

Die tatsächliche Beteiligung während der Implementation bezog sich auf die Einarbeitung der EVAS-Beauftragten. Die Gruppenteams wurden nicht beteiligt. Die Jugendamtsmitarbeiter wurden nur informiert, die Klienten wurden nicht einbezogen. Ein überzeugtes Commitment aller Beteiligten konnte so nicht unterstützt werden, und unsere Untersuchung ergab im Blick auf die Mitarbeiter auch weit überwiegend eine Pflichthaltung: „Wir müssen das halt machen“, oder noch deutlicher: „Wenn ich damit meinen Arbeitsplatz sichere, dann mach’ ich das.“

*Prinzip 3:*

*Die wichtigsten Entscheidungsträger müssen den Veränderungsprozess aktiv sponsern und führen.*

Die wichtigsten Entscheidungsträger sind im Falle EVAS’ vor allem die Heimleitung und die Erziehungsleitungen.

In der Praxis ist EVAS überwiegend noch keine auf die Qualitätsentwicklung oder Einzelfallsteuerung sich auswirkende Evaluation, auch wenn dies im letzten EVAS-Handbuch so konzipiert ist (Adams u. a. 2004, Kapitel QE). Daten werden von den Einrichtungen zum Institut transportiert, und die Rückläufe werden nur in einer Einrichtung, jedoch auch dort kaum handlungsrelevant, primär zur Außendarstellung ausgewertet. Die Leitungen der Einrichtungen nehmen die Auswertungsergebnisse zwar wahr, halten sich aber mit Anstößen

entsprechender Veränderungsprozesse überwiegend zurück, überlassen die operativen Konsequenzen den EVAS-Beauftragten.

Da EVAS kostenmäßig die Einrichtungen wenig belastet, aber formal die Funktion mindestens von Qualitätskontrolle und potentiell auch von Qualitätsentwicklung darstellbar macht, gibt es sachfremde Gründe für die Beibehaltung des Konzeptes, mit der Perspektive „Wir müssen uns noch intensiver darauf einlassen“ – so eine typische Aussage von Leitungspersonal, die allerdings auch das Bewusstsein um die nicht eingelösten Möglichkeiten zu zeigen scheint.

*Prinzip 4:*

*Wägen Sie die kurzfristigen Erfolge mit den langfristigen Innovationen ab.*

Hauptkriterium des Erfolgs war aus Sicht der Heimleitungen die formale Umsetzung des Konzeptes. Die Möglichkeit der Datenbereitstellung für fallbezogene und einrichtungsbezogene Qualitätsdiskurse wird schon für sich positiv bewertet. Die bloße Datenerhebung ist im Blick auf Außendarstellung als kurzfristiger Erfolg einzustufen, zumal die Jugendämter die EVAS-Dokumentation in der Regel im Sinne von „besser als nichts“ positiv einstufen. Sie kennen das System im Einzelnen aber wenig bis gar nicht. Der kurzfristige Erfolg besteht also in der Herstellung einer legitimatorischen Funktion.

*Prinzip 5:*

*Warten Sie mit Vereinbarungen über Änderungen nicht bis zum Projektende.*

Im Falle von EVAS wurden keine expliziten, schriftlichen Vereinbarungen zwischen Leitung und Teams getroffen. EVAS wurde durch eine Leitungsentscheidung eingeführt und mit dem beschriebenen Minimalstandard umgesetzt. Das Datenmanagement wurde von EVAS-Beauftragten nach Vorgaben des Institutes übernommen. Eine wirkliche Entscheidung über den Umsetzungsmodus hätte eine Diskussion von Erfahrungen und Optionen erfordert, die aber nicht zur Diskussion standen.

*Prinzip 6:*

*Klären Sie den Entscheidungsprozess.*

„Die Unternehmensleitung muss das gewünschte Niveau der Beteiligung – und damit den Einfluss – jeder Stakeholder-Gruppe für jede Phase des Prozesses definieren.“ (Gelinas 1999, S. 78).

Das System EVAS war den Teammitarbeitern so fremd, dass es einsichtig war zu sagen, erst im Prozess der Umsetzung könne man entscheiden, was es bringt. Mit dieser Erwartung

wurde das System eingeführt. Eine wirkliche Entscheidung, etwa mit der Option einer internen Revision, wurde dann aber nicht mehr explizit aufgerufen. Auch die Tatsache, dass zum Zeitpunkt des Einstiegs 150 Einrichtungen eingebunden waren, erzeugte eher das Bewusstsein des „Wir sind dabei“ und weniger die Frage „Warum sind wir dabei?“

*Prinzip 7:*

*Machen Sie den Prozess klar, verständlich und benutzerfreundlich.*

Wenn man die mehreren hundert Kategorien des EVAS-Manuals einbezieht und die für Teams nicht ohne weiteres verständlichen Kategorien des Bogens sowie den für die einzelne Fachkraft schwer nachvollziehbaren Auswertungsmodus, so ist die Implementation als hoch komplexer Lernprozess anzusehen. Dieser Lernprozess war nach Ergebnissen unserer Untersuchung offenbar überfordernd und nicht ausreichend gestaltet. Verständlichkeit wurde immer wieder angemahnt. Häufig kam die Aussage: „Das versteht nur der oder die EVAS-Beauftragte.“ Die Untersuchung ergab aber, dass auch diese die Logik des Bogens nicht immer ausreichend auf die Praxis beziehen konnten, besonders im Blick auf die innere kategoriale Logik des Bogens, die aus der klinisch-therapeutischen Praxis übertragen wurde. „Das hat mit unserem Alltag wenig zu tun“, war eine typische und in Varianten oft zu hörende Aussage in den Interviews.

Hinzu kommt, dass die theoretischen Prämissen der Kategorien nicht in einem entsprechenden Konzept vermittelt wurden. So wurden diagnostische Grundlagen der Klinischen Psychologie bzw. auch der psychotherapeutischen Interventionslehre vorausgesetzt, was in der Regel Bestandteil eingehender psychologischer Studien ist. Sollte der Bogen aber so verstanden werden, dass die Datenerhebung nur die Funktion hat, Forschungszwecke und Benchmarking zu unterstützen, dann wurde den Mitarbeitern dies so nicht vermittelt.

*Prinzip 8:*

*Setzen Sie Einzelpersonen, Kleingruppen und große Foren effektiv ein.*

Wie oben schon ausgeführt, gab es einzelne Revisionstage, organisiert vom Institut IKJ, während derer im Blick auf den Bogen Änderungswünsche eingebracht wurden. Hier wurden die Grundkategorien allerdings nicht in Frage gestellt, wie der Verfasser selbst als Teilnehmer an drei dieser Revisionstage feststellen konnte.

In den Einrichtungen wurden die üblichen Besprechungsstrukturen für den Reflexionsbedarf genutzt. Die Reflexion bezog sich aber in der Regel nicht auf das Grundkonzept, sondern nur

auf Fragen der operativen Umsetzung. Als problematisch ist sicher zu bewerten, dass nach Einführung von EVAS die Heimleiter relativ wenig aktiv in die Kommunikation eingebunden waren und der Satz „Die Heimleitung will EVAS“ als möglicher blockierender Mythos gar nicht mehr kommuniziert wurde.

*Prinzip 9:*

*Erhöhen Sie die Flexibilität und die Veränderungsfähigkeit der Organisation.*

Dieses Prinzip ist bei EVAS, so wie es in der Regel gehandhabt wird, kaum realisierbar, da der Ort der Konzeptdiskussion und die Revisionsbeschlüsse außerhalb der Einrichtungen mit Fokus auf die Items des Bogens und unter Vernachlässigung der besonderen Implementationsprobleme der einzelnen Einrichtungen stattfand. EVAS ist in der Regel nicht systematisch an ein internes QM angeschlossen, weshalb hier auch nicht verlässlich Konflikte oder Änderungsnotwendigkeiten kommuniziert werden können.

So weit die tendenziell für alle vier Heime geltende kurze und ergebnisorientierte Analyse der Implementation im Vergleich mit den Prinzipien eines idealtypischen Modells. Eine generelle Ursachenanalyse zu dem insgesamt defizitären Implementationsprozess kommt zu der Frage nach einem Implementationskonzept, ohne das die Einrichtungen die Implementation nicht aus eigener Kompetenz leisten können.

Zusätzlich zu den Prinzipien können auch idealtypische Phasen als Beurteilungshintergrund eines Implementationsprozesses dienen.

Collaborative Organizational Design versteht sich als eine umfassende Methode für Veränderungsprozesse, die aus drei hier verkürzt dargestellten Phasen besteht (Gelinas 1999, S. 80ff):

Phase eins:

Entwicklung des Fundaments

Hier geht es im Wesentlichen um den Bewusstseinsbildungsprozess der obersten Leitung, des Leitungsteams und um die Entwicklung eines Umsetzungskonzeptes und die Kommunikation mit den Stakeholdern bzw. mit den innerhalb und außerhalb der Einrichtung Beteiligten und Betroffenen.

Phase zwei:

Bestimmung der benötigten Veränderungen

Hiermit sind die Veränderungen auf der operativen Ebene gemeint.

Phase drei:

Implementierung der Veränderung

Hiermit ist die Umsetzung der gemeinsam bestimmten Veränderungen gemeint.

Die Untersuchung in den vier Einrichtungen hat ergeben, dass die Einführung von EVAS unter starker Vernachlässigung der Phasen eins und zwei geschah, vielleicht auch, weil die Inhalte dieser beiden Phasen durch das ja schon „fertige Produkt“ EVAS vernachlässigbar schienen. Doch wie schon in der Prinzipienanalyse beschrieben, wurde auch die Phase drei sehr reduziert wahrgenommen. COD unterteilt die Phase drei noch einmal in die vier Subphasen:

- (1) Lernen und Planen
- (2) Planung des Übergangs
- (3) Implementierung
- (4) Evaluierung

Aus den in den Einrichtungen erhobenen Aussagen kann geschlossen werden, dass die Implementierung relativ umstandslos ohne längere Vorbereitung und auch ohne Testphasen sowie Evaluierung geschah, und sich so die Implementierung auf Punkt 3 der Phase drei des COD-Phasenmodells reduzierte. Aus den Aussagen der Qualitätsbeauftragten und der Leitungskräfte kann geschlossen werden, dass auch zeitliche und finanzielle Gründe die beschriebene Reduktion des Implementationsprozesses bestimmten.

Auch wenn gesagt werden kann, dass das COD-Konzept anspruchsvoll ist, so ist unschwer festzustellen, dass die Implementation von EVAS nicht den Mindestanforderungen an einen Implementierungsprozess entsprochen hat, da es weder ein Mindestmaß an Schulung noch an Konzeptevaluation gab.

Legt man die Arbeitsschritte des von Maja Heiner vorgelegten Konzeptes der Experimentierenden Evaluation zu Grunde, die ein ebenfalls anspruchsvoll differenziertes professionelles Konzept von Innovation beschreibt, so fällt das Ergebnis noch deutlicher aus.

Heiner beschreibt, wie weiter oben schon dargestellt, sieben Arbeitsschritte (Heiner 1998):

- gedanklich ausprobieren
- gedanklich untersuchen
- praktisch ausprobieren
- empirisch untersuchen
- Weiterentwicklung gedanklich ausprobieren
- gedanklich untersuchen
- erneut praktisch ausprobieren

Aus der Perspektive der Einrichtungen wurde im Blick auf die Implementation nur der Schritt „praktisch ausprobieren“ getan, wobei es hier nicht um ausprobieren im Sinne des Konzeptes von M. Heiner ging, sondern um „praktisch umsetzen“, da „ausprobieren“ ja ein offenes Ergebnis und eine experimentierende Haltung voraussetzt.

Alle anderen benannten Schritte wurden zwar im IKJ mehr oder weniger reflektiert, was im neuen Handbuch seinen Niederschlag findet, aber die Reflexion fand nicht mit den beteiligten Fachkräften in der jeweiligen Einrichtung statt. So wurde den Mitarbeitern ein fertiges, aber weder in seiner inneren Logik vermitteltes noch im Blick auf die Implementationsumsetzung gemeinsam erarbeitetes Konzept übergeben.

Wird bedacht, dass das EVAS-Konzept in eine Einrichtungskultur implementiert wird, die immer schon mit etablierten Sinnkonstruktionen des Alltags arbeitet, eine innere fachliche Kultur immer schon lebt, so wird deutlich, wie wichtig hier die prozesshafte Herstellung einer Kompatibilität ist. Wenn das Konzept im ersten Anlauf nicht mit dem Anspruch der umstandslosen Integration auftreten kann, dann stellt sich die Frage mindestens nach einem Schnittstellenkonzept. Bewältigt werden muss die Koppelung an ein zunächst fremdes kategoriales System, das ja für sich selbst auch ein professionelles Sinnstiftungsinstrument ist und als dieses wirkt; dies vor allem auch, weil es Evaluation, also Bewertung verspricht.

Die Brüche der kategorialen Divergenzen konnten in unserer Untersuchung deutlich festgestellt werden, was im Einzelnen noch unten in der Ergebnisdarstellung beschrieben wird. Nur so viel hier: Insbesondere dort, wo gut eingearbeitete Teams eine fachliche Tradition eingeübt hatten oder wo etwa mit dem systemischen Ansatz professionell gearbeitet wurde, also eine tradierte methodische Systemreferenz eingeübt existierte, gab es schon bei der Implementation massive fachliche Inkonsistenzen. Diese können systemisch auch als Irritationen von Sinnkonstruktionen beschrieben werden: „Das ist ja nur für EVAS, das mussten wir halt schnell hinter uns bringen.“ Nicht Integration in die eigene Reflexionswelt, sondern eher die bloße Bedienung eines Anspruches der Umwelt wird hier formuliert (vgl. hierzu auch Willke 1996, S. 41ff).

#### **4.1.2 Kategorialanalyse und Praxiskommentierung**

Wurde im vorherigen Abschnitt die Form der Implementierung thematisiert, so wird in diesem Abschnitt der Grad der Implementierung dargestellt, ebenfalls auf der Basis unserer Informationen aus den vielen dokumentierten Gesprächen mit den EVAS-Beauftragten und den Qualitätszirkeln, insbesondere aber unseren Teaminterviews und Inhaltsanalysen.

Die Ausgangssituation in allen vier Erziehungsheimen zu Beginn der Forschungsphase wird also hier im Blick auf die Frage nach dem Implementierungsgrad von EVAS beschrieben. Zunächst wird das Gemeinsame zur Strukturqualität beschrieben. Dann wird die kategoriale Systematik des EVAS-Bogens original vorgestellt mit Kommentaren, die die Untersuchungsergebnisse aller vier Heime vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Reflexion der Heimerziehung und der spezifischen Professionalität Sozialer Arbeit einbeziehen.

### **Gemeinsame Merkmale der vier Heime zur Strukturqualität der EVAS-Implementation:**

- Arbeit schon mindestens 3 Jahre mit EVAS
- EVAS wird generell angewandt in den Wohngruppen, die den Kernbereich der Einrichtungen darstellen. Jede Einrichtung verfügt über mindestens vier Wohngruppen mit jeweils mindestens neun Plätzen.
- Es gibt eine EVAS-Beauftragtenstelle, die in der Regel mit einer Viertelstelle besetzt und an die Qualitätsbeauftragtenstelle angekoppelt ist. Die Stelle ist als Stabsstelle konstruiert und der Heimleitung zugeordnet.
- Die bzw. der EVAS-Beauftragte ist vor allem zuständig für das Datenmanagement bzw. für die Terminierung des Ausfüllens und die Verteilung der Bögen an die Teams sowie das Versenden der Bögen an das IKJ zum Zwecke der Datenspeicherung und Datenauswertung.
- Es gibt kein explizites Konzept für die Einbindung von EVAS in die Qualitätsentwicklung. Nur in einer Einrichtung ist EVAS erklärter Bestandteil der Qualitätsentwicklung, wobei auch hier die Konzeptsystematik nicht schriftlich vorliegt.
- Die EVAS-Beauftragten nehmen regelmäßig an Treffen des IKJ teil, tauschen sich über Erfahrungen der Praxis aus und geben Anregungen für Innovationen.
- Das IKJ liefert regelmäßig jährlich eine Auswertung zum Zwecke eines Benchmarkings. Dies ist ein Vergleich der Daten der Einrichtung zur Ergebnisqualität mit den Mittelwerten der Daten von 150 angeschlossenen Einrichtungen. Die Institution kann hierdurch feststellen, wo sie im Vergleich zum Durchschnitt aller an der Evaluation beteiligten Einrichtungen steht. Die Daten der anderen Einrichtungen werden nur anonymisiert dargestellt, sodass die Darstellung nicht der Transparenz eines Rankings entspricht. Es ist nicht möglich, sich mit Einrichtungen gezielt zu vergleichen, die von der

Organisationsstruktur und von den Klientenprofilen her vergleichbar wären. Der Vergleich findet mit mathematisch errechneten, qualitativ nicht beschriebenen Zahlengrößen statt, so als ob alle Einrichtungen vergleichbar seien.

- Das IKJ bietet seit 2006 auch die Möglichkeit zur Online-Einzelfallauswertung an, die bis heute jedoch noch wenig genutzt wird. Bislang werden so für die Einzelfallauswertung weniger die Datenrückläufe und mehr die dokumentierten Falldaten der Bögen genutzt, so, wie sie erhoben wurden.

### ***Kritischer Kommentar zur EVAS-Anwendung***

#### **Darstellung des EVAS-Instruments:**

Es erfolgt hier für jede Kategorie des Bogens eine Kurzdarstellung der EVAS-Systematik mit Originalabbildung des Bogenausschnitts. Die Erläuterung bezieht sich dann auf den EVAS-Standard-Verlaufsbogen zu § 34 KJHG (siehe Anlagen unter EVAS). Der Aufnahmebogen und der Abschlussbogen enthalten im Wesentlichen dieselben Kategorien und werden deshalb hier nicht gesondert berücksichtigt. Der Bogen wird hier mit seinen wesentlichen Kategorien bzw. Items ausführlich vorgestellt mit Kommentierungen meinerseits. Wo das Item für sich selbst spricht, entfällt eine Erläuterung.

Alle folgenden 16 Abbildungen sind dem EVAS-Verlaufsbogen entnommen und werden deshalb zur Vereinfachung zusammen nur einmal im Abbildungsverzeichnis unter Nr. 7 aufgeführt.

#### **Items 1-5: Nummerierung, Basisdaten und Stichtag**

<b>Basisdaten</b>						
<i>Die Codes müssen unbedingt angegeben werden. Ausnahme: Item 3.</i>						
1	<b>Code Einrichtung</b>					
2	<b>Code Kind/Jugendlicher</b>					
3	<b>Optionalen interner Code</b>					
4	<b>Hilfebeginn (Monat/Jahr)</b>			/		
5	<b>Stichtag</b>					
= Aufnahmedatum + 6 Monate + 12 Monate + 18 Monate + ...						
Bsp.: Aufnahmetag = 19.02.04						
Stichtag 1. Verlaufsbg. = 19.08.04 -> 08/2004						
Stichtag 2. Verlaufsbg. = 19.02.05 -> 02/2005						
				/		

Jeder Verlaufsbogen enthält eine Nummer, die angibt, wie viele halbjährliche Erhebungen bislang stattgefunden haben. Codiert mit einer Nummer werden dann die Einrichtung, das Kind, der Hilfebeginn und der Stichtag der Abgabe des Bogens. Die Basisdaten sind Codierungen, die jedes Kind der 150 teilnehmenden Einrichtungen unverwechselbar kodieren. Ebenso gibt die Codierung den Stichtag an für die Bearbeitung bzw. Abgabe jedes Bogens.

### **Kommentar:**

Die starre Stichtagsregelung, die von der Datenerfassungslogik des Instituts, nicht von den Hilfeplanzeitpunkten der einzelnen Klienten bestimmt wird, ist problematisch, weil sie verhindert, dass die Auswertungszeitpunkte mit den Hilfeplanterminen koordiniert werden können. Die Auswertung durch EVAS steht so nur zufällig aktuell im Hilfeplangespräch zur Verfügung. Alle Mitarbeiter kritisieren dies deutlich, weil hierdurch mit der üblichen Hilfeplanung und EVAS eine doppelte Systematik von Zielplanung und Evaluation zeitlich unkoordiniert nebeneinander herläuft und die Evaluationsergebnisse von EVAS auch nicht zeitgerecht in die Entwicklungsberichte, die eine wichtige Vorlage für die Hilfeplanung sind, einbezogen werden können.

### **Items 6-8:**

#### **Aktueller Betreuungsaufwand, Anzahl der Hilfeplangespräche und Anzahl interner Interventionsplanungen**

<b>6 Aktueller Betreuungsaufwand</b>		
1 = vollbetreute Gruppe (7-Tage-Gruppe)		
2 = 5-Tage-Gruppe		
3 = teilbetreute Gruppe (zusätzl. Angabe s. unten)		
4 = Betreutes Wohnen (max. 3 Pers./Einheit) (zusätzl. Ang. s. unten)		
5 = Sonstige:.....		
9 = unbekannt		
<i>Wenn 3, 4 oder 5 zutrifft, bitte zusätzlich die Wochenstunden Betreuung pro Platz eintragen. z. B. 15; 99 = unbekannt.</i>		
<b>7 Anzahl der Hilfeplangespräche</b>		
<i>... im Erhebungszeitraum (6 Monate).</i>		
(00 = keines; 99 = unbekannt)		
<b>8 Anzahl der internen Interventionsplanungen</b>		
<i>... nur zielgerichtete, dokumentierte, von mind. 30 Min. Dauer; im Erhebungszeitraum (6 Monate).</i>		
(00 = keine; 99 = unbekannt)		

### **Kommentar:**

Durch eine Quantifizierung wird hier der zeitliche Aufwand für das Kind darzustellen versucht. Dies ist für die Items 6 und 7 auch problemlos möglich. Allerdings werden interne Interventionsplanungen in der Praxis kaum dokumentiert.

### **Item 9: Kindbezogene Interventionen**

Hier können nach dem im Handbuch stehenden Glossar über 80 verschiedene Interventionsarten eingegeben werden, von dem persönlichen Gespräch über Nachhilfe, Theaterpädagogik, Gestalttherapie zum katathymen Bilderleben, um nur einige Beispiele zu nennen.

9 Kindbezogene Intervention(en)												
... nur hilfeplanrelevante und zielgerichtete, bezogen auf den Erhebungszeitraum (6 Monate).												
0 [ ] entfällt, keine kindbezogene Intervention		[ ] unbekannt		geschätzte Stunden pro Monat								
99	freie Nennung	Code		≤2h	3-5h	6-9h	10-19h	≥20h	Fachkraft		Einzel/Gruppe	
									intern	extern		
1				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
7				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
11				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
12				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
13				[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

**Kommentar:**

Dieses Item wird in der Regel nicht im Sinne des Glossars bearbeitet, weil es mit den 80 Interventionsarten überfordernd und zu komplex ist, wenn man noch die Dokumentation der Zeit für jede Intervention mit einbezieht. Die Komplexität einer Gruppe mit zehn Kindern/Jugendlichen und in der Regel fünf Fachkräften lässt eine präzise Dokumentation aller Interventionen kaum in vertretbarer Zeit zu, bedenkt man die Tatsache, dass in der Regel nur eine Fachkraft die Aufsicht für zehn Kinder hat. Dokumentation findet dann nach Aussagen der Mitarbeiter oft nachts statt, nach 23.00 Uhr, wenn die Fachkräfte Nachtrufbereitschaft haben, also schlafen sollten. Es wird dann nur das Nötigste dokumentiert. Interventionen gehören nach Aussage der Mehrzahl der Fachkräfte nicht unbedingt dazu, mit der Ausnahme einer Einrichtung, die eine schnelle handhabbare technische Lösung über eine Softwarelösung installiert hat.

Die Mitarbeiter handhaben dieses Item in der Regel pragmatisch, indem sie nur einmal pro Woche dokumentieren und entgegen den Vorgaben des Handbuches etwa auch regelhafte Hausaufgabenhilfen oder allgemeine Freizeitgestaltung mit eintragen. Es ist in der Praxis keine Regel für die Dokumentation von Interventionen erkennbar, nur die, dass man aus Gründen der positiven Selbstdarstellung die Definitionen meist großzügig handhabt („Endlich sieht man mal, was wir alles leisten!“).

Im Bogen werden die Interventionen nicht auf Ziele bezogen dokumentiert, sodass ein etwaiger Bezug zur Zielerreichung im Nachhinein nicht einfach herstellbar ist.

## Item 10: Eltern-/Familienbezogene Interventionen

Auch bei den elternbezogenen Interventionen gibt es weit über 50 Interventionsarten, die nur unter Zuhilfenahme des Glossars dokumentarisch bewältigt werden können.

10 Eltern-/familienbezogene Intervention(en)														
... nur hilfeplanrelevante und zielgerichtete, bezogen auf den Erhebungszeitraum (6 Monate).														
0		[ ] entfällt. keine eltern-/fam.bezogene Intervention		[ ] unbekannt		geschätzte Stunden pro Monat								
99		freie Nennung		Code		≤2h	3-5h	6-9h	10-19h	≥20h	Fachkraft intern extern		Einzel/Gruppe	
1						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
7						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10						[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

### Kommentar:

Auch hier wird in der Praxis mit der eingetragenen Zeit eine möglichst hohe zeitliche Investition zu dokumentieren versucht.

Auch wenn Interventionen zu Eltern/Familie dokumentiert werden können: Entgegen dem Paradigma des KJHG, das eindeutig die Familie als Ganzes gegenüber der Hilfe beschreibt, gibt es im Konzept von EVAS einen diagnostischen Blick auf das Familiensystem so wenig wie auf das Helfersystem. EVAS vollzieht insofern den Paradigmenwechsel vom JGG zum KJHG nicht nach und beschränkt die Evaluation auf die Symptome und Störungen des Kindes bzw. Jugendlichen. Nicht nur systemisch gesehen ist der Blick auf das gesamte System der Familie nötig, um eine fachlich gesicherte Familiendiagnose zu bekommen und Probleme und Veränderungen beim Kind wirklich mit seinem biographisch wichtigsten Lebenskontext verbinden zu können.

Bezieht man die Forschungsergebnisse etwa der JES- oder JULE-Studie über Heimerziehung mit ein, so wird als wichtiges Ergebnis betont, dass die Familienorientierung, die Elternarbeit deutlich verbessert werden muss, soll die im KJHG geforderte Rückführungsoption des Kindes gefördert werden. Der Entwicklungsstand des Kindes und die Erziehungssituation in der Familie sind die entscheidenden Kriterien für die Erfüllung der Rückführungsoption. Zudem hat Elternarbeit einen Eigensinn im Blick auf den biographischen Wert positiver familiärer Bindungen.

**Items 11-14:**

**Aktuelle Schulform/Vorschulbetreuung, erbrachte Leistung in Schule/ Berufsausbildung, Abwesenheitstage**

<b>11 Aktuelle Schulform/Vorschulbetreuung</b>	Mögliche Codes siehe Glossar oder Aufnahmebogen Item 18.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>12 Erbrachte Leistung in Schule/Berufsausbildung</b>	Bitte die Durchschnittsnote der Hauptfächer im letzten Jahres- bzw. Halbjahreszeugnis eintragen. Die Quelle (das Zeugnis) darf nicht älter als 6 Monate sein.  Zulässiger Wertebereich: 1,0 bis 6,0 7,7 = entfällt, aus Altersgründen 7,8 = entfällt, da Schulverweigerung 8,8 = entfällt, andere Gründe 9,9 = unbekannt	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>13 Anzahl der Tage mit entschuldigter Abwesenheit</b>	... im Erhebungszeitraum (6 Monate); 2 Stunden und mehr = 1 Tag. (00 = keine; 88 = entfällt; 99 = unbekannt)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>14 Anzahl der Tage mit unentschuldigter Abwesenheit</b>	... im Erhebungszeitraum (6 Monate); 2 Stunden und mehr = 1 Tag; auch Suspendierung aus disziplin. Gründen. (00 = keine; 88 = entfällt; 99 = unbekannt)	<input type="text"/>	<input type="text"/>

**Kommentar:**

Die Beschränkung auf Leistung dürfte hier nicht reichen, bedenkt man den diagnostischen Gewinn, wenn man das Sozialverhalten und Arbeitsverhalten in verschiedenen sozialen Feldern gegenüberstellen kann und somit auch das Sozialverhalten und Arbeitsverhalten in Schule und/oder Ausbildung einbeziehen würde. Zumindest sollte man die Zeugnisnoten in Arbeits- und Sozialverhalten nicht ignorieren, zumal sie die sozialpädagogische Dimension direkter abbilden dürften als die Leistungsnoten.

**Items 15-16: Polizeilich ermittelte Straftaten, Verurteilung nach Jugendstrafrecht**

<b>15 Polizeilich ermittelte Straftaten</b>	... im Erhebungszeitraum (6 Monate). keine Straffälligkeit (falls zutreffend bitte ankreuzen) unbekannt (falls zutreffend bitte ankreuzen) Bei Straftaten nachfolgend bitte die <b>Anzahl</b> eintragen, z. B. 02. Mehrfachnennungen sind möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körperverletzung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mord, Totschlag	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Straftaten gegen die sexuelle Selbstbestimmung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Straftaten gegen die Person (z. B. Beleidigung)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diebstahl, Unterschlagung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raub, Erpressung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Vermögensdelikte (z. B. Betrug, Urkundenfälschung)	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Straftaten im Straßenverkehr	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Straftaten gegen den Staat bzw. die öffentliche Ordnung	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Straftaten gegen das Betäubungsmittelgesetz	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige: .....	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>16 Verurteilungen nach Jugendstrafrecht</b>	... im Erhebungszeitraum (6 Monate). 1 = Ja, mindestens eine Verurteilung 2 = Nein, (noch) keine Verurteilung trotz ermittelter Straftat 8 = entfällt, keine polizeil. ermittelte Straftat, somit keine Verurteilung 9 = unbekannt	<input type="text"/>	<input type="text"/>

### Kommentar:

Die geringe Differenzierung zwischen Ja und Nein bei der Verurteilung nach Straftaten wirkt leicht irreführend oder etikettierend. Viele Jugendliche haben eine Verurteilung aufzuweisen, wenige aber sind wirklich stark gefährdet. Diese Unterscheidung sollte möglich sein, besonders im Blick auf den Einrichtungsvergleich. Jugendkriminalität ist zum Großteil eine vorübergehende Auffälligkeit in der Pubertät besonders bei männlichen Jugendlichen. Eine differenzierte Wahrnehmung wirklicher Gefährdung ist so sehr wichtig. Straffälligkeit geht bei den meisten Jugendlichen auch ohne Intervention vorbei, das sollte bei der Dokumentation, spätestens bei der Evaluation berücksichtigt werden.

### Item 17: Drogenkonsum

<b>17</b>	<b>Drogenkonsum</b>		
... im Erhebungszeitraum (6 Monate).			
keinerlei Drogenkonsum (falls zutreffend bitte ankreuzen) <input type="checkbox"/>			
4 = abhängig	<i>Bei Konsumverhalten bitte die Beurteilung (durch Ankreuzen des zutreffenden Wertes) anhand nebenstehender Skalierung vornehmen.</i>		
3 = unkontrolliert			
2 = öfter, kontrolliert			
1 = selten, wenig			
8 = entfällt, kein Konsum dieser Droge			
9 = mangelnde Information			
Alkohol	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Nikotin	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Cannabis	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Amphetamine	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Medikamente	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Halluzinogene	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
Schnüffeln	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]
harte Drogen	[1] - [2] - [3] - [4]	[8]	[9]

### Kommentar:

Dass Kinder und Jugendliche in Erziehungsheimen überdurchschnittlich viele Drogen konsumieren, dürfte zutreffen. Es ist aber ebenso unstrittig, dass Drogenkonsum nur eine Form von Suchtverhalten ist, in das mindestens noch Essverhalten und Medienkonsum mit einbezogen werden sollten. Die Reduktion auf Drogen scheint mir eine Verkürzung der Suchtproblematik. Auch hier gilt das für Jugendkriminalität Gesagte: Die relativ hohe Zahl lediglich pubertär bedingter Betroffenheit und die Gefahr eines irreführenden Etikettierungseffektes durch eine standardisierte Festlegung der Wahrnehmung.

## Item 18: Ressourcen/Schutzfaktoren des Kindes/Jugendlichen

18 Ressourcen/Schutzfaktoren des Kindes/Jugendl.	
7 = überdurchschnittlich	<i>Die Beurteilung bitte für jede der 10 Skalen anhand nebenstehender Skalierung vornehmen. Orientieren Sie sich dabei an der Norm der Gleichaltrigen in Deutschland, also <u>nicht</u> an der typischen Jugendhilfeklientel. Die Beurteilung soll möglichst spontan erfolgen. Zutreffendes bitte ankreuzen.</i>
6 = leicht überdurchschnittlich	
5 = <b>durchschnittlich</b>	
4 = leicht unterdurchschnittlich	
3 = unterdurchschnittlich	
2 = weit unterdurchschnittlich	
1 = extrem unterdurchschnittlich	
8 = entfällt (z. B. Kleinkind)	
9 = mangelnde Information	
Skala 1	soziale Integration [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 2	soziale Attraktivität [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 3	sozial-kommunikative Kompetenzen [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 4	besondere Fähigkeiten und Leistungen [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 5	Interessen, Aktivitäten u. Freizeitbeschäftigungen [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 6	Überzeugungen und Bewältigungsstrategien [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 7	Selbstkonzept und Selbstsicherheit [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 8	Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit) [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 9	Funktion in der Familie (bzw. Gruppe) [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]
Skala 10	körperliche Gesundheit [1] – [2] – [3] – [4] – [5] – [6] – [7]      [8] [9]

### Kommentar:

Besonders bei diesem Item gab es in allen Einrichtungen Versuche der Einbindung des Skalenratings in die Dienstbesprechungen. Alle Fachkräfte klagten aber über Schwierigkeiten mit dem sogenannten Normaljünglichen als Bewertungsreferenz, der laut Handbuch dem gesellschaftlichen Normaljünglichen entsprechen sollte. Das Votum nicht weniger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ging dahin, dass sie, und nach diesem Maßstab rateten sie dann auch, unter der Stufe 5 den normalen Heimjünglichen statt des Normaljünglichen einordneten. Doch die Handhabung war in den verschiedenen Teams sehr unterschiedlich, und so kann von Vergleichbarkeit der Daten nicht mehr ausgegangen werden. Nimmt man die Norm der Gleichaltrigen zum Maßstab, so wird die Bewertung der Ressourcen durch diesen Maßstab überwiegend unterdurchschnittlich ausfallen, was der Intention der Ressourcenkategorie nicht gerecht wird, weil sie ja gerade Hinweise auf Stärken bringen soll, die nur in Blick auf die Gesamtpersönlichkeit und auf das Gesamtkompetenzspektrum des Kindes/Jünglichen gegeben werden können. Die alleinige Orientierung am Maßstab des Normaljünglichen verfehlt gerade unter der Handlungsperspektive den Sinn des Ressourcenkonzepts, das die Bewertung aus den tatsächlichen Entwicklungspotentialen einer

Person gewinnt, nicht aus dem abstrakten Vergleich bestimmter Kompetenzen einer Person mit anderen Personen.

Es stellte sich auch heraus, dass ohne ausführliche Schulung im Rating die Anleitung im Handbuch für die Orientierung nicht ausreichte. Viele Teams halfen sich mit einfachem Abstimmen aus.

Andererseits bietet gerade dieses Item eine gute Möglichkeit, in den Teams die unterschiedlichen Beurteilungen der Mitarbeiter als pädagogische Reflexionsmöglichkeit zu nutzen. Dies gelang aber wenig, auch aus Zeitgründen. Ein ausführlicher Durchgang aller zehn Skalen wurde als zu zeitraubend empfunden. So konnte die Möglichkeit des Perspektivenabgleichs überwiegend nicht genutzt werden, und so wurden die nötigen Ratings oft vom Bezugsbetreuer bzw. der Bezugsbetreuerin alleine durchgeführt. Bei dem nicht seltenen Mitarbeiterwechsel in Heimteams bringt das natürlich noch zusätzliche Diskontinuitäten in der Bewertung.

### **Item 19: Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung**

Diese Systematik ist ausdrücklich an MAS VI/DSM angelehnt.

<b>19 Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung</b>	
... bezogen auf Item 18 (angelehnt MAS VI/DSM).	
00	= hervorragende oder gute psychosoziale Anpassung auf allen Gebieten
01	= befriedigende psychosoziale Anpassung mit vorübergehenden oder geringgradigen Schwierigkeiten in max. fünf Bereichen
02	= leichte psychosoziale Beeinträchtigung mit leichten Schwierigkeiten in mind. fünf Bereichen
03	= mäßige psychosoziale Beeinträchtigung in mind. fünf Bereichen
04	= deutliche psychosoziale Beeinträchtigung in mind. fünf Bereichen
05	= deutliche und übergreifende (durchgängige) psychosoziale Beeinträchtigung in den meisten Bereichen
06	= tief greifende und schwer wiegende psychosoziale Beeinträchtigung in den meisten Bereichen
07	= braucht beträchtliche Betreuung (wg. körperlicher Hygiene, Selbst-/Fremdgefährdung oder Kommunikationsschwierigkeiten)
08	= braucht ständige Betreuung (24-Stunden-Versorgung)
88	= entfällt, z. B. Kleinkind
99	= unbekannt, mangelnde Information

#### **Kommentar:**

Hier gab es durchgängig Schwierigkeiten mit der doch sehr differenzierten Abstufung. Es geht hier schon in den normierten Bereich der klinischen Diagnose, und ohne Schulung fühlen sich die meisten Mitarbeiter mit der Beurteilung überfordert.

## Item 20: Interventionsbedürftige psychische/psychosoziale Problemlagen – Symptome

Hier ist die Systematik an ICD-10 angelehnt, wo also normierte Kriterien von Krankheitsbildern als Maßstab gelten. Gleichwohl sollen die pädagogischen Fachkräfte die Beurteilung übernehmen.

20 Interventionsbedürftige psychische/psychosoziale Problemlagen - SYMPTOME					
entfällt, keine Auffälligkeiten (falls zutreffend bitte ankreuzen)				88	
unbekannt (falls zutreffend bitte ankreuzen)				99	
<i>Wenn Symptomatik vorhanden, bitte Schweregrad analog Item 22 einschätzen bzw. ankreuzen: 1 = leicht 2 = mittel 3 = schwer</i>					
<i>Mehrfachankreuzen ist möglich; das wichtigste Symptom bitte zusätzlich unterstreichen (angelehnt ICD10).</i>					
1	Auffälligkeiten im Essverhalten	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	1
2	Alkohol-/Drogen-/Medikamentenmissbrauch	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	2
3	Schlafprobleme	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	3
4	Einnässen/Einkoten	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	4
5	Stereotypien/Tics/Zwänge	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	5
6	körperl. Begleitsymptome/psychosomatische Symptome:.....	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	6
7	Probleme der motorischen Funktion (funktionell)	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	7
8	Aufmerksamkeitsdefizit/Impulsivität/motor. Unruhe	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	8
9	aggressives Verhalten	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	9
10	Delinquenz (mit formalen Sanktionen belegt)	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	10
11	dissoziales Verhalten (z. B. Lügen, Schuleschwänzen)	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	11
12	Trennungsprobleme/Unselbstständigkeit	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	12
13	mangelndes/undifferenziertes Bindungsverhalten	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	13
14	Auffälligkeiten im Sexualverhalten	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	14
15	Soziale Unsicherheit	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	15
16	Selbstverletzung/-beschädigung	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	16
17	suizidale Handlungen	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	17
18	Ängste/Panikattacken (z. B. vor Tod, Kontrollverlust)	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	18
19	depressive Verstimmungen	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	19
20	relative Leistungsschwäche in der Schule	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	20
21	Schulangst (z. B. massive Prüfungsängste)	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	21
22	Probleme mit der Sprache/dem Sprechen/der Artikulation	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	22
23	Lese-/Rechtschreibprobleme	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	23
24	Rechenprobleme	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	24
25	Sonstige: .....	[ 1 ]	[ 2 ]	[ 3 ]	25

### Kommentar:

Da keine systematische Beobachtung der Kinder stattfindet bzw. vorgesehen ist und die Vorgabe besteht, dass nur die Symptome eingeschätzt werden sollen, die zum Stichtag auftreten, dürfte hier eine hohe Ausfall- und Zufallsquote bestehen. Nicht selten werden die Symptome, entgegen der Anweisung, aus der Vorakte in den Bogen übernommen, so in unserer Untersuchung viele Aussagen von Mitarbeitern. Zu bedenken ist auch, dass die Kinder beim ersten Ausfüllen des Bogens noch nicht lange (ca. 6 Wochen) unter Beobachtung und in der Eingewöhnungsphase sind, die durchschnittlich ein halbes Jahr dauert. Dies ergibt nachweislich massive Schwankungen der Datenwerte, überwiegend eine Abweichung nach unten während der Anpassungszeit, was das Gesamtbild der Ergebnisqualität deutlich

verfälschen kann, vergleicht man die erste mit der letzten Erhebung. Dies wurde von den Fachkräften auch erkannt, mit der Folge, dass die erste Erhebung nicht selten entsprechend strategisch erfolgte.

### Item 21: Interventionsbedürftige psychische Störungen – Diagnosen

Hier dürfen nur von Psychologen und Medizinerinnen gestellte Diagnosen eingetragen werden.

21 Interventionsbedürftige psychische Störungen – DIAGNOSEN (ICD10/DSM IV/MAS)	
entfällt, es liegt keine Störung vor (falls zutreffend bitte ankreuzen)	88
unbekannt (falls zutreffend bitte ankreuzen)	99
<i>Nachfolgend nur ankreuzen, wenn die Störung eindeutig diagnostiziert wurde. Mehrfachankreuzen ist möglich; die Hauptstörung bitte zusätzlich unterstreichen.</i>	
1 phobische Störung/Angststörung (F40/F41)	1
2 Bindungsstörung (F94.1/F94.2)	2
3 Essstörung (F50)	3
4 Schlafstörung (F51)	4
5 Störung des Sozialverhaltens (F91)	5
6 Alkohol-, Drogen- oder Medikamentenmissbrauch (F10.x/F55.x)	6
7 Einnässen/Einkoten (F98.0/F98.1)	7
8 Tic-/Zwangsstörung/stereotype Bewegungsstörg. (F95/F42/F98.4)	8
9 unterdurchschnittl. Intelligenzniveau (IQ < 85)	9
10 umschriebene Entwicklungsstörung (z. B. Sprachstörung) (F80-F83)	10
11 tief greifende Entwicklungsstörung (z. B. Autismus) (F84)	11
12 emotionale Störungen des Kindes- und Jugendalters (F93)	12
13 depressive Störung (F32)	13
14 Störung des Sexualverhaltens (F52/F64-F66)	14
15 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (F90 x)	15
16 Persönlichkeitsstörung (z. B. Borderline) (F60-F62)	16
17 psychotische Störungen, Schizophrenie (F2)	17
18 Sonstige	18

#### Kommentar:

Problematisch ist hier, dass üblicherweise die oft schon gestellten Diagnosen mangels regelmäßiger Nachuntersuchung nicht selten bestehen bleiben und unreflektiert weiter übernommen werden. Die meisten Einrichtungen verfügen nicht über Psychologen, die die Diagnosen fachgerecht stellen oder korrigieren könnten.

### Item 22: Schweregrad der Gesamtauffälligkeit

Hier sind die Angaben zu den Definitionen im Handbuch vage und es besteht die Gefahr, die mittlere Kategorie zu bevorzugen.

#### Kommentar:

Auch hier, wie bei allen Items, die Auffälligkeiten zu erfassen versuchen, besteht die Etikettierungsproblematik, die gerade in Heimen aus strategischen Motiven bei den

Mitarbeitern der Gruppen sowie in der Erziehungs- und Heimleitung nach wie vor aus vier Gründen vorhanden ist:

- (1) Grundsätzlich gilt: Je auffälliger ein Kind in der Bewertung, desto mehr ist das Jugendamt geneigt, auch höhere Kosten zu tragen.
- (2) Je auffälliger ein Kind in der ersten Bewertung nach der Aufnahme, desto größer der vorweisbare Erfolg, wenn die Werte der Auffälligkeit in weiteren Erhebungen zurückgehen.
- (3) Je auffälliger ein Kind bei der Aufnahme, desto größer die darstellbare Leistung des Teams und die zu erwartende Wertschätzung durch die Leitung.
- (4) Je auffälliger ein Kind bei der Aufnahme, desto leichter die Begründung des längeren Aufenthaltes auch bei Besserung, wegen der Vermutbarkeit einer höheren Rückfallgefährdung.

22	Schweregrad der Gesamtauffälligkeit
	... bezogen auf Item 20 + 21.
	0 = keine Symptomatik, keine Störungen
	1 = <b>leicht</b> : Die Symptome und Störungen können von klinischen Laien übersehen werden, weil Häufigkeit und/oder Ausprägung des Problemverhaltens noch relativ begrenzt sind.
	2 = <b>mittel</b> : Das Vorliegen eines Interventionsbedarfs wird auch von Nicht-Experten erkannt, das Problemverhalten ist deutlich, tritt aber noch nicht durchgängig oder in extremer Form auf.
	3 = <b>schwer</b> : Massiv ausgeprägte und ausgedehnte Symptome und/oder Störungen, das Problemverhalten tritt durchgängig - zu jeder Zeit und in jeder Situation - auf.
	9 = unbekannt

Hier wird deutlich, dass diese Art der symptom- und störungsorientierten Evaluation eine neue Etikettierungsproblematik hervorrufen kann, wenn nicht sehr bewusst entgegengesteuert wird, was aber in der Praxis nur schwer möglich sein dürfte. Kaum ein Bereich der Sozialen Arbeit steht so unter Erfolgsdruck wie die Heimerziehung, gerade weil sie die kostenintensivste Maßnahme ist.

### **Items 23-24: Kooperation Kind/Jugendlicher und Kooperation Eltern**

Dieses Item wurde im Jahr 2004 neu eingefügt, obgleich die Eltern, so auch im Handbuch beschrieben, als wichtiger Wirkfaktor gesehen werden.

#### **Kommentar:**

Die Definition im Handbuch ist nicht ausreichend: Nicht nur die Eltern, sondern auch die Qualität der Elternarbeit ist ein wichtiger Wirkfaktor, und da vor allem die Beziehungsqualität

der Hilfebeziehung. Kausale Zuschreibungen treffen nicht das professionelle Bild, nach dem der Hilfeerfolg nur durch das Zusammenwirken vieler Mitproduzenten möglich wird.

23 Kooperation Kind/Jugendlicher								
... im Erhebungszeit- raum (6 Monate)	1 = sehr gut / sehr	2 = gut / etwas	3 = weder gut noch schlecht / teils-teils	4 = eher schlecht / weniger	5 = sehr schlecht / gar nicht	8 = entfällt, z. B. Kleinkind	9 = unbekannt	
1. Das Kind/der Jugendliche akzeptiert die aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzw. die Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	
2. Das Kind/der Jugendliche arbeitet ... an der Hilfegestaltung im Alltag mit.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	
3. Die emotionale/persönliche Beziehung zwischen dem Kind/Jugendlichen und dem (Haupt-)Bezugsbetreuer ist ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	
4. Das Kooperationsverhalten des Kindes/Jugendlichen in der Vorschulgruppe/Schule/Ausbildungsstätte ist ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	

24 Kooperation Eltern														
... im Erhebungszeit- raum (6 Monate)	1 = sehr gut / sehr	2 = gut / etwas	3 = weder gut noch schlecht / teils-teils	4 = eher schlecht / weniger	5 = sehr schlecht / gar nicht	8 = Elternteil entfällt	9 = unbekannt							
					Mutter		Vater							
1. Die Eltern akzeptieren die für sie aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzw. Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
2. Sie akzeptieren die für ihr Kind aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzw. Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
3. Sie halten die getroffenen Vereinbarungen ... ein	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
4. Ihre aktiven Beiträge zur Hilfegestaltung sind ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]

Es fällt auf, dass die Qualität der Kooperation einseitig ursächlich dem Kind/Jugendlichen bzw. den Eltern zugeschrieben wird. Nur die Einschätzungsmöglichkeit der emotionalen/persönlichen Beziehung zwischen Kind/Jugendlichem und Bezugsbetreuer lässt die Dialektik pädagogischer Kommunikation in den Blick treten. Allerdings fehlt dieses Item bei „Kooperation Eltern“. Der Beziehungsaspekt wird hier nicht bewertet, sodass hier eindeutig die Qualität der Beziehung unberücksichtigt bleibt. Die Aussagen der beiden Items sind bis auf Nr. 23/3 so formuliert, dass die Qualität der professionellen Beziehung und Aushandlung nicht in den Blick tritt.

Überhaupt ist das Prinzip der Partizipation deutlich nicht ausreichend berücksichtigt. Hier tritt das EVAS zugrunde liegende Paradigma hervor: Es geht um ein Kind, das „geheilt“ werden muss. Die Heimpädagogen sind die Experten, mit denen im Sinne von deren Diagnostik kooperiert werden muss. Das aus fachlichen und rechtlichen Gründen notwendige Bild des Mitproduzenten fehlt hier.

### Zu Item 25: Übergeordnetes Betreuungsziel gemäß § 34 KJHG

25	Übergeordnetes Betreuungsziel gemäß § 34 KJHG
	1 = Rückkehr in die Familie
	2 = Vorbereitung der Erziehung in einer anderen Familie
	3 = Vorbereitung auf ein selbstständiges Leben
	4 = nicht eindeutig definierbar
	9 = unbekannt

#### Kommentar:

Zu dem allgemeinen Begriff Betreuungsziel kann hier gesagt werden, dass bezüglich der Heimerziehung die bloße Zielorientierung mindestens mit der Suggestion ihrer Rhetorik leicht den immer auch zu berücksichtigenden Eigensinn des Lebens aus den Augen verliert. Sinn des Heimaufenthaltes ist nicht nur ein bestimmtes Ziel mit einem angebbaren Datum in ein

paar Jahren. Ziel ist immer auch schon das gegenwärtige Leben in Würde, das Leben an einem anderen Ort als der Familie, weil das Leben dort nicht verantwortbar möglich ist. Ziel ist eben nicht nur ein Meilenstein in der Ferne, sondern immer auch das Leben im Heute. Auch hier scheint insgesamt ein vielleicht therapeutisch motiviertes Missverständnis auf, als ob es wesentlich um die Behandlung eines Leidens ginge und nicht auch immer schon um das Leben im Alltag, was Heimerziehung vor allem erst einmal ist. Der Heimpädagoge Janusz Korczak hat diesen Punkt als Problem jeder Erziehung erkannt und fast provokativ als Erziehungsprinzip formuliert: „Das Kind hat das Recht auf diesen Tag.“ Das Kind lebt nicht nur für ein Ziel an einem anderen, zukünftigen Ort, es lebt sein aktuelles Leben im Heim, und kein Tag sollte in bloß funktionaler Absicht geopfert werden für ein imaginatives späteres, vielleicht vermeintlich besseres Leben.

### Zu dem Items 26 und 28:

#### Angaben zu der aktuellen kindbezogenen und elternbezogenen Zielerreichung

Hier sollen die im letzten Bogen formulierten Ziele aufgeführt und deren Zielerreichung bewertet werden.

26 Angabe der aktuellen kindbezogenen Zielerreichung								
... bezogen auf die Ziele der vorhergehenden Erhebung.								
[ ] entfällt, bei der letzten Erhebung wurden keine kindbezogenen Hilfeplan(ungs)ziele angegeben								
Grad der Zielerreichung	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt
1. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

28 Angabe der aktuellen eltern- bzw. familienbezogenen Zielerreichung								
... bezogen auf die Ziele der vorhergehenden Erhebung.								
[ ] entfällt, bei der letzten Erhebung wurden keine eltern- bzw. familienbezogenen Hilfeplan(ungs)ziele angegeben								
Grad der Zielerreichung	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt
1. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3. Ziel	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

#### Kommentar:

Da die Ziele in der Regel nicht operationalisiert werden und auch keine Kriterien entwickelt werden für die Grade der Zielerreichung, ist die Bewertung bloß intuitiv im Vergleich mit den formulierten Zielen möglich. Zudem ist nicht nachvollziehbar, warum eine starke Differenzierung der Skala in positiver Richtung vorgenommen wurde, in negativer Richtung aber nur ein Skalenpunkt zum Bewerten möglich ist.

Zudem ist die Zielplanung hier nicht mit der Zielplanung der Hilfeplanung zeitlich abgestimmt, und es laufen zwei Zielplanungen in der Regel unkoordiniert nebeneinander her. Da der Planungssturnus in beiden Fällen ca. sechs Monate ist, beträgt der zeitliche Abstand der Planungen maximal drei Monate, was für die Dynamik der Heimerziehung sehr lange ist.

Eine zeitliche Abstimmung ist bislang nicht möglich, weil das IKJ eine vorgegebene Terminierung der Datenspeicherung hat und die Jugendamtsmitarbeiter ihre Hilfeplantermine ebenfalls sehr autonom setzen, oft auch aus Zeitmangel aussetzen oder verschieben, sodass eine realistische Lösung nur in einer Flexibilisierung der Datenabrufbarkeit zu sehen ist.

**Zu den Items 27 und 29:**

**Kind und eltern- bzw. familienbezogene Hilfeplanungsziele sowie Prognosen zum Zielerreichungsgrad**

Im EVAS-Handbuch sind allgemeine Hinweise zur Zielformulierung gegeben (Adams 2004, Anlagen Verlaufsbogen S. 20ff).

**27 Kindbezogene Hilfeplan(ungs)ziele sowie Prognosen zum Zielerreichungsgrad**

*Hinweis Ziele:* Es sind max. 3 Nennungen möglich. Bitte zuerst die freie Nennung vornehmen, erst danach codieren.  
*Hinweis Prognosen:* Bezieht sich auf den Zielerreichungsgrad in 6 Monaten. Bitte die Prognose für jedes Ziel getrennt ankreuzen.

entfällt, keine kindbezogenen Hilfeplan(ungs)ziele  unbekannt, Hilfeplanung noch nicht abgeschlossen

1. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 1:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

2. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 2:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

3. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 3:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

**29 Eltern- bzw. familienbezogene Hilfeplan(ungs)ziele sowie Prognosen zum Zielerreichungsgrad**

*Hinweis Ziele:* Es sind max. 3 Nennungen möglich. Bitte zuerst die freie Nennung vornehmen, erst danach codieren.  
*Hinweis Prognosen:* Bezieht sich auf den Zielerreichungsgrad in 6 Monaten. Bitte die Prognose für jedes Ziel getrennt ankreuzen.

entfällt, keine eltern- bzw. familienbezogenen Hilfeplan(ungs)ziele  unbekannt, Hilfeplanung noch nicht abgeschlossen

1. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 1:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

2. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 2:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

3. .... Code:

Prognose	<input type="checkbox"/>							
Ziel 3:	Verschlechterung	keine Änderung	etwas erreicht	mittel erreicht	weitgehend erreicht	völlig erreicht	Ziel übertroffen	unbekannt (Prognose)

**Kommentar:**

Die Zielformulierungen sollen laut Handbuch nach insgesamt 108 verschiedenen Zielkategorien codiert werden (kind- und elternbezogene Ziele). Die Schwierigkeiten der Zuordnung und Zielpräzisierung liegen im Zeitaufwand, der ganz erheblich ist, wenn präzise nach Anweisung vorgegangen wird. In der Regel werden die Vorgaben des Handbuches von den Benutzern, so die Aussagen derselben, nicht ausreichend erfüllt, insbesondere nicht im Blick auf die Hinweise zur Zielformulierung.

Auch die Prognose zum Zielerreichungsgrad wird in der Regel intuitiv gegeben, da nicht, wie es im Handbuch empfohlen wird, Teilziele oder Zielerreichungsgrade konkret definiert werden, was eine notwendige Voraussetzung für die präzise Überprüfung der Prognose wäre. Es ist hier immer die Schwierigkeit mit zu sehen, die die verschiedenen und in der Regel nicht ausreichend kommunizierten Einzelperspektiven der Teammitglieder mit sich bringen. Die Mitarbeiter sind nicht geschult, diese komplexe Aufgabe zu lösen. Dies ist offensichtlich, wenn man sich beliebige Zielformulierungen anschaut und Fragen stellt, wie dies in den Interviews der Teams geschehen ist. In der Regel sind den Teammitgliedern die Ziele nicht präsent, weil überwiegend eine laufende Zielerreichungsdokumentation fehlt, die die Ziele bewusst halten könnte.

Auch setzt eine präzise Zielformulierung eine exakte Diagnostik voraus, die nicht nur aus der Benennung von Symptomen, psychischen Störungen, Straftaten und Schutzfaktoren bestehen kann, sondern auch den beziehungs-dynamischen sozialen Kontext (Familiendiagnostik, Gruppendiagnostik, Helfersystem etc.) mit einbeziehen müsste, da erst das Gesamtbild der sozialen Bedingungsfaktoren die Änderungsmöglichkeiten umfassend beschreiben könnte. Eine professionelle soziale Diagnose ist jedoch bislang überwiegend nicht Standard in den Heimen, auch nicht in den Jugendämtern. So steht die Symptombeschreibung, die bei EVAS im Vordergrund steht, in Gefahr, den Wirklichkeitsbereich, in dem Änderung ansetzen kann, gerade auszublenden.

Das Problem der hier benannten Defizitfokussierung kann man nicht so relativieren, dass man meint, man müsse sich eben auf das Machbare und in so einem Fragebogen Umsetzbare beschränken und es ginge um die Evaluation der Ergebnisqualität mit zu akzeptierenden Schwächen der Messung.

Das zentrale Problem ist jenseits dieses Arguments zu suchen. Schaut man sich die kategoriale Landkarte unserer theoretischen Skizze an, so wird deutlich, dass sich die EVAS-Kategorien überwiegend auf die therapeutische Dimension der Heimerziehung und diese zusätzlich noch kindzentriert und symptomorientiert beschränken. Es geschieht die theoretisch nicht reflektierte Übernahme von Kategorien aus einem therapeutischen Kontext, in dem diese angemessen sein mögen. Doch selbst dort ist die Familie in der Regel als System einbezogen.

Es wird unzureichend bedacht, dass zuallererst aufgrund einer generellen pädagogischen Zielreflexion von Heimerziehung und einer lebensfeldbezogenen Generierung von Wirkfaktorenzusammenhängen die zu evaluierenden Kategorien in den Blick treten. Will man die Wahrnehmung nicht quasi durch Augen steuern, die für eine andere Wirklichkeit bzw. nur

für eine Teilwirklichkeit von Heimerziehung bestimmt sind, nämlich die klinisch-psychologischen Perspektive, bedarf das Kategoriennetz mindestens der Ergänzung durch pädagogische und alltagsbezogene Perspektiven. Das Ergebnis der Analyse in einem Satz:

Die Bereiche Alltag und Pädagogik kommen diagnostisch kaum vor, es überwiegt die klinisch-therapeutische Perspektive. Die Begründung ist wohl, dass sich Gelingen oder Nichtgelingen von Alltag und Pädagogik in zunehmenden oder abnehmenden Symptomen und Störungen zeigen und so Indikatoren für den Erfolg sein können. Alltagslogik, pädagogische und therapeutische Logik haben aber eine durchaus eigensinnige Realität, die auch für sich gesehen werden muss. Eine undifferenzierte Vermischung ist nicht ohne erhebliche Informationsverluste und Verzerrungen möglich. So können etwa gerade intelligentere Jugendliche scheinbar sehr gut im Alltag funktionieren und auch in der pädagogischen Beziehung angepasst mitarbeiten sowie therapeutisch gesehen nicht auffallen und gleichwohl etwa ein geheimes Leben als Dealer ohne Eigenkonsum und/oder in einer verdeckten Kriminalität führen. Erfahrene Fachkräfte wissen aber, dass solche Jugendlichen etwa in der Beziehung gerade durch eine wenig authentische, gleichwohl sehr angepasste Art „auffallen“. Hier ist hohe Professionalität in der pädagogischen Beziehung der diagnostische Schlüssel und der Wegbereiter für erzieherische Interventionen. Das Beispiel ist nicht konstruiert und wurde gewählt, weil EVAS die Beziehungsqualität des erzieherischen Verhältnisses, die professionelle Beziehung völlig ausblendet, was auch von vielen Fachkräften in den Interviews kritisch angemerkt wurde, etwa in dem beispielhaften Satz: „Die Beziehung zum Kind ist für mich das Wichtigste, und das kommt bei EVAS nicht vor.“ Hier müsste mindestens angegeben werden, wie diese Dimension in die Evaluation einbezogen werden kann.

## **4.2. Erprobung von Selbstevaluationskonzepten**

In diesem Kapitel wird der empirische Forschungsteil dargestellt. Es wurden vier Heime mit Wohngruppen als Forschungsfelder ausgesucht, in denen jeweils ein Projekt zur Verbesserung der Integration von EVAS in die Fallbesprechungen durch Konzeptentwicklungen der Einrichtungen auf den Weg gebracht wurde. Die vier Heime werden jeweils unter drei Gliederungspunkten beschrieben:

### **1. Strukturelle Voraussetzung**

2. Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung
3. Auswertungsergebnisse

### **Vorbemerkungen zur Durchführung der Projekte**

Wie bereits dargestellt, sind die vier Heime strukturell in grundlegenden Aspekten vergleichbar. Auch sind in Punkt 4.1 schon die Items der Evaluation, wie sie in allen Einrichtungen zum Einsatz kommen, erläutert und auf Grund unserer Forschungsergebnisse kommentiert worden.

Dennoch gibt es wichtige einrichtungsspezifische Organisationsmerkmale, wie etwa Besonderheiten des Trägers, der Geschichte und Kultur, des Standortes, der Leitungsstruktur, der Angebotsstruktur und des Standes der Qualitätsentwicklung, die als Kontextbedingungen von Evaluation beschrieben werden sollen. Die Beschreibung macht in der Kennzeichnung da Halt, wo die zugesicherte Anonymisierung der Einrichtung verloren geht.

Die Durchführung unserer Untersuchung folgt einem Grundschemata in den vier Einrichtungen.

Alle Einrichtungen standen vor den schon beschriebenen Problemen der Implementierung und Anwendung von EVAS. Alle Heime standen aufgrund ihrer spezifischen Situation vor Optionen der Weiterentwicklung in Richtung einer besseren Implementation von EVAS in die Fallarbeit.

Hierbei sollte keine Experimente installiert werden, sondern der Anschluss an selbst geplante und durchgeführte Entwicklungsschritte gesucht werden.

Gemeinsame Merkmale der Durchführung in allen Heimen waren:

1. Problemdefinition
2. Themenfindung und Planung des Projektes
3. Umsetzung
4. Datenerhebung
5. Auswertung

### ***Einrichtungsübergreifende Problembeschreibung, Problemanalyse und Hypothese***

Zusammenfassend wird kurz beschrieben, was in allen vier Einrichtungen schon vor Beginn der Forschung kommunizierte Voraussetzung war.

Bislang haben die Einrichtungen EVAS überwiegend als Möglichkeit zur Datenerhebung genutzt, mit folgenden Erfahrungen:

- a) Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter konnten EVAS nur relativ wenig für ihre Arbeit im Alltag nutzen (zum Beispiel gezielt für die Hilfe- und Erziehungsplanung einsetzen). Grund waren mangelnde Einbindung in die Fallgespräche und wenig zeitnahe Auswertungsberichte des IKJ. Es besteht hierdurch das Problem mangelnder Gültigkeit (Validität) der Daten.
- b) Die Auswertungsergebnisse wurden wenig oder gar nicht als Basis zur Qualitätsentwicklung genutzt.
- c) Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schilderten EVAS als wenig hilfreiches Instrument für ihren Arbeitsalltag.

Eine Analyse der aufgezeigten Problematik in den Qualitätszirkeln ergab, dass das von den Fachkräften der Teams und den Leitungskräften definierte Kernproblem die mangelnde Integration von EVAS in den Heimalltag war. Hier sind besonders drei Aspekte zu nennen:

- a) Die Alltagsdokumentation ist nicht ausreichend auf die Fragen des EVAS-Bogens abgestimmt.
- b) Die EVAS-Berichte als Einzelfallauswertungen werden noch wenig als Informationsquelle in den Fallbesprechungen genutzt, weil die Auswertung des Instituts bislang nicht einzelfallbezogen durchgeführt wurde. Aber auch die Datenberichte konnten nicht ohne weiteres Anschluss an die Qualitätsentwicklung finden, da die strukturelle Vergleichbarkeit der Einrichtungen nicht gegeben ist.
- c) Die Einführung von EVAS geschah überwiegend ohne nachhaltige Information und Einarbeitung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

Konsens war in den Qualitätszirkeln auch: Es konnte nicht darum gehen, die Ursachen für die Probleme den Fachkräften der Teams zuzuschreiben. Beabsichtigt war die Weiterentwicklung von EVAS durch die Verbesserung der Dokumentation, Integration in die Fallbesprechungen und Verzahnung mit der Hilfe- und Erziehungsplanung.

In der Metaperspektive ging es um die Koppelung von EVAS an ein einrichtungsspezifisches System der Selbstevaluation, das in unterschiedlichen Reifegraden ausbaufähig erschien.

Selbstevaluation wird dann durch einzelne Entwicklungsschritte innerhalb der jeweiligen Einrichtung in eine Konzeptform gebracht, die den Anschluss an EVAS ermöglicht und so den intendierten Sinn von EVAS umsetzbar, d. h. für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen der Fallarbeit nutzbar macht.

Als **Hypothese** wurde in den Qualitätszirkeln allgemein eingeführt:

Eine Evaluation (wie z. B. EVAS) wird für den Arbeitsalltag im Heim wirksamer für die Qualität der Arbeit durch die systematische Koppelung an durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unter Anleitung entwickelte Schritte zur Selbstevaluation.

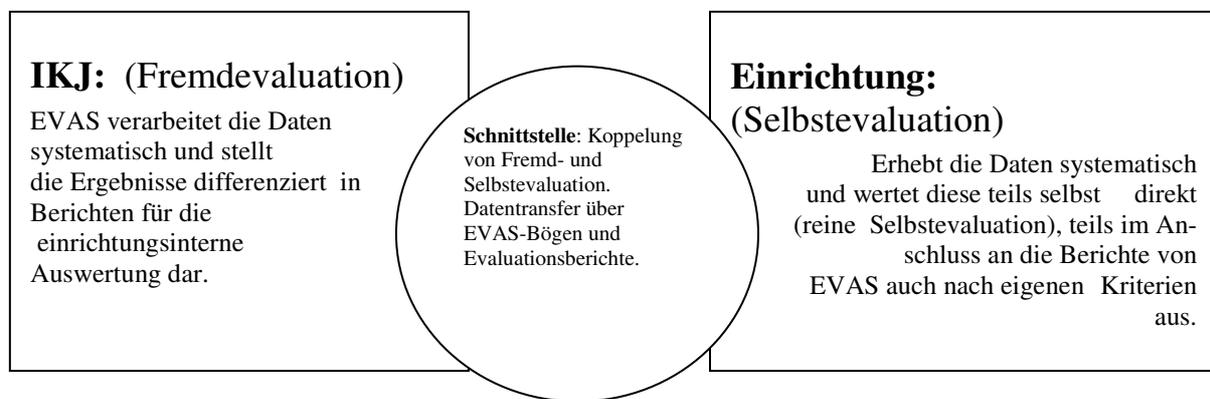


Abbildung 8: Schaubild eines integrativen Systems der Fremd- und Selbstevaluation

Erbracht werden soll der Nachweis parallel in vier Einrichtungen durch die Entwicklung und Testung einrichtungsbezogener Konzepte, die ihre Alltags- und Dauereinsatztauglichkeit unter den Normalbedingungen der Heimerziehung zeigen müssen.

Die vier Testungen haben den gleichen Untersuchungsansatz und das gleiche Zentralthema, jedoch zum Teil verschiedene Entwicklungsphasen und unterschiedliche Aspekte und Varianten der Konzeptentwicklung als Untersuchungsgegenstand.

Zur Untersuchung der vorgenannten Hypothese sollten in allen vier Einrichtungen folgende Aspekte als Maßstäbe/Kriterien zur Bewertung berücksichtigt werden:

- die Qualität der Dokumentation
- die Qualität der Fallbesprechungen

- Kernprozesse der Hilfeplanung und Umsetzung der Ziele (Einschätzung der Fachkräfte vor und nach der Konzepttestung durch Fragebögen und Leitfadeninterviews)
- Qualität der Datenerhebung für die EVAS-Bögen in den Fallgesprächen
- Qualität der Datenauswertung in den Fallgesprächen.

### **Einbindung in die Organisation der Einrichtung**

Die Einbindung in die Organisation der Einrichtung sollte so erfolgen, dass die bestehenden Besprechungsstrukturen genutzt werden für Planung, Entwicklung, Begleitung und Auswertung des Projektes. Es sollte möglichst kein zusätzlicher Zeitaufwand für die Fachkräfte entstehen. Dies war realisierbar, weil das Projekt die ohnehin geplanten und anstehenden Entwicklungsthemen aufgriff und zum Inhalt machte, das Projekt also Bestandteil der internen Organisationsentwicklung bezüglich der besseren Integration von EVAS war. Die wissenschaftliche Begleitung ermöglichte die Testung der Konzeptanwendung für ein Jahr sowie die reflektierte gemeinsame Auswertung. Der wissenschaftliche Begleiter verpflichtete sich, die Daten und Ergebnisse nur für den internen Gebrauch der Einrichtung zu verwenden. Ausnahmen bedürfen der Absprache mit der Leitung. Eine wissenschaftliche Veröffentlichung (Dissertation) stellt eventuelle Daten anonymisiert dar.

Die internen Ansprechpartner für das Projekt wurden von der Leitung benannt. Neben den EVAS-Beauftragten sollte in jeder Gruppe ein Ansprechpartner benannt werden, sofern dieser nicht schon durch die EVAS-Koordination feststand.

Der Nutzen des Projektes wurde vom Verfasser mit den Fachkräften der Einrichtungen wie folgt in den Qualitätszirkeln kommuniziert:

Nutzen für die Einrichtung:

- Das Projekt dient der wissenschaftlich begleiteten Entwicklung eines Integrationskonzeptes bzw. Selbstevaluationskonzeptes, das zur Steigerung der Wirksamkeit von EVAS und zur bewussteren und gezielteren Bewertung der eigenen Arbeit führen soll.
- Durch die bewusste und systematische Verbesserung der Selbstevaluation soll auch eine berufliche Identität gestärkt werden, die die Bewertung der eigenen Leistung sich

auch selbst begründet zutraut und diese qualifizierter als bislang darzustellen in der Lage ist.

- Fremdbewertung und Selbstbewertung sollen in ein für alle an dem Hilfeprozess Beteiligten akzeptableres Verhältnis kommen.
- Das Projekt soll als Lehr- und Lernbeispiel für die weitere Organisationsentwicklung dienen.

Nutzen für die Gesamtheit der EVAS-Teilnehmer:

Aus den Erfahrungen und Ergebnisauswertungen der vier Projekte sollte ein Abschnitt im EVAS-Handbuch entstehen, der für die Integration von EVAS eine allgemeine Orientierung gibt. Die Umsetzung des Konzeptes der Selbstevaluation muss allerdings in jeder Einrichtung wieder neu konzipiert werden.

Nutzen für die Wissenschaft und für den Beruf:

Die Projekte sollen einen Beitrag leisten zur Entwicklung von Evaluation in der Praxis. Sie sollen insbesondere aufzeigen und nachweisen, dass die systematische Koppelung von Fremd- und Selbstevaluation das Problem der Bewertung der Ergebnis- und Prozessqualität methodisch gut lösen kann, deutlich besser als Fremd- oder Selbstevaluation alleine je für sich.

Das Vertrauen in unsere Arbeit und die Bedeutung und das Ansehen unseres Berufes hängen nicht zuletzt von unserer Fähigkeit ab, unsere Arbeit als Prozess und im Ergebnis nachvollziehbar für uns selbst und andere darzustellen. Evaluation ist ein wesentlicher und unverzichtbarer Schritt zu diesem Ziel.

Durch die Thematisierung des Nutzens der Projekte auf verschiedenen Ebenen wurde versucht, Transparenz und Motivation herzustellen. Die Beteiligung der Fachkräfte, der Teams, der Qualitätsbeauftragten und der Leitungen war in allen Einrichtungen sehr gut, trotz der großen Belastung der Alltagsarbeit.

#### **4.2.1. Heim A**

##### **4.2.1.1 Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen**

*Die folgende Beschreibung der Einrichtung hat nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Dargestellt wird der relevante organisatorische Kontext.*

## **Angebotsstruktur und Personal**

Kernangebot der Einrichtung sind vier koedukative Wohngruppen mit Plätzen für je neun Kinder und Jugendliche im Alter von drei bis 17 Jahren. Traditionell ist das Heim auf jüngere Kinder ausgerichtet. Zusätzlich sind in den letzten Jahren die Bereiche Verselbständigung, Sozialpädagogische Familienhilfe/Einzelbetreuung und eine Notaufnahme aufgebaut worden.

Personell ist die Einrichtung etwa im gleichen Verhältnis gemischt mit Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen besetzt (insgesamt ca. 60 päd. Fachkräfte). Der Heimleiter ist Dipl.-Pädagoge. Zwei Bereichsleitungen gibt es mit den Ausbildungen Dipl.-Psych. und Dipl.-Soz.-Päd. Ein Sportpädagoge ist Qualitätsbeauftragter, eine Erzieherin sogenannte EVAS-Beauftragte. Es finden regelmäßig Supervision und Fortbildung statt im üblichen Rahmen des Bildungsurlaubs. Über längere Zusatzausbildungen verfügen wenige Fachkräfte.

## **Organisation und Konzeption**

Träger des Heims ist ein Caritasverband. Die Einrichtung wurde bis vor zwölf Jahren noch von einer kirchlichen Ordensschwester geleitet. Die Organisation der Einrichtung ist intern mit drei Hierarchiestufen aufgebaut: Heimleitung, Bereichsleitung, Teamfachkräfte. Eher untypisch für Wohngruppenteams ist, dass es keine Teamleitungen gibt. Auch die Teams wurden bis vor neun Jahren von Schwestern geleitet. Nach deren Ausscheiden wurden die Gruppenleitungsstellen auf Wunsch der Gruppenfachkräfte nicht mehr besetzt. Die Leitungsaufgaben werden seitdem durch die Bereichsleitung direkt wahrgenommen.

Die personelle Hierarchie ist sehr stabil, nach Aussage der Leitungskräfte wesentlich bedingt durch eine hohe gegenseitige persönliche Akzeptanz. Im Verlaufe der Untersuchung gab es keine personelle Fluktuation auf der Leitungsebene.

Explizite konzeptionelle Grundlage der Arbeit stellen die Leistungsvereinbarungen dar, in denen auch Standards der Arbeit, vom Personalschlüssel über die Art der Hausaufgabenhilfe bis zur Struktur der Elternarbeit festgeschrieben sind. Hier gibt es keine Besonderheiten über die üblichen Standards der Heimerziehung hinaus. Die Einrichtung verfügt über ein Leitbild, das sich auf die Leitlinien des Caritas-Leitbildes bezieht.

## **Qualitätsentwicklung und Standards**

Die Einrichtung betreibt seit acht Jahren eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung, organisiert durch einen Qualitätszirkel, der vom Heimleiter aktiv unterstützt wird. Mitglieder des Qualitätszirkels sind der Heimleiter, die EVAS-Beauftragte, der Qualitätsbeauftragte und

die Bereichsleiter nach Bedarf. Die Qualitätsentwicklung ist nicht an einer bestimmten Qualitätsentwicklungsmethode orientiert, der Leiter der Einrichtung beantwortet diese Frage mit „pragmatisch“. Im Zentrum der bisherigen Entwicklung stand die Einführung einer IT-gestützten systematischen Dokumentation und eines professionellen Berichtswesens. Methodisch wurden kleinschrittige Innovationen durchgeführt, die dann unter Beteiligung der Fachkräfte der Teams immer wieder Revisionen erfuhren. So gibt es eine Kultur der Qualitätsentwicklung unter systematischer aktiver Mitarbeiterbeteiligung und mit Elementen von Selbstevaluation der Implementationsprozesse mit dem Zentralkriterium Konzeptakzeptanz durch die Fachkräfte.

Die Standards der Dokumentation, des Berichtswesens und der internen Hilfeplanumsetzung liegen im Blick auf die Qualität der Instrumente eher über dem Durchschnitt, was sich insbesondere an der hohen Verbindlichkeit der Dokumentation zeigt. Diese Aussage kann sich nicht auf einen objektiven Referenzwert beziehen, sie wird gemacht auf der Basis einer sehr breiten Kenntnis der Heimstandards.

Die Einrichtung hat eine gute Kundenakzeptanz, sowohl bei den Jugendämtern als auch bei den Eltern. So lauten die übereinstimmenden Aussagen von Leitungskräften und Teamfachkräften. Die gute Belegung der Einrichtung lässt die Aussagen plausibel erscheinen.

### **Stand der EVAS-Implementation**

Das Evaluationssystem EVAS wurde 2001 mit dem oben schon allgemein beschriebenen geringen Aufwand an Implementation eingeführt. Wie in den meisten Einrichtungen bestand die Umsetzung im Ausfüllen der Bögen durch Stabsstellen, in diesem Falle durch die EVAS-Beauftragte, unterstützt durch den Qualitätsbeauftragten. Für die Dokumentation der Interventionen wurde eine Vorlage im Excelformat erstellt, die auch heute noch in Gebrauch ist. Die Daten für das Benchmarking wurden durch die Heimleitung bisher eher selektiv zur Darstellung gegenüber den Jugendämtern eingesetzt.

Die Datenbereitstellung des Instituts IKJ zur Einzelfallauswertung ist erst aktuell möglich. Die dokumentierten Daten der Bögen wurden bislang sporadisch in Fallgesprächen genutzt. EVAS wurde, wie in den meisten Einrichtungen, vor allem eingeführt, um den Vorgaben des § 78 KJHG zu genügen, sich wenigstens auf den Weg einer Evaluation zu begeben mit einer vorzeigbaren Methode, so die Leitung der Einrichtung.

#### **4.2.1.2 Projektentwicklung und Durchführung**

Es wurde als Problem definiert, dass die in der Hilfeplanung und im EVAS-Bogen definierten Ziele im Alltag wenig präsent sind und die durchgeführten Interventionen wenig bewusst und geplant an die formulierten Ziele angeschlossen werden. Eine Problemlösung sollte in einem ersten Schritt durch eine verbesserte Interventionsdokumentation erfolgen.

Zur Planung und Vorbereitung des Projektes fanden drei von mir protokollierte Gespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualitätszirkels statt.

#### **Zum Verständnis von Organisationsentwicklung**

Die Einrichtung entwickelt sich traditionell bewusst nicht in Form der Einführung größerer Innovationsprojekte weiter, sondern hat eine Kultur der „Lernenden Organisation“ geschaffen und pflegt diese seit vielen Jahren. Entwicklung findet kontinuierlich, aber in kleinen Schritten quasi mikroprozessual unter sensibler Achtung und Einbeziehung der Motivationen und Entwicklungsstände der pädagogischen Fachkräfte statt, so die Aussagen im Qualitätszirkel. Die Einrichtung praktiziert diese Art der Entwicklung nach eigenen Aussagen seit Jahren mit Erfolg. Größere Projekte irritierten hier bzw. würden abgelehnt, so die Einschätzung des Qualitätszirkels.

Als wichtigstes nächstes Ziel der Weiterentwicklung im Gesamtprozess der Hilfeplanung, Erziehungsplanung, Dokumentation und Evaluation stand ein Schritt des zielorientierten Arbeitens im Alltag an, hier ein konsequenter Anschluss der Alltagsarbeit an die Hilfeplanziele. Längerfristiges Ziel der Entwicklung waren durchaus die Operationalisierung der Hilfeplanziele und eine entsprechende Aufgabenformulierung im Modus der Fragen nach dem Was, Wer, Wann, Wie etc. Jedoch sollte erst ein Zwischenentwicklungsschritt gegangen werden mit dem Ziel, Erfahrungen mit der Wahrnehmung der Verknüpfung von Zielen und Interventionen zu machen und damit die Chancen der Operationalisierung erst einmal bewusster werden zu lassen, so die formulierte Intention des Qualitätszirkels.

#### **Projektziele**

Der geplante Entwicklungsschritt zielt auf eine Bewusstmachung der Hilfeplanziele über eine zielgesteuerte und zielbezogene Dokumentation der Interventionen (Abbildung der entwickelten Dokumentationsvorlage in diesem Abschnitt). Bisher war es so, dass alle Interventionen nach Vorgabe des EVAS-Glossars dokumentiert wurden, gleichgültig, ob sie im Sinne der Hilfeplanziele stattfanden oder anders, etwa situativ oder durch kurzfristige Ziele, motiviert waren. Nun sollten die Hilfeplanziele als Selektions- und Ordnungskriterien in die Dokumentationsraster deutlich sichtbar übernommen werden. Hauptziel: Jede

Dokumentation der Interventionen sollte den Blick auch unwillkürlich auf die Ziele richten. Nebenziel: Die Interventionen sollen dann jeweils den Hilfeplanzielen in der Dokumentation zugeordnet und diese Zuordnung dokumentiert werden.

Ziel ist, hierdurch zweierlei zu erreichen: Es sollte besser sichtbar dargestellt werden, was denn im Sinne der einzelnen Hilfeplanziele getan wurde, und es sollte dadurch ein Bewusstsein entstehen, das die Erziehungsziele im Alltag präsent hält; dadurch sollte im Alltag wiederum die Intuition für Gelegenheiten zielgerichteter und situativ sinnvoller Interventionen gefördert werden. Der Entwicklungsschritt zielte also auf bessere Präsenz der Ziele im Alltag und Förderung der pädagogischen Intuition, gebunden an die Ziele.

Diese aufgabenbewusstere Ausrichtung der Kognition, Intention und Intuition im Alltag sollte zunächst nicht durch Operationalisierung geschehen, die den sinnhaft-intuitiven Bereich eventuell gerade wieder unzulässig durch „zu operationales Vorschreiben des Handelns“ einschränken würde. Der Entwicklungsschritt setzte vielmehr auf den situationsbezogenen intuitiven Anschluss an die auf allgemeinem Abstraktionsniveau belassenen, aber kognitiv präsent gehaltenen Hilfeplanziele.

Dem Projekt liegen folgende konkrete innovative Schritte zugrunde: Regelmäßige Übertragung der Hilfeplanziele in die Kategorienleiste der Interventionsdokumentation und Dokumentation der Interventionen nach dieser neuen Systematik (siehe Interventionsdokumentation in diesem Abschnitt).

**Forschungshypothese** ist, dass diese modifizierte Form der Dokumentation deutliche Rückwirkungen auf die Bewusstmachung der Zielebene und dadurch auf intuitives zielgerichtetes pädagogisches Handeln im Alltag hat.

Die fallbezogene Selbstbewertung bzw. Selbstevaluation soll besser möglich sein, wenn Ziele und Interventionen in ihrem Wirkungszusammenhang bewusster wahrgenommen werden. Ein wichtiger Schritt zur Einzelfallauswertung, die von EVAS vorgesehen ist, soll hierdurch befördert werden, zunächst in dem Sinne, dass sie als lohnende Möglichkeit in das Bewusstsein der Teams rückt. Die bewusste gedankliche Operation der Verbindung von Ziel und Intervention wird als entscheidender Schritt zur Möglichkeit einer Selbstevaluation gesehen, die nicht nur in der Unmittelbarkeit einzelner Handlungsschritte bleibt, sondern diese auch an langfristige biografische Entwicklungsperspektiven anschließt.

Der Schritt der Zieloperationalisierung wurde bewusst noch nicht gegangen. Es ging nicht um ein komplettes Konzept der Selbstevaluation mit ausgearbeiteten Elementen, sondern nur um

die bewusstere Verknüpfung zwischen Zielen und Interventionen durch eine entsprechende Dokumentationspraxis.

### ***Konzept zur Interventionsdokumentation in Verbindung mit EVAS:***

Im Weiteren wird das Konzept dargestellt, nach dessen Leitgedanken die Innovation implementiert, getestet und evaluiert werden sollte und das sich an Arbeitsschritten orientiert, die von Maja Heiner beschrieben wurden (Heiner 2001, S. 35-58).

### **Kontext und Beteiligung**

Der Kontext des Projektes ist die Institution Heim. Die Beteiligten sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von der Innovation als Teamfachkräfte direkt oder als Stab oder Vorgesetzte betroffen sind. Die Maßnahme wurde mit den Leitungskräften vorgeplant unter Einbeziehung der EVAS- und Qualitätsbeauftragten. Der Qualitätszirkel der Einrichtung ist geübt in der Entwicklung von Konzepten und deren Testung. In unserem jetzigen Fall wird ein Entwicklungsschritt mit Beratung und einer Untersuchung von außen gegangen, der letztlich in Richtung Verbesserung des Selbstevaluationsanspruchs von EVAS unter Beteiligung der Gruppenteams zielt.

### **Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Auswahl der Untersuchungsfragestellungen**

Das Untersuchungsfeld besteht aus den vier vollstationären Wohngruppen der Einrichtung.

Zentrale Fragestellung ist: Kann die Praxisvoraussetzung für Selbstevaluation durch die bewusstere Verknüpfung von Zielen und Interventionen verbessert werden?

### **Unterfragestellungen:**

- Wie können Interventionen so an Zielen orientiert, umgesetzt und dokumentiert werden, dass sie der jeweiligen Situation und den allgemeinen Zielen gleichzeitig gerecht werden?
- Wie ist eine zu operational geplante Pädagogik zu vermeiden und wie kann trotzdem den Zielen ausreichend entsprochen werden? Es geht hier auch um die Problematik der Angemessenheit des erzieherischen Handelns in der Situation, die schon in den traditionellen Begriffen des pädagogischen Taktes von Herbart (Ballauf & Schaller 1973, S. 95f) und des pädagogischen Bezuges von Nohl formuliert wurden (Nohl 1988, S. 156-183). Besonders der Begriff des pädagogischen Taktes setzt aber voraus, dass die Fähigkeit dazu beim Erzieher ausgebildet wird, er Regeln und Situation der Erziehung im Handeln angemessen vermittelt: Ob jemand ein guter oder schlechter

Erzieher wird, hängt nach Herbart daran, „wie sich jener Tact bey ihm ausbilde?“ (Herbart zit. in Schaller 1973, S. 95) Reicht die intuitive Orientierung an den durch die Art der Dokumentation präsent gehaltenen Zielen aus, um die Zielorientierung zu gewährleisten?

### **Auswahl der Untersuchungsgegenstände**

- Effekte für die Alltagspraxis im Sinne der formulierten Intention der Innovation
- Dokumentation der Interventionen

### **Beschreibung der vom Qualitätszirkel wahrgenommenen Problemlage**

- Die Interventionen geschehen zu wenig zielorientiert. Das Alltagsgeschehen lässt die HP-Ziele in Vergessenheit geraten.

### **Formulierung von Zielvorstellungen zur Behebung der Problemlage**

- Die Dokumentation soll systematischer geschehen, orientiert an den HP-Zielen, um für Selbstevaluation bessere methodische Voraussetzungen zu schaffen.
- Die Dokumentation verknüpft Ziel- und Interventionsebene.
- Die Interventionen werden im Anschluss an die im Dokumentationsbogen sichtbaren Hilfeplanziele dokumentiert; dadurch werden die HP-Ziele laufend präsent gehalten.
- Die Interventionen werden situativ und intuitiv an den Hilfeplanzielen orientiert.

### **Das mögliche Handlungskonzept besteht aus bzw. ergibt sich aus:**

- einem Formblatt mit den Hilfeplanzielen mit Raum für Dokumentation der Interventionen (Dokumentation siehe unter 4.2.1.2)
- Die Umsetzung geschieht pragmatisch in dem Sinne, dass die explizite Vorgabe sich nur auf die Dokumentation der Ziele und Interventionen bezieht und die Wirkung der damit einhergehenden Bewusstmachung für das Alltagshandeln nicht mehr operational erfasst wird. Hier wird bewusst ein Handlungsfreiraum gelassen.

### **Untersuchungshypothese:**

- Die Ausrichtung der Interventionsdokumentation an den Hilfeplanzielen bewirkt eine bessere Zielorientierung der Alltagsinterventionen.

### **Nebenhypothese:**



## **Beschreibung und Beurteilung der veränderten Dokumentation**

Die Konzeptentwicklung wurde von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualitätszirkels geleistet. Sie bestand im Kern in der Weiterentwicklung des Interventionsdokumentationsinstruments, das hier abgebildet ist.

Die Interventionsdokumentation bestand im alten Dokument aus der stichwortartigen Dokumentation der Interventionen nach der Codierungsvorgabe von EVAS, einer Zeitdauerangabe und der Zuordnung „Einzel“ oder „Gruppe“. Die Dokumentation war im Gruppen-PC für jeden Mitarbeiter jederzeit aufrufbar.

Die Innovation besteht darin, dass nun bei Aufruf der Dokumentationsvorlage im Kopf des Dokumentes die Hilfeplanziele der offiziellen Hilfeplanung erscheinen, auf der zweiten Ebene die Hilfeplanziele des EVAS-Bogens und auf der dritten Ebene „Aktuelle Ziele“, die in den aktuellen Teambesprechungen beschlossen wurden. Zudem wurde eine Spalte rechts hinzugefügt für die Zuordnung der Interventionen zu jeweils einem Ziel.

Die drei Zielebenen sollen drei Perspektiven abdecken:

- (1) Das Hilfeplanungsziel mit Jugendamt, Eltern und Kind.
- (2) Die internen Hilfeplanungsziele (EVAS), auf die die Evaluation bezogen werden soll. Die Hilfeplanziele der ersten Ebene überschneiden sich zum Großteil mit den Zielen der zweiten Ebene.
- (3) Aktuelle Ziele, die einerseits Teilziele der Ebenen 1 und 2 darstellen, und kurzfristige Ziele, die aufgrund von aktuellen Ereignissen, wie etwa Krisen, im Team entschieden wurden.

Der Bogen wird zum Zwecke der Interventionsdokumentation täglich einmal von der diensthabenden Fachkraft im PC aufgerufen. Mit diesem Vorgang werden automatisch die Zielebenen mit den Einzelzielen vor Augen geführt. Dieses verlässlich geschehende tägliche „Ziele vor Augen führen“ stellt den konkreten Umsetzungsschritt auf der Alltagsebene dar.

Die Implementierung wurde von der Einrichtung autonom vorgenommen. Mit mir wurden nur die Terminierung der Testphase, die Erhebungszeiten sowie die Erhebungsinstrumente abgesprochen.

## **Entwicklung eines Fragen- und Bewertungsmaßstabes (Kriterienkatalog)**

Frage für die Inhaltsanalyse der Dokumentation:

Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?

Kriterien für die Inhaltsanalyse:

- a) verständlich
- b) vollständig
- c) richtig
- d) konkret
- e) handlungsrelevant

Im Weiteren sind Fragen formuliert, die hinsichtlich der Auswirkungen der Innovation auf die Pädagogik im qualitativ ausgerichteten Teaminterview bzw. der Teamdiskussion zusätzlich als mögliche Impulsfragen dienen sollen:

- Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?
- Wie wird die neue Zielebene der Zwischenziele genutzt?
- Hat sich die Präsenz der Ziele im Alltag verändert? Verbinden sich intuitive und planerische Ebenen besser, wie erhofft? Wie macht sich das bemerkbar?
- Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verbessert?
- Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verschlechtert?
- Was hat sich in der Teamkooperation verbessert, was verschlechtert?
- Wie wurde die Alltagsarbeit beeinflusst? Zeitlich, qualitativ?

## **Erhebungen**

Es wurden insgesamt folgende Erhebungen durchgeführt: Standardisierte Befragung, Teaminterviews, Dokumentenanalyse, Protokollauswertungen, Einrichtungskonzeptanalyse.

Die Darstellungsmöglichkeiten der relativ umfangreichen Erhebungen sind hier räumlich begrenzt, so dass, und das gilt auch für die sich anschließenden Darstellungen der anderen Einrichtungen, nur die wesentlichen Ergebnisse präsentiert werden können. Insgesamt wurden ca. 900 Seiten transkribierter Text und ca. 500 Seiten Protokolle und Dokumentationen aus den vier Einrichtungen ausgewertet, nicht eingerechnet die umfangreichen internen Leistungsbeschreibungen, Konzepte und Dokumente. Für die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung unverzichtbare Instrumente bzw. Dokumentationen sind in den Anlagen unter Heim A zu finden. Sofern es der Umfang erlaubt, sind sie hier in den Text eingearbeitet.

## Die Untersuchung im Heim A im Überblick (Fragen, Erhebung und Auswertung)

Evaluationsfragen	Untersuchungs- methode	Erhebungsin- strumente	Ausgewertetes Material
Geschlossene Fragen und Ergebnisse zu EVAS siehe Anlagen unter Heim A	Befragung	Fragebogen mit Ratingskalen	16 ausgefüllte Fragebögen
Wie ist der neue Evaluationsbogen umgesetzt worden? Wie wird die neue Zielebene der Zwischenziele genutzt?	Inhaltsanalyse	Analysebogen mit Bewertungskriterien	24 Dokumentationen
Sind die Ziele durch die neue Dokumentation im Alltag bewusster? Verbinden sich intuitive und planerische Ebenen besser, wie geplant? Wie macht sich das bemerkbar? Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verbessert? Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verschlechtert? Was hat sich in der Teamkooperation verbessert, verschlechtert? Wie wurde die Alltagsarbeit beeinflusst? Zeitlich, qualitativ?	Qualitative Gruppeninterviews	Teaminterviews mit Teams und Leitungsteam anhand Leitfaden	5 transkribierte Teaminterviews
Wo sind die Ergebnisse in den vier Teams different, und wo sind Übereinstimmungen?	Quervergleich	Quervergleichsanalysebogen	4 transkribierte Teaminterviews

### 4.2.1.3 Auswertungsergebnisse

#### *Standardisierte Befragung der Teams und des Qualitätszirkels*

Vor und nach der Testung wurde eine standardisierte Befragung zur Praxis von EVAS und zur Selbstevaluation mit 18 in Ratings zu bewertenden Fragen von uns durchgeführt. Die gestellten Fragen beziehen sich nicht nur auf das Innovationsprojekt, sondern auch allgemein auf die Erfahrungen mit EVAS. Der Fragebogen ist mit Fragen und Ergebnissen in den

Anlagen unter Heim A zu finden. Es werden hier nur die wesentlichen Ergebnisse dargestellt und interpretiert:

Die standardisierte Befragung aller einzelnen Mitglieder der vier Teams ergibt, dass die Hilfeplanziele nach der Innovation durch die Dokumentation nicht präsenter sind als vor der Testung, obwohl dies ja das Hauptziel des neuen Konzeptes war. Auch die Umsetzung der Hilfeplanziele wird niedriger eingeschätzt als vorher. Die Interventionsplanung hat sich nicht verbessert, auch nicht die Dokumentation. Was die Einschätzung zur Verständigung über die Maßstäbe für den Erfolg betrifft, so ist nach der Testung eine Polarisierung hin zu den Extremmeinungen festzustellen. Die Qualität der Ergebnisauswertung wird ebenfalls als schlechter eingeschätzt. Bei den Fragen zu den Bewertungskriterienübereinstimmungen mit Eltern und jungen Menschen fällt eine starke Bewertungshäufung zur Mitte auf, was möglicherweise auf Überforderung in der Beantwortung schließen lässt. Die Frage nach einer Fremd- oder Selbstbestimmungstendenz durch EVAS führt nicht zu klaren Ergebnissen. Die Antworten konzentrieren sich tendenziell in der Mitte.

Auffällig ist, dass nach der Testung EVAS als schlechter in den Alltag integriert eingeschätzt wird. Auch glaubt man nach der Testung im Vergleich zu vorher signifikant mehr an den Nutzen von selbst durchgeführten Evaluationen.

Die Befragungsergebnisse sind insgesamt gleichwohl mit Skepsis zu bewerten, da sie die Durchschnittswerte der vier Teams abbilden (dieser Auswertungsmodus war von den Teams so gewollt). Gegenläufige Veränderungen in den Teams können sich aber durch die Mittelwertbildung neutralisieren, sodass teamspezifische Veränderungen hier nicht erkennbar werden. Hinter durchschnittlich gleich bleibenden Werten können also sehr wohl starke Veränderungen stattgefunden haben, die erst unten in den Ergebnissen der qualitativen Teaminterviews aufgezeigt werden können.

Interessant ist, dass die Ergebnisse der Befragung des Qualitätszirkels im Vergleich zu den Ergebnissen der Befragung der Teams deutlich abweichen. Im Gegensatz zu dem insgesamt nicht eindeutigen Trend der Bewertung der Teams glauben die Mitglieder des QZ, insgesamt einen deutlichen Erfolg des Testjahres zu erkennen. Die Ergebnisse der Zweiterhebung im QZ sind deutlich besser im Sinne der Ziele der Innovation als die der Ersterhebung. Besonders die Integration von EVAS und die Passung zu EVAS sind deutlich besser bewertet (vergleiche auch die Einzelergebnisse in den Anlagen unter Heim A).

## *Interviews Teams und Qualitätszirkel*

### **Leitfaden und Interpretationsmethode**

Die vier Teams der Einrichtung wurden ca. zwei Monate nach dem Testjahr als Teams mit folgenden Fragestellungen als Impulsgeber interviewt:

#### **„Leitfragen zum Gruppeninterview:**

Ich habe drei Fragen und ein paar Nachfragen zum schon von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mitgebracht, die ich Sie bitte zu beantworten. Ich möchte Sie zu Beginn unseres Gesprächs ermutigen, auch die unterschiedlichen Positionen darzustellen. Es ist mir wichtig, dass möglichst jede Person ihre Position darstellt.

- (1) *Das erste Ziel war, den Bogen in die alltägliche Arbeit zu integrieren. Ist dies Ihrer Meinung nach gelungen? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?*
- (2) *Ich hatte Sie gebeten, zwei Fälle auszusuchen, von denen an einem gezeigt werden kann, wie sich die Neuerung positiv ausgewirkt hat, an dem anderen Fall, dass sie Ihrer Ansicht nach wenig hilfreich war. Können Sie die Fälle kurz darstellen und kurz diskutieren, wie es zu den unterschiedlichen Einschätzungen kam. Welche Kriterien sind für Ihre Bewertung ausschlaggebend?*
- (3) *Ist eine Verbesserung der Zielerreichung eingetreten, ist sie gleich geblieben oder hat diese sich verschlechtert und wenn, woran ist dies zu erkennen?*
- (4) *Ich habe noch ein paar nachträgliche Fragen zum Fragebogen mit den geschlossenen Fragen:*
  - (a) *Es gab sehr unterschiedliche Einschätzungen zur Frage, ob die Interventionen primär nach Planung erfolgen. Wie kommen diese Einschätzungen zustande?*
  - (b) *Ebenfalls sehr unterschiedliche Einschätzungen gab es zur Frage nach der regelmäßigen Auswertung der Ergebnisse.*
  - (c) *Die Kriterien für die Bewertung werden für Mitarbeiterinnen, Kinder und Eltern als sehr unterschiedlich wahrgenommen. Wie erklären Sie sich dies?*
  - (d) *Die Antworten zum Thema Evaluation lassen vermuten, dass es hier noch sehr unterschiedliche Einschätzungen gibt. Was, denken Sie, ist eine Erklärung hierfür?“*

Die Interviews wurden in der Einrichtung geführt und dauerten jeweils eine Stunde. Methodisch sollten die Fragen nur Impulse geben auch für eine Gruppendiskussion, um vor allem durch die Teamdynamik zu differenzierteren Aussagen jenseits des Fragehorizonts zu kommen. Alle Interviews wurden transkribiert.

Für die Auswertung wurden die *Grounded Theory* nach Anselm Strauss und der Ansatz der *Kasuistischen Interpretation* von Maja Heiner herangezogen. Aufgrund unseres formulierten Erkenntnisinteresses (dessen Fokus nicht nur auf den Motivationslagen und Intentionen der Fachkräfte, sondern ebenso sehr auch auf den Arbeitskontexten liegt) und nicht zuletzt auch aufgrund der großen Datenmengen der 20 Interviews mussten wir Abstriche bei der Intensität der Feinanalysen machen, die in Einzelinterviews üblich sind, in Gruppeninterviews bzw.

Diskussionen jedoch zugunsten der Tendenzaussagen der Teams zurücktreten (Lamnek 2005, S. 69ff). Die Motivlagen der einzelnen Fachkräfte konnten so überwiegend im Kontext der Teams erfasst werden, was für unseren Zweck ausreichend war. Wir nahmen dies auch deshalb in Kauf, weil wir den Erkenntnisgewinn der Quervergleiche von insgesamt 20 Teams in vier Einrichtungen für unsere Frage nach dem Kontext der Selbstevaluation gerade im Blick auf die Einflüsse organisatorischer Unterschiede der Einrichtungen und der Teams höher einschätzen.

Mit folgenden Schritten wurden die vorliegenden Transkriptionen bearbeitet:

- (1) Markierung der im Horizont der Fragen wichtig erscheinenden Textpassagen (erste Abstraktionsstufe)
- (2) Konzeptionierung im Sinne der Grounded Theory (zweite Abstraktionsstufe)
- (3) Kategorisierung im Sinne der Grounded Theory (dritte Abstraktionsstufe)

Diese ersten drei Schritte sind vergleichbar mit den ersten drei Schritten der Kasuistischen Interpretation von Maja Heiner.

In den weiteren Schritten beziehen wir Spezifika der Methode der Kasuistischen Interpretation stärker ein:

- (4) Erster einrichtungsspezifischer Quervergleich
- (5) Thematisches Gruppieren und Pondieren im Sinne der Kasuistischen Interpretation
- (6) Relationierendes Codieren im Sinne der Kasuistischen Interpretation

Die ersten drei Arbeitsschritte sind erfolgt mit einem Schema, das in den Anlagen unter „Instrumente“ zu finden ist.

Das Schema für den einrichtungsinternen Quervergleich ist mit Ergebnis im Anhang unter Heim A zu finden.

### ***Themenfelder und Pondierung***

Der Quervergleich der Ergebnisse der Teaminterviews wurde mit insgesamt 41 Kategorien vorgenommen (siehe Anhang unter Heim A). Mit Hilfe einer Eingruppierung von Kategorien in Themenfelder wird eine kategoriale Ordnung versucht.

Die hier nicht einbezogenen Kategorien fallen nicht aus der Bewertung heraus, sondern werden in die Gesamtbewertung einbezogen. So ist etwa die Kategorie Zeit oft Thema in den

Interviews, hat aber so generelle Bedeutung, dass sie erst wieder in der Gesamtbewertung einbezogen wird.

Die Pondierung ist Ergebnis einer Gewichtung der Themen, insbesondere durch eine Zählung der Häufigkeit der Nennung und die Bedeutungseinschätzung einer Kategorie.

Das thematische Gruppieren und Pondieren wird im Folgenden anhand von vier Themenfeldern dargestellt. Zu beachten ist, dass in jedem der vier Heime jeweils ein anderes Themenfeld als Schwerpunkt für die Forschung gewählt wurde, jedoch alle Themen in allen vier Heimen in den Interviews thematisiert wurden und so auch einem Quervergleich der Heime unterzogen werden. Durchgehend ist auch bei den vier Heimen das Thema Evaluation als Themenfeld hinzugefügt. Die vier Forschungsthemen beziehen sich so auf verschiedene Strukturelemente des Evaluationsfeldes.

So ist im folgenden Schaubild der thematischen Gruppierung das Themenfeld Zielbewusstheit im Alltag am stärksten pondiert, weil die entsprechenden Unterthemen das Entwicklungsprojekt des hier beschriebenen Heimes am stärksten repräsentieren.

Zentralthema:	<b>Implementation EVAS als Selbstevaluation</b>
Pondierung:	
	<b>(1) Themenfeld: Zielbewusstheit im Alltag (Heim A)</b>
+++++	Zielplanung
+++++	Ziel- und Interventionsdokumentation
+++++	Ziele-Präsenz Alltag
+++++	Beziehung
	<b>(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung (Heim B)</b>
++	Interventionsplanung
+	Implementation Fallbesprechungskonzept
+	Implementation Falldokumentation in Fallbesprechung
	Fallreflexion
	<b>(3) Themenfeld: Erziehungsplanung (Heim C)</b>
+	Diagnostik
+	Falldokumentation
++	Erziehungsplanung
	Adressatenorientierung
	<b>(4) Themenfeld Datenerhebung Team (Heim D)</b>
+++++	Dokumentation
+	Fallbesprechungskonzept
+	Dokumentationsimplementation Fallbesprechung

	Vertrauen
	<b>(5) Themenfeld Evaluation</b>
+++	Selbstevaluation
+++++	Ziele
+++	Interventionen
	Zielerreichungsbewertung

Tabelle 2: Thematische Gruppierung Heim A

Im Folgenden stellen wir die wesentlichen Ergebnisse der Teaminterviews zu den einzelnen Themen dar, wobei wir den Schwerpunkt auf die am stärksten pondierten Felder setzen. Das im spezifischen Entwicklungsprojekt der hier besprochenen Einrichtung dominierende Themenfeld und das Themenfeld Evaluation werden mit Unterkategorien, die anderen Themenfelder nur mit der Hauptkategorie besprochen.

### **(1) Themenfeld Zielbewusstheit im Alltag**

Das zentrale Motiv der Innovation und der Einführung des neuen Dokumentationsbogens war hier die Verbesserung der Zielbewusstheit im Alltag. Dies ist nach den Aussagen in zwei der vier Teams gut, in den anderen beiden Teams deutlich weniger gut gelungen. Gegen den Dokumentationsbogen gerichtete Argumente drücken sich dann so aus: „Kinder laufen als Ziele ja vor Augen rum“ oder „Ziele sind sowieso im Hinterkopf“.

Zwei der vier Teams erfahren die Neuerung offensichtlich als Gewinn: „Ziele sind eindeutig präsenter als früher“, so eine typische Aussage.

Es wird hier schon bemerkt, dass die Einrichtung eine arbeitskulturelle Spaltung in jeweils zwei der vier Teams vorzuweisen hat, die sich in den weiteren Ergebnissen immer wieder erkennen lässt.

#### **Zielplanung**

Die Zielplanung wird von zwei Gruppen eher als aufgesetzt erlebt und auch, wie die Inhaltsanalyse noch zeigt, in den Dokumenten dieser Teams kaum umgesetzt: „Das habe ich mir kaum angeschaut.“ Die Inhaltsanalysen zeigen dann noch einmal deutlich, was in den Interviews schon verbalisiert wurde: Die Zielplanung differiert stark in den vier Teams. In zwei Teams kann man teilweise von Nichtumsetzung mindestens der Dokumentation sprechen. In den anderen zwei Teams ist das Bemühen um differenzierte, auch alltagsbezogene Zielplanung in den Aussagen der Interviews deutlich zu erkennen, etwa: „Die Ziele haben wir jetzt präsenter.“

### **Ziel- und Interventionsdokumentation**

Es wird in zwei Teams das Konzept der Interventionsdokumentation offenbar gut umgesetzt und in zwei Teams deutlich weniger gut. In allen Teams aber wird die Codierung der Interventionen als zu kompliziert empfunden und vor allem als zu zeitaufwändig: „Das ist in der Zeit einfach nicht zu schaffen.“

### **Zielpräsenz im Alltag**

Hierzu wurde immer wieder in allen Teams kritisch angemerkt, dass der Alltag ständig neue Zielüberlegungen nötig macht und in der laufenden Aufgabenstellung, die sich im Alltag immer wieder neu ergibt, die Hilfeplanungsziele oft in den Hintergrund treten und immer auch von Krisen und Aktualitäten überlagert werden: „Fast jeden Tag kommen neue Ziele bei irgendeinem Kind.“

### **Pädagogische Beziehung**

Die Einrichtung betreut, im Gegensatz zu den anderen drei Einrichtungen, kleinere Kinder schon ab drei Jahren. Hier ergibt sich die Beziehung schon wegen dieser Altersgruppe auf „natürliche“ Weise. Doch auch mit den kleineren Kindern versuchen die Fachkräfte im Sinne einer Adressatenbeteiligung über deren Ziele zu sprechen und diese einzubeziehen in die Erziehungsplanung. Die pädagogische Beziehung wird als Schlüssel zur guten Arbeit formuliert („Die Beziehungen sind das Wichtigste“).

Die weiteren Themenfelder werden konzentrierter dargestellt:

#### **(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung**

Der Anspruch an die Fallbesprechungen ist wegen der überwiegend kleineren Kinder deutlich geringer als in den anderen Einrichtungen. Die Beziehungsdynamiken zwischen Kindern und Fachkräften sind gleichförmiger, vor allem weil die Beziehungen noch weniger von Machtdynamiken geprägt werden, die ja oft erst die starken Differenzen in den Betreuerbeurteilungen begründen. Weniger Krisen und ein überwiegendes Fehlen der Pubertätsproblematik – weil es in den Gruppen nur wenige Jugendliche gibt – lassen die methodischen und zeitlichen Probleme der Fallbesprechungen, wie sie in den drei anderen Einrichtungen deutlich formuliert werden, hier in den Hintergrund treten.

So ist die Integration des Ausfüllens der EVAS-Bögen in die Fallbesprechungen hier auch einfacher und gelingt insgesamt recht gut. Allerdings werden auch hier die schon benannten Differenzen zwischen den Teams wirksam.

#### **(3) Themenfeld Erziehungsplanung**

Eine Erziehungsplanung wird nicht explizit erstellt, obwohl dies teilweise beklagt wird. Auch hier muss bedacht werden, dass die Anforderungen der jüngeren Kinder noch nicht die Dringlichkeit der Erziehungsplanung nötig erscheinen lassen, wie dies bei älteren Kindern bzw. Jugendlichen der Fall ist. Bemerkenswert wird allerdings, dass diese dann für die Präsentation beim Jugendamt fehlt. Zum Teil wird die fehlende Erziehungsplanung nun ersetzt durch die neue dritte Ebene der Zielformulierung für kurzfristige Ziele (siehe Interventionsdokumentation in diesem Abschnitt oben).

#### **(4) Themenfeld Datenerhebung Team**

Die Datenerhebung wird in den Äußerungen zweier Teams mit erheblichen Klagen über Zeitprobleme verbunden, die anderen beiden Teams sehen die 15 Minuten Dokumentationsarbeit abends für den PC-Eintrag gut angelegt.

Die Datenerhebung im Team für die EVAS-Bögen läuft zeitlich sehr eng, weil die Besprechungszeiten relativ kurz sind (zwei Stunden Dienstbesprechung pro Woche). Allerdings auch hier wieder: Die kleineren Kinder erfordern weniger Dokumentationsaufwand, weil der Alltag noch deutlich weniger komplex erscheint.

Die Einrichtung betreibt ein transparent gesteuertes Datenmanagement. Dennoch ist das Vertrauen gegenüber der Leitung bei zwei der vier Teams ambivalent.

### **5. Themenfeld Evaluation**

#### **Selbstevaluation**

Die Einzelfallauswertung kommt noch zu kurz. Das Zielerreichungsrating im EVAS-Bogen wird eher intuitiv erledigt, es fehlen die Einzelfallauswertungen und Kriterien sowie Erziehungsplanungen mit ausreichender Operationalisierung. Die Mehrzahl der Fachkräfte formuliert dies ohne deutlichen Änderungswunsch.

#### **Ziele**

Die Zielplanung läuft gut in zwei der vier Teams. Eine Zieloperationalisierung findet in Form von Teilzielbildung statt.

#### **Interventionen**

Interventionen werden dokumentiert im aufwändigen Verfahren nach EVAS. Sie werden aber nach wie vor nicht systematisch eingeschätzt in ihrer Wirkung, und sie werden nicht explizit auf ihre Wirkungen hin bewertet, gemessen an den Zielen.

## Zielerreichungsbewertung

Die Zielerreichungsbewertung nach EVAS läuft noch überwiegend intuitiv, weil weder ein systematischer Bezug zu den Interventionen hergestellt wird noch klare Kriterien für die Zielerreichung erarbeitet werden konnten. Mit der Einzelfallauswertungsmöglichkeit soll dies besser werden, so die Hoffnung der Fachkräfte.

### *Relationierende Codierung der Teaminterviews:*

Das relationierende Codieren wird hier vorgenommen auf der Basis der kontrastierenden, gegenübergestellten Aussagen von jeweils einem Team aus den Zweiergruppierungen, deren unübersehbare Unterschiede einen Erkenntnisgewinn versprechen. Es wurden zu jeder Kategorie kontrastierende typische Aussagen gewählt. Die hier kodierte Handlungslogik repräsentiert in idealtypischer Weise die Aussagenlogik der Teaminterviews, hier noch einmal konzentriert auf die Kontrastierung der Teamaussagen.

Interview Nr. 4. im Kontrast zu *Interview Nr. 5*  
Thema: Integration EVAS / Ziel- und Interventionsdokumentation  
Vgl. auch: Auflistung der thematischen, gruppierten Kategorisierungen

1. Interaktionen:	<p><u>Interview Nr. 4:</u> Ziele werden nur z. T. eingetragen. Interventionen werden manchmal erst nach Wochen oder Monaten eingetragen. EVAS-Aufgaben werden teilweise bewusst nicht erledigt: „Manchmal verweigere ich.“</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><u>Interview Nr. 5:</u> Ziele werden wie geplant eingetragen. Nur noch zielbezogene Interventionen werden wie vereinbart notiert. Achten auf Schwächen. Kinder werden mehr gefördert: „Ich gucke verstärkt hin, dass er die Aufgaben erledigt.“</p>
2. Intentionen:	<p>Ziele und Aufträge sind schwammig im Bewusstsein. Es wird pflichtorientiert formuliert. EVAS-Bogen soll Primat haben. Interventionsbogen soll ausgefüllt werden. „Mache es zur Erhaltung des Arbeitsplatzes als Pflichtprogramm.“</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>Team will aktive Umsetzung der Vorgaben und formuliert dies deutlich: „Wir wollen das auf jeden Fall umsetzen.“</i></p>
3. Kognitionen:	<p>„Eigentlich müssten wir das mal machen, Denkhilfe ist es vielleicht.“ – „Wir arbeiten trotzdem zielgenau.“ – „Wir haben die Ziele im Hinterkopf.“ – „Datenverwertung ist unklar.“ – „Interventionsdoku zu aufwändig.“</p> <p style="text-align: center;">↓</p>

	„Ziele sind bewusster.“ – „Ziele sind präsenter als früher.“
4. Emotionen:	Resignative Grundstimmung im Team. – Keine Hoffnung auf Besserung. „Wenn ich Lust habe, mache ich es schon.“ ↓ <i>Positive Grundstimmung im Team. Veränderung wird als Chance erlebt. „Es ist schon Aufbruchstimmung.“</i>
5. Methoden / Mittel:	Mitarbeiter weichen in Alltagsarbeit aus mit Zeitargument. Verweigerung wird mit „geht auch so“ begründet. ↓ <i>Arbeit an Selbstdisziplin. Eintrag abends in PC. „Man muss es sich nur vornehmen.“</i>
6. Konditionen:	Arbeit mit Kindern steht im Vordergrund, im Gruppenalltag gelingt es nicht. Fehlende Zeit. Keine festen Zeiten. „Manchmal bist du zu kaputt.“ Ziele laufen mit Arbeit nicht parallel. Tagesdokumentation geht vor. Alltag verändert Ziele. Krisen bremsen. ↓ <i>Ziele sind besser vor Augen. Aber Arbeit am Bogen abhängig von Arbeitsbelastung. Aber: Alltag mit 8 Kindern macht Planung schwierig. Wir bräuchten Doppeldienst für Planung und Einzelarbeit. Krisen. Diskussion über Rating schwierig, dennoch gute Ergebnisse, unterschiedliche Mitarbeiterperspektiven hilfreich.</i>
7. Konsequenz:	Tatsächliche Arbeit kommt zu kurz. Keine Zeit für Zielformulierungen. „Auswertung nur effektiv, wenn Zeit da ist.“ „EVAS hilft nur in stressfreier Zeit.“ Für Evaluation fehlt Überblick. EVAS wird als Pflichtprogramm schlecht und recht mehr oder weniger gemacht. ↓ <i>Weniger Dokumentation wird als Erleichterung empfunden. Motivation zur Weiterentwicklung. Team hat hohe Übereinstimmung. „Ziele werden jetzt sofort abgerufen.“ „Arbeit effektiver und einfacher.“</i>
Stichworte für den Quervergleich:	Team akzeptiert EVAS deutlich nicht, primär mit Zeitargument. Team besteht aus Einzelkämpfern, die sich aber im „Gegen“ einig sind. ↓ <i>Team geht optimistisch-pragmatisch mit Veränderung um. Team hat informelle Leitung, die konstruktiv-vorbildlich wirkt.</i>
Metacode: Zentral- phänomen?	Team Nr. 4 ist in der Haltung: Wir machen es nur aus Pflicht. Die Leitung versteht uns nicht. Team Nr. 5 ist in der Haltung: Wir gehen mit dem Neuen, wir gehen mit der Leitung. Eine intrinsische Motivation bezüglich des Systems EVAS ist allerdings

	bei keinem Team deutlich wahrnehmbar. Es fehlt die inhaltliche Auseinandersetzung.
--	---------------------------------------------------------------------------------------

Es fällt auf, dass die Mitarbeiter des Teams vier weniger von der Sache her argumentieren. Es geht eher um Loyalität oder Nicht-Loyalität der Leitung bzw. dem Konzept gegenüber, das die Leitung möchte. Das Interview mit der Leitung zeigt, dass der Leitung diese Differenz bewusst ist, sie jedoch auf langsame Veränderung setzt. Allerdings sind die Argumente für die Widerstände so vielfältig, dass es sich hier wohl um eine stabile Grundhaltung handelt.

Andererseits überzeugt das Verhalten des „loyalen“ Teams nur bedingt, da auch hier in der Tendenz möglicherweise weniger aus inhaltlicher Überzeugung, sondern aus Loyalität gehandelt wird. Es fällt gruppenspezifisch auf: In den das Konzept akzeptierenden Teams sind jeweils informelle Leitungspersonen zu erkennen, die die Teams möglicherweise zu motivieren verstehen. In den das Konzept weniger akzeptierenden Teams sind Meinungsführer nicht deutlich zu erkennen.

### Relationierende Kodierung Qualitätszirkel

Gespräch mit Qualitätszirkel Thema: Beurteilung der Innovation Vgl. Auflistung der thematischen, gruppierten Kategorisierungen
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1. Interaktionen	Entwicklung einer Dokumentation für Zielplanung und Zielbewusstheit
2. Intentionen	Bessere Zielepräsenz, bessere Koppelung von Zielen und Interventionen
3. Kognitionen	Umsetzung von zielorientierten Interventionen
4. Emotionen	Optimistische Stimmung
5. Methoden / Mittel	Entwicklung von Instrumenten, kleinschrittiges Vorgehen, keine direkten Vorgaben machen, Philosophie des Ausprobierens ohne Druck
6. Konditionen	Sehr unterschiedlich motivierte Teams, teils sehr loyal, teils im Widerstand; fehlende Gruppenleitungen erschweren Verantwortungszuweisung.
7. Konsequenzen	Umsetzung läuft mit sehr unterschiedlichem Erfolg, Vergleiche der Teams im Sinne der Kontrastierung möglich, Entwicklungsgeschwindigkeit ist schwer allen gerecht werdend anzupassen.

Stichworte Quervergleich:	
Metacode:	Je mehr die Mitarbeiter Widerstände bieten, desto mehr verkleinern wir die Entwicklungsschritte, wir sind aber auf einem guten und richtigen Weg.
Memo	

Das Leitungsteam äußert sich trotz der starken Differenzen in der Umsetzung positiv und insgesamt zufrieden über das Ergebnis. Zumindest ist niemand überrascht über die offensichtlichen Widerstände zweier Teams. Man setzt weiterhin auf kleinschrittiges Vorgehen und auf den längerfristigen Erfolg auch bei den „Nachzüglern“.

### ***Dokumentenanalyse***

#### **Dokumentenstichprobe**

Es werden von den insgesamt vier Teams je sechs Originaldokumente von der EVAS-Beauftragten ausgewählt, die beispielhaft für die Dokumentation stehen sollten.

#### **Untersuchungsgegenstand**

Es soll untersucht werden, wie die Dokumentation in den Dokumenten geschehen ist, um die in den Gruppendiskussionen kommunizierte Qualität vergleichend zu überprüfen.

#### **Kategorien Analyseinstrument**

Die Inhaltsanalyse soll nach folgenden Kategorien geschehen:

- f) verständlich
- g) vollständig
- h) richtig
- i) konkret
- j) handlungsrelevant

Die Bewertung wird wegen der Geläufigkeit der Kriterien durch die Schulnotenskala vorgenommen.

## Auswertungsbogen Heim A

Bewertungsstufen 1-6; jede Gruppe 6 Dokumentationen; Eintrag: Durchschnittswert

	01	02	03	04	Durchschnitt
verständlich	1-	2	3	1	2+
vollständig	2	5-	5-	1-	3-
richtig	2-	5	5	2	3,5
konkret	3	5+	5	2	4+
handlungsrelevant	3+	4	6+	2	4+
Besonderheiten	-	-	-	-	-

Tabelle 3: Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim A

Es zeigt sich hier wieder deutlich, was im relationierenden Codieren in der Kontrastierung schon herausgearbeitet wurde: Die Teams 01 und 04 haben das Projekt insgesamt gut umgesetzt, die anderen beiden Teams haben z. T. verweigert.

Es zeigt sich hier eine hohe Übereinstimmung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse mit den Ergebnissen aus den Interviews, was den Trend des Umsetzungsgrades des Projektes betrifft.

### Gesamtbewertung

Insgesamt ist das Projekt aus Sicht des Qualitätszirkels und der Leitung der Einrichtung gut gelungen, insbesondere im Blick auf Anschlussentwicklungen in Richtung einer besseren Zielorientierung und Evaluation sowie den besseren Anschluss an die Hilfeplanung.

Im Quervergleich (siehe Anlagen unter Heim A) ist allerdings eindeutig eine thematisch fast durchgehende Differenz zwischen den vier Teams festzustellen. Zwei Teams sind mit gutem Erfolg die Innovation mit dem Instrument des erneuerten Interventionsdokumentationsbogens mitgegangen, haben sie umgesetzt. Zwei Teams haben die differenzierte Dokumentation der verschiedenen Zielebenen in dem Testjahr noch nicht zu ihrem eigenen Anliegen gemacht (siehe Quervergleich unter Anlagen Heim A). Dieses Ergebnis spiegelt sich in den Aussagen der Interviews und im Ergebnis der Dokumenteninhaltsanalyse wider.

Die beiden umsetzungsstärkeren Teams geben an, dass durch die Dokumentation die Ziele im Alltag bewusster sind. Ob dadurch auch die Ergebnisse der Arbeit im Einzelfall als besser einzuschätzen sind, kann nur vermutet, jedoch nicht eindeutig bestimmt werden. Allerdings legt ein verbessertes Bewusstsein der Ziele auch mindestens eine Tendenz zur Steigerung der

Konzentration auf entsprechende Aufgaben und so eine Ergebnisverbesserung nahe. Für die Zusammenarbeit im Team konnten keine gravierenden Änderungen ermittelt werden.

In den qualitativen Interviews wurde deutlich, dass EVAS noch kaum bzw. nur in wenigen Einzelfällen im Sinne einer Fallevaluation genutzt wird. Der Sinn der Dokumentation für die praktische Alltagsarbeit ist so für die Fachkräfte nicht über die Fallreflexion direkt erfahrbar, jedenfalls wird das Verhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis noch nicht als effizient erlebt. So ist es nach unserer Interpretation der Gruppeninterviews im Quervergleich wohl bislang mindestens teilweise der Loyalität zur Leitung, neben der Loyalität zum Konzept, geschuldet, wenn zwei Teams trotz des Aufwandes das Projekt sehr aktiv mitgegangen sind (Quervergleich Anlage Heim A).

Der von dem Qualitätszirkel vermutete Erfolg ist in einer formal insgesamt erfolgreichen Implementation und einer Verbesserung der Prozessqualität, hier insbesondere der differenzierteren Ziele- und Interventionsdokumentation zu sehen, noch nicht in einer innerhalb des Erprobungsjahres feststellbar besseren Ergebnisqualität. Allerdings wirken Implementationen bzw. Innovationen je nach Umständen wohl auch erst längerfristig auf die Ergebnisqualität. In der Einführungsphase können wegen der temporären Zusatzbelastung, die der Weg bis zur Routinisierung mit sich bringt, zunächst sogar nachteilige Effekte für das Ergebnis entstehen.

Eine deutliche Verbesserung in Richtung Selbstevaluationsfunktion von EVAS kann nur bei zwei Teams gesehen werden, wo die Fachkräfte nach eigener Aussage die Ziele präziser haben als vorher, was durch das Ergebnis der Dokumentenanalyse auch nachgewiesen ist.

Die Differenzen in der Umsetzungsloyalität der vier Teams sollten den Blick nicht verstellen für folgende Tatsache: Alle Teams stellen in den Interviews massive Zeitprobleme fest (siehe Quervergleich Anlage Heim A), und alle Teams sind noch nicht so weit, die Interventionen im Sinne einer Selbstevaluation systematisch auf die Ziele und die Ergebnisse der Einzelfallarbeit zu beziehen.

Die Widerstände von immerhin ca. der Hälfte der Fachkräfte, die sich auch deutlich gegen EVAS generell aussprechen, könnten Anlass genug sein, die Gesamtkonzeption von EVAS zu überdenken. Besonders problematisch scheint die mangelnde Konzeptkompatibilität von EVAS mit der Hilfeplansystematik, die ja nach wie vor wenig inhaltlich verzahnt parallel zu EVAS läuft. Ebenso dürfte eine Analyse der Besprechungsstrukturen nötig sein, insbesondere im Blick auf die geringe Zeit für Fallbesprechungen, was ebenfalls generell problematisiert wird als Hindernis für Evaluation (Quervergleich Anlage Heim A).

Die rein quantitative Vermehrung der Daten und der dazu gehörende Zeitaufwand werden längerfristig wohl nicht mitgetragen werden, wenn die Mitarbeiter nicht ausreichend Zeit für Fallreflexion zur Verfügung haben und so der Nutzen der Datengewinnung schon deshalb nicht erkennbar werden kann.

So einleuchtend die Entscheidung des Qualitätszirkels für ein kleinschrittiges Vorgehen bei der Konzeptentwicklung zunächst ist, so sehr besteht bei der hier beobachteten zögerlichen bis stockenden Entwicklung einer verbesserten Ergebnisqualitätsorientierung auch die Gefahr, sich im Detail zu verlieren, die Gesamtzusammenhänge auszublenden und dann nicht zur Gesamtlogik der Selbstevaluation zu kommen.

Stagnierende Entwicklungen müssen nicht ein Motivationsproblem der Mitarbeiter sein, es kann auch an einem insgesamt fehlgehenden Weg liegen, was bestimmte Mitarbeiter aufgrund bestimmter Gegebenheiten (etwa Distanz zur Leitung) als Erste deutlich formulieren.

Insgesamt kann man von einer skeptischen Tendenz in der Stimmung der Fachkräfte gegenüber EVAS ausgehen. Einiges weist sogar darauf hin, dass den Fachkräften durch das Projekt und die damit verbundene Reflexion die problematischen Aspekte von EVAS, vor allem die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Funktion der Selbstevaluation, bewusster geworden sind.

## **4.2.2. Heim B**

### **4.2.2.1 Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen**

#### **Angebotsstruktur und Personal**

Kern der Einrichtung sind sechs koedukative Wohngruppen mit je neun Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 17 Jahren. An die Wohngruppen eng angeschlossen sind die Bereiche Verselbständigung und Sozialpädagogische Familienhilfe/Einzelbetreuung.

Personell ist die Einrichtung etwa im gleichen Verhältnis mit Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen besetzt (insgesamt ca. 70 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Der Heimleiter ist Dipl.-Sozialarbeiter. Drei Bereichsleiter gibt es, alle mit der Ausbildung zum Dipl.-Soz.-Päd. Eine Qualitätsbeauftragte ist fest angestellt mit einer halben Stelle. Sie ist gleichzeitig EVAS-Beauftragte. Es findet regelmäßig Supervision statt, und es wird Fortbildung finanziert im üblichen Rahmen der Heimerziehung.

#### **Organisation und Konzeption**

Die Einrichtung wurde vor ca. 25 Jahren von zwei sozial engagierten Priestern und mehreren Sozialpädagogen gegründet und hat die Rechtsform des Vereins. Die innere Organisation ist

mit vier Hierarchiestufen aufgebaut: Heimleiter, Bereichsleiter, Gruppenleiter, Gruppenmitarbeiter. Die Gruppen sind dezentral in Mainz und im Umfeld von Mainz gelegen.

Die personelle Hierarchie ist relativ stabil durch hohe gegenseitige Akzeptanz, die auf der persönlichen Ebene mit dem Anspruch familiärer Verbundenheit auftritt, und so wird das Selbstverständnis der Leitungskräfte auch von diesen formuliert. Die Kultur der Einrichtung ist einerseits geprägt von diesem familiär-nichthierarchischen Führungsverständnis, welches sich aus der Gründungszeit heraus gebildet hat. Andererseits ist dieses Führungsverständnis mit der Expansion der Einrichtung von anfänglich einer Gruppe zu mittlerweile sieben Gruppen und dem ambulanten Bereich immer schwieriger durchzuhalten. Die persönliche Führungsebene muss zunehmend durch eine formale Führungsebene ergänzt werden. Im Verlauf der Untersuchung gab es keine personelle Fluktuation auf der Leitungsebene.

Explizite konzeptionelle Grundlage der Arbeit stellen die Leistungsvereinbarungen dar, in denen auch Standards der Arbeit vom Personalschlüssel über die Art der Hausaufgabenhilfe bis zur Struktur der Elternarbeit festgeschrieben sind. Hier gibt es keine Besonderheiten über die üblichen Standards der Heimerziehung hinaus. Die Einrichtung verfügt über ein Leitbild, das sich auf die Leitlinien des Caritas-Leitbildes bezieht. Es gibt neben den Leistungsbeschreibungen ein schriftliches Wohngruppenkonzept. Die pädagogischen Fachkräfte arbeiten stark alltagsorientiert, was sich konkret daran zeigt, dass die Wohngruppen sehr familiär geführt werden. Kochen, Putzen und die alltäglichen Verrichtungen werden weitgehend vom pädagogischen Personal mit den Kindern und Jugendlichen zusammen erledigt, was einerseits zusätzliches Hauswirtschaftspersonal spart, andererseits aber auch positive Lerneffekte für die Jugendlichen erbringt und ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl zwischen Jugendlichen und Fachkräften entstehen lässt.

### **Qualitätsentwicklung und Standards**

Die Einrichtung betreibt seit ca. sechs Jahren eine kontinuierliche methodische Qualitätsentwicklung mit der festen Einrichtung eines Qualitätszirkels, der sehr engagiert und ambitioniert von der Qualitätsbeauftragten geleitet und vom Heimleiter unterstützt wird. Die Qualitätsentwicklung ist nicht an einer bestimmten Qualitätsentwicklungsmethode orientiert, jedoch primär an der Verbesserung der Implementation und Integration von EVAS orientiert. Im Zentrum der Entwicklung stand die Verzahnung der Dokumentation mit EVAS. Methodisch wurden immer wieder relativ begrenzte Innovationen der Dokumentation eingeführt, die unter Beteiligung der Mitarbeiterinnen der Teams Revisionen erfuhren. So gibt es eine Kultur der Qualitätsentwicklung unter systematischer Mitarbeiterbeteiligung mit Ansätzen von

Selbstevaluation der Implementationsprozesse und Konzeptakzeptanz. Es fanden hierzu von der Qualitätsbeauftragten durchgeführte schriftliche Befragungen der Fachkräfte mit geschlossenen Fragen statt.

Die Standards der Dokumentation, des Berichtswesens und der internen Hilfeplanumsetzung liegen im Blick auf die Qualität der Instrumente im guten Durchschnitt, werden jedoch in den verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich umgesetzt. Die Referenz des guten Durchschnitts beruht auf breiter Praxiskenntnis des Verfassers, nicht auf objektiver Untersuchung.

Die unterschiedliche Umsetzung liegt unter anderem daran, dass es zwei verschiedene fachliche Orientierungen gibt, die an zwei Erziehungsleitungen gebunden sind. So arbeiten drei Gruppen mit systemischem Anspruch, drei Gruppen eher mit einem pragmatisch-eklektischen Anspruch.

Die Einrichtung hat eine gute Kundenakzeptanz, sowohl bei den Jugendämtern als auch bei den Eltern.

### **Stand der EVAS-Implementation**

Das Evaluationssystem EVAS wurde im Jahr 2000 mit wenig Aufwand an Implementation eingeführt. Wie in den meisten Einrichtungen bestand der Prozess im Ausfüllen der Bögen zunächst durch die EVAS-Beauftragte. Für die Dokumentation der Interventionen wurde eine Excelvorlage erstellt, die immer wieder verändert wurde. Die Daten zum Benchmarking wurden durch die Heimleitung weniger genutzt. Einzelfallauswertung ist erst aktuell möglich, aber noch nicht umgesetzt. Die Dokumentation der Bögen wurde in den Teams sporadisch in Fallgesprächen genutzt. EVAS wurde eingeführt, um den Vorgaben des § 78 KJHG zu genügen, wenigstens sich mit einer vorzeigbaren Methode auf den Weg einer Evaluation zu machen.

Ein Thema stand ganz oben auf der Agenda des Qualitätszirkels: die stärkere Einbeziehung von EVAS in die Fallbesprechungen, die in den Dienstbesprechungen wöchentlich stattfinden. Hier schloss unsere Forschungsarbeit an.

#### **4.2.2.2 Projektentwicklung und Durchführung**

Zur Vorbereitung des Projektes fanden fünf protokollierte Gespräche mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualitätszirkels statt, der sich gleichzeitig als Projektgruppe des Forschungsprojektes definierte. Der Qualitätszirkel setzte sich zusammen aus jeweils einer Fachkraft der Gruppenteams, einem Organisationsberater (zeitweise) und der Qualitätsbeauftragten, die gleichzeitig beim IKJ mit einer halben Stelle angestellt war. Die Heimleitung und die Erziehungsleitungen waren nicht Mitglieder und nur auf Einladung

anwesend. Der Qualitätszirkel formulierte den Anspruch, alltagsnah Konzeptarbeit zu machen und deshalb ohne Hierarchie arbeiten zu wollen. Auf Wunsch des Forschers kamen Heimleiter und Erziehungsleiter zur Projektbesprechung mehrfach hinzu.

Die Qualitätsentwicklung der Einrichtung konzentriert sich seit Jahren stark auf das Thema Dokumentation, bleibt jedoch in Diskursen über unterschiedliche fachliche Methoden (besonders systemischer Ansatz versus psychoanalytischer Ansatz) immer wieder stecken. Ein Dauerthema des Diskurses ist die Frage, ob nicht Qualitätsentwicklung und insbesondere EVAS an dem, was Heimerziehung eigentlich ausmacht, nämlich Beziehung, vorbei operiert. Methodisches Fallmanagement und Beziehungsarbeit standen sich so in der Diskussion immer wieder als scheinbar widersprüchlich und nicht vereinbar gegenüber.

Zwei Problemfelder kristallisierten sich als praktisch schwierig heraus. Erstens: Die Fallbesprechungen liefen in mindestens vier Gruppen sehr unsystematisch. Zweitens: Das Ausfüllen der EVAS-Bögen lief überwiegend nebenher, außerhalb der Fallbesprechungen.

Der Qualitätszirkel war sich einig in dem Ziel, EVAS deutlich stärker in die Alltagsarbeit integrieren zu wollen, um die Evaluation besser an die Fälle anschließen zu können. Als Orte, wo dies zunächst geschehen sollte, wurden die Fallbesprechungen benannt. Der Qualitätszirkel entschied, die Innovation solle in einer verbesserten Fallbesprechungsstruktur und einer neu zu konzipierenden Dokumentationsvorlage bestehen. Diese sollte unter Zuhilfenahme von EVAS-Kategorien zur Dokumentation der Fallbesprechungsergebnisse dienen. Die praktische Umsetzung sollte dann Untersuchungsgegenstand sein.

Nachstehendes Rahmenkonzept wurde im QZ gemeinsam entwickelt und von mir formuliert mit der allgemeinen Überschrift:

### ***Konzeptüberlegungen zur Weiterentwicklung der Selbstevaluationsfunktion***

#### **Kontext und Beteiligung**

Der Kontext ist die Institution Heim, hier Wohngruppenerziehung. Beteiligt werden alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von der Innovation direkt oder als Stab bzw. Vorgesetzte betroffen sind.

Die Maßnahme wurde mit den Leitungskräften unter Einbeziehung der Gruppenmitarbeiter (Konzeptdiskussion, Fragebögen) vorgeplant, in einem Konzept beschrieben und allen Beteiligten zur Verfügung gestellt.

## **Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Auswahl der Untersuchungsfragestellungen**

### **Zentrale Fragestellung:**

*Wie kann EVAS in seiner Funktion der Selbstevaluation besser in den Alltag der Fallsteuerung und insbesondere die Fallbesprechung integriert werden?*

### **Beschreibung der Problemlage**

*Es fehlt an systematischer Fallbesprechung mit den Folgen nur eher kriseninduzierter Interventionen, fehlender Selbstevaluationsmöglichkeit der Zielerreichung und schlechter Validität der bestehenden Datenerhebung (EVAS).*

- (1) Die fehlende Systematik der Fallbesprechungen lässt einen Perspektivenabgleich im Team über Ziele und Interventionen bezüglich des Falles nicht ausreichend zu und führt zu wenig geplanten und vor allem krisenorientierten Interventionen.*
- (2) Eine fehlende Planung und Operationalisierung der Hilfeplanziele und deren Umsetzung lassen die Feststellung von Wirkungen der Interventionen nur intuitiv zu, und diese Wirkungen sind dann im Team schwer evaluierbar.*
- (3) Die Validität der Dateninterpretation für EVAS ist wegen mangelnden Perspektivenabgleichs in den Teams nicht ausreichend gesichert.*

### **Formulierung von Zielvorstellungen**

- Es besteht eine regelmäßige, systematisch strukturierte, moderierte und dokumentierte Fallbesprechung.*
- Hilfeplanziele werden operationalisiert, und die Umsetzung wird selbst evaluiert (ansatzweise Systematik einer Selbstevaluation).*
- Die Datenerhebung für EVAS ist methodisch in die Fallbesprechung integriert.*

### **Handlungskonzept bzw. Instrumente zur Erreichung der Zielvorstellungen und Formulierung von Untersuchungshypothesen**

- Ein Fallbesprechungskonzept, in das die Prozesselemente Zielformulierung, Zieloperationalisierung und Aufgabenformulierung sowie Datenerhebung für Evaluation integriert sind.*
- Eine systematische Falldokumentation anhand einer Dokumentationsvorlage.*

## Entwicklung von Fragen und Bewertungskriterien

Im Weiteren sind Fragen formuliert, die im qualitativ ausgerichteten Teaminterview bzw. in der Teamdiskussion zusätzlich als mögliche Impulsfragen dienen sollen im Blick auf die Auswirkungen der Innovationen auf die Fallbesprechungsqualität und die Pädagogik:

- (1) Wie ist das neue Fallbesprechungskonzept umgesetzt worden, und wie sind die Effekte?
- (2) Wie wird die neue Dokumentationsvorlage genutzt und mit welchem Ergebnis?
- (3) Hat sich der Perspektivenabgleich im Team verändert?
- (4) Sind die Ziele durch die neue Dokumentation im Alltag bewusster? Verbinden sich intuitive und planerische Ebenen anders als bisher? Wie macht sich das bemerkbar?
- (5) Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verändert?
- (6) Was hat sich in der Teamkooperation verändert?
- (7) Wie wurde die Alltagsarbeit beeinflusst? Zeitlich, qualitativ?
  - *Kriterium ist die gelungene Implementation der Fallbesprechungsstruktur. Von der Einrichtungsleitung wurde vorgegeben: Die Implementation ist gelungen, wenn die Mehrheit der Teams das Verfahren positiv bewertet, beibehalten möchte und der Effekt als Verbesserung der Fallbesprechungsqualität gewertet wird.*

Das Fallbesprechungskonzept wurde aufgrund einer Ideensammlung im Qualitätszirkel von mir formuliert, mit dem Qualitätszirkel durchgesprochen und nach einigen Änderungen gemeinsam verabschiedet:

Allgemeine Ziele und Bestandteile einer Fallbesprechung sollten sein:

- a) Feststellen des Ist-Standes und Überprüfung der Zielerreichung
- b) Beschreibung und Analyse der positiven und negativen Entwicklungen
- c) Bewertung und Hypothesen
- d) Definition/Neudefinition von Zielen und Aufgaben
- e) Erziehungsplanung/Arbeitsplanung

Das ausführliche Konzept der Fallbesprechung, wie es von mir entworfen, von der Projektgruppe besprochen, korrigiert und dann als Implementationsvorlage verabschiedet wurde, findet sich aus Platzgründen in der Anlage unter Heim B.

Als weiteres Instrument des Projektes wird hier die oben schon benannte Dokumentationsvorlage für die Fallbesprechung kurz als Gliederung vorgestellt.

Abbildung 10: Dokumentation Fallbesprechung Blatt 1/5

## Dokumentation Fallbesprechung

über: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ vorbereitet durch: \_\_\_\_\_

### 0. Aufnahmeanlässe

*(nur Erstbesprechung!)*

---

---

---

### I. Aktueller Stand

#### Teil A: Kategorien

#### Schule/Ausbildung

---

---

---

---

---

#### Familie

---

---

---

---

---

#### Gruppe

---

---

---

---

---

#### Beziehung Betreuer

---

---

---

**Freizeit/Peergroup/Außenkontakte**

---

---

---

---

---

**Selbstkonzept**

*(Wie sieht das Kind / der Jugendl. sich selbst? Wie stellt er sich sein Leben vor?)*

---

---

---

---

---

**Ressourcen**

*(Welche verdeckten Quellen sollen/können geweckt werden?)*

---

---

---

---

---

**Funktionales/förderliches Verhalten**

---

---

---

---

---

**Dysfunktionales/hemmendes Verhalten**

---

---

---

---

---

**I. Aktueller Stand**      **Teil B: Zielüberprüfung**      *(Bezug IV. Grobziele)(nur bei Folgebesprechung!)*

Zielwiederholung	K	E	erreicht	nicht erreicht	teils-teils
1. Ziel:	<input type="checkbox"/>				
2. Ziel:	<input type="checkbox"/>				
3. Ziel:	<input type="checkbox"/>				
4. Ziel:	<input type="checkbox"/>				
5. Ziel:	<input type="checkbox"/>				

**I. Aktueller Stand**      **Teil C: Kurzbesprechung der Maßnahmepläne**      *(Gesamteindruck; nur bei Folgebesprechung!)*

---



---



---

**II. Analyse**      *Überprüfung der Ursachenzusammenhänge; Erklärungen für positive und negative Entwicklungen; Warum ist es so gekommen? Wie ist das Verhalten erklärbar?*

---



---



---



---



---



---

**III-1: Bewertung**

5 EVAS-Items: Ressourcen / Globalbeurteilung / Symptome / Störungen / Schweregrad

**III-2: Hypothese**      *= Vermutung über Ursache und Entwicklung eines Phänomens; Wo führt das ganze in absehbarer Zeit hin? Einen „Wenn-dann-Satz“ oder „Je-desto-Satz“ formulieren; auf dessen Überprüfbarkeit achten; Stimmungen im Team berücksichtigen!*

---



---



---



---

#### IV. Ziele

**1. Grobziel:** [ ] Kind/Jugendl. [ ] Eltern

1. Feinziel: \_\_\_\_\_

2. Feinziel: \_\_\_\_\_

3. Feinziel: \_\_\_\_\_

**2. Grobziel:** [ ] Kind/Jugendl. [ ] Eltern

1. Feinziel: \_\_\_\_\_

2. Feinziel: \_\_\_\_\_

3. Feinziel: \_\_\_\_\_

**3. Grobziel:** [ ] Kind/Jugendl. [ ] Eltern

1. Feinziel: \_\_\_\_\_

2. Feinziel: \_\_\_\_\_

3. Feinziel: \_\_\_\_\_

**4. Grobziel:** [ ] Kind/Jugendl. [ ] Eltern

1. Feinziel: \_\_\_\_\_

2. Feinziel: \_\_\_\_\_

3. Feinziel: \_\_\_\_\_

**5. Grobziel:** [ ] Kind/Jugendl. [ ] Eltern

1. Feinziel: \_\_\_\_\_

2. Feinziel: \_\_\_\_\_

3. Feinziel: \_\_\_\_\_

## V. Maßnahme- und Überprüfungsplan

Teil A: Maßnahmeplanung			Teil B: Überprüfung der Durchführung						
Nr.	Was?	Wer? Bis wann?	erl. (1)	Min. (2)	Zielbe- zug (3)	K / E (4)	E / G (5)	i / e (6)	Nicht erledigt. Warum nicht?
1						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
2						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
3						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
4						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
5						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
6						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
7						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
8						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
9						<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Weitere Interventionen im Überprüfungszeitraum: (7)									

Zuständigkeit WW: \_\_\_\_\_ für das Protokoll: \_\_\_\_\_

(Datum, Unterschrift)

### **Zu einzelnen Punkten der Fallbesprechungsdokumentationsvorlage:**

Der erste Schritt ist hier die Feststellung des aktuellen Entwicklungsstandes durch Beschreibung nach Kategorien. Es sollte versucht werden, nicht wie vermeintlich naheliegend, mit den fast immer auch anstehenden Problemen zu beginnen, sondern sich erst einmal mit einer möglichst sachlichen Beschreibung einen Überblick über alle wichtigen Lebensbereiche zu verschaffen. Diese Beschreibung schließt neben den üblichen Lebensfeldern wie Schule, Gruppe etc. mit dem Selbstkonzept auch die subjektive Perspektive, die Ressourcen und neben dem hemmenden auch das förderliche Verhalten ein. Es werden hierdurch neben dem beobachtbaren Verhalten auch der subjektive Problemhorizont und neben dem problematischen auch das positive Verhalten schon in der Beschreibung systematisch einbezogen.

Als nächster Schritt wird zurückgegangen auf die Ziele (K=Kind und E=Eltern) und die Einschätzung des Zielerreichungsgrades sowie auf die Maßnahmepläne (Interventionsplanung).

Es folgt die Analyse der beschriebenen Situation mit Warum- und Wie-Fragen. Anschließend werden mithilfe der aufgeführten EVAS-Items eine Bewertung sowie Hypothesenbildungen für die beschriebenen Phänomene und für die Perspektiven versucht.

Im Weiteren besteht mit dem Blatt IV (Ziele) die Möglichkeit, die Grobziele in Feinziele zu operationalisieren, soweit nicht schon geschehen, und Zielkorrekturen vorzunehmen.

Das Blatt V ermöglicht mit der hier sogenannten Maßnahmeplanung (Erziehungsplanung) auch die Festlegung klarer personaler Verantwortlichkeiten und Zeitkorridore sowie die Dokumentation von Zielbezügen der Interventionen und eine Kontrolle der Durchführung.

Zusammengefasst soll die hier vorgestellte Vorlage zur Falldokumentation, unter Einbezug der EVAS-Dokumentation, über die Schritte: aktueller Stand (Was ist?) den Blick auf die geplanten Ziele und ergriffenen Maßnahmen (Was sollte geschehen?) lenken und dann erst die Analyse (Warum und wie ist es so geworden?) und Bewertung (Wie schätzen wir das ein?) vornehmen. Die analytische Betrachtung soll dann fortgeführt werden durch die Anstrengung einer Hypothesenbildung. Eine Erneuerung der Ziel- und Maßnahmenplanung bildet den Abschluss der Fallbesprechung.

Wichtige, wenn auch nicht alle Elemente einer auf den Fall bezogenen Selbstevaluation sind hier enthalten. Es fehlt die Angabe von Kriterien für die Zielerreichung. Doch in der Fallarbeit ergibt sich durch eine präzise Maßnahmenplanung bzw. Interventionsplanung ein hoher Grad an Operationalisierung der Ziele, was aus Sicht der Fachkräfte explizite Kriterien nicht unbedingt notwendig macht. Dies trifft sicher zum Teil zu. Die Kriterienfrage wird aber

auch abgewehrt, weil sie notwendig die Frage nach der Zielerreichungskontrolle berührt und so aus nachvollziehbaren Gründen gemieden wird. Allerdings haben Kriterien auch eine nicht nur zu bejahende „technisierende“ Wirkung, weil sie suggerieren können, pädagogische Arbeit sei in klaren Wirkungszusammenhängen zu beschreiben, dieser Effekt ist den Fachkräften durchaus bewusst.

Fallbesprechungen in der Sozialen Arbeit sind in der Praxis überwiegend keinem allgemein verbindlichen fachlich fixierten Standard unterworfen, so auch nicht in den von uns untersuchten Einrichtungen. Besonders die Anlehnung an psychotherapeutische Schulen hat zu einer Vielzahl von Vorgehensweisen geführt. Die einen stellen die pädagogische Beziehung in den Mittelpunkt, andere die Genogrammarbeit, wieder andere die Ziel- und Aufgabensystematik im Anschluss an die Hilfeplanung mit der Betonung auf Lernzielen. So konnten wir auch die Situation in der hier vorgestellten Einrichtung antreffen, die sich explizit nicht auf eine fachliche Linie geeinigt hatte.

Die vorgestellten Hilfen für die Fallbesprechungsstruktur (Konzept) und den Fallbesprechungsprozess (Dokumentationsvorlage) versuchen, oberhalb etwaiger Optionen für den systemischen oder psychoanalytischen Ansatz, die durch diese Ansätze möglichen Einseitigkeiten der Fokussierung zu vermeiden. Der strukturelle Ablauf setzt aber einen hohen Anspruch an die Moderation und die Fallbesprechungsdisziplin, weil je nach Fall die nötigen methodischen Entscheidungen und thematischen Fokussierungen und Ausblendungen in der Situation entschieden werden müssen.

Für die Implementierung der Konzeption wurde ein Testjahr festgelegt. Die Implementierung selbst mit Einweisung, Schulung und Begleitung der Fachkräfte geschah durch die Qualitätsbeauftragte, die aber regelmäßig mit mir in Kontakt stand. Auch gab es während des Testjahres mehrere Treffen des Qualitätszirkels, der quasi als Steuerungsgruppe fungierte.

Während des Testjahres wurden keine wesentlichen Korrekturen vorgenommen. Immer wieder gab es Verständnisfragen insbesondere zur Verbindlichkeit der Schritte.

### ***Untersuchungsmethoden (Erhebung und Auswertung)***

Zum Konzept Fallbesprechung:

*Fragebogen, Teaminterview bzw. Teamdiskussion mit allen Teams*

Zur Falldokumentation:

*Fragebogen, Teaminterviews, Untersuchung der schriftlichen Dokumentation durch Inhaltsanalyse.*

### **Die Untersuchung im Heim B im Überblick (Fragen, Erhebung und Auswertung)**

<b>Evaluationsfragen</b>	<b>Untersuchungsmethoden</b>	<b>Erhebungsinstrumente</b>	<b>Ausgewertetes Material</b>
<i>Geschlossene Fragen und Ergebnisse zu EVAS siehe Anhang</i>	<i>Befragung</i>	<i>Fragebogen mit Ratingskalen</i>	<i>25 Fragebögen</i>
<i>Wie ist die neue Dokumentenvorlage umgesetzt worden?</i>	<i>Inhaltsanalyse</i>	<i>Analysebogen mit Bewertungskriterien</i>	<i>12 Dokumente</i>
<p>Wie ist das neue Fallbesprechungskonzept umgesetzt worden, und wie sind die Effekte?</p> <p>Wie wird die neue Dokumentationsvorlage genutzt und mit welchem Ergebnis?</p> <p>Hat sich der Perspektivenabgleich im Team verändert?</p> <p>Sind die Ziele durch die neue Dokumentation im Alltag bewusster?</p> <p>Verbinden sich die intuitive und die planerische Ebene besser als bisher?</p> <p>Wie macht sich das bemerkbar?</p> <p>Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verbessert?</p> <p>Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verschlechtert?</p> <p>Was hat sich in der Teamkooperation verbessert, verschlechtert?</p> <p>Wie wurde die Alltagsarbeit beeinflusst? Zeitlich, qualitativ?</p>	<i>Qualitative Gruppeninterviews</i>	<i>Teaminterviews anhand Leitfaden</i>	<i>5 transkribierte Teaminterviews</i>
<p>Wo sind die Ergebnisse in den fünf Teams different und wo sind Übereinstimmungen? Wie erklären sich die Unterschiede und Übereinstimmungen?</p>	<i>Quervergleich</i>	<i>Quervergleichsanalysebogen</i>	<i>5 transkribierte Teaminterviews</i>

#### **4.2.2.3. Auswertungsergebnisse**

Es wurden folgende Erhebungen durchgeführt: Standardisierte Befragung, Teaminterviews, Dokumentenanalyse, Protokollauswertungen.

##### **Standardisierte Befragung der Teams**

Alle Fachkräfte wurden mit einem standardisierten Fragebogen vor und nach dem Testjahr befragt. Wir beschränken uns hier auf die praktisch relevanten Ergebnisse und Aussagen.

Die Dokumentation der Interventionen wird als verbessert gewertet. Der Bewertungsprozess der Arbeit wird als besser wahrgenommen, ebenso die Erfolgsdefinition und Regelmäßigkeit der Auswertung. Ebenso ist eine Tendenz zu erkennen, den Aspekt Selbstevaluation ausbauen zu wollen.

Die standardisierte Befragung lässt keine Verbesserung der Integration von EVAS in die Arbeit erkennen, eher schon die Verbesserung einzelner Aspekte, wie die regelmäßige Auswertung durch eine regelmäßigeren Besprechungskultur und die Präferenz für eine eigene Evaluationskultur (Ergebnisse ausführlich im Anhang). Allerdings wird erst in den Interviews deutlich, wo die Schwerpunkte der Verbesserungen liegen und wie diese ursächlich begründet werden.

### *Teaminterviews*

#### **Leitfaden und Interpretation**

Fünf Teams der Einrichtung wurden ca. zwei Monate nach dem Testjahr als Teams interviewt mit folgenden Fragestellungen als Impulsgeber:

#### ***„Leitfragen zum Gruppeninterview:***

*Ich habe drei Fragen und ein paar Nachfragen zum schon von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mitgebracht, die ich Sie bitte zu beantworten. Ich möchte Sie zu Beginn unseres Gespräches ermutigen, auch die unterschiedlichen Positionen darzustellen. Es ist mir wichtig, dass jeder seine Position darstellt.*

- (1) Ziel des Projektes war, den EVAS-Bogen besser in die Fallbesprechungen zu integrieren, in dem bestimmte Kategorien des Bogens in der Fallbesprechung aufgerufen werden sollen. Ist dies Ihrer Meinung nach gelungen mit der neuen Dokumentationsvorlage? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?*
- (2) Die Fallbesprechungen wurden durch ein Konzept erneuert. Ist diese Neuerung hilfreich? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?*
- (3) Ich habe noch ein paar nachträgliche Fragen zum Fragebogen mit den geschlossenen Fragen:
  - a) Es gab sehr unterschiedliche Einschätzungen zur Frage, ob die Interventionen primär nach Planung erfolgen. Wie kommen diese Einschätzungen zustande?*
  - b) Ebenfalls sehr unterschiedliche Einschätzungen gab es zur Frage nach der regelmäßigen Auswertung der Ergebnisse.*
  - c) Die Antworten zum Thema Evaluation durch EVAS zeigen mir, dass es hier noch sehr unterschiedliche Einschätzungen gibt. Was denken Sie, ist eine Erklärung hierfür?“**

Näheres zum methodischen Vorgehen war schon bei Heim A zu lesen.

Das Schema für den einrichtung-internen Quervergleich ist im Anhang unter Heim B zu finden.

Das thematische Gruppieren und Pondieren soll im Folgenden dargestellt werden anhand von vier Themenfeldern.

### Themenfelder und Pondierung

Zentralthema: Pondierung:	<b>Implementation EVAS als Selbstevaluation</b>
	<b>(1) Themenfeld: Zielbewusstheit im Alltag (So. Heim A)</b>
+++	Thema Zielplanung
+++	Thema Ziel- und Interventionsdokumentation
+	Thema Zielepräsenz Alltag
	Thema Beziehung
	<b>(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung (JW. Heim B)</b>
+++++	Thema Interventionsplanung
+++++	Thema Implementation Fallbesprechungskonzept
+++++	Thema Implementation Falldokumentation in Fallbesprechung
	Thema Fallreflexion
	<b>(3) Themenfeld: Erziehungsplanung (Mo. Heim C)</b>
+	Thema Diagnostik
+++++	Thema Falldokumentation
+++	Thema Erziehungsplan
	Thema Adressatenorientierung
	<b>(4) Themenfeld Datenerhebung Team (HE. Heim D)</b>
+++	Thema Dokumentation
+	Thema Fallbesprechungskonzept
+	Thema Dokumentationsimplementation Fallbesprechung
	Thema Vertrauen
+++++	<b>(5) Themenfeld Evaluation</b>
+++++	Thema Selbstevaluation
+++	Thema Ziele
+++	Thema Interventionen
+++	Thema Zielerreichungsbewertung

Tabelle 4: Thematische Gruppierung Heim B

Der Quervergleich der Teams wurde mit insgesamt 41 Kategorien vorgenommen (siehe Anlagen unter Heim B). Die Aussagen unter diesen Kategorien finden hier unter die an den vier Projekten orientierten Themenfeldern und deren Subthemen ihre Einordnung. Im Folgenden stellen wir die wesentlichen Ergebnisse zu den Themen dar, wobei wir den Schwerpunkt auf die am stärksten pondierten Felder setzen bzw. die Themenfelder Evaluation und das in der Einrichtung als Projektthema behandelte Themenfeld ausführlicher darstellen.

## **(1) Themenfeld Zielbewusstheit im Alltag**

Die Zielplanung hat sich nach Aussagen aller Teams durch die Fallbesprechungsdokumentation verbessert, bemängelt werden aber immer wieder fehlende Zwischenziele bzw. die zu lange Zielstrecke von Hilfeplanung zu Hilfeplanung.

Die Zieldokumentation ist deutlich besser als vorher. Die Interventionsdokumentation wird jedoch als überwiegend nicht sinnvoll und vor allem als „zu umfangreich“, als „nicht machbar“ eingeschätzt.

Die neue verstärkte systematische Fallreflexion verbessert die Zielpräsenz auch im Alltag, wobei die Zielstrecken als zu lang eingeschätzt werden: „Es kommen doch immer wieder andere Ziele, manchmal sind die alten ganz weg.“

Das Thema Beziehung wird bei allen Teams als fehlend in der EVAS-Dokumentation bemerkt. Sehr stark wird dies von den systemisch orientierten Fachkräften immer wieder formuliert: „Wir machen doch Beziehungsarbeit!“ Schon im Qualitätszirkel war dies immer wieder Thema, auch Streitthema.

## **(2) Themenfeld EVAS – Integration Fallbesprechung**

### **Thema Interventionsplanung (Maßnahmeplanung)**

Die in dem neuen Falldokumentationsraster am Schluss sich befindende Maßnahmeplanung wird von allen Teams deutlich positiv aufgenommen. Es ist der Teil, der als der größte Gewinn der Innovation eingeschätzt wird: „Das möchten wir auf keinen Fall mehr weglassen“, „Das ist der beste Teil des ganzen Dokuments“ oder „Das bringt viel mehr als der EVAS-Bogen, das gibt mehr Sicherheit in der Planung“. Gerade hier wird der Alltagsbezug und Fallbezug hergestellt, und zwar konkret durch die Übersetzung der Ziele in Aufgaben. Der praktische Nutzen ist unmittelbar erkennbar.

### **Implementation Fallbesprechungskonzept**

Das Fallbesprechungskonzept, das der Fallbesprechung eine grundlegende Ordnung geben soll, wurde ebenfalls von allen Teams aufgenommen und umgesetzt. Allerdings haben die Teams, die bislang mit dem systemischen Ansatz gearbeitet haben, weniger Bedarf nach Neuerung und äußern sich so auch distanzierter: „Wir haben ja schon was.“ Gemeint ist damit, wir haben ja schon eine Struktur in unserer Besprechung, nämlich die systemische Methode. Die Teams, die die Fallbesprechungen bislang eher unmethodisch durchführten,

mochten die Strukturierung nicht mehr missen: „Wir sprechen Fälle einfach besser durch, springen nicht mehr so wie früher.“

### **Implementation der Falldokumentation in Fallbesprechungen**

Mit einer Ausnahme wurde die neue Dokumentation in den Teams positiv aufgenommen und gut umgesetzt. Allerdings wurde besonders bei den systemisch orientierten Teams immer wieder betont, dass der Teil Maßnahmeplanung der eigentlich wichtige Teil sei und die Integration der EVAS-Items hätte wegleiben können. In der Methode der systemischen Beratung werden Interventionen meist im Blick auf systemische Interventionen besprochen und auf Änderungen von Beziehungsqualitäten fokussiert. Alltagspraktische Ziele, wie etwa Schulleistungen, werden in diesem Ansatz oft im Hintergrund gelassen. Deshalb füllt der Maßnahmeplan hier zum Teil eine Lücke und wird gut angenommen.

### **Thema Fallreflexion**

Für die Fallreflexion allgemein wird die Vorlage bejaht, mit teilweise starken Relativierungen bei den systemisch orientierten Teams. Hier wird deutlich, dass eine im Team gut eingeübte Fallbesprechungskultur Neuerungen zum Thema kritischer sieht, weil der Bedarf gar nicht empfunden wird. „Was es uns natürlich auch von Anfang an, kann ich mich erinnern, sehr schwer gemacht hat, diese Bogen dann auszufüllen.“

### **Themenfeld Erziehungsplanung**

Hier wurde insbesondere die fehlende oder fehlerhafte Diagnostik des Jugendamtes beklagt: „Vom Jugendamt kommt kaum was über das Kind.“ Intern gab es nachvollziehbare diagnostische Bemühungen vor allem mithilfe der systemischen Diagnose in Form des Genogramms in drei der sechs Teams.

Die Diagnosekategorien von EVAS wurden besonders von den Systemikern als zu defizitorientiert bewertet.

Die Falldokumentation wird deutlich positiver gesehen als vorher, insbesondere von den Nichtsystemikern, die hier ein Defizit definierten.

Der Erziehungsplan ist nun durch den neuen „Maßnahmeplan“ erstmals explizit vorhanden, und das wird von allen positiv bewertet.

Zur Adressatenbeteiligung wurde ein eigenes Konzept mit speziellen Interviews der Kinder und der Eltern eingeführt. Hier wurde EVAS sehr kritisch gesehen, wegen fehlenden Einbezugs der Kinder und Eltern.

### **(3) Themenfeld Datenerhebung Team**

Generell wurde geklagt über zu viel Dokumentation, zumal verschiedene Dokumente, die nacheinander eingeführt wurden, nicht gut miteinander abgestimmt waren: „Wir dokumentieren uns zu Tode.“ Die systematische Dokumentation mit der Vorlage wurde von allen als Fortschritt gewertet, zumal nun in einer Vorlage alles Wichtige vorliegt und der Bericht an das Jugendamt so eine gute Grundlage hat.

Die Dokumentation der EVAS-Daten in die Fallbesprechung zu integrieren ist weniger bis nicht gelungen, vor allem wegen Zeitproblemen und kategorialer Probleme besonders bei den Systemikern.

Zur Leitung gibt es insgesamt eher eine kritische Haltung, in zwei der fünf Teams wird Misstrauen geäußert, was aber auch durch einen internen Umbruch von einer stark basisdemokratischen hin zu einer hierarchischen Leitungskultur erklärt wird.

### **(4) Evaluation**

#### **Thema Selbstevaluation**

Der neue Bogen wird als bessere Selbstkontrolle in der Fallarbeit gesehen und ebenso die neue Form der Fallbesprechung. Allerdings wird EVAS hier überwiegend eher als Hindernis erlebt, als Verdrängung des kreativen Anteils der Fallbesprechung zu Gunsten eines „aufgeblähten“ Datenerhebungssystems:

„Weil es dann sehr schwierig ist, sage ich mal, eine solche kreative Herangehensweise und teilweise auch sehr persönliche Herangehensweise des einzelnen Mitarbeiters dann in so eine Struktur zu pressen.“

EVAS wird eindeutig nicht als System der Selbstevaluation erlebt, zumal es als unpersönlich empfunden wird und so auch Ängste und Misstrauen erzeugt, was einer Selbstevaluation entgegensteht.

#### **Thema Ziele**

Der neue Dokumentationsbogen ermöglicht eine Zielplanung im Team, was für eine Selbstevaluation der Fallverläufe eine entscheidende Voraussetzung darstellt.

#### **Thema Interventionen**

Der „Maßnahmeplan“ in der neuen Dokumentation ist eine weitere wichtige Voraussetzung für die Selbstevaluation der Fallverläufe. Dieser wird auch von den Fachkräften sehr gut angenommen, wie schon oben bemerkt.

## Thema Zielerreichung

Hier bietet EVAS eine Einschätzung über ein Rating, wobei die Rückführung auf Ursachenzusammenhänge sich nicht ohne Weiteres erschließt. Die Interventionsdokumentation ist offenbar nicht dazu geeignet: „Das ist nur Ballast, das Wichtigste ist da gar nicht drin.“

Die neue Dokumentation stellt durch die Festlegung der Umsetzungsmodalitäten (wer, was, wie, wann) einen engen Zusammenhang von Zielen, Maßnahmen und Umsetzungsplanung her, sodass eine Selbstevaluation schon in einem relativ guten Maße möglich ist, wenn auch die Kriterienfrage nicht ausreichend gelöst ist. Ob eine Integration der Zielerreichungsbewertung über Ratings, wie sie in EVAS-Bögen vorgesehen ist, ausreicht, wird bezweifelt, weil hier die Gefahr besteht, die eigentlich Erkenntnis bringende Reflexion zu übergehen. Offenbar erleben die Fachkräfte hier eine selektive Funktion, die nicht ihren eigenen Prioritäten zu entsprechen scheint: Da wird mit Bezug auf EVAS gesagt: „Es ist schwer mit diesem Riesenklotz, dann probiert man eben weniger ein Schema, irgendwie weniger ein bestimmtes, auf dem aufzubauen und das nächste dann zu machen.“

## Relationierende Codierung der Teaminterviews

Auch in Heim B bot sich eine Kontrastierungsmöglichkeit durch die offensichtliche Differenz von zwei verschiedenen Teamkulturen. Von jeder der beiden Kulturen wählten wir das für diese Kultur idealtypisch stehende Team aus und versuchen hier eine Kontrastierung in Kombination mit der Methode des relationierenden Codierens.

Interviews:	Team 006 im Kontrast zu <i>Team 002</i>
Thema:	Integration EVAS/ Fallbesprechung und Dokumentation Vgl. Auflistung der thematischen, gruppierten Kategorisierungen

1. Interaktionen:	<p><b>Team 006:</b> Die Dokumentation wird in die Fallbesprechung integriert, die Begriffe leiten an. Auch Maßnahmeplan läuft an. Zielentwicklung verbessert sich. Die wesentlichen Aspekte werden jetzt in die Fallbesprechung gebracht. Zielfindungsgespräche mit Jugendlichen laufen gezielter. Typische Aussage: „Es läuft wirklich besser als vorher.“</p> <p>↑</p> <p><b>Team 002:</b> <i>Integration der Dokumentation in Fallbesprechung „nicht gut gelungen“.</i> „Wir haben das immer im Nachhinein gemacht.“ „Manchmal ging Bogen vergessen. Wir sind immer wieder in die Krisenfalle getappt, Bogen wurde dann verschoben.“ „Wir konnten dann nicht so einen gewissen Plan verfolgen, wenn der jetzt dran ist.“ <i>Fallbesprechungen werden gemacht, aber nicht im EVAS-Rhythmus. Kreative systemische Fallbesprechungen lassen sich nicht in feste vorgegebene Struktur pressen, Bogen wird dann nachher ausgefüllt, außerhalb der kreativen Phase.</i></p> <p><i>Ziele und Interventionen werden erarbeitet, dieser Teil des Bogens wird</i></p>
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>gemacht.</i>  <i>Zielformulierung in Bögen fördert Bedürfnis nach Evaluation.</i>  <i>Ressourcenskalen werden im Team ausgefüllt.</i></p>
2. Intentionen:	<p>Neugestaltung der halbjährlichen Fallbesprechungen, neue Dokumentation, „Wir hatten nach Struktur gesucht.“ Evaluation sollte mehr genutzt werden. Jugendliche sollen in Zielfindung mehr eingebunden werden, Vorlage für Gespräch mit Jugendlichen nutzen. Stärkere Adressatenbeteiligung.</p> <p>↓</p> <p><i>„Es ist auch absolut notwendig, die einfachen Kinder zu besprechen.“ Die Fallbesprechungen sollen regelmäßig stattfinden. „Kreative systemische Fallbesprechungen (Figuren stellen etc.) sind uns wichtig, haben Priorität.“</i></p> <p><i>„Superwichtig“ ist die Erziehungsplanung, „da steckt für mich die Essenz des Ganzen drin“.</i></p>
3. Kognitionen:	<p>Der Fallbesprechungsbogen gibt Struktur, Sicherheit und Orientierung. „Evaluation läuft zu wenig, kann noch verbessert werden.“</p> <p>↓</p> <p><i>Krisenorientierung verhindert regelmäßige Fallbesprechungen aller Kinder. „Es läuft in jeder Gruppe völlig anders.“ „Jugendwohngemeinschaften in Mainz hatten keine gewachsene Arbeitsstruktur, Übernahme des neuen Systems war deshalb leichter.“ Die Ziel- und Interventionsplanung sollte beibehalten werden, nicht der analytische Teil. „Mitarbeiter haben die Fälle im Kopf, brauchen keine Vorgabe.“ Jugendamtsberichte reichen als Strukturvorgabe aus. „Diskussion über Hypothesenbegriff kostet immer unheimlich viel Zeit.“</i></p> <p><i>Ziele und Interventionen sind fruchtbare Begriffe des Bogens.</i></p>
4. Emotionen:	<p>Optimistische Stimmung. Es wird mehr Schwung im Team wahrgenommen. „Wir kommen jetzt wirklich besser voran mit den Fällen.“</p> <p>↓</p> <p><i>Resignative Haltung, Ohnmachtsgefühle, Druckgefühle im Blick auf das EVAS-Konzept. Positive Gefühle zu kreativer Fallbesprechung: „Das bringt uns was, um Beziehungen zu verstehen.“ Positive Gefühle aber auch im Blick auf den Maßnahmenteil des Bogens: „Das macht die Alltagsarbeit besser.“</i></p>
5. Methoden / Mittel:	<p>Fallbesprechungsstrukturkonzept, Dokumentation und orientierte Moderation verhindern das Springen von Thema zu Thema. Team dokumentiert gemeinsam, „dann weiß halt jeder, wie es im Moment läuft“.</p> <p>↓</p> <p><i>Krisen werden vorgezogen, Besprechungen der leichteren Fälle müssen hinten anstehen als kleineres Übel. „Neues Fallbesprechungsschema hat bei uns nicht funktioniert, obwohl wir es in unsere alte Struktur integrieren wollten.“</i></p> <p><i>Selbstevaluation als Logik ist implizit da. Fallbesprechungsbogen ist im Teil Maßnahmeplanung ein gutes Instrument zur Selbstkontrolle.</i></p>
6. Konditionen:	<p>„Mit EVAS-Bogen müssen wir leben, obwohl er schwierig ist, die Auswertung im Einzelfall fehlt doch.“ Es gibt Widerstände gegen EVAS. Das Erfolgserlebnis fehlt, dann gibt es Leerlauf. Testjahr hat Routine in Fallbesprechung gebracht, Lust auf Nächstes. Aber: Konzeptwechsel auch zunächst immer schwierig. „Evaluation macht Furcht.“ Fallbesprechungsbogen hat mehr Sicherheit gebracht, Ängste abgebaut.</p> <p>Benchmarking ist schwierig, Jugendliche können kaum mit anderen Einrichtungen verglichen werden, aber auch nur bedingt in der Einrichtung. Problem der geschönten Daten in den ersten Wochen, Dynamik der Aufnahme phase. Datenvalidität ist fehlerhaft. Schlechte Ausgangsdiagnostik.</p>

	<p>↑</p> <p>„Wir haben zu viele schwierige Kinder. Schwierige Kinder brauchen manchmal zwei, drei Teamsitzungen, und der Monat ist rum.“ Traditionelle systemische Fallbesprechungsmethode sollte nicht verändert werden.</p> <p>Kinder und Eltern werden bei EVAS zu wenig einbezogen. „Dokuzeiten von EVAS passen nicht zum Hilfeplanrhythmus.“</p> <p>Der Normalitätsbegriff von EVAS wird nicht übernommen, weil er nicht zur Heimerziehung passt.</p>
7. Konsequenz:	<p>Ermöglichung strukturierter, umfassender Fallbesprechungen.</p> <p>Bessere Adressatenbeteiligung durch gezielt in Fallbesprechung vorbereitete Gespräche, gemeinsame Zielfindung. Schaffung der Voraussetzung für Selbstevaluation. „Wir haben Lust, jetzt den nächsten Schritt zu gehen.“</p> <p>↓</p> <p>Neue Dokumentation kann nicht in die herkömmliche Fallbesprechungsmethode integriert werden. Nur der Anhang der Doku, die Ziele und Interventionsplanung sollten beibehalten werden: „Das ist das einzig Gute an der Doku.“ „Wir haben jetzt ein Konzept für die Einbeziehung der Kinder und Eltern vom Jugendamt, das wird erfolgreich umgesetzt.“</p> <p>Normalitätsbegriff wird an heiminterner Normalität orientiert.</p>

Metacode: Zentral- phänomen?	<p>Team 06 hat die Grundhaltung: Das neue Konzept orientiert uns gut in der Fallbesprechung. EVAS sehen wir pragmatisch.</p> <p>↓</p> <p>Team 02 hat die Grundhaltung: EVAS brauchen wir nicht. Das neue Konzept zur Fallbesprechung setzen wir pragmatisch ein.</p>
------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Es fällt beim ersten Team auf, dass die Fachkräfte die Innovationen als Orientierung für ihre Fallbesprechung erleben. Eine formale Struktur, wie sie das Fallbesprechungskonzept vorgibt, wird gerne angenommen.

Anders beim zweiten Team. Dort ist man so stark auf die Beziehungsarbeit mit den Adressaten und an der Fallbesprechungslogik des systemischen Ansatzes orientiert, dass die Form der Fallbesprechungsvorgabe als störend empfunden wird.

Es zeigt sich hier deutlich, dass die habitualisierte Orientierung an einer bestimmten Arbeitsmethode, hier dem systemischen Ansatz, nicht nur die Perspektive auf den Fall bestimmt, sondern auch die Formen der Bearbeitung prägt. Es besteht die Gefahr der Verengung der Professionalität auf eine Methode. Innovationen, sofern sie nicht bruchlos zur gewohnten Praxis passen, werden zunächst abgewehrt. Ohne eine längere und grundlegende Reflexion sind Veränderungen kaum möglich.

## Dokumentenanalyse von den jeweils zwei kontrastierten Teams

Bewertungsstufen 1-6

Jede Gruppe 6 Dokumentationen

Eintrag: Durchschnittswert

	Team 06	Team 02	Durchschnitt
verständlich	1-	1	1
vollständig	3	2	2,5
richtig	2	2	2
konkret	2	2	2
handlungsrelevant	3	2+	3
Besonderheiten	noch wenig kindzentriert 5	gute Adressaten- orientierung	Durchschnitts- bildung insgesamt gibt falsches Bild.

Tabelle 5: Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim B

Das Team 06, das die Innovationen im Gegensatz zum Team 02 direkter aufgenommen und umgesetzt hat, ist aufgrund mangelnder guter Fallbesprechungstradition im Ergebnis der Fallbesprechungsqualität immer noch im Rückstand gegenüber den „Systemikern“, die mit den neuen Vorgaben pragmatisch umgehen.

### 4.2.2.4 Gesamtbewertung

Insgesamt ist das Projekt aus Sicht des Qualitätszirkels und der Leitung gut gelungen.

Aus Sicht der Teams ist eindeutig eine Differenz zwischen den sechs Teams festzustellen. Drei Teams sind mit gutem Erfolg die Innovation mitgegangen, drei Teams haben die Innovation in dem Testjahr nur zum Teil zu ihrem Anliegen machen können. Dieses Ergebnis spiegelt sich in den Interviews und noch deutlicher im Ergebnis der Dokumentenanalyse wider.

Die Spaltung der Teams in „erfolgreiche“ und "weniger erfolgreiche“ geht parallel mit zwei verschiedenen Abteilungen und zwei verschiedenen Erziehungsleitungspersonen.

Die „Erfolgreichen“ hatten vorher ein selbst so beschriebenes Defizit im Blick auf die Methode der Fallbesprechungen und griffen daher das Konzept aus einer anderen Voraussetzung auf als die sogenannten weniger Erfolgreichen, die sich mit der systemisch

orientierten Fallbesprechung, die ihre Erziehungsleiterin professionell anleitete, gut eingerichtet hatten und das neue Konzept mindestens zum Teil als störend bis überflüssig empfanden.

Aus Sicht der Organisationsentwicklung ist die Differenz der Kulturen schwierig zu verändern, zumal der Leiter der Einrichtung sich hier bislang nicht entschieden positioniert hat. So lag es letztlich in der Entscheidung der Erziehungsleitungen, inwieweit das Konzept übernommen werden sollte oder nicht. Die beschriebenen Differenzen konnten nicht systematisch aufgeklärt werden, weil es

- a) keine Entscheidung gab, ob der systemische Ansatz überall in den Teams eingeführt werden sollte;
- b) keine Entscheidung gab, ob die Parallelität von EVAS und systemischer Methode unvermittelt stehen bleiben sollte.

An der methodischen Problematik der kategorialen Inkompatibilität zwischen EVAS als klinisch-psychologisch ausgerichtetem Modell und dem systemischen Ansatz mit einer stark beziehungsorientierten Herangehensweise kann auch studiert werden, dass Implementationen von Konzepten nicht ohne weitere Analyse der Passungsmöglichkeiten im System der Einrichtung möglich sind bzw. leicht scheitern können.

Eine weitere Besonderheit: Die EVAS-Beauftragte hatte eine doppelte Loyalität. Sie war mit einer halben Stelle in der Einrichtung und mit der anderen halben Stelle bei dem Institut angestellt, das EVAS vertreibt. Dies wirkte sich möglicherweise auf ihre Glaubwürdigkeit aus und machte ihre Rolle gegenüber den „EVAS-Skeptikern“ nicht leichter.

Als positiv beschriebener Fortschritt für alle Teams können die Operationalisierung der Hilfeplanziele und die Interventionsplanung (Maßnahmeplanung) festgestellt werden. Hierdurch entstand in den Teams mehr oder weniger das Interesse an Evaluation im Sinne von Selbstevaluation, weil methodisches Arbeiten eine begreifbare und erlebbare Kontur bekam. Das Thema schlug auch eine Brücke zwischen den beiden Lagern, weil alle hier ein von den Betroffenen erkanntes Defizit hatten und von der Innovation profitierten. Auch der systemische Ansatz, der in sich keine Erziehungsplansystematik mitführt, bedarf offenbar der entsprechenden methodischen Ergänzung.

Als entscheidenden Fortschritt aber sehen alle Teams die Maßnahmeplanung bzw. die Erziehungsplanung mit einer klaren Aufgabenplanung. Hier wurde die größte Alltagsunterstützung wahrgenommen.

EVAS wird von den Fachkräften in der Gesamttendenz als teilweise anregend für die Reflexion, nicht aber als hilfreich für die Praxis der Fallarbeit erlebt.

## **4.2.3 Heim C**

### **4.2.3.1 Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen**

#### **Angebotsstruktur und Personal**

Kernangebote der Einrichtung sind drei koedukative Wohngruppen mit je neun Kindern und Jugendlichen im Alter von drei bis 17 Jahren. Die Wohngruppen sind in einem großen fünfstöckigen Haus in der Innenstadt von Frankfurt untergebracht. Zusätzlich gibt es die Bereiche Verselbständigung, Tagesgruppen, Sozialpädagogische Familienhilfe/Einzelbetreuung und eine Heimsonderschule. Angegliedert sind eine Allgemeine Lebensberatung und diverse Hilfen für Mütter mit kleinen Kindern.

Personell ist die Einrichtung etwa im gleichen Verhältnis mit Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen besetzt (insgesamt ca. 70 päd. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Der Heimleiter ist Dipl.-Pädagoge, es gibt zwei Bereichsleiter mit den Ausbildungen Dipl.-Soz.-Päd. und Dipl.-Soz.-Arb. Eine Sozialpädagogin ist Qualitätsbeauftragte und EVAS-Beauftragte.

Es finden regelmäßig Supervision und Fortbildung im üblichen Rahmen statt. Wenige Fachkräfte haben auch größere Zusatzausbildungen.

#### **Organisation und Konzeption**

Die Einrichtung ist eine Einrichtung des Sozialdienstes Katholischer Frauen und hat die Rechtsform eines eingetragenen Vereins. Die Organisation der Einrichtung ist mit fünf Hierarchiestufen aufgebaut: Geschäftsführerin, Heimleiter, Bereichsleiter, Gruppenleiter, Gruppenmitarbeiter.

Im Laufe der Untersuchung gab es eine relativ hohe personelle Fluktuation auf der Erziehungsleiterebene und auf der Ebene der Gruppenmitarbeiter. Auch die EVAS-Beauftragte wechselte.

Explizite konzeptionelle Grundlage der Arbeit stellen die Leistungsvereinbarungen dar, in denen auch Standards der Arbeit vom Personalschlüssel über die Art der Hausaufgabenhilfe bis zur Struktur der Elternarbeit festgeschrieben sind. Hier gibt es keine Besonderheiten über die üblichen Standards der Heimerziehung hinaus. Die Einrichtung verfügt über ein Leitbild, das sich auf die Leitlinien des Caritas-Leitbildes bezieht. Im Zentrum steht ein personales Menschenbild.

## **Qualitätsentwicklung und Standards**

Die Einrichtung betreibt seit mindestens zehn Jahren eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung mit der festen Einrichtung eines Qualitätszirkels, der vom Heimleiter aktiv unterstützt wird. Vor ca. sechs Jahren wurde mit professioneller Begleitung die EFQM-Methode eingeführt, die jedoch auch aufgrund von Mitarbeiterwechseln aktuell eher wenig Anwendung findet.

Die Einrichtung orientiert sich fachlich nach eigener Auskunft an einer psychoanalytischen Pädagogik. Die Einrichtung ist innovationsfreudig, und es gibt eine Kultur der Qualitätsentwicklung mit Mitarbeiterbeteiligung. Ansätze von Selbstevaluation waren durch die Einführung der EFQM-Methode vorhanden.

Die Standards der Dokumentation, des Berichtswesens und der internen Hilfeplanumsetzung liegen im Blick auf die Qualität der Instrumente im guten Durchschnitt, wobei die Quantität darüber liegt. Die Einrichtung hat eine gute Kundenakzeptanz, sowohl bei den Jugendämtern als auch bei den Eltern. Es ist eines von wenigen Heimen, die noch im Stadtbereich Frankfurt liegen.

## **Stand der EVAS-Implementation**

Das Evaluationssystem EVAS wurde 2001 mit wenig Aufwand an Implementation eingeführt. Wie in den meisten Einrichtungen bestand der Prozess im Ausfüllen der Bögen durch den EVAS-Beauftragten, dessen Funktion der Psychologe des Hauses innehatte. Mit dem Ausfüllen der Bögen kamen die Fachkräfte der Gruppen nicht in Berührung. Sie wussten kaum, was EVAS ist. Die Daten zum Benchmarking wurden durch die Heimleitung nicht zur Darstellung gegenüber den Jugendämtern genutzt. Einzelfallauswertung ist erst aktuell möglich, die Dokumentation der Bögen wurde nur selten in Fallgesprächen genutzt. EVAS wurde, wie in den meisten Einrichtungen, vor allem eingeführt, um den Vorgaben des § 78 KJHG nachzukommen, sich auf den Weg einer Evaluation zu machen mit einer formal vorzeigbaren Methode.

Die bessere Integration von EVAS in die Fallarbeit stand auch hier auf der Agenda. Es war der Leitung bewusst, dass nur eine Integration von EVAS in die Alltagsdokumentation und in die Fallarbeit zur aktiven Umsetzung des Evaluationssystems bei den Fachkräften führen konnte.

### **4.2.3.2 Projektentwicklung und Durchführung**

Zur Vorbereitung des Projektes fanden zwei protokollierte Gespräche mit der Leitung des Hauses und drei mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Qualitätszirkels statt, der sich

gleichzeitig als Projektgruppe des Forschungsprojektes definierte. Es werden hier die Ergebnisse besonders der Findungsreflexion über den nächsten Entwicklungsschritt und damit auch der zu erforschenden Innovation dargestellt.

### **Zum Entwicklungsstand**

In den Gruppen war aktuell eine umfassende Dokumentations- und Erziehungsplanungsvorlage entwickelt und eingeführt worden, die mit der EVAS-Dokumentation und -evaluation konzeptionell verbunden werden sollte. Die Entwicklung eines neuen Instrumentes bzw. einer neuen Dokumentationsvorlage kam daher wegen Überfrachtung nicht infrage.

Als wichtigstes Ziel der Weiterentwicklung stand der Schritt eines zielorientierteren Arbeitens im Alltag an bzw. ein konsequenterer Anschluss der Alltagsarbeit an die Hilfeplanziele. Dies sollte mithilfe der neuen Dokumentation und besseren Integration von EVAS in den Alltag erreicht werden.

Für das Projekt wurde aufgrund der Gespräche folgendes Konzept im Qualitätszirkel der Einrichtung gemeinsam entwickelt und von mir auch zur Transparenz für alle Fachkräfte der Einrichtung formuliert:

***Projekt: Testung einer neuen Dokumentation mit der Intention einer besseren Integration von EVAS in den Heimalltag***

### **Projektziel**

Einführung von methodischen Elementen zur Unterstützung einer fallbezogenen Selbstevaluation durch kategoriale Anbindung der einrichtungsinternen erneuerten Falldokumentation an EVAS.

### **Kontext und Beteiligung**

Kontext ist die Institution Heim. Beteiligt sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Heimes, die als Leitung, Beratung, Qualitätszirkel und Fachkraft der Teams von der Innovation direkt oder indirekt betroffen sind.

### **Eingrenzung des Untersuchungsfeldes und Auswahl der Untersuchungsfragestellungen**

Das Untersuchungsfeld besteht aus zwei vollstationären Wohngruppen und zwei Tagesgruppen.

### **Zentrale Fragestellung**

Kann mit einer regelmäßigen Falldokumentation der Fallgespräche, die die EVAS-Dokumentation zu einem bestimmten Teil integriert, EVAS sinnvoller in die Fallarbeit einbezogen werden, als dies bislang mit einer von den Fallbesprechungen getrennten Bearbeitung der EVAS-Bögen geschieht?

### **Auswahl der Untersuchungsgegenstände:**

- Regelmäßigkeit der Fallbesprechungen
- Implementation des erneuerten Dokumentationsbogens (siehe Anlage Heim C)
- Umsetzungsqualität der Dokumentation

### **Beschreibung der Problemlage**

Es gibt keine regelmäßigen Fallbesprechungen für alle Kinder und Jugendlichen, die Besprechungen sind überwiegend krisenorientiert.

Die pädagogische Umsetzung der Hilfeplanziele im Alltag bedarf der genaueren Bestimmung dessen, wie welches Ziel von wem mit welchen Mitteln und wann umgesetzt werden soll. Es wurde vorgeschlagen, die Dokumentation, die Erziehungsplanung und die Vorbereitung für die Hilfeplanung in der Entwicklung des Konzeptes so weit als möglich zu berücksichtigen, weil sie Schlüsselprozesse für den Erfolg der Fallarbeit und die Kooperation mit dem Jugendamt darstellen.

### **Zielvorstellungen:**

Die Dokumentation soll sowohl diagnostische Aspekte und Ziele als auch Interventionsplanung einbeziehen.

Die neue Dokumentation soll in vierteljährlichen Team-Fallbesprechungen zum Einsatz kommen.

### **Neue Dokumentationsvorlage**

Im Folgenden wird die neu entwickelte und implementierte Dokumentationsvorlage, in die mehrere Items des EVAS-Bogens integriert sind, mit Kurzkomentaren vorgestellt.

Die Vorlage, die auch gegenwärtig noch im Einsatz ist, ist wegen des erheblichen Umfangs in den Anlagen unter Heim C zu finden.

*Anmerkungen zu den einzelnen Gliederungspunkten der Vorlage:*

#### **Zu (1) Diagnostische Einschätzung**

Hier ist eine psychosoziale, problembezogene Einschätzung gemeint.

### **Zu (2) Ziele des Hilfeplans**

Hier werden auch schon Feinziele benannt.

### **Zu (3) und (4) Ressourcen**

Hier sollen Prioritäten gebildet werden dort, wo Entwicklungsmöglichkeiten erwartbar sind. Die priorisierten Ressourcen sollen dann genauer beschrieben werden.

### **Zu (5) und (6) Symptome**

Hier wurde differenziert zwischen „EVAS-Symptomen“ und „Einrichtungssymptomen“.

Die Einrichtung nahm einige in EVAS nicht aufgeführte, aber aus ihrer Sicht häufig vorkommende Symptome dazu.

Unter (6) werden die angekreuzten Symptome präziser beschrieben.

### **Zu (7) Hilfeplanung**

Hier werden den vorgegebenen Kategorien die Hilfeplanziele zugeordnet und Feinziele entwickelt. Es sind den Feinzielen sogenannte „Pädagogische Hilfestellungen“ zugeordnet, was andernorts mit den Begriffen Erziehungsplanung oder Maßnahmeplanung bezeichnet wird.

Die in den anderen untersuchten Einrichtungen so nicht ausdrücklich vorkommenden Kategorien Bindungs- und Beziehungsverhalten und Heilpädagogische Angebote verweisen auf die psychoanalytische Orientierung der Einrichtung.

Ein Controlling der Aufgabenerledigung ist nicht Bestandteil des Dokumentes. Die Teams zogen der schriftlichen Form die gegenseitige kollegiale Kontrolle in den regelmäßigen Fallbesprechungen vor.

### **Untersuchungshypothese:**

Die Integration zentraler EVAS-Items in die Falldokumentation der Teams verbessert die Möglichkeit, EVAS als Instrument der Selbstevaluation besser einsetzen zu können.

### **Entwicklung eines Fragenkatalogs:**

Fragen für die Qualität der Dokumentationsimplementation und deren Auswirkungen auf die Pädagogik: Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?

### *Kriterien für die Inhaltsanalyse:*

- a) verständlich
- b) vollständig

- c) richtig
- d) konkret
- e) handlungsrelevant

*Impulsfragen für die Teaminterviews:*

- Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?
- Ist EVAS als Dokumentation und Selbstevaluation nun besser in die Fallbesprechungen integriert?
- Hat sich die Fallarbeit im Alltag nun konkret verbessert, verschlechtert?
- Hat sich die Teamkooperation im Blick auf EVAS verbessert, verschlechtert?

**Indikatoren für die Zielerreichung:**

Das Projektziel ist erreicht, wenn der Konzeptbestandteil Dokumentation als eine Voraussetzung für Selbstevaluation im Anschluss an EVAS zur überwiegenden Zufriedenheit aller beteiligten Fachkräfte im Sinne oben genannter Ziele implementiert ist. Die Implementation ist erreicht, wenn alle Teams die Dokumentation regelmäßig alle drei Monate in Fallbesprechungen einsetzen. Das waren die Erfolgskriterien des Qualitätszirkels. Indikatoren sollten sich aus dem Arbeitsauftrag selbst ergeben, der ja über den Auftrag der erfolgreichen Implementation als ersten Schritt nicht hinausgehen sollte.

**Zur Planung und Organisation des Projektes:**

Das Projekt hatte nicht den Anspruch einer wissenschaftlich bestimmten Optimierung. Dies war in einem Projekt der hier beschriebenen Art nicht möglich, weil es um Prozesse geht, die pragmatisch, schrittweise und erfahrungsgelenkt in Jahren gedacht und entwickelt werden müssen. Die oben genannten Konzeptbestandteile wurden so weit entwickelt, wie dies für die Praxis der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne größere zusätzliche Arbeit in der begrenzten Zeit akzeptabel war, und so konstruiert, dass sich ein erstes sinnvoll erprobbares Konzeptelement ergab. Die Lernerfahrung der Entwicklung und Erprobung eines Teilabschnittes sollte nach der Phase der wissenschaftlichen Begleitung zur möglichst weitgehenden selbständigen Weiterentwicklung des Konzeptes anregen und befähigen. Das Projekt war also gleichzeitig eine kleine Organisationsentwicklungseinheit mit pädagogischer Zielsetzung.

**Geplante Zeitstruktur**

**(1) Konzeptentwicklung:**

Fünf Termine mit folgenden Inhalten: Projektinformation der beteiligten Fachkräfte, Bestandsaufnahme (Ist-Stand), Zielfindung (Soll-Vorstellung), Methodenentwicklung, Definition von Bewertungskriterien, konkrete Projektbeschreibung (ca. sechs Monate)

- (a) 1 Monat Pretest und Schulungsphase
- (b) 1 Monat Einführungsphase mit Nachkorrekturmöglichkeit
- (c) 9 Monate Hauptphase
- (d) 1 Monat Auswertungs- und Revisionsphase
- (e) Erste Teilkonzeptformulierung als internes Handbuch EVAS durch den QZ

### Die Untersuchung in Heim C im Überblick (Fragen, Erhebung und Auswertung)

Evaluationsfragen	Untersuchungsmethode	Erhebungsinstrumente	Ausgewertetes Material
Geschlossene Fragen und Ergebnisse zu EVAS siehe Anlagen Heim C	Befragung	Fragebogen mit Ratingskalen	24 ausgefüllte Fragebögen
Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?	Inhaltsanalyse	Analysebogen mit Bewertungskriterien	12 Dokumentationen
Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden? Ist EVAS als Dokumentation und Selbstevaluation nun besser in die Fallbesprechungen integriert? Hat sich die Fallarbeit im Alltag nun konkret verbessert, verschlechtert? Hat sich die Teamkooperation im Blick auf EVAS verbessert, verschlechtert?	Qualitative Gruppeninterviews	Teaminterviews anhand Leitfaden	5 transkribierte Teaminterviews
Wo sind die Ergebnisse in den fünf Teams different und wo übereinstimmend?	Quervergleich	Quervergleichsanalysebogen	5 transkribierte Teaminterviews

### 4.2.3.3 Auswertungsergebnisse

#### *Standardisierte Befragung*

Vor und nach der Testung wurde eine standardisierte Befragung mit 18 mit einer Ratingskala zu bewertenden Fragen durchgeführt. Der Fragebogen ist mit den Ergebnissen in der Anlage unter Heim C zu finden. Es sollen hier nur die wesentlichen und aussagekräftigen Ergebnisse dargestellt und interpretiert werden.

- Die Präsenz der Hilfeplanziele im Alltag wird vor dem Testjahr und noch deutlicher nach dem Testjahr als überwiegend gegeben bewertet. Zu Fragen nach den Interventionen gibt es eine große Häufung in der Mitte.
- Bei den Fragen nach den Bewertungsmaßstäben und der Bewertung wird durch die Innovation eine klare Verbesserung festgestellt. Die Auswertung wird nun auch regelmäßiger vorgenommen.
- Auffällig ist, dass die Kriterienübereinstimmung mit den Jugendämtern und Eltern geringer geworden ist.
- Ob EVAS eine mehr fremd- oder eine mehr selbstbestimmte Evaluation ist, das wurde ebenfalls nicht mit einer deutlichen Tendenz beantwortet.
- Die Frage, ob Selbstbewertung als Fortschritt zu bewerten sei, wird überwiegend positiv beantwortet.
- Auffällig ist, dass nach dem Testjahr die Passung zu EVAS als schlechter eingeschätzt wird. Hier vermuten wir, dass die erstmalige bewusste Auseinandersetzung mit dem Thema zu dieser Einschätzung geführt hat.

Insgesamt ist bei der standardisierten Befragung zu bedenken, dass das Thema Evas in den Gruppen aufgrund des geringen Integrationsgrades der Methode bislang wenig präsent ist bzw. wenig Erfahrung damit gemacht wurde.

#### *Teaminterviews*

Zwei Wohngruppen- und zwei Tagesgruppenteams der Einrichtung wurden ca. drei Monate nach dem Testjahr als Teams interviewt mit folgenden Fragestellungen als Impulsgeber:

#### **Leitfaden und Interpretationsmethode**

##### **Leitfragen zum Gruppeninterview:**

*„Ich habe drei Fragen und ein paar Nachfragen zum schon von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mitgebracht, die ich Sie bitte zu beantworten. Ich möchte Sie zu Beginn unseres Gespräches ermutigen, auch die unterschiedlichen Positionen darzustellen. Es ist mir wichtig, dass jeder seine Position darstellt.“*

- (1) *Ziel des Projektes war, den EVAS-Bogen besser in die Fallbesprechungen zu integrieren, indem bestimmte Kategorien des Bogens in der Fallbesprechung aufgerufen werden sollen. Wie ist dies gelungen? Was ist anders als vorher, was ist besser, was*

ist schlechter? Dieses Ziel sollte vor allem durch eine neu entwickelte Dokumentationsvorlage geschehen, wie und wie gut ist dies gelungen?

(2) Die Fallbesprechungen sollten gestrafft, die Fälle regelmäßiger alle drei Monate besprochen werden. Wie ist dies gelungen? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?

(3) Ich habe noch ein paar nachträgliche Fragen zum Fragebogen mit den geschlossenen Fragen:

(a) **Es gab unterschiedliche Einschätzungen zur Frage, ob die Interventionen primär nach Planung erfolgen. Wie kommen diese Einschätzungen zustande?**

(b) Ebenfalls sehr unterschiedliche Einschätzungen gab es zur Frage nach der regelmäßigen Auswertung der Ergebnisse.

(c) Die Antworten zum Thema Evaluation durch EVAS zeigen mir, dass es hier noch sehr unterschiedliche Einschätzungen gibt. Was, denken Sie, ist eine Erklärung hierfür?“

Näheres zum methodischen Vorgehen ist im Abschnitt Heim A zu finden.

Das Schema für den einrichtungsinternen Quervergleich ist in der Anlage Heim C zu finden.

### **Themenfelder und Pondierung**

Das thematische Gruppieren und Pondieren soll im Folgenden anhand von vier Themenfeldern dargestellt werden. Zur Methode siehe Abschnitt Einrichtung A.

<i>Zentralthema:</i>	<b>Implementation EVAS als Selbstevaluation</b>
<i>Pondierung:</i>	
	<b>(1) Themenfeld: Zielbewusstheit im Alltag (So. Heim A)</b>
+	Thema Zielplanung
+++	Thema Ziel- und Interventionsdokumentation
+	Thema Zielepräsenz Alltag
	Thema Beziehung
	<b>(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung (JW. Heim B)</b>
++++	Thema Interventionsplanung
	Thema Implementation Fallbesprechungskonzept
+++	Thema Implementation Falldokumentation in Fallbesprechung
	Thema Fallreflexion
	<b>(3) Themenfeld: Erziehungsplanung (Mo. Heim C)</b>
+++++	Thema Diagnostik
+++++	Thema Falldokumentation
+++++	Thema Erziehungsplan
	Thema Adressatenorientierung
	<b>(4) Themenfeld Datenerhebung Team (HE. Heim D)</b>
++	Thema Dokumentation
+	Thema Fallbesprechungskonzept

+	Thema Dokumentationsimplementation Fallbesprechung
	Thema Vertrauen
	<b>(5) Themenfeld Evaluation</b>
	Thema Selbstevaluation
	Thema Ziele
	Thema Interventionen
	Thema Zielerreichungsbewertung

Tabelle 5: Thematische Gruppierung Heim C

Der Quervergleich der Teams wurde mit insgesamt 41 Kategorien vorgenommen (siehe Anlagen unter Heim C). Die Aussagen unter diesen Kategorien finden hier unter die an den vier Projekten orientierten Themenfelder und deren Subthemen ihre Einordnung. Im Folgenden stellen wir die wesentlichen Ergebnisse zu den Themen dar, wobei wir den Schwerpunkt auf die am stärksten pondierten Felder setzen bzw. die Themenfelder Evaluation und das in der Einrichtung als Projektthema behandelte Themenfeld ausführlicher darstellen.

### **(1) Themenfeld Zielbewusstheit im Alltag**

Die Zielplanung ist nach wie vor nicht ausreichend koordiniert, besonders in den Wohngruppen, wo die Krisenorientierung im Vordergrund steht. Die Zielplanung läuft in den Tagesgruppen eindeutig besser.

Die Dokumentation der Interventionen nach dem Klassifikationsschema EVAS wird von allen als nicht relevant abgelehnt. Wirksamer als besondere Interventionen werden auf meine explizite Frage hin eher Haltungen wie „Konsequenz, Kontinuität, Verlässlichkeit, Struktur, Offenheit, Liebenswürdigkeit, Wertschätzung, Austausch mit Eltern und Kindern, Kind fühlt sich gemeint“ angegeben.

Beklagt wird allgemein, dass durch Dokumentation immer wieder Zeit von der Arbeit mit den Kindern weggenommen wird: „Zu viel Zeit geht von den Kindern weg.“

### **(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung**

Die Erziehungsplanung und die EVAS-Bögen laufen nach wie vor aus zeitlichen Gründen getrennt.

Dass die Eltern und die Geschwisterkinder bei der EVAS-Systematik zu wenig einbezogen sind, sagen alle Teams deutlich: „Die Familie wird ausgeklammert.“

Bislang ist das Problem der unzureichenden Zeit für Fallbesprechungen nicht gelöst. Die Fallreflexion kommt in den Wohngruppen insgesamt zu kurz, jedoch nicht so sehr in den Tagesgruppen. Die Zweierteams dort können effektiver kommunizieren, bei den

Wohngruppen kommt zu den größeren Teams noch die Krisenorientierung als störend wirkend hinzu.

### **(3) Themenfeld Erziehungsplanung**

#### **(a) Thema Diagnostik**

Eine anspruchsvollere Diagnostik über die Dokumentation in der Erziehungsplanung hinaus gibt es nicht.

#### **(b) Thema Falldokumentation**

Die Falldokumentation hat sich durch das neue Erziehungsplanungsformular verbessert. Jedoch laufen EVAS und Erziehungsplanung in den Wohngruppen immer noch zu sehr nebeneinander her. „Dokumentation ist zu viel, muss oft in Nachtbereitschaft geschrieben werden.“ Besser läuft dies allerdings in den Tagesgruppen, die weniger Zeitdruck haben.

#### **(c) Thema Erziehungsplan**

Läuft getrennt von EVAS, mit der Ausnahme, dass einige Kategorien zu den Symptomen und Ressourcen im Erziehungsplan übernommen wurden und so eine Verbindung zwischen beiden Systemen hergestellt ist.

#### **(d) Thema Adressatenorientierung**

Hier wurde die Zahlenfixierung beklagt: „Es geht nicht ums Kind, nur um Zahlen, Kinder bleiben auf der Strecke wegen Zeitmangel.“ Es wurde immer wieder eindeutig formuliert, dass EVAS die Eltern und Kinder zu wenig einbezieht.

### **(4) Themenfeld Datenerhebung**

Hier ist eine deutliche Differenz zwischen den Teams der Wohngruppen und Tagesgruppen festzustellen. Kommen die Tagesgruppen mit der Zeit für die EVAS-Bögen einigermaßen hin, so müssen die Wohngruppen die Bögen nachts in der Nachtbereitschaft nach 22.00 Uhr ausfüllen.

Die Datenerhebung klappt gut in der Fallbesprechung der Tagesgruppen, aus Zeitmangel in den Wohngruppen.

Insgesamt fühlen sich die Fachkräfte der Wohngruppen überfordert, auch durch relativ viele Innovationen (Dokumentationsformulare), in deren Erstellung man sich nicht genügend eingebunden fühlt. Die Tagesgruppen sind hiervon weniger betroffen, weil sie insgesamt weniger Innovationen zu leisten hatten und weniger Leitungsfluktuation festzustellen ist.

### **(5) Themenfeld Evaluation**

#### **(a) Thema Selbstevaluation**

Selbstevaluation läuft ansatzweise mit dem „Einbezug mehrerer Bögen in Reihe“ und mit der neuen Dokumentation. Die Dokumentationen werden zum Teil in den Fallbesprechungen als Datenbasis genutzt. Es werden aber mangelnde Kompetenzen und Zeitmangel beklagt. Die große Fachkräftefluktuaton hat eine kontinuierlich aufbauende Konzeptarbeit mindestens in den Wohngruppen zu wenig ermöglicht. So kommt die durchaus die Haltungen der Wohngruppen widerspiegelnde resignative Frage: „Was bringt es uns wirklich?“

#### **(b) Ziele**

Ziele werden vom Jugendamt übernommen, jedoch nicht ausreichend intern reflektiert auf ihren Zusammenhang mit Interventionen. Fallbezogen läuft es manchmal gut.

#### **(c) Thema Interventionen**

Diese Kategorie wird bei EVAS nicht im Sinne des geplanten Anschlusses an Ziele umgesetzt. „Dokumentation der Interventionen mit Glossar ist schwierig.“ In der Erziehungsplanung werden aber pädagogische Maßnahmen an die Diagnostik angeschlossen.

#### **(d) Thema Zielerreichungsbewertung**

Dies geschieht wenig systematisch, weil dieser Punkt nicht gezielt genug in Fallbesprechungen eingebunden wird. Zielerreichung wird nicht wirklich systematisch bewertet. Die starke Krisenorientierung lässt Ziele in den Hintergrund treten.

Im Heim C hatten wir die Situation, dass auch drei Tagesgruppen in der Einrichtung waren, die ebenfalls EVAS eingeführt hatten. Wir bezogen die Tagesgruppen zum Zwecke des Vergleichs in die Untersuchung mit ein und konnten so die Tagesgruppenergebnisse mit den Ergebnissen der Wohngruppen kontrastieren.

Wir stellen eine typische Wohngruppe einer typischen Tagesgruppe mithilfe des relationierenden Codierens gegenüber.

### **Relationierende Codierung Teaminterviews**

Es bot sich bei der Einrichtung C an, die Wohngruppen mit den Tagesgruppen zu kontrastieren in Verbindung mit dem relationierenden Codieren, zumal die Differenzen zwischen diesen Gruppen deutlich erkennbar waren.

Wohngruppe und *Tagesgruppe*  
 Thema: Integration EVAS  
 Vgl. Auflistung der thematischen, gruppierten Kategorisierungen.

1. Interaktionen	<p><b>Wohngruppe:</b> EVAS-Bögen werden von Erziehungsplanern z. T. in den Besprechungszeiten ausgefüllt (Gruppenmitarbeiterin), dann an EVAS-Beauftragte weitergegeben. Erst werden Bögen vor der Besprechung schon mit Bleistift ausgefüllt. EVAS läuft an Erziehungsplanung vorbei. „Wir werden mit allem überschüttet, was neu ist, das wird erst mal ausprobiert.“ Beispiel: „EVQM-Handbuch benutzt kein Mensch.“</p> <p>↓</p> <p><b>Tagesgruppe:</b> <i>EVAS wird in Dienstbesprechung eingebunden und besprochen. Rating Ressourcenskala erfordert viel Diskussion, ist aber hilfreich als Denkanlass.</i></p>
2. Intentionen	<p>Wollen Auftrag der Leitung erfüllen und EVAS-Bögen ausfüllen. „Interesse der Einrichtung ist positive Verlaufskurve.“ EVAS soll in Alltag integriert werden.</p> <p>↓</p> <p><i>Mitarbeiterinnen wollen Evas produktiv nutzen. Wollen aber auch liebevolle Beziehung zu den Kindern. Adressatenorientierung ist ihnen wichtig. „Kind muss wissen, was wir mit den Eltern besprechen.“</i></p>
3. Kognitionen	<p>Brauchten mehr Besprechungszeit. Bogen hat zu starke Defizitorientierung.        Es fehlt eine Auswertung. Problem mit dem Begriff Normaljugendlicher. „Normaljugendliche gibt es nicht, Kinder sind alle unterdurchschnittlich.“        Familie wird im Bogen vermisst.</p> <p>↓</p> <p><i>Die normative Ausrichtung wird kritisch gesehen, wird dem einzelnen Kind nicht gerecht.        Wir brauchen mehr Zeit. „Kinder bleiben auf der Strecke wegen Zeitmangel.“        Es sollte mehr Platz für die Besonderheiten des Kindes geben.</i></p>
4. Emotionen	<p>„EVAS-Bögen sind in den letzten Monaten leidiges Übel.“ „Es geht darum, sich mit anderen Einrichtungen zu messen, es geht nicht um das einzelne Kind.“        Zeitnot lässt Zynismus wachsen. Wunsch nach mehr Mitentscheidung bei Mitarbeiterinnen. „Wir werden überschüttet, mit allem, was neu ist!“</p>

	<p>↓  <i>Mitarbeiterinnen drücken Ärger über mangelnde Beziehungsorientierung des Bogens aus. „Zu viel Zeit geht von Kindern weg, pädagogisch läuft immer weniger.“</i></p>
5. Methoden / Mittel	<p>Pragmatischer Umgang, Krisen gehen vor.  ↓  <i>Glossar ist nicht immer hilfreich, z. B. Normaljugendlicher. Für die Diskussion von Begriffen (Intervention, Codierungen etc.) brauchen wir immer wieder Hilfe von außen. Ausführliche Einführung wäre gut.</i></p>
6. Konditionen	<p>Gruppenkrise ließ EVAS untergehen. Zwei Stunden Dienstbesprechung pro Woche. „Wenn Gruppe brennt, treten EVAS-Bögen in den Hintergrund.“  Umbruch im Team. Hohe Fluktuation. Neue Mitarbeiterinnen werden nicht ausreichend eingearbeitet. Diskussion über Bewertung zeitlich nicht möglich.  Erschwerend wirkt, dass Mitarbeiter nicht an Entscheidungen über Alltagskonzepte beteiligt werden.  ↓  <i>Zeitprobleme nicht so gravierend, aber mangelnde Einführung. Ort für Fallbesprechung zeitlich zu wenig, Supervision fehlt zurzeit.</i></p>
7. Konsequenzen	<p>EVAS steht zurück, wird nachrangig behandelt, mitunter gar nicht ausgefüllt. Es gibt aus Zeitmangel kaum noch ausführliche Fallbesprechungen.  ↓  <i>EVAS wird gemacht. Team holt sich Hilfe von außen. Kompensiert Schwächen des Bogens mit eigenen Vorstellungen zur päd. Beziehung, wie Adressatenorientierung etc.</i></p>
Metacode:	<p>Wir wollen, aber wir können nicht wegen Zeit und Leitung.  ↓  <i>Wir setzen es um und kompensieren die Schwächen des Konzeptes.</i></p>

Es fällt auf: Zwar sieht auch die Tagesgruppe EVAS kritisch, versucht aber sachliche, inhaltliche Kritik zu leisten – im Gegensatz zur Wohngruppe, die sich überwiegend in einer resignativen Abwehrhaltung befindet. Allerdings setzen die Wohngruppen aus der Zeitnot heraus Prioritäten. Der Alltag muss gewährleistet sein. EVAS zählt hier nicht zum Alltag. Die Tagesgruppen haben mehr Zeitressourcen.

## Dokumentenanalyse

Als Dokumente lagen vor:

Sechs EVAS-Verlaufsbögen und sechs Bögen Erziehungsplanung aus den beiden interviewten Wohngruppen und den beiden Tagesgruppen.

Die Dokumentation wird einer kurzen quantitativen Bewertung unterzogen.

Bewertungsstufen 1-6  
 Wohngruppe drei, Tagesgruppen drei – insgesamt sechs Dokumentationen  
 Eintrag: Durchschnittswert

	2 Wohngruppen	2 Tagesgruppen	Durchschnitt
verständlich	2	1	1,5
vollständig	3	2	2,5
richtig	3	2	2,5
konkret	4	2	3
handlungsrelevant	4	2	3
Besonderheiten	hohe Mitarbeiterfluktuation, Leitungswechsel	–	Durchschnittsbildung insgesamt gibt falsches Bild.

Tabelle 7: Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim C

Festgestellt werden kann hier, dass die Grundtendenzen in den Interviews auch in der Dokumentenanalyse zum Tragen kommen: Die Tagesgruppen sind in der Dokumentation qualitativ deutlich stärker. Aber auch hier muss der Zeitfaktor in Verbindung mit Mitarbeiterfluktuation bei den Wohngruppen als hoch eingeschätzt werden. Das bedeutet, dass nicht unbedingt motivationale Faktoren, sondern strukturelle Faktoren wie Zeit und Mitarbeiterfluktuation die Differenzen erklären könnten.

#### 4.2.3.4 Gesamtbewertung

Insgesamt ist das Projekt aus Sicht des Qualitätszirkels und der Leitung gut gelungen. Die Implementation der neuen Dokumentation ist erfolgt. Auch der regelmäßige Einsatz in den Fallbesprechungen ist bei den Tagesgruppen gelungen, unregelmäßig jedoch bei den Wohngruppen, wobei eine hohe Personalfuktuation als Hindernis zu nennen ist.

Auf der Datenbasis der Interviews und der Dokumentenanalyse ist eindeutig eine Differenz zwischen den Wohngruppen und den Tagesgruppen festzustellen. Die Tagesgruppen sind mit relativ gutem Erfolg die Innovation mitgegangen, die Teams der Wohngruppen haben die Innovation in dem Testjahr nur mit erheblichen Schwierigkeiten umsetzen können.

Allerdings gab es in der Zeit der Testung einen Wechsel der Erziehungsleitung der Wohngruppen, der sich deutlich nachteilig auf die Umsetzungsbegleitung und Leitung auswirkte, zumal die Implementation wesentlich von der Leitung mitgestaltet werden sollte.

Ein weiterer Faktor zur Erklärung der Differenz der Teams dürfte die Teamgröße sein, die sich bei den Wohngruppen nachteilig – insbesondere bei den Ratings – ausgewirkt haben dürfte.

Insgesamt positiv, dies zeigt auch eine aktuelle Nacherhebung, stellt sich die Integration von EVAS-Kategorien, insbesondere der Ressourcenskalen, in die Erziehungsplanung dar. Die Analyse ergibt hier ein insgesamt positives Bild. Dies zeigt, dass die „Eigenproduktion“ von Evaluation als Motivationsanschub für Selbstevaluation wirkt.

An der methodischen Problematik der kategorialen Inkompatibilität zwischen EVAS als klinisch-psychologisch ausgerichtetem Modell und dem psychoanalytischen Ansatz mit einer stark beziehungsorientierten Herangehensweise kann auch studiert werden, dass Implementierungen von Konzepten ohne weitere Analyse der Passungsmöglichkeiten im System der Einrichtung leicht scheitern können. Dies gilt aber auch für das Heim B, in dem eine ähnliche Problematik mit dem systemischen Ansatz zu beobachten war.

Ohne den intensiven Einsatz der Qualitätsbeauftragten wäre hier die Innovation nicht möglich gewesen. Es bedeutete eine erhebliche Arbeit, die Implementation umzusetzen. Nur die ständige Kommunikation der Qualitätsbeauftragten mit und in den Teams konnte die Fragen der Fachkräfte beantworten, die Motivation unter den Bedingungen des Heimalltags aufrechterhalten.

Als positiv beschriebene Fortschritte für alle können die Operationalisierung der Hilfeplanziele und die Interventionsplanung unter Einbezug der Ressourcenkategorien festgestellt werden. Hierdurch entstand in den Teams mehr oder weniger das Bedürfnis nach Evaluation im Sinne von Selbstevaluation, weil methodisches Arbeiten eine begreifbare und erlebte Kontur bekam.

Das Projekt hat einen deutlichen positiven Impuls in Richtung professioneller Erziehungsplanung unter der Bedingung der Integration von EVAS gesetzt, so immerhin die Aussage der neuen und von daher noch distanzierten EVAS-Beauftragten in einer Befragung zwei Jahre nach Projektende. Hieraus ist aber auch die Erkenntnis zu gewinnen, dass Innovationen manchmal erst nach Jahren in der Praxis fruchtbar werden, besonders wenn unter Zeitdruck die Implementationsarbeit zunächst alle Ressourcen bindet.

## **4.2.4 Heim D**

### **4.2.4.1 Strukturelle und konzeptionelle Voraussetzungen**

#### **Angebotsstruktur und Personal**

Kern der Einrichtung sind fünf vergleichbare koedukative Wohngruppen mit je neun Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis 17 Jahren. Zusätzlich gibt es in Einfamilienhäusern weitere kleinere Wohngruppen, die Bereiche Verselbständigung, Notaufnahme, Sozialpädagogische Familienhilfe, Einzelbetreuung und Tagesgruppen. Das Heim und die Gruppen sind in den letzten Jahren zum Großteil dezentralisiert worden.

Personell ist die Einrichtung mit Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen gemischt besetzt mit einem Verhältnis von ca. 60 zu 40 % (insgesamt ca. 90 pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Der Heimleiter ist ausgebildeter Schulpädagoge; es gibt drei Bereichsleiter, alle mit der Ausbildung zum Dipl.-Soz.-Päd. Es gab zum Zeitpunkt der Untersuchung zwei Qualitätsbeauftragte einschließlich der Funktion des EVAS-Beauftragten mit jeweils einer viertel Stelle Freistellung für diese Aufgabe. Es finden regelmäßig Supervision und Fortbildung im üblichen Rahmen statt.

#### **Organisation und Konzeption**

Die Einrichtung wurde vor ca. 13 Jahren als Verbund eines Kinderdorfes und einer schon bestehenden Heimeinrichtung gegründet. Die Organisation ist mit vier Hierarchiestufen aufgebaut: Heimleiter, Bereichsleiter, Gruppenleiter, Gruppenmitarbeiter. Die Gruppen sind überwiegend dezentral gelegen in Zweifamilienhäusern oder großen Einfamilienhäusern.

Die personelle Hierarchie ist seit einem Leitungswechsel vor ca. fünf Jahren in Bewegung. Es gab Veränderungen auf der Heimleiterebene (aus Zeitmangel), der Erziehungsleiterebene und in der Folge auch der Qualitätsbeauftragtenstellenbesetzung.

Durch diesen Wechsel ist eine gewisse Verunsicherung bei den Mitarbeitern zu spüren.

Explizite konzeptionelle Grundlage der Arbeit stellen die Leistungsvereinbarungen dar, in denen auch Standards der Arbeit vom Personalschlüssel über die Art der Hausaufgabenhilfe bis zur Struktur der Elternarbeit festgeschrieben sind. Hier gibt es keine Besonderheiten über die üblichen Standards der Heimerziehung hinaus. Die Einrichtung verfügt über ein Leitbild, das sich auf die Leitlinien des Caritas-Leitbildes bezieht.

#### **Qualitätsentwicklung und Standards**

Die Einrichtung betreibt seit ca. zehn Jahren eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung mit der festen Einrichtung eines Qualitätszirkels (in Verbindung mit der Gruppenleiterrunde), der

jahrelang von den Qualitätsbeauftragten begleitet und von den Heimleitern unterstützt wurde (mit Unterbrechungen, bedingt durch Leitungswechsel).

Die Qualitätsentwicklung ist nicht an einer bestimmten Qualitätsentwicklungsmethode orientiert. Im Zentrum der Entwicklung stand in den letzten Jahren die Dokumentation in Verzahnung mit EVAS. Es wurden immer wieder Innovationen der Dokumentation betrieben, die Revisionen erfuhren unter Beteiligung der Gruppenleiter der Teams. So gibt es eine Kultur der Qualitätsentwicklung unter systematischer Mitarbeiterbeteiligung mit Ansätzen von Selbstevaluation der Implementationsprozesse und Konzeptakzeptanz. Es fanden durch die Qualitätsbeauftragten auch schriftliche Befragungen der Fachkräfte statt im Hinblick auf die Akzeptanz von EVAS.

Die Standards der Dokumentation, des Berichtswesens und der internen Hilfeplanumsetzung liegen im Blick auf die Qualität der Instrumente im guten Durchschnitt, werden jedoch in den verschiedenen Gruppen sehr unterschiedlich umgesetzt. Die fachliche Autonomie der Gruppen ist relativ hoch. Die Gruppen arbeiten nicht nach einer expliziten fachlich-methodischen Vorgabe, eher mit einem pragmatisch-eklektizistischen Anspruch.

Die Einrichtung hat eine relativ gute Kundenakzeptanz, sowohl bei den Jugendämtern als auch bei den Eltern, hat aber mangels qualifizierter regionaler Konkurrenz auch tendenziell eine Monopolstellung in der Region.

### **Stand der EVAS-Implementation**

Das Evaluationssystem EVAS wurde im Jahr 2000 mit wenig Aufwand an Implementation eingeführt. Wie in vielen Einrichtungen bestand der Prozess im Ausfüllen der Bögen, angeleitet oder z. T. auch direkt durch die EVAS-Beauftragten. Für die Dokumentation der Interventionen wurde eine Vorlage erstellt, die immer wieder verändert wurde.

Die Daten für das Benchmarking wurden durch die Heimleitung kaum genutzt. Einzelfallauswertung ist erst aktuell möglich, die Dokumentation der Bögen wurde nur in bestimmten Gruppen und dort auch nur sporadisch in Fallgesprächen genutzt. EVAS wurde, wie in den meisten Einrichtungen, vor allem eingeführt, um mit einer formal vorzeigbaren Methode den Vorgaben des § 78 KJHG zu genügen.

Die stärkere Einbeziehung von EVAS in die Fallbesprechungen war ein Entwicklungsanliegen, das sich in den Gesprächen zwischen mir und den EVAS-Beauftragten herauskristallisierte. Hier schloss die Forschungsarbeit an.

#### **4.2.4.2 Projektentwicklung und Durchführung**

Der Qualitätszirkel war sich einig in dem Ziel, die EVAS-Dokumentation deutlich stärker in die Alltagsarbeit integrieren zu wollen. Als Orte, wo dies zunächst geschehen sollte, wurden die Fallbesprechungen benannt. Der Qualitätszirkel entschied, die Innovation solle in einer verbesserten Fallbesprechungsstruktur und einer Dokumentationsvorlage mit Auszügen aus dem EVAS-Bogen bestehen, die zur Dokumentation der Fallbesprechungsergebnisse dienen sollte. Die Art der praktischen Umsetzung und deren Nutzen für die pädagogische Arbeit sollten Untersuchungsgegenstand sein.

Als Ziel wurde formuliert:

*Die Kinder und Jugendlichen sollen regelmäßig in Fallbesprechungen ausführlich nach einem vorgegebenen System besprochen werden.*

*Kriterium für die Umsetzung dieses Zieles ist, dass jedes Kind mindestens zweimal im Jahr in einer systematischen Fallbesprechung unter Einbezug ausgewählter EVAS-Kategorien besprochen wird.*

#### **Zum Entwicklungsstand**

Die Qualitätsentwicklung der Einrichtung konzentriert sich seit Jahren stark auf das Thema Einbeziehung von EVAS in den Alltag. Ein weiteres Dauerthema des Diskurses ist die Frage, ob nicht Qualitätsentwicklung und insbesondere EVAS an dem, was Heimerziehung eigentlich ausmacht – gemeint ist Beziehung – vorbei operiert. Fallmanagement und Beziehungsarbeit standen sich, wie in den anderen Einrichtungen auch, in der Diskussion immer wieder als scheinbar widersprüchlich gegenüber.

#### *Projektziele*

Die EVAS-Datenerhebung und ihre Auswertung sollen nach ausgewählten EVAS-Items verbindlich in die Dienstbesprechung integriert werden.

Dies soll in einem Testjahr mit wissenschaftlicher Begleitung und Auswertung geschehen.

Ziel ist, die Evaluation durch EVAS stärker in Richtung Selbstevaluation zu entwickeln, das heißt insbesondere in den Fallbesprechungen der Teams die Fallverläufe regelmäßig mit Hilfe der selbst erstellten Fallbesprechungsvorlage und der Einzelfallrückmeldungen von EVAS zu besprechen und auszuwerten.

Die Fallbesprechungsergebnisse (-protokolle) dienen auch zur Vorbereitung der Hilfe- und Erziehungsplanung. Nach dem Testjahr werden die Erfahrungen ausgewertet und es werden eventuell Korrekturen vorgenommen.

EVAS soll im Sinne eines Systems der Selbstevaluation zur fest verankerten Hilfe im System der Fallbesprechung sowie Hilfe- und Erziehungsplanung werden.

Das Projekt dient primär der Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Einrichtung.

### **Kontext und Beteiligung**

Der Kontext ist die Institution Heim. Zu beteiligen sind alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die von der Innovation direkt oder als Stab bzw. Vorgesetzte betroffen sind.

Das Projekt wurde mit den Leitungskräften vorgeplant unter Einbeziehung der Gruppenmitarbeiter (Konzeptdiskussion, Fragebögen). Es wurde dann in einem Konzept beschrieben, allen Beteiligten zur Verfügung gestellt, und die Maßnahme wurde in einer Großbesprechung vorgestellt und mit den Beteiligten diskutiert.

### **Fragestellung:**

*Wie kann EVAS besser der Selbstevaluation im Fall dienen?*

### ***Beschreibung der Problemlage***

*Es fehlt an systematischer Fallbesprechung mit der Folge überwiegend kriseninduzierter Interventionen, schlechter Validität der bestehenden Dateninterpretation (EVAS) und fehlender Selbstevaluationsmöglichkeit der Wirksamkeit der Interventionen.*

### ***Formulierung von Zielvorstellungen***

- *Es besteht eine regelmäßige, systematisch strukturierte, moderierte und dokumentierte Fallbesprechung nach einem Konzept (siehe Anlagen unter Heim D).*
- *Hilfeplanziele werden operationalisiert, und die Umsetzung wird geplant (Elemente der Systematik einer Selbstevaluation).*
- *Die Datenerhebung für EVAS ist in Teilen methodisch in die Fallbesprechung integriert.*

### ***Begründung eines Handlungskonzeptes***

*Das Handlungskonzept besteht aus*

- *einem Fallbesprechungskonzept, in das die Prozesselemente Zielformulierung, Aufgabenformulierung, Zielerreichungsüberprüfung und Datenerhebung für EVAS integriert sind;*
- *einer systematischen Falldokumentation anhand einer Dokumentationsvorlage.*

### ***Untersuchungshypothese:***

*Die fehlende Systematik der Fallbesprechungen lässt einen ausreichenden Perspektivenabgleich über Ziele und Interventionen bezüglich des Falles nicht zu und führt vor allem einseitig krisenorientierten Interventionen.*

### **Kriterien für die Inhaltsanalyse:**

- verständlich
- vollständig
- richtig
- konkret
- handlungsrelevant

### ***Beschreibung und Beurteilung der veränderten Situation***

Das Fallbesprechungskonzept wurde nach einer Vorlage von mir mit dem Qualitätszirkel durchgesprochen und nach einigen Änderungen gemeinsam verabschiedet. Es ist weitgehend identisch mit dem in Einrichtung B eingesetzten Konzept (siehe Anlagen Heim B).

Die von den Qualitätsbeauftragten entwickelte Dokumentationsvorlage für die Fallbesprechungen, die auf Grundlage einer Vorlage der Qualitätsbeauftragten im Qualitätszirkel verabschiedet wurde, kann ebenfalls im Anhang eingesehen werden (Anlagen Heim D).

Die Fallbesprechungsdokumentationsvorlage sollte eine Brückenfunktion einnehmen für den Datentransport von den Teams zu den EVAS-Bögen, die für die direkte Verwendung in den Teams als zu umfangreich und zu umständlich empfunden wurden. Durch die Ratings in den Teams sollte eine objektivere Einschätzung erfolgen, im Gegensatz zu dem Ausfüllen der Bögen durch Einzelpersonen, entweder Bezugsbetreuerinnen oder EVAS-Beauftragte, wie es bislang war.

Da die Einrichtung keine eigene Systematik für die Erziehungsplanung entwickelt hatte, wurden in einem ersten Schritt einfach die für die Erziehungsplanung und Evaluation am wichtigsten erscheinenden Teile der EVAS-Datenerhebungsbögen für die Dokumentationsvorlage kopiert. Diese beginnt mit dem diagnostischen Teil, der durch die Ressourcen und Symptome sowie durch Angaben zum Drogenkonsum abgedeckt werden soll. Auch das daran anschließende Kooperationsrating kann diagnostisch gelesen werden (Vorlage siehe Anhang Heim D).

Die Erziehungsplanung ist abgedeckt durch die Beschreibung der Ziele und Interventionen. Die Verbindung von Zielen und Interventionen und die Einschätzung des Grades der Zielerreichung stellen im Ansatz den Versuch einer Selbstevaluation dar.

Die Implementation der Dokumente wurde von den EVAS-Beauftragten angeleitet, die auch in den ersten Monaten die Moderation übernahmen.

### Die Untersuchung im Heim D im Überblick (Fragen, Erhebung und Auswertung)

Evaluationsfragen	Untersuchungsmethode	Erhebungsinstrumente	Ausgewertetes Material
Geschlossene Fragen und Ergebnisse zu EVAS siehe Anlagen Heim D	Befragung	Fragebogen mit Ratingskalen	24 ausgefüllte Fragebögen
Wie ist der neue Dokumentationsbogen umgesetzt worden?	Inhaltsanalyse	Analysebogen mit Bewertungskriterien	6 Dokumentationen
Werden die Fallbesprechungen wie geplant regelmäßig durchgeführt? Wie wird die Moderation umgesetzt? Sind die Ziele durch die neue Dokumentation im Alltag bewusster? Verbinden sich intuitive und planerische Ebenen besser, wie geplant? Wie macht sich das bemerkbar? Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verbessert? Was hat sich in der konkreten Arbeit mit dem Kind verschlechtert? Was hat sich in der Teamkooperation verbessert, verschlechtert? Wie wurde die Alltagsarbeit beeinflusst? Zeitlich, qualitativ?	Qualitative Gruppeninterviews	Teaminterviews mit Teams und Leitungsteam anhand Leitfadens	5 transkribierte Teaminterviews
Wo sind die Ergebnisse in den fünf Teams different und wo sind Übereinstimmungen?	Quervergleich	Quervergleichsanalysebogen	5 transkribierte Teaminterviews

#### **4.2.4.3 Auswertungsergebnisse**

Es wurden folgende Erhebungen durchgeführt: Standardisierte Befragung, Teaminterviews, Dokumentenanalyse, Protokollauswertungen, Gesamtbewertung.

##### ***Standardisierte Befragung***

Die Präsenz der Hilfeplanziele, deutlicher die Umsetzung der Ziele im Alltag und auch die Zielorientierung im Alltag, werden nach dem Testjahr als besser eingeschätzt im Vergleich zu der Zeit vor der Implementation.

Die Interventionsdokumentation wird ebenso als besser eingeschätzt. Verbessert haben sich auch die Antworten zu den Bereichen Bewertungsprozess und Erfolgsmaßstäbe. Als besser wird zudem die Qualität der Auswertung der Fallarbeit eingeschätzt. Die Übereinstimmung in den Bewertungsmaßstäben der Mitproduzenten wird höher eingeschätzt als vorher.

EVAS wird nach dem Testjahr allerdings signifikant deutlicher als fremdbestimmte Evaluation wahrgenommen.

Es wird trotz des Versuchs, EVAS besser in den Alltag zu integrieren, vermehrt deutlich wahrgenommen, dass EVAS nicht gut in den Alltag eingebunden ist, und die Verbesserung durch selbst konzipierte Selbstevaluation wird höher eingeschätzt als vorher.

Die Verbesserungen können, so eine These, nicht primär auf die bessere Integration von EVAS zurückgeführt werden, sondern auf die regelmäßigeren Besprechungen und die bessere Dokumentation der Fallbesprechungen mit Auswirkungen auf fast alle Aspekte der Fallarbeit.

##### ***Teaminterviews***

#### **Leitfaden und Interpretationsmethode**

Fünf Teams der Einrichtung wurden ca. zwei Monate nach dem Testjahr als Teams interviewt mit den nachfolgenden Fragestellungen als Impulsgeber.

#### **Leitfragen zum Gruppeninterview:**

*„Ich habe drei Fragen und ein paar Nachfragen zum schon von Ihnen ausgefüllten Fragebogen mitgebracht, die ich Sie bitte, zu beantworten. Ich möchte Sie zu Beginn unseres Gespräches ermutigen, auch die unterschiedlichen Positionen darzustellen. Es ist mir wichtig, dass jeder seine Position darstellt.“*

- (1) Ziel des Projektes war, den EVAS-Bogen besser in die Fallbesprechungen zu integrieren, in dem bestimmte Kategorien des Bogens in der Fallbesprechung aufgerufen werden sollen. Ist dies Ihrer Meinung nach gelungen mit der neuen Dokumentationsvorlage? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?*

- (2) *Die Fallbesprechungen wurden durch ein Konzept erneuert. Ist diese Neuerung hilfreich? Was ist anders als vorher, was ist besser, was ist schlechter?*
- (3) *Ich habe noch ein paar nachträgliche Fragen zum Fragebogen mit den geschlossenen Fragen:*
- (a) *Es gab sehr unterschiedliche Einschätzungen zur Frage, ob die Interventionen primär nach Planung erfolgen. Wie kommen diese Einschätzungen zustande?*
  - (b) *Ebenfalls sehr unterschiedliche Einschätzungen gab es zur Frage nach der regelmäßigen Auswertung der Ergebnisse.*
  - (c) *Die Antworten zum Thema Evaluation durch EVAS zeigen mir, dass es hier noch sehr unterschiedliche Einschätzungen gibt. Was, denken Sie, ist eine Erklärung hierfür?“*

Zur methodischen Vorgehensweise siehe Abschnitt Heim A.

Das Schema für den einrichtungsinternen Quervergleich ist in den Anlagen unter Heim D zu finden.

### ***Themenfelder und Pondierung***

Das thematische Gruppieren und Pondieren soll im Folgenden anhand von vier Themenfeldern dargestellt werden. Nähere Erläuterungen zur Methode im Abschnitt Heim A.

Der Quervergleich der Teams wurde mit insgesamt 41 Kategorien vorgenommen (siehe Anlagen unter Heim D). Die Aussagen unter diesen Kategorien finden hier unter den an den vier Projekten orientierten Themenfeldern und deren Subthemen ihre Einordnung.

Im Folgenden stellen wir die wesentlichen Ergebnisse zu den Themen dar, wobei wir den Schwerpunkt auf die am stärksten pondierten Felder setzen.

Zentralthema:	<b>Implementation EVAS als Selbstevaluation</b>
Pondierung:	
	<b>(1) Themenfeld: Zielbewusstheit im Alltag (So. Heim A)</b>
+	Thema Zielplanung
+	Thema Ziel- und Interventionsdokumentation
+	Thema Zielepräsenz Alltag
	Thema Beziehung
	<b>(2) Themenfeld EVAS-Integration Fallbesprechung (JW. Heim B)</b>
+	Thema Interventionsplanung
+++	Thema Implementation Fallbesprechungskonzept
+++	Thema Implementation Falldokumentation in Fallbesprechung

	Thema Reflexion
	<b>(3) Themenfeld: Erziehungsplanung (Mo. Heim C)</b>
+	Thema Diagnostik
+	Thema Falldokumentation
+	Thema Erziehungsplan
	Thema Adressatenorientierung
	<b>(4) Themenfeld Datenerhebung Team (HE. Heim D)</b>
+++++	Thema Dokumentation
+++++	Thema Fallbesprechungskonzept
+++++	Thema Dokumentationsimplementation in Fallbesprechung
	Thema Vertrauen
	<b>(5) Themenfeld Evaluation</b>
	Thema Selbstevaluation
	Thema Ziele
	Thema Interventionen
	Thema Zielerreichungsbewertung

Tabelle 8: Thematische Gruppierung Heim D

Zu den anderen Themenfeldern bringen wir hier eine vereinfachte Darstellung:

### **Zum Themenfeld (1) Zielbewusstsein**

Hier fiel deutlich auf, welche geringe Rolle die Ziele der Hilfeplanung im Alltag spielen. Einer sehr starken Alltagsorientierung entspricht die geringe Bedeutung einer Zieloperationalisierung, der Ziel- und Interventionsdokumentation sowie der Zielepräsenz im Alltag, sofern es um langfristige Ziele geht. In den Vordergrund werden in den Interviews nicht Ziele, sondern die Beziehungen zu den Kindern gestellt: „Zeit für Beziehung ist wichtiger als Dokumentation“, „Beziehung kann man nicht messen“ oder „Schreibkram verhindert Beziehung“. So wird die EVAS-Dokumentation als Verhinderung der Beziehungsarbeit erlebt, die als zentrale Kategorie deutlich vor allem anderen steht. „Eigentlich wollte ich ja über den Jugendlichen reden, aber ich habe es im Formular abgearbeitet.“ Dieses Bild steht für das empfundene und immer wieder in den Interviews beklagte Dilemma.

### **Zum Themenfeld (2) EVAS-Integration in Fallbesprechung**

Interventionen werden kaum dokumentiert, und der Sinn der Dokumentation wird auch nicht nachvollzogen, bestenfalls als Möglichkeit der Leistungsdarstellung für die Jugendämter.

Insgesamt wird EVAS von allen Teams abgelehnt als „nicht nahe am Alltag und an den Menschen“. „Defizite bekommen wir auch ohne EVAS mit“, so eine deutliche Aussage, die

für viele andere steht. So läuft auch die Fallreflexion in den Teambesprechungen eher unsystematisch. Lediglich in den Supervisionen laufen sogar überwiegend systematische Fallbesprechungen, die aber nach Aussagen der Fachkräfte nur bedingt als hilfreich erlebt werden. Im Kontext der Gesamtsituation ist dies nachvollziehbar, weil der Anschluss an eine anspruchsvollere Reflexion im Alltag fehlt.

### **Zum Themenfeld (3) Erziehungsplanung**

Diagnostik als Voraussetzung für Erziehungsplanung wird als defizitär bis fehlend eingeschätzt: „Uns fehlt die Ausbildung.“ Besonders seit der Erfahrung mit den „zu guten Anfangsdaten“ in der Eingewöhnungsphase der Jugendlichen wird Diagnostik in allen Teams als nicht ausreichend eingeschätzt. EVAS wird jedoch auch wenig in seiner Funktion als Diagnose wahrgenommen. In der neu eingeführten Dokumentation kommt ja Erziehungsplanung durch die Items Interventionen, Ziele und Zielbewertung neu vor. Gesehen wird die strukturierende Funktion dieser Dokumentation von allen Teams, und diese wird von drei der fünf Teams als Fortschritt definiert. Bemängelt wird generell die geringe Einbeziehung der Adressaten in die Hilfe- bzw. Erziehungsplanung. Inzwischen, das heißt nach Beginn der Projekte, hat das Jugendamt ein Instrument zur Einbeziehung der Adressaten vorgegeben; dies wird von allen Teams als wichtig angesehen und klar bejaht.

### **Zum Themenfeld (4) Datenerhebung:**

#### **Dokumentation**

Dokumentation wird von allen Gruppen überwiegend als „Zeitfresser“ wahrgenommen. Sie findet vor allem während der Rufbereitschaft nachts statt, weil der Alltag dies nicht anders zulässt. Allerdings wird auch gesagt, dass es in jeder Gruppe anders läuft, keine festen Standards für Dokumentationszeiten bestehen.

#### **Fallbesprechungskonzept**

Das eingeführte Fallbesprechungskonzept wurde von zwei Teams nicht umgesetzt, von drei Teams für gut befunden und überwiegend umgesetzt. Im Blick auf seine strukturierende Funktion wird es positiv gegenüber der EVAS-Systematik bewertet.

#### **Dokumentationsimplementation**

Die neue Dokumentationsvorlage mit Ausschnitten aus dem EVAS-Bogen wird in Verbindung mit einer Moderation durch EVAS-Beauftragte von allen Teams als hilfreich, insbesondere als ordnend und strukturierend erlebt. Gleichwohl konnten die Teams nicht ausreichend sich selbst moderieren, nachdem die EVAS-Beauftragten sich nach drei Monaten

zurückzogen. Die Implementation wurde dann wieder zum Teil zurückgenommen, auch aus Zeitgründen. Da Erziehungsplanung keine Tradition hat, wurde die erstmalige Einführung von Ziel- und Interventionsplanung als hoher, teilweise zu hoher Anspruch empfunden.

### **Vertrauen**

Eine vorgestellte Datenauswertung der EVAS-Daten durch einen Mitarbeiter des Institutes enttäuschte. Die Daten vermittelten das Bild einer schlechten Erfolgsrate gegenüber anderen Einrichtungen. Insbesondere im ersten Halbjahr „stürzten die Fälle ab“, so ein Ergebnis. Es wurde aber auch deutlich, dass der erste Datenerhebungszeitpunkt nach der Aufnahme die Realität verfälscht, weil hier ein nach der Aufnahme übliches starkes Anpassungsverhalten der Kinder die Anfangsdaten schönfärbt. Wird dies von den Fachkräften realisiert und werden deshalb hier relativierend die Daten erhoben, steht man im Vergleich zu anderen Einrichtungen, die „ehrlich“ ausfüllen, besser da. Jedenfalls war die vorgestellte Evaluation für viele Fachkräfte ein Grund, kein Vertrauen mehr in die Auswertungsergebnisse zu setzen.

Ein zweiter Grund für ein gebrochenes Vertrauensklima ist die immer wieder dargestellte und für die Teams nicht immer nachvollziehbare Vorgabe durch die Leitung, die allerdings auch durch Leitungswechsel und Unsicherheit der neuen Leitung bedingt ist, die sich nicht klar für oder gegen die Evaluation durch EVAS positionieren konnte, zumindest in der Wahrnehmung der Teams. Der Satz „Zu viele Häuptlinge, zu wenig Indianer“ steht für ein Vertrauensproblem. Die zweifach vorhandenen Störungsquellen des Vertrauens haben letztlich zu einer Distanzierung von dem Projekt im zweiten Halbjahr geführt, zumindest bei zwei der fünf Teams in deutlichem Ausmaß.

## **Zum Themenfeld (5) Evaluation**

### **Thema Selbstevaluation**

EVAS wird für Selbstevaluation nicht ausreichend geeignet gehalten: „Datenauswertung ist undurchschaubar, eine Auswertung ist so nicht möglich.“ Die Messzeitpunkte sind nicht kurz genug, der Datenauswertung wird kein Vertrauen geschenkt und generell wird das *Zu-weit-weg-vom-Fall* beklagt.

Man hofft nun auf die regelmäßige Einzelfallauswertung, die das IKJ bereitstellen will.

### **Thema Ziele**

Das Thema Ziele spielt in der Diskussion eine überraschend geringe Rolle, was wohl an der starken Alltagsorientierung der Einrichtung liegt.

## Thema Interventionen

Auch hier wird deutlich, dass wenig Sinn in einer Interventionsdokumentation gesehen wird, wegen Zeitmangels und mangelnder Komplexitätsbewältigung der vielen Kategorien im Glossar.

## Thema Zielerreichungsbewertung

Geschieht überwiegend intuitiv, ohne auf Daten gestützte Prozessreflexion.

Der Quervergleich der fünf Teams ergibt trotz einiger Differenzen eine klare Tendenz in den wichtigsten Themen. Deshalb haben wir eine für die Einrichtung idealtypische Gruppe zum relationierenden Codieren ausgesucht.

### *Relationierende Codierung eines Teaminterviews:*

Gespräche mit Heimgruppen, hier Interview mit einer Wohngruppe  
Thema: Beurteilung der Innovation  
Vgl. Auflistung der thematischen, gruppierten Kategorisierungen in diesem Abschnitt

1. Interaktionen	Implementation Fallbesprechungsvorlage, wird für alle Fälle regelmäßig terminiert im Team ausgefüllt mithilfe Moderation QE-Beauftragter
2. Intentionen	Bessere Fallauswertung durch EVAS, bessere Zielplanung (Intentionen der Leitung). Möglichst wenig Aufwand damit (Intentionen der Fachkräfte).
3. Kognitionen	Evaluationskonzept in der Mitarbeiterschaft noch nicht angekommen. „Beziehungen kann man nicht messen.“ „Das hält einen unheimlich auf.“ Letzter Teil der Vorlage, die Zielplanung, ist gut. „Wir müssen uns verkaufen.“ „Einzelfallauswertung wird zu wenig gemacht, positive Rückmeldungen würden wieder motivieren.“  „Arbeite im sozialen Bereich, habe keine Lust auf solche Sachen, die aus der Wirtschaft kommen, dann wäre ich Betriebswirt geworden.“ „Dass das so messbar wird. Das kann man gar nicht, kann man gar nicht umsetzen. Und ich glaube, das ist der größte Widerstandspunkt.“
4. Emotionen	Wut, Enttäuschung, Resignation über schlechtes Auswertungsergebnis IKJ. „Auswertung annehmen oder abhaken“; Angst vor Kritik an der Leitung.
5. Methoden / Mittel	Neue Fallbesprechungsvorlage, Dokumentationsvorlage: „Neues Formular ist jetzt besser als EVAS-Bogen.“ Besprechung war sehr abhängig von Moderation der QE-Beauftragten. Ohne Moderation von außen fehlt Besprechungsdisziplin. Gute Gruppenleitung sehr wichtig für Teammotivation.
6. Konditionen	Gegenwehr in der Mitarbeiterschaft: „Nur Bürokratie, Statistik.“ Existenzangst: „Wir müssen EVAS ja machen, Einrichtung wird sonst nicht belegt.“ Auswertung durch IKJ: „Ergebnis erschreckend“! Zeitkoordination EVAS/Hilfeplanung: Innere Widerstände gegen

	Disziplinierung. „Negativ war, dass EVAS uns aufgedrückt wurde.“ „Die meisten machen es, weil es gemacht werden muss, und nicht aus Überzeugung.“
7. Konsequenzen	„Kinder werden intensiver besprochen, aber das ist zeitintensiv.“ System der Evaluation ist noch nicht verinnerlicht. Verantwortung bleibt beim EVAS-Beauftragten. Evaluation wird nur bedingt ernst genommen: „EVAS-Auswertung ist für mich weit weg, das ist nur Statistik.“ Wichtig ist, „wenn es einem Kind in der Gruppe schlecht geht. Und das merken wir auch so.“ Bedienungsfreundlichkeit und Zeitersparnis werden gewünscht: „Da schafft man mehr Akzeptanz, wenn man sagt, die Zeit ist dafür jetzt auch da.“
Stichworte Quervergleich:	Grundhaltungen in den anderen Gruppen ähnlich.
Metacode:	Wir wollen eigentlich keine Evaluation, würden aber, wenn die Bedingungen von EVAS und die Strukturen für die Reflexion anders wären.

Es fällt auf, dass die Resignation zweifach ist: Die Auswertungsergebnisvorstellung durch das Institut bewirkte eine nachhaltige Frustration. Und: Die Leitung wird auffällig als dominant empfunden. Ängstlichkeit und Misstrauen sind zu spüren.

In keiner der vier untersuchten Einrichtungen ist die Ablehnung gegenüber EVAS so generell ausgeprägt wie hier, wobei auch in keiner anderen das Misstrauen gegen die Leitung so ausgeprägt ist. Dies ist nicht unbedingt an Personen festzumachen. Hier scheint der mehrfache Leitungswechsel, der möglicherweise auch nicht ausreichend kommuniziert wurde, eine entscheidende Rolle zu spielen.

## Dokumentenanalyse

### Auswertungsbogen Heim D

Bewertungsstufen: 1-6 analog Schulnoten

Wir hatten von den Gruppen insgesamt fünf Dokumentationen, je eine von zwei Teams, drei von einem Team, die von den Qualitätsbeauftragten eingeschätzt wurden für diese drei Teams eingeschätzt wurden. Von zweien der fünf Teams konnten wir keine Dokumentation erhalten. Wir vermuten, dass Befürchtungen bezüglich der Auswertung eine Rolle bei der Zurückhaltung dieser beiden Teams spielten.

	WG 1	WG 2	WG 3	WG 4	WG 5	Ø
verständlich	2	3	3	3	2	2,6
vollständig	3	3	3	4	3	3,2
richtig	2	3	3	3	2	2,6
konkret	3	4	4	4	3	3,6
handlungsrelevant	3	4	4	3	3	3,4
Besonderheiten	–	–	–	–	–	–

Tabelle 9: Ergebnisse Inhaltsanalyse Heim D

Auffällig in den Dokumentationen war die geringe Wahrnehmung der Elternziele. Die Dokumentation der Ratings von EVAS-Items in den Fallbesprechungen dürfte ohne weitere Erläuterung den Fall nur wenig qualitativ abbilden können, und so ist die relativ schlechte Bewertung der Dokumentationen durch die Teams vielleicht auch hierdurch zu erklären. Die Kriterien „konkret“ und „handlungsrelevant“ schneiden in der Bewertung am schlechtesten ab, was für eine eher formale Abarbeitung der Dokumentation spricht. Die Fachkräfte sehen die Relevanz der EVAS-Kategorien für ihre Arbeit nicht gegeben, wie ja auch in den Interviews immer wieder bemerkt wurde.

#### 4.2.4.4 Gesamtbewertung

Insgesamt ist das Projekt in Einrichtung D aus Sicht des Qualitätszirkels und der Leitung nur zum Teil gelungen, wobei der Leitung der Einrichtung der Einfluss von Leitungswechseln bewusst ist.

Im Quervergleich ist keine große Differenz zwischen den fünf Teams festzustellen. Allerdings konnten zwei Teams weniger an das Projekt anschließen als die anderen drei. Die Interviews waren durch Skepsis und Ablehnung geprägt. Die schlechte Bewertung, die durch das Institut unvermittelt vorgestellt wurde, wirkte nachhaltig als Stimmung der Skepsis bis Ablehnung. Misstrauen gegen die Leitung war ebenso zu spüren.

Die Qualitätsbeauftragten hatten die Leitung offenbar nur bedingt als Unterstützung wahrnehmen können.

Aus Sicht der Organisationsentwicklung war die Auftragsklarheit für die Qualitätsbeauftragten nicht immer ausreichend gegeben. Die Qualitätsbeauftragten wirkten oft ohne klare Legitimation.

EVAS wurde nicht von dem gegenwärtigen Leiter eingeführt und von ihm offenbar mit Skepsis gesehen. Diese Ambivalenz übertrug sich möglicherweise auch auf die Mitarbeiter.

Die EVAS-Beauftragten befanden sich ebenfalls in dieser Unklarheit und standen wohl unter einem starken Legitimationsdruck. Sie mussten ihre Stelle rechtfertigen.

Als positiv beschriebener Fortschritt für alle kann die bessere Einbeziehung der Hilfeplanziele in die Fallbesprechungen festgestellt werden. Auch die regelmäßig geplante Besprechung aller Kinder gab Impulse für eine weitere Professionalisierung. Hierdurch entstand in den Teams mehr oder weniger das Bedürfnis nach Evaluation im Sinne von Selbstevaluation, weil methodisches Arbeiten eine erlebte Kontur bekam.

Allerdings ergaben sich durch die Annäherung der EVAS-Methode an die Arbeit der Teams auch neue Widerstände. Weil bloße Distanzierung nicht mehr möglich war, mussten die Fachkräfte Position zur Methode EVAS beziehen. Dies hat man in den Interviews entsprechend getan.

Das Projekt ist sicher eine wesentliche Hilfe für die Weiterentwicklung der Dokumentation, denn es wurde deutlicher, was nicht gut läuft und wo es Bedarf gibt; es zeigten sich so Anschlussmöglichkeiten für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung. Insgesamt wurde eine überwiegende Skepsis und starke emotionale Ablehnung gegenüber EVAS deutlich. Auch das ist ein Ergebnis, das für die Weiterentwicklung von Evaluation hilfreich sein kann, weil nun deutlich zur Sprache kommen konnte, was vorher schon latent vorhanden war.

#### **4.2.5 Quervergleich aller vier Einrichtungen**

Der Ergebnisdarstellung werden einige Ergebnisse zur strukturellen Vergleichbarkeit der Einrichtungen vorangestellt. Zur Ergebniszusammenfassung im Vergleich der Einrichtungen wird dann einmal die Orientierung an den Themenfeldern gewählt, schwerpunktmäßig dort, wo diese die Beantwortung unserer Fragen erwarten lassen. Es werden die Themenfelder besonders beschrieben, die einen jeweiligen Schwerpunkt bei den vier untersuchten Heimen bildeten. Typologische Aspekte werden immer dort berücksichtigt, wo dies analytisch ergiebig erscheint. Als Anschluss dienen auch die Ergebnisspalten der Einrichtungsquervergleichsraster, die zusammengefasst sind zu einer Quervergleichsübersicht aller Heime (siehe Anlagen: Quervergleich alle Heime).

Wir versuchen anschließend, die Ergebnisse der relationierenden Codierung im Vergleich der Einrichtungen zusammenzufassen.

Am Schluss werden wichtige Ergebnisse thesenartig dargestellt.

#### **4.2.5.1 Zur Vergleichbarkeit der Einrichtungen**

##### **Ähnlichkeiten**

Die Forschungsfelder der vier hier verglichenen Heime sind sehr ähnlich strukturierte Wohngruppen in Erziehungsheimen. Alle Wohngruppen befinden sich in Heimen mit mindestens jeweils drei Wohngruppen und vergleichbaren organisatorischen Voraussetzungen, die in unserer Vorstudie schon differenziert beschrieben worden sind. In einem Heim sind zusätzlich drei Tagesgruppen mit untersucht worden. Diese Einbeziehung nutzten wir als zusätzliche Kontrastierungsmöglichkeit.

##### **Differenzen**

Auf den ersten Blick dürften die strukturellen und konzeptionellen Differenzen der Wohngruppen für unsere Forschungszwecke vernachlässigbar sein. Die Wohngruppen der Heime A und C sind alle an jeweils einem Lebensort platziert im Gegensatz zu den Heimen B und D, wo die Wohngruppen als Außenwohngruppen in normalen Einfamilienhäusern in verschiedenen Gemeinden organisiert sind. Dies hat eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Identitätsbildung der Gruppen und der Gesamteinrichtung.

Unterschiede sind in den Leitungsstrukturen auszumachen, schaut man die faktische Organisation und Fluktuation an:

In Heim A ist eine hohe Kontinuität, Funktionsklarheit und Loyalität festzustellen.

In Heim B kann ebenfalls Kontinuität und Loyalität festgestellt werden, jedoch geringere Funktionsklarheit.

In Heim C besteht Funktionsklarheit, jedoch geringere Kontinuität und Loyalität.

In Heim D besteht eine Umbruchsituation, einhergehend mit einer entsprechenden Funktionsunklarheit, weniger Kontinuität der Leitung und nur einer eher formalen Loyalität (vgl. Quervergleich Anlagen alle Heime).

Inwieweit diese Differenzen Auswirkungen auf die Alltagsprozesse haben, wird bei den einzelnen Themen Erwähnung finden.

Heim A und Heim B sind formal sichtbar weiter in der Qualitätsentwicklung, was sich in der Qualität der einzelnen Gruppen aber nicht immer erwartbar abbildet.

Folgende Tabelle soll einige strukturelle Differenzen noch einmal geordnet aufzeigen (vergleiche zusätzlich den kategorialen Quervergleich in den Anlagen Heim D):

Einrichtungen Merkmale	Heim A	Heim B	Heim C	Heim D
Gemeinsamer Standort der Gruppen	ja	nein	ja	nein
Kontinuität der Leitungspräsenz	ja	ja	brüchig	brüchig
Funktionsklarheit in der Gruppenorganisation	gut	Entwicklungsbedarf	ja	Entwicklungsbedarf
Mitarbeiterloyalität	ja	ja	brüchig	brüchig
Strukturelle Veränderungen während des Projektes	nein	nein	ja	ja
Qualitätsentwicklungsniveau	gut	überwiegend gut	überwiegend befriedigend	überwiegend befriedigend

Entscheidend für die Auswirkungen der strukturellen und konzeptionellen Differenzen der Einrichtung scheinen der persönliche Führungsstil und die fachliche Kompetenz der Leitung und die dadurch geprägte Führungs- und Leitungskultur zu sein. Es macht einen erheblichen Unterschied, ob die Kultur der Einrichtung überwiegend von Vertrauen oder von Misstrauen geprägt ist. Und es macht einen wesentlichen Unterschied, ob die Leitung den Bereich Qualitätsentwicklung ausdrücklich zu ihrem Thema macht. Dies soll hier nur erwähnt werden, weil gerade in sozialen Einrichtungen der Entwicklungsgrad der Führungskonzepte eher geringer ist und so die Leitungsperson unter Umständen mehr wirksam wird als das betriebliche soziale Klima prägende Person, weniger als Experte. Die Arbeit der Qualitätsbeauftragten hat so auch unter Umständen einen stärkeren Einfluss auf die Richtung der Qualitätsentwicklung als die Leitung.

Bei allen Differenzen scheinen jedoch die Alltagsstrukturen des Systems Wohngruppe nicht ohne weiteres direkt von der Führungsstruktur der Einrichtung beeinflussbar zu sein. Entscheidend sind hier der Entwicklungsstand und der Grad der Selbststeuerungsfähigkeit des einzelnen Teams. So gibt es in jeder Einrichtung unabhängig von der Qualität der fachlichen Leitung Differenzen in der Qualität der Teams, die ganz erheblich sein können, abhängig von der inneren personalen Zusammensetzung, dem Entwicklungsstand der Teamdynamik und der Art der Selbstreferenz.

#### **4.2.5.2 Ergebnisse und thematischer Quervergleich**

Die Themen, die zum Vergleich herangezogen werden, ergeben sich zum Teil aus den Schwerpunktsetzungen der Forschungsprojekte, jedoch auch aus den Quervergleichen der Gruppen und den Themenfeldern, an denen wir uns in der folgenden Gliederung orientieren.

##### ***Alltagswahrnehmung im Kontrast zur EVAS-Evaluation***

##### **Biographische Aspekte des Jugendalters**

Am Beispiel des in der Heimerziehung überproportional vorkommenden Phänomens der Kriminalität kann gezeigt werden, wie Alltagswahrnehmung, biographische Entwicklungslogik und die Logik der EVAS-Evaluation divergieren und bei den Fachkräften zu Irritationen führen.

Die Alltagswahrnehmung im Heim ist, dass die Phase des Jugendalters in der Regel oft sehr dynamisch und diskontinuierlich verläuft. Auf Grund der kriminologischen Forschung kann vorausgesagt werden, dass jenseits von erzieherischen Bemühungen Jugendkriminalität mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter quantitativ deutlich zurückgeht und nur ein kleiner Prozentsatz der Jugendlichen auch bis ins Erwachsenenalter kriminell auffällig bleibt. Das Gesagte gilt auch für andere Verhaltensauffälligkeiten, wie z. B. übermäßiger Alkohol- und Drogengebrauch oder Gewalt. Diese jugendtypischen Auffälligkeiten können deshalb auch noch nicht ohne Weiteres als klinisch relevant eingestuft werden, was sich auch an der Persönlichkeitsdiagnostik zeigt, die im Jugendalter wegen der Schwankungen in der Entwicklung noch nicht zum Einsatz von Diagnosestellungen kommt (Oerter, Montada 2008). EVAS erfasst die Anzahl von Auffälligkeiten, kategorial differenziert in Anlehnung an ICD-10 bzw. DSM-IV, gibt aber keine Interpretationshilfe im eben angegebenen Sinn. Eine Interpretation der Ergebnisqualität auf dem Hintergrund von Interventionen ohne Einrechnung dieser quasi lebensphasentypischen Anomalien des Jugendalters kann aber leicht fehlgehen bzw. wird in der Ergebnisevaluation „natürlich“ zu positiven Ergebnissen kommen, weil gerade die größten Auffälligkeiten eben wie dargestellt auch ohne erzieherischen Einfluss statistisch gesehen zurückgehen – als Ergebnis des Reifeprozesses, nicht einer intentionalen pädagogischen Intervention.

An diesem Befund wird deutlich, dass das Ergebnis des Datenvergleichs von Messergebnissen im Laufe des Jugendalters unter Umständen mehr der lebensaltersbedingten Entwicklung zuzuschreiben ist als intentionalen erzieherischen Bemühungen. Unter Absehung

dieses Phänomens kann Heimerziehung erfolgreich dargestellt werden, ohne dass tatsächlich auszumachen wäre, worauf denn nun der Erfolg beruht.

„Das wächst sich aus“, ist der Topos des sozialpädagogischen Alltags zu diesem Thema. Eine Evaluation sollte Phänomene wie die eben beschriebenen explizit in ihrem entwicklungslogischen Eigensinn berücksichtigen. Sie sollte u. a. die Differenz zwischen vorübergehenden und verfestigten Verhaltensweisen einbeziehen, wenn sie eine für die pädagogische Intervention relevante Evaluation erreichen will. Das wird aber nur eine als Selbstevaluation angelegte zeit- und themennahe Fallreflexion im Rahmen der Hilfeplanung möglich machen, nicht eine sehr grob mit halbjährlichen Messzeitpunkten operierende Evaluation, wie sie EVAS derzeit bietet.

Es ist nicht zu erwarten, dass die Fachkräfte der Einrichtungen hier diese notwendigen fachlichen Grundannahmen immer kritisch mitreflektieren, und dies konnte in der Untersuchung auch festgestellt werden. So war zu erkennen: Je selbstbewusster die Fachkräfte einen eigenen fachlichen Ansatz herausgebildet hatten, je mehr auf der Basis etwa einer professionellen systemischen Analyse von Beziehungsqualitäten gearbeitet wurde, desto eher wurden die EVAS-Daten als nicht passend oder nicht relevant empfunden, wie etwa in Heim B in den drei systemisch arbeitenden Gruppen. Nur unter der Bedingung einer auch fachlich wissensbasierten Evaluation, die eben nur unter den Bedingungen von Selbstevaluation möglich ist, die das unverzichtbare Fachwissen als Interpretationshilfe verbindlich integriert, kann dies erwartet werden.

### **Adressatenorientierung**

Bedenkt man die beschriebene Praxis der Fokussierung auf Verhaltensauffälligkeiten und deren Interpretationsprobleme schon auf der fachlichen Ebene, so erhöht sich die Gefahr einer rein symptomorientierten Interpretation weiter durch den fehlenden direkten Einbezug der Perspektiven der Kinder, Jugendlichen und Eltern.

In allen Heimen und allen Gruppen wird überwiegend sehr deutlich die mangelnde Adressatenorientierung von EVAS beklagt (siehe Quervergleiche in Anlagen). Die Stimme der Adressaten: der Kinder, Jugendlichen und Eltern, geht nicht explizit in die Erhebung der EVAS-Bögen ein. Es erscheint dort ausschließlich die Beurteilung der Fachkräfte. Hier wird von fast allen Teams vielleicht der entscheidende Schwachpunkt der Evaluation nach EVAS bewusst gesehen, weil der Prozess der Evaluation diejenigen auslöst, für die die Leistung erbracht wird. Auch die Stimme des Jugendamtes fehlt, das ja immerhin nach KJHG die Federführung im Fall hat und so ebenfalls Mitproduzent der Leistung ist. Die Teams der

Einrichtungen beziehen die Adressaten in Wirklichkeit zwar mehr oder weniger methodisch ein, mindestens durch regelmäßige Gespräche vor der Hilfeplanung und in den Hilfeplangesprächen selbst. Aber diese Informationen gehen dann nur über die Interpretation der Fachkräfte in die Datenerhebung ein, nicht in direkter Form. Die Möglichkeit der Bewertungsverzerrung ist groß, gerade wenn man den kritischen Punkt der Gefahr der Fokussierung auf Selbstreferenzialität bei Selbstevaluation im Blick hat.

### **Gruppendynamische und familiendynamische Aspekte**

Gruppendynamische Aspekte werden im EVAS-Bogen nicht erfasst. Nur die soziale Integration des einzelnen Jugendlichen wird unspezifisch erfasst. Es ist jedoch gerade in der Heimerziehung ein starker Einflussfaktor für die Verhaltensauffälligkeiten der einzelnen Kinder und Jugendlichen, wenn die Zusammensetzung der Gruppe zum Beispiel gruppenspezifisch ungünstig oder eben günstig ist für die spezifische Problematik des Jugendlichen.

Das Kind, der Jugendliche steht in der Regel noch in Verbindung und in der Bindung mit der Familie. Das Verhalten des Jugendlichen ist nicht selten stark mit beeinflusst von der aktuellen Situation der Herkunftsfamilie und erzeugt dann in der Gruppe eine Dynamik, die aus der Gruppensituation heraus nicht erklärt werden kann.

Diese Faktoren sozialer Dynamik kommen in der Evaluation von EVAS nicht zum Tragen, und diese Leerstelle kann die Bewertung stark verfälschen, insbesondere bei hoher Mitarbeiterfluktuation, wenn der Bewertungskontext auch zeitlich aus den Augen verloren ist. Auch dies ist Heimpädagogen bewusst, auch wenn das nur in Einzelfällen ausgesprochen wurde (siehe Quervergleich in Anlage unter Heim B).

Der gruppenspezifische und familiendynamische Kontext wirkt umso mehr, als gerade viele Heimkinder eine hohe psychische Instabilität aufweisen.

### **Ressourcenrating und teamdynamische Aspekte**

In allen Teams wurde thematisiert, dass das Rating besonders der Ressourcenskalen größere Schwierigkeiten bereitet wegen der Unklarheiten in Bezug auf den Begriff des sogenannten Normaljugendlichen, wie dies oben schon dargestellt wurde (siehe Anlagen Quervergleiche Heime). Die Folge ist, dass jedes Team einen eigenen Bewertungsmodus als Lösung des Problems findet und die Bewertungen der Teams und Einrichtungen auf Grund der unterschiedlichen und intransparenten Referenznormen nicht mehr vergleichbar sind.

Eine weitere Schwierigkeit wird mehrfach benannt: unterschiedliche Einschätzungen der Teammitglieder führen zu aufwändigen Diskursen, die mangels Zeit oft abgebrochen werden. Es wird dann einfach ein Mittelwert gebildet. Dass hier gravierende Fehler in den Einschätzungen auftreten können, wird von den Fachkräften gesehen. Nicht selten vorkommende sogenannte negative Teamdynamiken können solche Probleme verstärken.

Es muss auch gesehen werden, dass es keinerlei Schulung im Ratingverfahren etwa mit Hilfe von Ankerbeispielen gab und gibt. Zwar geben die meisten Teams an, dass man sich „mit der Zeit einübt“, doch liegt hier auch ein Problem. Jede Einrichtung und intern differenziert noch einmal jedes Team entwickelt eine eigene Einschätzungskultur, je nach persönlichen Optionen der Fachkräfte. Die Einschätzungshabits einzelner Teams können also differieren, ohne dass dies übergreifend bemerkt würde, und so sind die Ratings verschiedener Teams nicht mehr vergleichbar. So kann ein Rating mehr über die besondere Haltung des Teams zum Klienten aussagen als über den Klienten. Die Gütekriterien der Einschätzung sind hier in Frage gestellt. In den Teams werden diese Probleme gesehen, und von daher werden die Ergebnisse der Auswertung wiederum nur sehr bedingt ernst genommen. Evaluation wird dann leicht zum formalen Ritual ohne inhaltliche Bedeutung.

### ***Integration EVAS***

#### **Rolle der EVAS-Beauftragten und Qualitätsentwicklung**

Die EVAS-Beauftragten verfügen über sehr unterschiedliche Ausbildungen, Einbindungen in die Einrichtungen und verschiedene Selbstverständnisse.

Die Ausbildungsabschlüsse reichen vom Erzieher bis zum Psychologen. Das Selbstverständnis reicht vom Berater für EVAS-Fragen zum bloßen formalen Kontrolleur der Stimmigkeit der Dateneintragung. Es gibt große Unterschiede im Zeitkontingent (von nebenbei bis zu halber Stelle). Die Vorgesetzten sind in der Regel die Heimleiter, die sich auf den EVAS-Beauftragten als Experten verlassen. Insofern gibt es auch keine interne fachliche Aufsicht der EVAS-Beauftragten, die sich deshalb an die fachlichen Vorgaben des IKJ anschließen. Am besten scheint die Funktion zugeordnet, wenn sie verbunden wird mit der Funktion des Qualitätsbeauftragten oder mit diesem eng kooperiert, damit EVAS in die Qualitätsentwicklung der Einrichtung eingebunden werden kann. Erst mit der Einbindung in die Qualitätsentwicklung wird deutlich, was EVAS kann oder nicht kann und wo die Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in Abhängigkeit von der internen

Handhabung liegen. Dies kann deutlich gesehen werden im Vergleich zwischen Einrichtung A und B.

In Einrichtung B arbeitet die EVAS-Beauftragte relativ wenig angebunden an die hierarchische Struktur der Einrichtung. Je nach Haltung der zuständigen Erziehungsleiter, deren Machtbefugnisse deutlich über denen der EVAS-Beauftragten zu gewichten sind, konnten Neuerungen in bestimmten Bereichen umgesetzt werden oder nicht. Es gab keine klare Rückbindung an den Heimleiter.

In Einrichtung A arbeitet die EVAS-Beauftragte mit im Qualitätszirkel, in dem auch der Heimleiter und der Qualitätsbeauftragte ständige Mitglieder sind. Alle Entscheidungen werden so direkt abgestimmt und die Teams wissen, dass die Arbeit der EVAS-Beauftragten von der Leitung jederzeit mitgetragen wird.

Solche Unterschiede sind keine Ausnahme, sie sind nach meiner Feststellung eher die Regel (Befragung im Revisionsgruppenkreis des IKJ). Zwar gibt es im neueren EVAS-Handbuch eine ausdrückliche Beschreibung der Funktionen und Aufgaben des EVAS-Beauftragten, doch ist dort nichts zu lesen über die Einbindung in die Organisations- und Qualitätsentwicklung der Einrichtung, obgleich im gleichen Handbuch ein qualifizierter Abschnitt über Qualitätsentwicklung zu finden ist. Das Institut will den Einrichtungen hierzu offenbar keine Vorgaben machen.

Als Aufgaben der EVAS-Beauftragten werden genannt:

- „Führen der Codeliste und Fristenüberwachung (für die Bögen; d.V.)
- Schulung der Kollegen
- Datenkontrolle
- Teilnahme an EVAS-Veranstaltungen
- Kontakte IKJ
- Präsentation der Auswertung/Berichte (in Kooperation mit Leitung)“

Es ist über Jahre bis zum Zeitpunkt der Befragung in dreien der vier Einrichtungen nicht der Fall gewesen, dass die letzte Aufgabe aktiv und regelmäßig wahrgenommen wurde. Nach meiner Wahrnehmung waren die Heimleiter selbst skeptisch im Blick auf die Ergebnisse und vorsichtig hinsichtlich der Veröffentlichung gegenüber ihren Mitarbeitern, aber auch im Blick auf unerwünschte Datenweitergabe an die Jugendämter.

Aus meiner Sicht darf auch gesagt werden, dass die EVAS-Beauftragten im Blick auf die schwierigen Aufgaben der Mitarbeiterschulung und Auswertungspräsentation nicht ausreichend geschult wurden oder auch überfordert sind im Blick auf das Verständnis der dargestellten methodischen Probleme.

## **Falldokumentation**

In allen vier Einrichtungen gab es schon eine Falldokumentation vor der Implementation von EVAS, die allerdings in der Regel aus täglichen Eintragungen besonderer Ereignisse in ein sogenanntes Gruppenbuch bestand. Dies stellt die Kerndokumentation in allen Einrichtungen bis heute dar. Diese Dokumentation ist traditionell defizitorientiert bez. krisenorientiert und dient auch primär der täglichen Dienstübergabe. Zusätzlich gibt es in allen vier Einrichtungen mehr oder weniger systematische Wochendokumentationen für die einzelnen Kinder der Gruppen und zusätzliche Dokumentationen für Hilfeplangespräche, Elterngespräche, Lehrergespräche, Jugendamtsgespräche etc., die aber in den Gruppen sehr unterschiedlich verbindlich gehandhabt werden. Die Erziehungsplanung wurde in allen Einrichtungen nicht verbindlich in allen Gruppen dokumentiert.

Keine Einrichtung hatte auch nur annähernd ein Kategoriensystem mit einer Dokumentation wie die von EVAS, die in ihrer Differenziertheit und begrifflichen Konsistenz vergleichbar wäre.

Die Dokumentation im Rahmen von EVAS, die aus dem halbjährlichen Ausfüllen der EVAS-Bögen besteht, wurde in allen Einrichtungen vor Jahren zusätzlich eingeführt, wobei die Dokumentation zunächst überwiegend durch sogenannte EVAS-Beauftragte geschah, die sich die Daten in verschiedenen Formen aus dem Team holten. Die Teams wurden in den Einrichtungen allerdings unterschiedlich stark eingebunden, von einer Datenerhebung aus den Akten bis hin zu den Versuchen, einzelne Teams die Bögen teilweise selbst ausfüllen zu lassen, in der Regel von den sogenannten Bezugsbetreuern.

Im Weiteren konzentriert sich der Quervergleich auf die Bereiche Defizite, Ressourcen, Zielplanung, Interventionen, Zeit und Organisation, weil hier zentrale Probleme der Implementation von EVAS gut sichtbar werden.

## **Defizite und Ressourcen**

Ein zentraler Kritikpunkt an den EVAS-Kategorien ist in allen Gruppen mehr oder weniger ausdrücklich die Defizitorientierung, die u. a. durch die Orientierung an der ICD-10-Diagnostik bedingt ist, die den Fachkräften nicht geläufig ist. Ein Versuch, diese Orientierung durch eine Ressourcenorientierung zu ergänzen, stellt die Ressourcenskala dar, die jedoch, so ergab unsere Untersuchung, nur sehr bedingt diese Funktion erfüllt. Das Rating der Skalen soll sich laut Glossar an dem sogenannten Normaljugendlichen orientieren, wobei dort der gesellschaftliche Normaljugendliche gemeint ist, nicht der Normaljugendliche der Heimpopulation. In den Gruppen aller Heime führt dies zu einer Verkehrung der Logik der

Skala. Durch eine Einschätzung fast durchgängig unzureichender Ressourcen, gemessen an dem sogenannten Normaljugendlichen (vergleiche EVAS-Verlaufsbogen Anhang), führt das Ergebnis dann doch zu dem Etikettierungseffekt, den man vermeiden wollte. Die Heimjugendlichen sind im Vergleich mit den gesellschaftlichen Normaljugendlichen in der Tendenz im unteren Drittel der Ressourcenskala anzusiedeln, und das ist auf Grund oft mangelnder Bildung und Erziehung auch nur zu einem kleineren Teil zu ändern. Der Eindruck des Defizitären bleibt, wird sogar festgeschrieben, und so wird die Ressourcenorientierung durch eine nicht angemessene Ausgangsnorm in ihrer Intention oft verfehlt.

Nur wenige Gruppen bzw. einzelne Mitarbeiter haben für sich die Norm umdefiniert. Sie legen als Maßstab den Heimnormaljugendlichen an, wie sie ihn kennen, oder sie nehmen mehr oder weniger intuitiv den Maßstab aus den eingeschätzten Möglichkeiten des Jugendlichen selbst, sie messen den Erfolg an den vermuteten realen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Jugendlichen. Diese Vorgehensweise verhindert natürlich eine Messung nach objektiven, nachvollziehbaren Maßstäben und macht Vergleiche im Sinne eines Benchmarkings, wie EVAS sie intendiert, unmöglich. Die Auswertung der Daten ist hier nur noch von der Fachkraft möglich, die ihre selbst gesetzten Maßstäbe kennt. Keinesfalls können dann die Daten zwecks Vergleichs sinnvoll mit Daten anderer Jugendlicher Verwendung finden. Doch einer Adressatenorientierung und dem Subjekt der Pädagogik ist durch den pragmatischen Umgang mit den Skalen sicher mehr entsprochen als im Falle der unreflektierten und pädagogisch nicht vermittelten Orientierung am sogenannten gesellschaftlichen Normaljugendlichen.

### **Zielplanung**

Die Logik der EVAS-Kategorien entspricht überwiegend einer psychotherapeutischen Expertenlogik, die die Ziele im Sinne der Minderung der objektiv feststellbaren Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen setzt. Es ist in dieser Logik nicht möglich, aus den Perspektiven und Prioritäten der Mitproduzenten Ziele abzuleiten, ohne erwartbar in Widersprüche zur inneren Logik des Bogens zu geraten, weshalb die Beteiligung vielleicht auch nicht explizit vorgesehen ist. Die Fachkräfte erkennen diese Problematik überwiegend und gehen deshalb sehr pragmatisch mit der Zieldokumentation um. Teilweise übertragen sie Hilfeplanziele, die mehr oder weniger mit den Mitproduzenten abgestimmt sind, teilweise übertragen sie selbst gesetzte Ziele. Die Logik von Diagnose, Zielplanung, Intervention, Evaluation wird jedoch kaum im Sinne der EVAS-Bögen durchgeführt.

Die Operationalisierung der Ziele auf eine handlungsrelevante Konkretionsstufe hat in der Heimerziehung wenig Tradition. So ist die Verzahnung der Eltern- und Kindziele, wie sie im EVAS-Bogen ausgefüllt werden, eher schwach. Nach wie vor werden die Hilfeplanziele, wie sie vom Jugendamt verbindlich im Hilfeplan definiert werden, als Leitziele gesehen. Die Verbindung der abstrakten längerfristigen und konkreten kurzfristigen Zielebenen ist nicht systematisch vorgesehen bzw. konzeptionell verbindlich vorgegeben. Das Thema bleibt auch im neuen Handbuch unverbindlich als Empfehlung.

Der Versuch in Heim A, die Zielplanung zu systematisieren und bewusster in eine Verbindung mit den Interventionen zu bringen, war nur zum Teil erfolgreich. Gescheitert ist dies mindestens z. T. daran, dass der Schritt nicht gemacht wurde, die Ziele zu operationalisieren und verbindliche Aufgaben zu beschreiben.

### **Interventionen**

In einem unserer vier Projekte, in Heim A, war zentraler Inhalt die Verbesserung der Zielbewusstheit. Es gab eine Interventionsdokumentation per Exceltabelle, und die Ziele wurden hier durch täglich sichtbare Darstellung ins Bewusstsein zu heben versucht. Dieser erste Schritt gelang zum Teil. Der zweite Schritt, die Interventionen an den Zielen bewusster auszurichten, gelang kaum, wie die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zeigen.

Die Dokumentation der Interventionen geschieht höchst unterschiedlich, wie unsere Befragung ergeben hat. Manche Heime dokumentieren nur die ausdrücklich an die Hilfeplanung anschließbaren Interventionen, manche alle speziell für ein Kind geplanten Interventionen, manche auch alle pädagogischen Leistungen, wie sie in den Leistungsbeschreibungen aufgeführt sind, also auch Hausaufgabenhilfe und allgemeine Freizeitgestaltung, was sich schwerlich in der Wirkung auf das einzelne Kind einschätzen lässt.

Der nicht umgesetzte Anspruch einer therapeutischen Kasuistik, wie sie EVAS nach unserer Einschätzung im Kern darstellt, wird vielleicht am deutlichsten an der Kategorie der Interventionen sichtbar. Wie in Punkt 4.1.2. beschrieben, werden die Interventionen nach der Vorgabe einer Vielzahl von Interventionsarten und mit Zeitangaben dokumentiert. Der Aufwand dieser Dokumentation ist enorm. Es ist jedoch nach Aussage aller Fachkräfte nicht möglich, und der Versuch in Heim A zeigt es auch deutlich, die Interventionen mit den Zielen logisch in Verbindung zu bringen, da die vielfältigen Einflussfaktoren des Alltags, aber auch die ausdrücklich pädagogischen Interventionen in nicht fassbarer Komplexität zusammenwirken. Dies bestätigen auch die Fachkräfte der anderen drei Heime in den

Interviews. Möglich wäre bestenfalls, wie dies in der Therapie ja auch geschieht, eine klar thematisch und zeitlich begrenzte Intervention, eine zeitnahe Selbstevaluation jedes Interventionsschrittes und im Anschluss eine Bewertung der Gesamtintervention. Dies kann EVAS nicht bieten, da hier die Summe aller Interventionen eines halben Jahres unabhängig von der Interventionslogik eines Themas summiert dokumentiert wird und nicht im Zusammenhang mit der Zielsetzung und den Ergebnissen abrufbar ist. Hier wird Dokumentation zur reinen Darstellung der quantitativen Arbeitsleistung vorgenommen, nicht aber für die Evaluation. Keinesfalls ist hier die Möglichkeit gegeben, Ergebnisse auf Interventionen zurückzuführen, jedenfalls nicht innerhalb der Logik der EVAS-Auswertung, bestenfalls im Kontext der Alltagsreflexion in den Fallbesprechungen.

Viele Heimleiter drängen auf eine umfassende Darstellung der Interventionen, in der Hoffnung, hier die Umsetzung der Leistungsbeschreibung aufzeigen zu können. Dabei steht dann aber nicht die Evaluation, sondern die quantitative Arbeitsleistung im Vordergrund.

## **Zeit**

Der Mangel an Zeit für Dokumentation und Auswertungsprozesse war der am meisten genannte hemmende und verhindernde Faktor für die Umsetzung von EVAS, insbesondere auch für die Durchführung der zeitnahen, richtigen und vollständigen Dokumentation. Dieser Befund überrascht nicht, da dieses Argument schon immer gerne gegenüber zusätzlicher Dokumentationsarbeit genannt wird. Dennoch sollte es gerade in der Heimerziehung ernst genommen werden. In kaum einem Arbeitsfeld lebt die Fachkraft mit dem Klienten immer auch im Alltag zusammen, wie dies bei der Heimerziehung der Fall ist. In kaum einem Arbeitsfeld ist die Verantwortung für den Klienten durch die dauernde Aufsichtspflicht so umfassend gegeben und nicht zuletzt durch Beziehungen wirksam, die sich hier sehr persönlich herausbilden können. Und in kaum einem Arbeitsfeld ist die Alltagsnähe und Komplexität der Aufgabe durch die Dauerpräsenz der Gruppe und die Alltagsstruktur so groß wie in der Heimerziehung.

Differenziert man das Geschehen in die Kategorien Alltag, Pädagogik und Therapie und bedenkt man, dass nach wie vor ein großer Teil des Dienstes alleine von einer Fachkraft geleistet werden muss, so wird der Ruf nach mehr Zeit bzw. die Klage über zu wenig Zeit nachvollziehbar. Der Alltag braucht die Zeit zum Großteil auf. Besonders wird es nachvollziehbar, wenn man sieht, dass in allen vier Einrichtungen die Mehrarbeit der EVAS-Dokumentation nicht mit einer Reduktion der bisherigen Dokumentation kompensiert werden konnte. In der Regel wurde bislang nur ansatzweise der Versuch gemacht, EVAS mit der

Hilfeplansystematik so zu verzahnen, dass die Evaluation sinnhaft im Anschluss an die Hilfeplanung erfahren werden konnte.

In allen Einrichtungen stand pro Woche nur ca. eine geplante Stunde für Fallbesprechungen zur Verfügung. Oft wurde diese Stunde aus aktuellem Anlass für Krisenbesprechungen genutzt, stand also auch nicht verlässlich zur Verfügung.

Die Dokumentation wurde von den meisten Fachkräften abends nach 22.00 Uhr oder 23.00 Uhr gemacht, also teilweise außerhalb ihrer regulären Dienstzeit.

### **Organisation des Datentransfers**

Kern und Pflichtprogramm von EVAS sind die Datenerhebung und der Datentransfer. Diese Arbeiten wurden in allen vier Einrichtungen von der Leitung einem EVAS-Beauftragten übertragen. Die Arbeitsanweisungen für ihre Aufgaben bekamen die EVAS-Beauftragten vom IKJ, was zur Folge hatte, dass zwar formal der Datentransport funktionierte, nicht aber automatisch auch der Wissenstransfer zwischen den EVAS-Daten bzw. der EVAS-Auswertung und der Hilfeplan- und Reflexionspraxis des jeweiligen Heimes. Ohne eine Verzahnung von Evaluation und Fallreflexion kann aber keine Selbstevaluation geschehen, EVAS bleibt Fremdevaluation mit allen Datenerhebungsfehlern, die unter diesen Erhebungsbedingungen nicht ausbleiben können, wenn Datenerhebung und Reflexion nicht verbunden werden in der Fallreflexion, standardisiert in Fallbesprechungen. Dieser Entwicklungsschritt war deshalb auch in drei Einrichtungen Teil der Entwicklungsprojekte.

### ***Diagnostik und Erziehungsplanung***

EVAS wurde durch die Entwicklungsprojekte, die in den vier Projekten durchgeführt wurden, zum Teil deutlich stärker vor allem in die gleichzeitig weiter entwickelte Fallreflexion integriert. Dies führte, wie besonders bei Heim B nachzuvollziehen, teilweise zu einem Gewinn besserer Erziehungsplanungsqualität, da die Gewinnung und die Auswertung der EVAS-Daten zum Teil in die Fallbesprechungen integriert werden konnten. Es führte aber auch zur Wahrnehmung von kategorialen Inkompatibilitäten, da die Alltagspädagogik zu wenig Relevanz erhält und die Gefahr verstärkter Defizitfokussierung wächst. Diese Tendenz ergibt sich vor allem dadurch, dass der EVAS-Bogen zum Ersatz für die ohnehin nur rudimentäre sozialpädagogische Diagnostik in den Heimen wird.

## **Diagnostik**

Diagnostik oder die Einschätzung des Falles wird in allen vier Einrichtungen wenig systematisch betrieben. Und: In den wenigsten Fällen liegt vom Jugendamt im Rahmen der Aufnahme eines Kindes eine sozialpädagogische Diagnostik vor im anspruchsvollen Sinne einer Familiendiagnostik mit den wichtigsten biographischen Aspekten. Es gibt in der Regel Beschreibungen über Verhaltensauffälligkeiten und mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, diese durch Erziehungsmaßnahmen der Eltern, Lehrer etc. zu beheben. Es liegen Beschreibungen des Scheiterns von Erziehung vor, seltener systematische Analysen und Interpretationen der dahinter stehenden sozialen und subjektiven Wirklichkeiten. In den schwierigeren Fällen liegen auch psychiatrische, psychologische und medizinische Diagnosen vor, diese sind aber nicht selten schon Jahre alt oder sehr symptombezogen und/oder kategorial durch ICD-10 auf den Krankheitsbegriff eingeengt (diese Einschätzung wird auch auf Grund des eigenen Einblicks in die Fallarbeit von ca. 20 Jugendämtern gegeben).

Für alle vier Einrichtungen gilt: Umfassende Diagnosen des Familiensystems unter Einbezug des bisherigen Helfersystems sind selten bzw. meist sehr unvollständig. Die Entscheidungen der Jugendämter für eine Unterbringung begründen sich eher durch Auffälligkeiten, weniger durch professionelle sozialpädagogische Diagnostik, wie sie in der Fachliteratur seit Jahren gefordert wird (Heiner 2004). Keine der vier Einrichtungen erstellt systematisch nach der Aufnahme eine umfassende Diagnose. Man verlässt sich auf eher unsystematische Verhaltensbeobachtungen und im Anschluss daran auf weitere Abklärungen, soweit diese notwendig erscheinen und die Zeit dazu da ist. Nur Einrichtung A verfügt über eine interne Psychologin, die jedoch als Erziehungsleiterin eingesetzt ist und von daher über relativ wenig Zeit für Diagnostik verfügt. In den anderen Einrichtungen wird ansatzweise, soweit Fachkräfte über eine systemische Ausbildung verfügen, mit der systemischen Diagnostik gearbeitet, jedoch nicht regelhaft.

In dieser Situation wird der EVAS-Bogen als auch diagnostisches Instrument von vielen Fachkräften der Einrichtungen dankbar angenommen, weil er eine gewisse Systematisierung und Bilanz wenigstens der wichtigsten Auffälligkeiten des Kindes oder Jugendlichen erzwingt, die sonst nicht hergestellt würde. Allerdings kommt die Familie als System dort nicht vor, das Kind, der Jugendliche steht im Mittelpunkt des Blicks. Das völlige Aussparen der Familie als System irritiert die Fachkräfte, reduziert aber zunächst auch Komplexität. Als problematisch wird von den Fachkräften aller vier Einrichtungen empfunden, dass der Bogen zu einem Zeitpunkt ausgefüllt wird, wo man das Kind, den Jugendlichen noch in einer Anpassungsphase an die Gruppe des Heims erlebt. Man greift dann gerne zurück auf schon

bestehende Beschreibungen der Verhaltensauffälligkeiten in der Jugendamtsakte, was mehr zufällig als systematisch geschieht, sodass eher einer formalen Vollständigkeit als einer aktuell gültigen Diagnostik Genüge getan wird. Jedenfalls ergibt sich die Gefahr der Fehlinterpretation der Daten, weil die Eingewöhnungsphase nicht das Regelverhalten der Kinder zeigt und die Anfangssituation der Bewertungsstrecke so in ihren Daten zwar korrekt dargestellt wird, zum Vergleich mit den späteren Erhebungen jedoch nicht ohne Weiteres geeignet ist. Das Kind, der Jugendliche verhält sich u. U. nach der Anpassungsphase völlig anders, so dass der Verlauf der Hilfe ohne Interpretationsaufwand auf der diagnostischen Basis als Misserfolg gesehen werden kann.

### ***Erziehungsplanung und Fallbesprechungskultur***

Die Fallbesprechung war ein zentraler Fokus der Untersuchung, weil sie der systematische Ort der Selbstevaluation sein kann und zeitlich und räumlich auch die Voraussetzungen dafür am besten ermöglicht. In nur wenigen Teams gab es durchgängig zeitlich und sachlich geplante Fallbesprechungen mit verlässlicher Umsetzung in den Dienstbesprechungen. Nur in Supervisionen und einzelnen Teams, bedingt durch Kompetenzen bestimmter Personen, gab es fachlich angeleitete Fallbesprechungen. Doch auch hier, wie in der Gesamttendenz, dominierten die Krisenorientierung der Fallbesprechungen und eine entsprechende Fokussierung auf defizitäres Verhalten, das stört und damit irgendwie abgestellt werden muss. Die Aussagen der Fachkräfte zeigen auch, dass die Krisenorientierung sehr bewusst als Problem wahrgenommen wird, man jedoch immer wieder trotz besseren Wissens in die Zeitfalle geht. Die Fokussierung auf Krisen und deren Lösung blendet biographische, familiendynamische, gruppen- oder helferbeziehungsdynamische Perspektiven in der Regel aus, weil es dann meist um Krisenmanagement geht, das die kurzfristige Lösung, die Entlastung sucht. Dass das Kind Probleme macht, steht dann im Vordergrund, nicht, welche Probleme es hat. Eine pro-aktive, ressourcenorientierte Fallbesprechungspraxis ist von den meisten Teams formuliertes Desiderat.

Die Praxis der krisenorientierten und damit auch symptomorientierten Fallbesprechungskultur kommt dem fachlichen Paradigma von EVAS allerdings entgegen, weil auch hier die verstehenden, interpretierenden, beziehungs-dynamischen, systemischen und adressatenorientierten Perspektiven kategorial ausgeblendet bleiben und das Verhalten tendenziell symptomatisch beschrieben wird. So wird von vielen Fachkräften im Blick auf EVAS einerseits die klinisch-psychologische Symptombeschreibung beklagt, andererseits

kommt sie der defizitorientierten Fallbesprechungskultur entgegen. Dies erklärt nicht unerheblich, warum EVAS trotz geäußerter Ablehnung seit Jahren fortgeführt wird.

Dennoch: In dreien der vier Einrichtungen wurde mein Vorschlag der Strukturierung, die in den wöchentlichen Dienstbesprechungen die Fallbesprechungen mit Hilfe von besserer Moderation, Zeitplanung, Strukturvorgabe und einer Dokumentationsvorlage zu professionalisieren versucht, umgesetzt. In den Teams wurde dieser Entwicklungsschritt als sehr wirksam bewertet, besonders auch im Blick auf den Einbezug aller Kinder in die Besprechungssystematik. Selbst in den Gruppen, in denen vorher schon professionell angeleitet Fallbesprechungen stattfanden, gab es positive Einschätzungen im Blick auf Zeitstrukturierung und eine bessere Interventionsplanung und Terminplanung, die Bestandteil der Dokumentationsvorlagen ist.

### ***Selbstevaluation mit EVAS und generelle Realisierungsvoraussetzungen von Selbstevaluation in Erziehungsheimen***

Selbstevaluation und Evaluation sind nach wie vor wenig geläufige Begriffe in der Praxis Sozialer Arbeit, sie sind nicht Bestandteil der geübten Fachsprache. Dieser schon im Theorieteil dargestellte Sachverhalt wurde in der Untersuchung für die Heimerziehung bestätigt. Ersatzweise formulieren die Fachkräfte das mit Selbstevaluation Gemeinte mit den Worten Überprüfung, Bewertung, Auswertung oder Kontrolle. Mit diesen Begriffen ist meist nur Prüfen oder Bewertung als jeweils ein Arbeitsschritt der Ergebnisbewertung gemeint, nicht aber ein Konzept mit Zielbeschreibung, Bewertungskriterienfestlegung usw., wie es die Selbstevaluation als ausgearbeitetes Konzept ist.

Selbstevaluation findet eher als intuitiver Prozess in der Pragmatik der Alltagssprache statt, wenig bewusst, wenig methodisch-professionell reflektiert und wenig systematisch nachvollziehbar auf das eigene geplante Handeln bezogen. Es ist den meisten Fachkräften durchaus bewusst, was besonders systemtheoretisch gesehen wird, dass die multifaktorielle Beeinflussung der Sozialisation es schwer macht, Selbstevaluation nachvollziehbar zu konstruieren, insbesondere in der Alltagsbezogenheit der Heimerziehung. Unbestritten ist, dass eine gute Beziehung zum Kind, zum Jugendlichen positiv wirkt auf das Verhalten und die Motivation. Gerade dieser Aspekt ist durch den EVAS-Bogen aber kaum ausreichend erfasst, was die Teams auch beklagen. Gerade die emotionale Qualität der Beziehung, die ja als Intervention nicht formuliert wird, gilt bei den Fachkräften als ein zentraler Wirkfaktor der Pädagogik.

EVAS wird auch dadurch mehr als Fremdevaluation empfunden und löst so Sorge aus, dass man nicht nachvollziehbaren Bewertungskriterien ausgeliefert ist, gerade weil man weiß, wie komplex die Wirkungszusammenhänge sind und welchen Ausschnitt der Heimwirklichkeit EVAS nur erfasst. Alleine die Auswahl und Art der Datenerfassung wirkt auch schon evaluativ in dem Sinne, dass sich die nachfolgende Bewertung nur noch auf diese Daten, nicht mehr auf andere, vielleicht sogar für den Fall relevantere Daten beziehen kann.

Ein Beispiel: Mit dem Aufnahmebogen wird das Verhalten des Kindes in den ersten Wochen dokumentiert. Diese Einschätzung dient quasi als Eingangsmessung, mit der die weiteren halbjährlichen Erhebungen verglichen werden. Jede Heimfachkraft weiß, dass die Zeit des Anpassungsverhaltens der Kinder und Jugendlichen in der Regel bis zu einem halben Jahr dauert und wird diese Evaluation mit entsprechender Skepsis bewerten. In zwei Einrichtungen gab es so auch deutliche Kritik an diesem „Erhebungsfehler“ und zum Teil große Enttäuschung über die Auswertungsergebnisse, da die Kurven der Auswertung im ersten Jahr deutlich nach unten gingen, was aussagte, dass man also „schlecht“ gearbeitet habe. Einrichtungen, die das Problem erkannt haben, tragen bewusst „schlechte“ Werte im Eingangsbogen ein, um eine bessere Ergebnisdarstellung zu erreichen. Entgegen der Eigendefinition wird EVAS auch aus dem eben genannten Grund von allen Fachkräften nicht als Selbstevaluationsmethode wahrgenommen, sondern als fremdbestimmte Evaluation, wie die Antworten auf die geschlossenen Fragen, aber auch die Aussagen in den Teaminterviews zeigen (siehe auch Quervergleiche Heime in Anlagen).

Selbstevaluation ist einerseits als mehr oder weniger ausgesprochener Wunsch in den Teams wahrnehmbar, aber verbunden mit der Abwehr gegen die Methode, die bei vielen Fachkräften als überflüssige Dokumentation und Statistik sowie als Kontrolle wahrgenommen wird, gerade nach der Erfahrung mit den eben beschriebenen Problemen der Auswertung. Nur dort, wo übersichtliche und möglichst zeitnah nachvollziehbare und positiv erlebte kleine Schritte gegangen wurden, etwa bei der Interventionsdokumentation in Heim A, der Fallbesprechungskonzeption in Heim B, und da besonders bei der Konkretisierung der Hilfeplanung, ist die Bereitschaft für Entwicklung in Richtung Selbstevaluation zu erkennen.

### **Relationierende Codierung im Vergleich der vier Einrichtungen**

In der relationierenden Codierung wurde versucht, typische Handlungslogiken der Einrichtungsteams im Umgang mit den jeweiligen Innovationen zu beschreiben. Genutzt werden konnten hier Differenzen innerhalb der Einrichtungsteams so, dass in den Einrichtungen A und B jeweils zwei verschiedene Kulturen der Teams unterschieden wurden

und zur Kontrastierung genutzt werden konnten. Ebenfalls kontrastiert werden konnten in Einrichtung C die Kultur der Wohngruppen und der Tagesgruppen. In Einrichtung D war die Kultur eher homogen in dem Sinne, dass die Teams je für sich eine unterschiedliche Identität bildeten und bei bestimmten Themen Übereinstimmung aller zu finden war.

Im Folgenden stellen wir die gefundenen Metacodes der vier Einrichtungen gegenüber, die in drei Einrichtungen entsprechend differenziert sind:

Einrichtungen	Metacodes der Grundhaltungen zu EVAS und der Konzeptinnovation
Heim A	Zwei Teams sind in der Haltung: Wir machen es nur aus Pflicht. Die Leitung versteht unsere Pädagogik nicht. Zwei Teams sind in der Haltung: Wir gehen mit dem Neuen. Wir gehen mit der Leitung.
Heim B	Drei Teams haben die Grundhaltung: Das neue Konzept orientiert uns gut in der Fallbesprechung. EVAS sehen wir aber pragmatisch. Zwei Teams haben die Grundhaltung: EVAS brauchen wir nicht. Das neue Konzept zur Fallbesprechung setzen wir pragmatisch ein.
Heim C	Mehrzahl der Teams: Wir wollen ja EVAS umsetzen, aber wir können nicht aus Zeitmangel. Tagesgruppen: Wir setzen es um und kompensieren die Schwächen des Konzeptes.
Heim D	Wir wollen eigentlich keine Evaluation, würden aber wollen, wenn die Bedingungen von EVAS und die Strukturen für die Reflexion anders wären.

Wir haben hier als Metacodes Grundhaltungen gefunden, weniger konzeptionelle Gedanken. Die Fachkräfte erleben sich und die Kolleginnen und Kollegen im Umgang mit EVAS und der Dokumentation. Sie entwickeln dann Haltungen, die wohl weniger aus einer methodischen Reflexion entstanden sind.

### **Typologische Quervergleiche auf vier Ebenen**

#### **Organisation: Loyalität versus Distanz**

In allen Einrichtungen und dort wieder unterschiedlich bei jedem Team waren verschiedene Loyalitätsgrade zur Leitung festzustellen, wobei noch einmal zwischen persönlicher und fachlicher Loyalität unterschieden werden kann. Generell kann als Ergebnis formuliert werden:

Je stärker eine gelebte fachliche und persönliche Loyalität zur Leitung festzustellen ist, desto größer ist die Chance für die Implementation von Selbstevaluation.

### **Team: Typologie der Teamdynamik**

Eine gezielt durchgeführte Teamentwicklung nach einem bestimmten Modell von Teamarbeit gibt es in keiner Einrichtung.

Je stärker ein Team eine eigene Identität und einen hohen Grad der Integration seiner Mitglieder erreicht hat, desto höher die Chance einer autonom durchgeführten Selbstevaluation.

### **Pädagogik: Beziehungsorientierung, Angebotsorientierung, Machtorientierung**

#### **Interpretation nach Kräftefeldtypologie:**

Je ausgewogener die Faktoren Beziehungsorientierung, Angebotsorientierung und Machtorientierung in der Haltung des Teams miteinander vermittelt habitualisiert sind, desto eher besteht die Chance für eine Selbstevaluation mit Blick auf das Klienteninteresse.

Eine zu starke Beziehungsorientierung bringt Verstrickungen der Hilfebeziehung mit sich, die Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge diffus werden lassen. Es besteht die Neigung zur Selbstausbeutung.

Eine zu starke Angebotsorientierung wird Ursachen für das Scheitern dem nicht passenden Angebot zuschreiben; Selbstevaluation nimmt so ihr Ergebnis vorweg.

Eine zu starke Machtorientierung wird die Ursachen für das Scheitern dem Klienten zuordnen.

Alle drei Modi verhindern eine sachorientierte Selbstevaluation.

#### **Fallreflexion:**

##### **Geplante professionelle Fallreflexion versus krisenorientierte Fallreflexion**

Auch hier kann man ein Kontinuum zwischen zwei Typen von Fallreflexion finden. Es ist deutlich geworden: Die krisenorientierte Fallreflexion macht Selbstevaluation kaum möglich, es sei denn, man würde Krisen systematisch evaluieren, was unter den gegebenen Alltagsbedingungen unrealistisch ist. Eine notwendige Voraussetzung für Selbstevaluation im Fall ist die professionell vorbereitete und gestaltete Fallreflexion.

#### **4.2.5.3 Ausgewählte Ergebnisse für die Weiterentwicklung**

Der Versuch der Aktivierung und Verbesserung der Selbstevaluationsfunktion von EVAS ist insgesamt im Ergebnis nicht als erfolgreich beschreibbar. Der Versuch, EVAS durch verschiedene konzeptionelle Verbesserungen funktionaler an die Alltagspädagogik anzukoppeln, hat die Inkompatibilität von EVAS mit der Alltagsrealität der Heimerziehung für die Fachkräfte deutlich werden lassen. Gleichzeitig wurde in vielen Teams das Bedürfnis nach Selbstevaluation in eigener Regie geweckt. Die entwickelten Konzepte und Instrumente, wie etwa Fallbesprechungskonzept und Dokumentationsbogen für Erziehungsplanung, wurden als Basis für eigenständige Evaluation getrennt von EVAS entdeckt. Selbstevaluation muss also zunächst an die Fachlichkeit der Heimerziehung anschließen, wie sie in der Einrichtung von den Fachkräften praktiziert wird. Konkreter konnten wir an bestimmten Orten oder Themen der Organisation Möglichkeiten der Weiterentwicklung erkennen:

Ein Anknüpfungspunkt der methodischen Selbstevaluation zeigte sich in unserer Untersuchung immer wieder im Begriff der intuitiven Bewertung und bietet im Kontext der Fallbesprechung die Möglichkeit, die Entwicklung von Selbstevaluation methodisch professionell anzuschließen und zu entwickeln. Selbstevaluation, die an der Fallarbeit ansetzt und von den Fachkräften selbst durchgeführt wird, ist ein Basismodell für Qualitätsentwicklung in Miniatur, weil sie Fachkräften die Probleme der Bewertung erst bewusst macht und Motivation für den Prozess einer Qualitätsentwicklung weckt auf der Basis eigenen Tuns und Erlebens.

Ohne professionelle Fallbesprechungen möglichst im Kontext einer etablierten Qualitätsentwicklung und Personen, die einrichtungstern die Selbstevaluation anleiten und begleiten können, ist Selbstevaluation nicht nachhaltig zu implementieren.

Die untersuchten Projekte in den Heimen zeigen in ihren Prozessen und Ergebnissen, dass der Anschluss von Selbstevaluation an die Hilfe- und Erziehungsplanung nur in der Fallreflexion möglich ist. Aber: Die Fallbesprechungskulturen der Teams sind überwiegend geprägt von der Art, wie Fallsupervision geschieht, da diese oft die einzige Form professioneller Reflexion ist, die im Erfahrungshorizont der Fachkräfte bereit liegt. Hier liegt der Fokus aber überwiegend auf Beziehungsqualitäten und Kommunikationsprozessen. Fachliche Fragen im Blick auf den Fall werden dort wenig in den Blick genommen, etwa die Frage nach Diagnostik, Zielen, Interventionen und Kriterien für die Bewertung der Ergebnisse, also professionelle sozialpädagogische Kasuistik. Auch Konzeptfragen bleiben dort eher im Hintergrund.

Die gezielte Fokussierung der Fallarbeit gerade in Teams erfordert das Auseinanderhalten der Beziehungs- und Kommunikationsdimension der Teammitglieder einerseits und andererseits der sozialpädagogischen Kasuistik, die primär den Fall fokussiert. Die Differenzierung wird spätestens dann nötig, wenn eine verlässliche, regelmäßige, selbstmoderierte Fallreflexion in eigener Regie der Teams stattfinden soll. Selbstevaluation ist dann die Methode der Wahl für die Beurteilung der Arbeitsergebnisse unter professionellen Bewertungskriterien. Supervision hat so den Raum wieder offener für ihre originäre Aufgabe, die Kommunikation und Beziehungsqualitäten verbessern zu helfen, ohne etwa zwischen den Fokussen Kommunikationsqualität des Teams und Fachlichkeit im Fall ständig wechseln zu müssen.

### **4.3 Untersuchung eines Referenzheimes**

Die vier von uns untersuchten Heime sind qualitativ Heime des guten Durchschnitts. Unsere Fragestellung war ja, wie Heime mit durchschnittlicher Praxisorganisation ein Evaluationssystem, wie EVAS es darstellt, mit der Fokussierung auf die Möglichkeiten von Selbstevaluation implementieren und integrieren können.

Idealtypisch organisierte Heime ohne die oben aufgezeigten Probleme in der Struktur- und Prozessqualität gibt es nach Auskunft von Experten sehr wenige. Der Autor hatte die Möglichkeit, eines der Heime, die als Beispiele für „best practice“ der Heimerziehung von Jugendämtern und Landesjugendämtern genannt werden, zu untersuchen. An diesem Beispiel, dem „Projekt Petra“, soll aufgezeigt werden, dass gute Praxis der Organisation von Evaluation möglich ist, aber auch, unter welchen Bedingungen diese umsetzbar ist.

#### **4.3.1 Einrichtungsstruktur**

Folgender Leitsatz dient zur Selbstbeschreibung:

*„Das Verbundsystem Petra hält Leistungen vielfältiger Art in der Jugendhilfe vor. Zentraler Leitgedanke ist die Verknüpfung von wissenschaftlich fundiertem Wissen mit dem praktischen Erfahrungsschatz der Organisation, um optimale Hilfen realisieren zu können.“* (Quelle: <http://www.projekt-petra.de/>)

Das Verbundsystem Petra besteht nicht nur aus einem Verbund von Leistungsangeboten, wie Heimerziehung (23 Plätze), Inobhutnahme (10 Plätze), 9 Tagesgruppen, Schule für Erziehungshilfe, diagnostische Abteilungen und diverse flexible Hilfen. Über diese Struktur verfügen mittlerweile sehr viele Einrichtungen in Deutschland.

Mit dem pädagogisch-praktischen Teil der Einrichtung, in dem Kinder und Jugendliche betreut und erzogen werden, sind eng und systematisch gekoppelt eine Forschungsabteilung, eine professionelle Organisationsberatung und eine Abteilung für Diagnose und Therapie. Die Steuerung dieser Gesamtorganisation wird von einer zentralen Leitungsperson geleistet, die gleichzeitig im Heim mit 25 Kindern und Jugendlichen ihre Wohnung hat und so noch im praktischen Heimalltag teilweise mitarbeitet. Dieses Arrangement, das die klassische Heimstruktur mit mitwohnenden Pädagogen (Hausvater, Hausmutter) und die modernen Möglichkeiten von Qualitätsentwicklung und Wissenschaft verbindet, dürfte in Deutschland kein weiteres Beispiel haben, zumindest konnten wir keines in Erfahrung bringen.

Mit dieser Struktur wird nach eigenem Anspruch realisiert:

„Regelmäßige Evaluation und ein stetiger fachlicher Austausch aller Abteilungen führen zu Synergieeffekten, die Beständigkeit und Weiterentwicklung der professionellen Hilfeleistung erleichtern.“ (Homepage, URL [http://www.projekt-petra.de/e101/index\\_ger.html](http://www.projekt-petra.de/e101/index_ger.html))

Der Verfasser hat die Einrichtung mit drei Methoden untersucht:

- (1) Experteninterview mit dem Einrichtungsleiter
- (2) Sichtung und Analyse umfassender Beschreibung interner Konzeptentwicklung, Dokumentationsvorlagen und der Qualitätshandbücher
- (3) Teilnehmende Beobachtung in einem wöchentlichen Dienstgespräch und zweimal einen halben Tag im Alltag des Heimerziehungsbereichs (Mittagessensituation und Hausaufgabenhilfe)

#### **4.3.2 Ergebnisse Experteninterview**

Die Ergebnisse des Experteninterviews werden hier entlang der gestellten Fragen, jedoch systematisch zusammengefasst, dargestellt:

Es wurden zu Beginn des Interviews folgende Fragen an den Leiter der Einrichtung gestellt, die während des Interviews im Kontext der Aussagen wiederholt bzw. variiert wurden:

##### **(1) Welches Selbstverständnis hat die Einrichtung in Bezug auf Evaluation?**

Zum Programm generell:

Wir sind eine lernende Organisation mit hohem wissenschaftlichen Anspruch, permanenter Selbstprüfung und Weiterentwicklung.

##### **(2) Welche Ebenen von Evaluation gibt es und welche Instrumente?**

Evaluation geschieht auf mehreren Ebenen und regelmäßig fallbezogen, mitarbeiterbezogen, teambezogen, einrichtungsbezogen sowie handbuchbezogen.

**Es gibt einen Zielerreichungsbogen mit operationalisierten Zielgrößen** (mit Ratingskala) im Zusammenhang mit der Hilfeplanung plus Daten der Silentiumbögen, die für die Hausaufgabenhilfe tägliche Einträge erfassen.

**Wöchentliches Rating aller Kinder** in der Dienstbesprechung im Blick auf

- nur 2-3 festgelegte Ziele pro Kind (deren Beobachtung täglich dokumentiert wird) und
- Feststellung der Konflikanzahl zwischen Kind und Erwachsenen und zwischen den Kindern.

*Die Ratingskala ist eingeteilt in: leicht – mittelhoch – schwer – sehr schwer. Die Mitarbeiter sind im Rating geschult.*

**Jährlicher Qualitätsentwicklungsbericht** aufgrund von jährlichen systematischen Befragungen von allen Eltern, Kindern und Jugendämtern (anonyme Kundenbefragung quantitativ mit qualitativen Stichproben) zu deren Sicht zum Entwicklungsstand der Fälle.

**Alle zwei Jahre eine interne 14-tägige Zertifizierung** mithilfe interner Audits durch die Planungsgruppe (Forschungsgruppe) mit Alltagsbeobachtung und Aktenanalysen nach Zufallsprinzip. Die Rückkopplung geschieht professionell mit gut überlegter Dosis und ist in die Kultur des Vertrauens eingebaut. Die Planungsgruppe ist auf Distanz zur Praxis, sodass man von interner Fremdevaluation sprechen kann. Reine Selbstevaluation der Gruppen nur für sich selbst wird als „zu dünn“ abgelehnt. Es wird auf jeden Fall zusätzliche Fremdevaluation als nötig gesehen.

**Jährliche Evaluation des Handbuchs** (operationalisiertes Konzept für die alltägliche Handlungsebene) im Blick auf Gültigkeit und Revisionsbedarf. Alle Mitarbeiter sind in diesen zweitägigen Prozess persönlich eingebunden, jeder kann begründete Änderungsvorschläge machen, und es wird darüber kollektiv abgestimmt. Diese laufende Mitarbeit aller an der fortlaufenden Konzeptarbeit befördert Vertrauen, Konzeptloyalität und Akzeptanz der internen Audits. Das Handbuch und die jährliche systematische Erneuerung und Bestätigung seiner Normen sind das Herzstück hoher Qualität und die notwendige Basis der Evaluation. Das ist das Wichtigste, so betont der Einrichtungsleiter mehrfach: „Erst muss das entwickelt werden, sonst sind die ganzen Qualitätsentwicklungsbemühungen drum herum für die Katz'. Das ist die Bodenplatte.“ Der bewusst geregelte Alltag ist das Wichtigste von allem, noch vor der Hilfeplanung. „Manchmal geschieht in so einem Prozess in einer Einrichtung, die das noch nicht gemacht hat, ja nur eins: dass sich am Ende des Prozesses die Leute endlich mal

bewusst sind, was sie eigentlich tun.“ Auch werden die unterschiedlichen Handlungsweisen der Erzieher erst im Diskurs bewusst als Problem für die Kinder, die sich so nur schwer orientieren können.

**Katamnestic Evaluation.** Jedes entlassene Kind wird alle 5 Jahre danach fortlaufend in seiner Biographie auf seine Entwicklung hin regelmäßig befragt (Freiwilligkeit). Dies soll die Basis für Grundlagenforschung über die Wirkung von Heimerziehung sein, bei allen Mängeln, die das hat. Solange das Kind noch im Heim ist, ist Wirkungsforschung kaum möglich, so Dr. Büttner (Nachhaltigkeitsproblem). Die Einrichtung gibt aktuell zwei Doktoranden die Möglichkeit der Biographieforschung auf der Basis eigener und noch zu erhebender Daten.

**(3) Welche Mitarbeitererebenen sind wie einbezogen?**

Wichtig ist die sorgfältige Auswahl der Fachkräfte. Es gibt sehr sorgfältige und aufwändige Auswahlprozesse. Es gibt eine intensive, monatelange Einarbeitung, und es gibt eine regelmäßige Beteiligung an der Konzeptentwicklung (wie schon oben beschrieben). Es werden regelmäßig jährliche Mitarbeitergespräche mit Hilfe von operationalisierten Kategorien (Schulnotenskala) geführt.

**(4) Wie wurde das Evaluationssystem entwickelt, implementiert und weiterentwickelt?**

In den letzten 30 Jahren Schritt für Schritt. „Am Anfang aber stand die Entwicklung eines normativ orientierten operationalisierten Alltagskonzeptes.“

**(5) Gibt es auch so etwas wie experimentierende Evaluation?**

„Die permanente Weiterentwicklung unserer Konzepte unter Einbezug aller Mitarbeiter entspricht dem durchaus.“

**(6) Wie werden neue Konzepte implementiert?**

In kleinen, reflektierten Schritten, durchaus im Sinne der experimentierenden Evaluation.

**(7) Wie wird Evaluation mit Praxisforschung verbunden?**

Die eigene Forschungsabteilung, die Planungsgruppe heißt, evaluiert auch. Insofern ist die Verbindung über Personen hergestellt.

Sonstige Punkte, die nicht unter die Fragen zu subsumieren sind:

Interne Audits werden positiv erlebt, weil sie andererseits wieder entlasten. Die Kontrolle der Leitung wird so berechenbar und objektiviert. Das Vertrauen der Leitung in das Urteil der Fachkräfte ist als Voraussetzung für den jährlichen Normcheck wichtig. Die Leitung lässt sich in Fragen, die nicht existenziell sind, nach eingehender Diskussion auch überstimmen. Auf

die Frage, welcher Aspekt der Heimerziehung primär entscheidend für die Qualität ist, kommt die Aussage: ein gut strukturierter Alltag. Dies bedeutet: Die Einrichtung setzt nicht auf die therapeutische Ebene und spezielle kindbezogene pädagogische Interventionen, sondern sozusagen auf die generalintervenierende Wirkung des Alltags.

### **4.3.3 Dienstbesprechungen**

Ich hatte die Möglichkeit, während einer ganzen Wochenbesprechung im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung.

Die wöchentlichen Besprechungen dauern drei Stunden. Teilnehmer (12) sind alle Mitarbeiter der Großgruppe (22 Kinder) sowie die Psychologen und der Leiter. Alle Leitungskräfte und die Psychologen arbeiten im Gruppenalltag verbindlich zu einem Teil ihrer Arbeitszeit (20 %) mit, um den Bezug zum Alltag zu behalten und die Fachkräfte kompetenter coachen zu können.

Ich hatte mir an diesem Tag Folgendes notiert:

- *Atmosphäre gut, Mitarbeiter haben Respekt und Achtung voreinander, viel Humor im Raum, Vorgesetzte werden respektiert, aber ohne Angst. Disziplin gut, Kritik wird angenommen.*
- *Durch die Art des Ratings (alle Mitarbeiter haben sich ihre Wertung schon vor der Besprechung überlegt) ist hohe Sicherheit gewährleistet, dass Probleme angezeigt werden und einer qualitativen Bewertung und Entscheidungen zugeführt werden, vor allem, weil sich zeitlich auch darauf konzentriert werden kann durch gute Vorarbeit.*
- *Durch die gut moderierte Struktur der Besprechung ist gewährleistet, dass alle Kinder regelmäßig besprochen werden und nicht Krisen im Vordergrund stehen, die es auch gibt, deren Bearbeitung aber auf Orte außerhalb der Sitzung verlagert wird.*
- *Die Disziplin der Besprechung ist durch eine klare und eingeübte Struktur hoch, sodass die Moderation kaum eingreifen muss.*

### **4.3.4 Alltag**

Ich konnte teilnehmen an einem Mittagessen der Kinder und Jugendlichen und an einer Stunde Silentium.

Zusammengefasste Aussagen aus den abstrahierten Beobachtungsdaten meiner teilnehmenden Beobachtung:

Die Inhalte sind klar zeitlich strukturiert. Die Mitarbeiter wirken orientiert und sicher. Zwischenfälle werden zeitnah bearbeitet. Die Kinder sind auf das zu Tuende hin orientiert. Die Beziehungen stehen eher im Hintergrund des sichtbaren Geschehens. Ordnende und verlässliche Strukturen des Alltags scheinen den Halt zu geben. Nur wenn diese nicht mehr greifen, tritt Beziehung wahrnehmbar in Aktion.

Durchgängig fällt ein hohes Maß an diszipliniertem Verhalten auf, sowohl der Kinder als auch der Mitarbeiter. Trotz der Disziplin verhalten sich alle freundlich, auch die Mitarbeiter, die jederzeit offen und ansprechbar wirken.

Das Beschriebene ist umso überzeugender, als die Kinder und Jugendlichen der Einrichtung zu den stark Verhaltensauffälligen zählen, die Auffälligkeit hier über dem Durchschnitt der Heime liegt.

### **Zur Prozessqualität**

Es findet eine umfassende Eingangsdiagnostik klinisch-psychologisch, familienbezogen auf der Basis von Hausbesuchen schon vor der Heimunterbringung und feldbezogen (Schule, Kindergarten, peergroup) statt. Herausragend qualifiziert finden Hausaufgabenhilfe und schulische Unterstützung und Begleitung statt. Hausaufgabenhilfe ist eingebettet in ein besonderes Arrangement, das sich Silentium nennt und eine enge Verzahnung mit schulischem Unterricht erreicht, auch mit Hilfe von ausgebildeten Lehrern in der täglichen Hausaufgabenhilfe.

Die Fachlichkeit der Einrichtung entspricht in hohem Maße den Vorgaben des KJHG, insbesondere wie sie bei R. Wiesner zu finden sind.

Allerdings ist das Konzept in der Profession umstritten, weil der Alltag verbindlich ritualisiert ist und alle qualitätstragenden Prozesse so stark normiert sind, dass nur eine längere Einarbeitungszeit für die pädagogischen Fachkräfte deren Dienst möglich macht. Der individuelle pädagogische Stil der Fachkräfte wird durch die klare Normierung der Alltagsvollzüge so eingeschränkt, dass Fachkräfte mit einem eher kreativ orientierten fachlichen Selbstverständnis die Einrichtung kritisch sehen bzw. das Arbeitsfeld für sich ablehnen, so die Auskunft des Leiters.

### **4.3.5 Vergleichende Überlegungen zur Selbstevaluation**

Das Haus Petra evaluiert sich selbst. Dennoch entspricht die Form der Evaluation nicht der in der Sozialen Arbeit üblichen Definition von Selbstevaluation, weil nicht die Teams autonom sich selbst evaluieren, sondern die Einrichtung sich selbst als Ganzes. Allerdings ist zu bedenken, dass das Konzept, das ja Grundlage der Evaluation ist, von den Mitarbeitern selbst

jedes Jahr mit- und weiterentwickelt wird und Maßstab für die Evaluation ist. Insofern ist zu fragen, ob eine solche Evaluation einer wirklichen Selbstentwicklung nicht näher kommt als punktuelle Projekte der Selbstevaluation, die immer schon eingebunden sind in aus Sicht der Teams meist fremdbestimmte Gesamtkonzeptionen. Für die interne Evaluation im beschriebenen Sinne spricht aber auch die Erfahrung, dass Qualitätsprüfungen von außen leicht zu unterlaufen sind und eher verunsichern, als die Motivation für die Entwicklung der eigenen Arbeitsqualität anzustoßen (Rehn 1999, S. 9-28).

Die sehr feine Operationalisierung des Alltagskonzeptes macht eine gesonderte Kriterienfindung überwiegend überflüssig, weil die Zielerreichung durch präzise Sollprozessbeschreibungen leicht ohne Kriterien genau feststellbar ist. Gemessen wird an der Zielerreichung der Prozess- und Ergebnisqualität. Feinziele fungieren als Kriterien, die nicht erst bestimmt werden müssen, sondern eben schon im Alltag bewusst sind.

Wenn man das Gesamtsystem der Evaluation betrachtet, so wird deutlich, dass es ein verschränktes System von Selbstevaluation und interner Fremdevaluation ist.

Herzstück der Evaluation sind nach Aussage des Einrichtungsleiters die Konzeptevaluationen auf jährlichen zweitägigen Revisionsitzungen mit allen Fachkräften. Hier evaluiert sich die Einrichtung selbst. Alle Fachkräfte können bei der Konzeptfortschreibung bzw. Konzeptentwicklung mitreden und mitbestimmen. Hierdurch entsteht die Loyalität zu „unserem Konzept“, die entscheidend ist für die gelebte Konzepttreue. Gleichzeitig werden jedoch durch den internen, doch in einer eigenen Abteilung organisierten wissenschaftlichen Dienst regelmäßig interne Audits als interne Fremdevaluation durchgeführt als Korrekturmöglichkeit durch distanzierte Beobachter. Bedingt durch die Forschertätigkeit in vielen Einrichtungen hat der wissenschaftliche Dienst auch eine praktische Außenperspektive, die Vergleiche im Sinne eines Benchmarkings zulässt. Selbstevaluation ist so eng verzahnt mit vielen Evaluationsebenen bis hin zu einer durch breite Feldkenntnis empirisch gestützten Fremdevaluation.

#### **4.3.6 Bemerkungen zur fachlichen Orientierung des Konzeptes**

Das Konzept von Haus Petra ist deutlich an der Lerntheorie orientiert. Hierfür stehen die drei Ks: Konsistenz, Konsequenz und Kontingenz als Leitprinzipien der praktischen Alltagspädagogik. Es gibt sehr klare Regeln, deren Einhaltung von allen beachtet, von der Leitung konsequent eingefordert und deren Nichteinhaltung auch sanktioniert wird. Diese Klarheit erleichtert Evaluation deutlich und macht sie mit dem Anspruch der direkten Anschließbarkeit an den Alltag erst möglich.

Kritisch kann angemerkt werden, dass diese „künstliche pädagogische Provinz“ nicht der Regeldichte des Alltags in üblichen gesellschaftlichen Lebensfeldern entspricht und die dort geforderte Autonomie hier möglicherweise schwerer zu erlernen ist. Dem wird von der Einrichtungsleitung entgegengehalten, dass die äußere Ordnung des Alltags therapeutisch auf Verhaltensprobleme bzw. Verhaltensabweichung wirkt und dass typische Diagnosen von Psychologen und Psychiatern stereotyp genau solch eine Pädagogik der klaren Regeln und Konsequenzen im Sinne eines äußeren Haltes fordern. Erst in einer klaren Struktur mit klar definierten Freiheitsräumen könne sich pädagogische Beziehung auf einen Gegenstand des Lernens konzentrieren und stehe nicht in Gefahr, sich in einer therapeutisierten Pädagogik zu verfangen, so der Leiter.

Feststellend kann weiter angemerkt werden, dass diese sich selbst so verstehende normative Pädagogik nicht der Hauptströmung der deutschen Sozialpädagogik der letzten Jahrzehnte entspricht und sich eher der stärker verhaltensorientierten angelsächsischen Pädagogik verpflichtet weiß. Kritisch kann angemerkt werden, dass es nach eigenem Bekunden des Leiters schwierig ist, gutes Personal für diese Pädagogik zu finden.

Allerdings spricht der Erfolg der Einrichtung auch für sich: Sehr schwierige Kinder und Jugendliche werden gerne hier untergebracht, auch als Alternative zur geschlossenen Unterbringung, und die Leistungsverbesserung in der Schule liegt im Durchschnitt bei zwei Notenstufen gegenüber vorher in der Familie.

Und: Die Einrichtung ist inzwischen auch eng mit dem psychologischen Fachbereich der Universität Bremen (Prof. Petermann) verzahnt durch Promotionen und Lehraufträge mit dem Ziel, universitäre Forschung und Praxis eng zu verbinden. Sie wird so zum ersten „Lehrerziehungsheim“ Deutschlands analog den Universitätskrankenhäusern.

Auch wenn man nicht mit der fachlichen Orientierung und der nicht unproblematisch ausgeprägten Präferenz zur Bezugswissenschaft Psychologie übereinstimmt: Zu lernen ist hier, wie die Entwicklung einer professionellen Praxis konsequent vom Alltag über Pädagogik und Therapie bis hin zum Management organisiert werden kann. Das Beispiel kann aber auch zeigen, dass eine normative Pädagogik sehr wohl persönliche Bezüge möglich macht und den pädagogischen Bezug nicht strukturell sabotieren muss.

Die Forschungsgruppe des Hauses Petra hat eine Vielzahl von Forschungsliteratur über Heimerziehung veröffentlicht (etwa: Lambach & Thureau 1992). Die auch theoretisch für die Heimerziehung bedeutendste Veröffentlichung ist eine Untersuchung von Heimen, die ein kategoriales Gerüst hervorgebracht hat, das analytisch bis heute aktuell ist für die Beschreibung des Alltags von Heimerziehung. Im Laufe dieser Untersuchung wurden

wertvolle, Erkenntnis leitende analytische Grundbegriffe entwickelt, vor allem die wichtige Differenzierung zwischen Alltag, Pädagogik und Therapie (vgl. Planungsgruppe Petra 1987, S. 213ff). Diese mögen irritieren, weil Pädagogik immer auch schon im Alltag vorkommt. Doch hier ist eher eine Differenz gemeint, die Erich Weniger als Theorie ersten und zweiten Grades bezeichnete, als unausgesprochene Voreinstellungen einerseits und bewusst eingesetzte Regeln und Methoden andererseits (Burkard, Weiß 2008). Die Praxisreflexion der Einrichtung bewegt sich bewusst zwischen diesen beiden Graden von Theorie in gezielten fallübergreifenden normativen Diskursen, die sowohl die unausgesprochenen Voreinstellungen als auch zu verändernde Haltungen betrachten.

#### **4.4. Ergebnis der empirischen Untersuchung**

Die Darstellung der Ergebnisse im Pkt. 4.3.5 Quervergleich war orientiert an den Themenfeldern und noch nahe an den Prozessen der Alltagspraxis im operativen Bereich.

In diesem Punkt soll nun versucht werden, unsere Ergebnisse nach vier Fragen zu ordnen, die wir im Theorieteil entwickelt hatten. Um Redundanzen zu vermeiden, versuchen wir unsere Ergebnisdarstellung mit Verweisen auf schon Dargestelltes zu ergänzen. Im Kapitel 5 werden wir dann die Perspektive wieder erweitern, besonders im Anschluss an die Frage nach den Perspektiven einer Konzeption. Im letzten Kapitel werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragen und Hypothesen im Methodenteil anschlussfähig für die weitere Praxisentwicklung, Forschung und theoretische Diskussion dargestellt. Hier soll die Ergebnisdarstellung konzentriert werden auf die empirische Perspektive.

Wir stellten unserer Untersuchung vier Hauptfragen voran, an denen wir unsere Ergebnisdarstellung des empirischen Teils orientieren werden.

Es wurde gefragt nach:

- (1) der Möglichkeit von Selbstevaluation durch die bisherige Praxis von EVAS;
- (2) der Möglichkeit, Selbstevaluation zu verbessern durch konzeptionelle Weiterentwicklungen von EVAS durch die Praxis selbst;
- (3) den strukturellen, konzeptionellen und personellen Voraussetzungen für Evaluation und insbesondere Selbstevaluation in der Heimerziehung;
- (4) den Perspektiven einer Konzeption für Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung.

#### **4.4.1 Zur Frage nach der Möglichkeit von Selbstevaluation durch die bisherige Praxis von EVAS**

EVAS konnte bislang seinen Anspruch auf Selbstevaluation nicht einlösen.

Die wesentlichen Gründe für dieses Ergebnis sind zu finden auf drei Ebenen der Evaluationskonzeption von EVAS:

##### **(1) Die Inhalte**

Die Evaluation ist primär an dem Paradigma der Psychotherapie ausgerichtet. Heimerziehung ist aber auf drei Ebenen beschreibbar und wirksam: Alltag, Pädagogik und Therapie.

Die Untersuchung ergab, dass die Fachkräfte in der Tendenz den Blick auf den Alltag vermissten. Auch Pädagogik, zumal eine in der Heimerziehung stark systemisch orientierte, konnte nicht ausreichend evaluiert werden, man denke nur an das in der EVAS-Evaluation fehlende Familiensystem und Peersystem, die fehlende Adressatenbeteiligung und die ebenso nicht einbezogene Beziehungsdimension. Es konnte auch deshalb bislang nur ansatzweise, insgesamt aber unzureichend gelingen, die Evaluation in den Prozess der Fallreflexion und der Hilfe- und Erziehungsplanung einzubeziehen.

Die wichtigsten Wirkgrößen der Heimerziehung sind zu finden zuerst im Alltag, in seinen funktionalen erzieherischen Wirkungen. Zum Zweiten sind die Wirkungen zu finden in der intentionalen Pädagogik, die durch die Hilfeplanung und besonders die Erziehungsplanung gesteuert und in Fallbesprechungen reflektiert wird. Und zuletzt sind Wirkungen zu erkennen durch Therapie.

Sicher sind Veränderungen von psychischen Störungen auch Indikatoren für den erzieherischen Erfolg. Aber die Ursachen für Erfolg und Misserfolg in der Heimerziehung sind hoch komplex, überwiegend oft in der Gestaltung und Nutzung des Alltags zu suchen. Doch gerade die erzieherische Wirkung des Alltags wird dann unvollständig erfasst, wenn nur explizit geplante Interventionen einbezogen werden und diese auch nur manchmal dokumentiert werden, wie die Untersuchung ergab.

So ist EVAS nicht primär ausgerichtet auf eine institutionelle Heimerziehungspädagogik, die in ihrer Logik das Lernen im Alltag in Beziehungen, in der Schule, in der Gruppe, zentral setzt.

Dieser Befund zeigte sich auch in der Untersuchung: Die Mitarbeiter erkannten ihre Arbeit in den Kategorien der überwiegend therapeutischen Logik nur zum Teil wieder,

zum Teil gar nicht und lehnten EVAS nicht zuletzt wegen dieser Diskrepanzen überwiegend ab.

## **(2) Die Form**

EVAS ist angetreten mit dem Anspruch der Selbstevaluation, es ist aber faktisch eine Mischung aus interner und externer Fremdevaluation.

Die Fachkräfte der Einrichtungen waren nicht an der Konzeptentwicklung beteiligt. Die Kategorien und Ziele der Evaluation wurden vorentschieden und die Verarbeitung der Daten wird an anderem Ort vorgenommen. Es fehlen fast gänzlich die Voraussetzungen für Selbstevaluation, wie sie in den von der DgEval anerkannten Standards für Selbstevaluation zu finden sind.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Teams äußerten auch immer wieder Befürchtungen im Blick auf den Datentransfer und die Ergebnisdarstellung des auswertenden Instituts. Die für sie nicht berechenbaren Auswirkungen von eventuell schlechten Ergebnissen, deren Interpretation nicht in ihren Händen lag, ließen in allen Einrichtungen Misstrauen entstehen.

## **(3) Die Implementation**

Wie aufgezeigt, geschah die Implementation von EVAS ohne professionelle Schritte konzeptioneller Erneuerung.

So wurde das Konzept ohne ausreichende Vorbereitung der Fachkräfte in sehr kurzer Zeit eingeführt, was bis heute für die Motivation eine große Hypothek besonders für die Teams darstellt. Die Verantwortlichkeit wurde an sogenannte EVAS-Beauftragte delegiert, die aber mit dem Nachholen der Implementationsschritte in der Regel zeitlich und methodisch überfordert waren.

Der zweite Anspruch von EVAS neben Selbstevaluation, das Benchmarking, konnte bislang wegen ungeklärter Vergleichbarkeit der Einrichtungen und unsicherer Qualität der Daten nicht umgesetzt werden.

Ein Grund hierfür liegt in der schwierigen Vergleichbarkeit der unterschiedlich strukturierten Einrichtungen und der sehr verschiedenen regionalen Jugendhilfekontexte, in denen sich die Heime befinden. Nicht zuletzt liegt ein Grund mangelnder Vergleichbarkeit in der unsicheren Datenqualität, bedingt durch mangelnde Mitarbeiterschulung im Rating und eine teilweise interessengeleitete Datenerhebung.

#### **4.4.2 Zur Frage nach der Möglichkeit, Selbstevaluation zu verbessern durch konzeptionelle Weiterentwicklungen durch die Praxis selbst**

Die vier Feldversuche haben gezeigt, dass jenseits der eben benannten inhaltlichen, formalen und implementatorischen Hindernisse für die Umsetzung von EVAS auf der Ebene der Reflexion der mangelnde Anschluss des EVAS-Konzeptes an die Fallreflexionen der Teams den entscheidenden Schritt und damit auch die Zweckerfüllung der Evaluation verhindert.

Es bleibt oft beim Datentransport vom Team zum Institut und zurück, ohne dass eine Auswertung der Daten im Sinne einer praxisrelevanten Integration wirklich stattfindet.

Um diese Situation zu verändern, gab es die beschriebenen Feldversuche mit je eigenen Entwicklungsschritten im organisatorischen Mikrobereich mit dem Ziel der besseren Implementation von EVAS und der Entwicklung von Selbstevaluation. Vier zentrale Themen der Weiterentwicklung wurden untersucht:

- a) Zielbewusstheit
- b) Integration der Evaluation in die Fallbesprechung
- c) Erziehungsplanung
- d) Datenerhebung im Team

Die Ergebnisse im Einzelnen wurden schon ausführlich dargestellt.

Sucht man nach den zentralen Erkenntnissen der Studie, so ist die Antwort hier auf zwei Ebenen zu geben:

##### ***Veränderungen im Arbeitsfeld***

Der für die Entwicklung und dauerhafte Implementation von Selbstevaluation geeignete und wirksamste Ort dürfte nach unseren Ergebnissen die Fallreflexion im Kontext der Fallbesprechung in den wöchentlichen Teamsitzungen sein.

Hier ist die Informationsdichte am höchsten, hier sind die Teammitglieder alle versammelt, hier ist wenigstens für einige Stunden kein Handlungsdruck, und hier kann fallbezogene Selbstevaluation an die Fallreflexion angeschlossen werden. Es gibt im Heim keinen anderen Ort und keine andere Zeit dafür, und deshalb kommt es darauf an, in den Teamsitzungen und dort in den Fallbesprechungen ein Höchstmaß an Professionalität zu entwickeln.

Der entscheidende Entwicklungsschritt hier ist der Schritt von der krisenorientierten, reaktiv motivierten Fallbesprechung ohne explizite methodische Standards zur geplanten Fallbesprechung mit eingeübten Standards, wie sie konzeptionell schon beschrieben wurden. Durch diesen Schritt werden entscheidende Entwicklungsschritte möglich. Es wird gelernt, ohne Handlungsdruck in eine Fallbetrachtung zu gehen, die alle Aspekte des Falls systematisch einbezieht; und es wird erfahren, dass dies auch jenseits des Supervisionskontextes möglich

ist. Wo dies in den untersuchten Teams gelungen ist, war eine steigende Zufriedenheit spürbar, das Team konnte zunehmend in einen aktiven Modus der Reflexion kommen und fand den Mut, sich selbst die Bewertung der eigenen Arbeit zuzutrauen sowie die problematischen Seiten von EVAS klar zu benennen bzw. auch pragmatisch damit umzugehen. Die professionelle Fallbesprechung, in der Diagnose, Zielfindung, Zieloperationalisierung, Interventionsplanung, Prozess- und Ergebnisbewertung stattfinden können, ist Selbstevaluation in Miniatur, wenn auch in der Regel ohne schriftliche Dokumentation, doch diese Erfahrung lässt fallübergreifende, komplexere Projekte der Selbstevaluation etwa im Blick auf Konzeptevaluation erst möglich erscheinen.

### ***Qualitätsentwicklungsebene***

Selbstevaluation mit dem Anspruch der Nachhaltigkeit ist ohne Einbindung in eine allgemeine Qualitätsentwicklung wenig erfolgversprechend.

Wo systematisch Qualitätsentwicklung in einem funktionierenden Qualitätszirkel möglich war, da konnte auch am intensivsten und erfolgreichsten an der Weiterentwicklung von Teilkonzepten im Blick auf Fallreflexion und Evaluation gearbeitet werden. Hierbei kommt es nicht auf ein bestimmtes System oder konzepttreue Umsetzung an, sondern auf die Entscheidung der Leitungsebene, die Mitarbeiterinnen in ihrer Alltagsarbeit durch gemeinsame Konzeptarbeit zu unterstützen. Diese Erfahrung sorgt dann auch für eine breite Motivation zur Reflexionsarbeit, deren notwendiger Bestandteil Selbstevaluation ja ist.

#### **4.4.3 Zur Frage nach den strukturellen und personellen Voraussetzungen für Evaluation und insbesondere Selbstevaluation in der Heimerziehung**

Es hat sich gezeigt, dass die mangelnde Einbindung der Leitung in die Qualitätsentwicklung und eine hierdurch entstehende Überforderung der Qualitätsbeauftragten ein entscheidendes strukturelles Hindernis für eine erfolgreiche Implementierung von Evaluation ist.

Nun stellen wir in unserer Untersuchung fest, dass in den meisten Heimen die Leitung nicht verbindlich und führend in die Qualitätszirkel eingebunden war. Gerade wenn es um Evaluation geht, sollte sich Leitung engagieren, weil sie die konzeptionellen Standards der Einrichtung maßgeblich setzt und deren Umsetzung durch Formen der laufenden Qualitätsüberprüfung verantworten muss.

Konzeptionelle Standards, etwa für die Fallreflexion, sind eine weitere unverzichtbare Voraussetzung für Fallevaluation. Evaluation berührt auch das Thema Standards direkt, weil Evaluation ohne Kriterien und Indikatoren für Qualität letztlich leerläuft.

Nicht zuletzt sollten Schulungen in Evaluationsmethoden vor allem für die Qualitätsbeauftragten gegeben werden, da das Thema in der Ausbildung immer noch nicht verlässlich curricular verankert ist.

#### **4.4.4 Zur Frage nach den Perspektiven einer Konzeption für Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung**

Qualitätsentwicklung ist ohne Evaluation nicht möglich, und Evaluation ist in der Sozialen Arbeit gerade wegen der von uns schon im Theorieteil dargestellten Besonderheiten der Professionalität ohne Selbstevaluation, ohne aktiven Einbezug der Fachkräfte und mindestens mittelbar auch der Klienten nicht ausreichend valide.

Eine zentrale These ist somit, dass Qualitätsentwicklung nur als selbstevaluativer Prozess im Sinne einer experimentierenden Evaluation möglich ist, besonders wenn man Qualitätsentwicklung immer auch als Personalentwicklung begreift.

Wenn Selbstevaluation zum methodischen Repertoire jeder Fachkraft der Sozialen Arbeit gehört, im Alltag regelhaft praktiziert und erfahren wird, dann ist es auf Grund dieser Erfahrung auch möglich, Qualitätsentwicklung als autonomes Projekt der Einrichtung zu praktizieren. Die Erfahrung von Kompetenzgewinn erzeugt hier Motivation zur Beteiligung und dauerhaften Mitarbeit. Ansatzweise konnten wir dies in unseren Projekten erkennen.

Die Orientierung am Alltag und an Beziehung darf aber nicht so verstanden werden, dass Methodik hier immer schon stört. Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation muss die Zeit des Alltags durch die Einführung fachlicher Routinen und Standards für kreative pädagogische Arbeit freisetzen. Selbstevaluation kann hier eine wertvolle Brückenfunktion zwischen Alltag und Qualitätsentwicklung bilden.

Es ist nicht realistisch, optimale organisatorische, prozessuale und personelle Voraussetzungen für Selbstevaluation in der Heimerziehung zu fordern. Es ist realistischer, bei den Orten der Reflexion zu beginnen: in den Qualitätszirkeln (ersatzweise Leitungsteams) und den Fallbesprechungen der Teams, allerdings möglichst unter Federführung der Einrichtungsleitung. Es reicht, diese Orte zu professionalisieren, um die Implementation von Selbstevaluation Schritt für Schritt einführen und dauerhaft installieren zu können.

Evaluation und Selbstevaluation, die mit dem Anspruch der Qualitätsentwicklung auftreten und entsprechend in der Heimerziehung verortet werden, ermitteln ihre Kriterien für Qualität selbstreferenziell im Anschluss an die eigene Praxis unter Zuhilfenahme fachlicher und berufsethischer Standards.

EVAS hatte als Referenzen die notwendigen Anschlüsse an die zu evaluierende Praxis nicht. Es wurde vor allem nicht auf der Basis fachlicher und berufsethischer Standards der Heimerziehung entwickelt und implementiert. Im Anschlusskapitel sollen nun konzeptionelle Konsequenzen für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung versuchsweise skizziert werden.

## **5 Praxisimplementation von Selbstevaluation im Rahmen von Qualitätsentwicklung, Fallreflexion und Wissenstransfer in der Heimerziehung**

Nach der Darstellung der empirischen Ergebnisse wird nun versucht, die für die Selbstevaluation bedeutsamsten Themen vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse und im Blick auf eine bessere Praxis in der Heimerziehung zu reflektieren.

Ein zentrales Problem, das in der dargestellten empirischen Untersuchung von EVAS gezeigt werden konnte, ist die unzureichende Anbindung von Evaluation an die pädagogische Fallreflexion. Die oben schon zitierte These von Maja Heiner, dass „ohne Verknüpfung mit der pädagogischen Reflexion“ die Evaluation „oberflächlich“ bleibt und die institutionelle Steuerung entsprechend „global“, konnte in den Ergebnissen unserer empirischen Studie deutlich belegt werden (Heiner 2000b, S. 211; Ergebnisse Kapitel 4). Doch welche Voraussetzungen sollten gegeben sein, um die Verknüpfung von Evaluation und pädagogischer Reflexion herstellen zu können? Diese Frage versuchen wir mit Hilfe unserer Forschungsergebnisse in diesem Kapitel zu beantworten.

### **5.1 Selbstevaluation als Problem der Praxisimplementation**

Die inhaltlichen, strukturellen und methodischen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation von EVAS waren in mehreren Hinsichten nicht ausreichend gegeben. Die folgenden Punkte beschreiben unter den Buchstaben a) bis f) Aussagen, die spezifisch für das Konzept von EVAS gelten können, also nicht primär im Bedingungsgefüge der Einrichtungen zu finden sind. Die (*kursiv gesetzten*) Punkte g) bis j) sind unabhängig von EVAS als generelle Hindernisse für die Implementation von Selbstevaluation zu sehen.

- a) Die von EVAS verwendeten Kategorien konzentrieren sich zu einseitig auf die psychotherapeutische Dimension, sie entsprechen damit nicht ausreichend der Wirklichkeit der Heimerziehung.
- b) Die Evaluation ist bei EVAS ergebnisorientiert konzipiert. Nur eine Prozessorientierung ist aber anschlussfähig für eine Qualitätsentwicklung, wie sie hier verstanden wird.
- c) Die Evaluation ist durch von außen festgelegte Dokumentationstermine nicht anschlussfähig an die Hilfeplanung.
- d) Die Nutzer wurden in der Regel nicht in die Entwicklung des Konzeptes einbezogen.

- e) Der Implementationsprozess wurde reduziert auf die Konzeptvorstellung. Die praktische Einübung wurde nicht begleitet und nicht evaluiert.
- f) Die Adressaten werden nicht ausreichend in den Bewertungsprozess einbezogen, obgleich sie als Mitproduzenten Erfolg und Misserfolg entscheidend mit beeinflussen.
- g) *Die Fachkräfte sind für eine professionelle Umsetzung der Evaluation nicht ausreichend fortgebildet.*
- h) *Die vorfindbaren zeitlichen und konzeptionellen Bedingungen für Fallreflexionen der Einrichtungen erlauben überwiegend keine Konzepterweiterung durch Selbstevaluation.*
- i) *Die fachlichen Standards und die Maßstäbe (Kriterien) der Erfüllung dieser Standards sind nicht ausreichend operationalisiert.*
- j) *Initiierung und Unterstützung von Evaluation werden noch zu selten als Aufgabe der Leitung gesehen.*

Es wurden hier nur die Problempunkte aufgeführt, von denen schon jeder einzelne für sich genommen zum entscheidenden Hindernis für eine interne Evaluation bzw. Selbstevaluation werden kann.

Durch die Untersuchung der Umsetzung von EVAS liegen uns also zwei grundlegende Befunde vor:

- (1) EVAS ist wegen der oben dargelegten Merkmale der eigenen konzeptionellen Konstruktion nicht ausreichend geeignet für die Selbstevaluation der Heimerziehung.
- (2) Die Praxis der Heimerziehung ist in ihren Bedingungen aber auch nicht ohne Anpassungsmaßnahmen ausreichend anschlussfähig für Selbstevaluation, so wie sie als Konzept vorliegt.

### **5.1.1 Strukturelle, prozessuale und personelle Voraussetzungen der Implementation**

Folgende Mindestvoraussetzungen, die auch aus unserer Forschung abgeleitet werden, sollten mit der Einführung des Konzeptes der Selbstevaluation mit entwickelt werden:

- Eine strukturelle Mindestvoraussetzung sollte sein, dass es einen Ort in der Organisation gibt, von dem aus Qualität systematisch und nachhaltig reflektiert, entwickelt und gesichert werden soll. Hier ist vor allem die Leitung gefordert, der diese Funktion zuerst zufällt, die sie wahrnehmen oder gezielt delegieren muss.

- Eine Mindestvoraussetzung sollte sein, dass es eine grundsätzlich positive Einstellung des pädagogischen Personals zur systematischen Dokumentation und Bewertung der Arbeit gibt.
- Personelle Mindestvoraussetzung sollte sein, dass eine von der Leitung legitimierte Person in der Einrichtung bereit ist, sich methodische Grundlagen der Selbstevaluation anzueignen und diese intern zu vermitteln.

Ausgehend von diesen Mindestvoraussetzungen kann der Prozess eines Organisationslernens in Gang gesetzt werden, auch wenn Qualitätsstandards, Ziele der Organisation, die Kriterien der Erreichung und Interventions- und Dokumentationsmethoden wenig oder nicht formuliert sind. Nicht der große Wurf, etwa die Einführung eines fertigen QM-Konzeptes, verspricht Erfolg, sondern die Übung in selbstgesteuerter Qualitätsentwicklung in kleinen, aber klar definierten und dokumentierten Schritten. Auch innerhalb eines größeren Konzeptes der internen Evaluation sollte diese mikroprozessuale Selbstbewertung möglich sein. Selbstevaluation kann gerade hier die Methode der Wahl für Qualitätsentwicklung sein, weil sie als Methode hoch flexibel auf örtliche Gegebenheiten und Aufgabenstellungen angepasst werden kann und weil sie den Akteuren ein hohes Maß an Selbstverantwortung zutraut und gibt.

Fertige, zentral gesteuerte Großsysteme wie EVAS, das konnten wir durch unsere Forschung aufzeigen, setzen ein hohes und fachlich spezifisches Entwicklungsniveau der Organisation schon voraus. Ist dies, wie meist, nicht der Fall, geben sie den Akteuren das Gefühl, Abhängige des Systems zu sein. Eine starr vorgegebene Systemrationalität ohne kleinräumige Orte für Selbstevaluation nimmt hier leicht das selbstständige und kreative Denken ab und verhindert eine autonome, verantwortete Entwicklung und Anwendung.

### **5.1.2 Probleme der Implementation in einem strukturell defizitären Kontext, insbesondere der Teamarbeit**

In der Untersuchung konnten wir feststellen, dass gerade auch scheinbar gut funktionierende Teams Innovationen blockieren können. Das Verhalten von Teams ist aber unter Umständen schwieriger zu verstehen und zu verändern als das von Einzelpersonen. Weil dies so ist, reagieren Leitungen oft nicht mit Analysen, sondern mit Anweisungen, die in der Regel nicht zu einer Änderung der Haltungen führen. Hier ist ein Blick auf die Teamdynamik zum Verständnis und zur Auflösung solcher Blockaden unverzichtbar.

## **Probleme der Implementation im Blick auf die Teamdynamiken**

Teams können auch als Systeme beschrieben werden. Sie bilden Grenzen und steuern den Informationsfluss selektiv. Teams nehmen die Informationsinterpretation nach systeminternen Regeln und Maßstäben vor. Sie bestimmen Entscheidungen nach inneren Kriterien, was nicht ausschließt, dass von außen kommende Kriterien auf der Basis interner Entscheidung einbezogen werden. So kann Leitung zwar Selbstevaluation anordnen und das Team wird vielleicht nach der Regel „Dienstanweisungen sind zu befolgen“ Selbstevaluation formal durchführen. Das Team hat aber immer die Freiheit, den Sinn des Auftrages für sich anders zu interpretieren und dann etwa die Qualität der Durchführung nach eigenen Prioritäten zu steuern. Das Team gibt jedem Thema durch eigene Bewertungskriterien einen Sinn. Die Leitung hat allerdings die Möglichkeit, die inneren Steuerungskriterien des Teams zu verändern: durch dialogische Information oder auch durch Systemveränderung in Form des Austauschs von Teammitgliedern, die ja die beeinflussenden Strukturelemente des Systems bilden.

Konkret und im Anschluss an die Forschungsergebnisse bildet sich diese allgemeine Systemlogik in nicht wenigen Teams so ab: Die Leitung entscheidet über die Umsetzung des Evaluationssystems EVAS. Die Begründung ist: Wir müssen unsere Qualität nachweisen und EVAS verspricht, dies zu leisten. Gemeint ist der Qualitätsnachweis als Einrichtung dem Kunden (hier Jugendamt) gegenüber mit Verweis auf § 78 KJHG. Die Wahrnehmung nicht weniger Teams ist: Die Leitung will uns über Datenerhebung kontrollieren. Da das Motiv der Einführung vom Team letztlich nicht durchschaubar ist, entsteht Angst. Angst bewirkt die Aktivierung des Grenzziehungsbedürfnisses mit der Haltung: „Wir müssen uns schützen.“ Hierdurch werden starke Emotionen mobilisiert, das jeweilige Team blendet als System zunehmend seine Umweltreferenz aus und reduziert sein Verhalten auf das Ziel Selbsterhaltung (Willke 1996). Überlebensprogramme werden aktiviert, die von außen als irrationales Verhalten gedeutet werden können.

Je nach typologischer Ausprägung der Teams können drei verschiedene Arten der Datenerhebung erfolgen:

Bei hohem Teamzusammenhalt wird gemeinsam versucht, die Datenerhebung positiv für eine Bewertung ausfallen zu lassen, das Team wird in Solidarität mit der Einrichtung oder, bei Distanz zur Leitung, im eigenen Interesse handeln. Bei geringem Teamzusammenhalt oder Teamspaltung werden die Bezugsbetreuer versuchen, das Instrument für sich zu nutzen und „ihre“ Fälle positiv darzustellen, möglicherweise auch die Datenerhebung der anderen infrage zu stellen. Diese Konkurrenzsituation kann es im Einzelteam und auch unter den Teams

geben, und sie kann durch Leitungsverhalten noch verstärkt werden. Bei stark leitungsdistanzierten Teams ist Verweigerung möglich, sodass die Bögen unvollständig ausgefüllt werden und regelmäßig die Abgabetermine nicht eingehalten werden mit dem Argument der mangelnden Zeit.

Quer zu diesen gruppendynamisch geprägten Verhaltensweisen von Teams, die hier typologisch grob differenziert wurden, kann man eine weitere Differenzierung etwa durch die Typologie der Kräftefelder von Maja Heiner versuchen. Was für einzelne Fachkräfte gilt, dass sie je einer Variante von Grundeinstellungen (Dominanz, Aufopferung, Service oder Passung) zuneigen, gilt grundsätzlich auch für Teams, je nachdem, welche Haltungen sich im Team als Teamgeist durchsetzen (Heiner 2007 S.406ff). Es ist leicht nachzuvollziehen, dass die Evaluation auch von diesen Grundeinstellungen stark beeinflusst werden kann. So wird aus der Haltung der Dominanz im Falle der Nichterreicherung von Zielen eher der Klient als Ursache des Scheiterns gesehen, aus der Haltung des Servicemodells wird wohl zuerst die Frage nach der Auswahl des richtigen Angebots gestellt, aus der Haltung der Aufopferung kann leicht der Zeitpunkt eines Perspektivwechsels übergangen werden durch ein „mehr desselben“. Teams, die sich am Passungsmodell orientieren, zeichnen sich meist durch Methodenflexibilität aus, orientiert am zu lösenden Problem. Haltungen sind auch bei Teams oft sehr stabil. Zusätzliche Instrumente wie EVAS ändern diese Haltungen eher nicht. Das Instrument wird die Grundhaltung leicht noch verstärken. So ist zu beobachten, dass Teams mit Dominanzorientierung Instrumente zur Stärkung ihres Expertenstatus nutzen, Teams mit Serviceorientierung die Distanz noch verstärken, Teams mit Aufopferungsorientierung Instrumente eher ablehnen und Teams mit Passungsorientierung erst einmal pragmatisch die Brauchbarkeit prüfen. Bei den ersten drei Typen wird die eigene Grundhaltung also noch verstärkt. So können sich Diagnoseskeptiker hier bestätigt sehen. Es kommt hier auf Schulung an, die die eigene Haltung ausdrücklich als Problem erkennt und den Umgang damit reflektiert (Heiner 2007, 406-428).

Die Differenziertheit und Komplexität der Implementationsprobleme werden deutlich, wenn man mit Willke unterscheidet zwischen fünf verschiedenen Dimensionen der Komplexität sozialer Systeme, nämlich der sachlichen, sozialen, zeitlichen, operativen und kognitiven Komplexität von Systemen (Wilke 1996, S. 85). Es liegt auf der Hand, dass besonders bei Heimteams diese Differenzierungen wichtig sind:

**Die Sache**, bezogen nur auf den Lebenszusammenhang einer Wohngruppe, stellt das System des Teams mit dem System Gruppe und deren familiäre Hintergrundsysteme dar, also die Elemente und Subsysteme, mit der die Fachkräfte des Teams alltäglich zu tun haben. Das

Problem der sachlichen Komplexität entsteht in der Heimerziehung so durch eine sehr hohe Zahl an sich bildenden System-Umwelt-Differenzen, bedingt durch eine im Vergleich mit einer Familie ungleich höhere Zahl an interagierenden Systemen.

**Die soziale Dimension** muss entsprechend der Sachdimension in den hoch komplexen Gruppen-, Team- und Familiendynamiken der Heimerziehung gesehen werden.

**Zeitlich** bringen der Schichtdienst und die dadurch zwangsläufig entstehenden Kommunikationslücken eine nur mit besonderen Mitteln zu bewältigende Informationsvermittlungsproblematik mit sich.

**Operativ** ist unter den Bedingungen der Heimerziehung Handeln immer auch dominiert von nie ganz vorhersehbaren Situationen. Operative Planung bewirkt immer eine auch riskante Komplexitätsreduktion durch Herstellung von Raum- und Zeitkorridoren, in denen gesetzte Ziele methodisch umgesetzt werden können, andere Optionen aber ausgeschlossen werden.

**Die kognitive Komplexität** ergibt sich im Team insbesondere durch die verschiedenen kognitiven „inneren Landkarten“ der einzelnen Mitarbeiter, die ständig abgeglichen und korrigiert werden müssen durch Informationsaustausch, Supervision, aber auch durch Evaluation. Der Kern der kognitiven Differenzen besteht aber substantiell in der Unterschiedlichkeit der Persönlichkeiten und Biographien der Fachkräfte.

Bedeutsam ist die Tatsache, dass Teams wohl oft im Stadium des Quasi-Systems sind (vgl. Willke 1996, S. 72f). Viele Teams stehen vor dem Problem einer internen Aufgabendifferenzierung, indem sie nach Leitungsvorgabe Aufgaben der Organisation, Entscheidung und Kontrolle mindestens zum Teil an eine Teamleitung mit entsprechenden Rechten und Pflichten delegieren. Allerdings blockieren sich viele Teams auch genau hier, weil sie aus verschiedenen Gründen keine Macht an eine Person abgeben möchten, und vollziehen diesen Schritt nicht konsequent. Die Folge sind eine Chronifizierung von Orientierungssuche und Rollendiffusität im System und u. U. die Nichtfeststellbarkeit bzw. Verweigerung personaler Verantwortung. Das Wir schützt das Ich. Durch Supervision können derartige Erscheinungen minimiert, selten wirklich behoben werden. Hier sind grundlegende organisatorische Optionen zu entscheiden.

Das seine Arbeit evaluierende Team lässt sich als ein im Kern abgrenzbares System beschreiben, das den Entwicklungsschritt von einem Quasisystem zu einem System wenigstens temporär aufgabenbezogen erreichen kann. Erst dann ist die Möglichkeit eines, soweit für Selbstevaluation nötig, autonomen Systems gegeben, das nachvollziehbar für außen und sinnbezogen für sich selbst bewertend operieren kann. Ob ein Team diese

Entwicklungsstufe erreichen kann, ist wesentlich abhängig von klaren Vorgaben der Leitung bezüglich der fachlichen Autonomie und der personalen Führung der Teams. Das Ringen um Autonomie oder Führungsunklarheiten sind jedenfalls empfindliche Störfaktoren für Selbstevaluation.

### 5.1.3 Probleme der Implementation als Aufgaben der Ausbildung und Evaluationskonzeptanpassung

#### Zur Professionalisierung der Selbstevaluation durch Ausbildung

Es scheint zunächst erstaunlich, dass Selbstevaluation bis heute in der Sozialen Arbeit wenig Anwendung findet, im Gegensatz etwa zur Supervision, die mittlerweile überwiegend zum Standard geworden ist, auch und gerade in der Heimerziehung. Doch wird die Supervision nicht von den Fachkräften selbst durchgeführt. Supervision hat eine eigenständige Professionalität entwickelt mit speziellen mehrjährigen Zusatzausbildungen. Könnte Selbstevaluation also nicht ebenso als externe eigene Profession etabliert werden wie Supervision? Selbstevaluation hat aber den Anspruch des „Selbst“ schon im Begriff und ist von ihrem Selbstverständnis her so grundsätzlich nicht delegierbar, bestenfalls im Sinne einer einarbeitenden Anleitung. Es geht auch nicht um Beratung, wie bei der Supervision, sondern um Bewertung, die bei der Selbstbewertung durch die Profession und im konkreten Arbeitsfeld geschehen muss. Supervision ist, die Motivation der Supervidierten vorausgesetzt, für die Fachkräfte voraussetzungslos möglich, da die nötige Professionalität extern bereitgestellt wird. Nicht so Selbstevaluation, die der Profession ein schon hohes Maß an Autonomie und Methodenwissen abverlangt, aber auch verspricht.

Bei Maja Heiner findet man einen Vorschlag für fünfzehn idealtypische Varianten von Evaluation, die auf die unterschiedlichen Gegebenheiten der Praxis ausgerichtet sind und schon die Verzahnung von Selbst- und Fremdevaluation enthalten.

Vorgaben Beteiligte und Reichweiten	Starke Strukturierung	Mittlere Vorstrukturierung	Geringe Vorstrukturierung
Zentrale Programmevaluation			
Teamselbstevaluation			

Kollegiale Selbstevaluation			
Kollegiale Fremdevaluation			
Individuelle Selbstevaluation			

Abbildung 11: Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings, aus: Heiner (1996, S. 37)

Heiner betont, dass diese Varianten noch erweiterbar sind. Und: „Welches Setting gewählt und wie die Evaluationssituation gestaltet wird, hängt von der Organisationskultur, den Ressourcen und dem Entwicklungsstand des Qualitätsmanagements einer Institution ab“ (Heiner 1996, S. 39 und 37-39.) Die Kombinationsmöglichkeiten lassen ein sehr flexibles Konzept der Selbstevaluation nötig werden. Zwischen der stark strukturierten zentralen Programmevaluation bis zur gering vorstrukturierten individuellen Selbstevaluation ist ein sehr großes Spektrum konzeptioneller Ausgestaltung möglich.

Auch wenn der Anspruch der Konzepte von Selbstevaluation durch die von Heiner beschriebenen Anpassungsmodi umsetzbar erscheint, so sind Hinweise auf die Entwicklung einer „besseren Praktikabilität in der Praxis“ ernst zu nehmen (z. B. Galuske 2006, S. 303f). Denn: Trotz einer deutlichen Relativierung gegenüber den Ansprüchen amerikanischer Ansätze, die Maja Heiner vorgenommen hat, um Evaluation in die Hände des Praktikers legen zu können, ist der Anspruch an Selbstevaluation notwendig an die Forschungslogik angelehnt und so für die Profession, die bislang noch über relativ wenig Ausbildung in und Erfahrung mit Forschungsmethoden verfügt, relativ hoch.

Die Entwicklung von Untersuchungsfragen, Hypothesenformulierung, Kriterien- und Indikatorenformulierung, Untersuchungsplanung, Instrumentenentwicklung und eine laufende verlässliche Dokumentation – diese Kompetenzen sind noch nicht überall ausreichend im Ausbildungsgang der Sozialen Arbeit integriert, sie sind immer noch wenig im Kompetenzspektrum jedenfalls der jetzt im Beruf Tätigen zu finden, wie in unserer Untersuchung zu erkennen war.

Sieht man sich etwa die zehn operationalisierten W-Fragen mit den insgesamt 56 erläuternden Unterpunkten von Joachim König an, so tritt einem durchaus das Präzisions- und Komplexitätsniveau von Forschung entgegen, das mindestens die Regelpraxis der Heimerziehung derzeit überfordern dürfte, jedenfalls wenn man den Praktiker als Forscher in eigener Sache will und nicht Selbstevaluation reduziert auf angeleitete Selbstevaluation, die

dann in der Regel mit der Anleitung steht und fällt (Spiegel 2004, S. 146; König 2007, S. 61ff).

Es stellt sich hier auch die Frage der Verbindlichkeit der Methodenlehre im Studium der Sozialen Arbeit generell. Keine Methode der Sozialen Arbeit wird so verbindlich im Sinne eines Grundkanonbestandteils von Methoden gelehrt, dass dies eine durchgreifende Wirkung auf die Praxis hätte. Die Vielfalt der Methodenlehren schafft ein Bewusstsein der Möglichkeit, aber auch der Beliebigkeit, die bislang als notwendige Autonomie der Praxis eher positiv definiert wurde. Diese Sichtweise erschwert aber auch die Entscheidung der Ausbildung für einen verbindlichen Methodenkanon, zu dem Selbstevaluation in enger Verbindung mit Berufsethik gehören sollte. Methodische Bewertung und Berufsethik können sich so gegenseitig in der Realisierung stützen.

## **5.2 Qualitätsstandards als basale normative Strukturen des Wissens und Könnens als Voraussetzungen für Evaluation**

### *Standards als Problem der Profession*

Der Vergleich mit den klassischen Professionen führt bekanntermaßen zu einem defizitären Bild des Berufes der sozialen Arbeit. Doch der Unterschied bezüglich Standards ist bestenfalls graduell festzustellen, nicht grundsätzlich, und deshalb ist der Blick auf diese Berufe hilfreich, wenn man Orientierung zum Thema Berufsstandards sucht. Die alten traditionsreichen akademischen Vollprofessionen der Mediziner, Juristen und Theologen und mit gewissen Abstrichen auch Pädagogen haben standardisierte Verfahren ausgebildet, mit einer Kasuistik für den Bewältigungsbedarf der Kontingenzen im Einzelfall. Die Mediziner haben typologische Standards in Diagnostik und Therapie, die mit statistisch ausreichend hoher, geprüfter Wahrscheinlichkeit ihren Einsatz legitimieren. Die Juristen haben Verfahren der Rechtsfindung ausgebildet, die das Gericht mit Entscheidungen auf der Basis von vorgegebenen Entscheidungsmöglichkeiten und Ermessensspielräumen abschließt. Die Theologen haben, allemal im katholischen Bereich, genau festgelegte, durch ein Dogmensystem legitimierte Rituale, die im Falle der Beichte gleichwohl mit einer Sündenkasuistik den individuellen Fall auch systematisch würdigen (freilich ist in diesem Fall die Legitimation erst durch den Glauben hergestellt). Der kreative Beitrag der Ausführenden ist in diesen Berufen jedenfalls klar begrenzt und festgelegt auf der Basis von zu lernendem verbindlichem Berufswissen und innerhalb der Regeln von zu erlernenden Methoden (für das

Rechtssystem siehe Luhmann 1983). Insofern sind die Handlungsspielräume dieser Berufe inhaltlich weniger groß als im Beruf der Sozialen Arbeit. Ihre Autonomie beruht nicht primär auf Freiheit, sondern auf einem festgelegten Wissens- und Regelkanon, der ihre autonom zu gestaltenden Freiheitsspielräume erst präzise begründet sowie markiert und damit allerdings definierte Berechtigungen gewinnt.

In der Sozialen Arbeit sind Kasuistiken, die relativ robust konstruiert sind gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen, nicht so leicht möglich, weil hier das Objekt und Subjekt der Arbeit immer der Mensch in seinem sozialen Kontext ist und die Kontingenzen nicht nur durch die Unterschiede der Personen und der an sie gebundenen Situationen, sondern mehr als bei den klassischen Professionen auch durch die Unterschiede der aktuellen örtlichen und zeitlichen gesellschaftlichen Kontexte und Hilfemöglichkeiten bestimmt sind. Eine engere sozialpolitische und verwaltungsmäßige Steuerung und Abhängigkeit ist die Folge. Allerdings gibt es auch Annäherungen durch mittlerweile stärkere staatliche Steuerung der klassischen Professionen einerseits und durch die jüngeren Professionalisierungsbemühungen der Sozialen Arbeit andererseits, wobei Maja Heiner deutlich macht, dass der Maßstab für den Grad der Professionalisierung der Sozialen Arbeit nicht primär die klassischen Professionen sein sollten, sondern aus den eigenen Kernaufgaben gewonnen werden muss (Heiner 2007, S. 164f). Entscheidend für die Autonomie eines Berufes ist aber nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Kompetenz zur Selbststeuerung. Selbstevaluation stellt unter diesem Gesichtspunkt auch eine Möglichkeit dar, die Autonomie des Berufes zu stärken.

Selbstevaluation nimmt als neuere Methode der Praxis die Prozesse und Ergebnisse des Handelns aus der Perspektive der Handelnden selbst in den Blick. Sie versucht, die Wirkungszusammenhänge des Handelns aus der Perspektive und nach den Kriterien der Handelnden zu erschließen und auf dieser Basis Ergebnisse der eigenen Arbeit zu bewerten. Insofern kann Selbstevaluation eine Lücke der Komplexitätsbewältigung von Bewertungsprozessen schließen, die bei den Vollprofessionen weitgehend durch schon handlungslegitimierende standardisierte Verfahren der Prozesse geschlossen wurde. Bei den Vollprofessionen legitimiert der standardisiert ausgeführte Handlungsprozess das Ergebnis. Evaluation kann hier bei der Frage bleiben, ob die Standards eingehalten wurden, ob nach den Regeln der Kunst gearbeitet wurde. In der Sozialen Arbeit, wo schon die Ausgangslage hoch interpretierbar ist, kann das Ergebnis nur in Würdigung des Gesamtprozesses der Hilfe unter Einbezug der Hilfestrukturen einschließlich des Helfersystems bewertet werden. Das macht Handlungsprozesse schwerer typisierbar und standardisierbar, spricht aber gerade auch gegen standardisierte Evaluation und für die Selbstevaluation, die sich für den jeweiligen Fall

angemessener konstruieren lässt. So ist Selbstevaluation als kasuistische Anwendung nötig, will man die Kriterien für Erfolg im Einzelfall angemessen setzen und anwenden.

Das Beschriebene lässt erkennen: EVAS ist im Kern nach dem Vorbild der klassischen Professionen konstruiert, hier insbesondere der Medizin, bei der eine Krankheitstypologie nach ICD-10 die Kriterien der Bewertung vorgibt. Wenn Heimerziehung aber nicht Heilung, sondern im Kern Erziehung ist, dann bedarf es einer grundlegend anderen Bewertungsreferenz, die weniger im typologischen Wissenskanon, sondern in handlungstheoretischen Prämissen zu finden ist.

### *Alltagsorientierungshorizonte der Profession*

Die Frage nach den Voraussetzungen für Evaluation als Selbstevaluation in der Praxis zielt zunächst einmal auch auf eine Handlungslogik, die bestimmten Leitgedanken beruflichen Handelns folgen sollte, die grundsätzlich für viele andere Berufe auch gelten, denen in der Sozialen Arbeit aber wegen einer relativ offenen Kasuistik umso höhere Bedeutung zukommt (Neuffer 2005; Heiner 2007, S.169-219):

- (1) Systemisches, sozialökologisches Handeln
- (2) Multiperspektivische Ausrichtung und Ressourcenorientierung
- (3) Beteiligung von Klienten, Partizipation
- (4) Reduktion von sozialer Komplexität
- (5) Reflexive situative Ausrichtung
- (6) Systematische Planung und Evaluation auf der Basis von arbeitsfeldbezogenen Qualitätsstandards Sozialer Arbeit
- (7) Berufsethische Orientierung im Blick auf Arbeitshaltungen und Ergebnisverantwortung

Diesen auf die Methode zielenden Leitideen folgen auf der operationalen Ebene nicht beliebige, logische Schritte des Handelns (Neuffer 2005; Spiegel 2004):

- (1) Kontakt und Beziehungsaufnahme
- (2) Anamnestisch-diagnostisch-hypothetische Phase
- (3) Zielermittlung, Erfolgsindikatoren
- (4) Interventionsplanung
- (5) Durchführung und Dokumentation
- (6) Evaluation

Diesen Dimensionen einer Handlungslogik korrespondieren bestimmte Wissens Ebenen und Wissensbestände, die für eine praktische Wissensordnung bzw. eine Kasuistik nötig sind (Bernasconi 2007; Spiegel 2004):

- (1) Beobachtungs- und Beschreibungswissen für die diagnostische Ebene
- (2) Erklärungs- und Begründungswissen für die hypothetische Ebene
- (3) Wertewissen für die Zielfindung und Evaluation

In Wirklichkeit sind diese Wissens Ebenen nicht klar voneinander zu trennen. Dennoch ist die Differenz wichtig in Prozessen der Evaluation, weil sie immer bewusst machen, dass aus einem Sein kein Sollen folgt, was insbesondere durch eine unreflektierte Aneignung etwa der Luhmann'schen Systemtheorie leicht gefolgert werden könnte. Die Systemtheorie kann zwar Kontingenzen und Grenzen deutlich werden lassen, sie führt aber insbesondere nicht die Ebene des Wertewissens und der professionell begründeten Entscheidung mit (Heiner 1995; Oelkers & Tenorth 1991).

Bei aller Notwendigkeit, dass die Schritte der Arbeit einerseits grundsätzlich einer zeitlichen Logik folgen, legt die spezielle Logik sozialer Prozesse andererseits nahe, dass Schritte wie Diagnostik, Hypothesen, Zielfindung, Kriterienbenennung, Interventionsplanung und Evaluation auch untereinander in ständiger rekursiver Beziehung stehen. So darf zum Beispiel der Schritt der Evaluation sich nicht verkürzt an die Hauptziele anschließen, sondern muss den Blick auch für Teilzielerreichung und deren Prozessperspektive wach halten.

Das Denken in der Falllogik muss, in Orientierung an den oben genannten Leitideen, Handlungsschritten und Wissens Ebenen, für die Heimerziehung übertragen werden auf die Interaktionsfelder Gruppe und Gemeinwesen. Dies scheint deshalb wichtig, weil die Hilfeplanung in der Heimerziehung nach wie vor gravierende Lücken im Blick auf das im Heim dominierende Lebensfeld Gruppe und im weiteren Blick des Gemeinwesens erkennen lässt. Schon die Diagnostik beschränkt sich überwiegend, vor allem wenn sie klinisch orientiert ist, auf die Einzelperson (gerade auch EVAS) und meist schon unzureichend auf ihre engeren Beziehungen zu Eltern und Geschwistern. Heimerziehung ist ohne Lebensweltbezug nicht verstehbar und nicht professionalisierbar.

Im Feld Heimerziehung muss also in der Hilfeplanung und so auch in der Evaluation zunächst die gesamte Komplexität des Lebens- und Handlungsfeldes in den Blick genommen werden, um diese dann freilich durch methodische Komplexitätsreduktion dennoch in ein evaluierbares Geschehen zu übersetzen, das allerdings eher einer einem Mobile ähnelnden Kräftefelddynamik und weniger einer mechanischen Logik folgt.

### **5.2.1 Qualitätsstandards am Beispiel der Fallreflexion in der Dienstbesprechung der Teams**

Wenn die „Formulierung realistischer Ziele und die Überprüfung ihrer Erreichung“ Herzstücke reflektierten methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit sind, wie Maja Heiner formuliert, und wenn die Kriterienfrage mit der Beantwortung der Frage nach Qualitätsstandards steht und fällt, dann ist die Frage nach der Organisation dieses Herzstückes unverzichtbar.

In der Untersuchung wurde die Notwendigkeit der Professionalisierung des Schlüsselprozesses Fallreflexion immer wieder deutlich, deren Bedeutung Klatetzki in seiner Forschung deutlich erkannt hatte (Klatetzki 1993), die dann aber in der Literatur über Professionalität in den Konsequenzen für die Organisation kaum mehr weiter verfolgt wurde. Vielleicht geschah dies auch deshalb nicht, weil man in der Supervision die von Klatetzki genannten Funktionen der fachlichen und persönlichen Verarbeitung des Alltagserlebens aufgehoben sah. Dies ist aber nur bedingt möglich, weil Supervision nur soziale Teilaspekte der Fallreflexion abdecken soll und kann und auch nicht verlässlich regelmäßig stattfindet.

Die wöchentliche Fallbesprechung ist der „zentrale Ort“ (Klatetzki) der fachlichen Reflexion, der Ort, wo die Informationen des Alltags diskursiv verarbeitet werden; und sie ist damit der erste Ort, wo Professionalität im Sinne der Verarbeitung von Informationen in der spezifisch sozialpädagogischen Perspektive lebt. Die Begriffe Fallbesprechung und Dienstbesprechung werden bei Klatetzki synonym verwandt, wie dies auch teilweise in der Praxis üblich ist. Im Blick auf normative Vorgaben und Legitimation sind nach Klatetzki „die Dienstbesprechungen die zentralen Sinnstiftungsinstanzen des Bedeutungssystems“ der Professionalität für die Fachkräfte (Klatetzki 1993, S. 165).

Die Fallbesprechung ist die kleinste, aber basale und somit wichtigste Einheit in der Qualitätsentwicklung, wie wir sie verstehen, und deshalb ist an diesem zentralen Ort zuerst ein Mindestmaß an Qualität herzustellen, will man nicht ein Qualitätsentwicklungssystem aufbauen, das, systematisch gedacht, gegebenenfalls ohne professionelle empirische Basis ist. So wurde in unserer Untersuchung in der Mehrzahl der Teams festgestellt, dass die Verbesserung der Fallbesprechungsstruktur von den Fachkräften als wichtigster, aber offenbar auch sehr schwierig umzusetzender Entwicklungsschritt benannt wurde.

Die Fallbesprechung wird überwiegend und manchmal bis zur Dysfunktionalität vernachlässigt aus einem schwer in den Zusammenhängen zu priorisierenden Bündel von Bedingungen, die in unserer Untersuchung in den Teambesprechungen der Wohngruppen zu finden waren bzw. von den Fachkräften in den Interviews dargestellt wurden, jedoch auch

schon in früheren Studien beschrieben wurden. Von H. Leitner wurden ähnliche Merkmale auch für die Situation der Fallbesprechungen im ASD des Jugendamtes beschrieben (Ergebnisse zum Themenfeld Fallbesprechungen in Kapitel 4; Planungsgruppe Petra 1987; S. 59-176, S. Hast u. a. 2003, S.187-203; Leitner 2001, S.52-79).

- (1) Die wöchentlichen Teambesprechungen dauern je nach Einrichtung zwei bis drei Stunden. Organisatorische Fragen dominieren die Inhalte so, dass meist nur eine Stunde für Fallbesprechungen zur Verfügung steht.
- (2) Die eine Stunde wird nicht selten für die Besprechung von Krisenfällen genutzt, mit der Fragestellung nach aktueller Krisenintervention.
- (3) Fallbesprechungen haben in vielen Teams keine erkennbare Struktur und sind wenig vorbereitet.
- (4) Es gibt meist keine verbindliche Moderation.
- (5) Die Leitung der Teams ist oft unklar geregelt.
- (6) Die Verantwortung für die Fallarbeit ist nur formal personell zugeordnet.
- (7) Die kasuistischen Kompetenzen sind entwicklungsbedürftig (vergl. auch Heiner 2004).
- (8) Es werden oft Elemente aus Zusatzausbildungen mit psychotherapeutischen Erklärungsmustern nicht selten zum Nachteil pädagogischer Sichtweisen genutzt.
- (9) Der Anschluss an die Hilfeplanung wird überwiegend wenig verbindlich, etwa durch Protokolle, hergestellt.

Teambesprechungen in Wohngruppen der Heimerziehung sind erschwerenden Bedingungen unterworfen:

- Sie befriedigen zunächst einmal ein teambezogenes Kommunikationsbedürfnis, eine immer neue Findung und Versicherung des „Wir“. Die Teammitglieder sehen sich nur einmal in der Woche komplett, nämlich in der Teambesprechung, und nur hier kann die immer wieder notwendige Arbeit der Teamidentitätsherstellung geleistet werden.
- Es sind bei fünf Teammitgliedern und zehn Kindern und Jugendlichen (mit zehn Herkunftsfamilien im Hintergrund) notwendig viele organisatorische Dinge zu

klären, wie Dienstplanung, Einkäufe, Kontakte zu Schulen, Eltern, Therapeuten, Ärzten etc.

- Es vergeht kaum eine Woche ohne Krisen oder dramatische Ereignisse, die notwendig kommuniziert werden müssen und die oft ein zeitnahes Krisenmanagement mit entsprechender Planung erfordern.
- Die Krisenorientierung befördert die eigene Befindlichkeitsfokussierung aufseiten der Fachkräfte zu Lasten der Frage: Wie geht es den Kindern und Jugendlichen?
- Es werden alle Kinder kurz thematisiert im Blick auf aktuelle Ereignisse der Woche; für geplante, nicht krisenorientierte, umfassende Fallreflexionen fehlt dann meist die Zeit.
- Es gibt immer 1-3 Kinder bzw. Jugendliche, die als „Dauerbrenner“ gelten und in den Mittelpunkt rücken, wodurch sie den anderen Kindern dann die Besprechungszeit wegnehmen.
- Selbst wenn nach den aufgeführten Regelpunkten noch Zeit ist für eine intensive Fallbesprechung, fehlen nicht selten die Energie und die Disziplin, den Fall systematisch zu besprechen, etwa auch im anspruchsvollen Sinne einer Selbstevaluation, die nicht nur die Krisenaspekte, sondern auch die Ressourcenentwicklung erfasst und bewertet.

Die Teams fragten in unserer Untersuchung angesichts der benannten Probleme nicht primär nach besserer Teambesprechungsorganisation. Der Alltagsdruck führt eher erst einmal zum Bedürfnis nach Stressreduktion etwa durch Entlassung des schwierigsten Kindes/Jugendlichen oder der Aufnahme „einfacherer“ Fälle. Nicht selten führt die Situation auch zur Suche nach Sündenböcken im Team oder bei der Leitung mit einhergehenden Teamdiskussionen. Die Supervision stellt dann Teamkonflikte fest und fokussiert entsprechend ihre Arbeit.

Die hier zuletzt aufgeführten Bedingungen sind teilweise aus den Befragungen und Diskussionen der Teams sowie aus eigener längjähriger Feldkenntnis erschlossen. Da wir nicht primär die Qualität der Fallbesprechungen untersuchten und diese auch noch kaum erforscht ist, sind die aufgeführten Punkte nicht ausreichend systematisch herleitbar und eher noch wenig belastbare Ergebnisse. Dennoch sind in den meisten Teams die aufgeführten Merkmale deutlich angesprochen und beklagt worden (siehe Ergebnisse der Einrichtungen A bis D in Kapitel 4 zum Themenfeld Fallbesprechung). Hier sind weitere Untersuchungen nötig, etwa anknüpfend an Klatezki, der die Bedeutung der Teamreflexion, nicht aber die Qualität und strukturellen Bedingungen der Fallbesprechungen untersucht hat (Klatezki 1993

S. 74-175), und die Planungsgruppe Petra, die in dem Zusammenhang die relativ große Autonomie der Teams und die nicht umgesetzten Möglichkeiten dieser organisatorischen Eigenständigkeit beschrieben hat (Planungsgruppe Petra 1993, S. 27ff).

Eine anspruchsvolle Fallreflexion erfordert auch erst einmal mehr Arbeit: So bedeuten die Operationalisierung von Zielen, die Planung von Interventionen und die Beschreibung von Erfolgskriterien, die Evaluation erst ermöglichen, einige Arbeit und Zeit, besonders dann, wenn die Übung fehlt. Sie erfordern aber auch mehr Verbindlichkeit und Kontrolle untereinander und vonseiten des Vorgesetzten, sofern das Besprochene dokumentiert wurde. Eine professionelle Fallarbeit hat unter Umständen zum Ergebnis, dass ein Kind, das man mag und das wenig Probleme macht, wieder in die Familie rückgeführt wird. Und das bedeutet, es kommt ein neues, vielleicht „viel schwierigeres“ Kind.

Wenn solche hier am Beispiel der Dienstbesprechung nur beispielhaft aufgeführten heimtypischen Traditionen nicht beachtet werden in ihrer die weitere Professionalisierung verhindernden Funktion, kann Qualitätsentwicklung und Evaluation wenig wirksam werden, weil es außer der Dienstbesprechung keinen anderen Ort des systematischen Wissensmanagements und der Fallreflexion im Heim gibt, aber die Arbeit der Fallreflexion das Grundelement der Reflexion der ganzen Heimerziehung ist.

Es wird in der Literatur erstaunlich wenig gesehen oder gar übersehen, dass das Wissen über den Fall, das in Akten, Dokumentationen, Hilfeplanungen, Diagnosen und in den Köpfen der Fachkräfte sich ansammelt, oft unzureichend methodisch reflektiert wird. Nicht, weil es keine Anleitungen dazu gäbe. Es gibt inzwischen exzellente Methodenbücher. Diese Methodenbücher setzen in der Regel eine gute organisatorische Fallbesprechungsrahmung schon voraus bzw. die Bereitschaft der Leitung, diese herzustellen, indem sie diese zur Bedingung erheben (Schrapper/Thiesmeier 2004, S. 129), nicht aber die Umsetzungsprobleme in der Praxis selbst in den Blick nehmen. Sabine Ader formuliert eine Erklärung für das Defizit: „Sozialpädagogische Praxis vollzieht sich in Prozessen, sozialpädagogische Forschung fokussiert diese kaum.“ (Ader 2006, S.248)

Es liegen mittlerweile Arbeiten von Sabine Ader, Christian Schrapper und Maja Heiner vor, die die Weiterentwicklung anleiten können. Besonders zum diagnostischen Fallverstehen gibt es für die praktische Umsetzung Beschreibungen für die konzeptionelle Rahmung von Fallbesprechungen, die handlungsanleitend auch unter den Bedingungen der Teamarbeit sein können. (Ader 2006, S. 248.; Heiner/Schrapper 2004, S. 201-217; Schrapper/Thiesmeier 2004, S. 118-123; umfassend zur Teamarbeit Velmerig, C. O. u.a. 2004). Die praktische

Organisation und Einübung der Fallarbeit als Prozess ist aber mindestens ebenso wichtig wie das Konzeptwissen; und hier scheitert die Praxis nicht selten. Es bedarf eines anspruchsvollen Konzeptimplementationskonzeptes, wie es in der in Punkt 4.1.1 vorgestellten Konzeption beschrieben ist. Nötig ist ebenso eine Evaluationskultur, die der Einübung von Konzepten Nachhaltigkeit ermöglicht, die ihre Anpassung begleitet und Entwicklungen transparent machen kann.

In den Heimen ist das Beschriebene mindestens Leitungskräften mehr oder weniger bewusst. Im Blick auf die Fallreflexion gibt es Versuche, die Besprechungszeit auf vier Stunden zu verlängern. Die Ergebnisse sind nicht ermutigend, weil die Verlängerung nur weiterhilft, wenn auch etwa die Moderationsprobleme und die Probleme mangelnder professioneller Kasuistik behoben werden. Die Versuche bleiben oft bei Einzelschritten, die für sich alleine nicht ausreichend wirksam sind. Deshalb sind Rahmenkonzepte mit dem Anspruch einer gewissen Vollständigkeit, aber auch Implementationsstrategien unverzichtbar.

Als einer der wenigen Autoren, die diese Problematik direkt ansprechen, kann Neuffer genannt werden. Er beschreibt das Phänomen treffend:

„Teilnehmer von Arbeitsgruppen oder Teams erfahren häufig, dass Besprechungen unsystematisch, zeitaufwendig und inhaltlich wenig ergiebig ablaufen. Themen werden zu komplex eingebracht und nicht auf Wesentliches konzentriert. Der Erfolg einer Arbeitssitzung oder Besprechung hängt aber von ihrer Vorbereitung und Moderation ab“ (Neuffer 2005, S. 190).

Die negative Selbstdarstellung und Selbstbewertung vieler Fachkräfte hat nicht zuletzt hier ihren Grund: Man erlebt, dass die Masse an Informationen nicht verarbeitet wird und kommt dadurch in eine passiv erlebte Rolle, die Leiden, nicht Freude erzeugt. So stellt auch Neuffer fest: „Sozialarbeiterinnen legen wenig Wert auf eine gründliche Reflexion oder bekommen zu wenig Zeit dafür, sich ihrer erfolgreichen Arbeit zu vergewissern. Leitungskräfte unterschätzen den Motivationscharakter einer qualifizierten Auswertung für die Mitarbeiter und die Möglichkeit, durch Konzeptarbeit, Fortbildung, strukturelle Änderungen etc. Qualitätsmanagement zu betreiben“ (Neuffer 2005, S. 110 f).

Neuffer empfiehlt im Anschluss durchaus bekannte Regeln für die Moderation, wie wir sie auch aus der Supervision kennen. Diese Regeln setzen aber eine geschulte Person für Moderation voraus, und hier kommen wir zu einem weiteren oft übersehenen Problem: Teams in der Sozialen Arbeit und noch mehr in der Heimerziehung wehren eine Moderation aus dem eigenen Team ab, weil sie hier Machtverhalten fürchten oder sich überfordert fühlen. Wenn dann ersatzweise der Erziehungsleiter moderiert, wird dies akzeptiert, obwohl man damit

wieder Autonomiemöglichkeiten, aber auch Verantwortung abgibt. In der Supervision wird Moderation akzeptiert. Der Supervisor, die Supervisorin hat faktisch keine Macht.

Es bleibt für die Rahmenbedingungen der Fallreflexion zu empfehlen:

- Entwicklung von Qualitätsstandards der Methodik der Fallreflexion für den Dienstbesprechungskontext, im Anschluss an oben benannte Literatur.
- Intensive interne Fortbildungen in sozialpädagogischer Kasuistik, die das Element der Selbstevaluation qualifiziert mitführen soll.
- Qualifizierte Fortbildungen mindestens der Teamleitungen in Moderation von Fallbesprechungen, was in der Regel aber auch durch eine qualifizierte Zusatzausbildung etwa in systemischer Beratung gelernt werden kann.
- Strukturierung eines Teiles der Dienstbesprechungszeit als verbindlicher zeitlicher Korridor für geplante methodische Fallreflexionen. Die Fallreflexionen sollten in einer Jahresplanung der Teamarbeit festgelegt werden, damit unabhängig von aktuellen Problemkindern eine Reihenfolge eingehalten werden kann, auch die „Unauffälligen“ verlässlich einbezogen werden.
- Die Zeit für die Pflege der Teamkultur und der Identität des Teams durch das Kommunizieren der persönlichen Erfahrungen der Woche und deren Interpretation im Team darf nicht zugunsten einer zu formalen Fallbesprechung gekürzt werden. Die Unverzichtbarkeit der kommunikativ hergestellten Aufhebung individueller Erfahrung im Wir des Teams ist wichtig für die Sinngebung auch scheinbar nicht erfolgreicher Interventionen (siehe auch hier Klatetzki 1993, S. 113ff).

Es bleibt aber eine weitere Frage zu stellen: Müssen vor der Einführung der Selbstevaluation zuerst die beschriebenen Bedingungen hergestellt werden? Oder muss nicht angeschlossen werden an das, was gegeben ist, und zwar mit dem Anspruch, der sich als anschlussfähig erweist? Entwicklungsschritte der Einführung von Selbstevaluation sollten jedenfalls so konstruiert sein, dass mit der Einführung schon der Sinn der Methode erlebbar und erkennbar wird, wie oben im Abschnitt 4.1.1 als Implementationsprinzip formuliert worden ist.

Sollte nicht da angeknüpft werden, wo Selbstevaluation schon immer intuitiv geschieht, nämlich in den Fallbesprechungen und Supervisionen, so unprofessionell sie auch sein mögen?

All diese Fragen sind zu bejahen. In unserer Untersuchung hat sich bei den Weiterentwicklungsversuchen gezeigt, dass kleine Schritte von den Teams eher akzeptiert werden und weiterführen. Es geht nicht um Standardabsenkung der vorliegenden

Selbstevaluationskonzepte, sondern um Ermutigung zu und Ermöglichung von Zwischenschritten.

In den letzten Jahren sind immer praxisnähere Konzepte auch durch Vertreter der Disziplin erstellt worden. Maja Heiner hat immer wieder versucht, das Konzept der Evaluation auch in einfachen Denkmustern zu beschreiben und einfache Instrumente zu empfehlen, allerdings auch schon in ihrer ersten größeren Veröffentlichung zum Thema (Heiner 1988). Dieser der Alltagsnähe Sozialer Arbeit geschuldeten Pragmatik in Methodenfragen sind viele andere gefolgt, nicht um Ansprüche aufzugeben, sondern um die Chancen auf die Einführung und Entwicklung notwendiger Professionalität zu erhöhen.

Die meisten neu veröffentlichten Kasuistiken führen mittlerweile auch einen methodisch verankerten Begriff von Qualität mit und sehen den Schritt der Selbstevaluation vor (vergl. Müller 2009; Neuffer 2009).

### **5.2.2 Qualitätsstandards, Wissen und Können**

Die Einführung von Selbstevaluation ist als Projekt der Professionalisierung bislang ohne Beispiel. Das erforderliche Können, das mit der Durchführung von Selbstevaluation verlangt wird, bezieht sich nicht nur auf die Selbstevaluation, sondern auf Teilkompetenzen und strukturelle Voraussetzungen, ohne die Selbstevaluation nicht anspruchsvoll möglich ist:

- Diagnose- und hypothesengestützte Zielfindung
- Systematische Interventionsplanung
- Formulierung von Bewertungskriterien
- Systematische Dokumentation
- Orte und Zeiten professioneller Fallreflexion

Unsere Versuche der Entwicklung von Elementen der Selbstevaluation in den vier untersuchten Heimen lassen erkennen und bewusst werden, was an Entwicklungsarbeit noch getan werden muss. Selbstevaluation, wenn man sie auf Fallarbeit bezieht und anwendet, ist anspruchsvoll nur möglich als Teil einer praktisch eingeübten Kasuistik. Ist diese nicht vorhanden, muss sie implementiert werden, und so wird die Einführung von Selbstevaluation vielerorts ein erhebliches Qualitätsentwicklungsprogramm in Gang setzen. Selbstevaluation ist hierbei Methode und Ziel des Programms zugleich. Genau das mag auch im Gedanken von Maja Heiner liegen, wenn sie Qualitätsentwicklung durch Evaluation als Programm formuliert, und so sieht sie auch die Evaluation, wobei Selbstevaluation hier als methodische Klammer zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mitgemeint

ist. Es gilt bis heute die Formulierung von Heiner: „Größere Klarheit über die eigenen Ziele und einige der Grenzen und Stärken des eigenen Angebots wird man damit [mit Evaluation, d. V.] immer erreichen.“ Und mit Bezug auf die mangelnde methodische Ausbildung der Fachkräfte: „Außerdem fördert diese Art der ‚Barfußevaluation‘ neben der Bereitschaft, sich und anderen Rechenschaft abzulegen, auch die Reflexionsfähigkeit der Mitarbeiterinnen und wirkt damit qualifizierend“ (soweit Heiner auch mit Bezug auf v. Spiegel. – Heiner 1996, S. 20ff).

Das Gesagte gilt allemal auch heute noch für den Anspruch der Selbstevaluation und fasst die mögliche Doppelfunktion der Selbstevaluation als Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung zusammen. Und: Es ist der unverzichtbare, aber oft vernachlässigte Gedanke des Einübens in der Praxis darin enthalten. Hier sind jahrelange Übungsprozesse nötig, gerade weil es nicht nur um Selbstevaluation geht. Selbstevaluation hat, so haben wir gesehen, einen katalytischen und erzwingenden Effekt auf methodisches Arbeiten überhaupt und sollte auch gerade deshalb nicht beschränkt werden auf temporäre Projekte. Die Übung der Methode sollte Teil der Ausbildung schon im Studium sein, mit dem theoretischen Rüstzeug, das man für die Implementation der Methode und die zähe Arbeit der habituellen Verankerung bei den Fachkräften benötigt. Große Wirkung für die Ausbildung hat es, wenn bei der Einübung in Schritte der Kasuistik die Evaluation bzw. Selbstevaluation immer als eigenständiger Schritt in Verbindung mit Wertewissen und Berufsethik gelehrt wird. Denn das basale, grundlegende Element der Profession ist die Kasuistik und hierbei die eigenständige Bewertung als ein zentrales Merkmal von Professionalität.

Der Deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. hat in seinen 2009 erschienenen „Grundlagen für die Arbeit des DBSH e. V.“ Dokumente zur Berufsethik, zum Berufsbild, zu den Schlüsselkompetenzen und den Qualitätskriterien veröffentlicht.

Als Schlüsselkompetenzen werden benannt: Methoden, Sozialpädagogik, Sozialrecht, Sozialadministration, personale und kommunikative Kompetenz, Berufsethik, soziale Beratung, Praxisforschung und Evaluation, strategische Kompetenz (DBSH 2009, S. 26).

Praxisforschung und Evaluation sowie Berufsethik werden also explizit benannt, was durchaus nicht selbstverständlich ist, blickt man auf die ersten Jahrzehnte der Akademisierung des Berufs.

Ganz im Sinne unserer Ausführungen werden Praxisforschung und Evaluation definiert: „Damit ist nicht vornehmlich eine auf die akademische Ausbildung von Sozialarbeiterinnen/Sozialpädagoginnen reduzierte Forschungsmethodik gemeint, vielmehr ist

die alltägliche sozialarbeiterische Hilfepraxis im Sozial-, Gesundheits- und Bildungssystem selbst Gegenstand der Forschung.“

Zur Ausbildung heißt es dort: „Diese Grundkompetenzen sind in einem Bachelorstudiengang zu erwerben“ (DBSH 2009, S. 27). Das erfordert sicher eine Verstärkung der Einübung in die Fallarbeit, also des Übungsteils des Studiums.

Unter der Überschrift „Qualitätskriterien beruflichen Handelns“ wird explizit die „Verpflichtung zur Evaluation der eigenen Tätigkeit“ aufgeführt sowie an anderer Stelle allgemeiner die „Dokumentation und Evaluation der beruflichen Tätigkeit“ (DBSH 2009, S. 40). Zumindest dort, wo die Profession verbandlich vertreten wird, ist das Thema Evaluation als Selbstevaluation angekommen, und Evaluationskompetenz wird als Grundkompetenz für den Bachelorabschluss gefordert.

### **5.3 Fremd- und Selbstevaluation als sich ergänzende Methoden der Qualitätsentwicklung in einer experimentierenden und lernenden Praxis der Heimerziehung**

#### ***Multiperspektivische Evaluation***

Der Begriff multiperspektivische Evaluation wird hier nicht nur bezogen auf eine Organisation, eine bestimmte Einrichtung, sondern auf viele durch Fremdevaluation systematisch verbundene Einrichtungen. Experimentierende und lernende Praxis beziehen sich dann auf beliebig viele, möglichst vergleichbare, aber auch unterschiedliche Heime. Durch die inzwischen sehr fortgeschrittenen informationstechnologischen Möglichkeiten sind hier große Entwicklungspotentiale der Erkenntnisgewinnung durch Evaluation zu sehen. Mit EVAS wurde ein Versuch gewagt. Die möglichen Schwierigkeiten solcher Großsysteme wurden in dieser Arbeit am Beispiel aufgezeigt.

Dass sich oberhalb der Ebenen Selbst- und Fremdevaluation wissenschaftliche Evaluation ideal anschließen lässt, ist evident. Dass sich unterhalb der Selbstevaluation die intuitive Bewertungsebene anschließen lässt als Korrektiv der Alltagsperspektive, dürfte ebenfalls nachvollziehbar sein.

Das hier in der Matrix Skizzierte wurde allgemein für die Soziale Arbeit schon mehrfach ausführlicher beschrieben, besonders von Maja Heiner (Heiner 1988; 1996; 1999, 2001).

Es stellen sich mindestens vier Ebenen von Evaluation dar:

Evaluationsebenen	Mögliches Ziel	Möglicher Evaluationsfokus	Mögliche Evaluatoren
<b>Intuitive Bewertung</b>	Situative Orientierung im hoch kontingenten Alltagsgeschehen	Alltäglichkeit des Beziehungsgeschehens	Handelnde Fachkraft
<b>Selbstevaluation als methodische Einzelfallevaluation oder Konzeptevaluation</b>	Einzelfallentwicklungsüberprüfung, -korrektur oder Konzeptanpassung	Einzelfälle, Konzepte	Praktiker
<b>Fremdevaluation als Konzeptevaluation und Einrichtungsvergleichende Evaluation</b>	Interne und externe Ergebnisüberprüfung und Konzeptanpassung, Benchmarking	Summe der Einzelfälle Konzepte und Einrichtungen	Praktiker als Experten Wissenschaftler
<b>Wissenschaftliche Evaluation als Grundlagenevaluation</b>	Methodische Entwicklung von Professionswissen mit hohem Verallgemeinerungsgrad	Systematisch ausgewählte Konzepte und Einrichtungen	Wissenschaftler

Die einzelnen Ebenen können weiter ausdifferenziert werden, und es sind vielfältige Kombinationen und Strukturierungsniveaus möglich (Heiner 1996, S. 37). Es ist nachvollziehbar, dass die Praxis eines differenzierten Evaluationssystems Forschung wesentlich erleichtern kann, weil durch die Evaluationsebenen zwangsläufig auch ein bewussteres Wissensmanagement etabliert wird. Und: Der Praktiker, der sich als Forscher versteht, ist für Wissenschaftler eher auch als Partner der Forschung ansprechbar. Dies gilt umgekehrt ebenso. Die evaluationserfahrene Fachkraft wird die Logik wissenschaftlichen Vorgehens leichter und schneller verstehen. Theorie- und Praxisperspektive können hierdurch besser voneinander profitieren.

### ***Evaluation in einer lernenden Praxis***

Die systematische Verbindung der Evaluationsebenen ist jedoch nur möglich, wenn es eine Entwicklung von nachhaltiger Evaluationskultur in der Praxis gibt. Als Anfang eignet sich hierfür Selbstevaluation, gerade weil man die Fachkräfte als aktiv und autonom Handelnde einbeziehen kann. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass die Fachkräfte sehr wohl interessiert mitarbeiten, wenn sie selbst als Akteure ihrer Arbeit in die Konzeptentwicklung der Bewertungsprozesse einbezogen werden.

Unsere Untersuchung hat auch ergeben, dass eine von außen und ohne innerorganisatorische Beteiligungsprozesse installierte Evaluation mehr oder weniger Hemmnisse als Störfaktoren aktiviert:

- (1) Angst vor den Folgen von Fremdbewertung der eigenen Arbeit
- (2) Fehlende Motivation für die Mitarbeit
- (3) Hohe Fehlerquote bei der Zielformulierung und der Erfolgskriterienformulierung
- (4) Mangelnde organisatorische Anbindung an die interne Qualitätsentwicklung

- (5) Dominanz strategischer Interessen der Beteiligten
- (6) Erfolgsdruck und strategisches Bewertungsverhalten
- (7) Evaluation als Intervention mit unerwünschten Nebenwirkungen, vor allem Kultur des Misstrauens

Für die Etablierung einer Evaluationskultur mit der Funktion von Qualitätsentwicklung sollte erst sukzessive die gesamte Organisation einbezogen werden, sodass partielle positive Erfahrungen etwa in einem Team auf andere Teams übertragen werden können.

### **5.3.1 Zur Umsetzung eines Programms der Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Heimerziehung**

Das System und die Kultur der Heimerziehung benötigen nicht selten auch selbst einige Veränderungen, um überhaupt dem beschriebenen Programm Anschlussstellen zu bieten.

Als strukturelle Voraussetzung ist die Weiterentwicklung der Bedingungen der Fallbesprechungskultur in den Dienstbesprechungen nötig. Nur eine Stunde mehr Besprechung pro Woche bedeuten aber bei einem Team mit fünf Fachkräften 20 Stunden im Monat. Bei den sehr engen Vorgaben der Betreuungsschlüssel bedeutet dies eine weitere Einschränkung des Doppeldienstes in den Gruppen, und dies heißt Abstriche in der Arbeit am einzelnen Kind und an der Elternarbeit. Beide Arbeitsbereiche sind aber ohnehin schon zeitlich defizitär strukturiert, und so kann dies nicht die Lösung sein. Deshalb muss das Zeitkontingent entsprechend erweitert werden. Es ginge dann auch nicht nur um die Fallbesprechungen in den Teams der Gruppen. Hinzugerechnet werden muss auch der Zeitaufwand für Reflexion und Evaluation auf der Leitungsebene und im Qualitätszirkel. Eine realistische Größe an Zeitaufwand ist dort mit ca. einer halben Stelle zusätzlich für Einrichtungen mit 50 Plätzen anzusetzen. Das entspricht etwa der Zeit, die schon als Mehrbedarf für die Gruppen veranschlagt wurde. Bislang verweigerten die öffentlichen Träger ein Zeitkontingent für Qualitätsentwicklung. Doch es muss gesehen werden, dass diese Investition sich mehrfach wirtschaftlich lohnen würde:

- **Zielplanung**

Der relativ hohe Personalaufwand, der 80 % des Entgeltsatzes ausmacht, legt die Frage nahe, ob denn das Personal gezielt genug im Blick auch auf den Einzelfall im Alltag eingesetzt sei. Nicht nur die Intentionale Erziehung, sondern auch der Bereich der Funktionalen Erziehung, etwa der Gruppenalltag, bedarf der gezielten Planung und Gestaltung. Gezielte Planung ist nur im Anschluss an eine entsprechende professionelle

Fallreflexion möglich: durch Zielreflexion, die Kräfte gezielter und damit auch ökonomischer einsetzbar macht.

- **Rückkehroption**

Die relativ lange Verweildauer der Heimkinder, oft viele Jahre, legt die Frage nahe, ob die Rückkehroption, wie im KJHG vorgesehen, immer wieder ausreichend geprüft worden sei. Die gründliche Prüfung erfordert einen erheblichen Aufwand an Diagnostik und anschließender Reflexion, die zunächst einmal eine rein zeitliche Investition ist, bevor eine erfolgreiche Rückführung möglich ist.

- **Familienarbeit**

Die oft in der Familienstruktur liegenden Gründe für die Unterbringung lassen die Frage zu, ob mit den Familien ausreichend gearbeitet wurde mit dem Ziel der Wiederherstellung der Erziehungsfähigkeit. Dies ist aus zeitlichen Gründen oft nicht der Fall.

- **Krisenentscheidungen**

Die immer wieder neue Diskussion über geschlossene Unterbringung und Sondermaßnahmen wirft die Frage auf, warum Heimerziehung sogenannte schwierige Klienten nicht in Normalgruppen integrieren kann. Fallbesprechungen stehen unter chronischem Zeitdruck und reflektieren Einzelfallereignisse primär reaktiv im Horizont von Krisenverarbeitung, wie wir dies auch in unserer Untersuchung überwiegend festgestellt haben. Es sind aber gerade im Blick auf mögliche Krisen präventive, ausführliche Fallbesprechungen nötig, die sogenannte schwierige Fälle zumeist erfordern. Es wird oft und gerne auch von Führungskräften übersehen: Die Entscheidung für eine Entlassung wird selten von der Leitung selbst getroffen. Sie fällt meist vor der eigentlichen Leitungsentscheidung in einer Teambesprechung, die man oft Krisenbesprechung mit einem erheblichen Anteil an gruppenspezifischen Aspekten nennen kann. Der Test auf ausreichende Fallbesprechungsqualität kommt ja immer erst im schwierigen Fall, wenn Mitarbeiter etwa beschimpft, bedroht oder körperlich angegriffen wurden. Der Supervisionstermin ist vielleicht erst in zwei Wochen. Oft ist die Kraft zur professionellen Reflexion gerade in der Krise nicht da, wenn Reflexion als Routine nicht ausreichend eingeübt ist. Entscheidungen im Kontext von Krisen sind dann oft Fehlentscheidungen, und die Kosten sind auch finanziell nicht selten immens.

- **Fehlentscheidungen**

Nicht selten, nach Forschungen in etwa 15 % aller Fälle, sind Fremdplatzierungen von Anfang an Fehlentscheidungen (JES-Studie S..... Erkannt werden kann dies im Heim, wenn überhaupt, nur durch nochmalige Diagnostik und Auswertung in professionellen Fallreflexionen, die auch systematisch das Familiensystem einbeziehen. Die Rücknahme von solchen Fehlentscheidungen ist nur so begründet möglich.

Diese fünf Punkte sollten genügen, um zu verdeutlichen, wo die Chancen der Investition in mehr Reflexionszeit nicht nur fachlich, sondern auch wirtschaftlich liegen. Es darf aus langjähriger Erfahrung und aus der Sachlogik heraus prognostiziert werden, dass mindestens 25 % der Heimkinder früher in die Familie zurückkehren oder besser ambulant betreut werden könnten. Der entscheidende Ort der Verarbeitung auch diagnostischer Information ist die Fallbesprechung. Der dortige Modus der Informationsverarbeitung entscheidet letztlich über die Professionalität, selbst wenn ein Heim über Psychologen professionelle klinische Diagnosen erstellt. Entscheidungen nur auf der Grundlage von klinischen Diagnosen sind unter den Kriterien der Jugendhilfe nicht zulässig.

Mit dem Begriff Fallbesprechung ist auch immer Fallbesprechung mit dem Anspruch der Selbstevaluation gemeint. Die Möglichkeit der Selbstevaluation, das ist eine zentrale These und ein zentrales Ergebnis unserer Untersuchung, ist abhängig von der Qualität der Fallbesprechung. Evaluation muss aber mit in die Fallreflexion integriert sein. Nur so wird sie verbindlicher und selbstverständlicher Bestandteil der inneren Fachkultur der Profession.

Es ist zwar nicht mehr so, wie Müller u.a. (1986) in ihrem Buch über Sozialpädagogische Kasuistik noch feststellten, dass Sozialpädagogische Kasuistik kaum eine Rolle mehr spielt. Gute Konzepte liegen im Gegensatz zu damals wieder mehrfach vor, werden aber bis jetzt im Heimkontext erst zögerlich etabliert. Auch hier geht es aus den genannten Gründen eher langsamer voran.

### **5.3.2 Selbstevaluation und Fremdevaluation: Überlegungen zu einer wirkungsorientierten Steuerung in der Jugendhilfe**

#### ***Wahrscheinliche und mögliche Wirkungen der wirkungsorientierten Steuerung***

Bisherige Modelle der Evaluation wie EVAS und WIMES versuchen die Probleme von Kindern und Jugendlichen zu Beginn der Unterbringung zu „messen“ und tun dies weiter in bestimmten Abständen oder – im Falle von WIMES – ausschließlich noch einmal zum Ende

der Hilfe hin. Bei diesem „Labormodell“ der Input-Output-Logik sind mindestens vier Probleme methodisch kaum lösbar:

- Die entwicklungspsychologische Eigendynamik pubertärer Normabweichung des Verhaltens lässt eine direkte Zuordnung von Verhaltensänderungen zu Interventionen während des Jugendalters nur eingeschränkt zu.
- Die Wirkung von Heimerziehung ist nicht punktuell nach der Entlassung messbar, sondern bestenfalls in biographischen Längsschnittuntersuchungen im Nachhinein verstehbar und in Wahrscheinlichkeitsgraden erklärbar.
- Die Messung der Wirkung von Heimerziehung in einer Gruppe im Unterschied zu einer Vergleichsgruppe, in der die weitere Erziehung in defizitären Familienstrukturen untersucht wird, ist wegen unlösbarer ethischer Probleme der Vergleichsgruppenforschung nicht möglich.
- Benchmarking im Sinne des Vergleichs von Ergebnisqualitäten setzt eine ausreichend vergleichbare Klientenpopulation voraus. Weil die Heime im Wettbewerb stehen und die Dynamik des Marktes ständig Schwankungen verursacht, sind Vergleiche methodisch aufwändig und schwer durchführbar. Und auch hier haben wir das Problem eines nicht herstellbaren Experimentes.

Wenn die erhofften Ergebnisse wirkungsorientierter Steuerung, so wie gedacht, nicht eintreten, mit welchen Auswirkungen des Einsatzes in der Praxis und mit welchen Reaktionen aus der Praxis ist dann zu rechnen?

- Die Datenerhebung wird im Sinne einer positiven Darstellung team- und heimintern strategisch gesteuert, was bei EVAS leicht möglich ist.
- Die internen Prozesse der Evaluation werden nicht auf ihre Qualität überprüft.
- Stark verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche werden möglichst nicht mehr aufgenommen, weil sie das Evaluationsergebnis verschlechtern.

Man könnte einwenden, dass die Eingangsdaten des Einzelfalles mit den Ausgangsdaten verglichen würden und es so nur um die Differenz im Einzelfall ginge. Das Ergebnis zeigt sich ja nicht in der absoluten Intensität der Verhaltensauffälligkeit, sondern in der Differenz zwischen Erst- und Letzterhebung; und so sei der absolute Wert der Verhaltensauffälligkeit kein Maßstab. Diese Interpretation vernachlässigt die gruppenspezifische Wirkung sehr verhaltensauffälliger Jugendlicher in Heimgruppen. Es ist möglich, dass ein hoch aggressiver Jugendlicher durch gruppenspezifische

Prozesse eine ganze Gruppe in ihrer Entwicklung so zurückwirft, dass die erhobenen Werte der ganzen Gruppe sich deutlich verschlechtern, möglicherweise der Jugendliche selbst aber sogar bessere Werte in der Evaluation erreicht. Die Mittelwerte der Gruppe insgesamt können dann erheblich schlechter werden, der Wert der Summe der Einzelfallverläufe sinkt, trotz Verbesserung im Einzelfall. Wer solche gruppenspezifischen Wirkungen nicht in die Evaluation einbezieht – und das können die Evaluationssysteme EVAS und WIMES nicht, weil sie sich nur auf die Einzelfälle beziehen und die Gruppendynamik diagnostisch nicht wahrnehmen –, der kann die Ergebnisse nicht sachgerecht interpretieren. Allerdings ist gerade hierdurch auch wieder der Raum für Beliebigkeit der Interpretation eröffnet.

- Die Folge des eben Geschilderten kann sein, dass es eine starke Ausdifferenzierung von Gruppen für sogenannte leichte, „billige“ Fälle und sogenannte schwierige Fälle gibt – bis hin zu dem Ruf nach geschlossener Unterbringung für „ganz schwierige Fälle“, der aus der geschilderten ökonomischen Logik heraus verstärkt in die Praxis umgesetzt wird. Gruppenpädagogisch wäre diese Entwicklung jedoch nicht sinnvoll, weil es dem pädagogischen Prinzip sozialer Integration entgegensteht, wenn weitere Exklusion etwa durch geschlossene Gruppen künstlich hergestellt wird. Abgesehen von den schwer verantwortbaren ethischen Problemen: Die Separierung der ganz Schwierigen wird wegen aufwendiger Sonderpädagogiken und einer möglichen Psychiatrisierung noch mehr Geld kosten.

Gruppendynamische und entwicklungspsychologische Faktoren lassen eine wirkungsorientierte Steuerung in der Heimerziehung, sofern sie im Modus der Fremdevaluation konstruiert ist, kaum zu. Es sind bestenfalls statistisch relevante Größen erhebbare, die dann aber nur allgemeinen Aussagewert haben können, nicht jedoch steuerungrelevant für den Einzelfall sind. Datenerhebungsprobleme und Motivationsprobleme der Evaluierten kommen dann gerade vor diesem Hintergrund noch erschwerend hinzu (vergl. hierzu die Studie zur Wirkungsorientierten Steuerung der ISA Planung und Entwicklung GmbH 2009).

Im nächsten Abschnitt sollen alternative Perspektiven zu einem von Selbstevaluation ausgehenden Steuerungsmodell aufgezeigt werden.

## **5.4 Zu einem möglichen Konzept von Reflexionsebenen und Reflexionsmethoden in der Heimerziehung und deren Anschluss an Jugendhilfesteuern und Wissenschaft**

### **5.4.1 Reflexionssysteme in Heim und Jugendhilfe**

Grundintention der hier folgenden Konzeptüberlegungen ist, Evaluation als verbindliche Methode der Profession nicht nur wie bislang als Methode für temporäre Projekte bereitzuhalten, sondern als verbindlich für die Jugendhilfe einzuführen und methodisch zu verankern.

Nicht nur Kontingenzen im Einzelfall sind im Zuge einer Kasuistik immer wieder neu zu entscheiden, sondern auch fallübergreifende Konzepte und Organisationsstrukturen müssen immer wieder neu ausgerichtet werden auf neue soziale Entwicklungen mit sich wandelndem Hilfebedarf. Entsprechend bedarf professionelles Handeln nicht nur ständiger Fallreflexion, sondern auch ständiger Methodenreflexion, Abteilungskonzeptreflexion, Einrichtungskonzeptreflexion und darauf aufbauend der Reflexion der kommunalen Jugendhilfeplanung. Dieser Reflexionszusammenhang kann wiederum systematisch Wissen für die Jugendhilfepolitik bereitstellen. Neben der Sammlung von Daten und der Aufbereitung von Statistiken, verlangt dies auch die Reflexion der Daten auf der Folie eines gesamtkonzeptionellen Denkens im Blick auf eine kommunal verzahnte Qualitätsentwicklung.

#### ***Reflexionsmethoden und ihre Zuordnung zur Reflexionsebene***

Generell ist es nötig, einen verbindlichen Reflexionszusammenhang und ein Wissensmanagement herzustellen und zu pflegen: von der Ebene des Falles bis zur Ebene der Sozialpolitik, wobei professionelle Evaluation als Methode auf allen Ebenen systematisch enthalten sein sollte.

Die unten abgebildete Matrix macht deutlich, dass Evaluation horizontal systematisch anknüpfen kann an alle anderen Reflexionsmethoden, wie insbesondere als Selbstevaluation an die Supervision und an die Fallbesprechungsebene.

<b>Reflexionsmethoden</b>  <b>Reflexionsebenen</b>	<b>Regelhafte Reflexion</b>	<b>Fachberatung</b>	<b>Supervision</b>	<b>Selbst- &amp; Fremdevaluation</b>	<b>Datenmanagement über IT-System</b>
<b>Fachkraft</b>	Selbstreflexion Kollegiale Reflexion	Primär-Beratung im Einzelfall	Einzelsupervision, Fall-coaching	Selbst-evaluation	Daten Einzelfall und Fachkraft ▲
<b>Team</b>	Teamreflexion, Hilfe- und Erziehungsplanung	Beratung im Blick auf Einzelfall/ Gruppe/Team	Fall-supervision, Teamsupervision	Selbstevaluationen, interne Fremdevaluationen der Teams	Daten Gruppen und Teamarbeit ▼ ▲
<b>Leitung/ Abteilungen</b> <b>OE / QE</b>	Leitungsbesprechungen, Qualitätszirkel, Konzepttage	Organisationsberatung	Leitungsteamsupervision, Leitungscaching	Selbstevaluationen, interne Fremdevaluationen der Abteilungen, internes Benchmarking, wissenschaftliche Evaluation	Daten Abteilungen und Gesamteinrichtung ▲
<b>Jugendamt</b> <b>Sozialpolitik</b> <b>Wissenschaft</b>	<b>Qualitätsberichte und Daten aus den Einrichtungen für:</b> Qualitätsdialoge, Jugendhilfeplanung Politische Entscheidung, Gesetzgebung Forschung, Methodenentwicklung, Lehre ▼				

Abbildung 12: Reflexionsmethoden und Reflexionsebenen

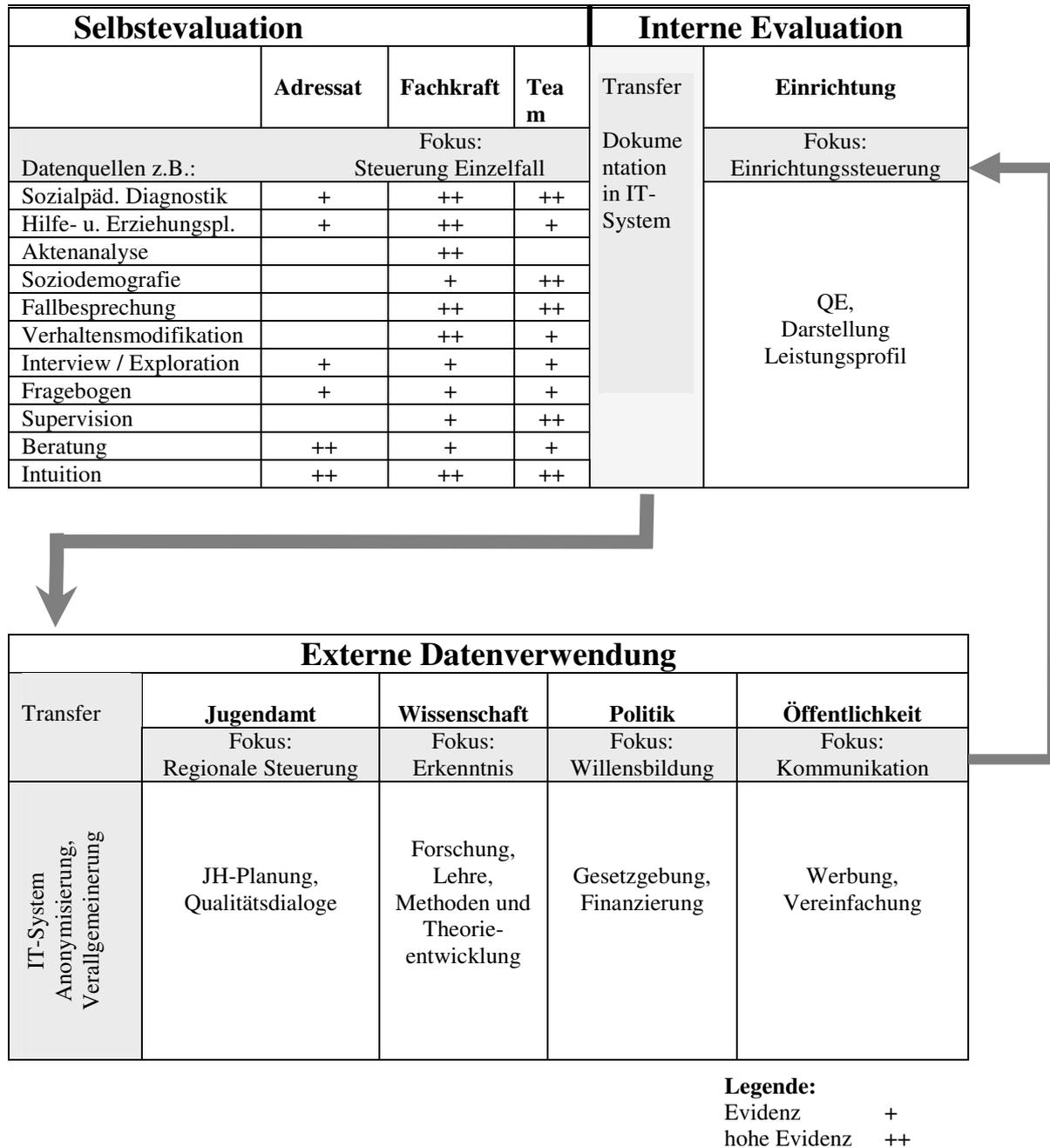
Über ein systematisches Datenmanagement können die Evaluationsergebnisse über die vertikale Verbindung den anderen Reflexionsebenen zur Verfügung gestellt werden. Je verbindlicher eine fachliche Entscheidung für ein kategoriales System der Datengewinnung getroffen ist (etwa so, wie es die britische „Looking after Children“-Initiative umgesetzt hat), desto eher ist die Verwendung der Daten möglich (Gabriel 2001, S. 79ff). Mindestens sollten Kriterien für Qualität einrichtungsbezogen entwickelt werden, damit an jedem Ort der Einrichtung ein nachvollziehbarer Bezug auf Qualität möglich ist. Explizit auf diese Problemstellung bezieht sich auch Maja Heiner, wenn sie formuliert: „Diagnosekonzepte für

die Soziale Arbeit müssen mehr liefern als Kriterien und Methoden für Fallanalysen – zumindest wenn sie handlungsorientierend oder sogar handlungsleitend für die Praxis sein wollen. Sie müssen geeignet sein, den Hilfeprozess vorzubereiten, ihn orientierend zu begleiten, zu dokumentieren und abschließend auszuwerten“ (Heiner 2004d, S. 100). Dies setzt nach Heiner „eine Kombination von Diagnostik und Evaluation voraus“. Heiner hat zu diesem Zweck eine „Integrative Diagnostik“ entwickelt, die mit dem britischen System vergleichbare Kategorien bereithält und eine Kombination von Problemanalyse, Zielfindung und Evaluation darstellt. Sie erlaubt eine „kontinuierliche prozessbegleitende Dokumentation der Interventionen von der Planung bis zur abschließenden Auswertung“ (Heiner 2004d, S. 103; 2004c, S. 218ff). Die Pro-Ziel-Diagnostik bietet Schätzskalen für operationalisierte Kategorien, die es möglich machen, die Falleinschätzungen und die Fallverläufe zu vergleichen. Diese Systematik bietet auch die Basis für interne und externe Vergleiche, sofern die Fachkräfte ausreichend geschult sind im Einschätzen etwa mit Ankerbeispielen. Es ist vorgesehen, die Sicht der Klienten einzubeziehen. Die Fachkräfte sollen aber eine eigene professionelle Sicht stellvertretend für die Klientin oder den Klienten mit dem Anspruch eigener Expertise entwickeln (Heiner 2004d, S.114). Dies entspricht auch der Vorstellung einer methodisch ausweisbaren Verantwortungsethik, wie sie in dieser Arbeit vertreten wird. Vor allem aber wird eine professionelle Diagnostik als Voraussetzung für Selbstevaluation der Fälle nötig, soll die Einschätzung der Fälle als fachliche Einschätzung summiert dargestellt werden in einer verwertbaren Ergebniszusammenfassung der Fallarbeit einer Einrichtung, die dann ja Kerninformation des Qualitätsberichtes an den Kostenträger sein soll. Spätestens hier wird die Notwendigkeit eigener Expertise deutlich. Erst eine auf fachliche Standards bezogene und in Bezug auf den Jugendhilfebereich kategorial normiert ausgerichtete Selbstevaluation ist auch anschlussfähig für ein Wissensmanagement, das von der Fallebene vertikal bis zur Jugendhilfeplanung, zur politischen Entscheidung und zur Wissenschaft reichen kann. Idealerweise arbeitet dann eine ganze Kommune oder Gemeindeverbände mit den gleichen Diagnosekategorien, um Jugendhilfeplanung auf einer brauchbaren Datenbasis möglich zu machen.

### ***Datentransfer***

Im Anschluss an das Schaubild Reflexionsmethoden und Reflexionsebenen fokussiert das nächste Schaubild den Transfer der Daten, die in der Einrichtung generiert werden können. Die Abbildung zeigt die mögliche Beteiligung von Adressaten, Fachkräften und Teams an Selbstevaluation und Beispiele von eingesetzten Datenquellen bzw. Instrumenten. Ergebnisse können per IT-System gespeichert und intern für die Einrichtungssteuerung bzw.

Qualitätsentwicklung verwandt werden. Interne Evaluation ist im Auftrag von Leitung möglich, wobei hier Verzahnungen mit Selbstevaluationsprozessen möglich sind.



**Abbildung 13:** Selbstevaluation durch Fachkräfte & Adressaten im Rahmen interner Evaluation mit Hilfe eines IT-gestützten Datentransfers im Jugendhilfesystem

Das Schaubild zeigt Transferwege von Daten, die über Selbstevaluation und interne Evaluation generiert werden können und auch gegenseitig kommunizierbar sind. Die Schnittstelle ist gedacht zum Datentransfer für externe Zwecke. Selbstevaluation kann hier für den Fall geplant werden oder themenspezifisch geschehen. Es sind unterschiedliche

Datenquellen aufgeführt bis hin zur Intuition, die über Skalenschätzungen ebenfalls in transportierbare Daten übersetzt werden kann. Die Evidenz der Datenquellen ist unterschiedlich im Blick auf die Adressaten, einzelne Fachkraft oder das Team. Die Differenzierung zwischen Selbstevaluation und interner Evaluation ist einrichtungintern festzulegen. Ergebnisse der Selbstevaluation, etwa als laufende Fallevaluation, können anonymisiert auch statistisch intern und extern genutzt werden, sofern die betroffenen Fachkräfte zustimmen. Es müssen allen Beteiligten präzise Vereinbarungen über die Datennutzung vorliegen.

Unverzichtbar für die Dokumentation und den Wissenstransport in den Einrichtungen und zu externen Nutzern ist ein IT-System mit nach den Reflexionsebenen und Teams definierten Zugangsmöglichkeiten, so dass eine Differenzierung zwischen Selbstevaluation und interner Evaluation möglich ist. Im Bedarfsfalle ist auch externe Evaluation anzukoppeln. In der Abbildung ist auch der Datentransfer in rückläufiger Weise vorgesehen. Dies kann vor allem für Informationen über die örtliche Jugendhilfeplanung und Benchmarkingvorhaben nützlich sein.

Zu empfehlen ist ein Fallmanagementprogramm, das dem Grundbedarf der Jugendhilfe entspricht. Mindestens muss die Grundlogik der Hilfe- und Erziehungsplanung abbildbar sein. Besonderheiten der Einrichtung wie etwa Entscheidungen für bestimmte Methoden muss durch Ergänzungen Rechnung getragen werden können. So sollte es etwa möglich sein, die Dokumente eines Diagnosekonzeptes wie Pro-Ziel oder Dokumente für Selbstevaluation einzupflegen und mit dem vorhandenen Grundprogramm sinnvoll zu verbinden.

Eine verbindliche Einrichtung von Selbstevaluation als zusätzliche Reflexionsmethode neben Supervision hat jedoch systematisch Folgen für die anderen Methoden der Reflexion, soll sie für diese fruchtbar gemacht werden können:

#### **(1) Alltagsreflexion**

Der Alltagsreflexion sollte eine Alltagsdokumentation entsprechen, die kategorial an die Diagnostik anschließt.

#### **(2) Fallbesprechungen**

Fallbesprechungen sollten ebenfalls diese Kategorien mitführen, wenn sie auch nur einen Teil der vorkommenden Inhalte und Themen abdecken können. Deshalb darf keine einschränkende Fixierung auf die vorgegebenen Kategorien stattfinden. Wie die Untersuchung von EVAS gezeigt hat, kann durch zu starre Vorgaben der Alltagsbezug

unzulässig eingeschränkt werden. Es bedarf hier einer Korrespondenz zwischen kategorialer und offener Orientierung.

Die Ergebnisse der Fallevaluation sollten regelhaft dokumentiert werden. Hierfür sollte ein Mindeststandard festgelegt werden, der sich ebenso wie die Alltagsdokumentation an die Kategorien der Diagnostik anschließt.

### **(3) Qualitätsentwicklung und Fallreflexion als korrespondierende Orte der Information und Reflexion**

Der zentrale Ort der Fallreflexion ist die Fallbesprechung im Rahmen der Dienstbesprechungen der Teams. Der zentrale Ort der Qualitätsentwicklung ist der Qualitätszirkel oder, wenn nicht vorhanden, die Leitungskonferenz, die diese Funktion auch übernehmen kann. Werden in den Fallbesprechungen der Teams die Daten des Falles in der Fallreflexion nach den Regeln der sozialpädagogischen Kasuistik zusammengeführt, so werden im Qualitätszirkel die Summe der Einzelfalldaten und die für die Prozess-, Struktur und Konzeptqualität relevanten Informationen zusammengeführt und als Basis für die Qualitätsentwicklung verwandt. Fallbesprechungen und die Qualitätszirkel sind die internen Zentren der Reflexion. Halbjährlich werden die Fallbesprechungen zu Hilfeplanbesprechungen unter Beteiligung der Klienten und des Jugendamtes. Ganzjährig werden die Qualitätszirkel zu Qualitätsdialogkonferenzen unter Beteiligung der Kostenträger, in der Regel der Jugendamtsleitung.

Die Qualitätsentwicklung sollte Konzeptentwicklung und -implementation nicht ohne Evaluation vornehmen. Wie die Untersuchung von EVAS gezeigt hat, kann durch Gewohnheit der Anwendung von Instrumenten die Frage nach dem Nutzen in den Hintergrund treten. Eine Implementationsevaluation kann hier Korrekturbedürfnisse rechtzeitig aufzeigen.

### **(4) Fachberatung**

Fachberatung sollte die Evaluationsergebnisse der Einrichtung als Vororientierung für Stärken und Schwächen der Fachlichkeit nutzen. Sie kann aber vor allem ihren Einsatz auf Wirkung hin evaluieren, etwa direkt nach der Beratung und noch einmal nach einem festgelegten Zeitraum.

### **(5) Supervision**

Die Supervision kann sich gegebenenfalls an Selbstevaluation ankoppeln oder bei entsprechender Kompetenz auch selbst Selbstevaluationen initiieren. Die projektbezogene Verbindung beider Reflexionsmethoden bei bestimmten Fragestellungen kann fruchtbar sein,

weil die subjektiven Perspektiven und die fachlichen Anforderungen systematischer verbunden werden können. Supervision kann hierdurch besser an die strukturelle Wirklichkeit und normativen Vorgaben der Organisation anschließen.

#### **5.4.2 Selbstevaluation und Supervision als Reflexionsmethoden Sozialer Arbeit**

Supervision bleibt stärker dem Reflektieren und Verstehen subjektiver und gruppenspezifischer Perspektiven vor dem Hintergrund beruflicher Rollen und Arbeitsbeziehungen verpflichtet, Selbstevaluation dem Bewerten des Ergebnisses bewusst intendierten und geplanten zielgerichteten und kriteriengeleiteten Handelns mit dem Ziel der Prozess- und Ergebnisoptimierung. Selbstevaluation zielt direkt im Anschluss an Fallarbeit und explizite Handlungskonzepte auf Fallevaluation und Konzeptevaluation und muss so auch im sehr engen Anschluss an die Organisation und vor allem an Qualitätsentwicklung verortet sein, soll das gewonnene Wissen in die Qualitätsentwicklung einfließen. Selbstevaluation ist im Kern Praxisforschung durch die Praxis, wenn auch in Miniatur und mit bewusst kontextbezogener Reichweite des Anspruchs.

Selbstevaluation kann vielleicht noch mehr als Supervision auch berufsethische Fragen praktisch reflektieren helfen, weil sie über die gesinnungsethische Perspektive hinaus durch die Frage nach dem Ergebnis der Interventionen gerade die Verantwortungsperspektive empirisch überprüfen kann. Berufsethik setzt sich ja leicht dem Vorwurf bloßer Gesinnungsethik und Legitimationsfunktion aus. Der berufsethischen Reflexion kann Selbstevaluation insofern dienen, als sie ein praktisches Instrument zur Überprüfung der Wirksamkeit der berufsethischen Grundsätze sein kann und damit auch deren empirische Legitimation und Weiterentwicklung unterstützt.

Will man Selbstevaluation in die Hände der Praktiker geben, bedeutet das, den Praktikern auch die Rolle des Forschers im Fall zuzumuten. Selbstevaluation kann man nicht als einen weiteren Aufgabenbereich von Supervision konstruieren, wie dies offenbar Pühl meint (Pühl 2000, S. 736f). Supervision kann, sofern der Supervisor oder die Supervisorin dazu die methodische Kompetenz besitzt, Selbstevaluation in bestimmten Einzelfällen anleiten. Selbstevaluation sollte aber, wie oben schon begründet, im Gegensatz zur Supervision, ein Bestandteil professioneller Kompetenz der Fachkräfte Sozialer Arbeit selbst sein. Selbstevaluation bedarf eines engen und verlässlichen Anschlusses an die Konzepte und Qualitätsentwicklung der jeweiligen Einrichtung.

Auch Supervision sucht in der neueren fachlichen Entwicklung verstärkt den Anschluss an die Organisationsentwicklung, hier aber eher mit Fokussierung auf den Aspekt Personal- und Teamentwicklung im Anschluss an die Qualitätsentwicklung der Einrichtung.

Supervision ist und bleibt im Kern Beratung. Supervision optimiert Kommunikation mit primär verstehendem Anspruch. Selbstevaluation fragt nach Wirklichkeit unter einem vor allem erklärenden Anspruch, arbeitet also mit dem Paradigma wissenschaftlicher Forschung. Selbstevaluation kann so einen Beitrag zur methodischen Informationsvermittlung zwischen Praxis und Theorie leisten.

Dennoch ist die Verzahnung beider Methoden fruchtbar, weil man die Fragen aus den jeweiligen Kontexten nach Bedarf austauschen und mit der jeweils eigenen Methode mit anderer Perspektive bearbeiten kann. Die Frage nach dem Erfolg im Einzelfall hat als Einflussgröße immer einen Beziehungsaspekt, der in der Supervision schwerpunktmäßig angeschaut werden kann. Stellt sich die Frage nach dem optimalen Fallmanagementkonzept in einer bestimmten Gruppenkonstellation, so kann mit Selbstevaluation hier eher eine Antwort gefunden werden, weil die Frage ohne systematische Dokumentation nicht beantwortbar ist.

Supervision kann gegebenenfalls Ausgangspunkt der Einführung in und Schulung von Selbstevaluation sein, weil Supervision in der Regel schon etabliert ist. Gerade wenn in einer Einrichtung Qualitätsentwicklung und Qualitätszirkel noch nicht vorhanden sind, kann Supervision einen solchen Auftrag bekommen. Allerdings sind Supervisoren bisher nicht dafür qualifiziert; und es muss im Einzelfall die Frage beantwortet werden, ob eine Vermischung beider Aufträge in einer Person sinnvoll ist. Ziel sollte immer sein, die Fachkräfte zur selbstständigen Anwendung der Methode anzuleiten. Nur für die Einführung von Selbstevaluation sollte beratende Hilfe in Anspruch genommen werden.

## **6 Zusammenfassung und Überlegungen zu den Ergebnissen**

### **6.1. Zentrale Ergebnisse und mögliche Anschlussforschung**

Unter welchen Bedingungen und wie weit Selbstevaluation in der Heimerziehung als Methode der Qualitätsentwicklung umgesetzt werden kann, das war die Untersuchungsfragestellung. Die Problematik wurde erörtert am Beispiel des schon seit zehn Jahren implementierten Evaluationssystems EVAS.

In vier Einrichtungen wurde mit kleinen Entwicklungsprojekten die Möglichkeit erprobt, EVAS gewinnbringend einzuführen. Es konnte festgestellt werden, dass Selbstevaluation

durch EVAS nicht ausreichend umgesetzt werden konnte: weder so, wie das Konzept von EVAS es nahelegt, noch wie die in der Literatur vorliegenden Konzepte der Selbstevaluation es vorgeben. EVAS erwies sich als eine Variante der Fremdevaluation und beschränkt sich überwiegend auf psychotherapeutische Kategorien. EVAS praktiziert Fremdevaluation im Kern fokussiert auf Verhaltensabweichungen, Verhaltensauffälligkeiten, psychische und psychosoziale Symptome und psychische Störungen nach der Systematik der ICD-10 und des DSM-IV. Auch die Ressourcenskala des Erhebungsbogens wird in der Praxis in diesem Sinne eingesetzt.

Eine weitere zentrale Frage war: Wie ist Selbstevaluation in der Heimerziehung als Prozess zu organisieren und was sind die strukturellen, konzeptionellen, berufsethischen und personellen Voraussetzungen dafür? Aus den Ergebnissen der Untersuchung konnten folgende Empfehlungen abgeleitet werden:

Selbstevaluation sollte als Methode der Qualitätsentwicklung organisiert werden. Die Ergebnisse sollten systematisch in die Entwicklung der Gesamteinrichtung eingehen. Strukturell sollte die Anbindung an die interne Qualitätsentwicklung so erfolgen, dass methodische Kompetenz für Selbstevaluation bei einer bestimmten Person abrufbar für die Teams bereitsteht. Dazu muss kein Qualitätsbeauftragter benannt werden. Diese Aufgabe kann manchmal sogar besser auf der Leitungsebene verortet sein. Konzeptionell sollte geklärt sein, wie mit Ergebnissen verfahren wird, wer diese erhält und zu welchem Zweck sie erhoben und weitergegeben werden. Unverzichtbar ist die Entwicklung von Qualitätskriterien, die bei der Selbstevaluation speziell für den jeweiligen Fall generiert werden. Es sollte hierbei jedoch immer der Anschluss an die Qualitätsstandards der Einrichtung und allgemeiner der Profession gesucht werden.

Der strukturell angemessene Ort der Selbstevaluation wäre die Dienstbesprechung. Einer der zentralen Befunde der Untersuchung ist aber, dass die wöchentlichen Dienstbesprechungen in den Wohngruppen überwiegend nicht hinreichend organisiert sind, um Selbstevaluation an die Fallreflexionen anzuschließen zu können. Die Fallreflexionen erfüllen in der Regel nicht die professionellen Mindeststandards. Der Wohngruppenalltag mit oft chronischen Krisen und Zeitdruck lässt es nur selten und nur unter erheblichen Anstrengungen zu, den Ort der Fallbesprechung ausreichend zu professionalisieren. Dieser Befund ist umso bedeutsamer, wenn man bedenkt, dass es außerhalb der Dienstbesprechungen keine regelmäßige autonome Fallreflexion durch die Fachkräfte gibt, die über pragmatische Alltagsverständigung hinausginge.

Gleichzeitig mit der Einführung von Selbstevaluation muss die Fallbesprechung in der Dienstbesprechung professionalisiert werden, wie wir es in zwei Einrichtungen auch mit Erfolg versucht haben.

Das Gesagte gilt aber in der Tendenz auch für den Anschluss von Supervision und Organisationsentwicklung. Die Supervision wird, sofern sie an den Fall anschließen will, die Reflexion, etwa im Blick auf Ressourcen, ansatzweise jeweils nachholen müssen. Auch die Organisationsentwicklung wird Schwierigkeiten haben, das Wissen über die Prozessqualität für die Qualitätsreflexion zu erfassen, weil dieses ja nur über die Dokumentation ausreichender Fallreflexionen abrufbar ist.

Die regelmäßige professionelle Fallreflexion stellt quasi das Grundelement der Reflexionskultur einer Einrichtung dar. Wenn dieses Grundelement seine Funktion nicht erfüllt, fehlt den darüber liegenden Ebenen der empirische Anschluss an eine reflektierte Alltagspraxis. Das Reflexionssystem und das Evaluationssystem der Einrichtung stehen und fallen also mit der Gewährleistung der Praxis professioneller Fallreflexion der einzelnen Wohngruppenteams. Dass gleichwohl ein Evaluationssystem wie EVAS ohne eine ausreichende Reflexionspraxis seit Jahren in Funktion ist, legt nahe, dass Evaluation teilweise auch als bloßes Legitimationsritual fortgeführt wird.

Eine weitere Frage ergab sich im Gespräch mit den Fachkräften immer wieder: Wie kann Selbstevaluation den intuitiven Aspekt des Handelns sinnvoll einbeziehen, damit der Blick für den Alltag nicht verloren geht? Wir haben diese Frage nicht direkt untersuchen können. Gesagt werden kann aber aufgrund unserer Ergebnisse im Blick auf EVAS: Eine kategorial auf Ergebnisse verengte, nicht in die Fallreflexion ausreichend einbezogene und auf Fremdevaluation basierende Form der Evaluation ignoriert die intuitive Wahrnehmung empfindlich, sodass die Unmittelbarkeit der pädagogischen Begegnung und Beziehung, auch das, was man pädagogischen Takt nennt, leicht aus dem Bewertungshorizont herausfallen. Dies führt zu einer unzulässig auf Ergebnisse reduzierten Betrachtung der Wirkungszusammenhänge der Alltagswirklichkeit und letztlich zu einer Reduzierung auf Herstellungslogik. Die Wahrnehmung des Alltags der Heimerziehung als Lebenswelt geht bei einer normierten Fremdevaluation, die Ökonomie und Ergebnisorientierung priorisiert, verloren.

Selbstevaluation kann diesen Gefahren entgehen, wenn sie sich nicht einseitig auf die Logik von Ergebnismessung einlässt, sich vielmehr an Prozesse der pädagogischen Arbeit und vor allem an alltagsbezogene, aber gleichwohl professionelle kollegiale Fallreflexionen

anschließt. Unverzichtbare ständige Referenz für Selbstevaluation ist die Berufsethik als Wertewissen und „Gefahrentheorie“.

Im Methodenteil wurden Hypothesen formuliert. Die zentralen Ergebnisse werden daran angeschlossen:

- (1) Wenn Selbstevaluation direkt am Ort der Praxis als reflexives Instrument implementiert ist, dann kann sie methodisches Herzstück der Qualitätsentwicklung sein.

Zentraler Ort der Selbstevaluation, so zeigt die Untersuchung, sollte bei der Heimerziehung die Fallreflexion in den Dienstbesprechungen sein, weil die entscheidenden Bewertungen für den Einzelfall dort vorgenommen werden, Qualitätsentwicklung dort anschließen kann.

- (2) Wenn Selbstevaluation mit Fremdevaluation verzahnt wird, kann die Problematik des nur subjektiven Feldbezugs kompensiert werden.

Diese Verknüpfung konnte in der Praxisanleitung im Rahmen der Untersuchung nicht gelingen, weil es methodische und besonders auch kategoriale Inkompatibilitäten zwischen EVAS und dem Konzept der Selbstevaluation gab.

- (3) Wenn Selbstevaluation mit einer expliziten Berufsethik verbunden wird, dann kann der Wertbezug an den normativen Konsens der Profession anschließen.

Eine explizite Berufsethik ist in der Praxis noch wenig vorzufinden, eher schon berufsbiografisch entwickelte verschiedene Werthaltungen. Dieser Befund spricht aber gerade für die Selbstevaluation, die eine bewusste Reflexion auch der eigenen Haltungen und Wertbezüge anregen und aufbauen helfen kann.

- (4) Wenn Selbstevaluation ökonomische Vorgaben nicht unkritisch übernehmen will, bedarf sie berufsethisch des klassischen Qualitätsbegriffs, der den Eigenwert und Eigensinn einer Arbeit auch im Blick auf die je einzigartige Person berücksichtigt.

Diese These ist in der Heimziehung unverzichtbar. Selbstevaluation kann nicht nur die intentionalen pädagogischen Ziele verfolgen und bewerten. Sie muss in der Heimerziehung auch das Leben im Alltag in seinem Eigensinn einbeziehen und würdigen.

- (5) Selbstevaluation und Supervision können in Zukunft zwei zentrale, sich sehr gut ergänzende Methoden der Praxisreflexion sein.

Die Ergänzungsmöglichkeiten der Funktionen und Aufgaben dieser zwei Reflexionsmethoden versprechen einen Reflexionsgewinn im Blick auf

Qualitätsentwicklung, indem der kommunikativ-personale Aspekt der Professionalität mit Hilfe von Selbstevaluation um fallbezogene Bewertung und Wissensgenerierung ergänzt wird.

- (6) Wenn Selbstevaluation implementiert ist, kann sie einen entscheidenden Beitrag zur Identität der Profession liefern.

Diese These ist nach unserer Untersuchung hoch plausibel und bestätigte sich in der Praxis, weil gerade die Autonomie der Bewertung der eigenen Arbeit die Identität durch Selbstreferenz stärkt und die Fachkräfte dies auch so als Selbstwirksamkeit erlebt haben.

### **Anschlussuntersuchungen:**

Ideal wären als Untersuchungsfeld mehrere Einrichtungen mit Wohngruppen, die schon eine relativ gut etablierte Fallreflexionskultur in den Dienstbesprechungen der Wohngruppen installiert haben und Qualitätsentwicklung aktiv betreiben. Diese Einrichtungen könnten ein gutes Experimentierfeld sein für die Untersuchung der Möglichkeiten dauerhafter Implementation von Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Fallarbeit. Dies dürfte auch in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit relevant sein.

## **6.2 Evaluation und Selbstevaluation als Irritation, Risiko und Chance der Profession**

Die Einführung von Selbstevaluation hat in den untersuchten Teams der Einrichtungen überwiegend starke Irritationen hervorgerufen. Dass diese Irritationen auch Folge eines sehr verkürzten Implementationskonzeptes und des fachlichen Paradigmas von EVAS waren, konnten wir zeigen. Mögliche Verbesserungen des eingeführten Konzeptes, der Implementationsmethode und der Anschlussmöglichkeiten in der Organisationsstruktur der Heime konnten wir beschreiben, jedoch auch die grundsätzlichen Grenzen.

Aber auch unter optimalen Bedingungen kann Selbstevaluation als eine Innovation in der Heimerziehung in Frage gestellt werden. Die methodisch verbindliche Selbstbewertung berührt das traditionelle Selbstverständnis Sozialer Arbeit mehr, als dies aus der Außenperspektive vermutet werden kann. Selbstbewertung verspricht die Stärkung der professionellen Autonomie. Sie fordert aber auch Lernbereitschaft heraus, und sie fordert vor allem mehr Selbstverantwortung und die Festlegung auf Bewertungsmaßstäbe. Vielleicht ist es gerade Letzteres, was irritiert, weil dies die bisherigen Bewertungsspielräume in Frage stellt.

In unserer Untersuchung wurde Evaluation überwiegend als Risiko wahrgenommen. Evaluation, so gut sie auch eingeführt wird, ist jedoch vor allem deshalb auch Risiko, etwa für das eigene Selbstwertgefühl im Blick auf die Arbeitsergebnisse, weil sie immer Differenzen sichtbar macht, den Anspruch des eigenen Tuns infrage stellt durch das Vergleichen des Erreichten mit gesetzten Normen und vorgestellten Zielen oder anderen, vielleicht besser bewerteten Praxen. Entscheidend dafür, ob Evaluation, egal in welcher Form, eher als Risiko oder als Chance wahrgenommen wird und somit eher abgelehnt oder akzeptiert wird, ist aber, ob das Ziel und der Prozess als sinnvoll erfahren werden. Evaluation sollte deshalb beim pädagogischen Sehen, bei der Vorstellungswelt und den Begriffen der Fachkräfte ansetzen.

Evaluation, auch Selbstevaluation, sollte aber nie nur affirmativ, nie nur eine Bestätigung der Praxis sein. Will Selbstevaluation etwas zur Entwicklung beitragen, so muss die Möglichkeit von überraschenden und irritierenden Bewertungsergebnissen von vornherein bejaht werden und davon ausgegangen werden, dass die eigene Praxis entwicklungsbedürftig und entwicklungsfähig ist.

Evaluation ist so grundsätzlich auch immer schon eine Intervention, die mit dem Risiko alltagskultureller Beschädigung arbeitet, weil sie ausgewählte Handlungsstränge gedanklich aus dem Alltagskontext herausnimmt, explizit professionell konzipiert und bewertet.

Dass Selbstevaluation auch den eigenen Arbeitsprozess transparenter werden lässt, die Gewichtung und das Zusammenspiel von Wirkfaktoren besser verstanden werden können, Ergebnisse dann präziser kommuniziert und dargestellt werden können, kurz, ein deutlich höheres Niveau an beruflicher Autonomie und Fachlichkeit durch reflektierteres Tun möglich ist, wird von den meisten Professionellen grundsätzlich nicht bestritten. Die Berufsethik Sozialer Arbeit begann als Gesinnungsethik. Selbstevaluation bedeutet die Stärkung der Verantwortungsethik mit Rückbindung an Gesinnungsethik, an die Zielebene der Arbeit.

## 7. Literatur

- Adams, A. u. a. (2004) EVAS-Handbuch. Institut für Kinder- und Jugendhilfe Mainz. Eigenverlag.
- Ader, S. (2006) Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa.
- Adorno, Th. W. u.a. (1979, 9. Aufl.) Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand Verl.
- Apel, K.-O. u.a. (1980) Praktische Philosophie/Ethik 1. Frankfurt/ M.: Fischer Verlag.
- Appel, A. (2004) Implementation von EVAS – Praktische Hinweise. In: Macsenaere, Knab (2004) a.a.O.
- Arbeitsgruppe Heimreform (2000) Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform, in: Hessen (1968 – 1983). Herausg.: (ism) Schmutz, E. u.a. Frankfurt/ M.: IGFH-Eigenverlag
- Ariès, Ph. (1977, 4. Aufl.) Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Aristoteles (1969) Nikomachische Ethik. Stuttgart: Reclam.
- Ballauff, T. (1996) Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Ballauff, T., Schaller, K. (1970 und 1973) Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2 und 3. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Beck, U. u. Bonß, W. (1998) (Hrsg). Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/ M.: Suhrkamp
- Belardi, N. (2002). Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven. München: C. H. Beck.
- Benner, D. (2001) (4. Aufl.) Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, D. u. Oelkers, J. (2004). Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bernfeld, S. (1976, 2. Aufl.) Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/ M: Suhrkamp.
- Berger, Peter L./ Luckmann, Th. (1987) Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Berger, R. u. Granzer, D. (2009) (Hrsg.) Praxisbuch Selbstevaluation. Anwendung, Umsetzung und Vorlagen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Beywl, W. u. Heiner, M. (2000) Interne Evaluation. Darstellung des Verfahrens. In Merchel, J. (2000) (Hrsg.) a.a.O. S. 111-132.
- Bieniussa, P. (1986). Heimliche Regeln pädagogischen Handelns. Die Regulation des Selbstwertgefühls im Alltag der Heimerziehung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Birgmeier, B. (2009) Theorie(n) der Sozialpädagogik – reloaded! Eine Matrix zu Dilemmastrukturen und das Programm eines handlungstheoretischen Neustarts. In: Mührel u. Birgmeier (2009) a.a.O.
- Bortz, J. u. Döring, N. (2002, dritte Aufl.) Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.

- Boskamp, P. u. Knapp, R. (1996) (Hrsg.) Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Böhm, W. (1995) Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2. Aufl. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W.; Schlielbein, E.; Seichter, S. (2008) Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Paderborn: Verlag Schöningh.
- Bohnsack, R., Marotzki, W., Meuser, M. (2003) (Hrsg.) Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich UTB.
- Bohnsack, R. (2006) Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, U. (2006) a.a.O. S. 135-158.
- Böhnisch, L. (1997) Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L., Schröer, W., Thiersch, H. (2005) Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim und München: Juventa.
- Bollnow, O. F. (1991, dritte Aufl.) Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Stäfa/Schweiz: Verlag Rolf Kugler.
- Bollnow, O. F. (2001) Die pädagogische Atmosphäre. Verlag Die blaue Eule: Essen.
- Bollnow, O. F. (2009) Die Ehrfurcht. Wesen und Wandel der Tugenden. Studienausgabe Band II. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Brinkmann, W. u. Petersen, J. (1998) (Hrsg.) Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth: Auer Verlag.
- Brumlik, M. (1987) Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten? In: Oelkers/Tenorth (1987) a. a. O., S. 232-258).
- Brumlik, M. (1992) Advokatorische Ethik. Zur Legitimation der pädagogischen Eingriffe. Bielefeld: KT-Verlag.
- Brumlik, M. (2002) Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin/Wien: Philo Verlagsgesellschaft.
- Brumlik, M. (2007) (Hrsg.) Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997) (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Evaluation der sozialpädagogischen Praxis. Unkel am Rhein: IDEM
- Bundesministerium f. F, S, F. u. J. (1999) Zur Neuen Steuerung in der Kinder- und Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium f. F. S. F. u. J. (1998). Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Bundesministerium f. F. S. F. u. J. (2002). Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Burkard, F.-P./ Weiß, A. (2008) dtv-Atlas Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Büttner, P. (1982) Der Psychologe in der Heimerziehung. Position und Rolle. Frankfurt/M; New York: Campus Verlag.
- Caritas Jugendhilfe GmbH: Qualitätsmanagement Handbuch. Köln: Caritas Jugendhilfe Gesellschaft mbH.
- Cierpka, M. (2003) (2.Aufl.) Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Colla u.a. (1999). Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Conen, M.-L. (2004) (2. Aufl.) Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. Heidelberg.

- Combe, A. u. Helsper, W. (1997) (Hrsg.) Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Covey, S. R. (1997) (2. Aufl.) Die effektive Führungspersönlichkeit. Management by principles. Frankfurt/M.; New York: Campus Verlag
- DBSH Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (2009) Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V. Essen: Kössinger AG
- Deinet, U., Szlapka, M., Witte, W. (2008). Qualität durch Dialog. Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation. (2004). Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation. Alfter: Geschäftsstelle DeGEval.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2007, 6. Aufl.) (Hrsg.) Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., Stüwe, G. (1993) Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dewe, B. u. Otto, H.-U. (2001) Profession. In: Otto, H.-U. u. Thiersch, H. 2001 a.a.O.
- Dewe, B. u. Otto, H.-U. (2001) Wissenschaftstheorie. In: Otto, H.-U. u. Thiersch, H. 2001 a.a.O.
- Dewey, J. (2008) (Originalausgabe: 1986) Logik. Die Theorie der Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Dilling, H. u.a. (2005, 5. Aufl.) Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Engelke, E. (1992) Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag
- Engelke, E. (1998) Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Eisenmann, P. (2006) Werte und Normen in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- EREV Schriftenreihe 4/98. (1998) Qualitätsentwicklung und -bewertung in der sozialen Arbeit. Systematische Ansätze und Verfahren. Hannover: Linden-Druck Verlagsges.
- Fichte, J.G. (1971) Von den Pflichten der Gelehrten. Jenaer Vorlesungen 1794/95. Hamburg: FELIX MEINER VERLAG.
- Fischer, R. (1995) (Hrsg.) Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Filsinger, D. u. Hinte, Wolfgang (1988) Praxisforschung : Grundlagen, Rahmenbedingungen und Anwendungsbereiche eines Forschungsansatzes. In: Heiner, M. (1988) a.a.O., S. 34-72.
- Flick, U. (1998) Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verl.
- Flick, U. (2004, 2. Aufl.). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2004) Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2006) (Hrsg.) Qualitative Evaluationsforschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flitner, W. (1980) (Erstausgabe 1950) Allgemeine Pädagogik. Frankfurt/M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Flösser, G. (2001) Qualität. In Otto, H-U. u. Thiersch, H. (2001, S. 1462ff)
- Forschungsgruppe Jugendhilfe Klein-Zimmern (1992). Familiengruppen in der Heimerziehung. Eine empirische Studie zur Entwicklung und Differenzierung von

- Betreuungsmodellen. Herausgegeben von Franz Petermann in der Reihe Studien zu Jugend- und Familienforschung. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Freigang, W. u. Wolf, K. (2001) Heimerziehungsprofile. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Frey, F. (2008) Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Friedbertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (1997). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Frommann, A. (2003) In: Hast u.a. (2003) a.a.O.
- Gabriel, T. (1999). Forschung in der Heimerziehung. Das Problem der Gegenstandsbestimmung (S. 1085-1106). In: Colla u.a. a.a.O.
- Gabriel, T. (2001) Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gabriel, T. u. Winkler, M. (2003). Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Gabriel, T. (2003) Die Looking-after-Children-Initiative und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung in der deutschen Jugendhilfe. In: Gabriel, T. u. Winkler, M. (2003) a.a.O.
- Galiläer, L. (2005) Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Galuske, M., Thole, W. (2006) Vom Fall zum Management. Neue Methoden der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galuske, M. (2009) (8. Aufl.) Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Gehres, W. (2008) Sozialpädagogische Fachlichkeit in der Jugendhilfe – Ein Forschungsbericht über theoretische Ansprüche und empirische Wirklichkeiten in Einrichtungen des Jugendhilfesystems. In: SLR 57/ 2/08, Lahnstein: Verlag neue Praxis, S. 65-80.
- Gelinas, M.V. u.a. (1999) Implementierungsqualität gestalten durch Collaborative Organizational Design. In Spalink, H. (1999) a.a.O. S. 65-94.
- Gissel-Palkovich, I. (2002) Total Quality Management in der Jugendhilfe? Von der Qualitätssicherung zur umfassenden Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Münster – Hamburg – London: LIT-Verlag.
- Glaser, B.G. u. Strauss, A. (2005, 2.Auf.) Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goffmann, E. (1973) Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Grohmann, R. (1997). Das Problem der Evaluation in der Sozialpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Grunwald, K. u. Thiersch, H. (2001) Lebensweltorientierung. In Otto, H.-U. u. Thiersch, H. (2001) a.a.O., S. 1136-1148.
- Grunwald, K. u. Thiersch, H. (Hrsg.) (2. Aufl. 2008). Praxis Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Günder, R. (2003, 2. Aufl.) Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Günther, R. u. Bergler, M. (1992). Arbeitsplatz Stationäre Jugendhilfe. Frankfurt/M.: IGFH Eigenverlag.
- Habermas, J. (1983) Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Habermas, J. (2001) *Glauben und Wissen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hamburger, F. u.a. (1998 u. 2000). *Entwicklungsbedingungen und Leistungsfähigkeit der Heimerziehung in Rheinland-Pfalz. Teil 1 und 2*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.
- Hamburger, F. (2003) *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hamburger, F. (2005) *Forschung und Praxis*. In: Schewpe, C. u. Thole, W. (2005) (Hrsg.) S. 35-48.
- Hast, J. u.a. (2003) (Hrsg.) *Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen*. Frankfurt/M: IGfH Eigenverlag.
- Heidegger, Martin (2007, 11. Aufl.) *Die Technik und die Kehre*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heil, K.; Heiner, M.; Feldmann, U. (2001) *Evaluation sozialer Arbeit*. Frankfurt/M: Eigenverlag des Deutschen Vereins.
- Heiner, M. (Hrsg.) (1988a) *Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heiner, M. (1988b) (Hrsg.) *Praxisforschung in der sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Heiner, M., Meinhold, M., von Spiegel, H., Staub-Bernasconi (1994) *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heiner, M. (1995/5 u. 6) *Nutzen und Grenzen systemtheoretischer Modelle für eine Theorie professionellen Handelns (Teil I u. II)* In *neue praxis* 5/95 und 6/95. Neuwied: Luchterhand.
- Heiner, M. (Hrsg.) (1996) *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Heiner, M. (Hrsg.) (1998) *Experimentierende Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Heiner, M. (1999) *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. In: Peterander, F. u. Speck, O. (1999), S. 63-88.
- Heiner, M. (2000a) *Selbstevaluation*. In: Stimmer, F. (2000) S. 590ff
- Heiner, M. (2000b) *Interne Evaluation zwischen institutioneller Steuerung und pädagogischer Reflexion – Sieben Thesen*. In: Müller-Kohlenberg u.a. (2000) a.a.O., S. 207-226.
- Heiner, M. (2001) *Evaluation*. In: Otto, Hans-Uwe, Thiersch, H. 2001 a.a.O.
- Heiner, M. (2001) *Planung und Durchführung von Evaluationen – Anregungen, Empfehlungen, Warnungen*. In: Heil, Karolus u.a (2001) a.a.O. S. 35-58.
- Heiner, M. (2004a) *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Heiner, M. (2004b) *PRO-ZIEL-BASISDIAGNOSTIK – Ein prozessbegleitendes, zielbezogenes, mehrperspektivisches und dialogisches Diagnoseverfahren*. In: Heiner, M. (2004c) a.a.O. S. 218-250.
- Heiner, M. (2004c) (Hrsg.) *Diagnostik und Diagnosen in der sozialen Arbeit – Ein Überblick*. Frankfurt/M: Eigenverlag des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge.
- Heiner, M. (2004d) *Integrative Diagnostik*. In: Schrapper (2004) a.a.O.
- Heiner, M./ Schrapper, Ch. (2004e) *Diagnostisches Fallverstehen in der Sozialen Arbeit. Ein Rahmenkonzept*. In: Schrapper, Ch. (2004) a.a.O.
- Heiner, M. (2006) *Interpretation Qualitativer Interviews – Ein kasuistischer Ansatz – Unveröffentlichtes Manuskript, gegeben durch Maja Heiner 2008*.
- Heiner, M. (2007) *Soziale Arbeit als Beruf. Fälle – Felder – Fähigkeiten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Henes, H. u. Trede, W. (Hrsg.) (2004). *Dokumentation pädagogischer Arbeit. Grundlagen und Methoden für die Praxis der Erziehungshilfen*. Frankfurt/M. IGfH Eigenverlag.

- Hentig, H. v. (1999) Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München, Wien: Hanser Verlag.
- Herbart, J. F. (1984) Herbart I. Umriss pädagogischer Vorlesungen. Paderborn: Schöninghaus.
- Hilweg, W. u. Posch, Ch. (2008) (Hrsg.) Fremd und doch zu Hause. Qualitätsentwicklung in der Fremdunterbringung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren.
- IGfH (1977) Zwischenbericht Kommission Heimerziehung. Frankfurt/M: Walhalla u. Paetoria Verlag.
- IGfH (2000) Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968-1983). Frankfurt/M: IGfH Eigenverlag.
- Institut für Kinder- und Jugendhilfe (IKJ) (2004) (Hrsg.). EVAS-Handbuch. Mainz: Institut für Kinder und Jugendhilfe.
- Institut für Qualitätsentwicklung GmbH. Homepage 2010.
- ISA Planung und Entwicklung GmbH (2009) (Hrsg.) Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 9. Eine Schriftenreihe des ISA zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung. Münster: ISA.
- Iser, A. (2008) Supervision und Mediation in der Sozialen Arbeit. Eine Studie zur Klärung von Mitarbeiterkonflikten. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Jungmann, W.; Huber, K. (Hrsg.) Heinrich Roth – „moderne“ Pädagogik als Wissenschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Kamp, J.-M. (1995) Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Opladen: Leske + Budrich.
- Kanfer, F.H.; Reinecker, H.; Schmelzer, D. (2000) (3. Aufl.) Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kant, I. (1977) Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. 2. Werkausgabe Band XII. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Kant, I. (1980) Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Werkausgabe Band VII. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kähler, H. D. (2006) Barrieren der Selbstevaluation – und wie man sie umgehen, überwinden und schleifen kann. In: UJ I/06 S. 3-12.
- Kelle, U. (2006) Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In: Flick, U. (2006) a.a.O. S. 117-134.
- Kleining, G. (1995) Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Band 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1997) (7. Aufl.) Pestalozzis „Stanser Brief“. Eine Interpretation. In: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Einleitung von Wolfgang Klafki. S. 37-71. Beltz Verlag.
- Kleve, H., Haye, B., Hampe-Grosser, A., Müller, M. (2006) Systemisches Case-Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Knab, E. u. Macsenaere, M. (2001, 2. Aufl.) EVAS-MANUAL Version 2002. Landau: IKJ-Eigenverlag.
- Knab, E. (2004) Historische Entwicklung der Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS) In: Macsenaere, M. u. Knab, E. (2004) a. a. O.
- Knist, F. u. Landgrebe, G. (2004) Qualitätsentwicklung in der Beratungsarbeit. Meezen: Limmer Verlag.
- Knorr, F. u. Halfar, B. (2000) Qualitätsmanagement in der Sozialarbeit. Regensburg: Walhalla.

- Knut, N. u.a. (Hg) (2006) Hinter`m Horizont geht`s weiter ... Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe. Frankfurt/ M. : IGfH Eigenverlag.
- König, J. (2006) Ein Praxisleitfaden zur Selbstevaluation in der Jugendhilfe. In: Unsere Jugend. I/2006, 58. Jahrgang. Ernst Reinhardt Verlag.
- König, J. (2., neu überarb. Aufl. 2007) Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Kröger, R. (2003) Wie vernünftig sind die neuen Entgeltregelungen der Heimerziehung? Auswirkungen des Paragraphen 78a ff KJHG für die inhaltliche Arbeit der stationären Erziehungshilfe. In: Hast u.a. (2003) a.a.O.
- Kuckartz, U. (1995) Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 2: Empirische Methoden. In: Lenzen, D. Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. A.a. O. S. 543-567.
- Kupffer, H. u. Martin, K.-R. (1994, 5.Aufl.) Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung. Stuttgart: UTB Wissenschaft.
- Kurz, W. (2005) Philosophie für helfende Berufe. Tübingen: Verlag Lebenskunst.
- Lamnek, S. (1995) Qualitative Sozialforschung. Band 1, Methodologie und Band 2, Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2005, 2. Aufl.) Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Langewand, A. (2004) Theorie und Praxis. In: Benner u. Oelkers 2004.
- Langhanky, M. (1993) Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Lenzen, D. (1995) (Hrsg.) Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Lifton, B. J. (1995, 2. Aufl.) Der König der Kinder. Das Leben von Janusz Korczak. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- Linneweber, V. (2004) Was weiß die Sozialpsychologie über Gruppen und Teams? In: Velmerig, V. u.a. (2004) In: Velmerig u.a. (2004) a.a.O.
- Loch, W. (1998) Die allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: Brinkmann/Petersen (1998) (Hrsg.) Seite 308-333.
- Lotmar, P. u. Tondeur, E. (1994) (4. Aufl.) Führen in sozialen Organisationen. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Luckner, Andreas (2008) Heidegger und das Denken der Technik. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Luhmann, N. u. Schorr, K. E. (1982) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1982) Funktion der Religion. Frankfurt/M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft
- Luhmann, N. (1983) Legitimation durch Verfahren. Frankfurt/M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Luhmann, N. (1987) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lüpke, F. (2004) Pädagogische Provinzen für verwahrloste Kinder und Jugendliche. Würzburg: Ergon Verlag.
- Macsenaere, M. u. Knab, E. (2004) Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Makarenko, A. (1982) Ein pädagogisches Poem. Gesammelte Werke Band 3 und 4. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Malik, F. (2004) Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Malik, F. (2006) Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Martens, E. (1975) (Hrsg.) Philosophie des Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller u. J. Dewey. Stuttgart: Philipp Reclam.
- Masing, W. (1994) Handbuch Qualitätsmanagement. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Maelicke, B. (1994) (Hrsg.) Beratung und Entwicklung sozialer Organisationen. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Maelicke, B. (1994) Umbau statt Ausbau. Sozialpolitische Rahmenbedingungen in den 90er Jahren. In: Maelicke, B. (1994) a.a.O.
- Maelicke, B. (2007) Qualitätsstandards. In: Fachlexikon des Deutschen Vereins. S. 747f a.a.O.
- Mayring, Ph. (2003, 8. Aufl.) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz UTB.
- Meinhold, M. u. Hollstein, W. (1975) Erziehung und Veränderung. Entwurf einer handlungsbezogenen Sozialisationstheorie. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- Meinhold, M. (1997). Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Merchel, J. (Hrsg.) (1999). Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum.
- Merchel, J. (Hrsg.) (2000). Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag.
- Merchel, J. (2. Aufl. 2004 a). Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Merchel, J. (2004, b) Leitung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen. Weinheim und München: Juventa.
- Merchel, J. (2005) Organisationsgestaltung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Konzepte zur Reflexion, Gestaltung und Veränderung von Organisationen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Merchel, J. (2006) (2. Aufl.) Hilfeplanung bei Hilfen zur Erziehung. § 36 SGB VIII. Stuttgart: Richard Boorberg Verlag.
- Merten, R. (1997). Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim und München: Juventa.
- Metzinger, A. (1999) Arbeit mit Gruppen. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Meuser, M. u. Nagel, U. (1997) Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. u. Prengel, A. (1997) a.a.O.
- Miebach, B. (2006) (2. Aufl.) Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mollenhauer, K. (1974) (5. Aufl.) Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mollenhauer, K. (1985) Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München: Juventa.
- Moser, H. (1995) Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, H. (1998) (2. Aufl.) Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Mührel, E. u. Birgmeier, B. (2009) (Hrsg.) Theorien der Sozialpädagogik – Ein Theorie-Dilemma? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Müller, B. (1985) Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen. Weinheim und München: Juventa.
- Müller, B., Niemeyer, Ch., Hilmar, P. (1986) Sozialpädagogische Kasuistik. Analysen und Arbeitsmaterial zu einem Fall. Bielefeld: Karin Böllert KT-Verlag.
- Müller, B. (1996). Qualitätsprodukt Jugendhilfe. Kritische Thesen und praktische Vorschläge. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Müller, B. (1987) in: Rauschenbach, Th./ Thiersch, H. 1987 a. a. O.
- Müller, B. (1999) Zur Moral der Heimerziehung. In: Colla u.a. (1999) a.a.O.
- Müller, B. (2009, 6. Aufl.) Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg i.B.: Lambertus.
- Müller, C. W. (1988) (2. Aufl.) Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit. Band 1 und 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, G. F. u. Braun, W. (2009) Selbstführung. Bern: Verlag Hans Huber.
- Müller, H., Weidner, G., Petermann, F. (1995) Pädagogische Supervision und Organisationsentwicklung in der Jugendhilfe. In: Petermann F. (1995) a.a.O. S. 68-99.
- Müller-Kohlenberg, H. (2000). Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen: Leske und Budrich.
- Münchmeier, R. (1999) Geschichte der Heimerziehung: 1870-1936. In: Colla u.a. (1991) a.a.O.
- Münder, J. u.a. (Hrsg.) (1998). Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/ SGB VIII. Münster: Votum Verlag.
- Neubauer, W. (1996) Führen und Leiten in sozialen Organisationen. In: Boskamp, P. u. Knapp, R. (1996) a.a.O.
- Neuffer, M. (2005) (2. Aufl.) Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim und München: Juventa.
- Niemeyer, C. (1998). Klassiker der Sozialpädagogik. Weinheim. München: Juventa Verlag.
- Niemeyer, C. (2007) Nietzsches Gerechtigkeitsethik – Anmerkungen aus sozialpädagogischer Perspektive. In: ZfSp. 5. Jahrgang 2007, Heft 4, S. 419-435. Weinheim: Juventa.
- Niemeyer, C. (2009) Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe. Historische Reminiszenzen und systematische Perspektiven. In: Mührel E. u. Birgmeier, B. (2009) a.a.O.
- Nohl, H. (1988) (10. Aufl.) Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Oelkers, J. (1986) Verstehen als Bildungsziel. In: Luhmann, N., Schorr, E. (1986) a.a.O. S. 167-218).
- Oelkers, J. u. Tenorth, H.-E. (1987) (Hrsg.) Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. u. Tenorth, H.-E. (1991) Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem . In: Oelkers, j. u. Tenorth, H.-E. (1991) Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oelkers, J. (2004) Reformpädagogik. In: Benner, Oelkers (2004) a.a.O.
- Oerter, R., Montada, L. (2008) (6. Aufl.) Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Olk, Thomas (1986) Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim und München: Juventa.

- Otto, G. u. Schulz, W. (1995) (Hrsg.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts.
- Otto, H.-U. u. Thiersch, H. (2001) Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. Aufl., Neuwied, Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Otto, H.-U., Oelrich, H.-G., Micheel, G. (2003). Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München, Unterschleißheim: Luchterhand Verlag.
- Pawelleck, T. (1997) Handbuch der Caritas-Jugendhilfe GmbH. Caritas-Jugendhilfe Gesellschaft mbH: Köln
- Patton, M. Q. (1997) Utilization-Focused-Evaluation. The New Century Text. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage. Übersetzt ins Deutsche von Wolfgang Beywl und abgedruckt in: Heiner, M. (1998) (Hrsg.) S. 55-66. a.a.O.
- Peper, E. (2007) Qualitätsmanagement. In: Fachlex. der Sozialen Arbeit. A. a. O. S. ??
- Pestalozzi, J.-H. (1997) Stanser Brief. In: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. (7. Aufl.) Weinheim und Basel: Beltz.
- Peterander, F. u. Speck, O. (1999) Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München; Basel: Reinhardt Verlag.
- Petermann, F. (1995) (Hrsg.) Pädagogische Supervision. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheitbauer, H. (2004) Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Peters, F. (1991) (Hrsg.) Jenseits von Familie und Anstalt. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung I. Bielefeld: Karin Böllert Verlag.
- Peters, F. (1993) (Hrsg.) Professionalität im Alltag. Entwicklungsperspektiven in der Heimerziehung II. Bielefeld: Karin Böllert Verlag.
- Peters u.a. (Hrsg.) (1998: 97ff) Integrierte Erziehungshilfen. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Piaget, J. (1999) Über Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Planungsgruppe PETRA (1987) Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zur Indikation. Frankfurt. Bern. New York. Paris: Verlag Peter Lang.
- Planungsgruppe PETRA (1992) Bestand, Entwicklung und Leistungsmöglichkeiten von Tagesgruppen. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Planungsgruppe PETRA (1993) (3. Aufl.) Was leistet Heimerziehung? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Frankfurt/M.: IGFH-Eigenverlag.
- Prange, K. (2005). Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh Verl.
- Pühl, H. (1998) Team-Supervision. Von der Subversion zur Institutionsanalyse. Vandenhoeck + Ruprecht Verlag
- Pühl, H. (2000) Supervision. In: Stimmer (2000) a.a.O. S. 733-737.
- Radermacher, H. (1972) Dialektik. In: Krings, H., Baumgartner, M., Wild, C. (1972) Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München: Kösel Verlag.
- Radtke, F.-O. (1983) Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim und Basel: Beltz Forschungsberichte.
- Radtke, F.-O. (1996) Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.

- Rauschenbach, Th., Thiersch, H. (1987) (Hrsg.) Die herausgeforderte Moral. Bielefeld: Karin Böllert. KT-Verlag
- Rauschenbach, Th., Ortmann, F., Karsten, M.-E. (1993) (Hrsg.) Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden Sozialer Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Rauschenbach, Th., Thole, W. (1998) (Hrsg.). Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim und München: Luchterhand Verlag.
- Rehn, B. (1999) Interne Qualitätsprüfungen. Audits und Selbstevaluation. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Renggli, F. (1985) Angst und Geborgenheit. Soziokulturelle Folgen der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Ergebnisse aus Verhaltensforschung, Psychoanalyse und Ethnologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ribbeck, J. H. (2006) Evaluation und Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Ristok, B. (1996) Controlling in sozialen Einrichtungen. In: Boskamp/Knapp (1996) a.a.O.
- Ritscher, W. (2002) Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Kempten: Carl Auer Verlag.
- Rombach, H. (1966) (Hrsg.) Die Frage nach dem Menschen. Aufriss einer philosophischen Anthropologie. Freiburg/München: Verlag Karl Alber.
- Rombach, H. (1966) Pädagogische Anthropologie. In: Rombach, H. (1966) a.a.O., S. 261-283.
- Roos, K. (2005) Kosten-Nutzen-Analysen von Jugendhilfemaßnahmen. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Rolus-Borgward, S. u. Tänzer, U. (1999) (Hrsg.) Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. Pädagogisch-Therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Universität Oldenburg: Biss-Verlag.
- Röper, Friedrich F. (1974) Das verwaiste Kind in Anstalt und Heim. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenstiel, Lutz von (1999) Die „lernende Organisation“ als Ausgangspunkt für Qualitätsentwicklung. S. 41-62. In: Peterander, F. u. Speck, O. (1999) (Hrsg.) a.a.O.
- Rugor, R. u. Studzinski, Gundula von (2003) Qualitätsmanagement nach der ISO Norm. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sahle, R. (1987) Gabe, Almosen, Hilfe. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Saß, H. u.a. (2003) Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision – DSM-IV-TR. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.
- Scala, K. u. Grossmann, R. (1997) Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen – Qualität sichern – Entwicklung fördern. Weinheim u. München: Juventa.
- Schellhorn, W., Schellhorn H., Fischer, L., Mann, Horst (2007, 3. Aufl.) SGB VIII/ KJHG. Kommentar zum Sozialgesetzbuch VIII. Kinder- und Jugendhilfe.
- Schleiermacher, F. (2000) Grundzüge der Erziehungskunst. In: Winkler u.a. (2000) Band 2 a.a.O.
- Schmalt, H.-D. (1982) Über das Handeln in Unterrichtssituationen. In: Luhmann u. Schorr (1982) a.a.O.

- Schmidt-Grunert, M. (2002, 2., veränd. Aufl.) Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schmidbauer, W. (1977) Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schneider, J. (1999). Gut und Böse – Falsch und Richtig. Zu Ethik und Moral der sozialen Berufe.
- Schone, Reinhold (1995) Theorie-Praxis-Transfer in der Jugendhilfe. Sozialpädagogische Praxisforschung zwischen Analyse und Veränderung. Münster: Votum Verlag.
- Schrapper, C. (2004) Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim und München: Juventa.
- Schrapper, C. / Thiesmeier, Monika (2004) Wie in Gruppen Fälle gut verstanden werden können. In: Velmerig, C. O. u.a. (2004) a.a.O.
- Schreyögg, A. (2000) Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn: Jungfermann Verlag.
- Schulz, W. (1995) Methoden der Erziehung und des Unterrichts unter der Perspektive der Mündigkeit. In: Otto u. Schulz 1995 a.a.O. S. 53-73.
- Schumacher, Th. (2007) Soziale Arbeit als ethische Wissenschaft. Topologie einer Profession. Stuttgart: Luciusverlag.
- Schumacher, Th. (2008) Konstruktion und Wirklichkeit. Von Sinn und Unsinn einer konstruktivistischen Erkenntnishaltung in der Sozialen Arbeit. In: neue Praxis 3/08 S. 287-295.
- Schütze, F. (1993) Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach u.a. (1993) a.a.O. S. 191-221.
- Schwabe, M. (2003) Was HeimerzieherInnen alles leisten und bewältigen (können müssen). Anforderungen an Fachlichkeit und Belastbarkeit der MitarbeiterInnen in stationären Gruppensettings. In: Hast u.a. (2003) a.a.O. S. 260-288.
- Schwabe, M. (2008, 2. Aufl.) Methoden der Hilfeplanung. Zielentwicklung, Moderation und Aushandlung. Frankfurt/M: IGFH-Eigenverlag.
- Schwabe, M. (2008) Zwang in der Heimerziehung? Chancen und Risiken. München u. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schweppe, C. (2003) (Hrsg.) Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Verlag Leske und Budrich.
- Schweppe, C., Thole, W. (2005) (Hrsg.). Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- SD 41 (2005) Die sozialpädagogische Diagnose im Kommunalen Sozialdienst. Berlin: Eigenverlag dv.
- Sommerfeld, P. u. Hüttemann, M. (2007) (Hrsg.) Evidenzbasierte Soziale Arbeit. Nutzen von Forschung in der Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2000) (Hrsg.) Heimerziehung aus Kindersicht. München: Eigenverlag.
- Spalink, H. (1999) (2. Aufl.) Werkzeuge für das Change Management. Prozesse erfolgreich optimieren und implementieren. Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine Zeitung.
- Spiegel von, Hiltrud (1993): Aus Erfahrung lernen: Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster: Votum Verlag.
- Spiegel von, Hiltrud (1999) in: Merchel, J. (1999) a.a. O. S. 353.

- Spiegel von, Hiltrud (2001 a) Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitsberichte und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster: Votum Verlag.
- Spiegel von, Hiltrud (2002 b) Leitfaden für Selbstevaluationsprojekte in 18 Arbeitsschritten. In Heil, K. 2001 a.a.O.
- Spiegel von, Hiltrud (2003) in: Hast u.a. (2003) a.a.O.
- Spiegel von, Hiltrud (2004). Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spiegel von, Hiltrud (2007). Zielorientierte Dokumentation in der Erziehungshilfe – Standards, Erfahrungen und Ergebnisse. Frankfurt/M.: IGfH – Eigenverlag.
- Sprenger, R. K. (2002) Vertrauen führt. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Stahl, E. (2002) Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim, Basel, Berlin: Verlagsgruppe Beltz.
- Stockmann, R. (2006) Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. München/Berlin: Waxmann.
- Stockmann, R., Meyer, W. (2010) Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Stork, R. (2007) Kann Heimerziehung demokratisch sein? Eine qualitative Studie zum Partizipationskonzept im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Weinheim und München: Juventa.
- Staub – Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Stimmer, F. (2000) (4. Aufl.) Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Stimmer, F. (2006) (2. Aufl.) Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Storch, M. u. Krause, F. (2007, 4. Aufl.) Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern: Verl. Hans Huber.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Strübing, J. (2007) Anselm Strauss. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Strübing, J. (2008) (2. überarbeitete und erw. Aufl.) Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. (1984). Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Z.f.Päd., 30. Jg. 1984, Nr. 1.
- Tenorth, H.-E. (1988). Geschichte der Erziehung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Tenorth, H.-E. u. Lüders, Ch. (1995) Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung 1: Hermeneutische Methoden. In: Lenzen, D. (1995) a.a.O. S. 519-542.
- Tenorth, H.-E. (2003). Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange und Band 2: von John Dewey bis Paulo Freire. München: Verlag C.H.Beck.
- Tenorth, H.-E. u. Welter, N. (2007) Pädagogische Anthropologie – Mechanismus einer Praxis. Zeitschrift für Pädagogik. 52. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Thiersch, H. (1986) Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim u. München: Juventa.
- Thiersch, H. (1992) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa.
- Thiersch, H. (1995). Lebenswelt und Moral. Beiträge zur moralischen Orientierung Sozialer Arbeit. Weinheim und München: Juventa.

- Thiersch, H. (2002) Positionsbestimmungen in der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thiersch, H. (2009) Schwierige Balance. Über Grenzen, Gefühle und berufsbiographische Erfahrungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Thole, W., Galuske, M., Gängler, H. (1998) (Hrsg.) KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Trede, W. (1998). Integrierte Erziehungshilfen – Praxismodelle im Vergleich. In: Peters u.a. (Hrsg.) (1998: 97ff) Integrierte Erziehungshilfen. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Trede, W. (2001) In: Otto, H.-U. u. Thiersch, H. (2001)
- Turtschany, S. (2007) Selbstevaluation als Führungsinstrument. Eine Analyse der Arbeitszufriedenheit. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Unsere Jugend I/2006 Thementeil Selbstevaluation. S. 35-39. München: Ernst Reinhardt Verl.
- ÜBBSJ (2000) Würzburger Jugendhilfe-Evaluationsstudie (WJE) Würzburg: City Druck.
- Velmerig, C. O.; Schattenhofer, K.; Schrapper, Ch. (2004) Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppenspezifische Zwischenbilanz. Weinheim und München: Juventa.
- Wagner, J. M. (2007) Ökonomische Denkmodelle als sozialpädagogische Strukturprinzipien? Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Weber, M. (1976) (3., durchgesehene Aufl.) Soziologische Grundbegriffe. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weber, M. (1980) (1. Aufl.1921) Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weber-Kellermann, I. (1977, 3. Aufl.) Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weick, K. E. (1995) Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Weidner, G. u. Hein, M. (1986) „Silentium“ im Gemeinschaftshaus Aschaffener Straße. Bericht und Auswertung einer Erprobung. Hanau: Eigenverlag Stadt Hanau.
- Weidner, G. u.a. (1999) Schule – Werkstatt – Freizeit: Ganztagskonzept einer Sonderschule für Erziehungshilfe und Kranke. In: Rolus-Borgward, S. u. Tänzer, U. (1999) a.a.O. S. 199-210.
- Weidner, G. (2000). Perspektiven der Praxisforschung und Evaluation in der Jugendhilfe. In: Müller, H. (Hrsg.) (2000) Stressmanagement und Videotraining in Familiengruppen. S. 189-211. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Weidner, G. (2004) Zur Konzeption der Implementierung von EVAS in den Arbeitsalltag der Heimerziehung. In: Adams, D. u.a. (2004) a.a.O., Abschnitt Einführung S. 26-36.
- Weinschenk, R. (1987, 4. Aufl.) Geplantes Erziehen im Heim. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Wendt, W.R. (1985) (2. Aufl.) Geschichte der sozialen Arbeit. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Wiesner, R. (Hrsg.) (2006, 3. Aufl.) SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe Kommentar. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Wilken, U. (2000) (Hrsg.) Soziale Arbeit zwischen Ethik und Ökonomie. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Willke, H. (1996) (5. Aufl.) Systemtheorie I: Grundlagen. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Winkler, M. (1988) Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (1989) Zwischen Affirmation und Negation. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau. SLR 19. Bielefeld: Karin Böllert Verlag.
- Winkler, M. (1991) Eine pädagogische Betrachtung der Heimerziehung. In: Peters, F. (Hrsg.) (1991) a. a. O., S. 67-93.

- Winkler, M. (1999). Das Problem mit den Klassikern. In: Colla u.a. (2000). Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied; Krefeld: Luchterhand.
- Winkler, M. (1999) Methodisches Handeln. In: Colla u.a. (2000, S. 1113-1120) a.a.O.
- Winkler, M. u. Brachmann, Jens (200...?) Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Band 1 und 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp Wissenschaft.
- Winkler, M. (2003) Und die Zukunft der Erziehungshilfen? In: Gabriel, Winkler (2003) a.a.O.
- Winkler, M. (2003) Theorie der Sozialpädagogik – ein Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 1. Jg., 2003, H. 1.
- Winkler, M. (2006) Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winkler, M. (2009) Theorie und Praxis revisited oder: Sozialpädagogik als Handwerk betrachtet. In: Mührel u. Birgmeier (2009) a.a.O. S. 307-332.
- Wolf, K. (2000) Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (2000) (Hrsg.) a.a.O. S. 6-39.
- Würzel, Anton (2005) Systemisches Management in Theorie und Praxis. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Zink, K.J. (1995) TQM als integratives Managementkonzept. Das Europäische Qualitätsmodell und seine Umsetzung. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Zirfas, J. (2007) Immanuel Kant: Zum pädagogischen Orientierungswissen einer Pragmatischen Anthropologie. In: Tenorth, H.-E. u. Welter, N. (2007) a.a.O.

## **8. Anhang**

### 8.1 Vorstudie

- Fragebogen Heimleiter (S. 417)

### 8.2 EVAS

- Verlaufsbogen EVAS (Siehe S. 227ff mit Kommentierung)

### 8.3 Heim A

- Instrument zur Dokumentation siehe Heim A, Forschungsteil S 255

### 8.4 Heim B

- Fallbesprechungskonzept (S. 418)

### 8.5 Heim C

- Erziehungsplanungsvorlage (beim Autor einzusehen)

### 8.6 Heim D

- Fallbesprechungsvorlage (S. 422 )

### 8.8 Quervergleich 4 Heime (beim Autor einzusehen)

#### *8.8. Lebenslauf (S.426)*

*Erklärung nach §6 der Promotionsordnung (S. 428)*

## 8.1 Vorstudie : Fragebogen Heimleiter

Leitfaden Vorstudie: **Fragebogen für Heimleitungen und Qualitätsbeauftragte**

**Adressaten:** 7 Heime mit EVAS- Anwendung und ein Referenzheim

### **Hauptthemen:**

Strukturqualität

Prozessqualität

Ergebnisqualität

Konzeptqualität

Selbstevaluationsqualität

### **1. Fragen zur Strukturqualität:**

- 1.1. Gibt es Wohngruppen, wie viele, welches Alter, welche Größe (Mitarbeiter- und Kinderzahl)
- 1.2. Wer übt die Funktion eines Qualitätsbeauftragten aus und welchem Stundenkontingent?
- 1.3. Gibt es ein QM- System, Welches?
- 1.4. Gibt es eine Qualitätsentwicklungsvereinbarung mit dem Jugendamt?

### **2. Fragen zur Prozessqualität**

1. Welche qualitätstragenden Prozesse sind beschrieben, konzeptionell festgelegt?
2. Welche Dokumentationen gibt es?
3. Wie werden die Hilfepläne operationalisiert? Kategorien?
4. Wie wird evaluiert?

### **3. Fragen zur Ergebnisqualität**

1. Wie wird die Ergebnisqualität evaluiert?
2. Welche Kriterien gelten für die Prüfung der Ergebnisqualität?

### **4. Konzeptqualität**

1. Gibt es ein geschriebenes, verbindliches Leitbild, wer hat es entwickelt?
2. Gibt es außer den Leistungsbeschreibungen Konzepte für die Wohngruppen, wer hat diese entwickelt und welche Operationalisierungsebenen gibt es?
3. Welchen Stellenwert haben die Konzepte im Alltag?

### **5. Selbstevaluationsqualität**

1. Wie bewerten die Mitarbeiter ihre Arbeit?
2. Welche methodischen und nicht methodischen Bewertungsarten gibt es?
3. Welche Planung und Entwicklung gibt es zum Thema Selbstevaluation

## 8.4. Heim B: Fallbesprechungskonzept

### Fallbesprechungskonzept für die Gruppen Heim B

#### 0. Vorbemerkung

Das hier vorgelegte Konzept versucht einerseits die wahrgenommenen Bedarfe zu berücksichtigen. Es geht andererseits von bewährten Handhabungen in anderen Einrichtungen aus und berücksichtigt neuere Erfordernisse nach dem §78 KJHG bezüglich der Qualitätsentwicklung. Ich habe mich hier auf Grund unserer Besprechung zum Teil zu sehr konkreten Vorschlägen vorgewagt, zum Teil aber auch offen gelassen, wie die Umsetzung in den einzelnen Gruppen geschieht.

Ich bitte beim Lesen deshalb immer auch die Fragen im Kopf zu haben: Was ist in unserer, was in allen Gruppen möglich? Was muss unterschiedlich gesehen werden? Wo kann oder soll eine Anpassung oder Entwicklung in unserer Gruppe stattfinden? Es geht bei unserem Projekt ja um ein Beispiel für Organisationsentwicklung der Gruppen von deren spezifischer Wirklichkeit aus und so nicht nur etwa um ein Stück Angleichung der Gruppen, sondern auch um ein paar Schritte nach vorne im Sinne einer fruchtbaren Gesamtentwicklung für alle Gruppen.

#### 2. Zu den Zielen der Fallbesprechung

Allgemeine Ziele und Bestandteile einer Fallbesprechung sollten sein:

- a) Feststellen des Ist-Standes und Überprüfung der Zielerreichung
- b) Beschreibung und Analyse der positiven und negativen Entwicklungen
- c) Bewertung und Hypothesen
- d) Definition/ Neudefinition von Zielen und Aufgaben
- e) Erziehungsplanung/Arbeitsplanung

Diese Ziele sollten gelten für die Regelfallbesprechungen, die auch zur Vor- und Nachbereitung der Hilfeplangespräche und zur Einzelfallevaulation dienen und für die Krisenfallbesprechungen, wobei hier der Schwerpunkt zunächst in der Krisenbewältigung liegt. Bei der Kontrollfallbesprechung sollte die Beachtung aller Punkte der Vergewisserung des aktuellen Standes dienen, wenn auch sehr reduziert.

#### 3. Drei Arten von Fallbesprechungen

Ich empfehle, den Begriff der Fallbesprechung ihrem Zweck nach zu unterscheiden und folge dabei der Praxis, dass es kurze Kontrollfallbesprechungen gibt im Sinne der Frage, „Wie läuft es zur Zeit mit dem/der Jugendlichen X?“, dass es ad hoc Krisenfallbesprechungen gibt in akuten Krisensituationen und dass es festgelegte Regelfallbesprechungen gibt. Die Begriffsunterteilung soll also die Verständigung erleichtern.

Wöchentlich sollten mindestens 1,5 Stunden für Fallbesprechungen zur Verfügung stehen.

##### a) Kontrollfallbesprechung

*Es werden hier empfohlen, in jedem Teamgespräch jeweils abwechselnd immer eine Hälfte der Kinder und Jugendlichen im Sinne eines kurzen Checks der aktuellen Situation zu besprechen (5-10 Min je Kind, insgesamt 30 Min.). Neben aktuellen Problemen sollte*

*in jedem Fall standardmäßig kurz der Stand der Entwicklung dargestellt werden im Blick auf die drei wichtigsten HP-Ziele. So ist gewährleistet dass alle zwei Wochen jedes Kind wenigstens einmal thematisiert wird.*

**b) Krisenfallbesprechung**

*Krisenfallbesprechungen dienen der Bearbeitung aktueller Krisen. Sie sollten in der Anzahl reduziert werden durch regelmäßige Kontroll- und Regelfallbesprechungen. Trotzdem werden sie immer wieder nötig sein und es ist zu empfehlen, nicht nur die Krise zum Thema zu machen, sondern gerade hier immer auch die langfristige Fallentwicklung und Gruppendynamik zu vergegenwärtigen. Für eine Krisenfallbesprechung sind durchschnittlich ca. 1-2 Std. zu veranschlagen.*

**c) Regelfallbesprechung**

*Die Regelfallbesprechung sollte pro Kind zwei mal im Halbjahr, zwischen den Hilfeplangesprächen stattfinden. Sie soll insbesondere der Ziel- und Aufgabenplanung, der Vor- und Nachbereitung der Hilfeplangespräche und der Evaluation (EVAS) der Arbeit mit dem Kind/Jugendlichen dienen. Von den aufgezählten Aufgaben hängt auch die Terminierung ab. Als Zeit ist durchschnittlich 1 Stunde zu veranschlagen.*

**4. Zum Ort und Zeitrahmen und zur Struktur der Fallbesprechungen**

**a) Ort**

*Der Ort der Fallbesprechungen sollte wie bislang im Teamgespräch sein. Fälle, die einer intensiveren Bearbeitung bedürfen, weil schwierigere Beziehungsprobleme oder schwer auflösbare Verstrickungen eine Rolle spielen, können auch in der Supervision bearbeitet werden. Grundsätzlich sollte aber jedes Team die Kompetenz haben oder entwickeln, selbständig und kompetent Fallbesprechungen durchzuführen und die üblichen Probleme zu bearbeiten. Kollegiale Beratung/Supervision sollte so etabliert sein, dass Supervision nicht Regelbedarfe, sondern besondere Bedarfe bedient (etwa: Teamentwicklung, Teamkonflikte, Fallsupervision in besonderen Fällen wie Verstrickungen etc.). Die Abgrenzung von Leitung, interner Beratung, interner Supervision und externer Supervision ist hiermit nur angesprochen, sie muss natürlich je nach Einrichtungsbedarf entschieden werden.*

**b) Zeit**

*Die Zeit ist abhängig von der Besprechungsart, bei Regel- und Krisenfallbesprechungen sollten ca. 1 Std veranschlagt werden. Allerdings ist eine Stunde für eine Fallbesprechung in der Regel nur ausreichend, wenn eine gute Vorbereitung von allen Teilnehmern stattgefunden hat (besonders Informationssammlung, eventuell auch vorbereitete visuelle Darstellung).*

**c) Struktur**

*Wenn durchschnittlich nur eine Stunde für eine Fallbesprechung veranschlagt wird, so ist eine gute Moderation und gute Strukturierung wichtig. Die Moderation kann durch die Erziehungsleitung oder durch ein Teammitglied erfolgen. In sehr schwierigen Situationen (Teamkonflikte) auch einmal von außen. Die Moderation ist nicht nur Gesprächsleitung, sie wird sich in der Regel auch für den methodischen Aspekt verantwortlich fühlen, sich also entsprechend vorbereiten.*

## 5. Zu den Methoden

### a) Allgemeine methodische Vorgaben

Jenseits von der Option für bestimmte Methoden soll hier ein allgemeiner und verbindlicher Standard beschrieben werden, der sich vielerorts bewährt hat, EVAS mit einbezieht und der für jede Regelfallbesprechung gelten sollte:

Die zeitliche und inhaltliche Grobstruktur sollte sich an den oben genannten Zielformulierungen orientieren:

- **Feststellen des Ist-Standes und Überprüfung der Zielerreichung**

Der Ist-Stand wird einmal anhand der Kategorien und Zielbeschreibungen von EVAS beschrieben. Zusätzlich sollten die Ziele und Aufgaben, die sich aus der letzten Hilfeplanung und (soweit vorhanden) Erziehungsplanung ergeben hatten auf ihre Realisierung hin überprüft werden. Regelmäßig überprüft werden sollte der Entwicklungsstand des Familiensystems.

- **Beschreibung und Analyse der positiven und negativen Entwicklungen.**

*Dieser Punkt schließt an den ersten an und fokussiert positive und negative Entwicklungen durch ihre Beschreibung und Analyse. Auch hier sollte man sich u.a. an den EVAS Bögen orientieren.*

- **Bewertung und Hypothesen**

*Die Bewertung der in der vorangegangenen Beschreibung und Analyse behandelten Entwicklung des Kindes/Jugendlichen sollte bewusst immer als eigenständiger Schritt geschehen. Eine negative Entwicklung der reinen Daten etwa kann trotzdem insgesamt positiv bewertet werden und umgekehrt. Hypothesen und Prognosen sind zu einer Evaluation unverzichtbar, die begründet die Ziele erneuern oder/und ändern setzen will.*

- **Eventuelle Neudefinition von Zielen und Aufgaben**

Hier werden die Ziele, die im EVAS- Bogen und in der Hilfeplanung formuliert sind, sowie die Aufgabenstellung wenn nötig erneuert und/oder ergänzt.

- **Erziehungsplanung/Arbeitsplanung**

*Hier wird der Erziehungsplan, bzw. werde die Teilziele und Einzelaufgaben entsprechend der Ergebnisse der Fallanalyse konkret als Arbeitsaufträge formuliert mit den Fragenworten Was, Warum, Wer, Wo, Wie, Wann. Wenn nicht schon vorhanden, rate ich hier zu einer als Raster vorliegenden Liste, in der die Aufträge eingetragen werden. Definiert sollte auch sein, wann und durch wen die Erledigung überprüft wird. Es gibt Teams, da ist die Erledigung von Aufgaben methodisch gut eingespielt und Änderungen nicht nötig. Mein Vorschlag betrifft Teams, die hier Entwicklungsbedarf für sich sehen. Entscheidend ist, dass Erziehungsplanung/Arbeitsplanung und Auswertung der Ergebnisse verlässlich passiert.*

### b) Spezielle Methoden der Wahl

Das eben beschriebene allgemeine methodische Vorgehen bedarf zusätzlich verschiedener methodischer „Werkzeuge“. Es erleichtert die Kooperation, vor allem die Verständigung innerhalb einer Einrichtung aber auch gegenüber dem Jugendamt, wenn man sich auf möglichst wenige Methoden für die Einrichtung insgesamt einigen kann. Empfehlung von mir in der derzeitigen Situation der Einrichtung: Einigung auf den systemischen Ansatz als Standardmethode insbesondere bei der Familiendiagnostik einschließlich Helfersystem (Genogramm, Beziehungsanalyse), dem Gruppensoziogramms, der Biographiearbeit und der Interventionsplanung. Als Ergänzung sollten mindestens verhaltenstherapeutische, psychoanalytische und gesprächspsychotherapeutische Methoden zugelassen sein, soweit die entsprechenden methodischen Elemente nicht schon in den systemischen Ansatz integriert sind.

Noch mal zur Einordnung spezieller Methoden: In unserer Arbeit im Heim geht es immer erst einmal um Erziehung, um die Umsetzung von Erziehungszielen durch Lernprozesse überwiegend im Alltag, die wir als Pädagoginnen und Pädagogen planen, durchführen und auswerten. Ein Großteil der Erziehung läuft im Alltag ohne unser besonders geplantes Zutun. Unser aktiver Teil ist jedoch wegen der besonderen Schwierigkeiten der Lebens- und Lernprozesse kaum zu bewältigen, ohne zusätzliche Methoden. Zentral bleibt aber der Erziehungsbegriff (intentional und funktional).

## **6. Zur Dokumentation und Evaluation**

Als eine Grundlage für die Umsetzung der Integration von EVAS kann mein Aufsatz im neuen Handbuch herangezogen werden.

### **a) Zur Dokumentation**

*Die Fallbesprechungen sollten durch ein Ergebnisprotokoll dokumentiert werden.*

### **b) Zur Evaluation**

*In die Fallbesprechung einbezogen werden sollten die Datengewinnung und die Einzelfallauswertungsergebnisse von EVAS.*

## **7. Zur Selbstevaluation**

### **a) Selbstevaluation von selbstgewählten Ausschnitten gezielter Interventionen auf der Fallebene**

*Hier können Miniselbstevaluationsprojekte vom Team kreiert werden, indem für den Erfolg bestimmter Interventionen Kriterien entwickelt werden und durch Überprüfung die Ergebnisse dargestellt werden. Hierdurch ist Methodenentwicklung im Microbereich möglich. Es kann anhand solcher Miniprojekte die Methode der Selbstevaluation gelernt werden und damit auch die Methode EVAS besser in ihren Möglichkeiten genutzt werden kann.*

## **7. Kontext und weiteres Vorgehen**

In einem gewissen Sinne ist die Fallbesprechung eines der Herzstücke unserer Arbeit auf der Ebene der Reflexion, Planung und Evaluation. Mit der Weiterentwicklung der Fallbesprechung werden viele Bereiche unserer Arbeit positiv berührt, bzw. entstehen Anregungen für die Weiterentwicklung auch der anschließenden Prozesse (Hilfeplanung, Erziehungsplanung, Dokumentation, Berichte, Eltern- und Kindgespräche Alltagspädagogik u.s.w.). Eine Weiterentwicklung der Fallbesprechungen führt so noch zuverlässiger die verbesserungswürdigen Aspekte des Alltags vor Augen, besonders die Entstehung von Krisen kann schneller erkannt und verstanden werden schon in ihren Anfängen. Es wäre also eine gute Entscheidung, gerade hier ein Schwerpunkt der Qualitätsentwicklung zu setzen.

Es ist ja in fast allen Einrichtungen geplant, auch Qualitätshandbücher zu schreiben. Wir können am Thema der Fallbesprechung beispielhaft diesen Prozess durchführen, indem wir auf der Grundlage der gerade entstehenden Konzeptentwicklung und der Testung über ein Jahr ein Handbuchabschnitt Fallbesprechung schreiben, dies uns als ein mögliches Ziel des Projektes vornehmen.

## 8.6 Heim D: Fallbesprechungsvorlage

# EVAS Fallbesprechungsvorlage

Name Kind/Jugendlicher : .....

Wohngruppe : .....

Beteiligte Mitarbeiter : .....

Datum : .....

### Ressourcen und Symptome des Kindes

8	Ressourcen/Schutzfaktoren des Kindes/Jugendl.	20	Interventionsbedürftige psychische/psychosoziale Problemlagen - SYMPTOME																																																																																																																																		
	7 = überdurchschnittlich 6 = leicht überdurchschnittlich 5 = durchschnittlich 4 = leicht unterdurchschnittlich 3 = unterdurchschnittlich 2 = weit unterdurchschnittlich 1 = extrem unterdurchschnittlich 8 = entfällt (z. B. Kleinkind) 9 = mangelnde Information  <i>Die Beurteilung bitte für jede der 10 Skalen anhand nebenstehender Skalierung vornehmen. Orientieren Sie sich dabei an der Norm der Gleichaltrigen in Deutschland, also nicht an der typischen Jugendhilfeklientel. Die Beurteilung soll möglichst spontan erfolgen.</i> <b>Zutreffendes bitte ankreuzen.</b>		entfällt, keine Auffälligkeiten (falls zutreffend bitte ankreuzen) unbekannt (falls zutreffend bitte ankreuzen)  <i>Wenn Symptomatik vorhanden, bitte Schweregrad analog Item 22 einschätzen bzw. ankreuzen: 1 = leicht 2 = mittel 3 = schwer</i> <i>Mehrfachankreuzen ist möglich; das wichtigste Symptom bitte zusätzlich unterstreichen (angelehnt ICD10).</i>																																																																																																																																		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%; text-align: center;">Skala 1</td> <td style="width: 40%;">soziale Integration</td> <td style="width: 35%;">[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 2</td> <td>soziale Attraktivität</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 3</td> <td>sozial-kommunikative Kompetenzen</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 4</td> <td>besondere Fähigkeiten und Leistungen</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 5</td> <td>Interessen, Aktivitäten u. Freizeitbeschäftigungen</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 6</td> <td>Überzeugungen und Bewältigungsstrategien</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 7</td> <td>Selbstkonzept und Selbstsicherheit</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 8</td> <td>Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit)</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 9</td> <td>Funktion in der Familie (bzw. Gruppe)</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Skala 10</td> <td>körperliche Gesundheit</td> <td>[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]</td> </tr> </table>	Skala 1	soziale Integration	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 2	soziale Attraktivität	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 3	sozial-kommunikative Kompetenzen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 4	besondere Fähigkeiten und Leistungen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 5	Interessen, Aktivitäten u. Freizeitbeschäftigungen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 6	Überzeugungen und Bewältigungsstrategien	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 7	Selbstkonzept und Selbstsicherheit	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 8	Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit)	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 9	Funktion in der Familie (bzw. Gruppe)	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]	Skala 10	körperliche Gesundheit	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 5%;">1</td> <td style="width: 85%;">Auffälligkeiten im Essverhalten</td> <td style="width: 10%;">[1] [2] [3]</td> <td style="width: 5%; text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Alkohol-/Drogen-/Medikamentenmissbrauch</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Schlafprobleme</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Einnässen/Einkoten</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Stereotypien/Tics/Zwänge</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">5</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>körperl. Begleitsymptome/psychosomatische Symptome:.....</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>Probleme der motorischen Funktion (funktionell)</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">7</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>Aufmerksamkeitsdefizit/Impulsivität/motor. Unruhe</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>aggressives Verhalten</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">9</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>Delinquenz (mit formalen Sanktionen belegt)</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">10</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>dissoziales Verhalten (z. B. Lügen, Schuleschwänzen)</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>Trennungsprobleme/Unselbstständigkeit</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">12</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>mangelndes/undifferenziertes Bindungsverhalten</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">13</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>Auffälligkeiten im Sexualverhalten</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">14</td> </tr> <tr> <td>15</td> <td>Soziale Unsicherheit</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">15</td> </tr> <tr> <td>16</td> <td>Selbstverletzung/-beschädigung</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td>17</td> <td>suizidale Handlungen</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">17</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>Ängste/Panikattacken (z. B. vor Tod, Kontrollverlust)</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">18</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>depressive Verstimmungen</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">19</td> </tr> <tr> <td>20</td> <td>relative Leistungsschwäche in der Schule</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">20</td> </tr> <tr> <td>21</td> <td>Schulangst (z. B. massive Prüfungsängste)</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">21</td> </tr> <tr> <td>22</td> <td>Probleme mit der Sprache/dem Sprechen/der Artikulation</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">22</td> </tr> <tr> <td>23</td> <td>Lesen-/Rechtschreibprobleme</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">23</td> </tr> <tr> <td>24</td> <td>Rechenprobleme</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">24</td> </tr> <tr> <td>25</td> <td>Sonstige: .....</td> <td>[1] [2] [3]</td> <td style="text-align: right;">25</td> </tr> </table>	1	Auffälligkeiten im Essverhalten	[1] [2] [3]	1	2	Alkohol-/Drogen-/Medikamentenmissbrauch	[1] [2] [3]	2	3	Schlafprobleme	[1] [2] [3]	3	4	Einnässen/Einkoten	[1] [2] [3]	4	5	Stereotypien/Tics/Zwänge	[1] [2] [3]	5	6	körperl. Begleitsymptome/psychosomatische Symptome:.....	[1] [2] [3]	6	7	Probleme der motorischen Funktion (funktionell)	[1] [2] [3]	7	8	Aufmerksamkeitsdefizit/Impulsivität/motor. Unruhe	[1] [2] [3]	8	9	aggressives Verhalten	[1] [2] [3]	9	10	Delinquenz (mit formalen Sanktionen belegt)	[1] [2] [3]	10	11	dissoziales Verhalten (z. B. Lügen, Schuleschwänzen)	[1] [2] [3]	11	12	Trennungsprobleme/Unselbstständigkeit	[1] [2] [3]	12	13	mangelndes/undifferenziertes Bindungsverhalten	[1] [2] [3]	13	14	Auffälligkeiten im Sexualverhalten	[1] [2] [3]	14	15	Soziale Unsicherheit	[1] [2] [3]	15	16	Selbstverletzung/-beschädigung	[1] [2] [3]	16	17	suizidale Handlungen	[1] [2] [3]	17	18	Ängste/Panikattacken (z. B. vor Tod, Kontrollverlust)	[1] [2] [3]	18	19	depressive Verstimmungen	[1] [2] [3]	19	20	relative Leistungsschwäche in der Schule	[1] [2] [3]	20	21	Schulangst (z. B. massive Prüfungsängste)	[1] [2] [3]	21	22	Probleme mit der Sprache/dem Sprechen/der Artikulation	[1] [2] [3]	22	23	Lesen-/Rechtschreibprobleme	[1] [2] [3]	23	24	Rechenprobleme	[1] [2] [3]	24	25	Sonstige: .....	[1] [2] [3]	25
Skala 1	soziale Integration	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 2	soziale Attraktivität	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 3	sozial-kommunikative Kompetenzen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 4	besondere Fähigkeiten und Leistungen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 5	Interessen, Aktivitäten u. Freizeitbeschäftigungen	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 6	Überzeugungen und Bewältigungsstrategien	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 7	Selbstkonzept und Selbstsicherheit	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 8	Autonomie (Selbstständigkeit, Unabhängigkeit)	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 9	Funktion in der Familie (bzw. Gruppe)	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
Skala 10	körperliche Gesundheit	[1] - [2] - [3] - [4] - [5] - [6] - [7] [8] [9]																																																																																																																																			
1	Auffälligkeiten im Essverhalten	[1] [2] [3]	1																																																																																																																																		
2	Alkohol-/Drogen-/Medikamentenmissbrauch	[1] [2] [3]	2																																																																																																																																		
3	Schlafprobleme	[1] [2] [3]	3																																																																																																																																		
4	Einnässen/Einkoten	[1] [2] [3]	4																																																																																																																																		
5	Stereotypien/Tics/Zwänge	[1] [2] [3]	5																																																																																																																																		
6	körperl. Begleitsymptome/psychosomatische Symptome:.....	[1] [2] [3]	6																																																																																																																																		
7	Probleme der motorischen Funktion (funktionell)	[1] [2] [3]	7																																																																																																																																		
8	Aufmerksamkeitsdefizit/Impulsivität/motor. Unruhe	[1] [2] [3]	8																																																																																																																																		
9	aggressives Verhalten	[1] [2] [3]	9																																																																																																																																		
10	Delinquenz (mit formalen Sanktionen belegt)	[1] [2] [3]	10																																																																																																																																		
11	dissoziales Verhalten (z. B. Lügen, Schuleschwänzen)	[1] [2] [3]	11																																																																																																																																		
12	Trennungsprobleme/Unselbstständigkeit	[1] [2] [3]	12																																																																																																																																		
13	mangelndes/undifferenziertes Bindungsverhalten	[1] [2] [3]	13																																																																																																																																		
14	Auffälligkeiten im Sexualverhalten	[1] [2] [3]	14																																																																																																																																		
15	Soziale Unsicherheit	[1] [2] [3]	15																																																																																																																																		
16	Selbstverletzung/-beschädigung	[1] [2] [3]	16																																																																																																																																		
17	suizidale Handlungen	[1] [2] [3]	17																																																																																																																																		
18	Ängste/Panikattacken (z. B. vor Tod, Kontrollverlust)	[1] [2] [3]	18																																																																																																																																		
19	depressive Verstimmungen	[1] [2] [3]	19																																																																																																																																		
20	relative Leistungsschwäche in der Schule	[1] [2] [3]	20																																																																																																																																		
21	Schulangst (z. B. massive Prüfungsängste)	[1] [2] [3]	21																																																																																																																																		
22	Probleme mit der Sprache/dem Sprechen/der Artikulation	[1] [2] [3]	22																																																																																																																																		
23	Lesen-/Rechtschreibprobleme	[1] [2] [3]	23																																																																																																																																		
24	Rechenprobleme	[1] [2] [3]	24																																																																																																																																		
25	Sonstige: .....	[1] [2] [3]	25																																																																																																																																		

27 Drogenkonsum			
... bezogen auf die letzten 6 Monate.			
keinerlei Drogenkonsum (falls zutreffend, bitte ankreuzen) <input type="checkbox"/>			
4 = abhängig		Bei Konsumverhalten bitte die Beurteilung (durch Ankreuzen des zutreffenden Wertes) anhand neben stehender Skalierung vornehmen.	
3 = unkontrolliert			
2 = öfter, kontrolliert			
1 = selten, wenig			
8 = entfällt, kein Konsum dieser Droge			
9 = mangelnde Information			
<b>Alkohol</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>Nikotin</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>Cannabis</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>Medikamente</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>Halluzinogene</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>Schnüffeln</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]
<b>harte Drogen</b>	[1] – [2] – [3] – [4]	[8]	[9]

23 Kooperation Kind/Jugendlicher							
... im Erhebungszeitraum aus Sicht des päd. Mitarbeiters	1 = sehr gut / sehr	2 = gut / etwas	3 = weder gut noch schlecht / teils-teils	4 = eher schlecht / weniger	5 = sehr schlecht / gar nicht	8 = entfällt, Kleinkind	9 = unbekannt
1. Das Kind/der Jugendliche akzeptiert die aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzweise: die Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
2. Das Kind/der Jugendliche arbeitet ... an der Hilfestaltung im Alltag mit.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
3. Die Beziehung zwischen dem Kind/Jugendliche und dem (Haupt-)Bezugsbetreuer ist ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
4. Das Kooperationsverhalten des Kindes/Jugendlichen in der Vorschulgruppe/Schule/Ausbildungsstätte ist ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]

24 Kooperation Eltern														
... im Erhebungszeitraum aus Sicht des päd. Mitarbeiters	1 = sehr gut / sehr	2 = gut / etwas	3 = weder gut noch schlecht / teils-teils	4 = eher schlecht / weniger	5 = sehr schlecht / gar nicht	8 = Elternteil entfällt	9 = unbekannt							
						Mutter	Vater							
1. Die Eltern akzeptieren die für sie aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzw. Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
2. Sie akzeptieren die für ihr Kind aufgestellten Hilfeplanziele (ersatzw. Erziehungsplanung) ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
3. Sie halten die getroffenen Vereinbarungen ... ein	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]
4. Ihre aktiven Beiträge zur Hilfestaltung sind ...	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[8]	[9]

**Item 9 : Notwendige pädagogische kindbezogene Interventionen ( analog Glossar)**

1. ....
2. ....

3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....

**Item 10 : Notwendige pädagogische eltern/umfeldbezogene Interventionen  
( analog Glossar)**

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

**Item 36 : kindbezogene Hilfeplanziele ( analog Glossar)**

1. ....
2. ....
3. :.....

**Item 37 : eltern/umfeldbezogene Hilfeplanziele ( analog Glossar)**

- 1 .....
  - 2 .....
    - 3 .....

**An dieser Stelle wird der Zielerreichungsgrad anhand des Ratings in den Bögen bestimmt.**

**Bemerkungen :**

.....  
 .....

## 8.8 Lebenslauf

---

### 1. Angaben zur Person:

Name: Gerald Weidner  
geboren: 22.03.1952  
Familienstand: verh., 1 Kind

---

- 2. Schulzeit I:** 1958-1966 Volksschulen Mernes und Bad Orb
- 3. Ausbildung I:** 1966-1970 Lehre zum Energieanlagenelektroniker
- 4. Berufstätigkeit I:** 1970-1975 Projektleitung und Lehrlingsausbildung  
1973-1975 Betriebsratsvorsitzender
- 5. Schulzeit II:** 1975-1977
- Fachschulausbildung zum Staatlich geprüften Elektrotechniker
  - Ausbildereignungsprüfung
  - Fachhochschulreife an der Ferdinand-Braun-Schule Fulda.
- 6. Studium I:** 1977-1981
- Studium der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Frankfurt am Main mit dem Schwerpunkt Straffälligenhilfe. Abschluss mit Gesamtnote Sehr gut.
  - Während des Studiums: Zwei Jahre ehrenamtlich Unterricht im Hauptschulkurs in der JVA Frankfurt Preungesheim (Fächer Deutsch und Sozialkunde) und in dieser Zeit ebenfalls dort ehrenamtlich Biographiearbeit mit inhaftierten heroinabhängigen Jugendlichen
  - Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik (K.-O. Apel, D. Böhler, G. Kadelbach) mit qual. Zertifikat, Bewertung: Sehr gut.
- 7. Berufstätigkeit II:** 1981-1982 Praxisjahr zur staatlichen Anerkennung im Sozialen Dienst des Jugendamtes der Stadt Hanau.  
1982-1990 Leitung der sozialpädagogischen Betreuungseinrichtung Gemeinschaftshaus in der Obdachlosen -siedlung Aschaffener Str. der Stadt Hanau
- 8. Studium II:** 1984-1988 Während Berufstätigkeit II nebenberuflich: Studium der Erziehungswissenschaften an der JWGU Frankfurt/M mit Studienrichtung Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit den Nebenfächern Psychologie und Soziologie. Abschluss mit Gesamtnote Sehr gut.
- 9. Berufstätigkeit III:** 1990-1994
- Bezirkssozialarbeit im ASD des Jugendamtes der Stadt Hanau

- Koordination des wissenschaftlich begleiteten Projektes Jugendhilfeplanung (Berater: Prof. Dr. Stüwe und Prof. Dr. Dilcher FH Frankfurt)
- 1995-dato Direktor des St. Josephshauses Klein-Zimmern (Zentrum für Kinder- und Jugendhilfe mit 150 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern).
- 2003 -2009 Ehrenamtlich: Vorsitzender der AG 78 KJHG im Landkreis Darmstadt-Dieburg
- 2004 –dato Lehrauftrag für Gruppenpädagogik an der Hochschule Darmstadt
- 2003 –dato Erwachsenenbildung: Seminarleitung von Kursen in Persönlichkeitsentwicklung u.a. mit Bezug auf Martin Buber und Viktor E. Frankl
- 10. Studium III** 2000-dato Nebenberuflich: Dissertation zum Thema Selbst-evaluation bei Prof. Dr. Maja Heiner (Universität Tübingen)
- 11. Zusatzausbildungen/ Fortbildungen/ Supervision/:** 1991-1993 Zert. Zusatzausbildung in systemischer Beratung am Institut Praxis in Hanau
- 1998-1999 Zert. Zusatzausbildung in systemischer Organisationsentwicklung bei der Fa. Ergon in Kronberg
- 2002-2005 Zert. Zusatzausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse nach V. Frankl
- 1980-dato Berufsbegleitend: Supervision/Coaching und diverse Fortbildungen u.a. zu den Themen: Delinquenz, Sucht, Sex. Mißbrauch, Familienberatung, Schülerhilfen, Qualitätsentwicklung, KJHG
- 12. Sonstiges:**
- Veröffentlichungen, sowie Praxis begleitend autodidaktische Studien zu verschiedenen Themen (siehe Anlage wissenschaftlicher Werdegang).

Gerald Weidner

Bad Soden Salmünster, 07.April.2010

Gerald Weidner  
Im Kammerfest 3  
63628 Bad Soden Salmünster

07. April 2010

### **Erklärungen zur Dissertation:**

Titel der Dissertation: Selbstevaluation als Methode der Qualitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit. Konzeptionelle, strukturelle und personelle Voraussetzungen am Beispiel der Heimerziehung.

Abgabe der Dissertation in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften im April 2010.

#### **Erklärung nach § 6 Absatz 5:**

*Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation selbständig verfasst, nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und wörtlich oder inhaltlich übernommene Stellen als solche gekennzeichnet habe.*

Gerald Weidner

#### **Erklärung nach § 6 Absatz 6:**

*Hiermit erkläre ich, dass ich die Dissertation noch nicht früher als Prüfungsarbeit bei einer akademischen oder staatlichen Prüfung verwendet habe und nicht mit dieser oder einer anderen Dissertation bereits einen Promotionsversuch unternommen habe.*

Gerald Weidner