

Dokumentation des Fachtags

am 26. März 2019 im Rauhen Haus in Hamburg

Seite 2	Programm des Fachtags
Seite 3	Professionalität und Qualität – „Gute“ Organisation und Qualitätsentwicklung ... Prof. Dr. Christof Beckmann, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie
Seite 16	Jugendhilfeinspektion als Instrument zur Entwicklung ... Birgit Haustein, Jugendhilfeinspektion, BASFI
Seite 28	Qualitätsdiskurse und Qualitätsverfahren ... Dr. Melanie Oechler, Technische Universität Dortmund
Seite 41	Ausbildung und Qualität – zur Bedeutung von beruflicher Qualifikation Prof. Dr. Ivo Züchner , Philipps Universität Marburg

Qualitätsmanagementsysteme und sozialpädagogische Fachlichkeit stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen Optimierung von Organisationen und Verbesserung der Professionalität der handelnden Fachkräfte. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe werden auf diesem Fachtag vorgestellt und von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen diskutiert.

Programm

ab 9.00 Uhr Ankommen

9.30 Begrüßung und Einführung

Dr. Friedemann Green, Vorsteher Stiftung
Das Rauhe Haus
Dr. Peter Marquard, Stiftungsbereichsleiter
Kinder- und Jugendhilfe, Das Rauhe Haus

10.00 VORTRAG 1: Qualitätsdiskurse und Qualitätsverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe

Dr. Melanie Oechler, Technische Universität
Dortmund

11.00 VORTRAG 2: Professionalität und Qualität – „Gute“ Organisation und Qualitätsentwicklung durch Führungskräfte in sozialpädagogischen Diensten der Kinder- und Jugendhilfe

Prof. Dr. Christof Beckmann, Ev. Hochschule für
Soziale Arbeit & Diakonie

12.00 Mittagspause

13.00 WORKSHOPS

1. Qualität entsteht im Dialog – Qualitätsentwicklung in den Hamburger Erziehungshilfen

Viola Laux, Behörde für Arbeit, Soziales und Integration/Amt für Familie; *Martin Apitzsch*, Jugendhilfereferent Diakonie Hamburg. Moderation: *Ortrud Freitag*, Regionalleiterin in der Kinder- und Jugendhilfe Wandsbek im Rauhen Haus

2. Evaluationsverfahren in der Praxis – qualitative Standards und Bordmittel

Prof. Dr. Thomas Möbius, Ev. Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie; *Katrin Haider-Lorentz*, Personal- und Qualitätsentwicklung im Rauhen Haus

3. Jugendhilfeinspektion (JI) als Instrument zur Entwicklung/Überprüfung von Qualität

Birgit Haustein, Jugendhilfeinspektion, Behörde für Arbeit, Soziales und Integration.
Moderation: *Julian Walkusch*, Regionalleiter in der Kinder- und Jugendhilfe Altona und Eimsbüttel im Rauhen Haus

4. Führungsqualität bei öffentlichen und freien Trägern – Kultur, Aufgaben und Struktur

Martin Kloszowski, Leiter des Jugendamts Hamburg-Mitte, *Friedhelm von Czettritz und Neuhaus*, stellv. Jugendamtsleiter Hamburg-Mitte; *Ulrike Hanneken-Deckert*, Abteilungsleiterin und stellv. Regionalleiterin Region 2 des Allgemeinen Sozialen Dienstes in Billstedt/Mümmelmannsberg; *Monika Leppelt*, Regionalleiterin Kinder- und Jugendhilfe Mitte-West im Rauhen Haus

5. Fallverstehen und Qualität: Gesprächseinladung zur gemeinsamen Reflexion von Praxisbeispielen

Torsten Dobbeck, Kinderschutzkoordinator im Jugendamt Hamburg-Mitte; *Kerstin Wolter-Gerigk* und *Regine Mäkelburg*, Teamleiterinnen in der Kinder- und Jugendhilfe im Rauhen Haus

15.30 VORTRAG 3: Ausbildung und Qualität – zur Bedeutung von beruflicher Qualifikation für pädagogisch-professionelles Handeln

Prof. Dr. Ivo Züchner, Philipps Universität Marburg

16.30 Ende der Tagung

PROFESSIONALITÄT UND QUALITÄT - „GUTE“ ORGANISATION UND QUALITÄTSENTWICKLUNG DURCH FÜHRUNGSKRÄFTE IN SOZIALPÄDAGOGISCHEN DIENSTEN DER KJH

VORTRAG GEHALTEN AM 26.03.2019 IM RAHMEN DES FACHTAGES „QUALITÄTSMANAGEMENT: SOZIALPÄDAGOGISCHE PRAXIS UND ALLTAG – WIE ENTSTEHT QUALITÄT?“

VON: PROF. DR. CHRISTOF BECKMANN (CBECKMANN@RAUHESHAUS.DE)

Ich will mich zunächst für die Möglichkeit hier sprechen zu dürfen bedanken. Das mir gestellte Thema ist ja recht umfangreich: Professionalität, Qualität, „gute“ Organisationen und Führungskräfte. Ich will deshalb zunächst das Thema in eine Frage umwandeln und hoffe, dass dies das Interesse der Veranstalter trifft: Die Frage, die ich versuche in den kommenden ca. 45 Minuten zu beantworten lautet: „Was können Führungskräfte dazu beitragen, die Organisationen so zu gestalten, dass Fachkräfte dort qualitativ hochwertige Dienstleistungen erbringen können?“

Dieser Frage will ich in 3 Schritten nachgehen:

1. Zunächst will ich eine Einordnung dieser Frage vornehmen, also: Wie ist diese Frage begrifflich-kategorial einzusortieren, über welche „Qualität“ sprechen wir, wenn wir uns eine solche Frage stellen?
2. Dann will ich daran gehen diese Frage zu beantworten, dabei beziehe ich mich auf Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt der Universitäten Wuppertal und Bielefeld.¹
 - a. Standardisierung als Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit, ermächtigende Formalisierung als Ermöglichung professioneller Sozialer Arbeit
 - b. Führungskräfte ermächtigen nur dann, wenn sie die Autonomiespielräume der Fachkräfte beachten
 - c. Funktion von Führungskräften als Schaltstellen zwischen Organisation und den Anforderungen der Organisationsumwelt
3. Der Vortrag schließt mit einem Fazit und einem kurzen Ausblick.

¹ Die Ergebnisse wurden in verschiedenen Artikel und Büchern veröffentlicht, siehe dazu u.a.: Beckmann/Otto/Richter/Schrödter 2004; Beckmann/Richter 2005; Beckmann/Schrödter 2006; Beckmann/Otto/Schrödter 2009; Beckmann 2009; Beckmann/Maar 2012; Beckmann/Maar/Schrödter 2010

1.) WELCHE „QUALITÄT“, ODER AUCH: WESSEN „QUALITÄT“?

Über welche Qualität sprechen wir, wenn wir uns die eben skizzierte Frage stellen? Der Qualitätsbegriff ist – so wie er landläufig benutzt wird – mehrdeutig. Es gibt auch in der Alltagssprache mindestens 2 Verwendungsweisen des Wortes „Qualität“:

- Das ist zum einen die Verwendung als Gradmesser für die Güte eines Gegenstandes: etwas kann von hoher oder geringer Qualität sein, z.B. hat etwas eine hohe Qualität, wenn man zu dem Schluss kommt „das schmeckt mir gut“, „das ist für mich nützlich“, „das erfüllt dauerhaft einen Zweck für mich“. Qualität ist dann ein Werturteil über einen Gegenstand in Bezug auf mich, als Beurteilender.
- Es gibt aber auch eine andere Verwendung des Qualitätsbegriffs, der uns auch geläufig ist, z.B. „Der Wein hat Qualität“. Solche eine Aussage tut so, als wenn der Wert dem beurteilten Ding an sich zukommt, die Qualität ist ein Attribut des Wesens des Gegenstandes.

Harvey und Green haben dieses Verständnis von Qualität für den Bildungsbereich einmal so beschrieben:

„Dieses Qualitätsverständnis unterstützt die elitäre Auffassung hinsichtlich der hohen Qualität z.B. einer Oxbridge-Erziehung. Qualität wird nicht auf der Basis einer Prüfung der gelieferten Leistung zugesprochen, sondern beruht auf der Annahme, daß die Herausgehobenheit sowie die Unerreichbarkeit einer Oxbridge-Erziehung selbst schon Qualität ist. Diese Qualität bemüht sich nicht an irgendwelchen Kriterien; dies ist vielmehr Qualität - abgesondert und unerreichbar für die Allermeisten. Dieses traditionelle Verständnis von Qualität liefert keine Maßstäbe, an denen Qualität zu bemessen ist. Es verzichtet auch auf jede Definition von Qualität. Es ist apodiktisch - in seinem Rahmen weiß man instinktiv, was Qualität ist.“ (dies. 2000, S. 19)

Es wird also so getan, als ob es eine Ordnung der Dinge gäbe, die sich wesenhaft in qualitativer Hinsicht unterscheiden und – das macht das Elitäre dieses Verständnisses aus – und dass es dann eben nur wenige, ganz spezielle -- in diesem Fall – Bildungsanstalten gibt, die „Qualität haben“, alle anderen werden dieses Niveau nie erreichen. Für die Kinder- und Jugendhilfe müsste man dann sagen: Es gibt wenige, wenige Leuchttürme in der Stadt, in der Republik, oder gar auf der Welt, die „wirklich“ Qualität haben, in der eine „gute“ Praxis erbracht wird, alle anderen Einrichtungen können dies nicht.

Womit ich bei dieser eher philosophisch anmutenden Diskussion hinaus will ist folgendes: Bei einem Werturteil – dies ist eine „gute“ sozialpädagogische Praxis – kommt es auch immer darauf an, wer dieses Urteil fällt: Vor dem Hintergrund welcher Wertmaßstäbe wird das Urteil gefällt? Werden diese offen gemacht, oder nicht? Gibt es gute, argumentativ

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

vertretene Gründe für das Urteil? Und: Werturteile sind dem Wandel der Zeit unterworfen, früher galt z.B. süßer Wein als Qualitätswein, heute wird ein solcher Wein eher als Fusel betrachtet. Was früher als „gute“ Soziale Arbeit betrachtet wurde, wird heute oft als paternalistisch kritisiert und auch was wir heute als gute Maßnahme betrachten würden, wird – mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit – in 20-50-100 Jahren als schlecht oder nicht mehr hinreichend betrachtet werden. Ich will damit keinem Relativismus Wort reden, frei nach dem Motto „on the long run macht man doch alles verkehrt, dann ist es jetzt auch egal, wie ich meine Arbeit mache“, oder „man kann’s halt nicht allen Recht machen“, osä. Natürlich haben wir heute andere, vielleicht sogar rationalere Wertmaßstäbe für die Qualität einer sozialpädagogischen Maßnahme als noch vor 100 Jahren. Aber – worauf ich hinaus will – ist: Sind die Wertmaßstäbe für diese Qualität bei allen Akteuren gleich? Beurteilen sie die Güte auf der Basis gemeinsamer Maßstäbe? Das wäre zu wünschen, wir wissen aber: Praktisch ist dies nur selten der Fall.

Wir haben einmal – sicherlich vereinfachend – gesagt: in der Kinder- und Jugendhilfe gibt es 3 unterschiedliche Akteure: Die Adressat_innen, die Fachkräfte und die Leitungen.

Erneut vereinfacht können die Qualitätsverständnisse dieser 3 Akteure etwa so beschrieben werden:

- (1) Das strategische Interesse der **Leitung** besteht primär in der Aufrechterhaltung der Operationsfähigkeit der Organisation im Hinblick auf die Einhaltung vertraglicher Vereinbarungen mit den Kostenträgern sowie der Legitimation der Organisation gegenüber der politischen Öffentlichkeit.
- (2) Das Interesse der **Professionellen** als Mitglieder formaler Organisationen besteht primär in der Durchsetzung fachlicher Standards und der Aufrechterhaltung von Handlungsautonomie sowie der eigenständigen Definitionsmacht über den Erbringungsprozess auf der Basis wissenschaftlichen Wissens.
- (3) Das Interesse der **Adressat_innen** richtet sich auf den „Gebrauchswert“ von Dienstleistungen für die Bewältigung ihrer Probleme. Die Bewältigungsstrategien sind – jenseits ihres gesellschaftlichen Verursachungszusammenhangs – abhängig von den je individuellen, psychosozialen Kompetenzen, den sozialen Rahmungen und den lebensweltlich verfügbaren Ressourcen der Adressat_innen.

Eine sozialpädagogische Maßnahme ist dann „gut“, wenn und insoweit sie den Interessen des jeweiligen Akteurs entspricht.² Wir sehen, die Akteure haben unterschiedliche Interessen und somit auch unterschiedliche Vorstellungen von Qualität. In diesem Verständnis von Qualität bilden sich Annäherungen an ein gemeinsames Verständnis von Qualität durch Aushandlungen und Kompromisse. Dieser „Aushandlungsansatz“ von Qualität ist relativ weit verbreitet, im Bildungswesen (vgl. Heid 2000), aber auch in der Sozialen Arbeit und

² „Es gibt nicht eine bestimmte allein richtige Definition von Qualität [...] Definition von Qualität sind interessenabhängig.“ (Harvey 1993, S. 36).

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

Sozialpädagogik (vgl. z.B. die Beiträge in Beckmann, u.a. 2004): Es gibt dann unterschiedliche Qualitätsvorstellungen und die Qualität ist dann der erreichte Kompromiss zwischen den Akteuren, das, was in einer Einrichtung als „gute“ Praxis gilt. Dieses Verständnis von Qualität hat einen entscheidenden Vorteil gegenüber dem eben erwähnten „apodiktischen“ Ansatz: er verweist darauf, dass Qualität vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen und Wertmaßstäbe definiert wird. Aber: darf dann jede und jeder mitdefinieren? Soll bspw. die Polizei mit ihren anders gelagerten Interessen mitdefinieren dürfen, was eine gute sozialpädagogische Maßnahme ist? Wo bleibt da der Maßstab zu sagen: Ihr – als spezifischer interner Akteur oder externer Stakeholder der Organisation – ihr seid aus dem Aushandlungsprozess ausgeschlossen?

Was wissen wir aus der Forschung über diese Aushandlungsprozesse, z.B. im Rahmen der Einführung von QM/QE/QS-Verfahren?

Nehmen wir die 3 eben skizzierten Akteure, so lassen sich aus den bisherigen Forschungen zum Thema folgende Aussagen treffen:

„[D]ie Einführung von Qualitätsmanagementverfahren und –Systemen [geht] in der Regel mit einer Umverteilung der relativen Macht- und Einflussstrukturen unterschiedlicher Akteursgruppen einher. Über die unterschiedlichen Organisationstypen und inhaltlichen Arbeitsbereiche hinweg scheint die Einführung von Qualitätsmanagementverfahren durchgängig eine Professionalisierung von Organisations- und Managementkompetenzen und eine Bedeutungsaufwertung des mittleren Managements zu Lasten der sozialpädagogischen Fachkräfte nach sich zu ziehen. Während die Führungs- und Leitungskräfte in den Einrichtungen und Diensten an Kontroll- und Einflusschancen hinzu gewinnen, verlieren die sozialpädagogischen Professionellen einen Teil ihrer Definitions- und Kontrollmacht.“ (Olk/Speck 2008, S.90; vgl. auch Fischbach 2011; Langer 2007; Dahme/Wohlfahrt 2003).

Und es wird festgestellt, dass „die Einführung von Qualitätsmanagement-Verfahren trotz aller Rhetorik der Kundenorientierung keineswegs im Selbstlauf zu einer Stärkung der Partizipations- und Definitionsmacht von (potentiellen) Klienten führt. Während – wie skizziert die Kontroll- und Definitionsmacht von administrativen Führungs- und Leitungskräften bei der Ergebnis- und Prozesssteuerung eher zunehmen, stellen die meisten Qualitätsmanagement-Verfahren für die Stärkung der Einflusschancen von Klienten allenfalls indirekte Verfahren wie Kundenbefragungen und Beschwerdemanagement bereit“ (ebd., S.91; vgl. auch: Boecker 2015, S.209ff.).

Aushandlungsprozesse in Organisationen über das, was „gute“ Qualität ist, sind also machtstrukturiert³. Dabei gewinnen die Leitungen an Einfluss, auf Kosten der Fachkräfte und

³ „Weil Qualität aber ein Konstrukt darstellt, das sich im Zusammenspiel von verschiedenen Interessen konstituiert und konstruiert, und weil bei diesem Zusammenspiel von Interessen auch unterschiedliche Machtpotentiale aktiviert werden, ist auch im Falle der Heimerziehung Qualität als ein komplexes und labiles Gebilde zu verstehen. Das Konstrukt „Qualität“ stellt sich her als ein Konglomerat expliziter und impliziter

die Adressat_innen, obwohl als wichtige „Kunden“ adressiert, bleiben aus diesen Aushandlungen eher ausgemischt, bzw. nur sehr partiell beteiligt. So ungefähr lässt sich der Stand der Forschung zusammenfassen.

Ich will mich im Folgenden vor allem mit dem ersten Punkt, der Machtverschiebung zugunsten der Leitung und auf Kosten der Fachkräfte konzentrieren. Nur ein Satz zum zweiten Punkt: Wie die bereits zuvor zitierten Harvey und Green anmerken⁴, kommt es bei Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sehr darauf an, welche Veränderungsprozesse sie bei den Adressat_innen initiieren, insofern müssten sie an der Definition von Qualität maßgeblich beteiligt sein. Es gibt entsprechende Vorschläge wie das umzusetzen ist (vgl. bspw. Schaarschuch/Schnurr 2004). Wie und ob das passiert und was entsprechende Beteiligungen bewirken ist eine zentrale Forschungslücke im Hinblick auf das Qualitätsthema.⁵

2. QUALITÄTSENTWICKLUNG DURCH FÜHRUNGSKRÄFTE: WAS ERACHTEN FACHKRÄFTE ALS „GUTE“ LEITUNG?

Nun zurück zum ersten Punkt: die Machtverschiebungen innerhalb der Einrichtungen hinsichtlich der Definitionsmacht von dessen, was als gute Qualität gilt. Meine ursprüngliche Fragestellung ist ja gewesen: „Was können Führungskräfte dazu beitragen, die Organisationen so zu gestalten, dass Fachkräfte dort qualitativ hochwertige Dienstleistungen erbringen können?“

Die bisherigen Forschungen stimmen da eher pessimistisch: Es wird gesagt, dass die Machtverschiebung weg von den Fachkräften und hin zu der Leitung eher dazu führt, dass professionelles Handeln erschwert wird, weil Handlungsspielräume auf der operativen Ebene beschnitten werden und so eine individuell angemessene Hilfeleistung erschwert wird.

In unserer eigenen Forschung konnten wir das auch zum Teil bestätigen, aber dies gilt nicht für alle der von uns untersuchten Einrichtungen. Wir haben aus einer statistischen Untersuchung 3 unterschiedliche Organisationstypen herausdestillieren können:

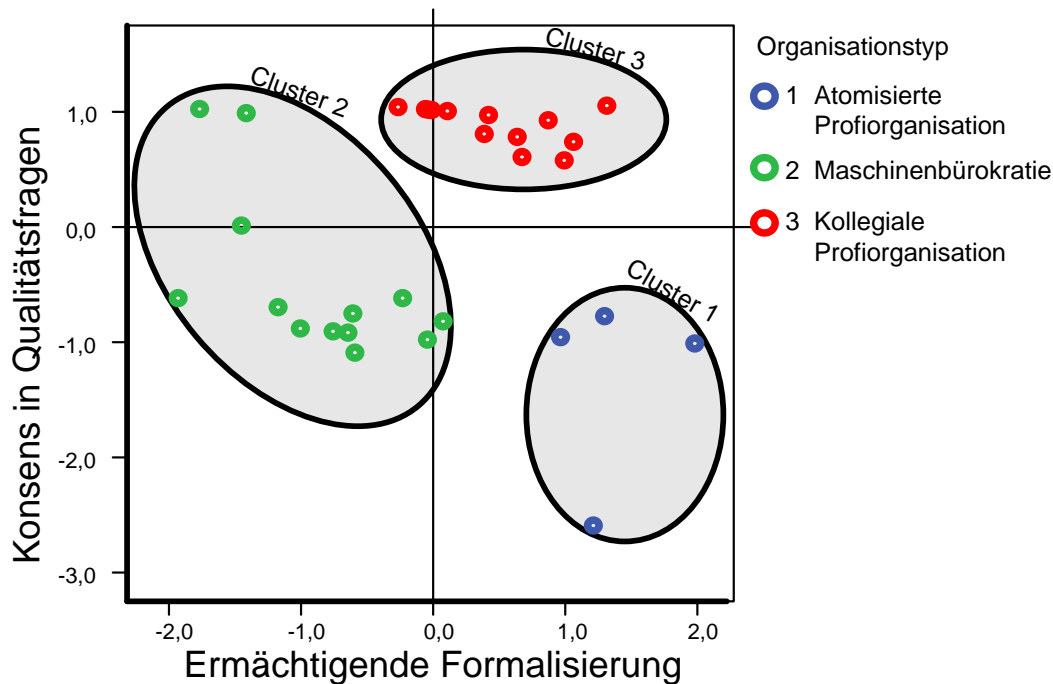
Erwartungen und Interessen von Kindern/Jugendlichen, Eltern bzw. Elternteilen, Jugendamt und Fachkräften der Einrichtung. Dabei gibt es Überlagerungen, Ähnlichkeiten und Gleichklänge, aber auch Differenzen in den Schwerpunktsetzungen, Spannungen und Widersprüche“ (Merchel 1999, S. 248f.)

⁴ „Im Zentrum einer Kultur der Qualität im Bildungsbereich muß Empowerment liegen. Wenn einzelnen Einheiten des Systems Verantwortung als Kunden, Dienstleistern und Prozessoren gegeben wird, dann muß auch den Lernenden als integrale Teile des Transformationsprozesses Verantwortung übertragen werden.“ (Harvey/Green 2000, S.34)

⁵ „Ein erhebliches Forschungsdefizit besteht auch hinsichtlich der Auswirkungen von Qualitätsmanagement-Verfahren auf die Partizipationschancen (potenzieller) Klienten. Obwohl es die erklärte Absicht der Befürworter von Qualitätsmanagementsystemen ist, die Nachfragemach der „Kunden“ zu stärken, gibt es für die tatsächlichen Auswirkungen des Qualitätsmanagements auf die Einflusschancen unterschiedlicher Klientengruppen kaum empirische Untersuchungen.“ (Olk/Speck 2008, S.91)

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?



Diese Analyse hat 2 Dimensionen:

- Vertikal wurde abgefragt, inwiefern es in den Einrichtungen einen gemeinsam getragenen Konsens, oder einen Kompromiss gibt, über das, was gute Qualität ist. Einrichtungen, die sich also weiter „oben“ in dem Schaubild befinden, haben einen solchen Konsens eher erreicht, also solche, die sich weiter unten befinden.
- Horizontal haben wir abgefragt, inwiefern die Arbeitsbedingungen „gut“ sind, die Fachkräfte also Freiräume für ihre Arbeit haben, inwiefern die Arbeit für sie bedeutsam ist, inwiefern sie vielseitig ist, etc. Einrichtungen, die sich also weiter rechts befinden haben „bessere“ Arbeitsbedingungen, also solche, die sich weiter links befinden.

Das eben Gesagte, die Beschneidung von professionellen Handlungsspielräumen, u.a. durch die Einführung von starken Management-Tools (insb. Controlling, Erfolgs-Mißerfolgsanalysen, etc.) findet sich vor allem in dem grünen Cluster links oben wieder: Die „**Maschinenbürokratien**“ (nach Mintzberg 1979, 1992).

Interessant ist auch der blaue Cluster rechts unten: Die „**atomisierten Profiorganisationen**“. Hier finden sich zwar ermächtigende Arbeitsbedingungen, insb. haben die Fachkräfte eine großen Handlungsspielraum in ihrer Aufgabenerledigung, aber wie dieser Spielraum „gefüllt“ wird, darüber gibt es keine Einigkeit. Die Fachkräfte – so könnte man sagen – sind wie einzelne Atome, die frei im Raum schweben, die sich – um im Bild zu bleiben – nicht zu Molekülen verbunden haben, die also keinen wirklichen Qualitätskonsens

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

erreicht haben. Jeder und Jede beurteilt anders, was gute Praxis ist und – **so unsere Annahme** – handelt auch entsprechend unterschiedlich. Es gibt dann auch keine organisationsweite Routinisierung professioneller Aufgabenerledigung durch die bestimmte Verfahren und Prozesse festgelegt werden. Jeder handelt so wie er/sie meint, dass es richtig ist, aber es gibt keine gemeinsame klare „Linie“ was gut und was schlecht ist, keinen oder nur einen geringen Konsens über Qualität.

2.A.) STANDARDISIERUNG ALS DEPROFESSIONALISIERUNG SOZIALER ARBEIT, ERMÄCHTIGENDE FORMALISIERUNG ALS ERMÖGLICHUNG PROFESSIONELLER SOZIALER ARBEIT

Ich will ihr Hauptaugenmerk aber auf den Cluster rechts oben lenken, die kollegialen Profiorganisationen, unsere „Lieblingseinrichtungen“. Hier kommt beides zusammen: ein hoher Konsens über Qualitätsfragen und „gute“, ermächtigende Arbeitsbedingungen. Hier ist gelungen, was den beiden anderen Einrichtungstypen nicht gelungen ist: Es wird ein Qualitätskonsens erreicht, der aber nicht durch organisationale Vorgaben bspw. im Rahmen von QM/QS/QE vordefiniert wird, auf Kosten der Handlungsspielräume. Und es wurden Arbeitsbedingungen geschaffen, die der einzelnen Fachkraft viel Raum für individuelle Handlungsspielräume geben und in der es dennoch eine klare, gemeinsame Linie des Handelns gibt, die durch definierte Prozesse und Verfahren vorgezeichnet ist.

Dass es so etwas gibt, eine Struktur, die das Handeln der einzelnen Fachkräfte leitet, ist ein durchaus verständlicher Wunsch der Fachkräfte:

„Dennoch“ so schreiben Olk und Speck „ist unübersehbar, dass bei aller Skepsis und Ablehnung instrumentell-technischer Methodenlehren und standardisierter Checklisten die sozialpädagogischen Fachkräfte gerade wegen der Diffusität und strukturellen Widersprüchlichkeit des sozialpädagogischen Handelns immer wieder ein starkes Interesse an wie auch immer gearteten Handlungsmethoden und Verfahrensvorschlägen artikuliert.“ (2008, S.88)

Aus dieser „Diffusität“ und den neuen öffentlichen Anforderungen an Dokumentation, Nachweis von Wirksamkeit und Rechenschaftspflicht entsteht auf Seiten der Fachkräfte ein verständliches Bedürfnis nach Struktur und Klarheit. Dies ist dann oft das Einfallstor für „schlechte“ Methoden des Managens von Qualität, die nämlich mit der eben erwähnten Diffusität auch die notwendigen Handlungsspielräume der Fachkräfte erschlagen und zu einer unangemessenen Standardisierung der Praxis führen. Wir haben es hier mit einem Dilemma zu tun, das Burkhardt Müller mal so zusammengefasst hat:

„Professionalisierung setzt Autonomie, d.h. Selbstkontrolle fachlich qualifizierter Personen (...) voraus. Qualitätsmanagement dagegen zielt auf die Kontrollierbarkeit und Transparenz organisatorischen Handelns nach innen und nach außen“ (ders. 2000, S.27; zit. nach Olk/Speck 2008, S.87)

Ich denke, man kann durchaus „gute“, ermächtigende Formen von organisatorischen Verfahrensvorgaben, von „schlechten“ restringierenden Formen unterscheiden (vgl. Borys/Adler 1996). Diese Unterscheidung geht – angewandt auf den Bereich der Sozialpädagogik – ungefähr so:

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

- Schlechte, professionelles Handeln restringierende Formen von organisationalen Vorgaben sind diese, die Standards setzen. Standards sind – in meiner Lesart – organisatorische Vorgaben, die „von oben“, unter Umgehung des Wissensschatzes der Mitarbeitenden, verordnet werden, deren Einhaltung formal kontrolliert wird und in denen auf Abweichungen mit Sanktionen reagiert wird. Solche Standards sind deprofessionalisierend (vgl. Oevermann 2000), unabhängig davon, ob sie von den Fachkräften gewünscht werden, Stichwort „Diffusität“.
- Gute, professionelles Handeln befördernde Vorgaben sind solche, die aus der Konservierung, guter, bewährter Prozeduren entstehen, die also den Wissensschatz der Fachkräfte heben, und ihn für alle Mitarbeitenden zugänglich machen. Die aber – das wäre der zweite Unterschied zu Standards – immer wieder überprüft werden, die für den Einzelfall auch suspendiert werden können, wenn es gute Gründe dafür gibt. Wenn wir also entweder einen Einzelfall haben, der eben gerade nicht durch die bewährten Prozeduren zu „bearbeiten“ ist, dann muss das von der Fachkraft argumentiert werden und dann sind Abweichungen von den Verfahren nicht nur erlaubt, sondern notwendig. Oder wenn die Einrichtung feststellt, dass sich ihre Verfahren überholt haben, bspw. weil sich die Bedürfnisse, Problemlagen der Adressat_innen grundlegend ändern, dann muss es möglich sein, neue Verfahren zu etablieren. Für beides braucht man dann aber auch gute ausgebildete, fachlich kompetente Fachkräfte, die das auch können! Dazu werden wir wahrscheinlich heute Nachmittag in dem Vortrag noch einiges hören. Für beides braucht man aber auch eine ebenfalls fachlich kompetente Leitung, die Orte ermöglicht, in denen solche Reflexionsprozesse und fachlich gesteuerten Nejustierungen von Routinen und Verfahren in Organisationen ablaufen können. Es braucht eine Leitung, die solche Reflexionsprozesse anstößt, die, die aus dem Erfahrungsschatz der Mitarbeitenden gewonnenen guten, erfolgreichen Prozeduren kompiliert, allen zugänglich macht, deren Anwendung – außer in begründeten Ausnahmefällen – verbindlich macht, sie aber auch hinterfragt und sicherlich auch kritische Blicke von außen auf diese Verfahren ermöglicht, damit diese u.U. verworfen, verändert, angepasst werden können.⁶ Das wäre m.E. eine sinnvolle Balance zwischen „Bewahrung des Bewährten“, Transparenz nach außen, hin zur Fachöffentlichkeit und Öffentlichkeit, und einer dann aber fachlich begründeten Veränderung der eigenen Prozeduren, wenn es dafür gute Gründe gibt.

2.B.) LEITUNG KANN GUTE PRAXIS ERMÖGLICHEN, ABER NICHT VERWIRKLICHEN.

Das Leitung nur ermöglichen kann, diese Möglichkeiten dann aber durch andere, durch die operativ tätigen Fachkräfte realisiert werden müssen, ist eine Binsenweisheit.

Eine Studie aus den 1960er Jahren über US-amerikanische „social-work“ Organisationen kommt zu folgendem Schluss:

⁶ Entsprechende Vorschläge für Fremdevaluationsverfahren liegen vor: siehe Klatezki 2004.

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

„In autonom-professionellen Organisationen ist eine mehr oder weniger genau definierte Grenze gezogen, zwischen den Aufgaben für die die Gruppe der Professionellen zuständig ist und solchen Aufgaben, über die die Leitungspersonen zu entscheiden haben.“ (Scott 1965, S.66; Übers. C.B.)

Das ist eine gut 50 Jahre alte Forschung aus den USA, aber die Ergebnisse unserer eigenen Studie zeigen, dass es solch eine Grenze in professionellen Organisationen immer noch gibt, oder zumindest erwünscht wird. Unsere Daten haben gezeigt, dass eine solche Leitung sich dadurch auszeichnet, dass sie in enger Kooperation mit den Fachkräften an der Implementation und Durchführung qualitätsrelevanter Prozesse und Entscheidungen beteiligt ist. Der Einfluss der Leitung auf diese Prozesse und Entscheidungen wird durchaus geschätzt und gebilligt, solange diese die zuvor implizit oder explizit ausgehandelte „Grenze“ nicht überschreitet. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte umso skeptischer über den direkten Einfluss von Leitung werden, je näher dies dem Kernbereich der sozialpädagogischen Tätigkeit kommt. Wohl geschätzt und gefordert werden aber Rückmeldungen der Leitung über die Tätigkeit der Fachkräfte, dies ist bspw. gerade in den „atomisierten Profi-Organisationen“ weniger der Fall. Dazu gehört es aber auch, Kontakt mit dem Team zu halten, ein komplett delegativer Führungsstil wird also von den uns untersuchten Fachkräften weniger geschätzt. Auf der Seite der Leitung wird ebenfalls verortet das Initiieren, Etablieren und Organisieren von qualitätsrelevanten Prozessen. Hier soll – aus der Sicht der Fachkräfte – die Leitung auch mehr Einfluss haben, als die Fachkräfte selbst. Es ist – salopp gesagt – also durchaus erwünscht, dass die Leitung „den Hut auf hat“, Prozesse ins Rollen bringt und auch vorantreibt, solange in die Gestaltung der Prozesse nicht zu stark – quasi grenzüberschreitend – eingegriffen wird. Wo diese Grenze liegt, das ist sicherlich von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich, wohl aber lässt sich bei den von uns untersuchten Einrichtungen feststellen, dass ein Einfluss auf die konkrete Fallarbeit und die Handlungsspielräume als äußerst negativ angesehen wird.

2c.) FUNKTION VON LEITUNGSKRÄFTEN ALS „SCHALTSTELLEN“ ZWISCHEN ORGANISATION UND DEN ANFORDERUNGEN DER ORGANISATIONSUMWELT

Ich habe mich bei den beiden vorangegangenen Punkten vor allem mit der Frage beschäftigt, was Leitungskräfte innerhalb der Einrichtung tun können, sollten, bzw. was sie nicht tun sollten. Leitung sein heißt aber auch, ganz allgemein formuliert, Bezüge zur Organisationsumwelt herstellen. Dies wird in Interviews,⁷ die wir geführt haben, als sehr wichtige Funktion dargestellt:

B: Ähm ich wollte noch einen Punkt, der ist uns allen absolut geläufig und selbstverständlich, aber den einfach noch mal genannt zu haben, was Qualität ist, dass wir eine Leitung haben. Das wir ein Dienst sind, der ne Leitung hat. Und der als Leitung auch ganz viel bündelt, ne?

⁷ Und nicht nur dort: »Zum anderen fällt besonders den hochrangigen professionellen Administratoren die wichtige Aufgabe zu, an der Peripherie der Organisation tätig zu werden und zwischen den professionellen Mitarbeitern innerhalb der Organisation und den interessierten Parteien – Regierungen, Interessenverbänden usw. – außerhalb der Organisation zu vermitteln« (Mintzberg 1992, S.268; vgl. auch Nordegraaf 2006; Klatetzki/Tacke 2005, S.16).

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

Also Anfragen werden gebündelt und auch Inhalte von hier werden auch nach Außen transportiert. Und das, dass wir das haben, dass wir da diese eine Schaltstelle haben und auch diese Kooperation zu den Jugendämtern. Ähm da können wir ja nicht alle hier in dem großen Plenum hin marschieren, das geht ja gar nicht. Das finde ich unheimlich entlastend, dass wir diese Person haben. Ich finde nicht alles ok ("lacht"), wies läuft. Das äh ja, das könnte man sicherlich ähm auch noch einiges anders angehen. Aber das wir das haben und das äh das da so Arbeit auch so gemeinsam also äh als Einheit transportiert wird, ich glaube, das wird nach Außen auch gut verkauft. [...] Ich glaube, ich kann manchmal leichter arbeiten, weil ich einen Briefkopf habe, weil der für etwas steht. Für ein Haus, für eine Chefin, ja, für eine Gesamteinrichtung. Mh., finde ich auch [...] sehr wertvoll. (Kollegiale Profiorganisation, Fachkräfte, Position 733-750)

Die Leitung soll also Schnittstelle sein, nach außen, sie soll vernetzen, die Organisation in der Öffentlichkeit vertreten und für entsprechende finanzielle Rahmenbedingungen sorgen. Letzteres – die finanziellen Rahmenbedingungen - werden verständlicherweise sehr oft genannt, fast ebenso wichtig ist den Fachkräften aber auch die fachliche Vernetzung:

L: Genau. Hm. Das, das klappt wirklich gut. Ne? Und das ist natürlich dann äh von Vorteil, dass man nicht in so ner Vorreiterrolle ist. Das man sagt "Wir haben schon alles jetzt", ne? Was so das Qualitätsmanagement anbelangt. Ne? Und das ist der Vorteil, dass wir eben auch, sag ich mal, relativ wenig haben. Die anderen eben auch und man so poe a poe in dieser Diskussion haben kann.

*I: Aber da, eben auch gemeint damit, also jetzt nicht nur Ihre Einrichtung, oder die Diakonie,
L: Hm.*

I: sondern auch ähm

L: Die Caritas und äh die DL, das DRK.

(Kollegiale Profiorganisation, Leitung, Position 89-93)

Wohingegen wir bei Einrichtungen des Typus „Maschinenbürokratie“ oft Aussagen gefunden haben, die sich sehr offensiv mit der Konkurrenzsituation auf dem Sozialmarkt beschäftigten, herrscht hier der Gedanke vor, dass die Leitung als „Außenministerin“ Kontakt hält mit anderen Einrichtungen des Handlungsfeldes und eine Entwicklung von gemeinsamen, einrichtungsübergreifenden Qualitätsvorstellungen und –verfahren vorantreibt.

3.) FAZIT UND AUSBLICK

Das Thema des Vortrages sind ja „gute Organisationen“ gewesen, die es Fachkräften ermöglichen „gut“ zu arbeiten“. Ich habe versucht eine solche „gute Organisation“ aus der Perspektive der Fachkräfte in 3 Aspekten zu beschreiben: 1. Klare, transparente Verfahren zur Sicherstellung und Entwicklung von Qualität, die aber aus guten Gründen abgeändert werden dürfen, 2. Die klare Abgrenzung von Aufgaben der Fachkräfte auf der operativen



Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

Ebene und die Aufgaben der Leitungskräfte und 3. Die Vernetztheit der Organisation in die Öffentlichkeit und im Sozialraum mit anderen Trägern. Hier haben Leitungskräfte aus der Sicht der Fachkräfte ihre Funktionen. Ich will aber zum Abschluss noch auf eine Sache hinweisen, die m.E. auch in der Frage drinsteckt: Gute sozialpädagogische Praxis ist immer eine Leistung des gesamten Teams, der Fachkräfte und der Leitung. Es geht m.E. sehr schnell sowohl gute, als auch schlechte Praxis zu personalisieren. Das sollte man nicht tun. Fehler, wie Erfolge sind in den meisten Fällen Folge von Organisationsstrukturen (vgl. Snee 1990).

Es wird ja schon seit längerem von der Notwendigkeit von „lernenden Organisationen“ geredet und dies auch zu Recht. Das was die Fachkräfte der kollegialen Profi-Organisation in unserer Forschung geäußert haben, konkretisiert eine lernende Organisation für den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe: Es gibt einen Kanon an Wissen und Routinen, den man sich aneignen muss, es muss immer die Möglichkeit geben, dieses Wissen und diese Routinen zu hinterfragen, also Dinge auch neu und anders zu machen. Nur so kann das Kollegium aneinander und miteinander lernen, die organisationalen Routinen quasi „up-to-date“ halten. Und Lernen vollzieht sich nicht nur im Rahmen der einzelnen Einrichtung, sondern auch mit Kollegen außerhalb davon. Dies ist insbesondere wichtig um einen entsprechenden Tunnelblick zu vermeiden, Irritationen und Innovationen kommen gerne von außerhalb der Organisation und diesem muss entsprechender Raum gewährt werden. Nur so ist es möglich, dass die Profession als Ganzes lernt und sich weiter entwickelt und nur so kann auch den Zentrifugalkräften der Konkurrenz auf dem Sozialmarkt vorgebeugt werden. Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

LITERATUR:

- Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. 2004: Negotiating Qualities – Ist Qualität eine Verhandlungssache? In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S.9-31
- Beckmann, C./Richter, M. 2005: »Qualität« sozialer Dienste aus der Perspektive ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Theoretische und methodologische Annäherungen. In: Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.): Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München, S.132-149
- Beckmann, C./Schrödter, M. 2006: Dienstleistungsqualität in der Sozialen Arbeit: Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Fröhlich-Gildhoff, K./Engel, E.-M./Rönnau, M./Kraus, G. (Hg.): Forschung und Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Freiburg, S.101-117
- Beckmann, C./Otto, H.-U./Schrödter, M. 2009: Management der Profession: Zwischen Herrschaft und Koordination. In: Grunwald, K. (Hg.): Vom Sozialmanagement zum Management des Sozialen. Baltmannsweiler, S.15-41
- Beckmann, C. 2009: Qualitätsmanagement und Soziale Arbeit. Wiesbaden
- Beckmann, C./Maar, K./ Otto, H-U/Schrödter, M. 2009: Burnout in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Richter, Martina/Otto, Hans-Uwe/Beckmann, Christof/Schrödter, Mark (Hg.): Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe. Sonderheft 8 der Zeitschrift Neue Praxis, S.194-207
- Beckmann, C./Maar, K./Schrödter, M. 2010: Vom Professional Commitment zur Corporate Identity ? Methodische Grundlegung und Ergebnisse eines empirischen Projekts aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Otto, Hans-Uwe/Oehlerich, Gertrud (Hg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 77-96
- Beckmann, C./Maar, K. 2012: „Und wenn die mich sympathisch finden, dann waren wir eine Eins“. Empirische Anmerkungen zu kontraktbasierten Kooperationsbeziehungen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe In: Grasshoff, Gunther (Hg.): Adressaten, Nutzer, Agency. Zur Grundlegung akteursbezogener Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S.119-138
- Boecker, M. 2015: Erfolg in der Sozialen Arbeit. Im Spannungsfeld mikropolitischer Interessenkonflikte. Wiesbaden
- Borys, B./Adler, P. 1996: Two types of bureaucracy: Enabling and coercive Adler. In: Administrative Science Quarterly; Mar 1996; 41, 1;
- Dahme, H.-J./Wohlfahrt, N. 2003: Soziale Dienste auf dem Weg in die Sozialwirtschaft. Auswirkungen der „Neuen Steuerung“ auf die freien Träger und Konsequenzen für die Soziale Arbeit. In: Widersprüche Jg. 23/4, S.41-56
- Eichinger, U. 2009: Zwischen Anpassung und Ausstieg. Perspektiven von Beschäftigten im Kontext der Neuordnung Sozialer Arbeit. Wiesbaden
- Fischbach, S. 2011: Auf dem Weg zur Professionalisierung? Die „Verbetriebs-wirtschaftlichung“ Sozialer Arbeit am Beispiel einer Behinderteneinrichtung. München
- Harvey, L./ Green, D. 2000: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./ Hornstein, W./ Terhart, E. [Hg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim S. 17-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41)
- Heid, H. 2000: Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie In: Helmke, A./ Hornstein, W./ Terhart, E. [Hg.]: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim, S. 41-51.
- Klatetzki, T. 2004: Organisatorische Qualität sozialer Dienste und Einrichtungen. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./ Richter, M./Schrödter, M. (Hg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Opladen, S.185-198
- Klatetzki, T./Tacke, V. 2005: Einleitung. In: dies. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S.7-30
- Langer, A. (2007): Dienstleistungsstrukturen in der Sozialen Arbeit zwischen Verwaltungsreform und Professionalisierung. In: Management professioneller Leistung – Professionalität durch Management? Schwerpunktheft der Zeitschrift für Sozialreform, 53, Heft 3, S. 223-246
- Mintzberg, H. 1979: The structuring of organizations. A synthesis of the research. Englewood Cliffs
- Mintzberg, H. 1992: Die Mintzberg-Struktur. Organisationen effektiver gestalten (dt. 1992). Landsberg.

Qualitätsmanagement

Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht Qualität?

Noordegraaf, M. 2006: Professional Management of Professionals. Hybrid Organisations and Professional Management in Care and Welfare. In: Duyvendak, J.W./Knijn, T./Kremer, M. (Hg.): Policy, People and the New Professional. De-professionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare. Amsterdam, S.181-193

Oevermann, U. 2000.: Dienstleistung der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In: von Harrach, E./Loer, T./Schmidtke, O. (Hg.): Verwaltung des Sozialen – Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts. Konstanz, S.57-77

Schaarschuch, A./Schnurr, S. 2004: Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In: Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S.309-324

Snee, R.D. 1990: Statistical Thinking and its Contribution to Total Quality. In: The American Statistician, Jg.44, S.116-121

JUGENDHILFEINSPEKTION

Sicherstellung und Weiterentwicklung der Qualität in den Bereichen erzieherische Hilfen und Kinderschutz durch Aufbau und Implementierung eines weiteren Fachaufsichtsinstruments auf Landesebene



„JUGENDHILFEINSPEKTION (JI) ALS INSTRUMENT ZUR ENTWICKLUNG/ÜBERPRÜFUNG VON QUALITÄT“

- FACHTAG QUALITÄTSMANAGEMENT AM DI. 26. MÄRZ 2019 IM RAUHEN HAUS -

- 1 Was ist die Jugendhilfeinspektion (JI) ?
- 2 Was und wen untersucht die JI ?
- 3 Welches Qualitätsverständnis hat die JI?
- 4 Wie untersucht die JI ?
- 5 Welche Regelwerke / Fachstandards/
Rahmenvorgaben/Leitlinien prüft die JI ?
- 6

- **Ausgangspunkt:** Rede Senator Scheele vor der Bürgerschaft 02/2012 (Anlass „Fall Chantal“)
- Seit 2013 als **Instrument der Fachaufsicht** eingerichtet (i.S.d. §44 BezVG)
- Auftrag, „die **Qualität** in den Bereichen **erzieherischer Hilfen** und **Kinderschutz** durch den Aufbau und die Implementierung von Fachaufsicht auf Landesebene weiterzuentwickeln und sicherzustellen“
- JI als Maßnahme der **Qualitätsentwicklung** im Kontext des §79a SGB VIII
- Seit März 2017 verbindlich im **§19a Hamburger Ausführungsgesetz** zum SGB VIII JI als Instrument der **Rechts- u. Fachaufsicht** verankert

WAS UND WEN UNTERSUCHT DIE JI? UNSER AUFTRAG...

untersucht **Aufgabenwahrnehmung des ASD**

§19a AG SGB VIII

Ziel

- Potentiell verborgene Gefährdungen für Minderjährige aufdecken und FKs hierfür sensibilisieren
- Handlungs- und Verfahrenssicherheit der FKs erhöhen

Methode

- Überprüfung der zu beachtenden Standards unter
- Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen und organisationalen Voraussetzungen

förderliche
oder
hemmende
Faktoren

Vier Funktionen kennzeichnen die Arbeit:

Überprüfung der Einhaltung rechtlicher,
fachlicher und dokumentarischer Standards

Rechenschaftslegungen abverlangen durch die
Pflicht der untersuchten Einheiten Auskunft und
Einblick zu geben

Erkenntnisse generieren durch die
Öffentlichmachung struktureller Probleme und
guter Praxen

Qualitätsentwicklung fachlichen Handelns dienen
durch Anbringung von Handlungsempfehlungen zur
Verbesserung der Praxis

- **Nicht alle Funktionen und Ziele können zeitgleich erreicht und bedient werden, die unterschiedlichen Untersuchungsformate müssen von einander abgegrenzt weiterentwickelt werden!**

Regelmäßige Untersuchung

➤ Nutzen:

Dient der unmittelbaren Qualitätsentwicklung vor Ort, generiert Erkenntnisse, von denen alle ASD´s profitieren (Report), gibt Veränderungsimpulse an die BASFI und an den Bezirk

➤ Beauftragung

Untersuchungen erfolgen gemäß in der Steuerungsgruppe Jugendhilfe abgestimmtem Untersuchungsplan

➤ Untersuchungsgegenstand

Ist Themenfokussiert, untersucht Schlüsselprozesse

Anlassbezogene Untersuchung

➤ Nutzen:

Dient der sachliche Aufklärung jugendamtlichen Handelns: Was ist passiert?
Dient der fachliche Auswertung: Welche Hinweise können für zukünftige Kinderschutzarbeit gewonnen werden?
(Potential-und Problemanalyse) Dient der öffentlich-mediale Aufbereitung: Wie kann durch öffentliche „Aufklärung“ staatliches Handeln gegenüber schutzbedürftigen Bürgern kontrolliert werden?

➤ Beauftragung:

Wird von der Behördenleitung BASFI und den Leitungen der BÄ beauftragt

➤ Untersuchungsgegenstand

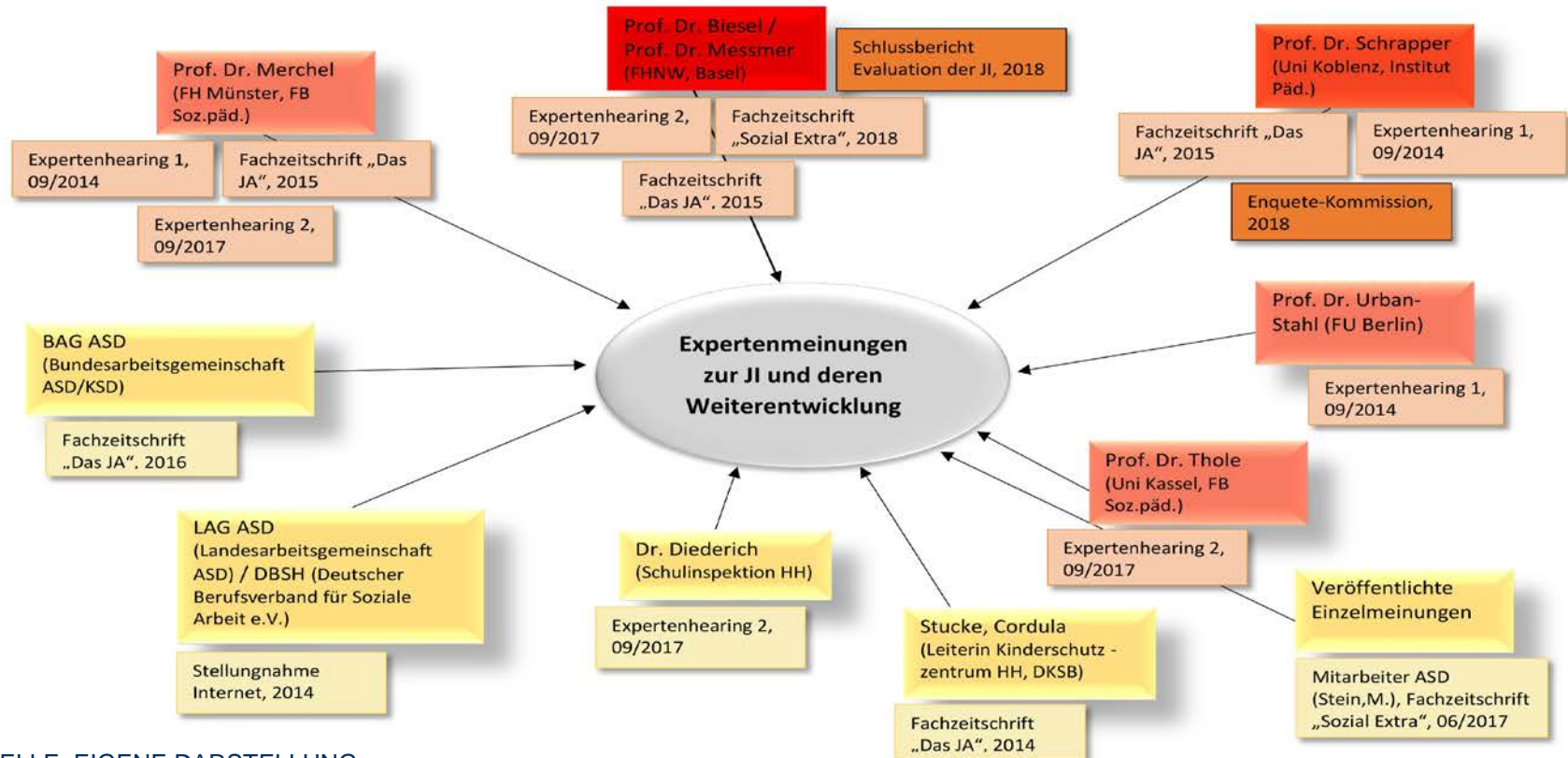
Untersucht ein Einzelvorkommnis

Welches Qualitätsverständnis haben wir?

3

EXPERTENMEINUNGEN ZUR JI

ÜBERSICHT ZU DEN (WESENTLICHEN) EXPERTENMEINUNGEN ZUR JI UND DEREN WEITERENTWICKLUNG.



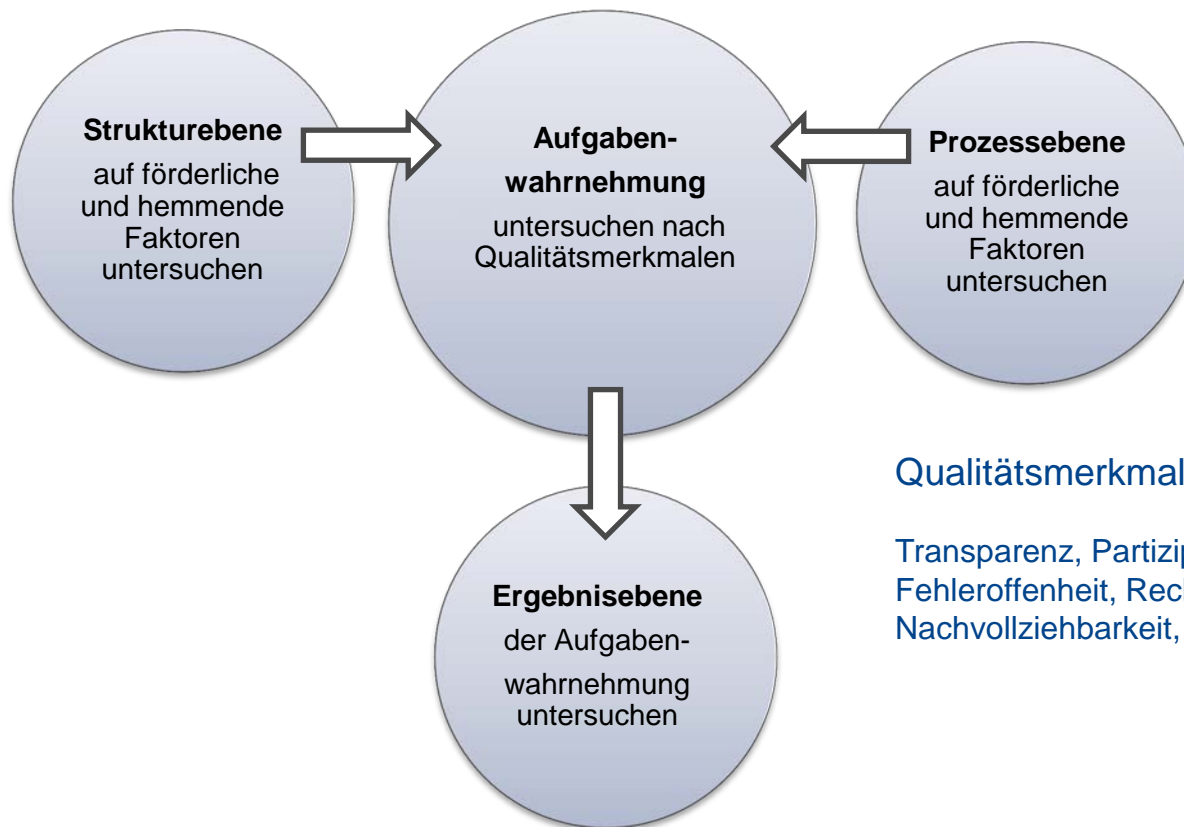
QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG

- Unsere Haltung fußt auf der Überzeugung, dass jugendamtliches Handeln nicht durch einseitiges Messen und Beurteilen oder mit der Perspektive auf einzelne Mitarbeiter gelingen kann, sondern mit dem Betrachten des gesamten komplexen Jugendhilfesystems erfolgen muss.
- Das Identifizieren von förderlichen und hinderlichen Bedingungen für bestmögliche Kinderschutzarbeit und das Sichtbarmachen von sich möglicherweise nachteilig auswirkenden Störungen in der Organisation kann mit einer systemischen Sichtweise gelingen.
- Die Untersuchungsformate sind dialogisch angelegt, da so eine gemeinsame Problem-, Wirklichkeits -und Veränderungssicht konstruiert wird, die nachhaltige Qualitätsentwicklung ermöglicht.
- Das fachliche Handeln des ASD wird von der JI auf unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven (z.B. Perspektive Eltern oder Kinder) betrachtet.
- Bereits im Zuge der Erarbeitung des ersten Rahmenkonzeptes der JI wurden im Zusammenwirken zahlreicher Fachkollegen Qualitätsmerkmale entwickelt, welche als Indikatoren einer guten Praxis herangezogen werden. Ausgangspunkt hierbei ist ein heuristisches Qualitätsmodell.

WIE UNTERSUCHEN WIR?

Am Beispiel Regeluntersuchung: Themenfokus z.B. Partizipation- Leitfrage :

„Auf welche Weise und mit welcher Qualität berücksichtigen die MA der ASD die Beteiligung von Eltern und Kindern in Anliegen und Fällen von Kindeswohlgefährdung und HzE? Inwieweit lassen sich daraus Hinweise über die Qualität fachlichen Handelns ableiten? Welche Faktoren fördern oder hemmen eine qualitativ gute Fachpraxis in den Bereichen HzE und Kinderschutz unter dem Fokus Beteiligung? “



Qualitätsmerkmale der Aufgabenwahrnehmung

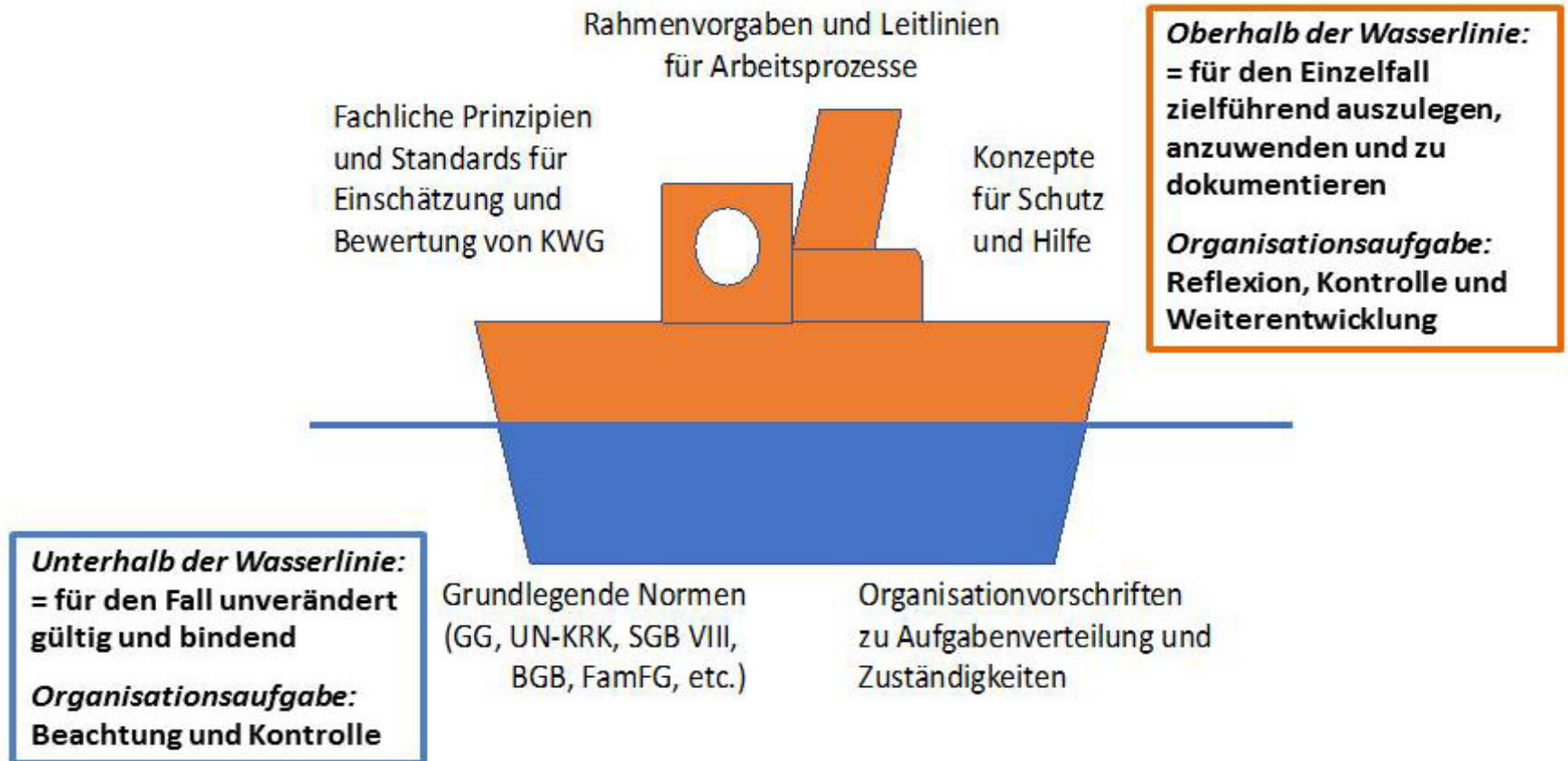
Transparenz, Partizipation, Achtsamkeit, Zuverlässigkeit, Fehleroffenheit, Rechtmäßigkeit, Verhältnismäßigkeit, Nachvollziehbarkeit, Zufriedenheit, Zuverlässigkeit, Zügigkeit

Was prüft die JI wie?

Quelle Enquete Bericht Drs. 21/16000


5

Regelwerke für den Kinderschutz



Eines der wichtigsten Ziele im Kinderschutz:

**Schaffung eines reflektierenden, lernenden
Kinderschutzsystems,
sollte Aufgabe und Ansporn aller
Verantwortlichen sein.**



Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!
UND JETZT FREUEN WIR UNS AUF
DEN AUSTAUSCH !

Qualitätsdiskurse und Qualitätsverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe

Vortrag gehalten am 26.03.2019

im Rahmen des Fachtages „Qualitätsmanagement:
Sozialpädagogische Praxis und Alltag – wie entsteht
Qualität?“ beim Rauhen Haus Hamburg

Dr. Melanie Oechler
(melanie.oechler@tu-dortmund.de)

Qualitätsdiskurse und Qualitätsverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe

Wenn Qualitätsmanagement die Antwort ist,
wie lautet dann die Frage?

Gliederung

1. Hintergründe der Qualitätsdiskussion
2. Verfahren zur Qualitätsentwicklung
3. Chancen und Risiken von Qualitätsmanagement

2. Akteure im Qualitätsdiskurse



2. Verheißungen der Qualitätsdebatte

2.1. Kommune (Verwaltung/Politik)

- Kostendämpfung
- Verbesserung der Effizienz
- Schaffung von Transparenz von Kosten und Leistungen

2. Verheißungen der Qualitätsdebatte

2.2. Organisationen (Einrichtungen/Dienste)

- Legitimation und Transparenz gegenüber der Öffentlichkeit
- Wettbewerbsvorteil gegenüber anderen Organisationen
- Aufrechterhaltung der ökonomischen Grundlagen der Organisation
- Steuerung mittels eines „verbindlichen Qualitätsverständnisses“ innerhalb der Organisation
- Partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Trägern

2. Verheißungen der Qualitätsdebatte

2.3. Professionelle Fachkräfte

- Gezielte Verbesserung der eigenen Praxis
- Legitimation gegenüber Management
- Vergewisserung über eigenen Beratungserfolg
- Definitionsmacht über sozialpädagogische Prozesse

3. Verfahren zur Qualitätsentwicklung

- Kaum überschaubare Anzahl an Konzepten und Modellen
- auf ein Arbeitsfeld gerichtete Verfahren (z.B. Kronberger Kreis, KES-R)
- Einschätzungsskalen, Evaluationsverfahren
- Oftmals auch verbandsspezifische „Qualitätsmanagement-Systeme“, Zertifizierungssysteme sowie eigene Qualitätsinstitute
- Transfer von Qualitätsmanagement-Systeme auf die Kinder- und Jugendhilfe (insb. DIN EN ISO 9000ff. und EFQM)

3. Qualitätsmanagement

„ ist eine auf die Mitwirkung aller ihrer Mitglieder basierende Führungsmethode einer Organisation, die Qualität in den Mittelpunkt stellt und durch Zufriedenstellung der Kunden auf langfristigen Geschäftserfolg sowie auf Nutzen für die Mitglieder der Organisation und für die Gesellschaft zielt.“

Quelle: Kamiske, G.F./Brauer, J.-P. (1995): Qualitätsmanagement von A bis Z. München/Wien, S. 244

3. Verfahren zur Qualitätsentwicklung

Qualitäts-
sicherung

Gewährleistung von Qualität über
Verfahrensstandardisierung

Qualitäts-
entwicklung

Methodisch strukturierte
Selbstbewertung anhand von
Qualitätskriterien

3. Chancen und Risiken von Qualitätsmanagement

Chancen

- Zugewinn an reflexiven Wissen über die Organisation
- Innovationspotentiale
- Leistungssteigerung
- Zugewinn an sozialpädagogischer Fachlichkeit
- Partizipation aller Beteiligten

Risiken

- Beschäftigung der Organisationen mit sich selbst
- Bürokratisierung der Verfahren und Abläufe
- Leistungsverschlechterung
- Standardisierung und Deprofessionalisierung
- Abnahme von Definitionsmacht

Qualitätsdiskurse und Qualitätsverfahren in der Kinder- und Jugendhilfe

Wenn Qualitätsmanagement die Antwort ist,
wie lautet dann die Frage?

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Ausbildung & Qualität - zur Bedeutung von beruflicher Qualifikation für pädagogisch-professionelles Handeln

Ivo Züchner



Aufbau

1. Ausbildung und Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe
2. Theorien und Modelle pädagogisch-professionellen Handelns
3. Die Rolle von Ausbildung & Studium für pädagogisch-professionelles
4. Fazit: Sechs Thesen

1. Ausbildung und Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe

Ein normativer und ein empirischer Impuls

Beispiel für Verknüpfung von Ausbildung und Fachlichkeit als Norm:
Fachkraftgebot im § 72 SGB VIII

„(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen **und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben** (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen.“
(...)

Dabei Landesregelungen: Nähere Bestimmung durch Landesgesetze/Verfahrensregelungen/ Standards in Leistungsvereinbarungen
- In den Ländern liegt zumeist ein Katalog mit **Ausbildungen** vor, die als (sozialpädagogische/pädagogische) Fachkraft (im Sinne des § 72 SGB VIII) gelten, zumeist differenziert nach Aufgabenbereichen (z.B. ASD, Kita, HzE)

1. Ausbildung und Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe

Beispiel Niedersachsen: Hinweise für die Erteilung der Betriebserlaubnis von Einrichtungen und sonstigen betreuten Wohnformen nach §§ 45 ff SGB VIII durch das Landesamt für Soziales, Jugend und Familie Niedersachsen

„7. Personal

(...)

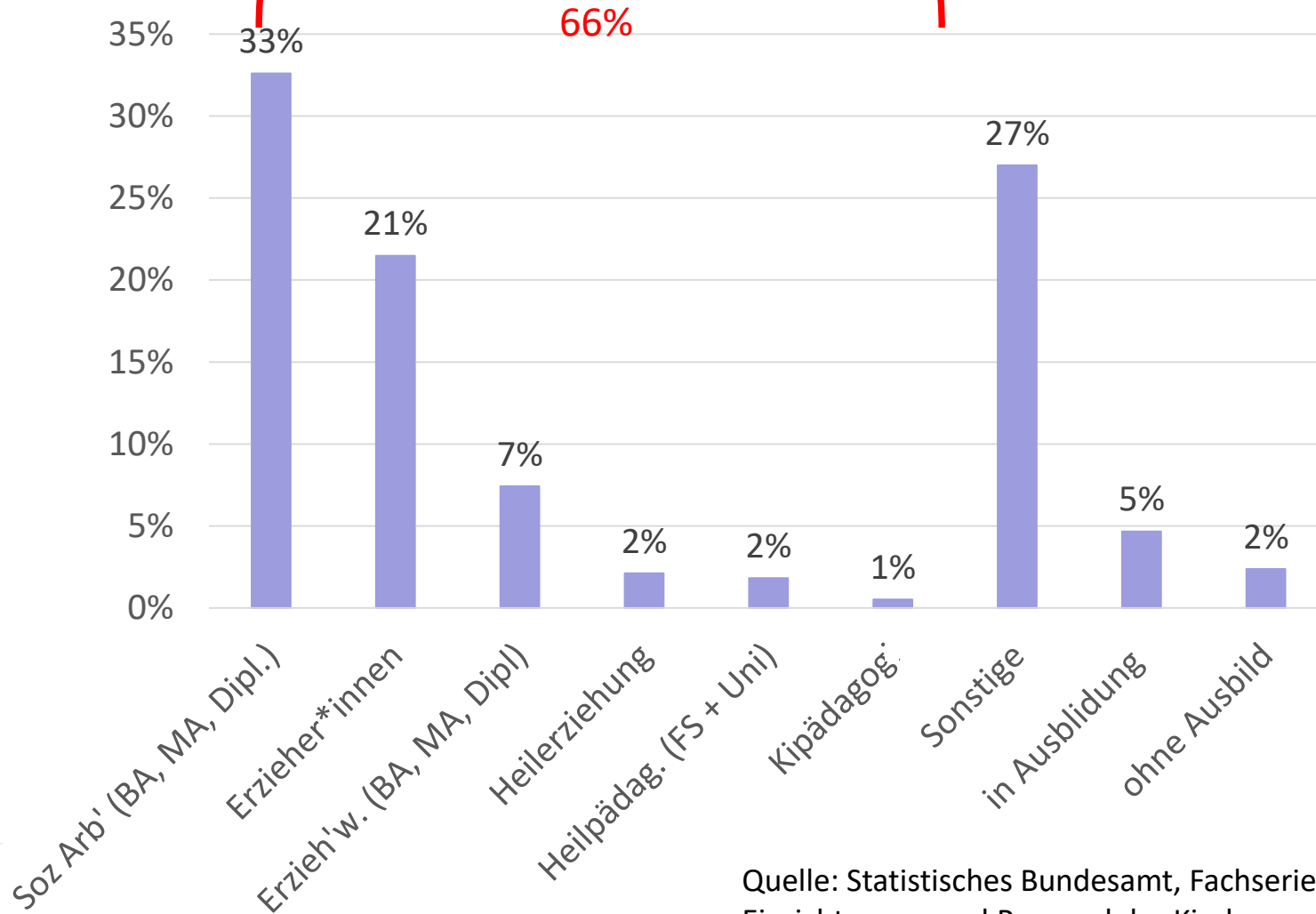
7.3 Für die pädagogische Arbeit sind nur pädagogische Fachkräfte zu beschäftigen.

Pädagogische Fachkräfte sind:

- staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher
- staatlich anerkannte Dipl.- Sozialpädagoginnen und Dipl.-Sozialpädagogen
- staatlich anerkannte Dipl.-Sozialarbeiterinnen und Dipl.-Sozialarbeiter
- Dipl.-Pädagoginnen und Dipl.-Pädagogen
- Dipl.-Psychologinnen und Dipl.-Psychologen
- Heilpädagoginnen und Heilpädagogen
- Dipl.-Religionspädagoginnen und Dipl.-Religionspädagogen
- Absolventen mit Bachelor-Abschluss der Fachrichtungen Sozialarbeit und -pädagogik, Pädagogik und/oder Psychologie
- Absolventen von Masterstudiengängen mit entsprechendem Abschluss mit Schwerpunkt Sozialarbeit und -pädagogik, Pädagogik und/oder Psychologie
- Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger/ Heilerzieherinnen und
- Heilerzieher
- (..)

1. Ausbildung und Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe

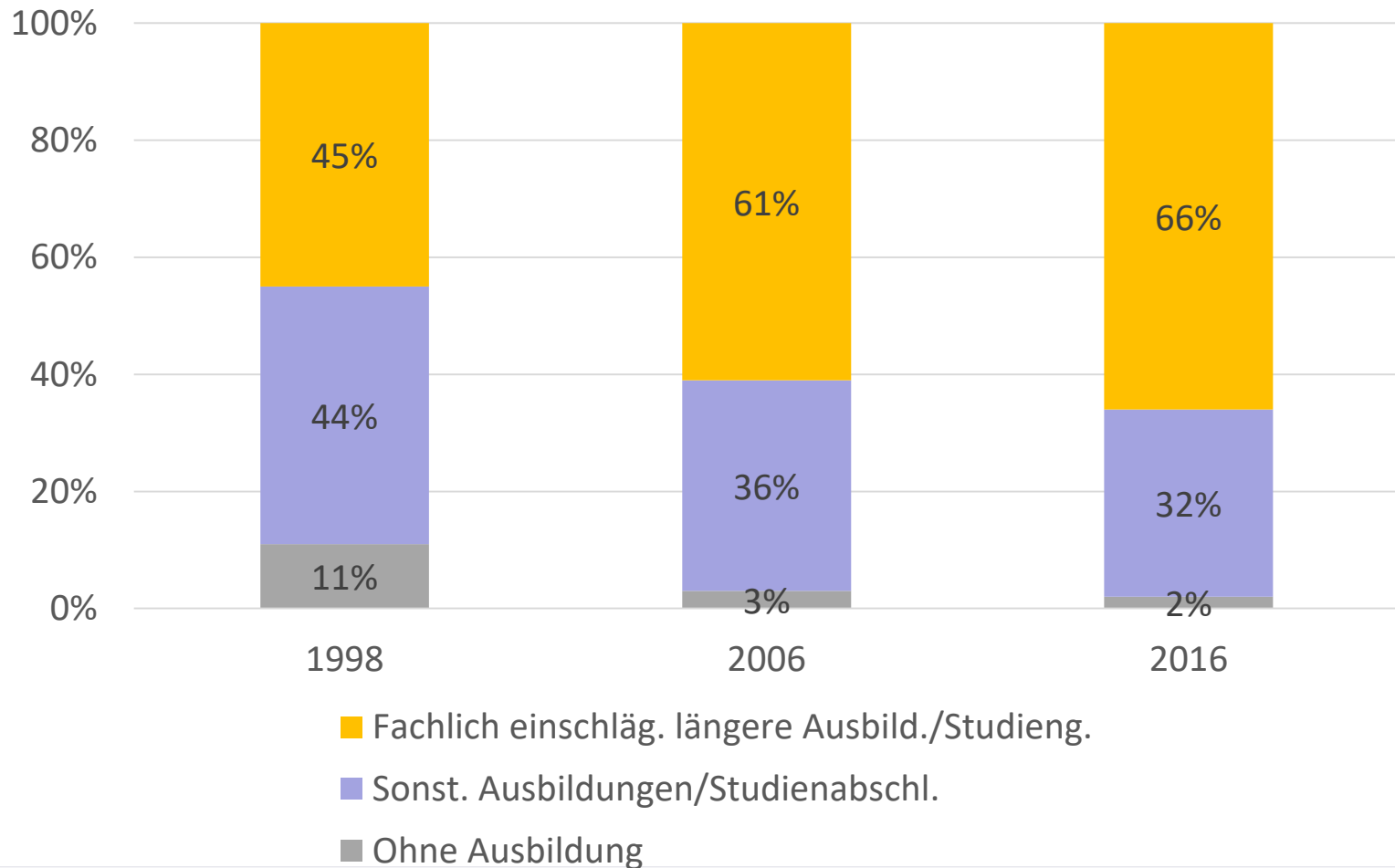
Zwei Drittel der Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe (hier: ohne Kita) hat eine einschlägige pädagogische weiterführende Ausbildung/ein einschlägiges Studium (Stichtag 31.12.2016)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11:
Einrichtungen und Personal der Kinder- und Jugendhilfe

1. Ausbildung und Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe

Der Anteil der einschlägig fachlich pädagogisch qualifizierter Beschäftigter in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kita) ist in den letzten 15-20 Jahren weiter gestiegen.



2. Theorien und Modelle pädagogisch-professionellen Handelns

- *Versuche der Strukturbestimmung pädagogisch-professionellen Handelns*
- *Implizite Suche nach dem „qualitativ guten“ päd.-professionellen Handeln und ihren notwendiger Voraussetzungen*

Geschichte Sozialer Arbeit ist auch eine Geschichte um Profession, Professionalisierung und Professionalität und (sozial)pädagogischen Handelns

- Diskussion um indikatorengeest. Professionsstatus der Sozialen Arbeit (Daheim 1973)
- Hinweis auf das Technologiedefizit der Erziehung (Luhmann & Schorr 1979)

Exemplarische Modelle von Professionalität (*Kompetenzen, Wissen, Haltungen, Orientierungen*)

- Modelle der Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit (Müller, Peter, Otto & Sünker 1982; neu: Heiner 2010)
- Professionsmodell des (pädagogischen) Arbeitsbündnisses (Oevermann 1996)
- Pädagogisch-professioneller Habitus (Thole & Küster-Schapf 1997; Nittel 2000)
- Grundantonomien pädagogischen Handelns (Schütze 2000; Helsper 2004)

Zudem Diskussionen über Ansätze der Outputsteuerung pädagogischen Handelns/Evidenzbasierung pädagogisch professionellen Handelns (Evidenzbasierung)

Frage nach **reflexiven** oder **evidenzbasierten** Professionalisierungskonzepten

Evidenzbasierte Professionskonzepte

- Frage: „What works?“ („Was hilft?“ – wem, unter welchen Bedingungen und in welcher Form?)
- Instrumenteller, forschungsbezogener Ansatz
- Stärker in anderen Disziplinen bzw. in der „Schuleffektivitätsforschung“ (Hattie 2014), für die Soziale Arbeit Ansätze in der amerikanischen Social work (McNeece & Thyer 2004)

Reflexive Professionskonzepte

- betonen spezifischen Fähigkeiten zum reflexiven Umgang mit den Wissens- und Könnensdimensionen, mit den Institutionen Sozialer Arbeit, mit den wohlfahrtsstaatlichen Kontexten oder den in professionellem Handeln konstitutiv eingelagerten Widersprüchen und Fehlerquellen (Thole & Polutta 2011)
- Allbus et al. (2010) mit Hinweisen auf Bedeutung reflexiver Professionalität in evidenzbasierten Forschungsansätzen

Beispiel 1: Interaktionistische Perspektive zur Strukturlogik professionellen Handelns (Schütze 2000; Nittel 2000) - Pädagogisch-professionelles Handeln als Handlungsform im Spannungsfeld paradoxer bzw. dilemmatischer Handlungsanforderungen

Beispiel **Grundantinomien** in Anlehnung an Schütze (2000) und Oevermann (1997)

- Subsummierung des Einzelfalls unter allgemeingültige theoretische Kategorien vs. Orientierung am Einzelfall
- Vorrang der fachlichen Expertise vs. Vorrang der Meinung der Adressat(inn)en
- Orientierung der Fallbearbeitung an der gesamten Person vs. Orientierung an spezifischen Problemen
- offensiver Umgang mit dem professionellen Mehrwissen vs. zurückhaltender Umgang mit dem professionellen Mehrwissen
- Aufgaben abnehmen vs. Aufgaben selber machen lassen (Päd. Grunddilemma)
- Ablauf vorgeben vs. keine Vorgaben zum Ablauf machen
- Fallentwicklung abwarten vs. Frühzeitig in die Fallentwicklung eingreifen.

(Fuchs-Rechlin 2010, S. 106)

Zentral ist diesem und anderen Modellen, dass die jeweilige Entscheidung/Positionierung situativ ausfallen muss und kaum standardisiert vorentschieden werden kann („Professionelles Handeln“).

Beispiel 2: Habitualisierte Typen pädagogisch-professioneller Handlungsorientierungen

Professioneller Habitus: Theoretische Verständnis von pädagogischen Orientierungen aufgrund der Habitus-Ansatzes (Bourdieu): Habitus als *Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata*, als „generative Struktur“ leitet päd. Handeln an, ist also „Disposition“, die über das pädagogische Handeln zum Ausdruck kommt (Liebau 1987).

Annahme: In die Konstitution des professioneller Habitus fließen verschiedene Elemente wie theoretisches Wissen, Erfahrungswissen, Handlungskompetenzen, Wertorientierungen und Haltungen sowie Handlungsroutinen ein (die individuell nur begrenzt zugänglich sind)

Problem und Herausforderung eines solchen Professionsmodells: Veränderung ist, so Bourdieu, nur im Kontext intensiver Reflexion oder aufgrund von Anpassungsprozessen an eine veränderte, soziale Umwelt möglich.

Gemeinsamkeit entsprechender reflexiver Modelle

- Blick vor allem auf die Interaktionsprozesse bzw. „Fälle“ Sozialer Arbeit
- Blick auf *Begründungsmuster* (Wissen, Haltungen, Routinen) und Wissensbeständen für päd. Entscheidungen (insbesondere Ziel-Mittel-Relation) sowie *konzeptionellen Einbettungen* fachliche/n Entscheidungen/Handelns
- Blick auf die kritische *Reflexionspraxis und -vermögen* des pädagogischen Handelns, der eigener Haltungen sowie der Kontexte des fachlichen Handelns (Verhältnis von Organisation – Interaktion)

→ Betonung der Bedeutung sowohl des Generellen, aber insbesondere des Speziellen für entsprechende reflexive Professionalität, Betonung von Handlungsautonomie, Problematisierung von Standards

→ Annahme der Bedeutung von fachlicher Ausbildung (Vermittlung von Wissen, Können, Orientierungen in Studium und Ausbildung) für reflexive Professionalität

Beobachtung: entsprechende Professionalitätskonzepte der Sozialen Arbeit

→ wenig bezogen auf organisationales Handeln und Verfahren

→ wenig bezogen auf sozialpolitisches Handeln

3. Zur Rolle der Ausbildung für pädagogisch-professionelles Handeln

- Empirische Beobachtungen,
- Konzeptionelle Ausrichtungen
- Herausforderungen

Empirische Befunden zur Bedeutung eine pädagogischen Qualifikation für professionelles Handeln

Beispiel 1: Rekonstruktionen und Ethnographien zum professionellen Habitus/zu orientierungsleitenden Argumentationsmustern

- Identifikation unterschiedlicher Typen (Personen) (Thole/Küster-Schapfl 1997 bzw. Herstellungsformen von Entscheidungen in Teams (Cloos et al. 2009)
- Rekonstruktion weisen auf begrenzten Einflusses von Ausbildung und Studium auf Habitus hin (begrenzt im Sinne des Einfluss auf nur einen Teils der ausgebildeten, implizite Bewertung), hohe Bedeutung des Praktikums, weniger wissenschaftlichen Wissens (Becker-Lenz & Müller 2009)
- Hinweise auf Handlungsfeld“spezifität bzw. -anpassung“ professioneller Orientierungen in der Praxis
- Impliziter Hinweis auf häufigen „Mangels“ an Bezug zu wissenschaftlichen Wissen und theoretisch-systematischer Reflexion

Empirische Befunden zur Bedeutung eine pädagogischen Qualifikation für professionelles Handeln (II)

Beispiel 2: Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – quanti.
Befragung des pädagogischen Personals (2009)

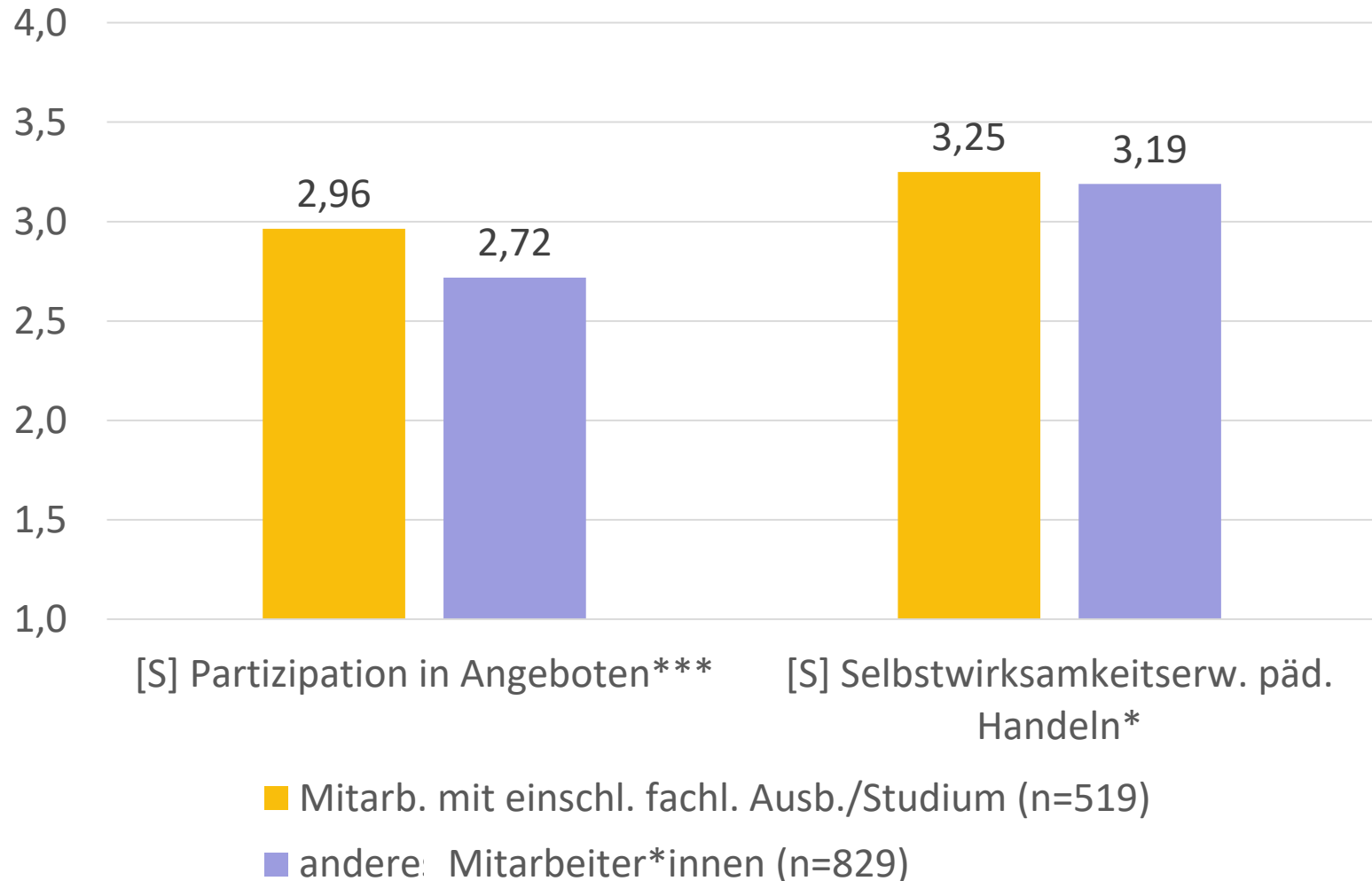
Selbsteinschätzungen zu Partizipationsorientierung und pädagogischer Selbstwirksamkeit

a) Skala zur Partizipationsorientierung in Ganztagsangeboten (z.B. *„Ich beteilige die Kinder und Jugendlichen bei der Auswahl von Themen meiner Ganztagsangebote“*; *„Ich gehe auf aktuelle Wünsche der Kinder und Jugendlichen ein“*)

b) Skala Selbstwirksamkeitserwartung im pädagogischen Handeln (z.B. *„Ich kann auch mit den problematischen Schülerinnen und Schülern in guten Kontakt kommen, wenn ich mich darum bemühe“*, *„Selbst wenn mein Angebot gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“*)

3. Ausbildung und pädagogisch-professionelles Handeln

Empirische Befunden zur Bedeutung eine pädagogischen Qualifikation für professionelles Handeln (III)



3. Ausbildung und pädagogisch-professionelles Handeln

Empirische Befunden zur Bedeutung eine pädagogischen Qualifikation für professionelles Handeln (IV)

Beispiel 3: Studie JuArt – Befragung von Kindern und Jugendlichen in Jugendkunstschulen (n=899)

Aggregierte Einschätzungen zu

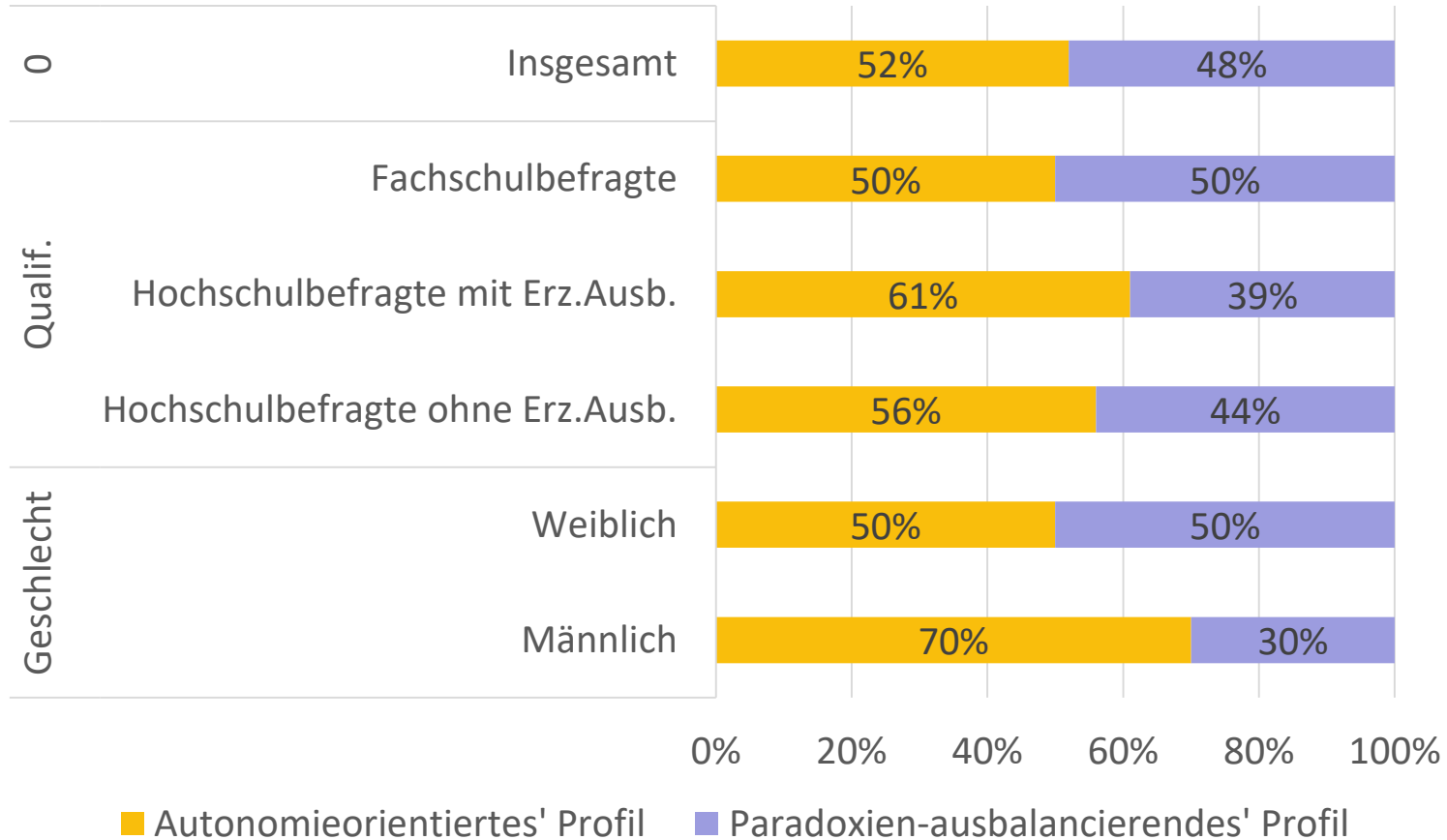
Fett: kleiner Effekt
($\eta^2 \geq 0.01$)

	anderes Personal (n=103)	einschl. läng. Päd. qual. Personal (n=30)
Erprobungsmöglichkeiten im Angebot	2,99	3,06
Anstrengung im Angebot	2,51	2,54
Partizipationsorientierung im Angebot	3,13	3,11
Peerbeziehungen im Angebot	2,46	2,44
Päd. Bezug Teiln. & Leitung	3,43	3,50
Disziplinprobl. im Angebot	1,80	1,67
Sozialorientierung im Angebot	3,32	3,36
Projektklima aggregiert	3,29	3,35
Gesamtbewertung	3,54	3,61

3. Ausbildung und pädagogisch-professionelles Handeln

Empirische Befunden zur Bedeutung eine pädagogischen Qualifikation für professionelles Handeln (V)

Beispiel 4: Studie ÜFA – Übergangsstudie von Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen in den Beruf, Typenbildung zu den Grundantonomien nach Schütze anhand einer Fallvignette (n=621)

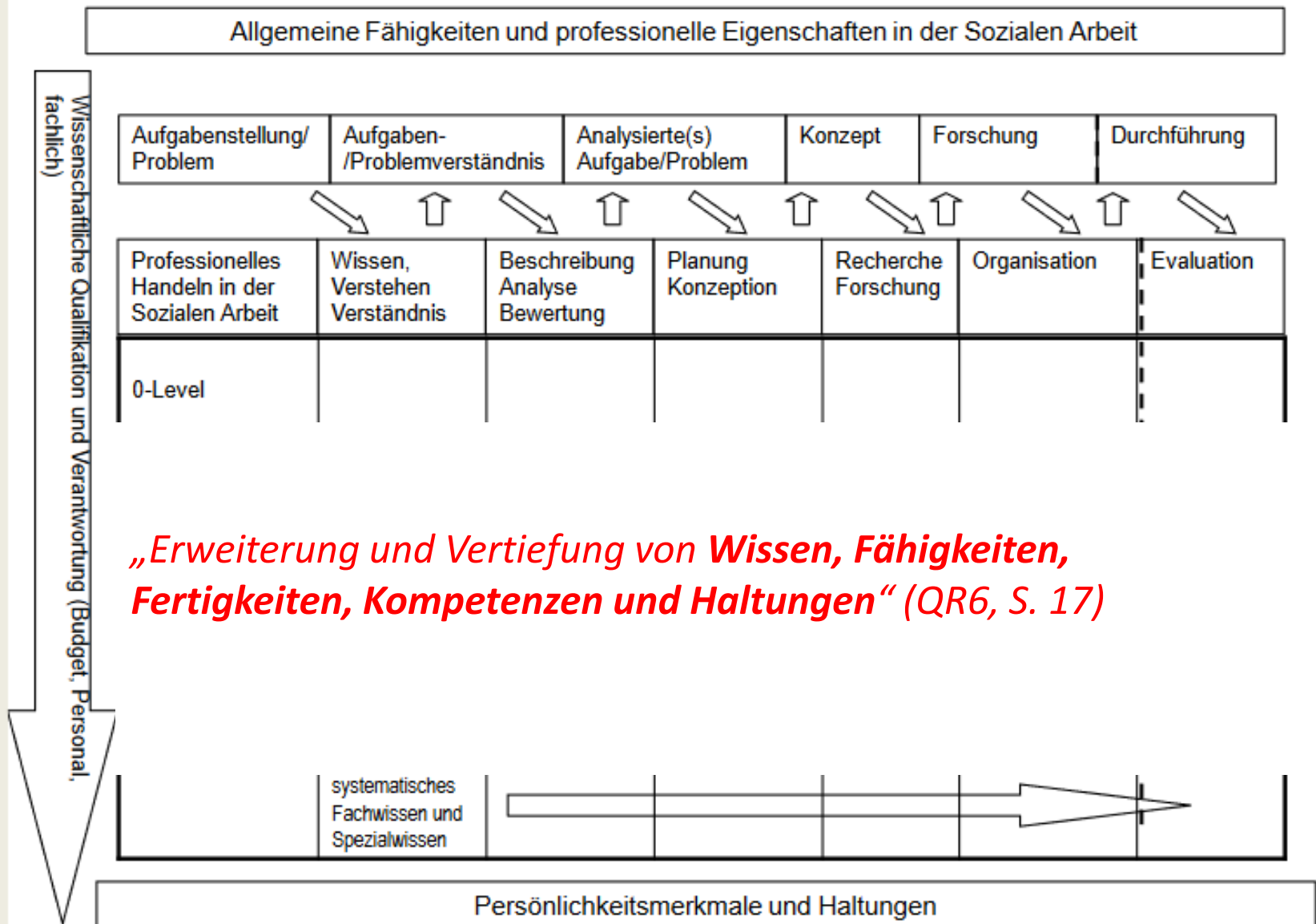


Den aktuellen Ausbildungs- und Studiengängen liegen generalistische und reflexive Professionalitätsmodelle zugrunde

- Kompetenzorientierung in der Erzieher*innenausbildung, Kompetenzorientierung in den Modulbeschreibungen der einschl. Studiengängen - orientiert an verschiedenen „Wissen und Können“
- Zentrale Ausbildungsinhalte: Reflexion und Begründungswissen Methodik, (wissenschaftliche fundiertes Sachwissen & strukturelles und feldbezogenes Fachwissen, Persönlichkeitsentwicklung und Ethik – unterschiedliche Schwerpunktsetzungen je nach Ausbildungs-/Studiengang (Fuchs-Rechlin 2017)
- Dominant die Idee der/des „(wissenschaftlich) reflexiven Praktiker*in“ – Bedeutung der Ausbildung/Studium als Erweiterung der Deutungs- Handlungs- und Reflexionsmuster mit Blick auf generalisiertes Wissen und situativ angemessene fallbezogener fachliche Handlungsfähigkeit (= Qualität?)

4. Ausbildung und pädagogisch-professionelles Handeln

Beispiel Qualifikationsrahmen der Sozialen Arbeit



Den aktuellen Ausbildungs- und Studiengängen liegen generalistische und reflexive Professionalitätsmodelle zugrunde.

Herausforderungen der Ausbildungsinstitutionen:

- Qualifikation für pädagogisches Handeln auf mind. drei Ebenen
- Vielfalt und Dynamik der möglichen Handlungsfelder (bspw. in der Sozialen Arbeit), Generalsierung und mit eher exemplarischer (indiv.) Schwerpunktsetzung
- Wenig „kanonisierte“ Wissensbestände
- Frage nach geeigneten Vermittlungsformen/Bildungsanstößen unter der Annahme begrenzt beeinflussbare professionell-habituelier Strukturen
- Unscharfe Relation zwischen vorgehaltenem inhaltlichen Angebot und dessen Wahrnehmung durch TN
- „Sehnsucht“ nach Handlungsleitlinien/Standards auf Seiten der sich Qualifizierenden
- Profil“anforderungen“ der Träger nicht unbedingt von entspr. Professionalitätsverständnis geleitet

4. Fazit

4. Fazit

These 1: Ausbildungen mit potentiell hoher Bedeutung für die reflexive professionellen Orientierungen in der Sozialer Arbeit – aber nicht bei allen.

These 2: Impuls durch Ausbildung/Studium auf wissenschaftliches Wissen/Theorieverständnis, diskursive/reflexive Kompetenzen, diagnostische Fähigkeiten als auch fachliche Reflexion möglich – braucht als Lernfeld aber immer wieder exemplarischen Fall/Feldbezug

These 3: Ausbildung zielt vor allem auf professionelles Handeln in fallbezogenen/pädagogischen Interaktionssituationen (als Teilbereich der Handlungsanforderungen), Entwicklungsbedarfe im Bereich organisationsbezogenen und politischen Handelns (bislang uneingelöste Frage nach dem „richtigen“ Verhältnis der verschiedenen Wissensformen).

4. Fazit

These 4: Wichtige – und komplementäre – Bedeutung der Praxis für die Ausbildungen/Studiengänge (Institutionenwissen, Verfahrenswissen, Handlungsrouninen, Fallbezug) – organisationales Handeln und Handlungserfordernisse sowie strukturelles Wissen dort oft als „unvorbereitete“ Herausforderungen.

These 5: Auch wenn Evidenzorientierung keine Handlungsanleitung bietet, ist evidenzbasiertes Wissen in der Ausbildung zur Erweiterung von Sach- und Fachwissen notwendig – ebenso wie die Vermittlung der Fähigkeit zur Erzeugung *und* einer kritischen Perspektive auf Herstellung von Evidenz. kann.

These 6: Qualität durch Ausbildung/Studium? Ausbildung/Studium als interaktiver Lernprozess, der nicht automatisch „gutes“, „fachlich angemessenes“ oder „effizientes Handeln“ erzeugt. Aber Hinweise, dass sie in den aktuellen Formen die Wahrscheinlichkeit erhöhen und zu gelingenderen Prozessen in der Jugendhilfe sowie ihrer Weiterentwicklung beitragen kann.