

BUNDESMINISTERIUM



für Familie, Senioren,
Frauen und Jugend 

11

Evaluation der sozialpädagogischen Praxis

QS

**Materialien zur
Qualitätssicherung
in der Kinder-
und Jugendhilfe**

ISSN 1430-8371

Impressum

Mit der Broschürenreihe **Qs** veröffentlicht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Fachinformationen für die Jugendhilfe. Sie wird im Rahmen der Anregungskompetenz des Bundes gemäß § 83 KJHG als Teil der **Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“** kostenlos herausgegeben und ist nicht für den Verkauf bestimmt. Die inhaltliche Verantwortung für namentlich gekennzeichnete Artikel liegt bei den Autorinnen/Autoren.

Herausgeber: Bundesministerium für
Familie, Senioren, Frauen und Jugend
Rochusstraße 8-10
53123 Bonn

Schriftleitung: Wennemar Scherrer
Am Kämpken 24
48163 Münster

Satz/Design: 4D Design-Agentur GmbH
51427 Bergisch Gladbach

Druck: IDEM
53572 Unkel am Rhein

August 1997

Am 13. Februar 1997 fand in der Universität Osnabrück eine Tagung zum Thema

„Evaluation der sozialpädagogischen Praxis“

statt. Hieraus werden einige Beiträge dokumentiert. Sie werden ergänzt um einen Beitrag aus der Evaluation des AgAG.

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an:

Universität Osnabrück
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Fachgebiet Sozialpädagogik
Heger-Tor-Wall 9 in 49069 Osnabrück
Tel.: 05 41/9 69-45 69
Fax: 05 41/45 85

Alle Rechte vorbehalten. Auch die fotomechanische Vervielfältigung des Werkes (Fotokopie/Mikrofilm) oder von Teilen daraus bedarf der vorherigen Zustimmung des Herausgebers.

Evaluation der sozialpädagogischen Praxis

Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg
Dr. Otger Autrata

Qs

**Materialien zur
Qualitätssicherung
in der Kinder-
und Jugendhilfe**

Inhalt

Seite

5

Grußwort

Claudia Nolte, MdB

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

6

Grußwort

Prof. Dr. György Széll

Vizepräsident der Universität Osnabrück

8

Evaluation von sozialpädagogischen Maßnahmen aus unterschiedlicher Perspektive: Die Sicht der Träger, der Programmanager/-innen und der Nutzer/-innen

Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

21

Subjektbezogene Evaluation eines Bundesmodells im Freistaat Sachsen

Dr. Bringfriede Scheu / Dr. Otger Aufrata

32

Perspektiven der Selbstevaluation

Prof. Dr. Hiltrud v. Spiegel

50

Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirkungsforschung

Dr. Thomas Koditek

56

Qualitätssicherung in der sozialen Arbeit

Wennemar Scherrer

61

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt

Ein vorläufiges Fazit über Praxis und Erfolge eines Sonderprogramms

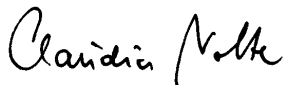
Irina Bohn (ergänzender Text)

**Grußwort an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung
„Evaluation der sozialpädagogischen Praxis“
der Universität Osnabrück am 13. Februar 1997**

Das Thema „Evaluation der sozialpädagogischen Praxis“ hat in den letzten Jahren eine immer stärkere Bedeutung bekommen; einige Praktiker und Wissenschaftler sprechen sogar von einem Paradigmenwechsel. Die sinkenden personellen und finanziellen Ressourcen vieler Träger der Jugend- und Sozialhilfe haben zu einem Umdenken der Beteiligten geführt. War früher vor allem die Fremdevaluation durch Wissenschaftler üblich und nahmen die Praktiker allenfalls eine unstrukturierte, oberflächliche eigene Bewertung ihrer Arbeit vor, sehen wir heute in Ergänzung dazu auch den Wert der Selbstevaluation insbesondere zur Steigerung der Qualität der eigenen Arbeit. Die Wirkungen im Verhältnis zu den personellen und sachlichen Einsätzen sollen transparent gemacht werden; ihre Kenntnis soll zur stetigen Verbesserung der Leistungen führen.

Ich begrüße die Initiative der Universität Osnabrück, den Transfer der aktuell relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Praxis zu stärken und den Praktikern die Möglichkeit zu geben, ihre Fragen und Anregungen an die Wissenschaftler weiterzugeben.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine erfolgreiche Veranstaltung. Auf die Ergebnisse bin ich gespannt.



Claudia Nolte, MdB

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Grußwort zur Tagung

Prof. Dr. György Széll

Vizepräsident der Universität Osnabrück

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

es ist mir eine besondere Freude, Sie heute hier an der Universität Osnabrück begrüßen zu können. Die Tagung thematisiert dabei zwei Aspekte, die nicht nur die Sozialpädagogik, sondern alle Disziplinen zunehmend betreffen:

1. Den Praxisbezug
2. Die Evaluation der eigenen Praxis

Sozialpädagogik hatte im Hinblick auf den ersten Aspekt, nämlich den Praxisbezug, gegenüber den meisten universitären Disziplinen schon immer einen gewissen Vorsprung. Sie ist sehr viel stärker von praxisorientierten Problemen als von Theorien geprägt worden und damit anwendungsbezogen. Diese Orientierung drückt sich auch gerade durch ihre starke Verankerung an den Fachhochschulen aus. Ich will hier und heute nicht auf die Arbeitsteilung und notwendige Zusammenarbeit zwischen diesen beiden Hochschultypen eingehen, obwohl dies im Hinblick auf Ressourcenknappheit und Synergieeffekte sicherlich auch eine wichtige Fragestellung ist.

Praxisbezug stellt sich dabei keineswegs als eine simple Umsetzung von Erkenntnissen und Wissen dar, d.h. das Aufgreifen von dringenden Problemen in der Sozialpolitik auf den verschiedenen Ebenen der Verantwortung und Organisation. Praxisbezug kann sich nur als ständiger dialektischer Prozeß von realen Konflikten und ihrer gesellschaftstheoretischen Analyse bewähren. Ohne Praxis keine richtige Theorie, ohne Theorie keine richtige Praxis.

Mag früher häufig die sozialpädagogische Praxis durch „Trial-and-error“-Verfahren bestimmt gewesen sein, so besteht zunehmend das Bedürfnis, aber auch die Notwendigkeit nach einer Kontrolle dieser Praxis anhand von Kriterien. Dabei steht die Frage nach Effektivität und Effizienz dieses Handelns im Vordergrund. Diese Kriterien, die aus der Privatwirtschaft stammen, bestimmen zunehmend das Handeln im gesamten öffentlichen Dienst.

Die fetten Jahren sind schon eine ganze Weile vorbei. Und wir wissen nicht, ob sie jemals wiederkommen. Vielleicht sollte man sich auch fragen, ob es überhaupt wünschbar ist, daß sie wiederkommen.

Zweifelsohne besteht eine Verantwortung zum verantwortlichen Umgang mit Steuergeldern. Und da Sozialarbeit in der Regel öffentlich finanziert wird, muß sie Rechenschaft ablegen über den Erfolg oder Mißerfolg ihrer Tätigkeit, über ihre Ziele und über ihre Methoden. Das war an sich schon immer so. Und die Supervision ist Bestandteil davon. Neu ist aber der Terminus

„Evaluation“. Viele meinen, daß es sich dabei um eine Mode handeln mag. Es steckt aber wohl mehr dahinter, fast inzwischen eine eigene Wissenschaft. Die neue Qualität liegt in ihrer Systematik und damit auch dem Anspruch auf Übertragbarkeit. Häufig haben sich in der Vergangenheit Sozialpädagogen mit dem Argument dagegen gewehrt, jeder Fall sei so spezifisch, daß eine Vergleichbarkeit kaum gegeben sei. Dieses Argument trifft sicherlich im Prinzip zu. Trotzdem gibt es allgemeine Grundlagen des sozialen Handelns und der Intervention - ansonsten gäbe es keine Sozialwissenschaften.

Die neue Herausforderung besteht aber nicht nur in neuen Methoden der Bewertung, sondern auch in der Situation von sozialer Tätigkeit als solcher. Seit einigen Jahren spricht man von der Krise des Wohlfahrtsstaates. Zutreffend ist auf jeden Fall, daß es sich um eine massive Finanzkrise des Staates - nicht nur in der Bundesrepublik - handelt. Schweden, über Jahrzehnte das Vorbild sozialstaatlicher Politik, hat diese Politik seit vielen Jahren über Bord geworfen. Die Ursachen dafür zu analysieren, ginge in einem Grußwort zu weit. Wichtig ist jedoch festzuhalten, daß insbesondere die Kommunen, die in unserem System die Hauptlast der öffentlichen Sozialausgaben zu tragen haben, in besonderer Weise betroffen sind. Und hinzu kommt, daß sich Sozialarbeit mit ganz neuen „Klientelen“ (obwohl ich den Ausdruck nicht schätze) wie Asylbewerbern, Flüchtlingen, Aus- und Umsiedlern in nie gekanntem Ausmaß konfrontiert sieht.

Diese sozialen Krisenphänomene haben teilweise auch zu einer Krise des Selbstverständnisses in der Praxis und in der Disziplin geführt. Die lange Jahre betriebene Professionalisierung ist ins Stocken geraten, da u.a. Nachbarschaftshilfe und Subsidiarität - auch und gerade von den neuen sozialen Bewegungen propagiert und praktiziert - im Rahmen knapper werdender finanzieller Ressourcen gefordert und gefördert werden.

Dies alles sind sicherlich gute Gründe, hier und heute zusammenzukommen und sich systematisch angeleitet auszutauschen und nach sozial orientierten Lösungen Ausschau zu halten. Bei diesem Tun in einer sozial angenehmen Atmosphäre möchte ich Ihnen ein gutes Gelingen wünschen.

Evaluation von sozialpädagogischen Maßnahmen aus unterschiedlicher Perspektive: Die Sicht der Träger, der Programmanager/-innen und der Nutzer/-innen

Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

Evaluation gilt als eine Disziplin, die einen besonderen Ort zwischen Wissenschaft und Politik einnimmt. Ihr Ziel ist nicht in erster Linie die Entdeckung oder Produktion von Wissen, sondern die Überprüfung der Anwendung von Wissen. Und sie zielt auf die Verbesserung der Praxis. Das schließt nicht aus, daß als Quasi-Nebenprodukte des Evaluationsprozesses auch Erkenntnisse gewonnen werden können, die den Charakter von Grundlagenwissen haben und insofern für die Theorieentwicklung bedeutsam werden können; Evaluationsforschung hat jedoch vor allem die Verwendung und Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse im Blick sowie deren Praktikabilität im Sinne einer Verbesserung der Praxis.

Die Verortung zwischen zwei unterschiedlichen Denk- und Handlungstypen – nämlich dem der Forschung und dem der politischen Entscheidung –, zwischen zwei „Logiken“ also, bringt es mit sich, daß die Methodologie der Evaluationsforschung sich nicht allein an den Regeln der klassischen sozialwissenschaftlichen Forschung orientieren kann.

Aus dem Primat der Anwendung und der praktischen Nützlichkeit ergibt sich ein besonderer Anspruch an die Methodik der Evaluation. Das Verfahren ist u.a. gekennzeichnet durch einen Handlungsstil, der üblicherweise politische Praxis charakterisiert: Unterschiedliche Interessen, Werte, Wünsche, Ziele, Finanzierungsmöglichkeiten, Gewohnheiten, Kompetenzen und Akzeptanzverhalten müssen berücksichtigt werden. Wenn Entscheidungen im Hinblick auf innovative Maßnahmen oder auch hinsichtlich der Veränderung etablierter Programme getroffen werden sollen, hat der Evaluator bzw. die Evaluatorin die Aufgabe, relevante Faktoren mit wissenschaftlichen und hinreichend sensiblen Methoden zu erfassen und evtl. unterschiedliche Auffassungen der Programmbeteiligten und ihre Voraussetzungen herauszuarbeiten, einer Analyse und Bewertung zugänglich zu machen und Konsequenzen (evtl. verschiedene Möglichkeiten) zu projizieren. Ihm bzw. ihr fällt dabei nicht die Rolle eines wertneutralen Vermittlers zu. Das Gebiet zwischen Wissenschaft und Politik ist kein Niemandsland, in dem bestenfalls abstinente Wenn-Dann-Entscheidungen ohne Engagement formuliert werden könnten.

Auf welche Personen, Gruppen oder Aktivitäten ist nun das Hauptaugenmerk bei der Evaluation zu richten? Wenn auch möglicherweise zunächst Träger oder einzelne programmgestaltende Mitarbeiter besonders in den Vordergrund treten, so haben doch auch die scheinbar im Hintergrund stehenden Personen (wie z. B. die Mitarbeiter im täglichen Alltagsgeschäft und vor allem die Adressaten bzw. Nutzer) Einfluß auf Maßnahmen und Programme. Die jeweiligen Sichtweisen der Beteiligten beeinflussen die Maßnahme auf direkte und indirekte Weise. Der aktiven Gestaltung durch Träger

und Programmmitarbeiter steht die teils passive, teils unerwartete, teils verweigernde, teils kooperative Haltung der Adressaten gegenüber. Die Sichtweisen der Beteiligten, von denen im Titel die Rede ist, müssen demnach alle – und zwar mit unterschiedlichen Methoden – erhoben und evaluiert werden.

Wären die Daten sozusagen einfach an der Oberfläche abzusammeln, hätte sich die Evaluationsforschung nicht über mittlerweile ca. 50 Jahre methodologisch facettenreich ausdifferenzieren müssen. Ich will hier selbstverständlich nicht diese Geschichte der Evaluationsforschung nachzeichnen, aber ich möchte gern knapp an die Grenzen und Unzulänglichkeiten früherer Ansätze erinnern, die dazu geführt haben, daß vor einigen Jahren die **responsive Evaluationsmethode** rasche Verbreitung fand.

Solange Evaluation nur danach fragte, ob die Ziele einer Maßnahme erreicht wurden, blieb eine Kritik an der Zielsetzung außer Betracht. Es blieb ferner unberücksichtigt, daß soziale oder pädagogische Programme im Spannungsfeld verschiedener Interessen existieren, deren möglicherweise widersprüchliche Ziele auf diese Weise nicht erfaßt werden konnten.

Entgegen der bekundeten Absicht der Evaluation, erfolgreiche oder zumindest aussichtsreiche Programme zu ermitteln, bestand bei den veralteten Zielerreichungstests die Gefahr, daß lediglich solche Programme beurteilt wurden, die bereits etabliert waren oder von einflußreichen Gruppen favorisiert wurden.

Das war eine der wichtigsten Überlegungen, weshalb die anfänglich schlichten Evaluationsmaßnahmen, die nur nach der Zielerreichung fragten, als zu kurz greifend erkannt wurden, denn eine Modifikation der Ziele war damit programmatisch ausgeschlossen.

Man vergegenwärtige sich, was dies im Hinblick auf die Berufsgruppe der Pädagogen oder Sozialarbeiter – die hier als Programmanager bezeichnet werden – sowie aus der Perspektive anderer Beteiligter bedeutet: Die Mitarbeiter galten dann als qualifiziert oder erfolgreich, wenn sie Lern- und Programmziele zuverlässig und schnell erreichten; ein Programm – sagen wir ein Lehrbuch – wurde dann positiv beurteilt, wenn die Lernziele mit Erfolg abgetestet werden konnten. Dabei blieb vielerlei auf der Strecke: Aus Perspektive der Schüler etwa, ob ein Transfer des Gelernten möglich war oder ob der Lernstoff altersgemäßen Interessen entsprach; aus Sicht der Pädagogen, ob die Ziele bildungstheoretisch begründet waren oder ob die im Unterrichtswerk vorgesehenen Methoden mit den Zielen kompatibel waren.

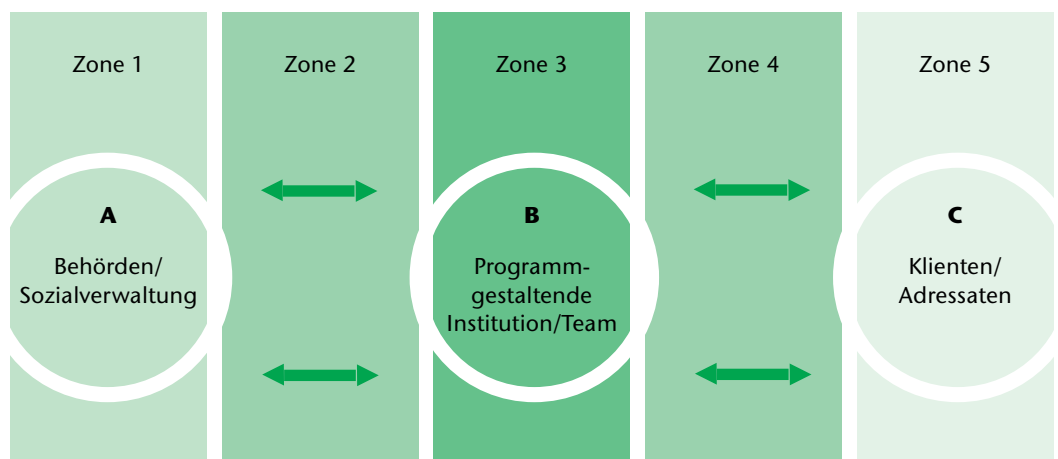
Es konnte auf diese Weise auch nicht festgestellt werden, welche Faktoren oder Details den Erfolg eines Programms begründeten oder ihn verhinderten. Die frühen Evaluationsstudien lieferten also nur grobe Hinweise darauf, ob die Programme tauglich im gesetzten Rahmen waren.

Das responsive Evaluationsverfahren zeichnet sich gegenüber diesen frühen Studien durch weitgehende Offenheit aus. Es möchte mehr Sensibilität ent-

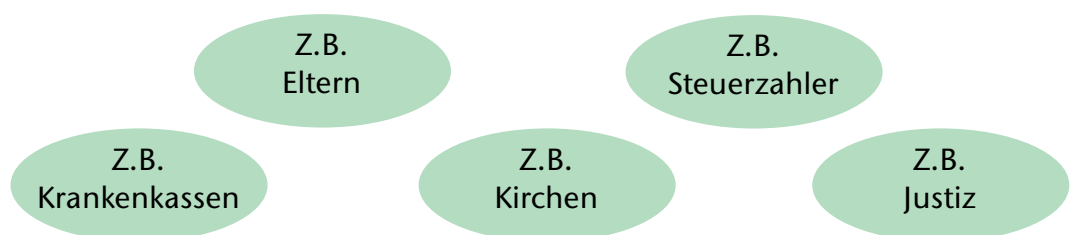
fallen für die Komplexität, die inhärenten Alternativen und Bewertungsmöglichkeiten des Gegenstandes. Die Übersetzung des ursprünglich angloamerikanischen Begriffs fällt schwer: Beywl (S. 140), der die englische Version beibehalten und sie in der deutschen Literatur eingeführt hat, gibt Näherungen durch die Bezeichnungen „empfindlich“, „empfänglich“, „leicht reagierend“, „interessiert“ oder „mitgehend“. Ich möchte hinzufügen „empathisch“. Betont wird dabei die Bereitschaft des Evaluators, die verschiedenen subjektiven Realitäten und Erwartungen der Programmteiligten zu erforschen, evtl. Widersprüchlichkeiten zu erkennen, Entscheidungen vorzubereiten und sich in Entscheidungen einzumischen.

Im folgenden möchte ich die drei Perspektiven bzw. drei Beteiligengruppen, um die es im weiteren in erster Linie geht, graphisch visualisieren. Es geht um die Sicht

- A der Träger, Geldgeber, Behörden oder Sozialverwaltung¹
- B der Mitarbeiter/-innen bzw. des Teams
- C der Klienten/Klientinnen bzw. der Adressaten/-Adressatinnen oder Nutzer/-innen



Weitere „stakeholder“



Die drei Kreise A, B, C symbolisieren die Hauptbeteiligten an üblichen Projekten in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit: Kreis (A) die Behörden und die Sozialverwaltung, wie z. B. das BMFSFJ, die Landesjugendämter und Jugendämter (soweit sie nicht selbst Maßnahmen anbieten); auch die Wohlfahrtsverbände können in dieser Funktion auftreten. Der mittlere Kreis (B) stellt die programmgestaltenden und -durchführenden Institutionen und

¹ Damit sind die Beteiligengruppen zusammengefaßt, die hinsichtlich ihrer Funktionen nicht homogen sind; von Mitarbeitern und Adressaten sind sie durch ihre steuernden und zielsetzenden Entscheidungsspielräume unterschieden.

Einrichtungen dar sowie die dort tätigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Der rechte Kreis (C) steht für die Adressaten der Maßnahme: die Klienten/Klientinnen bzw. Kunden/Kundinnen oder Nutzer/-innen.

Sie alle sind an der Qualität der Maßnahme interessiert. Die Frage, welcher Art die Erwartungen sind und ob zwischen den Beteiligten Differenzen bestehen, hat die Evaluation – neben anderen Aufgaben – zu klären.

Es kommen weitere Personengruppen hinzu, die u. U. Interessen und Einfluß geltend zu machen versuchen. Sie sind am unteren Rand als „stakeholder“ bezeichnet: z.B. Eltern, Steuerzahler/-innen, die Justiz, die Kirchen, potentielle Arbeitgeber/-innen oder Anwohner/-innen, soziale Bewegungen, die Politik usw.

Die Zonen 1 bis 5 markieren Arbeitsbereiche und Tätigkeitsfelder, auf die sich Fragen der Evaluation konzentrieren können. Mit anderen Worten: Evaluation kann sich z. B. stärker auf die Tätigkeit einer Einrichtung beziehen (B) oder stärker auf die Adressaten/Adressatinnen (C).

Die Zone 1 betrifft demnach die internen Strukturen, Funktionen und Aufgaben der Sozialverwaltung und Behörden. Zone 2 bezieht sich auf den Austausch zwischen diesen und den programmgestaltenden Einrichtungen oder Teams; zwischen A und B also. Zone 3 bezieht sich auf die internen Strukturen, Standards, Methoden usw. der Institution bzw. des Teams. Zone 4 nimmt wieder den Austausch und die Interaktion in den Blick zwischen Programmgestalter/-innen und Klienten/Klientinnen. Zone 5 bezieht sich direkt auf die Adressaten/Adressatinnen oder Klienten/Klientinnen.

In der folgenden Übersicht sind einige Begriffe und Stichwörter zur Charakterisierung der Zonen angeführt:

Zonen des Evaluationsgeschehens – bezogen auf qualitätsbeeinflussende Vorgänge –

- Zone 1: Behörden/Sozialverwaltung (= A)
z. B.
- Anregungen/Initiativen
 - Koordination/Planung
 - Kontrollen/„Erlaubnis“
 - Fachaufsicht

- Zone 2: Austausch zwischen programmgestaltenden Institutionen (= B) und Behörden (= A)
z. B.
- Berichtswesen
 - Beratung
 - Erlasse

Zone 3: Programmgestaltende Institution/Team (= B)
z. B.

- Selbstevaluation
- Festlegung fachlicher Standards
- Erfahrungsaustausch
- Fortbildung

Zone 4: Austausch zwischen programmgestaltender Institution (= B) und Klientel (= C)
z. B.

- Beobachtung
- Befragung
- (Leistungs-)Kontrollen
- Ratings

Zone 5: Klienten/Adressaten (= C)
z. B.

- Nutzung/Ablehnung des Angebots
- Äußerung von Wünschen/Erwartungen
- Beschwerden

Die einzelnen Zonen sind unterschiedlich dunkel schattiert. Damit soll angedeutet werden, inwieweit bereits Aktivitäten mit evaluierender Absicht durchgeführt werden bzw. worden sind. Im Bereich deutschsprachiger sozialpädagogischer Veröffentlichungen der letzten Jahre standen Studien zur Evaluation des beruflichen und professionellen Handelns im Mittelpunkt (Zone 3). Unter den Stichworten subjektbezogene Evaluation, Selbstevaluation und Teamevaluation u.a. wurde die Tätigkeit der programmdurchführenden Personen und ihrer Arbeitsbedingungen selbstkritisch analysiert und reflektiert. Diese Aktivitäten sind für die Verbesserung der Arbeit von höchster Bedeutung. Auch die Evaluationsbemühungen in den Zonen 1 und 2 sind für die Arbeit unverzichtbar. Sie stehen – ebenso wie die Evaluation in Zone 4 – momentan nicht so sehr im Mittelpunkt, werden aber durchaus betrieben und sind unerlässlich. Das Problem ist in meinen Augen Zone 5: die Betrachtung der Adressaten. Die helle Schattierung deutet an, daß hier ein Defizit besteht.

Dieser Mangel wiegt schwer. Es gab Zeiten, in denen statt von Evaluation schlicht deutsch von „Wirkungsanalyse“ gesprochen wurde. Der Begriff hat eine erfreulich klarstellende Kraft. Es geht um „Wirkungen“ von Programmen und Maßnahmen: um Erfolge und Mißerfolge, Nebenwirkungen, ungewollte Wirkungen, um latente Wirkungen, kurz- und langfristige Wirkungen usw. Besonders geht es natürlich um die angestrebten Wirkungen. Dennoch ist diese Evaluationszone nicht gleichzusetzen mit Zielerreichungstests. Werden entsprechend sensible Methoden angewendet, so kann die Evaluation in Zone 5 auch Zielkritisches zutage fördern. Wenn man die **Wirkung von Maßnahmen** evaluieren will, muß man den Blick und die Aufmerksamkeit auf die Klienten und Klientinnen richten! Ausgerechnet hier ist ein ge-

wisses Manko zu verzeichnen. Allerdings soll damit weder behauptet werden, daß es sich um eine völlige Tabula rasa handele, noch daß Evaluationsbemühungen in anderen Zonen unerheblich seien.

Soviel zu einem ersten Überblick, in dem es darum ging zu verdeutlichen, wo und mit welchen Akzenten Evaluation in die Gesamtkonfiguration der sozialen bzw. pädagogischen Hilfeangebote jeweils eingreift.

Es sollen nun zu den drei Bereichen A, B und C jeweils einige erläuternde Worte folgen:

(A) **Von Trägern und Finanziers der Projekte** (seien es private oder öffentliche) wird unter der Devise Qualitätssicherung ein Impuls gesetzt, von dem in dieser abstrakten Formulierung sicher zunächst eine Interessenübereinstimmung zwischen diesen und den Programmanager/-innen sowie den Nutzern und Nutzerinnen angenommen werden kann. Wer wollte auf Qualität verzichten? Trotzdem wird diese Vokabel oft als bedrohlich erlebt und kann als Risiko bezüglich der Weiterfinanzierung aufgefaßt werden. Denn „welche Qualität soll gesichert werden?“ fragt Rudolph Bauer in seinem im Sept. 96 erschienenen Aufsatz.¹

Die Sache wird zusätzlich kompliziert, wenn von der Qualität sozialer Dienstleistungen gesprochen wird. Dieser Topos verlangt Aufklärung hinsichtlich des Charakters derartiger Dienstleistungen im sozialen Sektor. Wenn man die Meinung vertritt, daß es sich hierbei um warenartige Angebote handele, die auf einem Markt den Kunden feilgeboten werden, legt dies zugleich die Vorstellung nahe, daß ökonomische Kriterien geeignet seien, über die Qualität der Leistungen etwas auszusagen. An einem etwas simplifizierten Beispiel möge die Problematik dieses Denkansatzes deutlich werden: Wenn das billigste Angebot, das sich im Szenarium konkurrierender Offerten in der Altenpflege behauptet, allein aufgrund der Kostengünstigkeit als optimale Maßnahme gilt, ist eine solche Schlußfolgerung sicher vorschnell. Weder die Wareneigenschaften noch der Marktcharakter treffen für den Bereich Pädagogik oder Sozialarbeit zu. Betrachtet man die Funktion sozialer Dienstleistungen, so soll damit eine Wirkung erzielt werden, die meist keinen unmittelbaren Nutzen hat, sondern auf mehr oder minder indirektem Wege der Aufrechterhaltung persönlicher oder gemeinschaftlicher Wunschzustände dient. „Die formbeschützende Funktion sozialer Dienstleistungen war bzw. ist es, auf sozial verursachte formgefährdende Problemstellungen von Individuen und Gruppen zu reagieren“, sagt Bauer² und weist darauf hin, daß hierbei auf eine Wirkung, ein Ergebnis oder ein Ereignis gezielt wird, das weder gegenständlich noch sichtbar ist. Insofern wird uns der schwierige evaluative Prozeß, einschließlich der Kriterienfindung, der Operationalisierung und der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten nicht erspart bleiben. Das Kriterium der Ökonomie, das sich beispielsweise als die Durchsetzungsfähigkeit eines Angebots auf dem Markt darstellt, ist nur ein grober Annäherungswert an die Konstrukte von „worth“ oder „merit“, wie sie in der Evaluationsliteratur formuliert wurden (vgl. Guba und Lincoln, 1981).³

¹ Bauer, Rudolph: „Hier geht es um Menschen, dort um Gegenstände“. Über Dienstleistungen, Qualität und Qualitätssicherung. In: Widersprüche, Heft 61, 1996, S. 11- 49.

² Bauer, Rudolph, a.a.O.

³ Guba, E. G., & Lincoln, Y. S.: *Effective Evaluation. Improving and Naturalistic Approaches*, San Francisco 1981.

Natürlich können Marktmechanismen dazu beitragen, daß sich „Gutes“ durchsetzt. Vorausgesetzt der Markt ist transparent, und die Kunden sind hinreichend mobil und informiert. Für den tripartistischen „Markt“ der sozialen Dienstleistungen gilt das nur äußerst eingeschränkt: Die Abnehmer sind nicht die Kostenträger, die sog. Ware ist schwerlich vergleichbar und ihre Qualitätsstruktur komplex und veränderlich; die Wirkung, um deretwillen die Dienstleistung erbracht wird, ist subjektiv und nicht immer kommunizierbar. Das alles erschwert den Marktmechanismus.

Diese Hinweise entkräften jedoch nicht generell die Forderung, daß soziale Dienstleistungen in ökonomischer Hinsicht günstig erbracht werden sollten. Ökonomie bzw. Kostengünstigkeit ist aber allein kein Kriterium für Qualität, sondern sollte im Zusammenhang mit komplexerer Qualitätsermittlung als zusätzliche Überlegung herangezogen werden.

Es hieße aber einen Strohmann aufbauen, wollte man der Träger- und Finanzier-Seite unterstellen, sie habe einseitig und allein das Kostenargument im Kopf. Die Bemühungen gehen zugleich in Richtung einer möglichst genauen Beschreibung von Maßnahmen, Abläufen, Bedingungen und Voraussetzungen, die sich – wie bekannt – in Normen und Regelwerken (u. a. ISO 9000 ff.) verdichtet haben. Man muß aber feststellen, daß derartige Vorgehensweisen bislang wenig überzeugt haben. Sie sind zu formalistisch, zu starr, teilweise auch zu zentralistisch und jedenfalls den sensiblen zwischenmenschlichen Vorgängen in der sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik nicht angemessen. Wollte man mit diesen Methoden die Qualität einzelner Einrichtungen und Maßnahmen messen, so wäre man wieder auf dem Niveau der alten Zielerreichungsevaluationen von vor 30 Jahren. Im Korsett dieser Normen wird der Kreativität der Mitarbeiter/-innen (Programmanager/-innen) und der Urteilskraft der Adressaten zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Es scheint jedoch erwähnenswert, daß in der gegenwärtigen Situation eine deutlich wahrnehmbare Dialogbereitschaft von seiten der ressourcengewährenden Instanzen zu erkennen ist, gemeinsam mit Programm- und Projektbeteiligten um sinnvolle Qualitätskriterien zu diskutieren und zu streiten.

Auf die Betrachtung des zweiten Kreises der Graphik (B), der die programmdurchführenden **Einrichtungen und Teams** symbolisiert, kann an dieser Stelle verzichtet werden. Ihr widmen sich schwerpunktmäßig andere Beiträge in diesem Heft.

Anders ist es um den letzten Themenkreis (C) bestellt. Die Sichtweise der Klienten und Klientinnen bzw. der **Nutzer und Nutzerinnen** ist für die Evaluationsforschung von so entscheidender Bedeutung, daß ich die Ausführungen hier etwas vertiefen möchte.

Wirkungen – so hatten wir festgehalten – lassen sich in erster Linie erkennen, wenn wir die Adressaten in den Blick nehmen (Zone 5). Je nachdem, ob ihr Verhalten, ihr Erleben oder ihre Einstellungen sich verändert haben, können wir von Programmwirkungen sprechen. Ich beeile mich sofort hinzuzufügen: das ist nicht das einzige und nicht alles, was Evaluation leisten muß. Aber al-

les ist ephemer, wenn nicht nach der Wirkung gefragt wird. Auch die alten summativen Designs haben schwerpunktmäßig nach der Wirkung eines Programms gefragt, allerdings im vorgegebenen Rahmen nach dem Schema „wie weit wurde das Ziel erreicht?“. Zu Recht wurden deshalb formative Methoden entwickelt, um genauer ergründen zu können, welche Elemente einer Maßnahme produktiv bzw. hilfreich waren oder sind. Auch fachliche Standards, die möglicherweise zu einem bestimmten Zeitpunkt oder in bestimmten wissenschaftlichen Schulen unumstritten sind, müssen sich die Prüfung durch eine Wirkungsanalyse gefallen lassen.

Beispielsweise in der Psychotherapie hat man sich lange mit der Prüfung der Frage beschäftigt (und z. T. zufriedengegeben), ob bestimmte Techniken und Maßnahmen dem Lehrgebäude entsprechen oder nicht, und hat erst spät – teils gegen den Widerstand der Verbandsvertreter – nach der Wirkung von Psychotherapie gefragt. Die empirische Wirkungsprüfung der Psychotherapien ist größtenteils positiv ausgefallen. Aber solange solche Evaluationsergebnisse nicht verfügbar waren, stand es schlecht um die Begründung des Bedarfs an Therapeuten. In analoger Weise müssen die Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die Jugendhilfe, Erwachsenenbildung, Kulturarbeit u.a. ihre Ergebnisse und Effekte verdeutlichen.

In unserem Fach schreckt man oft davor zurück, weil unterstellt wird, daß derartige Ergebnisse nicht meßbar seien. Es wird von „intangible aspects“ gesprochen; davon daß bestimmte Eigenschaften und Einstellungen nicht meßbar seien. Es werden als scheinbarer Beleg Beispiele für Operationalisierungen und Kriterienlisten formuliert, die offensichtlich so absurd sind, daß man sie nur verwerfen kann. Es kommt vor, daß man damit belegt zu haben glaubt, daß es nicht geht. Die Sozialwissenschaften und die Psychologie haben jedoch schon schwierigere Probleme gelöst, als z.B. Einstellungsveränderungen oder Kompetenzzuwächse zu messen. Evaluationsforschung kann und darf hierauf nicht verzichten.

Bevor ich Ihnen ein paar Beispiele aus unserem Forschungsbereich an der Universität Osnabrück berichte, möchte ich jedoch noch auf zwei Typen der empirischen Wirkungsanalyse hinweisen, die der Sichtweise der Adressaten und Adressatinnen auf unterschiedliche Weise Rechnung tragen:

1. Die klassische Zielerreichungsforschung fragte danach, ob zuvor festgelegte Intentionen des Programms nachgewiesen werden konnten. Lernzielkontrollen oder Tests wären Beispiele hierfür, soweit die Projekte den kognitiven Bereich betreffen. Maßnahmen, die den sozialen, emotionalen oder Verhaltensbereich betreffen, sind nicht so einfach abzutesten. Obwohl auch das möglich ist, entstammt die resignative Einstellung, das sei unmöglich, wahrscheinlich aus diesen Schwierigkeiten.
2. Besser zu erschließen ist die Perspektive der Klienten und Klientinnen, wenn man ihnen tatsächlich Gelegenheit einräumt, ihre Sichtweise der Dinge zu artikulieren. D.h., nicht die Fragestellungen und Kategorien im Kopf der Forscher bestimmen das Forschungsdesign, sondern die Methode wird so offen gewählt, daß die Adressaten selbst bestimmen

können, was ihnen berichtenswert erscheint. Daß unter diesen Umständen nur qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung herangezogen werden können, ist eindeutig.

Wir arbeiten in Osnabrück seit vielen Jahren an der Evaluation sozialpädagogischer Maßnahmen aus **Sicht der Klienten**. Ein frühes Beispiel, das vor knapp 20 Jahren durchgeführt wurde und noch nicht heutigen Anforderungen an responsiven Verfahren entspricht, soll zunächst das methodische Design der Zielerreichungsprüfung veranschaulichen. Die Darstellung verfolgt nicht nostalgische Zwecke, sondern es soll daran verdeutlicht werden, daß auch unter schwierigen Bedingungen die Absicht einer Wirkungsanalyse durchführbar ist. Es handelt sich um die Überprüfung der Wirkung von kompensatorischer Kurzzeitpädagogik in der außerschulischen Jugendbildung.⁴ Unser Forschungsansatz war damals die traditionelle empirische Sozialforschung. Es sollte festgestellt werden, ob ein kurzzeitpädagogisches Programm von 10 bis 12 Tagen, das mit lernbehinderten Sonderschülern durchgeführt wurde, um ihnen den Übergang in das Arbeitsleben zu erleichtern, Wirkungen zeigte. Die ange deuteten Schwierigkeiten bestanden einerseits in der Operationalisierung von so unspezifischen Lernzielen wie z. B. die „erweiterte und verbesserte Wahrnehmung der Chancen, Rechte und Pflichten in Beruf und Gesellschaft“; sie bestanden ferner in einer Evaluationsmethode, die für Lernbehinderte angemessen war, in der Konstruktion einer Kontrollgruppe, in der Berücksichtigung der Langfristigkeit der Lernziele gegenüber der Kurzfristigkeit der Maßnahme.

Wir entschlossen uns für die Arbeit mit Einstellungsskalen, die eigens für diese Untersuchung zusammen mit den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Einrichtung konstruiert wurden. Die Schüler markierten auf 7stufigen Skalen ihre Einstellung zu Fragen der Arbeitshaltung, des Zukunftsoptimismus, der Selbstorganisation, der sozialen Haltung usw. Es waren über 30 Items, die vor dem Kurs, unmittelbar nach dem Kurs und 3 Monate später ausgefüllt wurden. Hier eine Auswahl:

Kompensatorische Kurzzeitpädagogik in der außerschulischen Jugendbildung

Skalen zur Wirkungsanalyse

Wenn ich etwas nicht verstanden habe, dann lasse ich nicht locker

Wenn ich etwas nicht verstanden habe, dann kratzt mich das nicht

Ich habe keine Ahnung, was ich in den nächsten Jahren tun werde

Was ich in den nächsten Jahren tun werde, überlege ich mir schon jetzt

⁴ Müller-Kohlenberg, Hildegard: Sambale, Hans-Joachim, & Schwartz, Hartmut: Was leistet kompensatorische Kurzzeitpädagogik? Versuch einer Wirkungsanalyse. In: deutsche jugend, 6/1980, S. 262 - 270.

Wenn ich jemanden gern habe, versuche ich, ihm oder ihr das Leben schön zu machen

Wenn ich jemanden gern habe, soll er oder sie mir das Leben schön machen

Wenn ich mich über jemanden ärgere, gerate ich sofort in Wut

Wenn ich mich über jemanden ärgere, behalte ich die Nerven und rede mit ihm

Probleme von Berufswahl und Arbeitssuche bespreche ich mit anderen

Probleme von Berufswahl und Arbeitssuche mache ich mit mir allein ab

In Diskussionen rede ich mit, ohne große Schwierigkeiten

In Diskussionen fällt es mir schwer, etwas zu sagen

Die Ergebnisse sollen hier nicht im einzelnen referiert werden, da sich dieser Beitrag mit methodologischen Fragen beschäftigt. Es sei nur erwähnt, daß sich eindeutige, in der Sprache der quantitativen Forschung: „signifikante“ Ergebnisse feststellen ließen.

Ein Nachteil dieser Vorgehensweise war allerdings, daß wir (neben anderen Mängeln eines typisch summativen Designs) durch die Skalen nur erfahren konnten, was bei deren Konstruktion bereits als Annahme bzw. gezielte Fragestellung eingeflossen war. Beeinflussungen der Jugendlichen auf anderen Gebieten als auf solchen, nach denen wir direkt oder etwas indirekter fragten, ließen sich nicht ermitteln. Das hat den Nachteil, daß Neues und Überraschendes sich auf diese Weise nicht einfangen läßt. Auch ungeplante oder unerwünschte Nebenwirkungen entgehen dem Blick.

Wir haben deshalb später responsive Verfahren angewandt, mit qualitativen Methoden und offenen Erzählimpulsen.

Wer hat erzählt? Natürlich die Jugendlichen bzw. die Nutzer/-innen der Programme. Worüber haben sie erzählt? Über ihre Sicht der Maßnahme.

Auf diese Art und Weise konnten wir für die Evaluation wichtige Fragen klären: Wie wird die Maßnahme von den Klientinnen und Klienten beurteilt? Welche Einzelheiten sind ihnen wichtig? Welche Details beeinflussen die Wirkung der Maßnahme?

Dieses aufwendige Verfahren macht natürlich nur Sinn, wenn man zuvor geklärt hat, ob die Maßnahme im großen und ganzen die erwünschten Wirkungen zeitigt. Eine Arbeit in die Tiefe und ins Detail wird man nicht ins Ungeheure hinein durchführen, wenn nicht annähernd gesichert ist, daß es sich um ein Programm handelt, das den Aufwand lohnt, weil positive Wirkungen in einem zunächst globaleren Sinne ermittelt wurden.

Das nächste Beispiel stammt aus der Jugendgerichtshilfe. Es sollte ein besonderes Programm evaluiert werden, das in Osnabrück (Stadt und Land) angeboten wurde, nämlich die Betreuung durch ehrenamtliche Jugendgerichtshelfer. Die Studie wurde in Zusammenarbeit mit der Katholischen Fachhochschule Osnabrück durchgeführt.⁵ Die Fachhochschule übernahm die Aktenanalyse, um festzustellen, in welchem Ausmaße die betreuten Jugendlichen wieder rückfällig wurden bzw. straffrei blieben. An der Universität Osnabrück wurde eine Befragung im narrativen Stil durchgeführt, um zu erfahren, welche Elemente für den Erfolg der Maßnahme ursächlich waren.⁶

Es zeigte sich zunächst, daß der Erfolg der Betreuungsweisungen weit über dem Durchschnitt lag: 84 % aller Straftäter (als solche wurden die Jugendlichen bezeichnet) wurden nach Aktenlage nicht wieder straffällig.

Selbst wenn sich dieses fast sensationell günstige Ergebnis etwas relativiert durch den kurzen Untersuchungszeitraum (1 Jahr), so schien es doch lohnend danach zu fragen, auf welche Wirkfaktoren der Erfolg wohl zurückzuführen sei. Wir haben uns damals zwar nicht damit zufriedengegeben, nur die Jugendlichen zu befragen, sondern haben auch nach der Sicht der Betreuer gefragt. An dieser Stelle möchte ich jedoch nur die Sichtweise der Jugendlichen skizzieren, weil sich daran demonstrieren läßt, daß es in der qualitativen Sozialforschung geeignete Methoden gibt, um aus der Darstellung der Klienten auf die Stärken und Schwächen des Programms zu schließen. Zugleich kann daran auch deutlich werden, daß die Auswertung qualitativer Interviews weder eine Nacherzählung noch eine Kurzfassung ist, sondern daß der Erkenntnisgewinn durch methodisch aufwendige Verfahren erschlossen werden muß. Ich möchte damit der Auffassung entgegenreten, daß die Darstellung der Betroffenen deshalb irrelevant sei, weil deren Version der Programmwirkungen eine subjektiv verzerrte Sichtweise sei. Das kommt durchaus vor! Taugliche Evaluationsverfahren müssen jedoch die Dechiffrierung und den Transfer auf die Ebene einer sachlichen Effektivitätsbeurteilung leisten.

Ein Beispiel: Der Zusammenhang zwischen sozialpädagogischer Betreuung und einem Entwicklungsfortschritt von Jugendlichen ist recht komplex. Neben der Tatsache der Begleitung und der persönlichen Beziehung zum Betreuer spielen Veränderungen in den Lebensumständen des oder der Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Diese aber werden wiederum nicht selten aktiv vom Betreuer mitgestaltet. Das gilt für die Hilfe bei der Arbeitsplatzsuche und bei der Unterstützung in der Schule, das Wecken von Interessen, das Schaffen von Zugangsmöglichkeiten zu neuen Cliquen und Gruppierungen u. a. Die Betreuung hat in solchen Fällen quasi Katalysatorfunktion für eine Konsolidierung der Lebensumstände. Fragt man die Jugendlichen banal nach ihrer Einschätzung der Maßnahme, so wird eine Tendenz erkennbar, die positiven Veränderungen weniger den Bemühungen der Betreuerinnen und Betreuer zuzuschreiben als vielmehr eigenen Anstrengungen. Aus pädagogischer Sicht ist dieser Mechanismus begrüßenswert. Er zeigt eine In-

⁵ Bruns, Bernd, & Mayer, Hans-Peter: Ehrenamtliche Mitarbeit in der Jugendgerichtshilfe - Aktenanalyse - Osnabrück o.J. (1990).

⁶ Kraimer, Klaus, & Müller-Kohlenberg, Hildegard: Ehrenamtliche Jugendgerichtshilfe. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 2/1990, S. 170 - 182.

korporation der veränderten Normen, die soweit assimiliert sind, daß der Einfluß von außen – also durch die Maßnahme – nicht mehr wahrgenommen wird. Das ist sicher günstig für die Stabilität und Dauerhaftigkeit der Veränderung. Im Interview hört sich das so an: „Da kann ein Betreuer eigentlich auch nichts dran machen. Der kann höchstens immer nur so sagen und hoffen ... Ja also, wenn ich das so von mir her sehe, ich bin da mehr selber hinter gekommen, als daß mir da jemand geholfen hat“. Fazit wäre demnach bei oberflächlicher Betrachtung: Abschaffung der Maßnahme, denn die Jugendlichen kommen ja „selber dahinter“.

Offene responsive Evaluationsverfahren haben dagegen die Chance, aus den narrativen Erzählungen der Betroffenen (hier der Jugendlichen) die Wirkfaktoren zu extrahieren, die den Erfolg der Maßnahme bestimmen bzw. mitbestimmen.

In der hier referierten Studie ließen sich 6 Faktoren extrahieren, die den Verlauf der Betreuung und den Erfolg der Maßnahme positiv beeinflusst haben.⁷ Sie sollen hier nur kurz aufgezählt werden:

- Gegenseitigkeit (zwischen Betreuer und Jugendlichem/r)
- Einbettung in den Alltag
- Transparenz der Kontrollfunktion
- Lockere, entspannte Atmosphäre
- Bereitschaft zur persönlichen Offenheit des Betreuers
- Gemeinsame Aktivitäten

Evaluationstheoretisch ist interessant, daß diese 6 Faktoren nicht vollkommen identisch sind mit üblichen Beschreibungen von fachlichen Standards. Etwa „Einbettung in den Alltag“ oder „Gemeinsame Aktivitäten“ gehört nicht immer zum Methodenrepertoire von pädagogischen Mitarbeitern. Viele Projekte lassen derart lebensweltorientierte Vorgehensweisen auch aufgrund des Personalschlüssels gar nicht zu.

Gerade aus der Differenz zwischen den Perspektiven von Projektmitarbeitern – wie sie beispielsweise in der Selbstevaluation gewonnen werden können – und von Klienten lassen sich Programme fortentwickeln. Befunde, die außerhalb des Erwartungshorizontes liegen, wirken inspirierend auf Wissenschaft und Praxis. Deshalb mein Plädoyer dafür, in der Evaluationsforschung nicht nur die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, ob die Praxis dem Regelwerk schulenspezifischer Normen entspricht – auch als „fachliche Standards“ bezeichnet –, sondern den Blick zu öffnen für die Wirkungen und Folgen des sozialpädagogischen Handelns, wie es sich bei den und durch die Klienten zeigt.

Abschließend möchte ich einen kurzen Überblick geben, welche Einzelprojekte momentan in unserem Fach an der Universität Osnabrück durchgeführt werden. Sie beschäftigen sich sämtlich mit der Frage, wie die Adressaten und Nutzer bzw. Nutzerinnen von sozialpädagogischen Angeboten diese bewerten und erleben, also mit der Evaluation aus Sicht der Klienten und Klientinnen.

⁷ Müller-Kohlenberg, Hildegard: Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Opladen 1996, S. 61 - 67.

Methodisch handelt es sich dabei vorwiegend um empirische Erhebungen mit qualitativen Verfahren, wobei größter Wert darauf gelegt wird, daß durch die Fragestellung nicht bereits die Kategorien vorgegeben werden, zu denen sich die Befragten äußern „dürfen“. Auf die Gefahr einer Einengung der Erhebung und damit auch der Ergebnisse kann nicht eindringlich genug hingewiesen werden. Die Verengung ist bereits angelegt, wenn die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder die wissenschaftlichen Experten im Falle der Fremdevaluation Kriterien festlegen, nach denen sie den Erfolg einer Maßnahme beurteilen wollen. Solche Ergebnisse sind zwar keineswegs uninteressant, sie werden aber kaum überraschend sein. Wir sind jedoch weiterhin an Überraschungen interessiert. So wie uns die betreuten straffällig gewordenen Jugendlichen erstaunliche und nachdenkenswerte Hinweise darauf gegeben haben, welche Elemente ihnen bei der Durchführung der Betreuungsweisung hilfreich waren, so erwarten wir das bei folgenden Einzelprojekten:

- Wie beurteilen Familien, denen Sozialpädagogische Familienhilfe zuteil geworden ist, diese Maßnahme?
- Wie fühlen sich und wie lernen geistig behinderte und lernbehinderte Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen, in Sonderschulklassen und in Kooperationsklassen?
- Wie beurteilen Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion die ihnen angebotenen Maßnahmen zur Integration?
- Wie werden Angebote der Erziehungsberatung beurteilt (in diesem Falle aus Sicht der Eltern)?
- Wie beurteilen Eltern Frühfördermaßnahmen (bei Entwicklungsauffälligkeiten)?
- Wie sehen und beurteilen strafentlassene bzw. auf Bewährung entlassene Jugendliche die verschiedenen Resozialisierungsangebote?
- Wie beurteilen betroffene Jugendliche Erziehungsbeistandschaften nach § 30 KJHG?

Einiges ist bereits abgeschlossen⁸, größtenteils sind die Studien allerdings noch im Entstehen. Falls Sie auf die Ergebnisse neugierig sind, muß ich um etwas Geduld bitten.

Zur Autorin

Frau Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg lehrt am Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück Sozialpädagogik.

Anschrift: Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg
Universität Osnabrück -FB3-
49069 Osnabrück

⁸ Wennmann, Frauke: Psychosoziale Betreuung und Beratung aus Sicht der Leistungsempfänger am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Osnabrück 1996 (Diplomarbeit).

Subjektbezogene Evaluation eines Bundesmodells im Freistaat Sachsen

Dr. Bringfriede Scheu/Dr. Otger Autrata

Das Aktionsprogramm der Bundesregierung gegen Gewalt und Aggression Jugendlicher in den neuen Bundesländern (AgAG)*

Das Aktionsprogramm der Bundesregierung gegen Gewalt und Aggression Jugendlicher in den neuen Bundesländern (AgAG) entstand zu einer Zeit, als in Deutschland das Thema Jugendgewalt in aller Munde war. Dieses Thema prägte die medialen Berichterstattungen, und es wurden Forderungen formuliert, mit pädagogischen Konzepten dieser Gewaltentwicklung und -eskalation entgegenzuwirken.

Das AgAG wurde 1992 vom damaligen Bundesministerium für Frauen und Jugend (BMFJ) zunächst auf 3 Jahre konzipiert, dann um weitere 2 Jahre verlängert, ausschließlich für die neuen Bundesländer und Berlin Ost aufgelegt. Ziel dieses Bundesmodells war einerseits, die nach der „Wende“ zusammengebrochene Jugendhilfestruktur (z. B. Schließung der FDJ- und WK-Jugendclubs) durch die Etablierung neuer sozialpädagogischer Projekte wieder aufzubauen und andererseits mit sozialpädagogisch konzipierten Projekten der massiven Gewalteskalation entgegenzuwirken: Der Sozialpädagogik und im besonderen der sozialpädagogischen Jugendarbeit wurden somit neue und mit hohen Ansprüchen und Erwartungen verbundene Aufgaben zugeschrieben.

In den neuen Bundesländern wurden im Rahmen des AgAG 124 Projekte mit sehr heterogenen Arbeitsansätzen initiiert, aufgebaut und betreut. Die AgAG-Projekte erreichten zusammen etwa 6.500 bis 8.000 Jugendliche.

Jedes der fünf neuen Bundesländer wurde mit einem sozialpädagogischen Fachinstitut bzw. Beratungsinstitut¹ zur Beratung der Projekte und ihrer Träger betraut. Das Diakonische Werk der EKD in Stuttgart wurde aufgrund seiner Vorarbeiten zum Thema Gewaltreduktion² vom BMFJ beauftragt, die 18 sozialpädagogischen und -diakonischen AgAG-Projekte im Freistaat Sachsen zu beraten. Von 1992 bis 1996 fungierte die Grundsatz- und Forschungsabteilung des Diakonischen Werkes der EKD Stuttgart im Rahmen des Bundesmodells AGAG dann als sogenanntes Beratungsinstitut.

* Dieser Bericht bezieht sich auf die Evaluation eines Teils der AgAG im Auftrag des Diakonischen Werkes. Die AgAG insgesamt, seine Ergebnisse und Erfahrungen sind im Auftrag des BMFSFJ in einer fünfbandigen Schriftenreihe im VOTUM-Verlag ausführlich dokumentiert. (Siehe Seite 72) Darüber hinaus wird ergänzend auf den Beitrag von Irina Bohn (Seite 61) verwiesen.

¹ Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis (ISP) Hamburg; Mecklenburg-Vorpommern
Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) Frankfurt; Thüringen
Beratungs- und Koordinierungsgruppe des Landes Brandenburg beim Landesjugendamt; Brandenburg
Sozialpädagogisches Institut Berlin (SPI); Berlin
Diakonisches Werk der EKD Stuttgart; Sachsen
Institut für Struktur- und Entwicklungsplanung (IES) Hannover; Sachsen-Anhalt

² Vgl. dazu: Specht, 1992

Ziele und Intentionen einer Evaluation der sächsischen AgAG-Projekte

Die Konzeption des AgAG-Programms mit dem Ziel der Gewaltreduktion und -prävention richtete sich eindeutig an der Zielgruppe der gewalttätigen und -bereiten Jugendlichen aus³. Mit dieser Zielformulierung und Zielgruppenorientierung betraten das AgAG und seine Mitarbeiter/-innen Neuland, was natürlich enorme Herausforderungen an das professionelle Handeln stellte. Hinzu kam die Situation, daß in den meisten AgAG-Projekten (genauso auch bei freien und öffentlichen Trägern der Jugendhilfe) vor allem in der Anfangsphase berufsfremde Mitarbeiter/-innen in den Projekten pädagogisch tätig waren. Und so wurde nicht selten – auch von der Öffentlichkeit – die Frage gestellt, ob ein Programm mit diesen Aufgaben und Herausforderungen überhaupt produktiv und erfolgreich arbeiten kann.

Nach fast 3 Jahren AgAG hat sich das Diakonische Werk der EKD entschlossen, die von ihm beratenen sächsischen AgAG-Projekte zu evaluieren, deren positive Projektverläufe herauszuarbeiten und zu eruieren, ob die sozialpädagogische Arbeit mit dieser sehr schwer zugänglichen Klientel und unter den recht schwierigen Rahmenbedingungen (berufsfremde, sich berufsbegleitend weiterqualifizierende Mitarbeiter/-innen usw.) als gelungene Praxis bezeichnet werden kann.

Dieser komplexe Sachverhalt läßt sich kaum über quantifizierende Meßverfahren aufschließen. Denn in sozialpädagogischen Prozessen sind das menschliche Agieren und Handeln, das professionelle Selbstverständnis und die Subjektivität der am sozialpädagogischen Prozeß Beteiligten von Bedeutung. Und so lag es nahe, diesen Sachverhalt mit den betroffenen pädagogisch Tätigen vor Ort zu diskutieren und mit ihnen zusammen herauszuarbeiten, unter welchen Konstellationen und Modalitäten eine Praxis gelingt und vor allem, welchen subjektiven Anteil daran die pädagogisch Tätigen selbst haben.

Die subjektbezogene Evaluation

Die Evaluation der sächsischen AgAG-Projekte hat sich auf die Situation der Mitarbeiter/-innen in den Projekten konzentriert. Deren subjektives Handeln stand im Vordergrund des Evaluationsinteresses. Dabei wollte die Evaluation in Sachsen nicht kontrollierend Effektivität und Effizienz der Projektarbeit messen: Vielmehr sollte die Evaluation als subjektbezogene Evaluation herausarbeiten, wie die Projektmitarbeiter/-innen gelingende Praxis fassen und wie sie ihren Beitrag zu einer solchen gelingenden Praxis sehen. Auch sollte die Evaluation nicht innehalten bei einer summativen Bestandsaufnahme, sondern formativ-qualifizierend auf die Arbeit der Projektmitarbeiter/-innen zurückwirken.

Aus der Bestimmung des Evaluationsansatzes als subjektbezogene, auf die

³ Konzeptionell begründet war auch das spezifische Element der Beratung als wesentlicher Bestandteil des Programms, worauf wir hier leider nicht weiter eingehen können. Vgl. dazu: AgAG-Abschlußbericht des Diakonischen Werkes der EKD, 1997.

Mitarbeiter/-innen konzentrierte Evaluation ergeben sich auf der anderen Seite natürlich bestimmte Ausschlüsse. Es wird deutlich, daß die in Sachsen vorgenommene subjektbezogene⁴ Projektevaluation in ihrem Ansatz neues Terrain betreten hat. Methodisch wurde mit qualitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung gearbeitet, die auf das Evaluationsdesign hin zusammengesetzt wurden. Ebenso sollte im Rahmen dieses subjektbezogenen evaluativen Verfahrens die Chance zur prozeßbegleitenden Weiterqualifizierung der Projektmitarbeiter/-innen gegeben sein. So wird den am Evaluationsprozeß Beteiligten schon aufgrund des Erhebungsdesigns ermöglicht, qualifikationsorientiert die eigene Praxis zu reflektieren und qualitativ zu kontrollieren. Als Ziel dieses Ansatzes steht die Weiterqualifizierung im Rahmen der alltäglichen Arbeit durch Reflektieren und Suchen nach Lösungswegen. Diesem Ziel wird hier mit dem subjektbezogenen evaluativen Verfahren entsprochen.

Darüber hinaus orientierten wir uns nicht wie üblich in der Praxisforschung an Defiziten, Lücken, Schwächen eines Projektes, sondern an pädagogischen Prozessen und Projektverläufen, die aus der Sicht der Projektmitarbeiter/-innen „gut laufen“. Dabei werden natürlich die Schwachstellen nicht diskret übersehen oder kritiklos hingenommen, sondern im gemeinsamen Evaluationsprozeß wurden zusammen mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen deren Lösungswege und -perspektiven diskutiert und dokumentiert und die Frage beantwortet, welchen Einfluß die Projektmitarbeiter/-innen auf einen „guten“ Projektverlauf ausüben.

In den verschiedenen Interview- und Rückvermittlungsphasen sollten nicht nur unmittelbar für jedes einzelne Projekt Reflexions- und Unterstützungsmöglichkeiten entstehen, sondern sich auch in einem übergeordneten Sinn Erkenntnismöglichkeiten über Projektpraxen ergeben. Dazu war es notwendig, über ein unmittelbares und theorieloses/-armes Abfragen von Projektpraxis hinauszugehen: Die Evaluation stellte dabei theoriegeleitete Fragen, die aus Theorien resultieren, die zwar die sozialpädagogische Praxis bestimmen, aber wenig bekannt und wenig reflektiert sind. Ein Beispiel soll dies erläutern: Die nachfolgende Frage „Wie gehen Sie mit Intersubjektivität in Ihrem Projekt um?“ wäre so kaum beantwortbar. Hier ist es notwendig, eine Hinführung zur Frage zu geben, erst zu erläutern, was damit eigentlich gemeint ist. Wenn man so will, ist damit schon die Phase des Interviews ein erster Schritt des Erkenntniszugewinns für die Interviewten: Es wird eine neue Sichtweise zum Aufarbeiten und Strukturieren der eigenen Praxis vorgegeben. Diese Sichtweise wird dann im Rahmen des Interviews als potentiell ertragreiches Instrument zur gedanklichen Neuordnung der jeweiligen Projektpraxis angeeignet: Die freie, eher narrative Darstellung von Begebenheiten und Situationen wird also zugunsten einer Darstellung, die die eigenen Erfahrungen mit der theoretischen Vorgabe in Verbindung bringt, aufgegeben. Wenn nun vollends die Theorie, die die Darstellung der Erfahrungen leiten soll, nicht bekannt oder geläufig ist, müssen die Interviewten ad hoc ihre Überlegungen und Einschätzungen formulieren. Die Evaluation wollte so,

⁴ Auf die forschungstheoretische Bestimmung der Subjektbezogenheit kann hier leider nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu: Scheu/Aufrata, 1996.

wie sie realisiert wurde, sich innovativ auf die vorhandene Praxis beziehen, indem sie Anstöße zum Betreten gedanklichen Neulands gegeben hat. Das wäre über eine einfache Bestandsaufnahme des „Ist“ nicht zu erreichen gewesen.

Dieser Forschungsprozeß gewährleistete den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Erkenntnis- und Reflexionsmöglichkeiten und bot ihnen den Rahmen, über ein restriktives Sicheinrichten hinauszugehen, hin zu einer Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit. So bedeutet Weiterqualifizierung hier, die vorhandenen Möglichkeitsräume vertieft zu analysieren und Bedingungen zu überprüfen, um diese Erkenntnisse dann z. B. in die Entwicklung einer Konzeption einfließen zu lassen.

Organisation

Dem Anspruch der Subjektbezogenheit folgend, entwickelten wir zur Beantwortung der oben benannten Fragestellungen ein Forschungsdesign, in dem die subjektiven Erklärungen der Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen für ihre pädagogischen Entscheidungen und Bewertungen eine wesentliche Rolle spielen.

Die hier vorgestellte subjektbezogene Evaluation sächsischer AgAG-Projekte war auf 1 1/2 Jahre angelegt und begann im Oktober 1994 mit vorbereitenden Gesprächen mit Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen und Vertretern und Vertreterinnen der jeweiligen Träger.

Insgesamt nahmen dreizehn Projekte an der subjektbezogenen Evaluation teil. Durchgeführt wurden pro Projekt bzw. Projektgruppe drei oder vier Erhebungs- und Rückkopplungsphasen. Für jedes evaluationsbeteiligte Projekt wurde ein spezifischer Fragenkatalog und ein entsprechendes Erhebungsinstrumentarium (Einzelinterview, Gruppendiskussion, Gruppeninterview etc.) entwickelt. Die Gespräche wurden grundsätzlich auf Band aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Darauf folgte eine theoretisch fundierte Auswertung, die auf die kategoriale Bestimmung pädagogischen Handelns aufbaut und die in diesem Zusammenhang weiterentwickelt wurde⁵.

Die Gesprächstermine wurden ca. vier bis sechs Wochen vorher mit den jeweiligen Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen abgesprochen und ihnen gleichzeitig die Ergebnisse des vorherigen Gesprächs in schriftlicher Form zugeleitet, um sicherzugehen, daß keine Fehleinschätzungen oder Verkürzungen seitens der/des Auswerterin/Auswerterers die Endergebnisse verfälschen. Außerdem wurde damit an den früheren Diskussionsprozeß zurückerinnert. Dieses subjektbezogene evaluative Vorgehen kann keinen Überblick über alle sächsischen AgAG-Projekte liefern. Es haben nicht alle Projekte teilgenommen, und über die Projekte, die nicht teilnahmen, kann zumindest aus dem Kenntnisstand der Evaluationsarbeit nichts ausgesagt werden. Das mag man als Einschränkung werten, doch muß hierzu erläuternd nochmals das Bedingungsgefüge der sächsischen AgAG-Projekte mit den Zielen und Möglichkeiten von Evaluation in Beziehung gesetzt werden. Die sächsischen AgAG-Projekte haben zwar alle gleichermaßen das Ziel, gewaltreduktiv und -

⁵ Ausführlicher in: Scheu/Autrata, 1996.

präventiv zu wirken, doch die Arbeit der Projekte ist sehr unterschiedlich gelagert, sie spiegelt die gesamte Breite sozialpädagogischer Methodik wider⁶. Eine unmittelbare Vergleichbarkeit der Projekte untereinander ist damit kaum gegeben. Jedes Projekt muß für sich evaluiert werden. Insofern bildet die Evaluation die beteiligten Projekte jeweils ab und kann vertiefen, was in den einzelnen Projekten getan und reflektiert wird. Mehr Projekte in die Evaluation einzubeziehen, würde also keine neue Qualität erreichen, sondern lediglich weitere Einzelevaluationen beisteuern. Dennoch sind die Ergebnisse der Evaluation im Sinne einer Möglichkeitsverallgemeinerung durchaus zu verwerten⁷. Unter dem Gesichtspunkt, daß eine ungewollte und damit unengagierte Teilnahme an der Evaluation ohnehin kaum ergiebig sein dürfte, kann das Prinzip der freiwilligen Teilnahme wohl als richtig und aussichtsreich angesehen werden.

Nicht ohne Skepsis war in der Konzeptionsphase überlegt worden, ob die Projektmitarbeiter/-innen das Ansinnen, ihre Projekte evaluieren zu wollen, als Chance oder Ärgernis sehen würden. Klar war, daß die sächsischen AgAG-Projekte intensiv betreut sowie auch von der Verlaufsdocumentation und Begleitforschung zum AgAG „behelligt“ wurden. Die Projekte haben Beratungsgespräche mit den Beratern des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland, manche Projekte nehmen eine Team-Supervision in Anspruch, für die Verlaufsdocumentation und die Begleitforschung sind Fragebögen auszufüllen. Würde nicht der Eindruck entstehen, die Evaluation wünsche nun zum x-ten Male Auskunft über die Projektarbeit und lenke von der „eigentlichen“ Arbeit ab?

Erfreulicherweise fand diese Befürchtung keine Bestätigung. Zumindest die an der Evaluation beteiligten Projekte griffen die Grundidee der Evaluation, zentriert auf die Subjektivität der Mitarbeiter/-innen die gelingende Projektarbeit darzustellen und zu reflektieren, mit hoher Zustimmung auf. Möglicherweise mag bei den Projekten, die nicht an der Evaluation teilnehmen wollten, eine gewisse Übersättigung an Beratung und Beforschung eine Rolle für ihre Entscheidung gegen die Evaluation gespielt haben. Dies ist aber nichts weiter als eine unabsicherbare Vermutung, da ja weitere Gespräche mit diesen Projekten nicht stattgefunden haben. Die evaluationsbeteiligten Projekte gingen jedenfalls ihren Part mit Engagement an und zeigten beispielsweise bei der Terminabsprache oder gar einer Terminverschiebung hohes Entgegenkommen. Das spricht dafür, daß die Evaluation von den Projektmitarbeitern und -mitarbeiterinnen durchaus als Reflexions-, Weiterqualifizierungs- und Lernmöglichkeit begriffen wurde, die nicht nur den Untersuchenden Erkenntniszugewinn bot.

Sozialpädagogisch-subjektives Handeln und gelingende Praxis

Im sozialpädagogischen Prozeß konstituiert sich die Subjektivität der Pädagogen und Pädagoginnen in Auseinandersetzung mit einer umgebenden Umwelt. Die Subjektivität muß sich dabei selbstreflexiv auf das eigene Denken und Handeln rückbeziehen. Dabei können Sozialpädagogen/-päd-

⁶ So z. B.: Angebote der offenen Jugendarbeit, Jugendberufshilfe, betreutes Wohnen, Fußball-Fan-Arbeit, Mädchenarbeit, mobile Jugendarbeit etc.

⁷ Breiter ausgeführt wird die Unterscheidung zwischen der Häufigkeits- und Möglichkeitsverallgemeinerung bei: Holzkamp, 1983, S. 545 ff.

agoginnen in ihrem beruflichen Prozeß ihre jeweils eigene Subjektivität in unterschiedlichem Ausmaß realisieren. Kann Subjektivität realisiert werden, ist das gleichzusetzen mit einem Gelingen der Praxis. Gelingende sozialpädagogische Praxis zeigt sich dann – unter Umständen auch nur ansatzweise –, wenn über den restriktiven Raum hinaus gedacht und gehandelt wird: Eingenende und behindernde Bedingungen, die die Ausgestaltung des subjektiven Möglichkeitsraums beschränken, werden erkannt und zu verändern versucht⁸. Es liegt auf der Hand, daß eine solche Bestimmung von gelingender Praxis sich nicht deckt mit Vorstellungen einer von außen kommenden Effektivitätskontrolle. Hier sind die Erkenntnisinteressen und Formen der Erkenntnisgewinnung völlig unterschiedlich. Die dargestellte Evaluation wollte wissen, ob die Mitarbeiter/-innen in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen ihre eigene Subjektseite zum Tragen bringen können, wie sie sich auf Arbeits- und Lebensbedingungen konstruktiv beziehen und damit natürlich auch die Subjektseite der Jugendlichen ernst nehmen und in den Arbeitszusammenhang einbeziehen. Um es noch einmal definitorisch zusammenzufassen: Gelingende Praxis wird hier als Realisierung von Subjektivität verstanden.

Wenn die Subjektivität von sozialpädagogisch Tätigen und Klientel sich innerhalb des pädagogischen Prozesses entfalten kann, wird hier die Praxis als gelungen angesehen. Die Praxis ist damit das „gemeinsame Dritte“, das Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen und Klientel verbindet. Die sozialpädagogische Praxis ist damit auch der Anlaß und die Begründung für ihr Aufeinandertreffen. Gleichzeitig ist damit die sozialpädagogische Praxissituation auch die Bezugsgröße und der Bedingungsrahmen, auf die sich die Verwirklichung der Subjektseite von pädagogisch Tätigen und Klientel beziehen. Realisierung von Subjektivität meint ja nicht eine eskapistische „Selbstverwirklichung“, die sich von Bedingungen und Notwendigkeiten völlig ablöst. Vielmehr geht es hier um die Realisierung von Subjekt-Sein im Rahmen einer Praxis, die damit ausgestaltet wird.

Wenn gelingende sozialpädagogische Praxis über die Realisierung von Subjektivität gefaßt wird, hat dies Konsequenzen für die Durchführung einer entsprechenden Evaluation. Die Subjektivität ist nur über die jeweils eigenen Erläuterungen und Handlungsbegründungen erfaß- und begreifbar. Da im Rahmen der vorliegenden Evaluation die pädagogischen Mitarbeiter/-innen im Vordergrund stehen, wird hier also das Gelingen von Praxis über ihre Beschreibungen erfaßt. Die Sichtweise der Klienten und Klientinnen geht nur teilweise und im Umweg über die Darstellung der Sozialpädagogen mit in die Evaluation ein. Das wird aber wiederum aus dem Ziel der Evaluation nachvollziehbar: Es ging darum, über die Evaluation gelingende Praxis im Sinne einer subjektorientierten Praxis anzuregen und zu verstärken. Dieses Moment der Weiterqualifizierung richtet sich natürlich an die pädagogisch Tätigen, nicht an Klienten/Klientinnen.

Das AgAG als Gesamtprojekt wollte ja in einer Art Großversuch die Möglichkeiten eines pädagogischen Programms im Bereich der Gewaltreduktion aus-

⁸ Zum Verständnis von restriktiver versus verallgemeinerter Handlungsfähigkeit sowie von subjektiven Möglichkeitsräumen siehe auch die ausführliche Darstellung bei: Holzkamp, 1983, S. 417 ff.

loten. Sicherlich kann man nun in der Auswertung die Zahl der beschäftigten Mitarbeiter/-innen, die Öffnungszeiten einer Einrichtung oder die Dauer der Betreuung pro Jugendlichen feststellen und über ein Statistikprogramm aufbereiten. Aber: Ist über eine solche Form der Datenerhebung in irgendeiner Weise vorstellbar, daß das innovative Potential von Projekten sichtbar wird? Im hier vertretenen Ansatz macht es keinen Sinn, so zu nivellieren. Es wurde für richtig gehalten, der Eigenart von Projekten in der Evaluation Rechnung tragen zu wollen. Sie sollten als pädagogische Vorhaben mit jeweils eigener Anlage und Intentionalität aufgegriffen werden. Ziel der Evaluation war es, Stärken von Projekten aufzugreifen, in einem weiteren Schritt zu prüfen, wie es zu diesen als Stärken bewerteten Handlungen gekommen ist, und drittens solche Stärken transparent und kommunizierbar zu machen.

Ergebnisse der Evaluation

Die Evaluation der dreizehn Projekte bzw. Projektgruppen in Sachsen erbringt die Einschätzung, die evaluierten Projekte hätten sich – insgesamt betrachtet – einen durchaus interessanten und teilweise auch innovativen Standard erarbeitet. Hier ist auch wieder auf die Ausgangsbedingungen zurückzuverweisen. In den AgAG-Projekten waren pädagogische Seiteneinsteiger/-innen tätig, die sich erst noch um eine Nachqualifikation bemühten; das AgAG gewährte in hohem Maß konzeptionelle Freiheit, verlangte aber auf der anderen Seite die Ausgestaltung dieses Freiraums; last, but not least: Die Arbeit mit gewaltbereiten/-tätigen, politisch extrem orientierten Jugendlichen berührt sicherlich Grenzen des pädagogisch Möglichen.

Die evaluierten sächsischen AgAG-Projekte haben gegenüber diesen schwierigen Ausgangsbedingungen eine insgesamt recht erfolgreiche Arbeit realisieren können⁹. Eine wichtige Rolle spielte dabei, daß viele der AgAG-Projekte mit einem integrierten Ansatz arbeiten, also über traditionelle Fördergrenzen hinweg ihre Arbeit konzipieren. Gleichzeitig wurde die Arbeit in den Projekten mit einem hohen personalen Anteil und Einsatz durchgeführt: Der Begriff der Hilfe aus einer Hand hat hier sein praktisches Pendant. So war in vielen Fällen ein gewaltreduktives Arbeiten möglich. Es wurden Möglichkeitsräume für die gewaltbereiten/-tätigen Jugendlichen geschaffen und diese sogar noch in Formen aufsuchender Jugendhilfe dargeboten. Von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in den Projekten wurde auch darauf hingewiesen, daß für die Ausgestaltung ihrer Tätigkeit die verschiedenen Begleitungsformen des AgAG – Projektberatung, wissenschaftliche Begleitung, Fortbildungen, eigene Veröffentlichungen – einen wichtigen Stellenwert hatten. Man kann also summieren, daß die Arbeit im AgAG wichtige Akzente für die Jugendhilfedebatte gesetzt hat und durchaus auch Formen gelingender Praxis entwickeln konnte.

Für die Projektmitarbeiter/-innen, aber auch für die Evaluationsdurchführenden war diese Art der Evaluation in bestimmter Weise Neuland: Hier wurden Diskussionen angestoßen, die bislang für die Sozialpädagogik noch nicht

⁹ Siehe dazu die ausführliche Darstellung in: AgAG-Abschlußbericht, hrsg. v. DW der EKD; AgAG-Endbericht, hrsg. v. ISS; 9. Jugendbericht, hrsg. v. BMFSFJ.

geläufig sind. Die Evaluation hat aber gezeigt, daß es durchaus fruchtbar sein kann, im Hinblick auf die Subjektivität von Sozialpädagogen und -pädagoginnen weiterzudenken. Es ergeben sich daraus Möglichkeiten, Berufspraxen auszugestalten und mit Bedingungen umzugehen. Ebenso ist der Einbau solcher Konzepte in die Aus- und Fortbildung von sozialpädagogisch Tätigen ins Auge zu fassen. Es genügt eben nicht, eine bestimmte Methode zu kennen/zu beherrschen, wenn sie nicht auch personell vermittelt ist. Anders gefaßt: Sozialpädagogische Tätigkeit muß sich auch als subjektiv ausgeformte Tätigkeit darstellen, will sie nicht im Oberflächlichen erstarren.

So können aus dem Evaluationsprozeß durchaus auch Tendenzen für die sozialpädagogische Arbeit (mit gewaltbereiten und gewalttätigen Jugendlichen) abgeleitet werden. Die Aspekte des Subjekthaften und der Handlungsfähigkeit müssen in stärkerem Maße Teil des sozialpädagogischen Alltags werden. Die Evaluation hat gezeigt, daß die Praxis als gelungen betrachtet werden kann, wenn gerade diese beiden Dimensionen im pädagogischen Setting zum Tragen kommen: Wenn die pädagogisch Tätigen sowohl sich selbst als auch ihre Klientel als Subjekte ernstnehmen, deren Handeln subjektiv-funktional begründet ist und die sich in Möglichkeitsräumen bewegen, wenn sie über ihre eigene Handlungsbegründungen und die ihrer Klientel reflektieren, wenn sie und ihre Klientel nicht im Objektstatus verhaftet bleiben, dann ist ein guter Grundstock für eine gelingende Praxis gelegt. Subjektbezogenes Handeln ist dabei nicht als ein rein empathisches oder Beziehungshandeln mißzuverstehen. Subjektbezogenes Handeln hat, wie schon ausgeführt, durchaus auch die Dimension der Theoriegeleitetheit. Die Arbeit der Projekte im AgAG hat auch gezeigt, daß die Subjektbezogenheit sich nicht auf die freundliche Zuwendung beschränkt, sondern auch fordernd-konfrontative Züge haben kann.

Es wurde schon ausgeführt, daß die Arbeit in den AgAG-Projekten durchgängig von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ohne einschlägig fachliche Berufsausbildung verrichtet wurde. So war ein breites Repertoire an theoretischen und methodischen Vorkenntnissen bei den Mitarbeitern – zumindest vorgängig – nicht vorhanden. Die Mitarbeiter/-innen mußten vor diesem Hintergrund auf alltagstheoretische Bestimmungen des Umgangs mit Jugendlichen („Mutti-Sein“) zurückgreifen. So stand vielfach die empathische Beziehung zu ihrer Klientel und das fast schon absolute Verstehen des jeweiligen Handelns¹⁰ im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Dabei ausgeschlossen waren Reflexionsmöglichkeiten: Die gängige zwischenmenschliche Beziehung wurde zum Inhalt pädagogischer Prozesse mit einer doch recht schwierigen Klientel. Für die evaluierten sächsischen AgAG-Projekte kann man dahingehend zusammenfassen, daß die Mitarbeiter/-innen zwar aus der Not der mangelnden Ausbildung eine Tugend gemacht haben und ihre eigene Person stärker als gemeinhin üblich in den sozialpädagogischen Prozeß eingebracht haben. Auf der anderen Seite wurde das, was von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auch als Stärke bewertet wurde, insofern auch zum Problem, da Aspekte der Distanzierung und des kritischen Durcharbeitens von Lebenssituationen so schwer einzubauen waren. Eine empa-

¹⁰ Vgl. hierzu die Debatte um „Verstehen vs. Kolonialisieren“ im sozialpädagogischen Diskurs, bspw. bei Müller/Otto, 1984.

thische Beziehung mag von Jugendlichen situativ als angenehm empfunden werden, sie leistet allerdings noch keine Analyse von Schwierigkeiten und zeigt lediglich kurzfristige Lösungswege auf. Ebenso greift es auf die Dauer zu kurz, gewaltorientierte/-bereite Jugendliche nur als „Opfer“ von gesellschaftlichen Umbrüchen aufzufassen, ihre „Täter“-Rolle aber zu ignorieren. Hier muß sich Subjektivität auch im von uns vorgeschlagenen Vollsinn mit der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Im Einklang mit der breiten Mehrzahl aller AgAG-Mitarbeiter/-innen resultiert aus dieser Überlegung die Notwendigkeit einer fachlichen (Weiter-)Bildung, die auch im Hinblick auf Realisierung von Subjektivität wirkt. Die notwendige Weiterqualifizierung sollte allerdings nicht nur die Vermittlung von Methoden und Theorien zum Inhalt haben, sondern darüber hinaus dazu anleiten und befähigen, die jeweilige Theorie bzw. Methode adäquat einzusetzen und dabei die eigene Subjektivität und die der Klientel zu realisieren. Denn sonst entstehen Berufssituationen, bei denen zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und Klientel ein Gitter von Methoden geschoben wird. Die Handlungsbegründungen der Pädagogen werden so gar nicht erkennbar, die Klienten und Klientinnen dringen zur Person der Pädagogen überhaupt nicht durch. In solchen Situationen ist zu vermuten, daß das pädagogische Hilfs- und Unterstützungsangebot beschränkt bleibt, die Klienten/Klientinnen möglicherweise eine permanente Beschäftigungshilfe erwarten können, wahrscheinlich aber keine Bearbeitungsmöglichkeit wichtiger Lebensfragen. Solchen Begegnungsformen zwischen pädagogisch Tätigen und Klienten und Klientinnen liegt ein anderes, aus der Sicht der hier vorgenommenen Definition verkürzendes Verständnis von gelingender sozialpädagogischer Praxis zugrunde: Die Subjektivität der Pädagogen und Pädagoginnen wird zugunsten der Demonstration methodischer Beschlagenheit zurückgedrängt. In der Folge können sich die Klienten und Klientinnen auch nur reduziert auf solche pädagogischen Handlungsformen beziehen. Wechselseitig bleiben „wirkliche“ oder „echte“ Handlungsgründe unerörtert und unverstanden, man bezieht sich nur auf einer sorgfältig abgeschotteten Oberflächenebene aufeinander.

Die Ergebnisse unserer Evaluation weisen auch darauf hin, die Verflochtenheit von Pädagogen und Pädagoginnen in den pädagogischen Prozeß zu erkennen. Richtet sich der Blick lediglich auf die Klientel, wird schnell die eigene Situation aus dem Auge verloren. Ungeklärterweise werden die Klienten und Klientinnen zu Objekten eines pädagogischen Prozesses, der gar keine Subjekte mehr hat. Beide – Pädagogen und Klienten – unterliegen bestimmten Bedingungen und müssen sich zu den Bedingungen verhalten. Es sind nicht gleiche Bedingungsgefüge, die auf diese Beteiligten treffen. Die Reflexion über die Situation würde aber unzulässig verkürzt, wenn man Veränderungen nur als Veränderungen beim Klientel auffassen wollte. Gerade diese Verwobenheit will die subjektbezogene Evaluation deutlich machen und daraus wiederum Potential für ein verbessertes Umgehen mit der Situation gewinnen.

Wenn man die Verwertung der Ergebnisse noch weiter und grundsätzlicher faßt, ergeben sich natürlich daraus auch Konsequenzen für ein sozialpädagogisches berufliches Selbstverständnis. Dazu eine Überlegung im

Stichwort: Das pädagogische Handeln, das sich aus der Evaluationsarbeit in Sachsen ableiten läßt, wäre auch als wechselseitiger Prozeß zwischen pädagogisch Tätigen und Klienten und Klientinnen zu fassen. Lernen und Entwicklung findet bei beiden statt, natürlich eingebettet in unterschiedliche personale und situationale Voraussetzungen. Pädagogik zielt damit auch auf die Entwicklungsoffenheit der Pädagogen und Pädagoginnen, nicht nur der Klienten/Klientinnen.

Zusammenfassend möchten wir auf die Stärken dieses Evaluationsansatzes hinweisen:

- Der „forschende Blick“ wird nicht nur auf die Klientel gerichtet, sondern in sehr starker Ausprägung auf die handelnden Subjekte, zu denen vor allem auch die pädagogisch Tätigen gehören.
- Die evaluationsrelevanten Fragestellungen sind nicht beliebig und ausschließlich von den pädagogisch Tätigen formuliert, sie resultieren dagegen hier aus der theoretischen Bestimmung des Gegenstandes. So kommen durchaus auch kritische Elemente zur Sprache.
- Die Ergebnisse der subjektbezogenen Evaluation sind durchaus verallgemeinerbar, weil sowohl theoretisch hergeleitet als auch empirisch überprüft.

Thesen

Ausgangshypothese: Sozialpädagogisches Handeln ist subjektives Handeln

1. Menschliches Subjekt-Sein, ganz grundsätzlich gesagt, fußt auf der spezifisch menschlichen Möglichkeit, sich zur Welt und zu sich selbst verhalten zu können.
2. Subjektivität im sozialpädagogischen Prozeß konstituiert sich damit in Auseinandersetzung mit einer umgebenden Umwelt und muß sich dabei auch noch selbstreflexiv auf die eigene Person rückbeziehen.
3. Sollen sozialpädagogische Prozesse evaluiert werden, kann dies nicht von „außen“ geschehen: Die subjektiven Anteile der pädagogisch Handelnden müssen in den Mittelpunkt der Evaluation gerückt werden.
4. Das sozialpädagogische Handeln muß vorab sowohl phänomenal als auch theoretisch bestimmt werden.
5. Die Forschungs- bzw. Evaluationsfragen sind somit theoriegebunden/-geleitet.
6. Im Rahmen eines subjektbezogenen evaluativen Verfahrens muß die freie, narrative Darstellung von Begebenheiten, Situationen und Eindrücken zugunsten einer Darstellung, die die eigenen Erfahrungen mit der theoretischen Vorgabe in Verbindung bringt, aufgegeben werden.

7. Mit einem solchen evaluativen Verfahren betreten **alle** Beteiligten gedankliches Neuland.
8. Evaluation muß, möchte sie prozeßbegleitend weiterqualifizieren, zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit beitragen.
9. Man kann also summieren, daß die Arbeit im AgAG wichtige Akzente für die Jugendhilfedebatte gesetzt hat und durchaus auch Formen gelingender Praxis entwickeln konnte.
10. Pädagogik zielt damit auch auf die Entwicklungsoffenheit der Pädagogen und Pädagoginnen, nicht nur der Klientel.
11. Die AgAG-Projekte arbeiteten größtenteils mit einem integrierten und aufsuchenden Ansatz, also über traditionelle Fördergrenzen hinweg. Gleichzeitig wurde die Arbeit in den Projekten mit einem hohen personalen Anteil und Einsatz durchgeführt: Der Begriff der Hilfe aus einer Hand hat hier sein praktisches Pendant.

Literatur

BMFSFJ (Hg.):

9. Jugendbericht der Bundesregierung, Bonn 1994

Diakonisches Werk der EKD (Hg.):

AgAG-Abschlußbericht, Stuttgart 1997 (i.V.)

Holzkamp, K.:

Grundlegung der Psychologie, Frankfurt 1983

ISS (Hg.):

AgAG-Endbericht, Frankfurt (i.V.)

Müller, S./Otto, H.-U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren?, Bielefeld 1984

Scheu, B.:

Subjektbezogene Evaluation; in: Blätter der Wohlfahrtspflege 1&2, 1996

Scheu, B./Autrata, O.:

Evaluation der sächsischen AgAG-Projekte - Abschlußbericht, hrsg. vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland, Stuttgart 1996

Specht, W.:

Sozialraum Hoyerswerda; hrsg. vom Diakonischen Werk der EKD, Stuttgart 1992

Dr. Bringfriede Scheu bekleidete bis Dezember 1996 eine Stelle als wissenschaftliche Assistentin in der Grundsatz- und Forschungsabteilung des Diakonischen Werkes der EKD. Sie ist Lehrbeauftragte an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialwesen in Reutlingen.

Dr. Otger Autrata ist wissenschaftlicher Assistent im Fachgebiet Sozialpädagogik an der Universität Osnabrück.

Anschrift: Universität Osnabrück -FB3-
49069 Osnabrück

**Zur Autorin
Zum Autor**

Perspektiven der Selbstevaluation

Prof. Dr. Hiltrud v. Spiegel

Die Selbstevaluation ist ein verhältnismäßig junger und auch noch recht zarter Sproß im Garten der Qualifizierungsmöglichkeiten für die soziale Arbeit. Maja Heiner hat sie nach längeren Vorarbeiten im Jahre 1988 erstmals und beispielhaft einer größeren Fachöffentlichkeit vorgestellt, und bis weit in die 90er Jahre galt sie überwiegend als Steckenpferd einer kleinen, aber feinen Gruppe von Interessierten. Überwiegend einzelne Personen experimentierten mit dieser neuen Art, ihre berufliche Tätigkeit zu qualifizieren, differenzierten die Verfahren und gewannen Wissen über die Möglichkeiten und die Grenzen dieses Instrumentes. Auch mich – als Methodenlehrerin – faszinierte diese Arbeitsform. Es geht ja darum, durch eine systematische, schriftliche Sammlung, Aus- und Bewertung von Daten über den eigenen Arbeitsbereich eine rationalere und fundiertere Grundlage für die Planung und/oder Optimierung der beruflichen Arbeit zu bekommen. Die Selbstevaluation ist ein Instrument für Fachkräfte, die „an der Basis“, also direkt mit den Adressaten und Adressatinnen der sozialen Arbeit zu tun haben und auch für Führungskräfte, die ihre eigene Organisations- und Führungsarbeit unter die Lupe nehmen wollen (wenn Führungskräfte die Arbeit ihrer Mitarbeiter/-innen evaluieren wollen, ist das eine Fremdevaluation). Sie kann von einzelnen Fachkräften oder auch als Teamselbstevaluation durchgeführt werden. Die Vorgehensweisen der Selbstevaluation sind der empirischen Sozialforschung entlehnt, und die Methoden werden so bearbeitet, daß die Fachkräfte sie in den beruflichen Alltag einbauen können, ohne daß sie ihre Arbeitsabläufe verändern müssen bzw. der „forscherische“ Aufwand zu groß wird.

Inzwischen liegen vielfältige Erfahrungen mit der Selbstevaluation vor. Die Fachkräfte, die gelernt haben, dieses Vorgehen für sich zu nutzen, verzeichnen einen beachtlichen Zuwachs an Fachlichkeit und an professionellem Selbstbewußtsein. Ich sehe aber auch, daß viele Fachkräfte es nicht geschafft haben, ihr Vorhaben, sich selbst zu evaluieren, durchzuhalten, weil ihnen „der Wind ins Gesicht wehte“. Sie klagen über mangelndes Verständnis bei Vorgesetzten, fehlende zeitliche Ressourcen, geringe Unterstützung und oft auch Widerstand der Kollegen und Kolleginnen. Die Selbstevaluation war – so wie sie eingeführt wurde –, eine Qualifizierungsmöglichkeit, die einzelne Fachkräfte für ihre Zwecke entdeckten. Sie kommt bisher „von unten“ in die Praxis, und für ihre Etablierung muß noch viel getan werden. Schon allein das Wort erweckt Unbehagen – wegen der Assoziationen zu Kontrolle und Überprüfung (und auch, weil es so schwer auszusprechen ist: Man kann das Wort besser singen, wie ein Kollege treffend bemerkte).

Seit Mitte der 90er Jahre und mit den großen Umstrukturierungen der öffentlichen Verwaltung hat der Begriff einen relativen Bekanntheitsgrad gewonnen, und mir scheint, es werden sehr hohe Erwartungen an die Evaluation generell und auch an die Selbstevaluation geknüpft. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die Vorgabe zu sehen, hier und heute über die „Perspektiven“ der Selbstevaluation zu referieren. Zu diesem Zweck skizziere ich nun folgende Aspekte:

1. Den Kontext, in dem diese Debatte stattfindet. Dazu sage ich sehr kurz etwas zu den Zielen der Verwaltungsreform und einigen diesbezüglich für probat gehaltenen Verfahren. Die Evaluation ist Bestandteil aller dieser Verfahren, und aus diesem Zusammenhang heraus muß man die Erwartungen verstehen, die neuerdings mit der Selbstevaluation verbunden werden.
2. Um die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Selbstevaluation einschätzen zu können, entwerfe ich dann ein Profil der Selbstevaluation und hebe ihre Stärken und ihre Grenzen hervor.
3. Ich wage dann eine Bewertung des Stellenwertes der Selbstevaluation innerhalb des skizzierten Kontextes (die negativ ausgeht) und stelle einige Überlegungen an, wie Aspekte der Selbstevaluation in Nischen der derzeit diskutierten Reformvorhaben Platz finden können.
4. Mit Blick auf die weitere „Laufbahn“ der Selbstevaluation mache ich zum Schluß noch einige Anmerkungen zu ihrer Einführung in die Praxis der sozialen Arbeit.

Ich beginne mit dem Kontext:

1. Die Debatte um die Verwaltungsreform als Kontext für die plötzliche Aktualität der Selbstevaluation

a) Ziele

Unter dem Diktat der Sparpolitik sind die meisten Sozialverwaltungen in der BRD derzeit damit befaßt, sich umzustrukturieren. Die Ziele dieser Verwaltungsreform sind theoretisch durchaus akzeptabel. Sie beziehen sich im wesentlichen auf die Verbesserung der Effektivität und der Effizienz der sozialen Arbeit:

Fachliche Qualifizierung (Effektivität)

Die Einrichtungen und sozialen Dienste sollen ihre Arbeit grundlegend umorientieren – von der Erfüllung gesetzlich vorgeschriebener Aufgaben auf die Umsetzung von Zielen. Dazu müssen sie idealerweise ihre Ziele klar definieren, begründen und rechtfertigen. Sie müssen Qualitätsstandards bestimmen und offenlegen und auch ihre Wege zu den Zielen konkretisieren, wenn sie die fachlich unumstrittenen Maximen der sozialen Arbeit (wie Lebensweltbezug, Sozialraumorientierung, Prävention, Adressatenbezug u.a.) effektiver realisieren wollen. Darüber hinaus sollen die Verwaltungen Verfahren zur Unterstützung und Überprüfung der jeweiligen Zielerreichung entwickeln (Controlling, Evaluation).

Verwaltungsoptimierung bzw. Kostensenkung (Effizienz)

Ein weiteres Ziel ist die Verbesserung der Effizienz der Problembearbeitung. Eine funktionale Aufbau- und Ablauforganisation der Verwaltung soll die Bedingungen für bessere (und vor allem billigere) Leistungen schaffen und die Motivation ihrer Mitarbeiter/-innen erhöhen. Nicht von ungefähr liegt jedoch der Schwerpunkt auf der Kosten-Nutzen-Re-

lation: Es geht um den rationalen Umgang mit knappen Ressourcen und die Erhöhung des Kostenbewußtseins der Fachkräfte. Zentral für die Neue Steuerung ist daher das Bemühen um eine exakte Zuordnung von Kosten zu Leistungen, die es u.a. ermöglichen soll, Leistungen verschiedener „Anbieter/-innen“ kostenmäßig zu vergleichen. Eine Senkung der Kosten ist hierbei das wichtigste Ziel.¹

Diese beiden Richtziele werden derzeit auf sehr verschlungenen Pfaden angesteuert. Wir finden auf dem „Markt“ ein vielfältiges Angebot an Modernisierungsverfahren. Ein Teil stammt aus der Jugendhilfe selbst oder wurde doch für die Zwecke der Jugendhilfe adaptiert (etwa die Jugendhilfeplanung oder die Organisationsentwicklung); ein anderer Teil wurde aus der Betriebswirtschaft übernommen und kann nur unter großen Schwierigkeiten übertragen werden (Aufgabenkritik, Neue Steuerung, Controlling, Qualitätssicherung). Alle diese Modernisierungsverfahren bestehen aus einer Vielzahl von Elementen, die jeweils konzeptionell zusammengehören und nur „im Paket“ angewandt Erfolg versprechen (vgl. z.B. die Elemente des Neuen Steuerungsmodells, KGSt-Bericht 9/1994). Sie werden in der Praxis jedoch auseinandergenommen, und jede Verwaltung hat ihre eigene Auswahl und ihre eigene Kombination der vielen Elemente entwickelt. Nicht selten werden zuerst und ausschließlich diejenigen eingeführt, die kurzfristig eine Kostensenkung versprechen (etwa die Budgetierung), ohne daß hierzu ausreichende Voraussetzungen geschaffen worden wären (Umstellung des Verwaltungsaufbaus, Fortbildung der Fachkräfte u.a.). Von außen betrachtet verlaufen die Prozesse derzeit recht chaotisch: In vielen Verwaltungen werden parallel oder kurz nacheinander konkurrierende Reformmodelle etabliert; es gibt Koordinationsschwierigkeiten und Reibungsverluste; Entwicklungen, die die Fachkräfte einbeziehen und die Zeit bräuchten, um sich zu entfalten, werden abgebrochen und/oder von Einspar- und Rationalisierungsdebatten konterkariert. Beklagenswert sind dabei vor allem zwei Entwicklungen:

- Die Verwaltung beschäftigt sich mit sich selbst; die Adressaten und Adressatinnen der sozialen Arbeit spielen bei diesen Prozessen kaum eine Rolle.
- Die Fachkräfte sind mehr als verunsichert. Derzeit weiß kaum jemand an der Basis, wohin der Weg geht. Das führt eher zu Resignation und Verweigerungen als zu einer Aufbruchstimmung.

b) Reformmodelle und Erwartungen

Aus diesem Kontext heraus müssen die derzeit hohen Erwartungen an Evaluation und Selbstevaluation verstanden werden. Evaluationen sollen die Grundlage für die Beurteilung der Leistungen der sozialen Dienste bieten, sie sind daher konstitutive Elemente aller derzeit propagierten Reformmodelle. Die Modelle setzen jedoch unterschiedliche

¹ Eine kritische Diskussion dieser Umstrukturierung kann hier nicht geleistet werden; ich verweise hierzu besonders auf die Zeitschrift „Widersprüche“, bes. die Hefte 59, 52, 53 sowie den Sammelband von Merchel und Schrapper, 1996.

Schwerpunkte, die ich hier kurz und entsprechend plakativ skizziere. Ich beschränke mich auf die drei dominierenden:

Jugendhilfeplanung:

Die Jugendhilfeplanung ist das Verfahren, das der Jugendhilfe angemessen ist, weil sie die konzeptionelle Arbeit (Entwicklung von Zielen und Qualitätskriterien) mit der Bedarfsermittlung, der Planung, der Umsetzung und der Überprüfung der sozialen Arbeit verbindet (Jordan, Schone, 1993). Im Zusammenhang mit der Jugendhilfeplanung ist die Evaluation der letzte und damit wiederum auch der erste Schritt (Bestandsbewertung) eines rollierenden Verfahrens. Sie soll zeigen, ob die geplanten Maßnahmen, etwa die Dezentralisierung der sozialen Dienste, umgesetzt (konzeptionelle Dimension) und Ziele/Leitlinien – etwa Stadtteilorientierung oder Bürger/-innennähe – erreicht wurden (Ergebnisdimension), wobei natürlich die Rahmenbedingungen (Ressourcen) nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Neue Steuerung:

Das Evaluationsinstrument der Neuen Steuerung sind die Produktbeschreibungen. Das hierfür vorgegebene System fördert eine konzeptionelle Arbeit zumindest ansatzweise (v. Spiegel, 1996), weil u.a. nach Zielen und Zielgruppen gefragt wird. Der Schwerpunkt liegt aber auf einer Auflistung und kostenmäßigen Zuordnung der Leistungen (Output), weil sich Verwaltungsspitzen und Politik erhoffen, auf diesem Weg zu fiskalisch interessanten Leistungsvergleichen zu kommen. Die systematische Verbindung von Zielen und Leistungen und somit die „Wege“ zu den Zielen und letztlich auch die Ergebnisse (Outcome) interessieren die Steuerungsebene kaum. Dabei ist hinlänglich bekannt, daß in der sozialen Arbeit die Prozeßqualität ausschlaggebend für die Zielerreichung ist und daß angemessene Vergleiche nur unter Berücksichtigung der Qualität der Leistungen gezogen werden können. Die Evaluation, die man sich durch die konsequente Bearbeitung nach der Systematik der Produktbeschreibungen erhofft, bezieht sich also im wesentlichen auf die strukturelle Dimension, also die Rahmenbedingungen für die Herstellung der Leistungen und hier besonders das Element der Kosten.

Qualitätssicherung:

Das Evaluationssystem der Qualitätssicherung setzt die Prozeßdimension zentral. Der Zweck der Qualitätssicherung besteht darin, mit geeigneten Maßnahmen sicherzustellen, daß die Qualitätsziele eines sozialen Dienstes bzw. einer Einrichtung faktisch, im Arbeitsalltag regelmäßig und qualitätsvoll umgesetzt werden. Eine Voraussetzung ist jedoch, daß vorher eine Qualitätsentwicklung stattgefunden hat, die die Ziele und die Qualitätsstandards einer Organisation bzw. ihrer Einheiten beschreibt (Meinhold, 1996; Heiner, 1996).

c) **Mangelnde Qualitätsentwicklung in der Praxis**

Die Evaluationsforschung bietet methodische Möglichkeiten für alle in der Aufzählung angegebenen Evaluationsdimensionen (Konzeption,

Ergebnis, Prozeß, Struktur), auch wenn es generell schwierig ist, Wirkungen von professionellen Arrangements und Interventionen angemessen zu erfassen. In der Praxis müssen jedoch noch erhebliche Vorarbeiten geleistet werden, bevor Evaluationen auch faktisch durchgeführt werden können. Diese Vorarbeiten, die zusammengefaßt als Qualitätsentwicklung beschrieben werden können, beziehen sich vor allem auf

- eine konsequente und präzise Konzeptionsentwicklung (der gesamten Jugendhilfe sowie ihre Konkretisierung in den verschiedenen Organisationseinheiten) unter Einbezug des durch die Jugendhilfeplanung ermittelten Bedarfs;
- die Erarbeitung von Qualitätskriterien und Qualitätsstandards für alle Organisationseinheiten sowie ihre politischen Absicherung;
- die fachlich und ressourcenmäßig fundierte Qualifizierung der Arbeitsprozesse, etwa durch die Operationalisierung von Zielen und Qualitätskriterien für das methodische Arbeiten vor Ort (v. Spiegel, 1997a).

Dieses alles findet man bisher in der Praxis allenfalls punktuell oder nur in Ansätzen. Evaluationsberater/-innen müssen daher oft ihren „eigentlichen“ Auftrag zurückstellen und zunächst einmal das Personal bei diesen Vorarbeiten unterstützen, bevor sie mit einer Evaluation beginnen können. Daß dabei Akzeptanzprobleme (Widerstand der Fachkräfte) und auch Zeitprobleme (die Prozesse sind aufwendig und dauern nach Einschätzung von Führungskräften viel zu lange) auftreten, soll hier nur am Rande erwähnt werden. Ich denke aber, daß es am bisherigen Stand der Qualitätsentwicklung liegt, daß in allen hier besprochenen „Reform“-Verfahren die Dimension der Evaluation bisher kaum ausgearbeitet ist. Die Modelle für Evaluationsvorhaben – wohlgerne im Zusammenhang von Jugendhilfeplanung, Neuer Steuerung und Qualitätssicherung – sind noch unscharf konturiert, vereinzelt wird experimentiert. Praktikable Modelle oder gar Ergebnisse finden sich, soweit ich sehe, kaum.

Nicht zuletzt ist erwähnenswert, daß alle drei hier besprochenen Reformmodelle jeweils auf die gesamte Organisation (entweder die gesamte Kommunalverwaltung oder doch zumindest das gesamte Jugendamt bzw. den freien Träger mit allen seinen Organisationseinheiten) zu beziehen sind. Entsprechend sollte natürlich auch die Evaluation „flächendeckend“ erfolgen.

Eingangs habe ich erwähnt, daß die Selbstevaluation einen anderen Werdegang hinter sich hat: Sie wurde zunächst für die Qualifizierung der beruflichen Praxis einzelner Fachkräfte und Teams entwickelt und von diesen – wenn auch noch vereinzelt – aufgegriffen und praktiziert. Dennoch hat die Rede von der Selbstevaluation Konjunktur. Sie taucht im KGSt-Bericht 9/1994 auf, sie ist ein Schwerpunkt in der Initiative „Qualitätssicherung“ des Bundesjugendministeriums, sie ist immer häufiger ein Thema auf Arbeitstagen von Amtsleitern und -leiterin-

nen usw. Diese Beobachtung verweist auf hohe Erwartungen an die Selbstevaluation, die in Beziehung zu ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit gebracht werden müssen. Ich skizziere daher in meinem nächsten Abschnitt ein Profil der Selbstevaluation.

2. Versuch eines Profils der Selbstevaluation

a) Erfahrungen mit der klassischen Evaluationsforschung

Die erste Generation der amerikanischen Evaluationsforscher orientierte sich bei der Evaluierung der großen sozialen Programme, z. B. zur Hebung des Lebensstandards benachteiligter Bevölkerungsgruppen, am klassischen experimentellen oder quasiexperimentellen Design. Die auf diese Weise nachgewiesenen Erfolge der Professionellen waren oft gering und meist nicht signifikant (Müller, 1978). Das führte zu einer umfassenden Debatte über die Wirksamkeit der sozialen Arbeit insgesamt und mündete auch in eine Diskussion über die Angemessenheit der positivistischen Forschungsmethoden (v. Spiegel, 1993). Es blieben immer Fragen offen. So konnte z.B. nie richtig geklärt werden,

- ob die untersuchten Programme tatsächlich unwirksam waren oder ob das eingesetzte Forschungsinstrumentarium unbrauchbar für die Erfassung der tatsächlichen Wirkungen war (Validitätsdilemma);
- ob die Ergebnisse überhaupt verallgemeinerbar waren (Generalisierungsdilemma);
- wodurch die gemessenen Erfolge bzw. Mißerfolge zustande kamen und in welcher Weise man die Programme verändern müßte, um positivere Wirkungen zu erzielen (Relevanzdilemma) (Früchtel, 1995, S. 36).

Die folgenden Evaluationsgenerationen entwickelten pluralistische Evaluationskonzepte.

- In den USA geschah das sehr zögerlich – dort hatten sogar so renommierte „qualitative“ Evaluationsforscher wie Stake oder Patton lange Zeit Probleme, akzeptiert zu werden, und auch die Selbstevaluation hat dort bisher wenig Fuß gefaßt.
- In Großbritannien ist die sozialwissenschaftliche Variante der Evaluation nicht besonders stark vertreten; dafür gibt es eine ausgeprägte „Szene“ der Selbstevaluation. Die Selbstevaluation wird hauptsächlich von den Professionellen der nichtstaatlichen Organisationen praktiziert, die das bisher überwiegend freiwillig und zu ihrer eigenen Qualifizierung taten.
- In der BRD hatte die positivistische Variante der Evaluationsforschung von vornherein mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen. Angemessener schienen die Ansätze, die in den 70er Jahren im Zusammenhang mit der Handlungs- und der Aktionsforschung entstanden. Seit Ende der 80er Jahren firmieren sie als Praxisforschung (vgl. etwa Moser, 1995) und korrespondieren mit der Selbstevaluation (so etwa die Beiträge von v. Kardorff und von Filsinger/Hinte, die im Sammelband zur Praxisforschung von Maja Heiner im Jahre 1988 zeitgleich mit dem ersten

Sammelband über die Selbstevaluation herausgegeben wurden). Darüber hinaus differenzierte sich auch die Evaluationsforschung, wie das auf dieser Tagung vorgestellte Konzept der subjektbezogenen Evaluation (Scheu, Atrata) oder das der responsiven Evaluation (Beywl, 1988) zeigen. Es gibt inzwischen ein großes Spektrum umsetzungsorientierter Evaluationsansätze, die direkt auf Innovation und Optimierung der Praxis zielen und sich lediglich bezüglich ihrer präferierten Methoden, der Art der Auftragsvergabe, der Finanzierung und der Beteiligung der Fachkräfte unterscheiden (Heiner, 1996).

b) Spezifika der Selbstevaluation

Das Konzept der Selbstevaluation setzt an einigen Schwierigkeiten der externen Evaluationsforschung an. Eine wesentliche Erfahrung war ja, daß die Güte der Evaluationsergebnisse sehr von der Güte der Informationen über die Prozesse und Ergebnisse der sozialen Arbeit abhängt. Sozialwissenschaftler/-innen, die von außen in eine Organisation hineinkommen, investieren viel Energie und Zeit, um die Fachkräfte zu motivieren, ihnen detaillierte Informationen über ihre beruflichen Tätigkeiten und deren Folgen zu liefern. Viele der neueren Evaluationskonzepte beziehen daher die Fachkräfte stark in den Forschungsprozeß ein, auch weil Veränderungen ohnehin nur mit den Fachkräften und nicht über ihre Köpfe hinweg eingeführt werden können. Die Selbstevaluation setzt diese Erkenntnisse zentral.

Folgende Merkmale zeichnen die Selbstevaluation gegenüber der wissenschaftlichen Evaluation aus:

- Trotz der Ähnlichkeit der Vorgehensweise und der Methoden ist die Selbstevaluation nicht in erster Linie auf eine Vermehrung des wissenschaftlichen Erklärungswissens bedacht. Sie ist ein Verfahren zur Qualifizierung und Optimierung der praktischen Arbeit und somit ein Element des methodischen Arbeitens. Die selbstevaluative Arbeit geschieht trotzdem nicht theorielos, denn sie fördert explizit Diskussionen über die Beziehung zwischen der ausgeübten Praxis und Forschungsergebnissen. Die Fachkräfte, die sich selbst evaluieren, „theoretisieren“ auf der Grundlage der Analyse ihrer systematisch gesammelten Daten immer auch über ihr erfahrungsbezogenes Zustands-, Erklärungs-, Wert- und Verfahrenswissen (Heiner u.a., 1995).
- Die Fachkräfte entlehnen ihr methodisches Repertoire aus der empirischen Sozialforschung und passen es ihrem Untersuchungsgegenstand an. Sie definieren ihre Untersuchungsziele (ggf. auch die Ziele ihres methodischen Arbeitens), operationalisieren sie, formulieren Indikatoren für die Zielerreichung und entwickeln geeignete Verfahren zur Beschaffung von Informationen, mit deren Hilfe sie die Zielerreichung einschätzen, messen und bewerten. Je nach Anspruch und Ressourcen orientieren sich die Fachkräfte dabei stark an den wissenschaftlichen Vorgehensweisen oder experimentieren auch erst einmal ganz bescheiden, etwa mit standardisierten Prozeßpro-

tokollen oder Verlaufseinschätzungen oder dem Vergleich von subjektiv gut und weniger gut gelungenen Handlungen (vgl. z.B. die Methodenübersicht in v. Spiegel, 1994).

- Für die Selbstevaluation mit dem Ziel der Optimierung der fachlichen Arbeit stehen die wissenschaftlichen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Repräsentativität, Verallgemeinerbarkeit) nicht im Vordergrund. Es geht vor allem darum, subjektive Meinungen und Vorurteile durch begründete Erfahrungen (Empirie) zu ersetzen (Peter, 1996). In Anlehnung an Casparis (1992) halte ich folgende Kriterien für die Anlage einer Selbstevaluation für sinnvoll:
 - ❑ **Plausibilität:** Die Ziele, Kriterien und Indikatoren der Zielerreichung sollten plausibel begründet sein;
 - ❑ **Nachvollziehbarkeit:** Der Gang der Untersuchung muß dokumentiert werden und somit nachvollziehbar sein;
 - ❑ **Relevanz:** Die evaluierten Inhalte sollten für die Weiterentwicklung und die Legitimation der Organisationseinheit wichtig und auf die konzeptionellen Leitlinien bezogen sein;
 - ❑ **Effizienz:** Die Erhebungen müssen vom Aufwand her vertretbar sein;
 - ❑ **Flexibilität:** Das System muß flexibel handhabbar sein, d.h., die Form der Erhebungen darf nicht den Ablauf der Arbeit verändern oder gar bestimmen, und sie muß darüber hinaus Veränderungen der Arbeits- und Organisationsbedingungen vor Ort aufnehmen können.

Die Validität der Ergebnisse kann u. a. durch folgende Verfahren erhöht werden (v. Kardorff, 1988):

- ❑ **Kommunikative Validierung:** Die Gültigkeit der Ergebnisse sollte von möglichst vielen Beteiligten (auch der Betroffenen) präzisiert, modifiziert, differenziert und vor dem Hintergrund der Organisationseinheit bewertet werden;
- ❑ **Triangulation:** Die Fachkräfte können ihre Ergebnisse von unabhängigen Personen beurteilen lassen und unterschiedliche Datenquellen für die Interpretationen heranziehen;
- ❑ Kombination bzw. Komplementation durch *externe Evaluation*.

Die Selbstevaluation wird meist „von unten“, also von einzelnen Fachkräften oder Teams, initiiert. Somit entspringen die Fragestellungen eher dem individuellen fachlichen Interesse der Fachkräfte. Die Initiative erfolgt freiwillig, und die Fachkräfte verfügen über den Untersuchungsprozeß und die Ergebnisse. Die Untersuchungen konzentrieren sich z. B. auf

- die Umsetzung von konzeptionellen Zielen (Innovation - konzeptionelle Dimension),
- Optimierung der Prozesse (Aufklärung - Prozeßdimension),
- die rationellere Organisation der eigenen methodischen Arbeit (Qualifizierung - strukturelle Dimensionen) oder
- die Beurteilung der Wirkung der eigenen Interventionen (Kontrolle-Ergebnisdimension) (v. Spiegel, 1993).

c) Stärken der Selbstevaluation

So zugeschnitten hat die Selbstevaluation einige Vorteile, die vor allem

die Optimierung der beruflichen Arbeit und die Handlungskompetenz der Fachkräfte betreffen:

- Die Selbstevaluation erbringt detaillierte Informationen über Zusammenhänge von Prozessen und Ergebnissen (bessere Datenqualität).
- Die Fachkräfte nehmen ihre Klientel genauer in den Blick, etwa wenn sie explizit deren Bedürfnisse einholen, wenn sie sie um Rückmeldungen zur Beurteilung ihrer „Hilfen“ (Dienstleistungen) bitten oder wenn sie deren Lebensumstände genauer betrachten, um herauszufinden, ob sich durch die professionellen Aktivitäten Veränderungen ergeben haben.
- Weil die Fachkräfte sehr stark an der Selbstevaluation beteiligt sind, bringen sie dem gesamten Verfahren eine höhere Akzeptanz entgegen (sowohl bei der Informationssammlung als auch bei der Umsetzung der Ergebnisse).
- Die Möglichkeit des „Einbaus“ der Untersuchungsverfahren in die Praxis hält die Kosten einer Selbstevaluation (gegenüber den hohen Ausgaben für externe Evaluation) gering.
- Die Fachkräfte erhalten schnellere Rückmeldungen darüber, ob ihre beruflichen Strategien angemessen sind, und können ihre „Fehler“ schon während der Untersuchung revidieren (die Fremdevaluation hält das Untersuchungsfeld bis zum Abschluß der Untersuchung tendenziell konstant). Die Selbstevaluation eignet sich daher besonders gut, um schrittweise Veränderungen einzuführen und diese gleich zu evaluieren.
- Mit Blick auf die professionelle Handlungskompetenz ist hervorzuheben, daß die Selbstevaluation die Selbstbeobachtung und damit auch die Selbstreflexion der Fachkräfte (bzgl. der eigenen Stärken und Schwächen) fördert. Darüber hinaus trainieren die Fachkräfte eine forschende, experimentierende Haltung, die wiederum zur professionellen Distanz beiträgt.
- Fachkräfte, die selbst „forschen“, eigene Methoden „entwickeln“ und über die Veröffentlichung der Ergebnisse der Selbstevaluation auch Anerkennung bekommen, entmystifizieren für sich die wissenschaftliche Evaluationsforschung und sind eher bereit, bei umfassenden (externen) Evaluationen mitzuarbeiten bzw. diese zu beeinflussen.
- Die Fachkräfte erwerben durch die Selbstevaluation umfangreiche Qualifikationen, die sie auch in anderen Aufgabenbereichen (etwa der Leitung) einsetzen können, z.B. für die interne Konzeptionsentwicklung, die Beschreibung von Arbeitsplätzen, den Entwurf von Szenarien, das systematische Arbeiten generell, die Operationalisierung von Zielen, die Dokumentation von Prozessen, die Erstellung von Leistungsbilanzen sowie die Legitimation der Arbeit gegenüber der Klientel, der Verwaltung, der Öffentlichkeit und der Politik.
- Darüber hinaus kann eine gemeinsame Teamselbstevaluation den Beginn eines fachlichen Diskurses im Team bzw. der Organisationseinheit einleiten oder ihn doch vertiefen.

d) Grenzen der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation ist jedoch kein Wundermittel, und sie kann die eingeführten Verfahren zur Qualifizierung der sozialen Arbeit und besonders auch die wissenschaftliche Evaluationsforschung nicht ersetzen. Daher nenne ich nun auch einige Einschränkungen und Grenzen:

- Im Unterschied zur Qualitätssicherung, die umfassend und kontinuierlich verläuft und ihre Fragestellungen und Qualitätsstandards aus Prozessen des Aushandelns mit allen Beteiligten (Geldgeber, Klienten/Klientinnen, Kollegen/Kolleginnen u.a.) bezieht, ist die Selbstevaluation projekt- und kampagnenhaft. Die Fragestellungen entstehen aus den Interessen und dem Blickwinkel der Fachkräfte. Auch die Intensität und die Dauer der Evaluationsvorhaben hängt von den Evaluations“subjekten“ (Fach- oder Leitungskräften) ab.
- Es ist unwahrscheinlich, daß man über die Ergebnisse von noch so vielen Selbstevaluationen allein zu verallgemeinerbaren Ergebnissen kommt. Selbstevaluationen sind Fallstudien, die gerade wegen ihrer guten Einpassung in die lokalen und trägerspezifisch verschiedenen Verhältnisse kaum übertragbar sind.
- Bemängelt wird oft die fehlende Distanz der Untersuchenden zu ihrem Forschungsgegenstand. Obwohl diese Distanz tendenziell durch die Struktur des Ablaufes einer Selbstevaluation hergestellt wird (Müller, 1988, v. Spiegel, 1993), kann es natürlich zur Ausblendung von kritischen Fragen kommen. Der eingegrenzte Blick führt auch leicht zur Konzentration auf einen Sachverhalt – meist die Prozeßdimension –, ohne zu berücksichtigen, daß beispielsweise strukturelle (verwaltungsmäßige und politische) Elemente oftmals einflußreicher sind als der noch so gute Wille oder die noch so gut geplante Intervention der einzelnen Fachkraft.
- Die Begrenzung der Untersuchungen auf oftmals sehr spezielle Fragestellungen; die notwendige Fokussierung auf ein Projekt oder einen Arbeitsbereich kann auch ein falsches Bild der gesamten Organisationseinheit entstehen.
- Die Verfahren der Selbstevaluation erweisen sich als untauglich, wenn persönliche Grenzen der Beteiligten überschritten werden. Eine Selbstevaluation kann zwar die Kommunikationsstrukturen innerhalb einer Organisationseinheit herausarbeiten, ihre Bearbeitung sollte jedoch mit den bisher bewährten Verfahren geleistet werden (etwa Supervision, Organisationsentwicklung, Coaching).
- Zur Kostensenkung, so wie sie u.a. implizit durch die Einführung von Elementen der Neuen Steuerung erhofft wird, eignet sich die Selbstevaluation ebenfalls nicht. Es ist auch unsinnig, die Bewertung der Angemessenheit der Angebote etwa der sozialen Dienste innerhalb eines Sozialraumes aus Kostengründen als Selbstevaluation anzulegen. Die Qualität der kommunalen Versorgung muß im Zusammenhang der Jugendhilfeplanung sozialpolitisch bestimmt und überprüft werden. Dafür sind umfassende (externe) Programmevaluationen notwendig, die stärker als bisher durch die Kommunalpolitik angeregt und finanziert werden müssen.

3. Perspektiven der Selbstevaluation

Evaluation – in welcher Facette auch immer – kann derzeit nur auf der Basis wesentlicher Vorarbeiten wirksam werden. Bezogen auf den hier diskutierten Kontext heißt das, daß alle „Reformmodelle“ Phasen der Qualitätsentwicklung (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) vorsehen, die die Grundlage für Evaluationen erst schaffen müssen. Alle Modelle setzen auf eine „flächendeckende“ Evaluation, die ein entsprechend abgestimmtes, weitgehend standardisiertes Berichtswesen verlangt; das Neue Steuerungsmodell und auch die Qualitätssicherung fordern z.B. jährliche Leistungsbilanzen. Darüber hinaus wird es wahrscheinlich selbstverständlicher werden, daß die Umsetzung umfassender Planungen (etwa der Dezentralisierung der sozialen Dienste) extern evaluiert wird. Von freien Trägern wird in Zukunft erwartet, daß sie Qualitätssicherungssysteme etablieren.

Wie weit die Normierung der fachlichen Arbeit durch einheitliche Qualitätskriterien fortschreiten wird, ist offen. Einerseits finden wir schon jetzt interkommunale und auch interinstitutionelle Kostenvergleiche, die auf teilweise sehr groben Kennzahlen beruhen und fachlich problematische Verallgemeinerungen nahelegen (KGSt-Bericht 3/1996). Andererseits denke ich, daß solide Vergleiche, die neben den Kosten auch die Qualität und die Sozialstruktur der zu vergleichenden Organisationen einbeziehen, auf Normierungen verzichten werden. Dieser Verzicht wird auch durch das KJHG begünstigt, das die Trägerpluralität der Jugendhilfe vorschreibt. Demnach können es sich die Geldgeber (kommunale Jugendämter, aber auch Bund und Länder) nicht ohne weiteres leisten, die Förderung durch Standards zu normieren (Scherrer, 1996). Eine Normierung wäre im übrigen auch kaum möglich, ohne einen neuen administrativen Kontrollapparat zu installieren. Es bleibt also zu hoffen, daß die künftige Qualitätsentwicklung nicht nur unter fiskalischen Gesichtspunkten erfolgt. Die fachliche Qualität kann nur durch Angehörige unserer Profession befördert werden; derzeit verharren diese allerdings immer noch weitgehend in der Defensive.

a) **Zum Stellenwert der Selbstevaluation im Zusammenhang der Verwaltungsreform**

Die Selbstevaluation ist eindeutig ein Instrument der Qualifizierung der professionellen Handlungskompetenz der Fachkräfte und der fachlich begründeten Interaktion mit der Klientel. Ihren Schwung verdankt sie der Motivation der Fachkräfte und der Freiwilligkeit der Initiative. Insofern ist sie der Supervision recht ähnlich, wenn sich auch die Vorgehensweisen sehr unterscheiden (idealerweise sollten daher Supervisor/-innen und Organisationsberater/-innen ihr Repertoire entsprechend erweitern).

Innerhalb des Systems der derzeitigen Umorganisation der Verwaltungen sehe ich bisher keinen systematischen und vor allem keinen hervorgehobenen Platz für die Selbstevaluation. Sie ist ein Evaluationsinstrument unter mehreren, und die Wahl der geeigneten Verfahren hängt sehr von den Zielen der entsprechenden Organisationseinheit ab (vgl. dazu die anschauliche Darstellung von Evaluationssettings von Maja Heiner, 1996).

Viele Fachkräfte kommen durch die vielen und sich teilweise widersprechenden Neuerungen und den damit verbundenen Besprechungs-, Planungs- und Dokumentationsaufwand kaum mehr zu ihren „eigentlichen“ Arbeiten. Daher erwarte ich eher, daß sie eigene Ideen zur Qualifizierung ihrer Arbeit (wie die Selbstevaluation) hintanstellen – aus Zeitmangel, aus Motivationsverlust und aus der Sorge heraus, daß Verwaltung und Politik auch die Ergebnisse ihrer eigenen Evaluationen dazu benutzen, noch tiefer in ihre Arbeit „hineinzuregieren“. Ich kann mir auch kaum vorstellen, daß man die Fachkräfte zur Zeit für Verfahren begeistern kann, die „alternativ“ – und das heißt zusätzlich zu den derzeitigen Arbeitsauflagen – geleistet werden müssen.

b) Ideen zur Etablierung der Selbstevaluation

Wenn andererseits die Selbstevaluation die Fachkräfte so umfassend qualifiziert, wie ich hier behauptete, sollte es selbstverständlich werden, daß Fachkräfte ihre Arbeit selbst evaluieren, unabhängig von Bestrebungen zur Verwaltungsreform und damit zusammenhängenden umfassenden Evaluationsprogrammen. M. E. sollte man sozusagen im Windschatten der derzeitigen Entwicklungen „Nischen“ suchen, in denen die Selbstevaluation weiter entwickelt werden kann. Ich habe daher einige Versuche gemacht, die jeweils aktuellen Bestrebungen entsprechend zu nutzen. Beispiele:

- Eine partizipativ gestaltete Jugendhilfeplanung bietet die Möglichkeit, den fachlichen Diskurs in Gang zu bringen, bedarfsbezogene Konzeptionen zu erarbeiten und Szenarien für die Operationalisierung und Umsetzung der geplanten Maßnahmen zu entwickeln (unveröffentlichtes Modellraster für die Jugendhilfeplanung eines Landkreises, v. Spiegel, 1995, sowie v. Spiegel, 1997b).
- Ob die Produktbeschreibungen ihren Zweck erfüllen, Daten zur Beurteilung von Qualität, Quantität und Zielerreichung der Leistungen zu liefern, ist noch nicht absehbar. Man kann aber versuchen, die Checkliste der Produktbeschreibungen so zu erweitern, daß sie für die Konzeptionsentwicklung und die Selbstevaluation zu nutzen sind (v. Spiegel, 1996).
- Man kann Verfahren aus der Qualitätssicherung (Schnittstellenanalyse, Kunden-/Kundinnenpfade) zur Entwicklung von Qualitätskriterien einsetzen, um diese im weiteren bis auf die Indikatorebene zu operationalisieren – als Grundlage für das methodische Arbeiten und die Selbstevaluation gleichermaßen (v. Spiegel, 1997a).
- Es ist auch denkbar, ein umfassendes Evaluationssystem (Berichtswesen) zu etablieren, das den Anforderungen der Verwaltung Genüge tut und dennoch so standardisiert ist, daß es den Fachkräften auf Dauer nicht zuviel Energie abverlangt (Brack/Gaiser, 1996; Heiner, 1996). Unterhalb dieses Systems – und unter Ausnutzung der so gesammelten Daten – sind dann durchaus begrenzte Projekte der Selbstevaluation möglich, deren Zielsetzung allein dem Interesse der Fachkräfte entspringt.

Bei größeren Evaluationen kann man sich damit nicht zufriedengeben, vor allem nicht aus Kostengründen. Damit gegebene Verinselung der

Studien und ihre bestenfalls einrichtungsbezogenen Erkenntnisse erlauben keine Aussage über die Sinnhaftigkeit und Paßgenauigkeit dieses Angebots im Kontext einer Versorgungslandschaft. Qualität der Versorgungsnetze, des lokalen und regionalen Versorgungssystems als Ganzes, ist entscheidend, und diese zu überprüfen, bleibt wichtige und originäre Aufgabe staatlicher Sozialpolitik, die dafür externe Evaluationen fördern und finanzieren muß. Ich will bei aller Promotion für die interne Evaluation nicht eine Konzentration der Evaluationsforschung auf die Mikroebene sozialer Infrastruktur- und Dienstleistungspolitik nahelegen.

Insgesamt ist wohl angesichts der aktuellen Entwicklung Gelassenheit angesagt. Es kann sich durchaus lohnen, die „Schulaufgaben“ (etwa die Festlegung von Kennzahlen ohne vorherige Qualitätsentwicklung) nicht sofort und zu genau zu machen, denn einige der zunächst sehr stringenten Perspektiven scheinen ins Wanken geraten zu sein. So ist unsicher, ob die bisherige Form der Produktbeschreibung beibehalten wird und ob alle Verwaltungen von der Nordsee bis zu den Alpen ihre Organisation strikt nach dem Modell der Neuen Steuerung strukturieren. Es zeigen sich schon teilweise recht kreative Abwandlungen, die Mut machen, sich einzumischen und auch qualitative Aspekte einzubringen. Eine Perspektive ist, die bisher leistungsbezogenen Kennziffern durch zielbezogene Kennziffersysteme zu ersetzen (oder doch mindestens zu ergänzen). Auf diese Weise kann man Qualitätskriterien in die Debatte bringen, die sich an den essentiellen Leitlinien der sozialen Arbeit orientieren, wie etwa die Lebenswelt- und Stadtteilorientierung oder die Entspezialisierung).

In jedem Fall lohnt es sich, daß sich Teams zuerst mit der Qualitätsentwicklung befassen. Dann können sie immer noch entscheiden, wie sie ihre Ergebnisse in das jeweils laufende Reformverfahren einbringen wollen.

4. Vorschläge für die Einführung der Selbstevaluation

Zu guter Letzt schließe ich noch einige Überlegungen zur besseren Etablierung der Selbstevaluation an. Wie ich schon ausführte, schätze ich die Bedingungen für ihre Einführung derzeit als denkbar schlecht ein. Die Fachkräfte selbst werden wenig Interesse an zusätzlicher Arbeit entwickeln, zumindest wenn ihnen der unmittelbare Nutzen nicht deutlich ist.

Schwierig wird es auch, wenn man nicht warten will, bis alle Teammitglieder freiwillig damit beginnen, sich selbst zu evaluieren. Wenn Leitungskräfte die Selbstevaluation „von oben“ einführen möchten, ohne sie anzuordnen (und damit das entscheidende Prinzip der Freiwilligkeit auszuhebeln bzw. die Motivation der Fachkräfte zu zerstören), muß dieses über Anreize geschehen. Ich habe daher aus den Erfahrungen mit der Fremdevaluation, der Organisationsentwicklung, der Jugendhilfeplanung und auch der Qualitätssicherung eine Checkliste mit Vorschlägen zur Einführung der Selbstevaluation

zusammengestellt (vgl. besonders v. Spiegel, 1993; Heiner u.a., 1994; Meinhold, 1996). Sie enthält Vorschläge für Führungskräfte, denn es gehört zu ihren Aufgaben, ein entsprechend förderliches Organisationsklima zu schaffen und die Ressourcen für die Durchführung von Selbstevaluation bereitzustellen.

Zunächst einmal ist es für Führungskräfte selbst sinnvoll, ihre eigene Arbeit zu evaluieren. Über den Nutzen bezüglich der Optimierung ihrer eigenen Leitungsaufgaben hinaus gewinnen sie so ein besseres Verständnis für die Schwierigkeiten, den zeitlichen Einsatz und die benötigten Ressourcen. Die Vorschläge zur Einführung der Selbstevaluation lassen sich auf fünf Bereiche aufteilen:

a) Motivierung einzelner Fachkräfte zur Selbstevaluation

- Hinweise auf und Motivierung zur Teilnahme an Fortbildungen zur Selbstevaluation (evtl. bevorzugte Finanzierung einer solchen Fortbildung gegenüber anderen);
- Ermutigung zu eigenen Evaluationsvorhaben; Gewährung entsprechender Ressourcen;
- Förderung kollegialer Akzeptanz, wenn einzelne Fachkräfte solche Arbeiten übernehmen;
- Interessebekundung für die Fortschritte der Selbstevaluation und ihre Ergebnisse;
- Vermittlung von Respekt und Lob für diese Arbeit;
- Koppelung der Aufstiegsmöglichkeiten mit Fähigkeit zur Selbstevaluation.

b) Förderung der Teamselbstevaluation

- Thematisierung einer evtl. gegenwärtigen Unzufriedenheit, gemeinsame Analyse der derzeitigen Probleme, Entwicklung realistischer Zukunftsvorstellungen zusammen mit dem Team, gemeinsame Festlegung der Ziele der Organisationseinheit (Qualitätsentwicklung);
- frühestmögliche Bekanntgabe der Absichten der Leitung bezüglich des Zwecks der Selbstevaluation;
- Informationen über und Diskussion der Chancen, Zwänge und Risiken der Selbstevaluation, Ernstnehmen der diesbezüglichen Ängste und Sorgen, Akzeptanz abweichender Meinungen, geduldige Klärung von Mißverständnissen;
- Versicherung, daß die Arbeitsplätze durch das Verfahren nicht bedroht sind;
- Diskussion und Klärung von Kosten (Zeit, Geld, Nerven, Frustrationen) und Gewinn (Überwindung einer unbefriedigenden aktuellen Situation): die Summe aus Unzufriedenheit, attraktiver Zukunft und Wissen um konkrete Veränderungsschritte muß gleich groß oder größer sein als die Kosten der Veränderung (Stadelhofer, 1996);
- Herstellung eines stabilen Diskussionszusammenhanges von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aller Hierarchieebenen;
- Suche nach Multiplikatoren in der Organisationseinheit (sozial akzeptierte Personen als Promotoren);
- evtl. Schulung der Multiplikatoren zur Ein- und Anleitung zur Selbstevaluation und ihrer Begleitung;

- Wechselseitige Zielvereinbarungen der Leitung mit den evaluierenden Fachkräften zu Umgangsformen, Verhaltensregeln, Informationsfluß, Leistungserwartungen, Ergebnisverwendung, Arbeitsbedingungen u.a.; halbjährlicher Austausch, wieweit es jedem gelungen ist, die vereinbarten Ziele zu erreichen;
 - Freiheit der evaluierenden Fachkräfte bei der Wahl ihrer Schwerpunkte;
 - Schaffung von Klarheit über erste, konkrete Schritte, Transparenz während des gesamten Prozesses;
 - keine Vorgabe von Verfahren, Bitte an die Mitarbeiter/-innen, die Praktikabilität auszuprobieren und Verbesserungsvorschläge einzubringen;
 - Erfolgsbilanzierung durch regelmäßige Veröffentlichung von Informationen;
 - Herausstellen partieller Erfolge; Verstärkung durch materielle und nichtmaterielle Belohnungen (Lob, soziale Anerkennung);
 - Ermöglichung der Beeinflussung von Abläufen in der Organisationseinheit aufgrund der Ergebnisse einer Selbstevaluation (spürbare positive Folgen der Selbstevaluation).
- c) **Schaffung einer evaluationsfreundlichen Organisationskultur**
- Ermöglichung einer Atmosphäre der Akzeptanz und Glaubwürdigkeit, in der die Fachkräfte das Gefühl haben, daß die Qualität der Arbeit im Mittelpunkt steht und daß ihre Qualifizierungsbemühungen ernst genommen und honoriert werden;
 - Förderung einer kollegialen Arbeitsatmosphäre und der Möglichkeit, ohne Handlungs- und Rechtfertigungsdruck nachdenken zu können;
 - Zugeständnis, daß die Fachkräfte mit neuen Arbeitsansätzen experimentieren dürfen, ohne daß ihnen „Fehler“ gleich negativ zugeordnet werden;
 - Vorgabe von Leitlinien (statt konkreter Arbeitsanweisungen und Verhaltensregeln), die in den Teams verschieden ausgedeutet und situativ konkretisiert werden können (Autonomie der Fachkräfte);
 - Transparenz der sozial- und trägerpolitischen Vorgaben und der Handlungsspielräume.
- d) **Bereitstellung von Ressourcen für die Selbstevaluation**
- Vergabe von Zeitkontingenten: Freistellung für Fortbildung und Beratung, festgelegte (Halb-)Tage für Untersuchungsplanung, Abstimmung mit Kollegen/Kolleginnen und Vorgesetzten, Datenerhebung, Auswertung, Endbericht (zwei bis vier Wochenstunden im Durchschnitt). Dabei sollte genau festgelegt werden, welchen Anteil an der routinemäßigen Arbeit der Fachkraft welche/-r Kollegin/Kollege/Honorarkraft übernimmt;
 - Klärung in der Arbeitseinheit, was als individuelles Qualifizierungsinteresse einzelner Mitarbeiter/-innen und was als Interesse der Institution betrachtet wird (mit entsprechender zeitlicher Berücksichtigung);
 - Computerhilfe (ggf. auch Schreibkraft) für die Sammlung, Auswer-

tung und Zusammenfassung von Einzeldaten, die graphische Darstellung von Ergebnissen u. a.;

- evtl. Einstellung von Honorarkräften für die Datensammlung (z. B. bei umfangreichen Nutzerbefragungen);
- evtl. Vergabe der Auswertung an externe Fachkräfte/Institute (bei größeren Untersuchungen, die Statistikprogramme erfordern);
- Bereitstellung finanzieller Mittel für die Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse.

e) **Wissenschaftliche bzw. externe Begleitung**

Vor allem zu Beginn der Einführung von Verfahren der Qualitätssicherung/Selbstevaluation kann es sinnvoll sein, eine externe begleitende Beratung einzubeziehen. Gründe:

- Manchmal werden Außenstehende eher akzeptiert als die Leitung oder interne qualifizierte Personen, gegen die bekannte Ressentiments ins Feld geführt werden.
- Eingefahrene Gewohnheiten und etablierte Deutungen verhindern leicht, daß Defizite bewußt und/oder Innovationen möglich werden (Heiner, 1994).

Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung:

- Hilfestellung bei der Analyse der Ausgangssituation, bei der Festlegung und Konkretisierung der Ziele und Arbeitsvorhaben. Berücksichtigung der persönlichen Situation der Fachkräfte und der institutionellen Rahmenbedingungen;
- Abschätzung der Folgen einer angezielten Selbstevaluation für diese spezielle Einrichtung;
- Verfahrensklä rung: Ist eine Selbstevaluation die richtige Bearbeitungsform für die gewählten Themen und Fragen?
- Unterstützung des Such- und Forschungsprozesses, Hinweise auf Schwierigkeiten und Fehler, Anzeige von Korrekturnotwendigkeiten;
- Vermittlung von „Werkzeug“ und methodischen Hilfen, Einübung des Einsatzes von selbstevaluativen Methoden, von Formen der Dokumentation und der Auswertung; jedoch Zurückhaltung von eigenen Ambitionen;
- Vermittlung wissenschaftlichen Erklärungswissens zum Verständnis der Organisationsstrukturen, zur Interpretation ihrer Ergebnisse, zum Verständnis ihrer eigenen Deutungsmuster und der Deutungsmuster von Menschen aus anderen subkulturellen Kontexten (Klientel, Verwaltung, Politik), zur Entwicklung von Innovationen;
- Hilfestellung bei der Bewertung der Arbeit, keine Bewertung der Fachkräfte als Personen;
- Ermutigung der Fachkräfte, Veränderungen in Gang zu bringen, wenn die Ergebnisse ihrer Selbstevaluation dieses nahelegen.

Literatur

- Beywl, Wolfgang:
Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Frankfurt a.M. u.a. 1988 (Peter Lang)
- Brack, Ruth; Geiser, Kaspar (Hrsg.):
Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. Bern 1996 (Haupt)
- Früchtel, Frank:
Evaluierung in der sozialen Praxis. St. Augustin 1995
- Heiner, Maja:
Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Möglichkeiten der Gestaltung von Evaluationssettings. In: Heiner (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg i. Br. 1996 (Lambertus)
- Jordan, Erwin; Schone, Reinhold:
Jugendhilfeplanung - aber wie? Münster 1992
- Meinhold, Marianne:
Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. 1996 (Lambertus)
- Moser, Heinz:
Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg 1995
- Müller, C. Wolfgang (Hrsg.):
Begleitforschung in der Sozialpädagogik. Analysen und Berichte zur Evaluationsforschung in der Bundesrepublik. Weinheim und Basel 1988
- Müller, C. Wolfgang:
Kann ein Täter auch sein Richter sein? Praktische Überlegungen zur Selbst-Evaluation innovativer Projekte in der Sozialen Arbeit. Unveröff. Manuskript 1988
- Peter, Hilmar:
Zur Entwicklung von Evaluationskriterien für Kinderbeteiligung in der Jugendhilfe. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Münster 1996
- Scherrer, Wennemar:
Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Heiner, Maja (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg i. Br. 1996
- Spiegel von, Hiltrud:
Aus Erfahrung lernen. Qualifizierung durch Selbstevaluation. Münster 1993 (Votum)
- Spiegel von, Hiltrud:
Arbeitshilfen für das methodische Handeln. In: Meinhold, Marianne; von Spiegel, Hiltrud; Staub-Bernasconi, Silvia: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Freiburg i. Br. (Lambertus), 2. Aufl. 1995
- Spiegel von, Hiltrud:
Produktbeschreibung – ein Grundgerüst für die (Selbst-)evaluation konzeptioneller Arbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Konzepte entwickeln. Anregungen und Arbeitshilfen zur Klärung und Legitimation (Praxishilfen für die Jugendarbeit). Weinheim und München 1996 (Juventa)
- Spiegel von, Hiltrud:
Erfolg? Qualitätskriterien und ihre Prüfung in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich; Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch der Offenen Jugendarbeit. Münster 1997a (Votum)
- Spiegel von, Hiltrud:
Offene Arbeit mit Kindern – (k)ein Kinderspiel. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten. Münster 1997b (Votum)
- Stadelhofer, Erhard C.:
Veränderungen erfolgreich planen und umsetzen. Über das Management in labilen Situationen - Veränderungsbedarf allein ändert nichts. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, Heft 9, 1994, S. 171 - 173

Prof. Dr. Hiltrud von Spiegel lehrt an der Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialpädagogik, und hat eine Datenbank für Projekte der Selbstevaluation entwickelt (siehe nächste Seite).

Anschrift: Prof. Dr. Hiltrud von Spiegel

Engershauser Straße 14
32361 Preußisch Oldendorf

Datenbank für Projekte der Selbstevaluation

Wenn man eine Selbstevaluation plant, ist es hilfreich, sich bei Gleichgesinnten zu informieren:

- Welche Untersuchungen wurden schon einmal in welchem Arbeitsfeld mit welchen Zielsetzungen und Fragestellungen durchgeführt?
- Welche Untersuchungsverfahren wurden schon entwickelt?
- Welche Ergebnisse wurden erzielt?

Es gibt inzwischen eine große Anzahl solcher Projektbereiche. Die wenigsten werden in Büchern oder Fachzeitschriften veröffentlicht; es ist also ein Glücksfall, wenn man auf solche Berichte stößt. Eine Datenbank, die kurz und knapp diese und einige andere Informationen zusammenfaßt und beispielhafte Erhebungsbögen dokumentiert, erstellt Prof. Dr. Hiltrud v. Spiegel, Fachhochschule Münster. Sie wird voraussichtlich im Jahre 1999 in Diskettenform im Lambertus-Verlag veröffentlicht und ständig aktualisiert.

Wer also eine Selbstevaluation durchgeführt hat und wünscht, daß diese in die Datenbank aufgenommen wird, sollte die Dokumentation an folgende Adresse senden:

Prof. Dr. Hiltrud v. Spiegel
Engershauser Straße 14
32361 Preußisch Oldendorf
Tel.: 0 57 42 - 92 06 38
Fax: 0 57 42 - 65 96

Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirkungsforschung

Dr. Thomas Koditek

Der Begriff Wirkungsforschung stellt m. E. den Oberbegriff dar für das, was in der neueren Literatur unter Evaluation sozialpädagogischer Praxis verstanden wird. Hier sehe ich Anknüpfungspunkte zu anderen Disziplinen, die sich schon seit geraumer Zeit mit diesem Thema beschäftigen. Neben der amerikanischen Tradition der Evaluationsforschung sei hier auf die psychotherapeutische Wirkungsforschung verwiesen.

Die Gründe für das Interesse an Evaluationsforschung oder gar Evaluationsberatung scheinen mir vor dem Hintergrund des im folgenden kurz beschriebenen fachpolitischen Kontextes deutlich zu werden, und markieren Schnittstellen zu grundsätzlichen Fragen sozialpädagogischer Praxisforschung und Organisationsentwicklung.

Im Zuge der Forderung nach einer Reorganisation der öffentlichen Verwaltung (lean administration, new public management etc.) haben Organisations-, Management- und Personalentwicklungskonzepte auch in der sozialen Arbeit Konjunktur. Der Innovations- und Legitimationsdruck für die soziale Arbeit wächst nicht allein auf der Grundlage verschärfter externer Kostenvorgaben, sondern u.a. auch deshalb, weil die kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGST) den Bereich der Jugendhilfe quasi exemplarisch für die Reorganisation des öffentlichen Sektors ausgewählt hat. Dabei geht es in der Debatte um neue Steuerungsmodelle, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit nicht nur um die Entwicklung und Veränderung von Arbeitsbedingungen und professionellen Standards, sondern auch um die Beantwortung der zentralen Frage, wo die Kriterien in diesem Erneuerungsprozeß zu verorten seien. Nicht wenige Autorinnen sprechen in diesem Zusammenhang von einem Rationalitätsschub, mit dem sich die professionalisierte soziale Arbeit offensiv auseinanderzusetzen hat.

Die Notwendigkeit der Evaluation sozialpädagogischer Praxis

Aufgrund der oben beschriebenen Entwicklung sehe ich die Notwendigkeit einer kritischen Begleitung und Unterstützung der Reformbemühungen durch die wissenschaftliche Sozialpädagogik.

In der Evaluationsforschung und -praxis wird zwischen Effektivitätsstudien, Effizienzanalysen, Verträglichkeitsstudien und Qualitätsanalysen unterschieden (Heiner 1986). Besonders den Modellen der Selbstevaluation kommt in der Diskussion um Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der sozialen Arbeit eine zunehmende Bedeutung zu. Für den Bereich der Jugendhilfe schreibt Gabi Flösser: „War die Jugendhilfe eben noch mit fachpolitischen Modellüberlegungen, die aus gewandelten gesellschaftlichen Bedürfnis- und Problemlagen junger Menschen und ihrer Familien sowie der Ein-

führung einer neuen gesetzlichen Handlungsgrundlage resultierten, beschäftigt, wurden also ihr Selbstverständnis und ihre Funktion einmal mehr öffentlich thematisiert, stehen nun ihre Organisationsstrukturen und -modelle auf dem Prüfstand“ (Flösser 1996, S. 55).

Die hier intendierte Aufgabenerweiterung für die soziale Arbeit mit Blick auf Begründung, Beschreibung und Evaluation ihrer Leistungen setzt nicht nur eine Konkretisierung und Offenlegung ihrer Standards voraus (Stichworte hier Budgetierung, Controlling, Produktoutput- und Kundenorientierung), sondern stellt auch die Frage nach ihren institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen. Am Beispiel des neuen Stichwortes „Kontraktmanagements“ könnte aufgezeigt werden, wie die Konzentration von Handlungsmotiven in den Verwaltungen auf ökonomisch rationale Interessenlagen mit professionellen Handlungsstandards in der sozialen Arbeit kollidiert. Diese Handlungsstandards können gerade nicht schematisiert und eindeutig kalkuliert werden, weil ihr spezifischer Charakter in der flexiblen individuellen Bearbeitung sozialer Probleme liegt. „Das nur geringe Maß an Standardisierbarkeit professionellen Handelns (in der sozialen Arbeit) hat in dieser Hinsicht sehr deutlich die Trennungslinie zwischen Verwaltungs- und Interventionsvollzügen markiert, und es bleibt fraglich, ob ökonomische Klassifikation und Kriterien diese überbrücken können“ (Flösser 1996, S. 70).

Wichtig in diesem Zusammenhang wäre, professionelle Standards auf einer empirischen Basis vertreten zu können, weil sonst die Gefahr besteht, daß der im Reformmodell öffentlicher Verwaltung ausgewiesene Weg zur Qualitätsbestimmung der Dienstleistung (Stichwort ISO 9000-9004) und einmal fixierte Qualitätsdefinitionen den professionellen und d.h. normativen wie qualitativen und methodischen Standards nicht entsprechen.

Mit Hilfe sozialpädagogischer Evaluation als Instrument der Begleitung und Beratung dieser Reformbemühungen lassen sich professionelle Standards in der sozialen Arbeit begründen und weiterentwickeln. Dabei sehe ich sozialpädagogische Evaluation als einen Bestandteil sozialpädagogischer Praxisforschung.

Was will sozialpädagogische Praxisforschung?

Gegenstand der sozialpädagogischen Praxisforschung ist professionelles Handeln in seinem institutionellen und daher organisatorischen Kontext. Die Institution mit ihrer spezifischen Organisation bildet eine Art Lebenswelt für professionelle soziale Arbeit. Ähnlich wie die Lebenswelt der Klienten strukturiert sie die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen, stellt routinierte Verhaltensabläufe zur Verfügung und schafft dadurch Sicherheit in einer komplexen und daher Verhaltensunsicherheit tendenziell erzeugenden Umwelt. Um die Qualität professioneller Hilfe oberhalb biographisch erworbener individueller Handlungskompetenz steigern zu können, müssen spezifisch fachliche Potentiale genutzt und entwickelt werden, wie wir im folgenden zeigen werden. Wir gehen dabei von der grundlegenden These aus, daß professionelle Arbeit professionelle Handlungssysteme zur Voraussetzung hat.

Der Weg dahin ist aber nur durch die jeweils konkret Beteiligten gestaltbar. Dies verpflichtet zu der Suche nach Verbindungen zwischen sozialpädagogischen Praxisforschern/Praxisforscherinnen und Praktikern/Praktikerinnen z.B. in der sozialen Verwaltung, die durch Prozesse der Interaktion und Kooperation erst geschaffen werden müssen. Es verpflichtet vor allem aber auch zu einer weitaus stärkeren und systematischen Beteiligung der Klienten (Klientenforschung) und zu weitgehender Integration ihrer Bedürfnisse in einen innovativen Gestaltungsprozeß. Denn diese Seite der Handlungssysteme sozialer Arbeit bleibt im allgemeinen ausgeblendet, wenn über die eigene Situation (der Profession) reflektiert wird. Gleichwohl ist Interaktion nur zu verstehen, wenn nicht nur der Anteil eines der Beteiligten in Betracht gezogen wird. Auf den Punkt gebracht: Sozialpädagogische Praxisforschung (hier: Evaluation) will die Bedingungen professionellen Handelns untersuchen, sodann mit in den Prozeß einbeziehen, der zwischen sozialer Arbeit und Klient stattfindet, Erklärungen finden, wie das konkrete Praxisfeld strukturiert ist, und diese Erkenntnis auf der Basis der konkreten Prozesse und in unmittelbarer Interaktion mit den Beteiligten umgekehrt wieder nutzbar machen für die (Um-)Gestaltung der Praxis der sozialen Arbeit.

Kritik an vorhandenen Modellen sozialpädagogischer Praxisforschung

Die Erfahrungen mit der Aktionsforschung zeigen, daß sich eine weitgehende Vermischung von Parteilichkeit und Erkenntnissuche nachteilig auf beide Bereiche auswirkt, insofern nicht das ganze Potential ausgeschöpft werden kann. Denn mit der mangelnden Distanz geht tendenziell auch die Kritikfähigkeit gegenüber der „eigenen Sache“ verloren. Dies ist aber Voraussetzung für Innovation, wie sie im Prozeß der Reorganisation der öffentlichen Verwaltung im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen eingefordert wird und auf deren Grundlage von einer steigenden Nachfrage nach sozialpädagogischer Praxisforschung ausgegangen werden kann. Die Erforschung eines konkreten Handlungsfeldes der sozialen Arbeit (z.B. der Jugendhilfe) muß dem Anspruch genügen, ein möglichst umfassendes und tiefgehendes Verstehen zu ermöglichen, ohne sich vorschnell von der Parteilichkeit der gleichwohl intendierten Forschung begrenzen und von den in einem konkreten Handlungssystem herrschenden Interessen und Konflikten vereinnahmen zu lassen. Das Ganze wird noch einmal komplizierter, wenn die Beziehung zwischen Forscher/-in und Praktiker/-in mit einbezogen wird. Die hier faktisch bestehende asymmetrische Form der Kommunikation gefährdet paradoxerweise sowohl den Verstehensprozeß als auch den Forschungsprozeß.

Die Geschichte der Sozialpädagogik ist voll von Versuchen, das Paradoxon zu lösen, das darin besteht, in einer asymmetrischen Beziehung die Interessen und Bedürfnisse des in der Beziehung „unten“ Befindlichen erkennen, akzeptieren und fördern zu können. Außerdem wird diese Asymmetrie durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen inhaltlich geprägt.

In diesem Sinne interpretiere ich den Vorschlag, die Praktiker/-innen zu Forschern der eigenen Praxis zu machen (vgl. Heiner 1988). Dieser Ansatz stößt auf noch engere Grenzen als derjenige der Aktionsforschung oder vergleichbare Ansätze. Die Distanz, die absolut notwendig ist, um soziale Systemreferenzen und die innere Strukturlogik sozialpädagogischen Handelns erkennen zu können, geht innerhalb einer Person völlig verloren, auch wenn sie aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit gelernt hat, verschiedene Rollen zu spielen.

Der Innovationsbedarf der sozialen Arbeit kann auf diese Art nicht gelöst werden. Denn auch professionell Handelnde können sich nicht ohne weiteres über die Dynamik der sozialen Systeme stellen, in die sie involviert sind. Daher halte ich fest: die jeweilige Autonomie von Wissenschaft und Praxis ist sinnvoll und als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Praxisforschung bzw. Evaluation zu respektieren. Ihre bisherige Beziehung in unterschiedlichen Modellen sozialpädagogischer Praxisforschung ist den Erfordernissen nicht angemessen. Sie ist zudem per se prekär, weil die faktisch bestehende Asymmetrie eine Dynamik nach sich zieht, die dem fruchtbaren „Dialog“ zweier autonomer Partner tendenziell entgegensteht. Die Erkenntnis, daß eine nicht bevormundete Beziehung gleichwohl für eine erfolgreiche Praxisforschung wesentlich ist (verbunden mit den strukturellen Voraussetzungen: Freiwilligkeit, Abbruchfreiheit, Glaubwürdigkeit des/der Praxisforschers/forscherin), stellt eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung zur Lösung des damit verbundenen Problems dar.

Mit der Bestimmung und der Besinnung auf die Aufgabe, die Reorganisation sozialpädagogischer Praxis im Zuge der kommunalen Verwaltungsreform zu unterstützen und in diesem Sinne auch in ihrer konkreten Ausprägung zu kritisieren, sie aber mit dieser Kritik nicht allein zu lassen, sondern in einem gegenseitigen Prozeß veränderte Strategien zu entwickeln, kann ein Selbstverständnis und ein Selbstbewußtsein entwickelt werden, an dem es weitgehend fehlt, und zwar sowohl in der Praxis der sozialen Arbeit als auch in der ihr beigeordneten wissenschaftlichen Disziplin. Verweise auf die etablierten und überaus selbstbewußten Fächer Medizin oder Ingenieurwissenschaften sind hier angebracht, weil sie die grundsätzlich gleiche Aufgabe, nämlich die Lösung von Handlungsproblemen in einem bestimmten Berufsfeld, zu erfüllen haben. In bezug auf die konkrete Gestalt der angesprochenen Unterstützungsleistung ist es Ziel der sozialpädagogischen Praxisforschung, neben der Produktion von Grundlagenwissen in bezug auf soziale Probleme sowie deren Verursachung und neben der Erforschung der Lebenswelt potentieller oder realer Klientengruppen, ein eigenständiges Modell für eine verbesserte Koordination der jeweiligen Anstrengungen zu entwickeln, das der beruflichen Praxis und ihrer strukturellen Verfaßtheit, die sich von derjenigen der Medizin und der Ingenieurwissenschaften erheblich unterscheidet, angemessen ist. Hier ist auch der Zusammenhang von sozialpädagogischer Praxisforschung und sozialpädagogischer Organisationsentwicklung markiert. Dabei gehe ich davon aus, daß der Anstoß von Entwicklungsprozessen in unterschiedlichen sozialpädagogischen Institutionen sozialpädagogische Praxisforschung bzw. die Evaluation sozialpädagogischer Praxis zur Voraussetzung hat.

Das Modell einer „Kooperativen Praxisforschung“ als Grundlage für die Evaluation sozialpädagogischer Praxisfelder

Für die soziale Arbeit und ihre durch strukturelle Widersprüche gekennzeichneten Institutionen (z.B. Hilfe und Kontrolle, bürokratische Organisation und klientenzentrierte Bedürfnisorientierung), die zudem ein Handlungsfeld vorfinden, das sich durch „Komplexität“ und „Diffusität“ (Heiner) auszeichnet, die durch die Entdeckung der „Lebenswelt“ und des „Alltags“ (Thiersch) der Klienten noch mehr ins Bewußtsein getreten sind, kann mit Recht behauptet werden, daß die involvierten Praktiker/-innen in kollektive Handlungszwänge verstrickt sein müssen, der Ausbildung und dem guten Willen der betreffenden Individuen zum Trotz. Das Meta-System, das als Unterstützungssystem für diesen Bereich angemessen erscheint und dadurch den Anspruch auf Professionalität ein Stück weit vorantreiben könnte, muß sowohl die sozialen als auch die individuellen Systemreferenzen erfassen können, und es muß über Methoden verfügen, die einen Transfer ermöglichen, der Veränderungen auf beiden Ebenen hervorbringen kann.

Die Interaktionsform zwischen autonomen und (prinzipiell oder vertraglich) gleichberechtigten Partnern heißt Kooperation. Sie bildet den Schlüssel zur Lösung der hier nur angedeuteten strukturellen Probleme und Paradoxien, das heißt, wenn Evaluation – als Bereich sozialpädagogischer Praxisforschung – ein hilfreiches Instrument für die Praxis der sozialen Arbeit werden und gleichzeitig das erhoffte Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis darstellen soll, dann muß sie kooperative Formen der Interaktion entwickeln, welche die Autonomie der Partner jeweils nicht nur respektieren, sondern schützen, um so der konstitutiven Asymmetrie entgegenzuwirken. Die konkrete Ausgestaltung eines kooperativen Prozesses zwischen sozialpädagogischer Forschung und Praxis ist gleichwohl subtiler und schwieriger und hier nicht im einzelnen ausführbar. Es gibt keine prinzipielle Lösung der aufgeworfenen Widersprüche. Nehmen wir die Geschichte der sozialen Arbeit als Beleg dafür.

Die Forschung selbst betrachte ich allerdings in spezifischer Weise gestaltet und ergänzt als einen möglichen Weg und als ein Verbindungsstück zwischen Wissenschaft und Praxis. In gewisser Weise war sie das immer schon, indem die Forschung konkrete Phänomene spezifisch aufbereitete, um daran Theorien zu prüfen oder die Konstruktion einer neuen Theorie entlang der durch Forschung gewonnenen Erkenntnis zu befördern. Die Rückwirkung auf die Praxis kam vermittels Aufklärung zustande, sei es in Form der Publikationen der Ergebnisse bzw. Theorien, sei es durch Ausbildung.

Den Prozeß der Erkenntnisgewinnung durch Forschung in die entgegengesetzte Richtung öffnen, ist ein Ziel dieses Ansatzes. Anstatt das Feld wieder zu räumen, wenn die Feldarbeit getan und z.B. ein Evaluationsprojekt abgeschlossen ist, um in den Sphären der Wissenschaft, autonom und frei von Anforderungen des konkreten Lebens, die Ergebnisse zu entwickeln und auf die Kraft der Aufklärung zu vertrauen, sollen die Forschungsergebnisse direkt der betreffenden Praxis zugänglich gemacht und mit dem Handlungswissen dieser Praxis konfrontiert werden. Darin liegt eine Chance, die Realitätshal-

tigkeit der Ergebnisse zu prüfen und gegebenenfalls zu verbessern. Es besteht allerdings auch die Gefahr, der Nützlichkeit oder Verwertbarkeit zu erliegen. Dies heißt daher ausdrücklich nicht, auf die „traditionelle Seite“, nämlich auf die wissenschaftliche Verarbeitung der gewonnenen Erkenntnisse zu verzichten. Eine „Nahtstelle“, ein Verbindungsstück zwischen zwei unterschiedlichen und notwendig autonomen Bereichen sollte aber nach beiden Seiten einen Durchgang ermöglichen. Vielleicht liegt es auch an der Einseitigkeit wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, wenn in Begriffen wie „Verwissenschaftlichung“ zu Recht ein Vorwurf in bezug auf das asymmetrische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis mitschwingt.

Die vorausgegangenen Überlegungen haben Konsequenzen für die Methodenwahl. Minimalanforderung für z.B. sozialpädagogische Evaluation ist, daß die Methoden ein Praxisfeld der sozialen Arbeit (z.B. Jugendhilfe) angemessen erfassen und daß sie hermeneutisch rekonstruktiv genutzt werden können. Daraus leitet sich ein prinzipieller Vorrang fallrekonstruktiver, interpretativer Verfahren ab. Allerdings besteht die Notwendigkeit, die Methodenwahl von Fall zu Fall neu zu bestimmen, zu prüfen und abzuwägen. Externe Faktoren (wie zum Beispiel Zeitrahmen, Auftrag, Ausstattung) spielen hier eine limitierende Rolle.

Qualitative Untersuchungsansätze erscheinen sinnvoll, wenn zu differenzier-ten Fragestellungen die Sicht- und Erlebnisweisen von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen – z.B. in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe – oder auch Klientenbefragungen und deren entsprechende Deutungsmuster im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Die Betonung liegt hier auf dem Zugang zur Realität des Arbeitsfeldes oder der Arbeitsinhalte über subjektive Deutungen und interpretative Prozesse und darauf bezogenen Auswertungstechniken (z.B. Inhaltsanalyse).

Literatur

Heiner, M. (Hg.):

Praxisforschung in der sozialen Arbeit, Freiburg 1988.

Flösser, G.:

Kontraktmanagement – Das neue Steuerungsmodell für die Jugendhilfe. In: Flösser, G./Otto, H.-U.: Neue Steuerungsmodelle für die Jugendhilfe, Neuwied 1996, S. 55-74.

Dr. Thomas Koditek ist wissenschaftlicher Assistent an der FU Berlin, Fachgebiet Sozialpädagogik.

Anschrift: Dr. Thomas Koditek

Birkenstraße 27 / 1
72108 Seebonn

Zum Autor

Qualitätssicherung in der sozialen Arbeit

Wennemar Scherrer

Am Ende meiner langjährigen Tätigkeit im Bundesjugendministerium wird mir immer deutlicher, daß die Qualität der sozialen Arbeit nicht nur abhängig ist von der Professionalität der einzelnen Mitarbeiter vor Ort. Nachdem wir die „fetten Jahre“ hinter uns haben, greifen die geldgebenden Stellen durch die bei ihnen selbst entstandenen Zwänge in zunehmendem Maße in die praktische Arbeit ein. Ob es nun die Vorgesetzten, die Vorstände oder die Geldgeber sind; sie alle schaffen die **Rahmenbedingungen**, die die Qualität der Arbeit mehr beeinflussen, als gemeinhin bekannt ist. Es wird daher höchste Zeit, die Rahmenbedingungen transparenter zu machen und zu erforschen, inwieweit sie sich qualitätssteigernd oder -mindernd auswirken.

Wie kommunizierende Röhren sind Zuwendungsgeber und Zuwendungsempfänger über das Geld miteinander verbunden. Die Stagnation der öffentlichen Haushalte konnte über lange Zeit hin in gewissem Maße noch mit kleinen Veränderungen überwunden werden. Die Zeiten scheinen sich nun dramatisch zu verändern. Zahlreiche Behörden holen sich Fachleute von Unternehmensberatungsfirmen ins Haus oder entwickeln Konzepte aufgrund von Anregungen aus dem Bereich der Betriebswirtschaft. Der „schlanke Staat“ zeichnet sich nicht nur dadurch aus, daß er den nichtstaatlichen Trägern der Jugend- und Sozialhilfe weniger Geld gibt, sondern auch dadurch, daß er die geldverwaltenden Stellen neu strukturiert. Die dadurch entstehenden neuen Handlungsmodelle innerhalb der Verwaltung führen zwangsläufig zu einer Änderung der Zusammenarbeit mit den Zuwendungsempfängern.

Mit einiger Sorge erfuhr ich vor Jahren von Problemen, die auf den ersten Blick nichts miteinander zu tun hatten, die aber letztlich alle auf die Veränderungen bei den geldgebenden Stellen zurückgingen und sich auch auf die Arbeit der Freien Träger auswirkten:

- Die Höhe der öffentlichen Fördermittel, insbesondere in den Bereichen der beruflichen Weiterbildung und der Europa-Gelder, machte es den Zuwendungsgebern in vielen Fällen schwer, alle Antragsteller und ihre Bonität zu beurteilen. Da die Zuwendungsempfänger Anbieter von Dienstleistungen in der sozialen Arbeit etc. waren, lag es auf der Hand zu prüfen, ob eine **Zertifizierung** von Trägern der Bildungs- und Sozialarbeit entsprechend der **DIN NORM ISO 9000** hier weiterhelfen kann.

Wenn ich ein Speditionsunternehmen suche und keinen Überblick über die Qualität der Dienstleistungen der verschiedenen Anbieter habe, kann es für mich eine Hilfe sein, wenn einzelne Anbieter auf der Grundlage einer DIN-NORM ein internes Qualitätssicherungssystem haben, das wiederum regelmäßig von Außenstehenden geprüft und zertifiziert wird. Kann man für den Bereich der Sozialarbeit auch entsprechende Gütesiegel einführen, die Grundlage für die Gewährung von öffentlichen Mitteln werden?

- Vor dem Hintergrund der schwierigen Finanzsituation in den Kommunalverwaltungen entwickelte die Kommunale Gemeinschaftsstelle in Köln sogenannte **Neue Steuerungsmodelle**. Neue Managementmethoden wurden eingeführt, um die Verwaltungen effizienter und effektiver werden zu lassen. Der Begriff des outputorientierten Mitteleinsatzes kam in die Diskussion.

Die deutsche Verwaltung wird geprägt von einem kameralistischen System, das nicht nur ein Buchungssystem ist, sondern davon ausgeht, daß das zu Beginn des Haushaltsjahres zur Verfügung gestellte Geld in dem jeweiligen Titel auch verausgabt wird. Die Notwendigkeit des Betrages wird bei der Aufstellung des Haushaltsplanes begründet und führt zu einer leichtfertigeren Ausgabe als bei ökonomisch denkenden Betrieben, die eine aktuellere Wirkungsorientierung bei Einnahmen und Ausgaben haben.

Kann man die Verwaltung so neu strukturieren, daß die Prinzipien der Wirtschaftlichkeit Vorrang bekommen vor dem statischen Geldausgeben der traditionellen öffentlichen Verwaltung?

- Die (berechtigten) Forderungen nach einem **schlanken Staat** führten auch bei uns im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu Veränderungen: 48 Stellen wurden als „künftig wegfallend“ eingestuft. Das heißt, daß in den Fachministerien freiwerdende Stellen nicht mehr mit Fachleuten besetzt werden können.

Wenn ich also demnächst in den Ruhestand versetzt werde¹, muß das Thema „Qualitätssicherung“ entweder von einem vorhandenen Mitarbeiter/einer Mitarbeiterin zusätzlich übernommen, ausgelagert oder beendet werden.

Wie kann man erreichen, daß die Verschlinkung des Staates nicht zu Lasten der Qualität staatlicher Politik durchgesetzt wird?

- Die **stagnierenden Mittel** für den Kinder- und Jugendplan des Bundes brachten das Ministerium in eine Zerreißprobe: Einerseits wollte es seinem Ziel entsprechend die Finanzierung der bundeszentralen Träger der Jugendhilfe durch die kontinuierliche Förderung sichern. Andererseits benötigte es Mittel für neue aktuelle jugendpolitische Maßnahmen.

Die Sachberichte der KJP-Mittel-Empfänger sind bisher überwiegend Leistungsbeschreibungen.

Gibt es ein anderes Berichtssystem, das die Wirkungen des Mitteleinsatzes und nicht nur die Leistungen darstellt?

¹ Inzwischen wurde ich pensioniert, damit entfiel automatisch meine Stelle. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird jedoch die Qs-Initiative weiterführen. Für einen Übergangszeitraum werde ich freiberuflich dabei mitarbeiten.

In diesen und weiteren Problemen besteht die Gefahr, daß die Qualität unserer Arbeit, die wir in 50 Jahren aufgebaut haben, gefährdet wird. Die nicht-staatliche Jugendhilfe in ihrer Vielfalt und Kontinuität auf der Grundlage einer Partnerschaft mit fachlich geschultem Personal in den öffentlichen Stellen darf in Zeiten knapper finanzieller und personeller Ressourcen nicht schrittweise nivelliert werden. Das ginge zu Lasten unserer demokratischen Jugendhilfe.

Wir entwickelten daher im Bundesjugendministerium das Konzept für eine Initiative zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, das von der Leitung des Ministeriums voll unterstützt wurde.

Damit wollten wir

- innerhalb des Bundesministeriums und bei unseren Partnern das Bewußtsein für die Qualität und die Nachhaltigkeit unserer Arbeit stärken,
- die Qualitätsdiskussion unterstützen,
- entsprechende Initiativen von Trägern, Wissenschaftlern etc. fördern,
- jugendhilfefremde, ökonomische Steuerungs- oder Zertifizierungsmodelle der Jugendhilfephilosophie anpassen,
- die Berichterstattung über geförderte Projekte und Träger verbessern, systematisieren und auswertbarer machen,
- die träger- und programmübergreifende Zusammenarbeit anregen und (nicht zuletzt)
- die Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesen neuen Überlegungen regelmäßig veröffentlichen.

Das Lösungskonzept sieht (in Anlehnung an einen Gedanken von Ulrich von Weizsäcker) einen **Faktor Vier für die Kinder- und Jugendhilfe vor:**

Wir müssen

- **die Qualität unserer Arbeit** **x 2**
(nicht unbedingt den Umfang unserer Leistungen)
verdoppeln

und gleichzeitig

- **die Quantität des Ressourceneinsatzes** **: 2**
für die administrativen und organisatorischen Leistungen
halbieren.

Das setzt voraus, daß wir die Qualität der eigenen Arbeit

- für uns selbst transparenter machen,
- ständig selbst überprüfen,
- unseren Zielen anpassen,
- effektiver und effizienter machen,
- d.h. die Qualität der eigenen Arbeit steigern.

Wir haben über Jahre hin zurecht in der Jugend- und Sozialarbeit die **Professionalisierung** gefordert und gefördert, d.h. uns für hauptamtliche und ausgebildete Fachkräfte eingesetzt.

Heute stellt sich die Frage, ob die Aus- und Weiterbildung der Mitarbeiter/-innen für die **Professionalität**, die wir in der Praxis benötigen, ausreicht.

Professionalität = Das Professionellsein, die souveräne Ausübung einer Tätigkeit bzw. Beherrschung eines Arbeitsgebietes. (lt. Duden)

Die sinkenden finanziellen und damit zusammenhängend auch der personellen Ressourcen bei öffentlichen und freien Trägern der Jugendhilfe verlangen nicht nur Kenntnisse im Umgang mit den Klienten. Der Kundenkreis ist inzwischen wesentlich ausgeweitet. Dazu gehört beispielsweise auch der fachlich qualifizierte Umgang mit den Vorgesetzten und den eigenen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen, den Geldgebern, den Politikern, den Sponsoren. Das schließt aber auch neue Managementmethoden mit ein, ob es nun das Projektmanagement oder ein Qualitätsmanagement für die eigene Organisationseinheit betrifft. Mit steigender Verantwortung müssen Mitarbeiter in der Jugend- und Sozialhilfeverwaltung heute Fähigkeiten und Qualifikationen bringen, die früher nur in der Ökonomie üblich waren. Dazu gehören etwa Kenntnisse in der Evaluation, der Selbstevaluation und vor allem die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Lebenslanges Lernen

- geht nicht nur Personen an,
- verlangt vor allem auch lernende und lernfähige Organisationen und
- erwartet die Offenheit für die Anpassung der eigenen Zieldefinition und -evaluation.

Während wir noch vor einigen Jahren mit einem guten Konzept für neue Gedanken und Projekte in unserer Arbeit Geldgeber finden konnten, die uns zusätzliche finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stellten, hat sich die Situation in allen Bereichen und auf allen Ebenen total verändert: Die Zeiten des **Ressourcenwachstums** sind vorbei. Um den steigenden Anforderungen gerecht zu werden, müssen wir jetzt die Qualität unseres eigenen Ressourceneinsatzes hinsichtlich der Wirkungen für unsere Kunden ständig selbst feststellen und Prioritäten setzen. Das setzt voraus, daß man denen, die die Arbeit tun, mehr Entscheidungsfreiheit und Verantwortung überträgt.

Wenn Selbstevaluation zu einem Kontrollsystem der Vorgesetzten oder Geldgeber degradiert wird, wird sie scheitern und nicht zur Qualitätssteigerung führen.

Zum Autor

Wennemar Scherrer ist Ministerialrat i.R., war über 30 Jahre Mitarbeiter des Bundesjugendministeriums und ist jetzt freier Mitarbeiter für Qualitätsberatung.

Anschrift: Wennemar Scherrer

Am Kämpken 24
48163 Münster-Albachten

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Ein vorläufiges Fazit über Praxis und Erfolge eines Sonderprogramms¹.

Irina Bohn

1. Was ist das AgAG?

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) wurde 1992 als bundesgefördertes Modellprogramm in den neuen Bundesländern eingerichtet. Ziele des Programms waren, gewaltbereite Jugendliche in Maßnahmen der Jugendhilfe einzubinden sowie den Aufbau von Jugendhilfestrukturen in den neuen Ländern zu unterstützen (vgl. zur Struktur des AgAG Kreft, 1994).

Im Rahmen des AgAG wurden seit 1992 insgesamt 123 dauerhafte Projekte in insgesamt 30 meist städtischen Regionen etabliert. Etwa 1/3 der Projekte sind bei freien Trägern angesiedelt, von denen wiederum mehr als die Hälfte kleine freie Träger – also aus Initiativen entstandene Vereine – sind.

In diesen Projekten arbeiten rund 400 Mitarbeiter/-innen, von denen etwa 150 durch das AgAG finanziert werden. Das Qualifikationsprofil der Mitarbeiter/-innen ist doppelsäulig: Jeweils etwa 40 % verfügen entweder über eine sozialpädagogische oder über eine spezifische handwerkliche Ausbildung.

Nach vorsichtigen Schätzungen werden vom AgAG 6.500 Jugendliche erreicht. Es sind Jugendliche aller Altersgruppen, wobei ein Schwerpunkt bei Jugendlichen zwischen 16 und 21 Jahren auszumachen ist. In den letzten zwei Jahren zeichnet sich aber ab, daß immer mehr jüngere Jugendliche die Angebote des AgAG wahrnehmen. Die Jugendlichen sind in der Hauptsache Schüler und Auszubildende. Arbeitslose Jugendliche machen nur zu einem geringen Anteil, max. zu etwa 25 %, in einzelnen Angebotstypen (Jugendclubs/Einzelfallhilfe) die Zielgruppe des AgAG aus.

Für die Arbeitsansätze der Projekte ist charakteristisch, daß sie die gesamte Bandbreite der Jugend- und Jugendsozialarbeit umfassen² und daß diese in mannigfaltiger Weise miteinander verschränkt werden. Kein Projekt arbeitet eindimensional: Alle Mitarbeiter/-innen sind bestrebt, möglichst viele Hilfen aus einer Hand vorzuhalten, um den vielschichtigen Bedürfnissen der Jugendlichen gerecht zu werden, also lebensweltorientiert und ganzheitlich zu arbeiten.

¹ Dieser Beitrag befaßt sich mit der Dokumentation und Evaluation des AgAG. Er wurde während der Tagung in Osnabrück nicht vorgetragen. Die folgenden Ausführungen sind eine Zusammenfassung des Endberichts des ISS zum AgAG.

² Die Arbeitsansätze reichen von aufsuchender Jugendarbeit, Begegnung, Beratung, betreutes Wohnen, Einzelfallbetreuung, Erlebnispädagogik, Fanarbeit, Fahrten, Freizeit- und Sportangebote, Gruppenarbeit über Informationsangebote, Jugendclub, Mädchenangebote, Medien- und Kulturarbeit bis hin zu sozialen Trainingskursen, Werkstatt- und Arbeitsangeboten.

Insofern realisiert das AgAG zwei zentrale Prinzipien:

- ❑ eine Institutionalisierung von Heterogenität statt einer Durchregelung der Handlungsansätze und
- ❑ eine situative und lebensweltorientierte Flexibilisierung statt einer Ausdifferenzierung und institutioneller Spezialisierung.

Am AgAG sind eine Vielzahl von Instanzen und Partner/-innen beteiligt³:

BMFSFJ als Auftraggeber			
Zentrale Ebene: Träger/Mitarbeiter/-innen/Jugendliche			
	ISS-Frankfurt a.M. Gesamtkoordination/Verlaufsdokumentation		
Länderministerien Genehmigungs- und Zuwendungsstelle für Träger und Projekte	Beratungsinstitute für Träger und Pro- jekte in den Ländern	Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewalt- prävention (IFFJ) des Vereins für Kommunalwissen- schaften Berlin für ● Fortbildung (insbes. f. Projekt- mitarbeiter/-innen) und ● sog. zentrale Maßnahmen wie Gutachten, Expertisen	TU Dresden/Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit Wiss. Begleitung (Schwerpunkt: Jugendbefragung)
Senatsverwaltung für Jugend und Familie, Berlin	Sozialpädagogisches Institut Berlin (spi)		
Ministerium für Bil- dung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Potsdam	Beratungs- u. Koor- dinierungsgruppe des Landes Brand- enburg, Landesjugend- amt, Oranienburg		
Kultusministerium des Landes Mecklen- burg-Vorpommern, Schwerin	Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis GmbH, Hamburg		

³ Die vorliegende Tabelle ist nicht als hierarchische Ordnung zu verstehen.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Gesundheit u. Familie, Dresden	Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland, Stuttgart		
Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Dresden	Diakonisches Werk der Ev. Kirche in Deutschland, Stuttgart		
Ministerium für Arbeit u. Soziales im Land Sachsen-Anhalt, Magdeburg	Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH, Hannover		
Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit, Erfurt	Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., Frankfurt a.M.		

2. Was unterscheidet das AgAG von anderen Modellprojekten des Bundes?

Die Jugendpolitik des Bundes konzentriert sich seit den 70er Jahren auf die Durchführung von Modellprojekten. Dem Subsidiaritätsprinzip entsprechend fördert der Bund zahlenmäßig und regional begrenzte Modellprojekte, mit deren Hilfe Alternativen zur bestehenden Praxis entwickelt und erprobt werden. Gewöhnlich liegt solchen Interventionen die Einsicht zugrunde, daß die bisherigen Arbeitsweisen defizitär seien. Die Erfahrungen der Modellprojekte sollen, durch eine wissenschaftliche Begleitung aufbereitet, in die Regelpraxis zurückgeführt werden und eine Professionalisierung der Jugendarbeit bewirken.

Im Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt lagen Ausgangsbedingungen und fachliche Einsichten vor, die dazu führten, daß sich das Programm weniger als Modellprojekt, sondern vielmehr nur als Großprojekt verstehen konnte. Diese Ausgangsbedingungen waren insbesondere der historische Hintergrund der Wende, es waren aber auch die Komplexität der Problemlagen, die hinter dem Phänomen „Jugendgewalt“ standen, und nicht zuletzt die hohe öffentliche Brisanz, die das Programm begleitete. Das AgAG handelte daher von Anbeginn an in einem Kontext, der als Krisenintervention zu kennzeichnen ist.

Auf der Basis dieser Ausgangsbedingungen konnte das AgAG nicht der alten Strategie der Modellpolitik folgen: Zum einen konnte es nicht um eine Fortschreibung der Regelpraxis gehen, weil keine entsprechenden Jugendhilfstrukturen existierten. Zweitens ging es auch nicht darum, die Handlungsansätze, Strukturen und Konzeptionen der Jugend(sozial)arbeit, die in der Alltagspraxis eingesetzt werden, durch „alternative“ Ansätze oder Sondermaßnahmen zu ersetzen. Es war im AgAG Konsens und erklärtes Ziel, vorhandene und vielfach erprobte Maßnahmen für die neue Problemkonstella-

tion zu öffnen und auf sie anzuwenden, also eher eine Strategie der inneren Entwicklung anstelle der äußeren Differenzierung zu betreiben. Es ging weniger um eine Erweiterung des Handlungsrepertoires der Normalpraxis (wie in der Modell- und Alternativbewegung) als um die Verbesserung ihrer Kapazität und Kompetenz, sich auf neue Anforderungen einstellen zu können. So könnte man allgemein sagen: es ging einerseits um einen spezifischen Beitrag zum Aufbau einer Regelpraxis, andererseits um die Erhöhung ihrer inneren Problembearbeitungskapazität und -kompetenz.

Das AgAG hat wesentliche Beiträge zum Strukturaufbau für die Jugendhilfe in den neuen Ländern geleistet. Dies war aber nur möglich, indem die Projekte offen genug angelegt wurden, nicht in einer zu strikten und selektiven Zielgruppenorientierung zu verbleiben. Dies zu entwickeln und durchzuhalten war die entscheidende und zugleich sehr belastende und herausfordernde Anforderung an Kompetenz und Qualifikation der Mitarbeiter/-innen und Berater/-innen.

Bilanzierend läßt sich feststellen, daß mit der für das AgAG-Programm typischen jugendpolitischen Aktionsstruktur offenkundig ein Abschied von der jahrzehntelang praktizierten Entwicklungslogik von Jugendpolitik und Jugendhilfe vollzogen wurde, der auch für Westdeutschland und vor allem für die Aufgabe der kontinuierlichen Jugendhilfeplanung von entscheidender Bedeutung sein könnte: Statt auf jede neue Problemkonstellation und Herausforderung mit der („äußeren“) Ausdifferenzierung von neuen Konzepten, Angeboten und Maßnahmen zu reagieren (und damit sich in immer weitergehender Spezialisierung zu verlieren), hat das AgAG die Qualifizierung von in der westdeutschen Jugendhilfe entwickelten Regelstrukturen versucht, um sie für komplexe Aufgaben „zwischen“ Normalität und Abweichung, lebensweltlichen und sozialen Strukturen, unauffälligen und auffälligen Jugendlichen zu qualifizieren.

3. Um komplexe Problemzusammenhänge zu bearbeiten, wird eine besondere Organisationsstruktur benötigt

Das Programm startete 1992 mit einer wesentlichen Grundschwierigkeit, nämlich „Handeln zu müssen unter der Bedingung von Ungewißheit“. Der allgemeine Kontext der Wende und der deutschen Einigung gab den Hintergrund vor: Die beobachtbaren Phänomene jugendlicher Gewaltaktionen waren eingebettet in komplizierte und weitreichende – fast alle Lebensbereiche betreffende – Transformationsprozesse des Alltags, der Biographie und des Zusammenlebens. Die uneinheitlichen und diffusen Verursachungszusammenhänge machten es unmöglich, das Ausgangsproblem eindeutig, d.h. nur auf einer Ebene und nur in einem Ursachenzusammenhang, zu definieren.

Damit war es aber gleichzeitig unmöglich, das Programm mit einer eindeutigen Lösungsvorgabe zu verbinden. Problemvorgabe und Lösungszuschnitt mußten vielmehr in einen lockeren Zusammenhang innerhalb eines Spektrums von Möglichkeiten gebracht werden. Das Programm ließ sich weder

an eine strikt selektiv zu benutzende Problemdefinition noch an eine situations- und sozialraumunspecifische Zielvorgabe binden und im Sinne einer eindeutigen Zielvorgabe-Zielerreichungsprüfung kontrollieren. Gleichfalls ließ sich das AgAG nicht auf eine vorab einzugrenzende Zielgruppe ausrichten. Angesichts der mangelhaft ausgebauten Jugendhilfestrukturen ließ sich eine ausschließlich reaktive Ausrichtung des Programm fachlich nicht begründen.

In der Aufbauphase des AgAG konnte zudem kaum auf praktische Anregungen von seiten der Fachöffentlichkeit zurückgegriffen werden. Es lagen nur vereinzelt z.B. im Rahmen der mobilen Jugendarbeit, der Fanprojekte und lokaler Einzelprojekte (vgl. Specht, 1979; Krafeld, 1992) Praxiserfahrungen vor. Auch die Sozialwissenschaften boten hier keine präzisen Ursachenzuschreibungen, die zu Handlungsansätzen hätten verdichtet werden können.

Die Prüfung und Selektion sinnvoller Praxisstrategien konnte demnach nicht hierarchisch-direktiv erfolgen, sondern war ein Suchprozeß und baute auf Kommunikation, Reflexion und auf Konsensfindung gestützte Verfahren. Das Vorgehen im AgAG konnte nur als Prozeß der Erprobung von Handlungssträngen, der Reflexion ihrer Problemgerechtheit und eventueller Korrektur verstanden werden.

Folgerichtig entwickelte sich aus diesem Vorgehen eine Organisationsform, die eine hohe Autonomie der Teilsysteme (z.B. Projekte/Beratungssettings) sowie Regeln der Reflexion und des Diskurses zwischen den selbständigen Teilen sicherstellte und sich am ehesten als Modell der Kontextsteuerung (vgl. Willke, 1993) beschreiben läßt. Dieses Modell geht von der Grundannahme aus, daß sich intermediäre Organisationen wie die Jugendhilfe nur unter Inkaufnahme dysfunktionaler Effekte in einer hierarchisch aufgebauten, bürokratisch kontrollierten und an gleichförmige Zielvorgaben gebundenen Form organisieren lassen. Statt dessen sei eine Organisationsform angemessen, die die Potentiale der Teilsysteme (Projekte/Beratungsinstanzen/Arbeitsgemeinschaften etc.) durch einen hohen Grad an Autonomie stärkt und nicht zur Durchregelung der Praxis, sondern zur „Institutionalisierung von Heterogenität“ führt.

Der erste handlungsleitende Schritt bestand im AgAG demnach darin zu **dezentralisieren**: Da es nicht möglich war, übergeordnete Vorgaben zu machen, galt es zunächst herauszufinden, worin in einem konkreten lokalen Zusammenhang, im Milieu konkreter Jugendgruppen die Problematik bestand, welche praktischen Wege für konkrete Sozialräume eingeschlagen werden mußten und auf welche lokalen Ressourcen dabei zurückgegriffen werden konnte.

Hierzu wurden in allen Standorten des AgAG Regionalkonferenzen durchgeführt, auf denen alle Organisationen und Personen, die regional mit dem Phänomen von Jugendgewalt konfrontiert waren, zusammenkamen. Hier wurden der Bedarf sowie die zur Verfügung stehenden oder auch fehlenden Ressourcen zusammengetragen und erste – der Region und den Zielgruppen angemessene – Arbeitsschritte festgelegt.

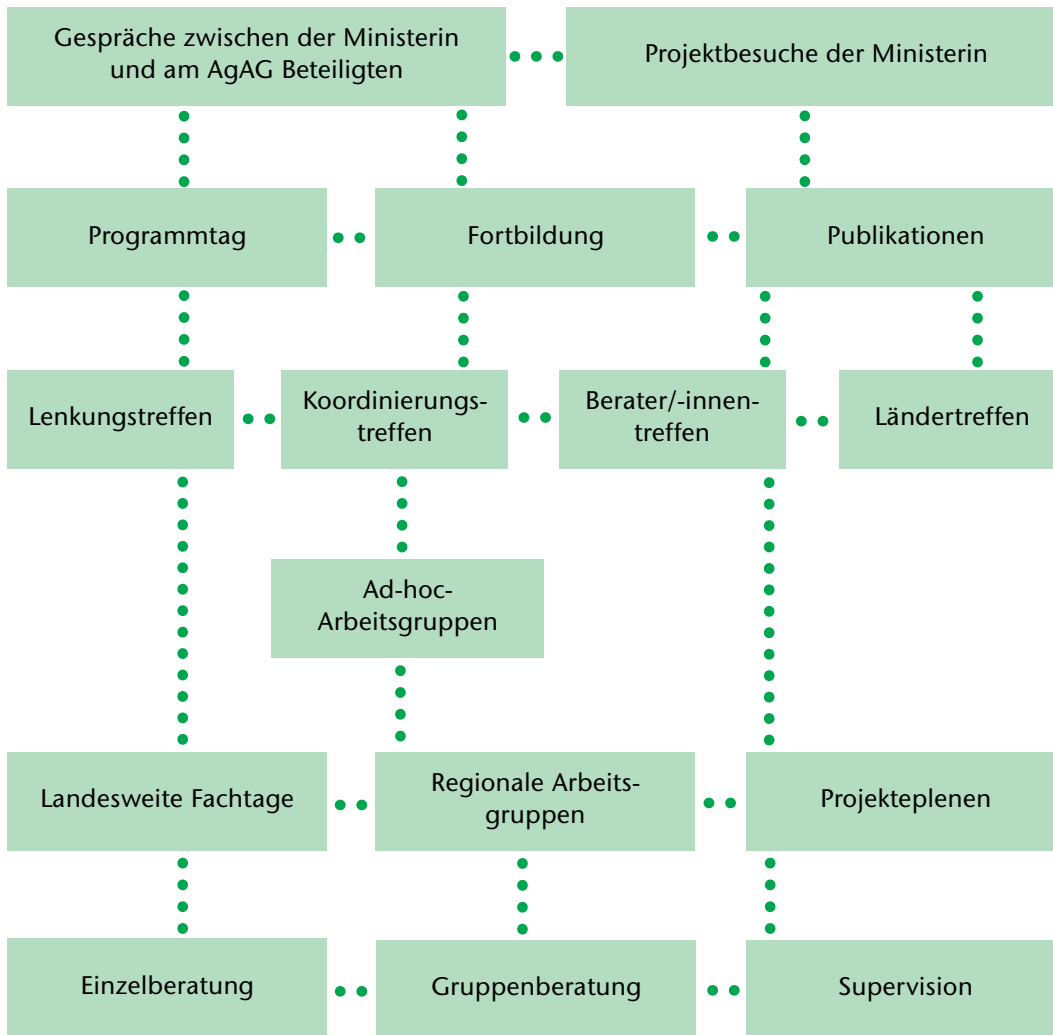
Gleichfalls dezentralisiert wurde die Entscheidung darüber, welche Handlungsansätze und Konzeptionen die Projekte entwickeln sollten. Fachlich begleitet durch jeweils ein Beratungsinstitut, wurden regionale Konzeptionen entwickelt, die auf die jeweiligen Bedarfslagen in den Regionen ausgerichtet waren. So war es z.B. in einigen Standorten notwendig, jeweils ein Projekt für rechte und linke Jugendliche einzurichten, um Auseinandersetzungen um öffentliche Räume und Ressourcen zu deeskalieren. In anderen strukturschwachen Regionen wurden insbesondere Projekte entwickelt, die Jugendliche in den zentralen Lebensbereichen Ausbildung, Beruf, Wohnen und Freizeit stabilisierten.

Die Arbeit im AgAG mußte von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen begonnen werden, deren fachliche Vorbildung heterogen und in den seltensten Fällen klassisch sozialarbeiterisch war, weil in der DDR dieser Ausbildungsgang nur begrenzt zur Verfügung stand. Deshalb wurde der zweite Focus auf die **Qualifikation der Mitarbeiter/-innen** gelegt. Alle Projekte erhielten eine Beraterin oder einen Berater zur Seite, die mit ihnen alle fachlichen Fragestellungen der Projektinstallation, von der Konzeptentwicklung bis hin zu administrativen Aufgaben, bearbeiteten.

Von Anbeginn an wurde für das AgAG auch eine eigene zentrale Fortbildungseinrichtung – der Informations-, Fortbildungs- und Forschungsdienst Jugendgewaltprävention (IFFJ) in Berlin – geschaffen, der den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in Kursreihen und Seminaren Qualifizierungen in Methoden der Jugendarbeit, aber auch im Bereich der Administration und des Projektmanagements anbot. Damit wurde es auch ermöglicht, zunächst mit dem gesamten Spektrum der sozialpädagogischen Handlungsansätze auf die Situationen vor Ort einzugehen.

Da die Prüfung und Selektion sinnvoller Praxisstrategien nicht hierarchisch-direktiv erfolgen konnte, mußte der Suchprozeß durch Verfahren der Kommunikation, Reflexion und Konsensfindung gestützt werden, es mußten also **Strukturen der Reflexion** institutionalisiert werden. Der Kernbereich der Reflexionsinstanzen war das Beratungssetting, wie ich es vorhin schon erwähnt habe. Die Berater/-innen führten im regelmäßigen Turnus Beratungen in Einzelprojekten, aber auch in regionalen Projektebenen durch. Primär ging es um die Bearbeitung auftretender Probleme im konkreten Arbeitsalltag einer Einrichtung. Es handelte sich aber darüber hinaus auch um eine Art Interorganisationsberatung (vgl. Pleiger, 1994). Hier mußten Verständigungsprozesse über die spezifischen Problemlagen von Jugendlichen eingeleitet, ein gemeinsames Vorgehen und Arbeitsteilungen abgestimmt und fachliche sowie jugendpolitische Positionen entwickelt werden.

Je weniger direktiv ein Programm ist, desto wichtiger wird, daß sich eine professionelle Kultur der Selbstreflexion etabliert und ein modernes Qualitätsmanagement erfolgt. Dies erfolgte im AgAG u.a. in den folgenden Instanzen:



Die Berater/-innen-Treffen z.B. fanden vierteljährlich statt und dienten dem fachlichen Diskurs, der kollegialen Beratung sowie dem überregionalen Vergleich und Erfahrungsaustausch. In den Koordinierungstreffen, auf denen die Leiter/-innen der Beratungsinstitutionen zusammenkamen, wurden alle notwendigen Steuerungsfragen für das Programm diskutiert und z.B. Handlungsmaximen für die konzeptionelle Arbeit der Projekte erarbeitet.

Es ist sicherlich einleuchtend, daß bei dem hohen Maß an Vielfalt und Heterogenität des Programms ein Bedarf nach integrierenden Kräften entstand. Es mußte demnach so etwas wie eine Programmkultur entstehen, Identifikationsmöglichkeiten mit dem Gesamtprogramm ermöglicht werden, die ein hohes Maß an gemeinsamer Problemsicht und Verständigung bezüglich des gemeinsamen Arbeitsauftrages sicherstellten. Hierzu wurden jährlich Programmtage durchgeführt, an denen alle Mitarbeiter/-innen aus den Projekten, aber auch eine größere Fachöffentlichkeit, zusammenkamen. Die Programmtage dienten der überregionalen vertikalen Kommunikation der Fachkräfte untereinander, aber auch der horizontalen Verständigung über spezifische Problembereiche, z.B. zwischen der damaligen Ministerin Angela Merkel und den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen.

Zu diesem Zweck wurden im Rahmen des AgAG auch Publikationsreihen eingerichtet, die nicht nur spezielle praxisrelevante Informationen für die Mitarbeiter/-innen des Programms zusammenstellten, sondern die vor allem als

ein Informationspool im thematischen Feld „Jugendgewalt“ gedacht waren und heute rege als Erkenntnisbasis nachgefragt werden.

4. Welche Erfolge hat das AgAG erzielt?

Programme wie das AgAG, die keinem einheitlichen Lösungszuschnitt folgen und deren Kennzeichen somit Heterogenität ist, lassen sich nicht nach den Prinzipien von klassischen Evaluationsverfahren bewerten (vgl. Bohn/Kreft, 1996). Neben einer alternativen Evaluation gilt es vor allem im Alltag der Praxis die Nützlichkeit der Arbeit nachzuweisen.

So liegt der sicherlich überzeugendste Nachweis der Wirksamkeit des AgAG darin, daß sich bereits 1993 die Jugendministerkonferenz für eine Fortführung des Programms aussprach (Beschluß vom 09.12.1993) und 1994 das BMFJ die 50%ige Fortsetzungsfinanzierung der Projekte in Aussicht stellte, wenn die Länder/Kommunen/Träger bereit wären, die weiteren 50 % der Kosten aufzubringen. 123 Projekte (von 124 Ende 1994) werden seitdem für 2 Jahre fortgeführt. Hätten die Projekte vor Ort ihre Nützlichkeit nicht demonstriert, wäre diese fast 100%ige Weiterführung gewiß nicht vollzogen worden. Zur Zeit werden in den Ländern bereits Überlegungen für die Weiterfinanzierung der AgAG-Projekte nach 1996 angestellt.

Darüber hinaus lassen sich die Erfolge des AgAG in 10 wesentlichen Punkten zusammenfassen:

1. Die Mitarbeiter/-innen des AgAG haben mit ihrem Engagement zunächst einmal den Nachweis erbracht, daß es durchaus möglich ist, mit der Zielgruppe von gewalttätigen und gewaltgeneigten Jugendlichen erfolgreich zu arbeiten. Dieser Umstand sollte gewürdigt werden, denn die westliche Jugendarbeit hat sich diesem Problem zunächst häufig verweigert, und die heute existierenden Länderprogramme sind alle erst nach dem AgAG eingerichtet worden.
2. In allen Standorten des AgAG ist ein Rückgang an gewalttätigen Handlungen jugendlicher Gruppierungen zu verzeichnen. Diesen Erfolg bestätigen nicht nur Jugendamtsleiter/-innen und andere Professionelle, sondern auch die Polizeibehörden. Es kann sicherlich nicht behauptet werden, daß dieser Erfolg kausal und eindimensional durch sozialpädagogische Angebote bewirkt wurde, dennoch haben regionale Deeskalationsstrategien, wie z.B. die Einrichtung einzelner Projekte für rivalisierende Jugendgruppen, die kontinuierliche professionelle und vor allem ganzheitliche Betreuung der Jugendlichen sowie das vernetzte Vorgehen z.B. von Jugendarbeit und Strafverfolgungsbehörden einen wesentlichen Beitrag zu diesem Ergebnis geleistet.
3. Die Kritiker des AgAG führten anfänglich gegen das Programm an, daß es zu einer Stigmatisierung von Jugendlichen als „gewalttätig“ beitrage. Aus heutiger Sicht heraus kann eine genau entgegengesetzte Wirkung konstatiert werden. Gerade durch die heterogene Struktur des Pro-

gramms und durch die Tatsache, daß sich die Beteiligten nicht lediglich auf eine reaktive Ausrichtung der Angebote beschränken wollten, konnte eine Differenzierung der jugendlichen Szenen erfolgen. Jugendgruppen, die zunächst vorrangig in einer „Rechts-links-Polarisierung“ zueinander standen, haben sich im Verlauf der Projektarbeit immer stärker in unterschiedliche jugendkulturelle Gruppierungen aufgefächert und definieren sich heute stärker altersgemäß über Musikstile als über politisierte Geisteshaltungen und gewalttätige Abgrenzungsprozesse.

4. Die pädagogischen Wirkungen der Projektarbeit sind so unterschiedlich, wie es die Zielgruppen des Programms und die Lebenswelten der Jugendlichen generell sind. Daher lassen sich nur bedingt Verallgemeinerungen vornehmen. Bei Interviews mit den Projektmitarbeitern/-mitarbeiterinnen verdichteten sich die folgende Bereiche als die zentralen Lernfelder, in denen gewaltgefährdete Jugendliche pädagogisch begleitete Erfahrungen machen müssen:

Binnenstrukturen der Cliques

Individualität

Zusammenhalt/Solidarität

Erweiterung der Handlungskompetenzen

Biographiegestaltung/Definition von mittelfristigen Lebensperspektiven

Eigenverantwortlichkeit/Selbstbestimmung

Aktive Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen

Handlungsalternativen zu Gewalt

Artikulation von Bedürfnissen/Kommunikative Fähigkeiten

Kritisches Konsumverhalten

Erwerb von reflexiven Fähigkeiten

Selbstreflexion

Geschlechtsspezifisches Verhalten

Soziale Einsicht

Konfliktfähigkeit

Aushalten von Widersprüchen/Ambiguitätstoleranz

Erwerb emotionaler Stabilität

Körpererleben

Selbstbewußtsein

Bewältigung von Angst-/Unsicherheits-/Ohnmachtsgefühlen

Eingehen verlässlicher Bindungen

5. Unbestritten sind die strukturaufbauenden Leistungen des AgAG (vgl. 9. Jugendbericht 1995). Vielerorts haben sich die AgAG-Projekte zu festen und integralen Bestandteilen der kommunalen Jugendhilfestruktur entwickelt. Es konnten nicht nur Lücken in der Jugendhilfelandchaft geschlossen werden, sondern vielmehr auch ein wesentlicher Beitrag zur Ausgestaltung einer Angebotsvielfalt geleistet werden. Beim Übergang des Programms in eine Mischfinanzierung im Jahre 1995 hat keine wesentliche Reduzierung der Zahl der Projekte stattge-

funden (1994 wurden 124, 1995 123 Projekte gefördert), so daß zunächst von einem Erhalt der Struktur ausgegangen werden kann. Die endgültige Nagelprobe wird jedoch erst dann erfolgen, wenn der Bund Ende 1996 seine anteilige Finanzierung einstellt.

6. Durch das AgAG sind nicht nur Projekte eingerichtet und mittelfristig etabliert worden, sondern auch zahlreiche Träger aufgebaut worden. Die Mehrzahl der Träger im AgAG sind kleine freie Träger, die entweder erst durch das Programm verrechtlicht oder durch dieses bei ihrer Etablierung unterstützt wurden.
7. Im Zusammenhang mit den strukturaufbauenden Leistungen des AgAG ist auch der Umstand zu sehen, daß sich im Rahmen des AgAG eine große Zahl von Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in der Jugendarbeit qualifizieren konnte. Die Mitarbeiter/-innen haben nicht nur in den Fortbildungen des IFFJ und durch die Beratungsleistungen der einzelnen Institute fachliches sozialarbeiterisches Know-how erworben, sie haben sich vor allem auch frühzeitig dazu befähigt, professionelle Elemente einer modernen Jugendarbeit, wie Projektmanagement, Öffentlichkeitsarbeit, Vernetzung, Sponsoring etc., umzusetzen. Es war eine der herausragenden Leistungen der Mitarbeiter/-innen, sich neben der extrem belastenden Arbeit mit den Jugendlichen nicht nur kontinuierlich fortzubilden, sondern oftmals auch nebenberuflich zu qualifizieren. Heute verkörpern viele AgAG-Mitarbeiter/-innen das professionelle Potential der regionalen Jugendhilfe. Sie verfügen z.B. über spezielle Kompetenzen in der zielgruppenspezifischen Arbeit, die sie vielerorts bereits zur Unterstützung anderer Zielgruppen, wie z.B. Straßenkindern, einsetzen. Dies macht deutlich, daß das AgAG und seine Mitarbeiter/-innen nicht ausschließlich eine Sonderposition innerhalb der örtlichen Jugendhilfe eingenommen haben, sondern wichtige Handlungsfelder erschlossen haben.
8. Vernetzung ist ein unerläßlicher Bestandteil zeitgemäßer Jugendarbeit. An die in den neuen Bundesländern bestehende Tradition der Runden Tische anknüpfend, konnte im AgAG ein hoher Vernetzungsgrad der Projekte erreicht werden. In allen Standorten des Programms gibt es nicht nur Projekteplenen, sondern auch themenbezogene Arbeitsgemeinschaften, die von AgAG-Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen angeregt wurden und z.T. einen hohen fachpolitischen Einfluß haben. Kooperationen zwischen den Projekten, der Austausch von Ressourcen gehören mit Selbstverständlichkeit zum Arbeitsalltag der Projekte.
9. Von der Praxis vor Ort abgesehen, ist das AgAG als Gesamtprogramm als ein Informationspool für fachspezifische Erkenntnisse im Arbeitsfeld Gewaltprävention zu begreifen. In den Publikationsreihen des AgAG wurde das relevante Wissen gebündelt und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dem Erfahrungstransfer dienen darüber hinaus die Fortbildungen des IFFJ und des ISS, das in einer eigens für diesen Zweck entwickelten Workshopreihe Mitarbeiter/-innen der Jugendverbände in den alten Bundesländern qualifiziert. Damit werden erstmalig Erfahrungen von Ost nach West transferiert.

10. Ein Erfolg des AgAG ist zuletzt, daß es die oben genannten Erkenntnisse (Kontextsteuerung statt Zielvorgabe/Institutionalisierung von Heterogenität/innere Flexibilisierung statt institutioneller Spezialisierung) über die notwendigen Organisationsformen komplexer Modellprojekte geliefert hat. Auch in Zukunft werden sich die Problemlagen, mit denen Jugendarbeit konfrontiert wird, nicht vereinfachen bzw. entwirren. Das AgAG könnte ein Lehrstück dafür sein, welche Organisations- und Unterstützungsstrukturen komplexes pädagogisches Handeln benötigt.

Literaturverzeichnis

Bohn, I., Kreft, D.:

Evaluation von Großprojekten, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 1/2 1996, S. 20-24

Bohn, I., Münchmeier, R.:

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Dokumentation des Modellprojektes, Band 1, Münster 1997

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.):

Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Stellungnahme der Bundesregierung zum Neunten Jugendbericht, BT-Drs. 13/70 vom 08.12.1994, Bonn 1994

Konferenz der Jugendministerinnen und Jugendminister, der Jugendsenatorinnen und Jugendsenatoren der Länder und des Bundes (JMK):

Gewalt und Fremdenfeindlichkeit, Beschluß vom 09.12.1993

Krafeld, F. J. (Hrsg.):

Akzeptierende Jugendarbeit mit rechten Jugendlichen, in: Schriftenreihe der Landeszentrale für politische Bildung Bremen, Band 4, Bremen 1992

Kreft, D.:

Jugend und Gewalt. Einführendes Statement zur Sonderkonferenz der Jugendminister/innen am 09.12.1993, in: Jugendhilfe 32/1994, S. 67-76

Pleiger, D.:

Praxis der Beratung im AgAG, in: Bohn, I., Kreft, D., Weigel, G., Zwei Jahre AgAG: Erfahrungen aus der praktischen Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen, Berichte und Materialien des AgAG, Nr. 4, 1994, S. 96-101

Specht, W.:

Jugendkriminalität und mobile Jugendarbeit, Neuwied, Darmstadt 1979

Willke, H.:

Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation, Weinheim, München 2. Auflage 1993

Irina Bohn, Ethnologie, spanische Philologie, Politik M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin des ISS-Frankfurt/M. und war dort in den Jahren 1992 bis 1996 zuständig für die fachliche Gesamtkoordination und Dokumentation des „Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt“ sowie des Modellprojektes „Gewaltprävention und Gewaltbekämpfung im kommunalen Sozialraum“.

Anschrift: Irina Bohn

c/o ISS

Am Stockberg 5 - 7

60439 Frankfurt am Main

Zur Autorin

JÜRGEN FUCHS, DIETER KREFT, ROLF PETER LÖHR (HG.)

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt AgAG

Das Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt (AgAG) wurde 1992 als bundesgefördertes Modellprogramm eingerichtet.

Die Ziele des Programms waren, gewaltbereite und gewalttätige Jugendliche in Maßnahmen der Jugendhilfe einzubinden sowie den Aufbau von Jugendhilfestrukturen in den neuen Ländern zu unterstützen.

Die fünfbandige Reihe zum Aktionsprogramm dokumentiert umfassend und ausführlich die Arbeit in dem Modellprojekt und eignet sich hervorragend als Material zur Arbeit in diesem Problemfeld der Jugendhilfe.

**Fünfbändige Buchreihe
zum Aktionsprogramm**

**Band 1
DOKUMENTATION DES
MODELLPROJEKTES**

Irina Bohn und Richard Münchmeier
1997, 223 Seiten, 26,80 DM
ISBN 3-930405-66-0, Best.-Nr. 166

**Band 2
DIE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG.
ERGEBNISSE UND PERSPEKTIVEN**

Lothar Böhnisch, Karsten Fritz,
Thomas Seifert (Hg.)
1997, 200 Seiten, 28,80 DM
ISBN 3-930405-67-9, Best.-Nr. 167

**Band 3
MATERIALIENSAMMLUNG AUS DER
ÖFFENTLICHEN DISKUSSION**

Irina Bohn, Jürgen Fuchs, Dieter Kreft (Hg.)
1997, 321 Seiten, 24,80 DM
ISBN 3-930405-68-7, Best.-Nr. 168

**Band 4
DOKUMENTATION DER INTERNATIONALEN
TAGUNG „JUGEND UND GEWALT“**

Irina Bohn, Dieter Kreft (Hg.)
1997, ca. 120 Seiten, 22,80 DM
ISBN 3-930405-69-5, Best.-Nr. 169

**Band 5
KOMMUNALE GEWALTPRÄVENTION:
EINE HANDREICHUNG FÜR DIE PRAXIS**

Irina Bohn, Dieter Kreft,
Gerhard Segel (Hg.)
1997, ca. 160 Seiten, 26,80 DM
ISBN 3-930405-70-9, Best.-Nr. 170

Grevener Straße 89-91, D-48159 Münster
Tel. 02 51 / 27 9191, Fax 02 51 / 27 91 88
Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag VOTUM

VOTUM

Dokumentations- und Informationsstelle für die Qualifizierung ehrenamtlicher Vorstände in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Qualifizierung ehrenamtlicher Vorstände ist im Rahmen der Qualitätsentwicklung für Träger der Kinder- und Jugendhilfe unverzichtbar.

Die Dokumentations- und Informationsstelle will den vorhandenen Wissensstand erfassen und für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis nutzbar machen.

Schwerpunkte der Tätigkeit der Dokumentations- und Informationsstelle sind:

- die Bestandsaufnahme vorhandener Qualifizierungs- und Trainingsangebote für ehrenamtliche Vorstände,
- die Dokumentation der nationalen und internationalen Forschung zur Qualifizierung von ehrenamtlichen Vorständen,
- Entwicklung von Curricula für berufsbegleitende Weiterbildungen ehrenamtlicher Vorstände,
- Herausgabe eines regelmäßigen Rundbriefes „Qualifizierung ehrenamtlicher Vorstände“.

Interessenten/Interessentinnen an der Arbeit des Projektes und am Rundbrief wenden sich bitte an nachfolgende Adresse:

Fachhochschule Köln
Fachbereich Sozialarbeit
Prof. Dr. Hans Langnickel
Heinz Gabler
Mainzerstr. 5
50678 Köln

Telefon 02 21 / 82 75 33 35
Telefax 02 21 / 82 75 33 21

Qs 11

Bisher sind erschienen:

- Qs 1 Evaluation der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit**
(Auszug aus den Texten der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung „*Wirkungen der Kinder- und Jugendarbeit*“)
- Qs 2 Bundesinitiative Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe**
(Dokumentation der Fachtagung vom 11. bis 12. Januar 1996 im Internationalen Jugendforum Bonn des Christlichen Jugenddorfwerkes)
- Qs 3 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Jugendverbandsarbeit**
(Bedarf und Anforderungen an Konzepte des Controlling und der Selbstevaluation; DLRG-Jugend und Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik)
- Qs 4 Qualitätsmanagement in der Jugendsozialarbeit**
(Eine Vorstudie der Zentralstelle Jugendhaus Düsseldorf e.V. in Abgrenzung zur DIN-Norm ISO 9000ff)
- Qs 5 Qualitätssicherung in der Kinder-, Jugend-, und Familienhilfe**
Eine Dokumentation der DRK-Konferenz vom 13.-14.3.1996 in Nürnberg
- Qs 6 Qualitätsstandards in der Jugendsozialarbeit**
Aktuelle Entwicklungen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen
(Dokumentation der Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit „*Die Qual der Qualität*“ vom 18. bis 20. Juni 1996 in Bonn)
- Qs 7 Qualitätsanforderungen in der Jugendsozialarbeit**
(Dokumentation der Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit „*Die Qual der Qualität*“ vom 18. bis 20. Juni 1996 in Bonn – Teil 2 –)

Qs 8 Ehrenamtliche Tätigkeit

(Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Bundestagsfraktionen von CDU/CSU und FDP vom 11.10.1995 zur *Bedeutung ehrenamtlicher Tätigkeit für unsere Gesellschaft*)

Qs 9 Qualitätsstandards in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung

(Dokumentation der Fachtagung vom 11. bis 13. März 1996 der Akademie Klausenhof in Hamminkeln-Dingden)

Qs 10 Qualitätssicherung durch Zusammenarbeit

(Dokumentation der Fachtagung am 11. November 1996 in der Thomas-Morus-Akademie in Bergisch Gladbach)

In Vorbereitung sind:

Qs 12 Qualitätscontrolling eines Trägers der internationalen Jugendarbeit

(Projektbericht des Internationalen Bildungs- und Begegnungswerkes, Dortmund)

Qs 13 Prozeßorientierte Qualitätssicherung in der politischen Bildung durch thematisch zentrierte Evaluation

(ein Konzept der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung)

Qs 14 Qualität fängt im Vorstand an

(Bericht zu einem Projekt der Fachhochschule Köln zur Qualitätsentwicklung in der ehrenamtlichen Vorstandsarbeit)

Qs 15 Von der Zielbeschreibung zum Wirkungsbericht

(Entwürfe für ein verbessertes Berichtssystem zum KJP)

Qs
Qs
Qs
Qs

11
11
11
11