

(Vorabdruck: Der Text erscheint in einem Reader von Willems und Biewers-Grimm (Uni Lux) zur
Qualitätsentwicklung)

Partizipative Qualitätsentwicklung¹

„Ein Gefühl für die Wirkungen des eigenen Tuns entwickeln.“²

Partizipation ist eine Leitidee, die der hier vorgestellten Konzeption von Qualitätsentwicklung zugrunde liegt und die im vorangestellten Zitat an einem Aspekt verdeutlicht wird³. Es geht um ein reflexives Verhältnis zur eigenen Praxis. Diese Idee hat auch einem Prozess zur Etablierung eines Referenzrahmens für die luxemburgische Heimerziehung angeleitet, der im Folgenden präsentiert wird. Wir knüpfen damit insbesondere an ein Verständnis von Evaluation an, das in der Literatur als „rekonstruktiv“ und „responsiv“ charakterisiert wird (Lamprecht 2011: 14). Ein Spezifikum dieses Evaluationsverständnisses ist es, das „Verhältnis gegenüber dem zu Bewertenden“, sowie gegenüber „der Gewinnung von Bewertungskriterien“ systematisch in die Reflexion von Prozessen der Qualitätsentwicklung und der Evaluation miteinzubeziehen (Lamprecht 2011: 14). In der Kinder- und Jugendhilfe ist so eine „enge Verzahnung von Evaluations- und Qualitätsdiskurs“ (Haubrich 2009: 441) zu beobachten, wie auch eine Nähe und Affinität zu Formen der Selbstevaluation⁴. Evaluationen bedürfen der Kriterien und der Annahmen darüber, wie im alltäglichem Handeln aus und entlang von abstrakten Qualitätsstandards, eine sinnvolle und nachvollziehbare Praxis entsteht und wie diese beschrieben und bewertet werden kann.

Im Zentrum der Beobachtung stehen damit auch Fragen nach den strukturellen Bedingungen von Qualität, nach der alltäglichen Praxis, in der sie hergestellt wird und den unterschiedlichen Interessen und Logiken des Handelns, die darin sichtbar werden. In dieser Perspektive sind eine „Praxis des Partizipierens“ und die „Bedeutung des Erfahrungswissens

¹ Ich danke Thomas Marthaler für eine kritische Lektüre und Kommentierung des Textes

² Das Zitat stammt von R. Wolff (Wolff & Scheffer 2003: 350) und ist einem Text von Lamprecht (2011: 13) entnommen

³ Wir knüpfen dem Begriff einer partizipativen Qualitätsentwicklung an neuere Entwürfe innerhalb der Evaluationsforschung an, die die Bedingungen einer sich „selbst-qualifizierenden Praxis“ untersucht (vgl. Lamprecht 2011: 14) und die die Dialog-Lern- und Erkenntnisfunktion von Evaluation gegenüber der bewertenden und normierenden Funktion hervorhebt (ebd.: 15)

⁴ siehe z.B. den Beitrag von Hiltrud von Spiegel in diesem Band

der Beteiligten“ (der stakeholder) zentral (Lamprecht 2013: 139). Sowohl die Formulierung von Bewertungskriterien, als auch die Durchführung von Evaluationen und der Auswertungsprozess werden darin beteiligungsorientiert gestaltet.

Die Erfahrungen der Beteiligten und ihre Orientierungen werden „als repräsentativ für eine spezifische Logik der Praxis“ untersucht (Lamprecht 2013: 139). Kuper weist, wie viele andere darauf hin, dass es dabei es nicht darum geht, „die Selbsteinsichten von Praxis affirmativ zu wiederholen“ (Kuper zit. in Lamprecht 2013: 145), sondern darum, durch Fremdbeobachtung gewohnte Routinen, Wahrnehmungen, Haltungen zu irritieren und zu erweitern. So – die Annahme – können Räume entstehen, in denen Wandel systematisch in den Blick genommen werden kann und Anschlussmöglichkeiten an das praktische Wissen der Beteiligten deutlich werden (ebd.). Dieser Prozess kann „als Theorie und Praxis der Unterstützung“, als „Ermöglichung und Kultivierung – von Lernprozessen verstanden“ (Lamprecht 2013: 146) werden.

Sich mit der Qualität sozialer Dienstleistungen zu beschäftigen wird damit zur Frage danach, wie eben diese Qualität hergestellt, beobachtet und bewertet werden kann. Entwicklung und Beobachtung von Qualität sowie deren Gestaltung sind also eng mit der Frage nach deren Bewertung – als einem evaluativen Zugriff - verbunden. Wie sich dieser evaluative Bezug zur Frage der Qualität sozialer und sozialpädagogischer Praxis und von deren strukturellen Bedingungen, im Sinne des in der neueren Evaluationsforschung entwickelten partizipativen Verständnisses, prozedural gestalten lässt, soll im Folgenden in Bezug auf das „Wie“ und das „Was“ von Qualität skizziert werden.

Der Text widmet sich damit zwei Aspekten in der Betrachtung des Themas Qualität und Qualitätsentwicklung: in einem ersten Schritt wird der konzeptionelle Ansatz, der für das hier gewählte Verständnis von Qualität bedeutsam ist, in seinen theoretischen und fachlichen Bezügen rekonstruiert. In diesem ersten Abschnitt geht es also um das „Wie“ der Qualität. Dem „Was“ der Qualität widmet sich dagegen der zweite Abschnitt. Man kann neben der Charakterisierung als „partizipativ“, die die Dimension von Praxisbezug beschreibt, den theoretischen Hintergrund in einer pragmatischen soziologischen Tradition verorten: eine Denkbewegung, die Praxis als Prozess der Herstellung sozialer Wirklichkeiten versteht. In diesem Prozess verbinden sich gesellschaftliche, organisatorische, professionelle und interaktive Dimensionen, die wir analytisch unterscheiden können. Sie stellen normative Bezugspunkte für die ‚Prozessierung‘ von Qualität dar. Welche konkrete Praxis und damit auch welche Qualitäten zeit- und kontextspezifisch jeweils entstehen, ist dann eine empirische Frage.

Den Anwendungsfall für das skizzierte Konzept stellt im dritten Abschnitt dieses Textes Luxemburg dar. Betrachtet werden die wesentlichen Entwicklungen, die im Kontext der

Heimerziehung in Luxemburg vor diesem Hintergrund seit 2008 initiiert und umgesetzt wurden.

Abschliessend diskutieren wir, wie sich die hier beschriebene Idee von Qualität, mit einem kontinuierlichen Prozess der Reflexion pädagogischer Praxis und mit dessen organisationaler und jugendhilfepolitischer (d.h. struktureller) Ermöglichung verbinden lässt.

1. Das „Wie“ von Qualität – ein prozedurales Verständnis

Diskussionen und Wissen darüber, wie Qualität erreicht werden kann, ebenso wozu sie erreicht werden soll, gehören seit geraumer Zeit auch in den Feldern der sozialen und pädagogischen Arbeit zu den gesetzten Themen. Das heisst, es gibt unter den Beteiligten ein implizites oder ausgesprochenes Einverständnis darüber, dass über den Topos der „Qualität“, Jugendhilfe und ihre Angebote zu steuern sind, dass Verbesserungen erreicht, Defizite aufgedeckt, hilfreiche Auseinandersetzungen über Praxis gefördert und damit Entwicklungen in gewünschte Richtungen vorangetrieben werden können.

Einige Autoren sprechen davon, dass anscheinend der Begriff selbst die Gewissheit erzeuge, „alle würden über das Gleiche reden“ (Honig & Neumann 2006: 191) und sie stellen sich die Frage, ob und wie „Qualität“ empirisch bestimmbar ist, wenn dies nicht in der Unterscheidung von guter und schlechter Praxis geschieht (in einem qualifizierenden Zugriff) oder mit einer bewertenden Absicht (in einem evaluativen Zugriff). Sie schlagen im Unterschied dazu (ähnlich wie Lamprecht, 2013) vor, die „praktischen Bedingungen der Hervorbringung von Qualität“, die „Erzeugungsgrundlagen „guter Praxis“ (Honig & Neumann 2006: 206) zu untersuchen, um diese auf einer erfahrungswissenschaftlichen Basis beschreiben zu können. Die Vorteile einer solchen Perspektive werden darin gesehen, dass die Grenzen und Möglichkeiten von Verbesserungen wie auch der Einflussnahme auf Erwartungen und Vorstellungen sichtbar werden können. Diese Kontextualisierung eröffnet zugleich einen Raum für Kritik und kritische Reflexion. Insbesondere die Themen „Grenzen“ und „Möglichkeiten“ kommen meist in politischen Forderungen und Projekten zur Implementierung von Qualitätsrahmen, wie bezogen auf deren praktische Konsequenzen selten zur Sprache. Genau hier liegen aber oft die Ursachen und Bedingungen für Gelingen und Misslingen einer Implementation von Qualitätsentwicklungsprozessen (Turba 2012). Gemeinhin folgt man der Idee einer kontinuierlichen Selbstoptimierung entlang der Überprüfung von gesetzten Ziele und ihrer Erreichung. Grundlegend für diese Idee von Qualitätsmanagement ist im Grunde eine „harmonisierende“ Annahme darüber, dass die handlungsleitenden Orientierungen und Werte bei den Akteuren hinreichend ähnlich und beschreibbar, sowie Konflikte um konkurrierende Orientierungen lösbar und verhandelbar sind. Dienstleistungen sollen mit dem Ziel des Vergleichs zwischen Dienstleistern und zur Überprüfung eines effizienten und effektiven Mitteleinsatzes, von Zielerreichung und Wirkungen betrachtet und vergleichbar werden.

Einen Ausdruck findet dieses Denken in dem Konstrukt der „best practices“, die jeweils zeigen sollen, dass es für ein Praxisfeld beste Lösungen gibt. Widersprüchlich an dieser Idee

erscheint, dass mit einer „best practice“ auch das Ende einer möglichen Entwicklung markiert wird, weil hier schon das Bestmögliche erreicht ist. Gleichzeitig zeigt auch die Vervielfältigung von „best practices“ in einem Praxisfeld an, dass es viele gute oder „beste“ Lösungen und Handlungsalternativen für bestimmte praktische Fragen gibt. Eine Kritik an einer sogenannten evidenz-basierten Praxis (die das „Wie“ standardisiert), die nicht mehr nach den ihr zugrundeliegenden Werten fragt, sondern lediglich nach dem bestmöglichen Mitteleinsatz, fordert, die Frage danach, warum, welche Ziele erreicht werden sollen, in die Betrachtung einzubeziehen (Biesta 2007).

“This is why there is a real need to widen the scope of our thinking about the relation between research, policy, and practice, so as to make sure that the discussion is no longer restricted to finding the most effective ways to achieve certain ends but also addresses questions about the desirability of the ends themselves” (Biesta 2007:22).

Die Frage danach, was ist beste Praxis, wieso und für wen, ist damit notwendiger Kernbestandteil des „wie“ von Qualitätsentwicklung.

In diesen Prozesse wirken Akteure mit unterschiedlichen Interessen, ausgestattet mit unterschiedlicher Macht und unterschiedlichen Anforderungen an Legitimation, darauf ein, wie „beste Praxis“ hergestellt und wie sie beobachtbar wird. So drängt Politik häufig „auf ‘harte Kennzahlen’, auch wenn diese nicht unbedingt auf die lokalen „Ziele oder Bedingungen“, das heisst auf die spezifischen Settings passen (Beywl & Giel 2012:123).

Für die Praxis der sozialen und pädagogischen Arbeit ist die Frage nach guter Praxis und dem „Wie“ und „Was“ der Arbeit seit ihren Anfängen von zentraler Bedeutung. Ein kontinuierliches Nachdenken darüber gibt es lange es auch jenseits der heute selbstverständlich gewordenen Frage nach der Qualität der erbrachten Leistungen. Diskutiert wurde, was Hilfe sein und wie eine „helfende Beziehung“ gestaltet werden kann (Müller 2012), welche Konzepte von Hilfe leitend sind, wie Hilfe erbracht werden kann, ohne diskriminierend und entmündigend zu wirken, wie eine fachlich gute „Diagnose“ und „Fallverstehen“ gelingt (Schrapper 2012) und welche Werte für die Ideen von Hilfe, Begleitung und Unterstützung orientierend sein könnten und sollten (Thole & Bock 2011 ; Gängler 2011).

Die jeweiligen Referenzrahmen waren dabei höchst unterschiedlich. Heute wird zunehmend auf internationale Rechte (Menschenrechte, Kinderrechte) und transnationale Formen der formellen und nicht-formellen Unterstützung (Care und Commons Diskussion) Bezug genommen. Das heisst, Qualität und das was darunter verstanden wird, konfiguriert sich jeweils neu in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Diskussionen und Erwartungen von und an Politik, Interessengruppen und den jeweils direkt von der Leistung betroffenen

Menschen. In vielen Bereichen sind diese selbst gut als Stakeholder organisiert und können stärker oder weniger stark einwirken auf das, was als „Qualität“ gilt.

Wir wollen im Folgenden das „Was“ von Qualität und die dahinterliegenden Konzeptionen für sich in den Blick nehmen und deren Begründungen betrachten, um vor diesem Hintergrund dann die Entwicklungen in Luxemburg zu diskutieren.

2. Das „Was“ von Qualität – normative Bezüge

Das „Was“ thematisiert – wie beschrieben - die normative Dimension von „Qualität“. Was soll, kann unter „Qualität“ verstanden werden und wie abstrakt/konkret ist ein „Was“ zu beschreiben, das Praxis zu orientieren vermag, ohne Praxis en détail vorzuschreiben.

Das „Was“ lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten, die analytisch unterscheidbar sind:

- a) Aus der Perspektive allgemeiner (nicht-lokaler), wissenschaftlich begründeter oder weltanschaulich, kulturell vereinbarter Normen sind in der aktuellen sozialen und pädagogischen Arbeit insbesondere Kinderrechtsnormen, ein über die Kindheitssoziologie geprägtes Verständnis von Kindheit (Agency und Peer Kulturen) und Vorstellungen von entwicklungsunterstützenden sozialen Beziehungen (Bindung, Resilienz) dominante Muster, auf die in vielen Rahmenrichtlinien Bezug genommen wird.

Zunehmend gewinnt auch die Forderung nach Teilhabe, Zugehörigkeit (Inklusion) und bürgerschaftlichen Rechten und Pflichten an Einfluss, die unter dem Stichwort „Citizenship“ firmiert (Biesta & Lawy & Kelly 2009).

Hieran wäre die empirische und kritische Frage zu stellen, inwieweit diese Orientierungen trotz internationaler Rahmenkonventionen aufgrund von real vorfindbaren Lebensbedingungen überhaupt oder in naher Zukunft realisierbar erscheinen. Kritisch könnte angemerkt werden und es wäre empirisch zu untersuchen, inwieweit es sich um Konzepte und Ansprüche handelt, die nur unter bestimmten Bedingungen zu verwirklichen sind und diese „Verwirklichungschancen“ voraussetzen. Festhalten können wir in diesem Punkt, dass sich ein „Was“ der Qualität als Bezugsrahmen auf einer nicht-lokalen Ebene konstituiert, die angeeignet werden muss. Es ist eine empirische Frage, inwieweit die genannten normativen Bezüge in Praktiken eingearbeitet und in diesen handlungsleitend werden.

- b) Aus einer zweiten Perspektive wird dieses „Was“ politisch und organisational bearbeitet, in dem es in politische Programme und Zielvorgaben, Gesetze und Bestimmungen eingearbeitet wird: in Sozial-, Bildungs- und Betreuungspolitiken wird zugleich ein Rahmen für Organisationen geschaffen, die hier Angebote machen, seien sie privat oder öffentlich verfasst. Auch für diese Politiken gilt, was für die erste Ebene der Beschreibung von „Qualität“ gesagt wurde. Abhängig von gesellschaftlichen Diskursen, der Macht von

Lobbygruppen und von deren Einfluss auf diese wird hier zeit- und kontextspezifisch kontingent festgesetzt, „wohin die Reise geht“, was als „gute Praxis“ zu verstehen ist, was von den Organisationen, die sich in diesem Feld bewegen erwartet wird. Dies bedeutet meistens auch, wofür diese öffentliche Mittel akquirieren und z.B. über Programme einwerben können.

Gängig wird dies heute in der Sprache von „Standards“, „Rahmenplänen“, „Bildungszielen“, „Leitorientierungen“ verfasst. Hier werden über die einzelnen Organisationen hinweg (d.h. ohne Berücksichtigung von Unterschieden) Richtlinien vereinbart bzw. festgelegt, die überprüfbar machen sollen, inwieweit die Praxis der jeweiligen Organisation diese Orientierungen aufweist und inwieweit die organisationalen und pädagogischen Praxen ihnen entsprechen. Gerade Letzteres stellt ein zentrales Problem dar, wenn es nicht nur eine Form der Entsprechung geben kann. In der Regel wird versucht, Leitorientierungen in „mess- und beobachtbare“ Tatbestände zu übersetzen (Indikatoren, die anzuzeigen vermögen, wieweit die Entsprechung zwischen Praxis und Erwartungen, die aus Programmen resultieren, gelingt).

Hier geraten wir an eine Grenze (Herausforderung), die durch die Besonderheiten von Organisationen im sozialen Bereich markiert ist. „Dieser Organisationstyp ist „in seinem Handeln und seinen Strukturen komplex, konfliktbeladen, mehrdeutig und daher relativ schwer zu verstehen“(Klatetzki 2010 : 18) - und darin schwer zu messen. Diesem Problem sieht sich jede Qualitätsentwicklung gegenüber.

Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen konkurrieren um Klienten und um Geld, um Managementkonzepte, um innovative Angebote und um kompetentes Personal. Sie wirken damit auch auf Politiken und andere Organisationen und Akteure zurück. Entsprechend werden Erwartungen an Evaluation und die Bedeutung von Evaluation in Auseinandersetzungen in diesen Felder mitstrukturiert (vgl. Lamprecht 2011).

Es sind dies Prozesse des „structural ordering“ (Hildenbrand 2007: 10; Strauss 1993). Gemeint ist damit das Entstehen von Feldern von Ordnungen, oder mit einer stärkeren Konnotation auf Aushandlung, von sogenannten Governance-Arenen. Sie bilden eine „conditional matrix“ (Hildenbrand 2007: 11), die das Handeln der jeweiligen Akteure, unter Bedingungen, sowie legitimatorische Anforderungen und Zwänge stellt. Gleichzeitig produzieren und gestalten die Akteure auch in ihrem Handeln diesen Rahmen mit, legen ihn aus und konfigurieren ihn kontextspezifisch. So schafft erst die „Analyse etablierter Praktiken“ und ein „Verständnis von deren Funktion“ die Voraussetzungen für ein Verstehen von Organisationskulturen und den Chancen und Grenzen in diesen zu handeln (Bohnsack zitiert in Lamprecht 2011: 19). In dieser

Perspektive wird dafür plädiert, den Blick auf die systemische Dynamik und die Praxen, sowie die darin eingelagerten Werthaltungen der jeweiligen Akteurs- und Stakeholdergruppen zu richten“ (ebd.).

- c) Aus einer dritten Perspektive kommen die für das jeweilige Feld mit ihrem Selbstverständnis dominanten Professionen, deren Handlungs-, und Professionswissen sowie deren ethische Standards und professionelle Haltungen in den Blick. Diese sind nicht umstandslos deckungsgleich mit dem organisationalen Verständnis von „Qualität“ und guter Praxis. In der konkreten Interaktionen mit den KlientInnen, den NutzerInnen der Dienstleistungen realisieren sie ein bestimmtes Verständnis von pädagogischem, sozialarbeiterischem Handeln, das damit implizit eine Idee von Qualität aufweist. Ebenso realisiert die Organisation in ihren jeweiligen Strukturierungen, z.B. ihrer Personalpolitik, ihrer Kommunikationskultur nach innen und aussen, Möglichkeiten und Vorstellungen von Qualität, die von den in Organisationen handelnden Menschen angeeignet und in alltägliches Handeln umgesetzt werden.
- d) Eine vierte Perspektive ist die der NutzerInnen des Angebots der Organisation oder bestimmter Angebote von Hilfe. Auch diese bringen ihre Erwartungen und Erfahrungen mit in das professionelle Setting, in dem Hilfe entsteht, angeboten, gewährt, geleistet wird. In der Regel wird davon ausgegangen, dass die Hilfe ihrer Mitwirkung (Partizipation) bedarf (Annahme einer Ko-Konstruktion von Hilfe), dass sie strukturell in einer schwachen Position sind (sie sind auf Hilfe angewiesen) und dass sie der Unterstützung in der Wahrnehmung ihrer Rechte bedürfen (Urban-Stahl & Sandermann 2013). Auch sie sind trotz der beschriebenen Beziehungs-Asymmetrie an der Gestaltung dessen, was an Praxis realisiert wird, strukturell beteiligt.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass das hier entwickelte Verständnis des „Was“ von Qualität sich in einer Tradition sieht, für die die Annahme von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Struktur und Handeln zentral ist. Wirkungen werden eher an praktischen Handlungsvollzügen und weniger an quantitativen Kennzahlen untersucht. Die Zahl der betreuten Kinder ist dann nicht als Grösse an sich relevant, sondern eher in Bezug darauf, wie sich Praxis sich im Kontext einer solchen conditional matrix im Unterschied zu anderen Situationen und Rahmungen darstellt und wie Qualität jeweils hergestellt, prozessiert, werden kann. Dies hat Konsequenzen für die Frage nach der möglichen Steuerung von Prozessen der Implementierung von Qualität und der Steuerung von Politiken.

In dem hier beschriebenen Ansatz wird die „Ambivalenz bzw. Paradoxie sozialer Konstellationen“ „als zu professionalisierendes Potential“ gedeutet. So wird davon ausgegangen, dass sich „weder über normative Bewertungskriterien noch über direktive

Beratungskonzepte in Evaluationen beabsichtigte Wirkungen erzielen lassen. Die Konzentration auf ein Dazwischen, das soziale Interaktionen bestimmt ..., sowie ein Interesse an falligen Logiken und die Offenheit für Unerwartetes ... konstituieren das hier angenommene Praxisverständnis“ (Lamprecht 2011: 15).

3. Das „Was“ und „Wie“ der Qualitätsentwicklung in der luxemburgischen Heimerziehung

Eine Herausforderung im Prozess der Qualitätsentwicklung in der luxemburgischen Heimerziehung, der 2007 eingesetzt hat, war es, in der Praxis ein wie oben beschrieben auf das zu „professionalisierende Potential“ ausgerichtetes Verständnis von Qualitätsentwicklung zu etablieren und hierfür Formate zu finden, die

- a) angenommen und selbst praktisch bedeutsam werden können und
- b) die es ermöglichen, die Selbst- und Fremdbeobachtung in einer „dialogischen“ Weise aufeinander zu beziehen, ohne die methodologisch differenten Zugänge einzuebnen, noch Wissensformen (z.B. Theorie und Praxis) zu hierarchisieren (vgl. Lamprecht 2011). Eine weitere Aufgabe war es, die Besonderheiten der luxemburgischen Jugendhilfelandchaft in den Blick zu nehmen, um sich ein Bild von den „besonderen“ Situationen, die es hier zu bearbeiten gilt, zu machen. Das Bedingungsgefüge, in das sich der Prozess der Qualitätsentwicklung im Sinne einer Reform der Kinder- und Jugendhilfe einfügt, in dem er wirksam wird und das er mitgestaltet, wurde oben mit dem Begriff der ‚conditional matrix‘ eingeführt. Dies soll für den luxemburgischen Kontext in einigen bedeutsamen Aspekten beschrieben werden.

3.1. Die „Conditional Matrix“ der Heimerziehung im luxemburgischen Kontext

Ohne Zweifel sind auch für den luxemburgischen Kontext zentrale Linien erkennbar, die in den internationalen Debatten um Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung von Bedeutung sind. So hat Luxemburg sich zur Umsetzung internationaler Konventionen (Kinderrechte, Rechte von Menschen mit Behinderungen, Inklusion) verpflichtet und Konzepte non-formaler Bildung zur politischen Leitidee im Bereich der Betreuung gemacht.

Strukturbildend für den Umgang mit gefährdeten Kindern ist gleichwohl seit 50 Jahren eine wohlfahrtsstaatliche Schutzpolitik gegenüber Kindern und Jugendlichen, die die Praxen in der Kinder- und Jugendhilfe in besonderer Weise konfiguriert. Dies zeigt sich z.B. in einer im europäischen Vergleich sehr hohen Rate von gerichtlichen Einweisungen in Heime (zwischen 85% und 90%). Dies ist meist begleitet vom gleichzeitigen und vollständigen Entzug elterlicher Sorgerechte (*autorité parentale*), die an die jeweilige Einrichtungsleitung übergehen. In Luxemburg bildet hierfür die Jugendschutzgesetzgebung in der reformierten Fassung von 1992 (*Loi du 10 août 1992*) die wesentliche Grundlage. Das entsprechende Basisgesetz stammt aus dem Jahr 1939 und ist in Bezug auf die Beschreibung sozialer Situationen bzw. Gefährdungen in unveränderter Form in Kraft. In diesem Kontext hat sich

ein sozialer und sozialpädagogischer Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern etabliert, der als paternalistisch, als Idee von versorgender Hilfe, mit wenig Transparenz für die AdressatInnen von Hilfe und mit einer grossen Nähe zwischen politischer Verwaltung und Trägern beschrieben werden kann. Seit Beginn der 1980er Jahren gibt es eine kontinuierliche Kritik an diesen Verhältnissen, die sowohl in Bezug auf die fachliche Ausrichtung der Heimerziehung, wie auf die gesetzlichen Grundlagen nach Reformen verlangt (vgl. Peters & Hansen 2008). Auch das Fehlen starker Fachverbände, die hier orientierend und lobbyistisch mitbestimmend hätten werden können, ist für diese Situation mitentscheidend. Sicherlich ist auch die Tatsache von Bedeutung, dass Ausbildungseinrichtungen und Ausbildungsgänge mit einer eigenständigen Professionalisierungsvorstellung erst spät entstanden sind, mit der Ausbildung zum Educateur Gradué (graduierter Erzieher) (1991-2008) und mit dem Bachelor en Sciences Sociales et Educatives, der als universitärer Studiengang 2003 mit der Schaffung der Universität Luxemburg eingerichtet wurde.

Ende 2008 wurde das bis dahin allein stehende Jugendschutzgesetz um ein Gesetz der Hilfe für Kinder und Familien (Loi du 16 décembre 2008) ergänzt, das neue Abstimmungsbedarfe zwischen Jugend(schutz)gerichtsbarkeit und einer neu geschaffenen Jugendhilfeverwaltung, dem nationalen Jugendamt (Office Nationale de l'Enfance – ONE) notwendig macht. Damit entstanden neben neuen Akteuren, wie z.B. den Services de Coordination de Projet d'Intervention (CPI), Diensten, die im Auftrag des ONE Fallverantwortung und Fallmanagement übernehmen, auch neue Interpretationsfelder für das Verständnis von Hilfen, von professionellen Beziehungen zu Kindern und Eltern, die einer Gestaltung, Auslegung, Strukturierung und Praxis bedurften.

In diesem Kontext sind als Steuerungsstrukturen durch das Ministerium zwei – den Prozess begleitende - Kommissionen gebildet worden, die als Orte der Verhandlung und des Austauschs zwischen Trägern und Ministerium konzipiert sind: Erstens die Commission de Pilotage, in der im Wesentlichen vertragliche und tarifliche Fragen, wie auch die jährlich zu verhandelnden und anzupassenden Rahmenkonventionen zwischen Ministerium und Trägern abgestimmt werden. Das zweite Gremium ist die Commission de Qualité, die aus Mitgliedern der Trägerorganisationen, den Verantwortlichen des Ministeriums, den staatlichen Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen und einem Mitglied der Universität besteht. Hier ist der Ort, Bewertungskriterien zu diskutieren und Politiken zu analysieren. Damit ist zum ersten Mal in der luxemburgischen Kinder- und Jugendhilfe ein Ort des regelmässigen Austauschs zwischen zentralen Akteuren geschaffen worden

3.2. Der Prozess der Qualitätsentwicklung

Ein Teilaspekt dieser Veränderungen ist der hier beschriebene Prozess der partizipativen Qualitätsentwicklung, der seinen Ausgang genommen hat in einer Initiative von Direktoren aus den Heimstrukturen (ADCA 2008) und der seit 2008 mit Begleitung der Universität

unterschiedliche Formate erprobt und ausgewertet hat (vgl. Peters & Jäger 2013b; Peters & Jäger & Lellinger 2013).

Der Vorschlag für eine Qualitätsentwicklung in den stationären Hilfen zur Erziehung verbindet dabei die Elemente Selbstevaluation, Peer-Review und Fremdevaluation in einer systematischen Weise und stets unter Einbezug der Praxisakteure. Ein Kernelement sind evaluative Befragungen, deren Ergebnisse an die Befragten schriftlich zurückvermittelt und mit ihnen selbst in sogenannten Peer-Reviews (mit der Methode des Appreciative Inquiry⁵) reflektiert werden (Peters & Jäger 2013a).

Die wesentlichen Elemente des „Wie“ der Qualitätsentwicklung in den Hilfen zur Erziehung in Luxemburg sind:

- Eine jährliche Selbstevaluation in Verantwortung der Träger und Einrichtungen mithilfe eines Fragebogens, der entlang der Standards „Qualität in der Heimerziehung“ ausgearbeitet wurde
- Die träger-, einrichtungs- und dienstübergreifende Reflexion und Diskussion der Ergebnisse der einrichtungsbezogenen Selbstevaluation in Peer-Review Workshops unter externer Moderation.
- Das jährliche nationale Forum AEF (Kinder- und Jugendhilfe), das als Fachforum von der Universität unter Beteiligung von Fachverbänden seit 2010 organisiert wird (das Forum hat bisher viermal stattgefunden mit den thematischen Schwerpunkten Partizipation, Krisen, Elternarbeit und Hilfeplanung).
Alle drei Formen der Auseinandersetzung mit Praxis haben einen gemeinsamen wechselnden Fokus, um die Synergien, mögliche Lerngewinne und Einsichten zwischen den einzelnen Formaten zu erhöhen.
- Der vierte Aspekt der Qualitätsentwicklung ist die externe Evaluation, die auch im Gesetz vorgesehen ist und die in einem ersten Zugang 2012 mit evaluativen Gesprächen auf freiwilliger Basis eingeleitet worden ist.

Eine kontinuierliche Aufgabe, die sich in diesem Prozess stellt und die auch in der Literatur als zentral beschrieben wird (vgl. Bewyl & Giel 2012), ist die Einarbeitung von Ergebnissen aus solchen Qualitätsdiskursen und –bewertungen, aber auch der Praxisforschung, in organisationale Strukturen und politische Rahmungen (der Weg zurück in die ‚conditional matrix‘).

Eine weitere Herausforderung stellt die Gestaltung des Bewertungsvorgangs selbst dar. Ist er eine lästige, zusätzliche Pflicht, ein legitimatisches „Muss“ oder gehört er zur „kritischen“ und „wertschätzenden“ und partizipativen Kultur eines Politik- und Praxisfeldes, eines

⁵ Die Methode wurde im Kontext von Organisationsberatung entwickelt und in der Kinder- und Jugendhilfe von Andrew Turnell als eine Form der Praxisentwicklung und Implementierung in sein Konzept „Signs of Safety“ übernommen. Signs of Safety ist eine Methode zur Gestaltung von Gesprächen mit Kinder und Eltern, insbesondere in kritischen Kinderschutzsituationen, die auch in Luxemburg angewendet wird (Turnell 2012).

Trägers und einer Einrichtung? Wenn wir die Erkenntnisse der Organisations- und der neueren Evaluationsforschung ernst nehmen, so entscheidet sich die jeweilige Qualität der Praxis an diesen Kulturen und sozialen Welten, die den Unterschied machen und zu erkennbaren Unterschieden in der Qualität von pädagogischer Arbeit führen.

Literatur

- Beywl, W. (2012). *Evaluation ist systematische Kritik. Nachvollziehbar bewerten und Wertmaßstäbe offen legen*. In: Sozial Extra. 36. Jg. (9/10). S. 15-17.
- Beywl, W.; Giel, S. (2012). *Nutzungsfokussierte Evaluation am Beispiel eines multizentrischen Programms*. In: Lobermeier, O.; Strobl, R.; Heitmeyer, W. (Hg.). *Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 101-125
- Biesta G., L. R., Kelly N. (2009). "Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions". *Social Justice* 4 (1): 5-24.
- Biesta, G. (2007). "Why "What Works" Won't Work: Evidence based practice and the democratic deficit in educational research." *Educational Theory* 57(1): 1-22.
- Bock, K. T., Werner (2011). "Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Hilfe“." *Soziale Passagen* (2011) 3: 5–10.
- Gängler, H. (2011). *Hilfe*. Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearb. Aufl.. Otto, H.U.; Thiersch, H. (Hrsg.). München/Basel, Reinhardt Verlag: 609–618.
- Haubrich, K. (2009). *Evaluation in der Sozialen Arbeit in Deutschland. Entwicklungslinien und Besonderheiten der Evaluationsdebatte am Beispiel der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe*. in: T. Widmer, W. Beywl and C. Fabian (Hrsg.). *Evaluation*, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 441-449.
- Hildenbrand, B. (2007). *Wandel in Ereignissen. Die Vermittlung von Struktur und Handeln in der Analyse von Prozessen sozialen Wandels*. In: Karl Friedrich Bohler, Dorett Funcke und Bruno Hildenbrand, *Regionen, Akteure, Ereignisse. Die Entwicklung der Erziehungshilfen nach der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes 1990/91*. SFB 580 Mitteilungen 23 (2007): 6-43.
- Klatetzki, T. (2010). *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, J. (2006). *Ein Praxisleitfaden zur Selbstevaluation in der Jugendhilfe*. In: *Unsere Jugend*, 58: (1): 13-20.
- Lamprecht, J. (2011). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis*. DOI 10.1007/978-3-531-93343-6_1, VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Lamprecht, J. (2013). *Responsive Evaluation: Partizipative Initiierung organisationalen Lernens*. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria; Wolff, Stephan (Hrsg.) (2013) *Organisation und Erfahrung Beiträge der AG Organisationspädagogik*, Reihe: *Organisation und Pädagogik*, Band 7, DOI 10.1007/978-3-531-91660-6: 139-147.
- Loi du 10 août 1992 relative à la protection de la jeunesse. Mémorial A-N°70. Luxembourg.
- Loi du 16 décembre 2008 relative à l'aide à l'enfance et à la famille. *Memorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg* (22.12.2008), A – N° 192, 2583-2588.
- Müller, B. (2013). *Professionell helfen. Was das ist und wie man das lernt*. Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag
- Müller-Kohlenberg, H.; Beywl, W. (2003). *Standards der Selbstevaluation*. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 79-93.
- Peters, U.; Hansen; T. (2008). *Strukturen der Heimerziehung in Luxemburg*. Arbeitspapier 1, Universität Luxembourg

- Peters, U., Jäger, J. A. (2013). *Qualität in der Heimerziehung. Standards für die stationären Einrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfe*. Luxembourg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.
- Peters, U., Jäger, J. A., Lellinger, D. (2013). *Evaluative Gespräche zur Arbeit mit der Herkunftsfamilie in der Heimerziehung und zur Umsetzung von Qualitätsstandards* – Oktober 2012. Bericht. Universität Luxemburg, Luxemburg.
- Scheffer, T. (2001). *Die praxisbegleitende Evaluation als Instrument der Qualitätsentwicklung*. In: Frank Früchtel u.a. (Eds.) *Umbau der Erziehungshilfe. Von den Anstrengungen, den Erfolgen und den Schwierigkeiten bei der Umsetzung fachlicher Ziele in Stuttgart*. Weinheim/München: Juventa. S. 167-175
- Scheffer, T.; Wolff, St. (2003). *Begleitende Evaluation in sozialen Einrichtungen*. In: Claudia Schweppe (Hg.) *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske & Budrich: 331-351.
- Strauss, A. L. (1993) *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Turba, H. (2012). Grenzen "begrenzter Rationalität" - Politisch-administrative Steuerungsambitionen im Kinderschutz. In: Marthaler, Th.; Bastian, P.; Bode, I.; Schrödter, M. (Hrsg.): *Rationalitäten des Kinderschutzes. Kindeswohl und soziale Interventionen aus pluraler Perspektive*. Wiesbaden: Springer: 79-104
- Turnell, A. (2012). *The Signs of Safety. Comprehensive Briefing Paper*. Resolutions Consultancy. www.signsofsafety.net (im Projekt wurde eine deutsche Übersetzung des Grundlagenpapiers von Turnell angefertigt)