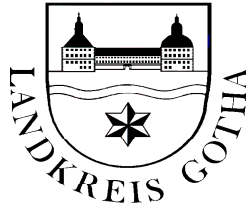


Landkreis Gotha, Jugendamt



Planungsgruppe Petra e. V.



Modellprojekt ‚Partizipation in der Hilfeplanung‘

Abschlussdokumentation

Erstellt von Günther Koch, Planungsgruppe Petra e. V., April 2004

Gefördert durch das Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit

INHALT

0. Vorbemerkung (Herr Koch).....	1
1. Vorwort (Herr Marx)	2
2. Projektauftrag (Herr Koch).....	3
2.1 Auftragsgestaltung.....	3
2.2 Überblick über die Projektabschnitte	3
2.3 Projektverlauf aus Sicht der Amtsleitung (Frau Baumann).....	6
3. Beteiligungsorientierung im Kontext (Herr Koch).....	8
3.1 Rechte von Kindern, Jugendlichen und Eltern	9
3.2 Dienstleistungsorientierung	12
3.3 Qualitätsdebatte	16
3.4 Psychologische Aspekte.....	18
3.5 Professionalität	23
4. Auswertung von Fallakten (Herr Koch).....	25
5. Grundsätze von Beteiligungsorientierung (Herr Koch).....	27
5.1 Kontaktaufnahme/Vorphase	27
5.2 Klärungsphase	30
6. Das Hilfeplanformular (Herr Volkmar/Herr Troyke)	32
7. Ressourcenorientierung (Herr Koch).....	36
8. Zielentwicklung als Motor für Beteiligungsorientierung (Herr Schwabe).....	39
8.1 Die drei Ebenen der Zielformulierung: Leitziel, Mittlerziel und Handlungsziele.....	39
8.2 Handlungsziele konkret: S.M.A.R.T.	44
8.3 Ziele aushandeln, Kompromisse bilden und mit Dissens umgehen.....	48
8.4 Lösungsideen bei streitenden Partnern	65
8.5 Zeitplanung und Themenstrukturierung.....	68
8.6 Strategische Optionen.....	70
9. Einführung eines Evaluationsinstrumentes (Herr Koch).....	72
10. Erfahrungen der freien Träger (Herr Schastok)	76

11. Erste Erfahrungen mit Einsatz und Auswertung des Evaluationsvorhabens aus Sicht des Jugendamtes (Frau Ortelbach).....	79
12. Anhang	81
12.1 Qualitätsentwicklungsvereinbarung.....	81
12.2 Hilfeplanformular	85
12.3 Fragebögen zur Evaluation der Hilfeplanung und der Hilfeleistung	98
12.4 Fragenliste.....	102
12.5 Ressourcen: Einsatz, Planung und Durchführung	108
LITERATUR	I

0. Vorbemerkung (Herr Koch)

Die vorliegende Dokumentation stellt Inhalte und Ergebnisse des Modellprojektes ‚Beteiligungsorientierte Hilfeplanung‘ aus Sicht der Beteiligten dar. Neben einer Würdigung durch den Sozialdezernenten (Kap. 1) wird der Projektverlauf im Überblick in Kap. 2 beschrieben, verbunden mit der Sicht der Amtsleitung (Kap. 2.3).

Mitarbeiter des Sozialen Dienstes beschreiben durch das Projekt initiierte Veränderungen der Dokumentation der Hilfeplanung (Kap. 6) und ein Mitarbeiter der freien Träger berichtet von Erfahrungen aus ihrer Sicht (Kap. 10).

Der theoretische Kontext zum Thema Beteiligungsorientierung wird in Kap. 3 vorgestellt. Überlegungen hieraus und Ergebnisse der Analyse ausgewählter Fallakten (Kap. 4) führten zur Formulierung von Anforderungsprofilen für einzelne Prozessabschnitte der Hilfeplanung (Kap. 5).

Es folgen die zentralen Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen. Im Verlauf des Projektes gingen wichtige Impulse durch die von Prof. Dr. Mathias Schwabe, Evangelische Fachhochschule Berlin, durchgeführten Fortbildungen zum Thema Zielentwicklung und Gesprächsführung aus (Kap. 8).

Neben der Fortbildung der Mitarbeiter des Sozialen Dienstes stand am Ende des Projektes die Einführung eines Evaluationsinstrumentes, das Einschätzungen der beteiligten Personen zur Hilfeplanung und Verlauf der Hilfeleistung erhebt. Die Entwicklung dieses Instrumentes wird in Kap. 9 beschrieben.

Im Anhang (Kap. 11) finden sich neben ausgewählten Fragebögen dieser Evaluation und der Qualitätsentwicklungsvereinbarung auch Arbeitshilfen zur Dokumentation der Hilfeplanung und zu Aspekten aus den Fortbildungsveranstaltungen.

Das Projekt wurde vor Ort getragen durch die Leitung des Jugendamtes, durch engagierte MitarbeiterInnen des Sozialen Dienstes und aufmerksame Vertreter der freien Träger. Umschriebene Projektziele konnten somit erreicht werden.

Das Vorhaben wurde finanziert durch Mittel des Thüringer Ministeriums für Soziales, Familie und Gesundheit.

Zu den erreichten Arbeitsergebnissen möchte ich alle am Projekt Beteiligten beglückwünschen und mich für die Kooperation bedanken.

Günther Koch
April 2004

1. Vorwort (Herr Marx)

Kommunalpolitik und kommunale Interessen sind im Landkreis Gotha seit je her mit dem Interesse an der Förderung von Kindern und Jugendlichen und Familien und ihrem Lebensumfeld verbunden.

Dabei ist die Einbeziehung von jungen Menschen in Entscheidungen, die mit ihrer unmittelbaren Entwicklung, so z. B. in Bildung, Sport, Kultur oder eben der Jugendarbeit und Jugendhilfe verbunden, ein Kernstück der parlamentarischen Arbeit.

Umso mehr begrüße ich die Initiative des Jugendamtes unseres Landkreises, diese guten Erfahrungen auch auf die Beteiligung an der Hilfeplanung zu übertragen.

Ich danke an dieser Stelle ausdrücklich dem Thüringer Ministerium für Familie, Soziales und Gesundheit sowie dem Landesjugendamt Thüringen für seine Unterstützung und Begleitung dieses Projektes.

Mein Dank geht ebenso an die Planungsgruppe PETRA, die sich seit Jahren als verlässlicher Partner und Ideengeber in der Zusammenarbeit mit dem Landkreis Gotha als Träger der öffentlichen Jugendhilfe erwiesen hat.

Die vorliegende Dokumentation ist das Ergebnis eines über 3 Jahre andauernden Prozesses zur Entwicklung und Umsetzung von Methoden der Beteiligung von Adressaten an der Hilfeplanung.

Ich wünsche den Verfassern und Initiatoren, dass ihre Arbeitsergebnisse zugleich auch Impulsgeber für andere Träger der Jugendhilfe in Thüringen oder auch darüber hinaus sein können.

Wenn Albert Einstein einmal sagte: „Es gibt weder große Entwicklungen noch wahre Fortschritte auf dieser Erde, solange noch ein unglückliches Kind auf ihr lebt“, so wissen wir, welch hoher Anspruch sich aus dieser Aussage ableitet.

Diesen Anspruch müssen wir als Herausforderung für unsere Zeit und unsere soziale Verantwortung den Generationen gegenüber aufnehmen und begreifen.

Helmut Marx

Zweiter Beigeordneter des Landkreises Gotha

2. Projektauftrag (Herr Koch)

2.1 Auftragsgestaltung

Der Auftrag geht insgesamt zurück auf eine Initiative des Landesjugendamtes Thüringen zur Entwicklung von Ansätzen, Verfahren und Methoden für eine adäquate Beteiligung der Adressaten an der Hilfeplanung. Am Ausgangspunkt bestand die Idee, dieses Modellprojekt in zwei Jugendämtern zu etablieren und eine Unterstützung der Jugendämter durch ein Beratungsinstitut vorzusehen.

Von Seiten des Jugendamtes Gotha und des Unstrut-Hainich-Kreises wurde dieses Vorhaben aufgegriffen, es fanden erste Treffen zur inhaltlichen Gestaltung des Projektes zusammen mit Vertretern der Planungsgruppe Petra als vorgesehenem Beratungspartner statt. Aufgrund interner Notwendigkeiten musste der Kooperationspartner Unstrut-Hainich-Kreis als Projektteilnehmer aussteigen. Der geplante Vergleich von Entwicklungen und Ergebnissen fiel damit als Zielsetzung des Projektes aus. In der Gestaltung des Konzepts für die Entwicklung an einem Modellstandort war darauf zu achten, dass die Entscheidungsoptionen im Projektverlauf registriert wurden, um den exemplarischen Charakter des Projektes zu erhalten. Ausdrückliche Projektschwerpunkte sollten dabei in den folgenden Bereichen liegen:

- Entwicklung von methodischen Kompetenzen im Bereich Beteiligung
- Orientierung des Verfahrens und der Dokumentation in der Hilfeplanung an beteiligungsorientierten Gesichtspunkten
- Einführung eines Evaluationsinstrumentes.

2.2 Überblick über die Projektabschnitte

Für die Auftaktveranstaltungen mit den Mitarbeitern des Sozialen Dienstes standen folgende Themen im Zentrum:

- Darstellung des Kontextes des Themas Beteiligung an der Hilfeplanung: Recht, Dienstleistungsorientierung, Qualitätsdebatte, psychologische Aspekte und Professionalität.
- Prozessorientierte Erarbeitung des Ist-Standes von Beteiligungsanforderungen an die Hilfeplanung und Diskussion von Veränderungsnotwendigkeiten: Hierzu wurde zu jedem Abschnitt der Hilfeplanung ein fachliches Anforderungsprofil unter dem Aspekt der Beteiligung vorgelegt und mit allen Mitarbeitern diskutiert und bewertet.

Am Ende dieser beiden Veranstaltungen standen folgende Ergebnisse:

- Wesentliche Elemente einer beteiligungsorientierten Hilfeplanung wurden diskutiert. Konsens und Dissens zu verschiedenen Normen im Rahmen der Hilfeplanung wurden festgehalten.
- Es wurden Bedarfe an Fortbildungsveranstaltungen zur Weiterentwicklung der methodischen Kompetenz formuliert.
- Es gab unter den Kollegen einen Konsens darüber, ein Instrument zur Evaluation der Hilfeplanung und Hilfeleistung zu erarbeiten und einzuführen.

Die folgenden Fortbildungsveranstaltungen zu methodischen Fähigkeiten hatten die Schwerpunkte:

- **Ressourcenorientierung:** Hier ging es vornehmlich darum, Grundkategorien sozialer Ressourcen vorzustellen und deren gezielte Erhebung einzuüben.
- Konkrete **Zielformulierung** in der Hilfeplanung: Die s.m.a.r.t. Kriterien zur Formulierung von Hilfeplanzielen wurden in einer ersten Veranstaltung durch verschiedene Übungen trainiert. In einer anschließenden Veranstaltung wurde erarbeitet, welche Vorgehensweisen die Zielformulierung in konflikthaften Gesprächssituationen erleichtern. Neben der Erweiterung des methodischen Repertoires für den sozialen Dienst gab es durch diese Veranstaltung auch die Anregung die Formulare zum Hilfeplan zu verändern (vgl. Darstellung der Kollegen).
- **Gesprächsführung** und Zielorientierung; Umgang mit Hindernissen

Nach diesen methodisch orientierten Fortbildungseinheiten stand am Projektende die Entwicklung und Einführung eines Instrumentes zur Evaluation der Hilfeplanung.

Zeitlicher Ablauf des Projekts

1	Auswertung von Fallakten	06/2001
2	Beteiligungsorientierung im Kontext Diskussion von Grundlinien	10/2001
3	Grundsätze von Beteiligungsorientierung im Verlauf der Hilfeplanung Einigung auf Themenschwerpunkte	12/2001
4	Zielorientierung in der Hilfeplanung	04/2002 05/2002
5	Ressourcenorientierung in der Hilfeplanung	06/2002
5	Gespräche führen und Ziele verfolgen	09/2003
6	Recherche von Evaluationsinstrumenten	09/2002
7	Auswahl von thematischen Schwerpunkten für die Evaluation und Konstruktion der Fragebögen	10/2002 bis 12/2002
8	Erstellung einer Auswertungsroutine	01/2003
9	Analyse des Datensatzes und erste Interpretation der Ergebnisse	10/2003
10	Abschlussstagung	5/2004

2.3 Projektverlauf aus Sicht der Amtsleitung (Frau Baumann)

Neue Anforderungen sind dazu da, sie zu erkennen und sie als Chance für die eigene fachliche Weiterentwicklung zu begreifen.

Diese Überlegung war ein Hauptmotiv für die Mitarbeiter des Jugendamtes Gotha, das **Modellprojekt Partizipation in der Hilfeplanung** des Thüringer Landesjugendamtes anzunehmen,

Was aber heißt Beteiligung am Hilfeplan ?

Versteht sich das Jugendamt Gotha in ausreichender Form als Dienstleister für Kinder, Jugendliche und deren Eltern ?

Sind wir wirklich Partner als öffentlichen Träger der Jugendhilfe in unserem Landkreis, wie es spätestens mit der Einführung des Paragraphen 78 a ff SGB VIII 1999 zurecht gefordert ?

Sind wir kompetenter Kooperationspartner für die Schulen in unserer Region ?

Nicht zuletzt müssen diese Fragestellungen auch beleuchtet werden, wenn es um die Professionalität und Qualität unserer Arbeit im Jugendamt Gotha geht.

In einem ersten Teil unseres Modellprojektes Partizipation in der Jugendhilfeplanung müsste folgerichtig die bis dahin praktizierte Hilfeplanung analysiert werden insbesondere, weil der § 36 des SGB VIII die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Hilfeentscheidung regelt.

Sowohl die Verwaltung des Jugendamtes, als auch der Jugendhilfeausschuss haben also den Auftrag im Einzelfall wie in der allgemeinen Entwicklung die Individualität der einzelnen Mädchen und Jungen zu betrachten und daraus konkrete Ziele abzuleiten.

Unter Einbeziehung von Mitarbeitern des Allgemeinen Sozialen Dienstes, der Wirtschaftlichen Jugendhilfe, der Jugendhilfeplanung und dem Vorsitzenden des Jugendhilfeausschusses verständigten wir uns auf „Grundsätze von Beteiligungsorientierung im Verlauf der Hilfeplanung“ die in folgende Schwerpunkte unterteilt werden.

- Kontaktaufnahme / Vorphase
- Klärungsphase
- Hilfeplangespräch
- Hilfeplanbeteiligung
- Abschluss der Hilfe und Evaluation

Als weitere Schwerpunkte erwiesen sich im Laufe der Seminare und der geführten Diskussion die:

- Zielorientierung in der Hilfeplanung
- Ressourcenorientierung in der Hilfeplanung

Ressourcenorientierung und Ressourcenplanung sind dabei nicht Selbstzweck, sondern Methoden, die Problemlagen analysieren und zugleich Lösungsansätze und Lösungswege beschreiben.

Die aktive Einbindung der freien Träger der Jugendhilfe, die an der Umsetzung der Hilfeplanung beteiligt sind, erwies sich zu diesem Zeitpunkt als folgerichtig und unabdingbar.

Im Rahmen der Projektphase entwickelte sich die Idee der Erhebungen zur Qualität von Leistung, Beteiligung und Service, reflektierend über den gesamten Hilfeverlauf.

So entstand in diesem Zusammenhang eine gemeinsame Kooperationsvereinbarung zur Evaluation von Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen. Die Weiterführung dessen über die Projektlaufzeit hinaus bleibt für das Jugendamt wie auch für die 3 beteiligten freien Träger der Jugendhilfe notwendiger Bestandteil der Weiterentwicklung von Qualität in der Jugendhilfe im Landkreis Gotha.

Frau Baumann
Jugendamtsleiterin

3. Beteiligungsorientierung im Kontext (Herr Koch)

Es gibt eine Unmenge an aktueller Literatur zu Partizipation und Beteiligung, viele Projekte unterschiedlichen Zuschnittes und einen Veranstaltungsreigen, der sich dem Thema in unterschiedlicher Weise nähert. Alle Felder der sozialen Arbeit scheinen ein wichtiges Thema entdeckt zu haben, das die Handlungspraxis entscheidend verändern soll, es gibt Rückenwind von der Politik (s. Kinderrechtskonvention) und Verwaltung (s. bürgernahe Verwaltung). Es fehlen eigentlich nur noch die Fachkräfte, die das dann in ihrer Arbeit tatsächlich umsetzen und begeisterte Klienten, die vom völlig neuen Geist beflügelt sich endlich selber helfen können und dies mit zufriedener Miene vor laufenden Kameras und Mikrofonen äußern. Doch es scheint, als wolle sich letzteres doch (noch?) nicht einstellen. So sprachgewaltig sind die ‚Kunden der Jugendhilfe‘ dann also doch noch nicht - oder hört man sie noch nicht? Fehlen im Einzelnen vielleicht tatsächlich Belege für die positiven Auswirkungen von Beteiligung? Nicht ganz: Im Bereich der Planung von Angeboten gibt es mancherorts schon vorzeigbare Beteiligungsverfahren - sei es in Braunschweig (Stadt Braunschweig 2000) oder München, wo in verschiedenen Stadtteilgremien Kinder Gehör finden (weitere Modelle s. Bruner u. a. 2001).

Aber wie sieht es aus bei der Beteiligung an Hilfeverfahren? Die Aufmerksamkeit hierfür ist weniger groß. Das ist eher etwas für die Fachöffentlichkeit im Bereich der Hilfen zur Erziehung. Es ist vielleicht auch noch als Thema interessant für Qualitätsbeauftragte und/oder -experten. Ein großes öffentliches Interesse gibt es hierfür nicht. Gleichwohl geht es auch hier um Perspektiven und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen, um Unterstützung und Stabilisierung von Familien. Auch hier gibt es Möglichkeiten für die Darstellung einer modernen Jugendhilfe als wichtiger - ‚lebenswichtiger‘ - Teil von Sozialleistungen. Nämlich als Beitrag zur sozialen Daseinsvorsorge, der v. a. zum Nutzen der Nutzer und nicht als vielleicht irgendwann doch ganz vermeidbares Anhängsel staatlicher Fürsorge anzusehen ist.

In den Vorbereitungen zu diesem Projekt tauchte die etwas ketzerische Frage auf, ob es den für die Soziale Arbeit und die Hilfeplanung nicht wichtigere Themen gibt als den Fokus Beteiligung. Nach der Recherche und der Durchführung dieses Projektes gibt es darauf eine Antwort: Es gibt möglicherweise einzelne Themen, die wichtiger für die Soziale Arbeit sind. Es gibt aber kein wichtiges Thema, das ohne die Beschäftigung mit dem Thema Beteiligung auskommt. Dies ist vielleicht ein Grund dafür, warum ganz unterschiedliche Interessengruppen und Fachexperten sich diesem Thema zuwenden (vgl. Veröffentlichungen des Vereins Kinder haben Rechte e. V., des LWV Württemberg-

Hohenzollern u. a. m.). Das Thema Beteiligung ist also eine Art Kristallisationspunkt, an dem ganz unterschiedliche Gebiete aktueller Fachdiskurse festgemacht werden können. Folgende sind zu nennen:

- Rechte von Kindern, Jugendlichen und Eltern
- Dienstleistungsorientierung
- Qualitätsdebatte
- Psychologische Aspekte
- Professionalisierungsdiskurs.

3.1 Rechte von Kindern, Jugendlichen und Eltern

Im rechtlichen Diskurs wird verfolgt, inwieweit sich die Praxis an den Normen orientiert. Hierzu sind diese zunächst zu ermitteln.

Kriener (2001) beschreibt unmittelbare und mittelbare Beteiligungsrechte.

Zu ersterem gehören die in den allgemeinen Teilen kodifizierten Vorschriften: in § 8 SGB VIII ist eine verbindliche Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gemäß ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen formuliert (vgl. dazu auch Münder u. a. 1998, S. 134). Das Beteiligungsrecht verpflichtet die öffentliche Jugendhilfe, Minderjährige überall dort, wo sie in irgendeiner Weise von Entscheidungen der Jugendhilfe betroffen sind, inhaltlich einzubeziehen. Dies bedeutet hinsichtlich der Formulierung „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“, dass sich das Beteiligungsrecht auf alle Altersstufen bezieht und die Fachkräfte der Jugendhilfe gehalten sind, geeignete Ansätze, Methoden und Verfahren einzusetzen, damit Kinder und Jugendliche zu ihrem Recht kommen. In diesem Paragraphen ist auch die Pflicht der Jugendhilfe formuliert, Kinder und Jugendliche in geeigneter Weise auf Rechte in Verwaltungs- und Gerichtsverfahren hinzuweisen (§ 8, Abs. 1, Satz 2). Ebenso können sie sich in allen Fragen der Erziehung und Entwicklung an das Jugendamt wenden (§ 8, Abs. 2), auch haben sie das grundsätzliche Recht, sich in Not und Konfliktlagen ohne Kenntnis des Sorgeberechtigten beraten zu lassen. Für die Jugendhilfe gibt es Verpflichtungen, die wachsende Selbständigkeit junger Menschen (§ 9, Abs. 2) und unterschiedliche Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen (§ 9, Abs. 3).

Grundsätzliche Beteiligungsrechte werden auch in § 36 SGB VIII formuliert: Mädchen und Jungen sind an der Hilfeentscheidung, Auswahl und Ausgestaltung zu beteiligen. Zu berücksichtigen ist hier, dass zwar die Sorgeberechtigten die Antragsberechtigten der HzE sind und in § 5 SGB VIII ihnen das Wunsch- und Wahlrecht eingeräumt wird, die Formulierung in § 36 SGB VIII „Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche“ sieht hier aber eine gleichberechtigte Beteiligung am Verfahren vor.

Mittelbare Beteiligungsrechte beziehen sich auf die Beteiligung bei der Schaffung von positiven Lebensbedingungen für junge Menschen und Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt (§ 1, Abs. 3, Nr. 4 SGB VIII). Es ergeht der Auftrag an den Jugendhilfeausschuss, sich mit der Erörterung aktueller Problemlagen junger Menschen und ihrer Familien zu beschäftigen (§ 71 SGB VIII). Im Bereich der Jugendhilfeplanung soll im Rahmen der Planungsverantwortung des öffentlichen Trägers der Bedarf unter Berücksichtigung der Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen und der Personensorgeberechtigten ermittelt werden. Mädchen und Jungen sind in Verbindung mit den §§ 8 und 9 SGB VIII hier auch direkt zu beteiligen.

In einer Aufarbeitung der Fachdiskussion machen Blandow u. a. (1999, S. 122 ff.) folgende Grundlinien aus: Es gibt zum einen Fachleute, die die formulierten Beteiligungsrechte grundsätzlich als sinnvoll und auch im Sinne einer effektiven Hilfe als nötig erachten. Es gibt aus ihrer Sicht allenfalls Schwierigkeiten bei der Umsetzung, weil bisher die geeigneten Instrumentarien nicht entwickelt wurden. Es ist daher nötig, über Fortbildung und Information die Selbstreflexion der Sozialarbeiter zu erhöhen und eine partizipative Grundhaltung zu entwickeln.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Bedenken grundsätzlicher Art, die sich auf folgende Punkte beziehen:

Ein Argumentationsstrang bezweifelt den möglichen Fortschritt, den man durch neue Verfahren erreichen kann. Letztlich bleibt bei der Verwaltung (Jugendamt) das Letztentscheidungsrecht in einem Fall. Es können z. B. Verwaltungsgerichte nicht ihre Beurteilung eines Falls anstelle der Beurteilung der Verwaltung des Jugendamtes setzen. Es bleibt damit die Entscheidungsmacht bei der Behörde.

Hansbauer (1995) beschreibt das Hilfeplanverfahren als eine Rationalisierungsstrategie, die als Korrektiv für die Entscheidungsmacht der sozialpädagogischen Fachkraft eingesetzt wurde. Das Verfahren soll letztendlich eine Erhöhung der „Bedeutungsflexibilität“ ermöglichen. Letztlich ist es aber so, dass die „Betroffenenbeteiligung als Korrektiv sozialarbeiterischen Handelns im Jugendamt nur dann funktionieren kann, wenn dies vom Jugendamt selbst gewollt bzw. zugelassen wird“ (Hansbauer, 1995, S. 19, zitiert nach Blandow u. a., S. 124).

Ein zweiter Argumentationsstrang fragt danach, ob bei der Beteiligung am Hilfeprozess man nicht grundsätzlichen Illusionen über die tatsächlichen Fähigkeiten der Adressaten aufsitzt (Winkler 1998, S. 78 nach Blandow u. a.). Er stellt sich die Frage, ob Eltern und Kinder, die „nicht nur erhebliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung alltäglicher Lebensaufgaben haben, sondern an diesen scheitern“, überhaupt als souveräne Kunden wie bei eher neutralen Angebot an Dienstleistungsangeboten“ angesehen werden können (ebenda). Letztendlich läuft das auch darauf hinaus, dass Selbsthilfekräfte und eine Kontrolle über die

Hilfe beim Klienten am Beginn vorhanden sein müssten. Wenn dies der Fall wäre, kann es aber eigentlich nicht zu einem „amtlichen“ Hilfeprozess kommen.

Eine dritte Argumentationslinie fragt danach, ob durch die Betroffenenbeteiligung tatsächlich eine höhere Rationalität der Entscheidungsprozesse im Sinne einer objektiveren Entscheidung auszumachen ist. Lindemann (1998) zeigt auf, dass eine verstärkte Professionalisierung und Verwissenschaftlichung des Berufsstandes eigentlich dazu führt, dass soziale Situationen durch die Experten weitgehend unangreifbar formuliert werden können.

Selbst ein „gutwilliger“ Experte steht vor dem Problem, dass Klienten Wünsche und Bedürfnisse äußern, die nicht einfach „wahr“ sind. Sozialarbeiter können immer über die „wahren“ Beweggründe und die „wahren“ Bedürfnisse getäuscht werden (auch aufgrund des Machtgefälles), auch deshalb, weil vielleicht manches Mal die Betroffenen gar nicht wissen, welche Bedürfnisse sie haben. Verfahrensregeln allein sagen noch nichts über die verhandelten Inhalte aus, produzieren nicht von sich selbst aus mehr „Objektivität“, sondern bleiben an die Subjektivität der Teilnehmer gebunden (Hansbauer 1995, S. 16). Wegen der strukturellen Unterlegenheit der Klientel reicht es also nicht aus, sich darauf zu berufen, dass der Hilfeplan zur Beteiligung der Betroffenen erstellt wurde. Die Gültigkeit von Aussagen der Fachkräfte ist vielmehr argumentativ nachzuweisen: Ihre Bewertungs- und Bezugssysteme normativer und theoretischer Art sind offen zu legen und eine Entscheidungsoption darüber für Dritte nachvollziehbar zu machen (vgl. Lindemann 1998, S. 12). Die Kontrolle dessen liegt wiederum in der Pflicht der Sozialarbeiter selbst.

Abschließend wird festgehalten, dass nicht das methodische Instrumentarium das eigentliche entscheidende Moment darstellt, sondern „der Wille zum Teilen von Macht“ oder der Möglichkeit, dass die Klientel dies „erzwingen“ kann (Blandow u. a. 1999, S. 126). Von hoher Relevanz in der Umsetzung rechtlicher Prinzipien und der Orientierung an anspruchsvollen Zielen im Bereich Beteiligung ist also, ob eine entsprechende Grundhaltung auf Seiten der Fachkräfte vorhanden ist oder entwickelt werden kann, auf Team- und Leitungsebene entsprechende Grundhaltungen gezielt gefördert werden und Grundhaltungen/Grundsätze auch überprüfbare Elemente enthalten. Die rechtlichen Vorgaben sind hier nur als Orientierungsrahmen von Bedeutung.

Nach den gängigen Kommentaren zum SGB VIII (Fieseler/Schleicher 2003; Jans/Happe/Saubier 2003) gibt es bisher kaum Gerichtsurteile, die die rechtlichen Vorgaben weiter konkretisieren helfen oder eine bestimmte Auslegung nahe legen. Die Kommentare gehen aber von einer hohen Bedeutung der Orientierung an einer Beteiligung von Kindern und Jugendlichen aus. Teils wird im Rahmen internationaler Regelungen (UN-Kinderrechtskonvention) eine weitere Erweiterung und Vertiefung in diesem Bereich in

Aussicht gestellt (z. B. Anwalt des Kindes, vgl. auch Einführung Verfahrenspflegschaft in Verfahren der Familien- und Vormundschaftsgerichte).

„Fehlende/unzureichende Beteiligung“ kann als Verfahrensfehler ausgelegt und damit auch rechtsrelevant für den öffentlichen Träger werden.

Beteiligung als Thema ist in hohem Masse auch für die Politik relevant. Kinderbeteiligung ist bei der Politik „en vogue“ (Vgl. Einsatz von Kinderkommission im dt. Bundestag, 11. Kinder- und Jugendbericht). Wichtig auch die Kinderrechtskonvention der UNO, die als internationaler Rahmen auch Bedeutung für deutsche Rechtsverhältnisse haben wird. Es gibt in verschiedensten Medien Hinweise auf diese Konvention (z. B. <http://horizons.org/de/hintergrund/allgemein/index.shtml>). Über 180 Staaten haben dieses Dokument ratifiziert; es ist das von den meisten ratifizierte Dokument der UNO!

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Berücksichtigung von Beteiligungsrechten als Thema im Kontext der internationalen Debatten und politischen Diskurse eher an Bedeutung gewinnen wird.

Bei der Berücksichtigung von Beteiligungsrechten tauchen dabei folgende Fragen auf:

- Reichen bisherige Methoden und Handlungskonzepte aus, um rechtliche Ansprüche umsetzen zu können?
- Sind die eingesetzten Verfahren geeignet, eine hinreichende Beteiligung zu sichern?
- Was sind auf Seiten der Kinder, Jugendlichen und Eltern zu beachtende Begrenzungen, die eine Beteiligung erschweren?
- Inwieweit sorgt die Professionalisierung des Berufstandes dafür, dass die Beteiligungsrechte wahrgenommen bzw. ausgehebelt werden können?
- Wollen die Betroffenen selber aktive Formen von Beteiligung oder in welcher Art und Weise wollen Sie beteiligt sein?

Diese Fragen sind als Leitfragen für das Projekt einer beteiligungsorientierten Hilfeplanung anzusehen.

3.2 Dienstleistungsorientierung

Jugendhilfeleistungen als Dienstleistungen zu betrachten, verlangt zuerst einmal danach zu prüfen, ob die drei Grundmerkmale einer Dienstleistung wie sie im marktwirtschaftlichen Sektor definiert werden, auch auf den Jugendhilfesektor zu treffen (vgl. Haller 1995): Die Grundmerkmale lassen sich schnell erfassen:

- Das Kennzeichen der **Immaterialität**, also die nicht mit den Sinnen erfahrbare Qualität des Produktes trifft für Dienstleistungen in der Wirtschaft wie im sozialen Sektor zu.

- Ebenso ist das wohl mit dem Uno-actu-Prinzip: Die Dienstleistung ist nicht wie eine Ware lagerfähig versehen mit einem Erstellungs- und Haltbarkeitsdatum. Vielmehr entsteht sie dann – und nur dann – wenn sie auch tatsächlich abgesetzt wird. Auch Jugendhilfeleistungen wie Beratung, Betreuung, Erziehung lassen sich schlechterdings nicht speichern und abrufen: Sie gibt es erst, wenn sie tatsächlich genutzt, nachgefragt werden.
- Auch das dritte Merkmal einer Dienstleistung ist erfüllt: die Integration eines externen Faktors. Gemeint ist damit, dass die Erbringung einer Dienstleistung von bestimmten sächlichen (z. B. Computer, Kassenraum etc. bei einer Bank) oder auch personellen Voraussetzungen (die Dienstleistung einer VHS benötigt Kursteilnehmer, die wiederum bestimmte Voraussetzungen mitbringen müssen) abhängig ist.

Mit dieser Beschreibung sind soziale Dienstleistungen noch nicht hinreichend charakterisiert. Deutlich ist aber, dass sie auch die Grundmerkmale einer Dienstleistung zeigen. Darüber hinaus lassen sie sich auch als komplexe Dienstleistungen beschreiben, und zwar in folgenden Dimensionen (Güthoff 1996, S. 25 f.):

- Anzahl der Teilleistungen

Die Anzahl der Teilleistungen kann in unterschiedlichen Dienstleistungen stark variieren. Wenige Teilleistungen sind bei einem Friseurbesuch zu erledigen, sehr viele einzelne Teilleistungen bei Krankenhausaufenthalt (medizinische Betreuung, Krankenzimmer, Verpflegung ...). Die Leistungserbringung Hilfeplanung setzt sich ebenfalls aus vielen Teilleistungen zusammen: Dies wird deutlich, wenn man sich die verschiedenen Phasen der Hilfeplanung vergegenwärtigt.

- Multipersonalität

Die Erstellung einer Dienstleistung ist in hohem Masse auf einen personalen Kontakt zwischen Anbieter und Nachfrager angewiesen und von diesem abhängig. Je mehr der Nachfrager mit unterschiedlichen Personen des Anbieters konfrontiert wird, desto schwerer wird möglicherweise die zufriedenstellende Dienstleistungserstellung. Besonders wichtig wird dieses Element, wenn man wiederholt eine bestimmte (Teil-)Leistung nachfragt und sich als Nachfrager immer wieder auf neues Personal einstellen muss (Bsp. Sie gehen mehrmals in ein Reisebüro und werden immer wieder von anderen Personen bedient oder im Bereich der Jugendhilfe: Eltern müssen sich wieder auf neue Sozialarbeiter einstellen, weil sich interne Zuständigkeiten verändert haben).

Es können aber auch viele Nachfrager vorhanden sein, die ebenfalls Einfluss auf Erwartungen und Beurteilung der Dienstleistung haben. Möglicherweise wird man schon im Wartezimmer des Arztes von den anderen Patienten daraufhin gewiesen, wie man dem Arzt

am besten sein Problem schildert. Diese Voreingenommenheit beeinflusst möglicherweise den Verlauf des folgenden Anamnesegespräches positiv oder auch negativ. Analogien lassen sich auch hier zur Hilfeplanung herstellen.

- Heterogenität der Leistungen

Die Leistungen, die erbracht werden, sind sehr unterschiedlich:

Am Bsp. des Krankenhausaufenthaltes bedeutet dies, dass man sehr unterschiedliche Leistungen bekommt und als Patient sich mit diesen sehr unterschiedlichen Situationsanforderungen zurechtfinden muss. Von der Versorgung für die elementaren Grundbedürfnisse (Essen, Schlafen, Trinken ...) über unterschiedlichste therapeutische Leistungen bis Information und Beratung zum Krankheitsverlauf reichen die Leistungen. Dienstleistungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung scheinen auf den ersten Blick hier wohl weniger heterogen zusammengesetzt: Sie sind vornehmlich um Beratungsleistungen und Erziehung gruppiert. Auf den zweiten Blick erkennt man aber auch hier deren heterogene Zusammensetzung: Einzelne Hilfen zur Erziehung wie die Heimerziehung richten sich sehr wohl an die gesamten vitalen Grundbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen und haben Leistungen für deren emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung anzubieten. In der Hilfeplanung bestehen die anspruchsvollen und differenzierten Teilleistungen darin, diese Angebote zu planen und zu überprüfen.

- Länge der Dienstleistungserstellung

Auch die Länge der Dienstleistungserstellung ist ein wichtiges Merkmal von komplexen Dienstleistungen. Z. B. werden Reisende am Beginn einer Reise noch relativ unbestimmte Kriterien für die Qualität der Reise haben. Erst im Lauf der Zeit bilden sie dann genauere und vielfältigere Kriterien aus und beurteilen dieses Angebot als komplexe Dienstleistung. Eine erhebliche Dauer haben die meisten Hilfen zur Erziehung: die meisten Hilfen sind in Monaten und Jahren zu messen. Die Begleitung durch die Hilfeplanung richtet sich also auf einen relativ großen Abschnitt der Lebenszeit von Kindern, Jugendlichen und Eltern.

- Individualität der Leistung

Hohe Komplexität einer Dienstleistung wird dann wahrgenommen, wenn der Nachfrager den Eindruck gewinnt, die Leistung wurde persönlich auf ihn, seine individuellen Bedürfnisse abgestimmt. Dabei ist wichtig, dass es auch eine Differenz zwischen erwarteter und wahrgenommener Individualisierung gibt (Bsp.: In einem Hotel werden sie nicht nur mit ihrem Namen angesprochen, sondern aufgrund mehrmaliger Aufenthalte kennt man ihre Vorlieben z. B.: Zeitung beim Frühstück, bestimmtes Zimmer etc.).

Persönlichkeitsmerkmale

Personenbezogene Dienstleistungen sind stark abhängig von der Persönlichkeit des Nutzers, insbesondere von seiner Motivation. Dies zeigt sich in folgenden Punkten:

- Wahrgenommenes Risiko
- Involvement

- **Wahrgenommenes Risiko**

Dienstleistungen sind nicht wie Sachgüter bereits vor Inanspruchnahme zu testen und zu beurteilen (z. B. Autokauf – vorher macht man Probefahrt). Es gibt also eine große Unsicherheit hinsichtlich erwartbarer Handlungsfolgen. Diese ist zum einen in einem ‚subjektiven Gefühl‘ des Konsumenten hinsichtlich negativer Eigenschaften der Dienstleistung begründet und zum anderen in den vermuteten negativen Konsequenzen der Inanspruchnahme. Diese negativen Folgen könnten z. B. finanzieller, sozialer, psychischer, physischer Art sein. Wahrgenommene Risiken sind dabei abhängig von den persönlichen Umständen in denen sich die Konsumenten befinden und von den spezifischen Situationen. Das bedeutet auch, dass Personen mit komplexen Denkstrukturen möglicherweise mehr Risiken für sich ausmachen, als andere die in einfacheren Kategorien denken. Hohes Risiko wird vom Konsumenten wohl eher auch dann zugeschrieben, wenn man mangelnde Erfahrung mit einer bestimmten Leistung hat, der empfundene Zeitdruck hoch ist oder mangelndes Selbstvertrauen und damit verbunden die erhöhte Angst vor sozialen Sanktionen im Falle von Fehlentscheidungen vorhanden ist. In diesem Sinne sind soziale Dienstleistungen aus Sicht der Nutzer mit einem hohen Risiko verbunden.

Insgesamt gesehen ist das wahrgenommene Risiko bei komplexen Dienstleistungen eine sehr bedeutsame Komponente, weil eigentliche Informationen über die Qualität der Leistung im Vorfeld kaum vorliegen. Hinzu kommt, dass die Nutzer dieser Hilfeleistungen in der Regel nicht stabile Persönlichkeiten sind, die großes Vertrauen in sich und die Möglichkeit haben, schwierige Situationen in ihrer Familie selbst zu lösen (vgl. hierzu Abschnitt Psychologische Aspekte über das Kohärenzgefühl). Risiken werden vor diesem Hintergrund wohl auch diffuser wahrgenommen und wirken damit auch bedrohlicher.

- **Involvement**

Hiermit ist der Grad der Ich-Beteiligung der Person bzw. ihr Engagement im Verlauf der Dienstleistungserbringung bezeichnet. Dienstleistungen, die mit einem hohen Involvement verbunden sind, wie z. B. Inanspruchnahme eines Anwaltes im Scheidungsverfahren beinhalten eine hohe Komplexität für den Nutzer und es ist hier für ihn besonders schwierig Alternativen abzuwägen. Auch dieser Punkt findet sich stark ausgeprägt bei sozialen Dienstleistungen wieder. Starkes Involvement im Bereich der Sozialen Arbeit beinhaltet

auch, dass die Leistungserbringung in starkem Masse abhängig ist von der Motivation der Eltern, Kinder und Jugendlichen bestimmte Änderungen zu wollen und z. B. auch über einen längeren Zeitraum bestimmte Ziele zu verfolgen.

Insgesamt handelt es sich bei sozialen Dienstleistungen also um komplexe Dienstleistungen im oben beschriebenen Sinne. Sie zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie im Rahmen des Sozialstaates erbracht werden, d. h. diese Angebote unterliegen auch Phänomenen des Zwangs, der Vermittlung, der Rationierung und der Gemeinwohlorientierung (Naschold nach: Merchel 2001). Sie vollziehen sich also im besonderen Kontext der staatlichen oder staatlich übertragenen Aufgaben und sind gerichtet auf soziale Unterstützungen, die unter bestimmten Voraussetzungen gewährt werden. Dieses Verhältnis lässt sich als Dreiecksverhältnis beschreiben (vgl. Münder 2001).

Es ist also angemessen, eine dienstleistungsorientierte Sicht auf die Jugendhilfe einzunehmen. Strategisch bedeutet dies, die Aufmerksamkeit auf folgende Punkte zu lenken (Merkel, 2001, S. 40 f.):

- Es besteht die Notwendigkeit, Adressatenwünsche stärker bewusst zu machen.
- Die ‚Selbstbezüglichkeit der Institution‘ ist einer kritischen Diskussion zu unterziehen (Für welche Zwecke und Ziele wird gehandelt?).
- Überprüft werden müssen professionelle Denk- und Handlungsmuster (Glaubt die Fachkraft im Einzelfall besser zu wissen, was für den Adressaten gut ist, und wenn ja, mit welchem Recht und welchen Gründen will sie ihre Perspektive durchsetzen?).
- Es geht auch um die Frage, welche Qualität beim Kunden ankommt und ob die Leistung für den Kunden transparent ist.

Auch wenn das Dienstleistungskonzept nicht mit jedem Leistungsbereich der Jugendhilfe in Verbindung zu bringen ist (insbesondere wenn es um Zwangskontexte geht), so stellt es doch einen kritischen Maßstab da, der zur Bewertung und Entwicklung von Organisationsstrukturen und Konzepten zu verwenden ist (Merkel ebenda).

Vor dem Hintergrund des Dienstleistungskonzeptes können also Fragen an Verfahren und Strukturen der Hilfeplanung gestellt werden (vgl. dazu auch Schwabe 1996).

3.3 Qualitätsdebatte

Die Diskussion von ‚Qualität in der Sozialen Arbeit‘ erreicht Mitte der 90er Jahre einen Höhepunkt, was sich an vielen Veröffentlichungen und Tagungen zeigt. Folgende Akteure haben dabei Erwartungen an die Qualität in der Sozialen Arbeit (Handbuch QM EREV 1.2, S.7): Neben den öffentlichen Trägern, die mehr Markt- und Nachfrageorientierung anstreben

sowie einheitliche Qualitätsstandards und verbindliche Leistungsvereinbarungen erreichen wollen, stehen die leistungserbringenden Einrichtungen und Dienste. Diese sollen ihre Ressourcen effizienter einsetzen und sich in einem Markt positionieren u. a. m. Die Adressaten verlangen Transparenz, Kundenorientierung, Beteiligung und einen Schutz vor unqualifizierten Interventionen seitens der Leistungsanbieter. Auch die Öffentlichkeit als Akteur hat Erwartungen: Unter dem Gebot der Transparenz sollen sich die Qualität verbessert und die soziale Infrastruktur gesichert werden.

Diese skizzenhafte Übersicht zeigt bereits, welch breitem Spektrum an Einflüssen die Qualitätsdebatte unterliegt (ausführlich hierzu Gerull 2003). Als ein Ergebnis der Diskussion um Qualität und Kosten der Jugendhilfe kann die Verabschiedung der Neuregelungen in § 78a-g gelten. Hier wird der Versuch unternommen, Qualitäts- und Kostenentwicklung im Bereich der Jugendhilfe zu regeln. Vorerst versucht der Gesetzgeber, Regelungen einzuführen, die die Entwicklung von effektiven, effizienten und qualitativ hochwertigen Jugendhilfeangeboten den ‚internen Kräften‘ der öffentlichen und freien Jugendhilfe überlassen. Deutlich ist auch, dass dies eine Testphase ist. Sollten Kosten und Qualität sich nicht in angemessener Weise entwickeln, wird es gesetzliche Restriktionen der Leitungsansprüche und/oder ‚härtere‘ Maßnahmen der Leistungsüberprüfung geben. In der Umsetzung und Auswertung der Erfahrungen mit § 78 a-g liegt also ein gewichtiger Verantwortungsbereich für die Jugendhilfe.

Die gesetzlichen Bestimmungen des § 78a-g regeln die Erarbeitung von Leistungs-/Entgelt- und QE-Vereinbarungen. Sie richten sich also – dem ersten Augenschein nach – v. a. an die Anbieter von Hilfen, also Einrichtungen und Dienste im (teil-)stationären Bereich. Den örtlichen Trägern kommt die Kontrolle, Verhandlungsführung und ähnliches zu. Nun kann aber jede Kontrolle und auch Verhandlungsführung nur so gut sein, wie sie selbst Informationen aufbereitet vorliegen hat und in geeigneter Weise bewertet. Hier kommt die Hilfeplanung (und natürlich auch die Jugendhilfeplanung) ins Spiel. Gerade die Gestaltung der Leistung Hilfeplanung, die Auswertung von Hilfeverläufen, die Selbst- und ‚Fremdbewertung‘ (der Beteiligten) der eigenen internen Arbeitsverläufe verschafft dem öffentlichen Träger das nötige ‚Know-how‘ um die Gesamtverantwortung tatsächlich adäquat ausfüllen zu können. Überspitzt formuliert: Wenn die regionalen öffentlichen Träger nicht verlässliche prozess- und ergebnisbezogene Hilfeplanverfahren in der Umsetzung nachweisen können, werden auch die Anstrengungen der Hilfeanbieter Qualitätsentwicklung zu betreiben wenig nutzbringend sein. Ein wichtiger Bestandteil des Projektes in Gotha war es deshalb ein Verfahren einzuführen, dass in Ansätzen die Evaluation der Hilfeplanung und der Hilfeleistungserbringungen ermöglicht.

3.4 Psychologische Aspekte

Als Problem wurde am Ende des Abschnittes über die rechtlichen Vorgaben formuliert, dass die Nutzung von Beteiligungsrechten auch an Voraussetzungen auf Seiten der Nutzer gebunden ist und deshalb die Frage gestellt werden muss, ob diese in ihrer Situation und mit ihren Fähigkeiten tatsächlich souverän Beteiligungsrechte wahrnehmen können. Im Folgenden werden hierzu einige Überlegungen angestellt:

Wenn man eine Begründung für die Notwendigkeit von Beteiligung unterschiedlichster Art in Hilfeprozessen denkt, fällt bald der Begriff der ‚Motivation‘: Plausibel ist, dass höher motivierte Personen bestimmte Entscheidungen eher vollziehen, länger bei der Sache bleiben auch Rückschläge verkraften etc.

Zunächst ist zu vergegenwärtigen wie Motivation zu definieren ist: Motivation umschreibt alle Faktoren und Prozesse, die unter gegebenen situativen Anregungsbedingungen zu zielgerichteten Handlungen führen und diese bis zu ihrem Abschluss in Gang halten (Mietzel, Gerd 2000). Motivation ist also ein Konstrukt, das durch viele Bedingungen beeinflusst wird (ebenda S. 321). Wenn man Personen danach fragt, wie sie sich ihre Leistungen erklären, erhält man eine Fülle verschiedener Antworten. Ordnet man diese Antworten nach den Merkmalen "Veränderlichkeit" und "Lokalität" so erhält man das folgende Schema:

- à **Lokalität innen:** Begabung und Anstrengung (‚Ich habe diese mathematische Aufgabe gelöst, weil ich für dies Operationen begabt‘ bin oder ‚Ich habe mich angestrengt und alles gegeben‘)
- à **Lokalität außen:** Aufgabenschwierigkeit und Zufall (‚Die Aufgabe war nicht schwierig zu lösen‘ oder: ‚Es ist reiner Zufall, dass ich die Aufgabe richtig gelöst habe‘).

Die Attributionsmuster lassen also danach ordnen ob sie innerhalb oder außerhalb des Handelnden zu suchen sind und ob sie sich verändern. Wenn wir Erfolge bei der Lösung von Aufgaben erzielen so machen wir natürlich unsere Begabung und Anstrengung dafür verantwortlich. Wenn wir Aufgaben nicht gelöst bekommen, so sehen wir die Ursache in der enormen Aufgabenschwierigkeit oder der mangelhaften Anstrengung unsererseits.

Nun kann man sich fragen, wie man in Beratungssituationen mit der ‚Motivation‘ von Beteiligten umgeht. Es ist plausibel, dass das bisherige Motivationskonzept von Klienten entscheidenden Einfluss auf die Erreichung von erstrebenswerten Zielen hat.

Im Rahmen der kognitiven Verhaltenstherapie spielt deshalb der Kontrakt eine große Rolle. Kontrakte innerhalb dieser therapeutischen Richtung enthalten dabei (s. Kanfer nach Lenz 2001):

- Angaben zu Problemsituation
- Klärung und Formulierung von Zielen
- Verfahrensweisen (Setting)
- Ablauf und Beendigung

Hier ist schon eine deutliche Nähe zu Vorgehensweisen im Rahmen der Hilfeplanung erkennbar. Darüber hinaus enthält ein Kontrakt über eine Therapie auch Angaben zum methodischen Vorgehen und die Dokumentation des inhaltlichen Verlaufs. Dies ist im Rahmen der Jugendhilfe im Bereich der Erziehungsplanung zu finden.

Die Abfolge der Einzelteile eines Kontraktes sagt aber noch nichts über Formen der Beteiligung aus. Grob könnte man hier zwei Strategien ausmachen (Lenz 2001, S. 33 ff.):

- Zum einen ein Top-down Modell oder Teilnahme Strategien: Probleme und Ziele werden von Experten identifiziert und definiert. Durch sie werden auch Formen der Beteiligung entworfen, geplant und organisiert. Die Betroffenen wählen dann aus einem Katalog von Lösungsmöglichkeiten aus.
- Zum anderen ein bottom-up Modell oder Teilhabe Strategie: Ausgehend von individuellen Bedürfnissen, Problemen und spezifischen Ressourcen übernehmen die Betroffenen von Anfang an die Verantwortung über das weitere Vorgehen. Experten sind hier eher ‚Geburtshelfer‘, die eine Entwicklung auf den Weg bringen, Betroffene unterstützen bei der Entdeckung von Fähigkeiten und Stärken. Sie sind eher Begleiter von Lernprozessen.

In diesem zweiten Modell der Teilhabe steht ein partnerschaftlicher Umgang der Beteiligten im Vordergrund. Es geht eher um eine Verhandlung, wo die unterschiedlichen Parteien Respekt vor einander zeigen.

Im Vordergrund des Beratungsbeginns steht daher auch nicht ausschließlich der Anlass bzw. die Anmeldegründe (z. B. Probleme zwischen Mutter und Kind, Defizite und Beschwerden), sondern die Anliegen, also welche Ziele und Wünsche sind für die Beteiligten relevant und auch: Wie werden die Anliegen von beteiligten oder überweisenden Institutionen (z. B. der Schule) von den Betroffenen eingeschätzt. Die Formulierung von Anliegen führt hier bald in die gemeinsame Konstruktion von Zielsetzungen für die Hilfe. Diese sind möglichst konkret, überprüfbar, nachvollziehbar und veränderbar zu formulieren. Erst dann begibt man sich auf die Ebene der Methoden, die zu deren Verwirklichung eingesetzt werden sollen. Zentral in einem beraterischen Kontext ist also am Beginn relativ eindeutige Ziele zu formulieren. Im Rahmen des Projektes in Gotha wurden hier durch Herrn Prof. Dr. Mathias Schwabe

entsprechende Fortbildungen angeboten (vgl. hierzu entsprechende Abschnitte in der vorliegenden Dokumentation).

Eine hohe Motivation kann erreicht werden, wenn Ziele möglichst konkret, nachvollziehbar und veränderbar formuliert werden (SMART-Konzept). Eine starke Motivation braucht aber auch so etwas wie Zuversicht: das Gefühl, das sich ein wünschenswerter Zustand auch einstellen wird. Differenziert beschrieben wird dies im Modell von Antonovsky mit dem Gefühl der Kohärenz (1997, S. 16):

Das Gefühl der Kohärenz „...ist eine globale Orientierung, die ausdrückt in welchem Ausmaß man ein durchgehendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, dass

1. die Ereignisse der eigenen und inneren und äußeren Umwelt im Lebenslauf strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind
2. die Ressourcen verfügbar sind, um den durch dies Ereignisse gestellten Anforderungen gerecht zu werden und
3. diese Anforderungen als Herausforderungen zu verstehen sind, die es wert sind, sich dafür einzusetzen und zu engagieren.“

Drei zentrale Komponenten bestimmen dieses Kohärenzgefühl

- Verstehbarkeit
Interne und externe Stimuli werden als kognitiv sinnhafte, geordnete, konsistente, strukturierte und klare Informationen wahrgenommen.
D. h. z. B. ein bestimmtes Kribbeln im Bauch in Verbindung zu bringen mit einem besonders reizenden Gegenüber und nicht davon auszugehen, dass sich eine Fischvergiftung andeutet und möglichst gleich der Arzt aufzusuchen ist – und damit wieder eine Verabredung geplatzt ist.
- Handhabbarkeit
Es stehen geeignete Ressourcen zur Verfügung, um Anforderungen zu begegnen, die von Stimuli ausgehen. D. h. z. B. ich weiß, dass ich in einer bestimmten Gesprächssituation mit bestimmten Äußerungen der Beteiligten zu rechnen habe und weiß auch, dass ich darauf antworten kann oder dass es in der Runde Personen gibt, die mich unterstützen werden.
- Bedeutsamkeit
Dies ist das motivationale Element. Einige vom Leben gestellte Probleme und Anforderungen sind es wert, sich dafür einzusetzen sie stellen eine Herausforderung da (z. B. Herausforderung durch Ausbildung und berufliche Anforderungen).

In verschiedenen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass das Kohärenzgefühl als stabile, dauerhafte und generalisierte Orientierung determiniert wird durch bestimmte Muster von Lebenserfahrungen (Lenz 2001, S. 41): So sind konsistente Erfahrungen die Basis für die Verstehbarkeit. Eine Balance zwischen Überlastung und Unterforderung fördert die Handhabbarkeit und die Partizipation an der Gestaltung der Handlungsergebnisse stärkt die Bedeutsamkeitskomponente.

Letzterem wird eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Kohärenzgefühls zugesprochen:

„Wenn andere alles für uns entscheiden – wenn sie Aufgaben stellen, die Regeln formulieren und die Ergebnisse managen – und wir in der Angelegenheit nichts zu sagen haben werden wir zu Objekten reduziert. Eine Welt, die wir somit als gleichgültig gegenüber unseren Handlungen erleben, wird schließlich eine Welt ohne jede Bedeutung. Dies gilt für unsere direkten persönlichen Beziehungen, für die Arbeit und für alles was innerhalb unserer Grenzen liegt“ (Antonovsky, S. 93 f. nach Lenz 2001, S. 42).

In Studien über Gesundheitsrisiken konnte nachgewiesen werden, dass je geringer die Werte für das Kohärenzgefühl bei Jugendlichen sind, desto mehr psychosomatische Beschwerden und Demoralisierungssymptome vorhanden sind. Diese Menschen begegnen Stressoren nicht mehr aktiv, sondern eher fatalistisch und resignativ. Sie haben für sich gelernt, dass sie nicht wirksam etwas unternehmen können.

Daneben darf nicht vergessen werden, dass neben dem Erleben der Selbstwirksamkeit bedeutsam ist, dass eine Übertragung von wichtigen Entscheidungen auf andere Personen auch Entlastung bietet und mitbedacht werden sollte.

Zusammenfassend wird hier sehr deutlich, wie Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an sie betreffenden Prozessen als wesentliche Aufgabe der Jugendhilfe zu begreifen ist und das es dazu auch ein sehr differenziertes Vorgehen braucht:

Besonders hilfebedürftige Personen haben in ihrem Leben möglicherweise erfahren, dass sie selber von klein an wenig beeinflussen konnten. Sie haben ‚schwierige‘ Verhaltensweisen entwickelt, um bestehen zu können. Eine Unterstützung, die nun vornehmlich auf ‚Reparatur‘ durch Experten ausgerichtet ist, bestärkt sie noch eher darin, dass nicht sie Veränderungen erreichen können. Gleichzeitig ist durch ein nicht ressourcenorientiertes Erfassen der Ausgangssituation des Kindes unter Ausschluss der Kindperspektive eine Motivierung für einen möglicherweise schwierigen, anspruchsvollen Weg der Veränderung durch eine bestimmte Hilfe sehr schwer möglich. Dies zeigt dieses Konzept und die empirischen Belege dazu deutlich. Ein wesentlicher Bestandteil von hilfreichen Unterstützungsprozessen ist somit die sensible und deutliche Aktivierung der Klienten von Beginn der Kontaktaufnahme an.

Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, die Information über die Hilfe und die dazugehörigen Komponenten an jeder Stelle der Beratung. Das Konzept der informierten Zustimmung („informed consent“), das über die Ethik- und Rechtsdiskussion in die Medizin Eingang gefunden hat, ist auch für die Sozialarbeit brauchbar (Stella Reiter-Theil et al. 1991, nach Lenz 2001, S. 136).

In der Beratung sollen Klienten aufgeklärt werden ...

- über die fachliche Kompetenz der Berater, über ihre Ausbildung und die zugrundeliegenden Wertvorstellungen der angewandten Methoden und Arbeitsformen
- über den Ablauf der Sitzungen und das personale Setting, sowie über erreichbare Ergebnisse der Unterstützung
- über die Vertraulichkeit der Themen und Inhalte der Sitzungen sowie Grenzen und Ausnahmen (z. B. Supervision)
- über emotionale und physische Belastungen sowie über mögliche Konflikte, die auftreten können
- über mögliche Alternativen zu den angebotenen Verfahren
- über das Recht, die Beratung/Therapie zu beenden, eine Zustimmung zurückzuziehen

Speziell für Kinder ist für professionelle Helfer folgendes zu berücksichtigen (Stella Reiter-Theil et al. 1993, nach Lenz 2001, S. 152):

- gezieltes Erfragen und Berücksichtigen ihrer Motivation
- altersgemäße Informationsdarbietung
- explizites Ansprechen ihrer Wünsche und Ängste
- Anerkennen ihrer Fähigkeiten und Rechte
- Stützung ihrer Position und Sichtweisen gegenüber erwachsenen Teilnehmern und anderen Auftraggebern
- Eingehen auf nonverbale Zeichen von Ablehnung
- Unbedingtes Akzeptieren des Wunsches eines Kindes, eine begonnene Beratung bzw. Therapie verlassen zu dürfen (Anmerkung GK: Es gibt Grenzbereiche, wo dieser Wunsch schwerlich zu verfolgen ist: lebensbedrohliche Situationen)

Diese Anforderungsprofile für Berater sind auch diskutabel für Sozialarbeiter im Hilfeplanverfahren. Sie wurden hinsichtlich der einzelnen Prozessabschnitte der Hilfeplanung diskutiert.

3.5 Professionalität

In diesem Abschnitt behandeln wir die Frage nach dem Verhältnis von Professionalität und Beteiligung. Bei manchen Veröffentlichungen zu diesem Thema drängt sich der Eindruck auf, dass Formen der Beteiligung von Kindern, Jugendlichen eine Art ‚Gegengift‘ gegenüber den ‚expertokratischen‘ Sichtweisen darstellen: Es gibt danach eigentlich schon ‚zuviel‘ oder auch ‚falsche Formen‘ von Professionalität. Eine starke Beteiligungsorientierung macht hier eine fachliche Stellungnahme gleichsam überflüssig (vgl. hierzu Diskussion um Diagnose in der Sozialen Arbeit). Die Frage ist also, in welchem Verhältnis diese beiden Themen stehen:

- Beteiligung vor Professionalität

Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre wurde in Teilen der Fachöffentlichkeit eine solche Position durchaus unterstützt. Es entstand nach der Reformperiode in den 70er Jahren eine Gegentendenz (Dewe; Otto 2001): Gefragt waren nicht mehr fachliche Unterstützungssysteme durch Experten, sondern es wurde in zunehmenden Maße auf Selbsthilfegruppen und Initiativen gesetzt nach dem Motto: Wirkliche Hilfe können eigentlich nur mit den selben Problemen belastete Menschen geben, die über die nötigen Erfahrungen verfügen, wie diese zu meistern sind.

- Professionalität vor Beteiligung

Damit ist eine Einstellung von Professionellen pointiert, die darauf setzen, dass v. a. ein möglichst umfassendes Wissen über einen Fall, dem Experten die nötigen Entscheidungsgrundlagen liefert, aufgrund derer er eine fachlich fundierte Hilfe anbieten kann. Die Einlösung und Weiterentwicklung professioneller Standards steht im Vordergrund. Eine Beteiligung von Klienten ist in bestimmten Abschnitten möglicherweise sinnvoll, aber von nicht so starkem Gewicht.

- Professionalität durch Beteiligung

Diese Position geht von der These aus, dass wirkliche Professionalisierung in Einrichtungen und Diensten der Sozialen Arbeit eigentlich nur stattfinden kann, wenn an jedem Punkt des Geschehens Beteiligte ‚bestmögliches Gehör‘ finden. D. h. nicht, in allen Punkten Bedürfnissen und Wünschen der Nutzer (Kinder, Jugendlichen und Familien) zu folgen, aber diese sorgfältig zu erheben und in die eigene Reflexion an jedem Punkt einzubeziehen.

Es gibt gute Gründe dafür, sich auf die zuletzt skizzierte Position zu stellen. Einige Kernpunkte sozialpädagogischer Kompetenz verweisen auf die Notwendigkeit, Nutzer zu beteiligen und einzubeziehen: In den zwei Kernpunkten Transparenzgebot und Reflexionskompetenz wird das besonders deutlich.

Im Transparenzgebot wird von Professionellen verlangt, dass ihre Tätigkeiten nach innen (also innerhalb der eigenen Institution) nachvollziehbar, legitimierbar und überprüfbar durch Fachkollegen sind. Im Außenverhältnis ist Transparenz hinsichtlich zweierlei Adressatenkreise geboten. Für die in Anspruch genommenen Einrichtungen und Dienste müssen Entscheidungsgrundlagen klar und nachvollziehbar sein, für die Nutzer der Dienste und Einrichtungen müssen Entscheidungsoptionen (z. B.: Welche unterschiedlichen Hilfen gibt es zur Lösung meiner Probleme?), Rechte und Pflichten ebenso wie Verfahrensschritte klar sein. Das Transparenzgebot in dieser Dreierkonstellation führt an manchen Stellen auch zu einer Paradoxie: Professionalisierung und Etablierung fachinterner Kommunikationssysteme erleichtern interne Transparenz, werden aber von außen als Intransparenz wahrgenommen. An fachlichen Standards orientierte Sprache z. B. erleichtert die Kommunikation unter den Experten, wird aber von Eltern nicht verstanden. Das Transparenzgebot zwischen Partnern kann also auch zur wahrgenommenen Intransparenz beim dritten Beteiligten führen.

Beteiligung und Professionalität verlangt auf Seiten der Profis die Entwicklung von Angemessenheitsvorstellungen über Beteiligung. Professionelles Handeln bedeutet hierbei auch das Denken *in* und Entwicklung *von* Optionen (über Hilfemöglichkeiten und Ziele z. B.). Diese Entwicklungen von Optionen oder Alternativen im Rahmen ‚wirklicher Beteiligung‘ sollte nicht als ‚Scheinalternative‘ präsentiert werden, nach dem Motto: Willst Du lieber das oder das? Die eigentliche Alternative nämlich ‚Nein‘ zu sagen wird gar nicht erwähnt/bewusst verschwiegen (s. Forschung zur Pädophilie). Deutlich zu machen ist vielmehr: ‚Was sind Felder über die man feilschen kann und was nicht!‘ Wichtig ist dies natürlich in Situationen, wo das Wächteramt der Jugendhilfe eine Rolle spielt im Kontext der Unterstützung (Sorgerechtsentzug, Kindervernachlässigung etc.).

Wichtig hier auch: Über welche professionellen Verhaltensweisen verfügt der einzelne Mitarbeiter im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen? Gibt es auch hier so etwas wie ein geteiltes Professionalitätsniveau innerhalb der Organisation, d. h. gibt es für den Nutzer erwartbare Kommunikations- und Handlungsangebote, die in ähnlicher Weise und mit der persönlichen Note des Einzelnen versehen, bei jedem Sozialarbeiter zu erwarten sind.

4. Auswertung von Fallakten (Herr Koch)

Am Beginn des Projektes stand zunächst die Feststellung der Ausgangsbasis zum Thema Beteiligung: Die Frage war, wie sich Beteiligungsaspekte in den bisherigen Falldokumentationen niederschlagen und welche Konsequenzen für die Entwicklung von Verfahren und Dokumentationsvorgaben zu ziehen sind. Hierzu wurden exemplarisch 5 Fallakten ausgewertet und die Ergebnisse dieser Analyse mit den Mitarbeitern diskutiert. Es wurden relativ komplexe Fallverläufe ausgewählt, die sich auch mehr als 2 Jahre erstrecken sollten.

Stellt man die Ergebnisse der Analyse denen eines vergleichbaren Projektes (Kriener/Lengemann 2003, S. 78 ff.) gegenüber, so kann man u. a. folgende übereinstimmende Tendenzen feststellen: In ähnlicher Weise wird berichtet, dass Einschätzungen und Problemwahrnehmungen nicht durchgehend aus der Sicht aller Beteiligter dokumentiert sind. Im Jugendamt Gotha ist aus dem analysierten Material auch eine Entwicklung in Richtung detaillierter Zielvorgaben erkennbar.

Im Folgenden werden ausgewählte Kernthemen der Analyse aus dem Jugendamt Gotha vorgestellt. Der Umfang der Aktenanalysen lässt keinen Schluss auf die gesamte Dokumentationspraxis im Jugendamt Gotha zu. Die Ergebnisse der Analysetätigkeit sollten allerdings Anregungen dafür liefern, über bestimmte Aspekte nachzudenken und diese inhaltlich weiter zu entwickeln.

Wie bereits Becker (1999) in einer bundesweiten Analyse von Hilfeplanformularen zeigen konnte, gelingt eine Verbesserung der Leistung Hilfeplanung auch über eine veränderte Dokumentation und geeigneter Vorgaben hierfür. Blandow (1999, S. 126) gibt einen Überblick über aktuelle Ergebnisse der Analyse von Falldokumentationen. Ohne im Detail auf die Befunde einzugehen kann hier festgestellt werden, dass die Befunde der exemplarischen Erhebung in Gotha in der Grundtendenz damit übereinstimmen. Die Dokumentation der Vorstellungen und Befürchtungen der Eltern, der Kinder/Jugendlichen zu Beginn der Hilfeplanungen und die Problembeschreibungen aus den verschiedenen Perspektiven der Beteiligten gelingt nicht immer (vgl. dazu auch Merchel, in Schrappner (1998), S. 118 ff.).

Die Auswertung von Falldokumentationen kann darauf gerichtet werden, welche Entwicklungen hinsichtlich Ausführlichkeit, Kategorienbildung u. ä. m. sich dort abbilden. Das Material kann aber auch benutzt werden, um Themen herauszuarbeiten, die unter Beteiligungsgesichtspunkten weiter verfolgt werden sollten. Hierzu einige Anmerkungen:

à **Aufgabe des Hip-gesprächs: Beteiligte und Rollen**

Grundsätzlich ist zu diskutieren, wie viele Personen maximal an diesem Gespräch teilnehmen sollen und wie darauf geachtet werden kann, dass möglichst auch die Zahl der Experten dabei begrenzt bleibt.

Eine Beteiligung der Kinder/Jugendlichen sollte selbstverständlich sein. Zumindest sollten die Gründe einer Nichtbeteiligung am Gespräch dokumentiert werden.

à **Aufgabe des Hip-gesprächs: Einbettung in Gesamtprozess**

Inhaltlich zu diskutieren ist die Frage, ob es eine Doppelung der Dokumentation geben sollte hinsichtlich eines Hilfeplangesprächs und der Fortschreibung der Hilfeplanung.

à **Aufgabe des Hip-gesprächs: Form der Dokumentation**

Jedes Gesprächsprotokoll einer Hilfeplanung sollte möglichst direkte Äußerungen der Kinder, Jugendlichen und Eltern enthalten, und zwar zu den Hilfen selbst, zur Einschätzung der eigenen Problemlagen und zu bestimmten Entscheidungen.

Ebenfalls sollte es üblich sein, dass auch abweichende Meinungen der Beteiligten festgehalten werden (z. B. hinsichtlich der Bewertung des Hilfeverlaufes).

à **Äußerungen von Beteiligten zu: Anamnese**

Bei Angaben zur Vorgeschichte sollte klar sein, aus welchen Quellen sich diese Informationen speisen: aus Falldokumenten wie z. B. Expertisen oder aus Einschätzungen der Beteiligten.

à **Äußerungen von Beteiligten zu: Entscheidungen**

Aus der Dokumentation sollte ersichtlich sein, welche Beteiligten welche Entscheidungen unterstützen.

à **Äußerungen von Beteiligten zu: Zielformulierung und -erreichung**

Als wesentlicher Arbeitsschwerpunkt im weiteren Projektverlauf ist die Erarbeitung von differenzierten Zielsetzungen mit den Beteiligten angesehen worden. Hierzu wurden von Herrn Prof. Dr. Schwabe Kriterien vorgestellt (Siehe S.M.A.R.T. Konzept) und eingeübt. Auch für die Dokumentation der Ziele wurde ein verändertes Hilfeplanformular entwickelt.

à **Transparenz und Nachvollziehbarkeit**

In der Dokumentation wird verstärkt darauf geachtet, den Gebrauch von Fachterminologie auf das unbedingt notwendige Maß zu begrenzen und eine Sprache zu wählen, die leicht verständlich ist.

5. Grundsätze von Beteiligungsorientierung (Herr Koch)

Im Prozess der Hilfeplanung vom Erstkontakt der Kinder, Jugendlichen und Eltern im Jugendamt bis zum Ende der Hilfeleistung ist für die Fachkräfte ein differenziertes Anforderungsbündel zu erfüllen. Im Projektzusammenhang stellt sich die Frage, was aus dem Fokus der Beteiligung heraus in den einzelnen Phasen von Seiten der Sozialarbeiter vorzuhalten ist und welche Entwicklungsnotwendigkeiten sich hieraus ergeben.

Folgende Abschnitte sind dabei von Bedeutung:

- Kontaktaufnahme/Vorphase
- Klärungsphase
- Hilfeplangespräch
- Hilfebegleitung
- Abschluss der Hilfe und Evaluation

Für die Kontaktaufnahme/Vorphase und die Klärungsphase werden anschließend die Arbeitsvorhaben und Ergebnisse dokumentiert.

Für das Hilfeplangespräch wurde aufgrund der Diskussion in den Fortbildungsveranstaltungen ein verändertes Formular entwickelt, was an einem Einzelfall dargestellt wird.

Themen, die (auch) die Hilfebegleitung angehen, werden in den Fortbildungseinheiten von Herrn Schwabe zur Gesprächsführung erörtert.

Bezogen auf den Abschluss der Hilfe wird die Einführung eines Evaluationsinstrumentes vorgestellt werden.

5.1 Kontaktaufnahme/Vorphase

Zur Kontaktaufnahme/Vorphase wurde in Arbeitsgruppen die Frage bearbeitet, welche erste Eindrücke Eltern haben, wenn sie zum ersten Mal mit ihrem Anliegen in das Jugendamt kommen. Der Auftrag lautete dabei wie folgt:

Stellen sie sich vor, Sie sind ein Klient (ein bestimmter oder eine fiktive Person), die die ersten Kontakte zu ihnen herstellt und darüber Freunden/Bekanntem berichtet. Was äußert diese Person über das Jugendamt, die Möglichkeit ihr Anliegen vorzubringen, gehört zu werden, Hilfe zu bekommen etc. (Stichwort Dienstleistungsorientierung)? Worüber äußert die Person Unmut, Unzufriedenheit, Angst u.ä.m., was gibt ihr ein Gefühl von Sicherheit und Zuversicht?

Folgende Ergebnisse wurden von den Mitarbeitern präsentiert:

à **Gefühle von Unsicherheit sind vorhanden:**

- Eltern kommen zunächst wohl eher mit einem negativen Bild über die Behörde Jugendamt.
- Es gibt Gefühle der Unsicherheit und Angst auf Seiten der Eltern. Sie treten als Bittsteller auf.
- Die Zuständigkeit für das Problem ist unklar.
- Es gibt zunächst Enttäuschungen, weil man den geeigneten Ansprechpartner suchen muss.
- Es ist dort eine Amtsperson und sie verspüren eine gewisse Distanz: Man muss dort etwas Privates preisgeben.
- Beim ersten Mal bekommt man keine Hilfe und das ist möglicherweise mit einer Enttäuschung verbunden.
- Es gibt Störungen durch das Telefon und Klopfen.
- Die Räume sind hellhörig.
- Das erste Stockwerk ist nur über eine Treppe zu erreichen.
- Die Mitarbeiter verlangen viel in den Gesprächen und es wird verlangt, dass man selber arbeiten muss.
- Sie wollen auch mit dem Kind sprechen, was möglicherweise eine ganz andere Sicht der Dinge hat.

à **Sicherheit wird vermittelt:**

- Man erfährt eine gewisse Wertschätzung dadurch, dass Sozialarbeiter Störungen auch abweisen.
- Die Eltern werden persönlich angesprochen, auch im Flur, wenn sie sich orientieren.
- Es vermittelt auch Sicherheit, dass fachkompetente Beratung stattfindet.
- Die Autorität einer Behörde vermittelt Sicherheit, wenn man sie hinter sich weiß.
- Zuversicht entsteht, wenn die Eltern ihre Erwartung erfüllt sehen, dass von den Fachleuten Hilfe dazu kommt, wie es in ihrem familiären Problem weiter gehen soll.

In diesen Arbeitsergebnissen sind Hinweise darauf enthalten, was wichtige Punkte einer nutzerorientierten Angebotsstruktur für die Fachbehörde Jugendamt sind:

- Zunächst sind es räumliche Voraussetzungen und Orientierungshilfen, die den Besuchern Sicherheit vermitteln und Vertrauen in die Organisation Jugendamt ermöglichen.

- Es wird Professionalität im Umgang mit den Problemen erwartet, für deren Lösung man Unterstützung erhofft.
- Professionalität schafft aber auch Distanz und führt zu Unsicherheit und Rückzugstendenzen.

Beteiligungsorientierung verlangt also die Überprüfung von materiellen Gegebenheiten und deren konzeptionellen Passung. Ebenso ist eine Reflexion von Professionalitätsstandards für Gespräche mit Klienten vorzusehen.

Im Detail sind folgende Zielsetzungen im Rahmen der Klärungsphase zu beachten:

- Es ist eine ‚Vertrauensbasis‘ zu schaffen.
- Die Ängste und Bedürfnisse der einzelnen Personen sind sensibel wahrzunehmen.
- Familiäre Strukturen und Dynamiken sind zu erforschen.
- Es müssen Informationen über Verfahren und Hilfemöglichkeiten gegeben werden.
- Es ist Transparenz über die laufenden Prozesse der Unterstützung herzustellen.
- Es soll Ermutigung und Unterstützung geben.
- Es sollen erste Klärungen herbeigeführt werden: u. a. darüber ob Hilfen zur Erziehung notwendig sind oder eine andere Unterstützung angezeigt ist.

Fokussiert auf die Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Eltern stellen sich mehrere Fragen:

- Wie werden Kinder, Jugendliche und Eltern über Möglichkeiten der Inanspruchnahme von HzE und möglicher Alternativen informiert?
- Wie wird das Recht der Kinder, sich an das Jugendamt zu wenden (§ 8, Abs. 2, 3), umgesetzt? Sind die Zugangsmöglichkeiten zum Amt ‚kind- und jugendgerecht‘, sind Informationen an Schulen etc. vorhanden?
- Wie wird auf Ambivalenzen/Unsicherheiten der Klienten in dieser Phase eingegangen?
- Welche Reaktionsmöglichkeiten bei Konflikten und krisenhaften Situationen gibt es?
- Wie bekommen Klienten Informationen über ihre Rechte und Mitwirkungsmöglichkeiten? Gibt es z. B. informative Broschüren, die über Rechte und Pflichten informieren?
- Wie passiert am Beginn die interne oder externe Vermittlung von Anfragen?
- Wie wird dieser Abschnitt dokumentiert? Welchen Bereichen stehen diese Informationen zur Verfügung? Gibt es ein Infoblatt für das Erstgespräch?

- Wie lange dauert es bis zu einem ersten ausführlichen Anamnesegespräch?
- Wo finden die Gespräche statt, im Amt oder in der elterlichen Wohnung? Wer hat Einfluss darauf, wo die Gespräche stattfinden?

5.2 Klärungsphase

In der Klärungsphase sind v. a. folgende wichtige Leistungen relevant: Diagnostische Leistungen werden ebenso erbracht wie mit den Klienten Aufträge geklärt und abgestimmt werden, ebenso werden Grundlagen für zu treffende Entscheidungen vorbereitet.

Im Folgenden werden hinsichtlich der Klärungsphase zu beachtende Grundsätze formuliert, die bezogen auf das fachliche Anforderungsprofil an die Hilfeplanung erstellt wurden. Diese Grundsätze wurden in einem nächsten Schritt durch die Fachkräfte des Sozialen Dienstes bewertet und zwar bezogen auf zwei Fragen:

Erstens sollte die Frage beantwortet werden, inwieweit dieser Grundsatz ihrer Ansicht nach als erfüllt anzusehen ist. Zweitens sollte entschieden werden, ob hier ein Weiterentwicklungsbedarf besteht.

Diese Grundsätze wurden herangezogen:

1	Die Einschätzungen der Probleme, Wünsche und Befürchtungen durch die Betroffenen wird auf jeden Fall erhoben und dokumentiert.
2	Die Motivation der Klienten ist zu erforschen und im Verlauf in geeigneter Weise zu unterstützen.
3	Im Rahmen der Analysetätigkeit gehört das strukturierte Erfragen von Ressourcen zum Standard.
4	Die Ausgangsprobleme werden eindeutig und klar benannt und dokumentiert.
5	Die Klärungsphase ist gekennzeichnet durch Beratungs- und Aushandlungsprozesse zwischen allen Beteiligten.
6	Die Klärungsphase benötigt hinreichend Zeit und fachliche Ressourcen.
7	Ziel ist es ein (hinreichendes) Einvernehmen über Probleme und Lösungen zwischen den Beteiligten herzustellen.
8	Wesentlicher Bestandteil ist die kollegiale Beratung im JA zur fachlichen Einschätzung und Bewertung und gegenseitigen Unterstützung.
9	In der Beschreibung der Ausgangslage erfolgt eine Differenzierung der Darstellung in Situation, Hypothesen über Problementstehung (von einzelnen Beteiligten), mögliche Lösungsansätze und -versuche der Beteiligten.
10	Es werden Verlauf und Ergebnis der Beratung mit den Eltern und Kindern festgehalten; dokumentiert werden Vereinbarungen, Einigungen, Konfliktpunkte und offene Fragen.

11	Es gibt eine zusammenfassende Dokumentation der Gesamtsituation und der darauf bezogenen Einschätzungen der Beteiligten (Fachkräfte und einzelnen Familienmitglieder) als Grundlage für das weitere Vorgehen.
12	In der Aufbereitung der Informationen über den Hilfebedarf ist eine Differenz zwischen notwendigen und verfügbaren Hilfen möglich.
13	Die Zielfindung erfolgt in einem Prozess der Konsensfindung mit den Beteiligten.
14	Die Entwicklung der Teilziele geschieht in enger Verbindung mit der Gesamtperspektive (Rückführung in die Familie oder nicht).
15	Die Ziele sind eindeutig, klar und überprüfbar formuliert.
16	Jede Hilfe bezieht sich auf zwei Aspekte: Kind und Familienorientierung.

Die Diskussion und Bewertung durch die Teilnehmer führte zu folgenden Schwerpunkten für die Weiterentwicklung in Gotha:

- Eine Erweiterung der methodischen Kompetenzen zur Einschätzung der Motivation der Klienten und deren Unterstützung ist ebenso anzustreben wie ein strukturiertes Abfragen von Ressourcen.
- Instrumente und Methoden zur besseren Zielbestimmung mit den Klienten sollen eingeführt werden. Dabei sollen Strukturierungshilfen verwendet und Gesprächstechniken zur Konsens orientierten Zielfindung erprobt werden.
- Das Formular für den Hilfeplan ist zu überarbeiten.

6. Das Hilfeplanformular (Herr Volkmar/Herr Troyke)

Darstellung des veränderten Hilfeplanverfahrens und der Dokumente des ASD im Jugendamt Gotha

Das Projekt ‚Beteiligungsorientierte Hilfeplanung‘ entstand in Übereinstimmung mit ASD-internen Veränderungswünschen und einer Initiative des Landesjugendamtes zur Entwicklung von Verfahren und Methoden für bessere Adressatenbeteiligung an der Hilfeplanung.

Projektschwerpunkte waren:

- Entwicklung von methodischen Kompetenzen für die Beteiligung von Adressaten,
- Umstellung des Hilfeplanverfahrens und der Dokumentation nach beteiligungsorientierten Gesichtspunkten und
- Einführung eines Evaluationsinstrumentes.

Das Ergebnis der Aktenanalyse, die zu Beginn des Projektes durchgeführt wurde und, die Auseinandersetzung mit der Thematik in den ersten Veranstaltungen verdeutlichte weiterhin, dass verstärkte Ressourcenorientierung sowie gemeinsame Zielfindung und -formulierung mit den Beteiligten als Schwerpunkte in die veränderte fachliche Arbeit des sozialen Dienstes aufgenommen werden müssen.

Dies war Anregung für den ASD in der Arbeitsgruppe ‚Qualität‘ die bestehenden Formulare zur Hilfeplanung, Fortschreibung und Dokumentation hinsichtlich des Aspektes „Beteiligungsorientierung“ anzupassen und zu verändern.

Hilfreich für diese Tätigkeit waren die Ergebnisse der von Herrn Koch in der Vorrede benannten Analyse der Fallakten, die verdeutlichte, dass Beteiligungsaspekte nicht genug Niederschlag in Falldokumentation und Hilfeplan des Jugendamtes Gotha finden.

Diese Erkenntnis ist exemplarisch, sie findet sich, wie Herr Koch schon dargestellt hat, ebenfalls in einer bundesweit durchgeführten Analyse von Hilfeplanformularen wieder.

Alle ASD-Dokumente, die sich inhaltlich mit Anamnese, psychosozialer Diagnose, Analyse des Hilfebedarfes, Entscheidungsfindung, Planung und Fortschreibung der Hilfe beschäftigen, wurden unter dem Aspekt überprüft, welche Inhalte Veränderungsbedarf haben und welche übernommen werden können.

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf Formulare, die im Anhang abgedruckt wurden.

Fall-Darstellung

Zunächst wurde die „Fall-Darstellung“ geprüft, in der alle wesentlichen Aspekte des Hilfefalles, die erhoben wurden, kurz dargestellt werden. Sie dient als Vor- und Grundlage bei der Entscheidung über eine zu leistende Hilfe im Beratungs- und Entscheidungsteam des ASD.

Hier wurde im Ergebnis der Prüfung speziell die Rubrik „vorhandene Ressourcen“ eingefügt, um diese einerseits explizit zu benennen, und andererseits bei der Prüfung des Hilfebedarfes nicht nur marginal zu berücksichtigen.

Im Rahmen des Projektes wurde ebenfalls herausgearbeitet, dass sich Partizipation unter anderem daran erkennen lässt, dass z. B.:

- Äußerungen der Beteiligten zur Anamnese dargestellt werden, ihre Entscheidungen und Perspektivvorstellungen dokumentiert werden und Zielformulierungen der Beteiligten und ihre Schritte/Handlungen zur Zielerreichung fixiert werden.
- Der Gebrauch von Fachtermini im Hilfeplan auf ein notwendiges Maß reduziert und eine leicht verständliche Sprache genutzt wird.

Leit-, Mittler- und Handlungsziele

Besonders in den Workshops mit Herrn Dr. Schwabe zu „Zielorientierung in der Hilfeplanung“ wurde über das Thema „Zielentwicklung als Motor für Betroffenenbeteiligung“ intensiv diskutiert.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse über die Zielentwicklung mit den Beteiligten auf drei Ebenen:

- | | | |
|----------------|----|--|
| Leitziele | -> | als Visionen für die Zukunft |
| Mittlerziele | -> | als Entwicklungsaufgaben bzw. Tätigkeitsfelder |
| Handlungsziele | -> | konkrete Verhaltensweisen |

überzeugten uns derart, dass wir den Hilfeplan und daraus resultierend auch die Fortschreibung unter diesen Gesichtspunkten umstrukturierten.

Hilfeplanformular

Anhand dieses beispielhaften Hilfefalles wird erkennbar, wie die bisher genannten Aspekte zu verbesserter Betroffenenbeteiligung, insbesondere

- Beteiligte, Beteiligungsform und Intensität
- Äußerungen zu Erwartungen, Perspektivvorstellungen, Zielformulierungen bei den Leitzielen
- Konsensfindung durch Mittlerziele
- konkrete Handlungen mit Festlegung von Verantwortlichkeiten und Terminsetzungen bei den Handlungszielen sowie zusätzliche Absprachen
- klare Fixierung von Zusatzleistungen, voraussichtlicher Hilfedauer und Verlaufsgesprächen

in die Formulargestaltung eingeflossen sind.

Eine wesentliche Erfahrung des ASD in der Arbeit mit diesen veränderten Formularen ist, dass vor der Installation einer Hilfe wesentlich intensiver mit allen Beteiligten gearbeitet wird, weil Ressourcen, persönliche Sichtweisen, Zielvorstellungen, erste Handlungsschritte einfach erhoben und abgesprochen werden müssen.

Bericht zur Adaptationsphase, Selbsthilfeplan

Anhand dieses Entwicklungsberichtes und des Selbsthilfeplanes soll kurz verdeutlicht werden, dass sowohl durch den freien Träger (Dienstleister) als auch durch den Hilfeempfänger (Kunden) die Vorgaben des gemeinsam erarbeiteten Hilfeplanes in der individuellen Umsetzung angenommen und auch vom strukturellen Rahmen her umgesetzt werden. Dies spricht unseres Erachtens für die Akzeptanz und die Bereitschaft zur Umsetzung durch die Beteiligten und damit dafür, dass die veränderten Formulare auch die gewünschte Zielsetzung einer verstärkten Partizipation erreichen.

Hilfeplanfortschreibung

Auch bei der Fortschreibung des Hilfeplanes war eine Veränderung des Formulars nach den vorgenannten Gesichtspunkten erforderlich.

Bei der Fortschreibung wird z. B. auf die Erfassung der persönlichen Äußerungen zur Zufriedenheit mit der Hilfe und zur aktuellen Situation geachtet.

Weiterhin wurde darauf geachtet die Fortschreibung zu einem wichtigen Kontrollinstrument für die Zielerreichung zu machen, indem diese explizit einzeln überprüft werden und die Gründe für Erreichung oder Nichterreichung erfragt und schriftlich fixiert werden.

Es wird geprüft, anhand der Äußerungen und Bedürfnisse der Beteiligten, der aktuellen Situation und des Entwicklungsberichtes der Einrichtung, ob Zielstellungen gegebenenfalls

auch verändert werden müssen und ob sich neue Aspekte hinsichtlich der Perspektive, der Dauer der Hilfe oder des Betreuungsaufwandes ergeben.

Wichtig hierfür ist ebenfalls die persönliche Teilnahme aller Beteiligten.

Selbsthilfeplan Okt. bis Dez. 2003

Diese Folie verdeutlicht , wie der veränderte Hilfebedarf, der in der Fortschreibung fixiert wurde, seinen Niederschlag im Selbsthilfeplan findet. Wie Zielstellungen als Motor für Betroffenenbeteiligung wirken, Mittlerziele in Handlungsziele umgesetzt werden und Ressourcen einbezogen werden.

7. Ressourcenorientierung (Herr Koch)

Einen methodischen Schwerpunkt im Projekt bildete das Thema Ressourcenorientierung. Die Ausgangsthese war, dass sich eine gezielte Erfassung von Ressourcen und deren Aktivierung in einer engagierten Beteiligung der Familienmitglieder an sie betreffenden Entscheidungen niederschlägt. Auch wurde vermutet, dass eine deutlichere Orientierung an Ressourcen von Eltern, Kindern und Jugendlichen sich letztlich in erfolgreicherem Hilfeverläufen niederschlagen wird. Wagt man einen Seitenblick auf die Psychotherapieforschung (Grawe; Grawe-Gerber 1999) so wird dort festgestellt: Man kann Klienten besonders gut und wirksam helfen, wenn im therapeutischen Prozess an ihren positiven Möglichkeiten, Eigenarten, Fähigkeiten und Motivationen angeknüpft wird. Es ist also nicht so, dass es gut oder schlecht motivierte Klienten gibt, sondern es gibt Vorgehensweisen, die gut mit den mitgebrachten Zielen, Eigenarten und Gewohnheiten der Klienten übereinstimmen. Es gibt solche Vorgehensweisen, die von vornherein eher verunsichern und auf etwas abzielen, was der Klient eigentlich nicht will.

Zu bedenken ist allerdings auch, dass die Beschäftigung mit Ressourcen nicht Selbstzweck am Beginn von Hilfeprozessen sein kann: Klienten suchen eine Beratungsstelle auf oder Eltern wenden sich an das Jugendamt, weil sie Defizite verspüren, Probleme haben für deren Lösung sie Hilfe und Unterstützung erwarten. Sie stecken in einer schwierigen Lage und sehen keinen Ausweg mehr, fühlen sich überfordert, gekränkt, unfähig usw.

In dieser Situation ist zu beachten: „Ein allzu optimistisches Vertrauen in die individuellen Ressourcen der Hilfebedürftigen wäre naiv und unprofessionell, weil es die Dynamik der Probleme und Mängel ausblenden und die Menschen, die es zu unterstützen gilt, nachdrücklich überfordern würde“ (Merchel 2002, S. 205).

Der Einsatz von erzieherischen Hilfen hat immer die Definition einer Mangelsituation als Ausgangspunkt (vgl. dazu Wiesner 2000, S. 344, auch: Fieseler/Schleicher 2003, § 27 Rz 8). Dieser Mangel muss von den Fachkräften festgestellt werden, er wird von den Adressaten empfunden und er wird im gesellschaftlichen Zusammenhang als solcher definiert – als Abweichung von Normalität (Merchel 2002). Ressourcenorientierung ist vor diesem Hintergrund ein schwieriges Unterfangen: Als professionelle Fachkraft gilt es eine Haltung zu entwickeln, die trotz der auffälligen und problembehafteten sozialen Wirklichkeiten und der daraus erwachsenden Anforderungen Ressourcen von Adressaten erkennt, befördert und daran ansetzt. Es geht also darum, über strukturierte Hilfsmittel (wie z. B. Erhebungsbögen) und definierte Verfahrensschritte diesen Fokus immer neu zu beachten und im Team zu reflektieren.

In der Jugendhilfe gehört Ressourcenorientierung zu den Leitbegriffen Sozialer Arbeit. Er hat zwei Schwächen (Merchel 2002, S. 202). Einmal werden Leitbegriffe oft nicht hinreichend konkretisiert und bleiben Modeworte ohne Operationalisierung. Zweitens werden sie wegen ihrer Eingängigkeit und Plausibilität schnell vereinnahmt und nicht mehr hinsichtlich ihrer Widersprüche und Reibungspunkte überprüft.

Konzeptionelle Entwürfe zur Ressourcenorientierung müssen also diese beiden Punkte berücksichtigen: Sie müssen hinreichend strukturell differenzierte und überprüfbare Konzepte anbieten und sie müssen sich auseinandersetzen mit Realisierungsmöglichkeiten. Zunächst werde ich ein differenziertes Konzept von Ressourcenorientierung skizzieren. Eine gängige Unterscheidung ist die Unterscheidung hinsichtlich personaler und sozialer Ressourcen:

Personale Ressourcen liegen in Fertigkeiten und Fähigkeiten vor, wie z. B. Humor, Sensibilität, ausgeglichenes Temperament (weitere Beispiele siehe BMFSFJ 1999, S. 259), die zu optimistischen Selbsteinschätzungen und -überzeugungen führen (Lenz 2001, S. 159): „Sie beinhalten ein grundlegendes Vertrauen in die eigene Kompetenz, die Probleme zu lösen und Schwierigkeiten überwinden zu können.“ Personale Ressourcen sind also so etwas wie Triebfedern für die Bewältigung von Problemen und Stresssituationen.

Unter **sozialen Ressourcen** ist das Geflecht sozialer Beziehungen zu Familienmitgliedern, Verwandten, Freunden, Bekannten und Nachbarn, Arbeitskollegen und anderen Personen anzusehen. Verschiedene Untersuchungen stellen heraus, dass soziale Integration und die verschiedenen Formen von sozialer Unterstützung wichtige fördernde Potentiale darstellen (Lenz 2001, ebenda).

Personale und soziale Ressourcen beeinflussen sich wechselseitig und beide Formen helfen bei der Bewältigung von Krankheit, Belastung und Krisen. Dabei ist zu betonen, dass Ressourcen offensichtlich die Tendenz haben, sich zu verstärken und weiter zu wachsen: Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen wird es leichter fallen, soziale Kontakte zu knüpfen und damit ein soziales Netzwerk aufzubauen (Lenz 2001, S. 160).

Soziale Ressourcen lassen sich auf unterschiedlichste Weise sortieren und ordnen. Eine Typologie sozialer Ressourcen nach Diewald (s. Lenz 2001, S. 167 f.) teilt diese in konkrete, beobachtbare Interaktionen und solche, die die Vermittlung von Kognitionen und Emotionen befördern:

- **Konkrete Interaktionen:** Diese beinhalten u. a. Arbeitshilfen (wie z. B. Betreuungsangebote für Kinder), sachbezogene Auskünfte/Informationen, Beratung in Form von persönlichen Ratschlägen, Geselligkeit (alle Aktivitäten mit anderen Menschen, die Entspannung und Spaß bieten) u. a. m.

- **Vermittlung von Kognitionen:** Beinhaltet u. a. Vermittlung von Anerkennung über persönliche Wertschätzung, eine Orientierungsfunktion durch Vermittlung von umfassenden Verhaltensmodellen und sozialen Normen u.a.m.
- **Vermittlung von Emotionen:** Schließt ein die Vermittlung eines Geborgenheitsgefühls (Empfinden von Stabilität und Aufgehobensein, Nicht-Handeln-müssens), Vermittlung von Liebe und Zuneigung und motivationale Unterstützung (Ermutigung von Personen, Schutz gegen Ängste und Hilflosigkeit).

Zu einer strukturierten Erfassung von personalen und sozialen Ressourcen gehört auf Seiten der Sozialarbeiter, dass Ressourcen wahrgenommen und in die Hilfestellung einbezogen werden. Merchel (2001, S. 206) schlägt daher vorher, dass ein Team einem jeweils fallzuständigen Sozialarbeiter eine Rückmeldung darüber gibt, inwieweit Ressourcen der Familienmitglieder wahrgenommen wurden und inwieweit diese in die Hilfestellung mit einbezogen wurden. Dazu soll pro Fall jährlich ein Bewertungsbogen ausgefüllt werden.

Ressourcenorientierung gelingt dann, wenn überzeugende Erhebungsinstrumente und Vorgehensweisen vorhanden sind und von den Beteiligten auch wahrgenommen werden (vgl. dazu Koch/Lambach 2000 in Bezug auf Kriseninterventionsprogramme). Für den Bereich der Hilfeplanung liegen unterschiedliche Konzepte vor, die von elaborierten Diagnoseinstrumenten wie dem PIE (vgl. Adler 1998) bis zu aus der Praxiserfahrung gewonnenen Stichwortlisten reichen (vgl. BMFSFJ 1999). Erstere sind aus dem Zusammenhang psychologischer Beratung übernommene und überprüfte Instrumente, ihre Verwendung stellt hohe Anforderungen an Sozialarbeiter. Die aus der Praxiserfahrung (und aus verschiedenen Quellen) zusammengestellten Listen erheben nicht den Anspruch, methodischen Gütekriterien zu genügen, man kann sie erproben und ihre Brauchbarkeit im Alltagseinsatz testen.

Innerhalb des Projektes wurde kein neues Instrumentarium entwickelt, eine nützliche Fragenliste von Mathias Schwabe findet sich im Anhang. Angemerkt sei auch, dass ein ressourcenorientiertes diagnostisches Vorgehen zunächst ein Ziel braucht, einen Ansatzpunkt, wofür Ressourcen entwickelt werden sollen. Nachdem ein Problem beschrieben und Ziele definiert wurden, geht es darum, wie durch Mobilisierung von Ressourcen eine Verbesserung der Situation erreicht werden kann (Grawe 1999). Es ist aber auch eine Haltung der Professionellen, die auf Seiten der Klienten dazu führt, dass diese den beraterischen Kontakt als hilfreich erleben können (ebenda). Der Ansatz an positiven Ressourcen führt zu kleinen Erfolgen, der die Lösung von schwierigeren Problemen ermöglicht. Es entstehen positive Unterstützungsschleifen. Zum konkreten Einsatz, Planung und Durchführung von Ressourcen orientierten Vorgehensweisen, vgl. Übersicht von Mathias Schwabe im Anhang.

8. Zielentwicklung als Motor für Beteiligungsorientierung (Herr Schwabe)

Herr Prof. Dr. Schwabe (Ev. Fachhochschule Berlin) hat in drei Fortbildungsveranstaltungen den Schwerpunkt ‚Ziele in der Hilfeplanung‘ vorgestellt. Dieser thematische Schwerpunkt wurde am Ende der Auftaktveranstaltung vereinbart. Die Auseinandersetzung mit diesem Thema führte neben der Erweiterung der Handlungskompetenzen der Mitarbeiter auch zu einem veränderten Formular für die Hilfeplanung.

Die folgende Darstellung skizziert das gedankliche Gerüst der Fortbildungsveranstaltungen. (Weitere Anregungen sind der in Kürze erscheinenden Publikation von Herrn Schwabe: Hilfeplanung im Kontext der Erziehungshilfen (IGfH Eigenverlag, Frankfurt a. M.) zu entnehmen).

Im Einzelnen werden im Folgenden diese Themen behandelt:

1. Ein differenzierter Umgang mit den verschiedenen Zielebenen: Leitziel, Mittlerziele und Handlungsziele wird erarbeitet.
2. Die Zielkonkretisierung anhand der S.M.A.R.T. Kriterien wird erläutert.
3. Auf eine strukturierte Falldarstellung als Grundlage für die Arbeit mit Zielen wird hingewiesen.
4. Für die Aushandlung von Zielen, den Umgang mit Dissens und die Kompromissbildung werden Anregungen und Vorschläge unterbreitet.
5. Ideen zum Umgang mit streitenden Personen werden dargestellt.
6. Die Zeitplanung und Themenstrukturierung von Gesprächen mit dem Schwerpunkt Zielorientierung wird verfolgt.
7. Strategische Optionen bei der Zielvereinbarung werden beleuchtet.

8.1 Die drei Ebenen der Zielformulierung: Leitziel, Mittlerziel und Handlungsziele

Einzelne und Familien mit Erziehungshilfebedarf bedürfen zu ihrer professionell angeleiteten oder begleiteten Selbstveränderung (auch Selbststabilisierung) einer mehrstufigen Zielentwicklung. Die AdressatInnen von Erziehungshilfe brauchen:

Ein Leitziel

Es sollte als gemeinsame Vision in der Zukunft angesehen werden, das die Klienten emotional anrührt und ihnen das Gefühl gibt „Ja, dafür (für dieses Ziel) lohnt es sich... das ist wirklich etwas, was ich erreichen will“ bzw. „was wir erreichen wollen!“ Immer wieder können Klienten diese Vision selbst benennen (z. B. angeregt über die Wunderfrage etc., vgl. dazu

Fragen-Liste). Etliche Familien, vor allem Streitfamilien (Streit zwischen den Eltern oder den Eltern und den Kindern) können das aber nicht. Sie sind bezüglich eigener Visionen blockiert und/oder benennen Visionen, die beim Anderen (Kind, Partner etc.) sofort Protest und Gegenwehr auslösen. Für solche Familien kann es hilfreich sein, wenn die Sozialarbeiterin eine passende Vision, die mit einer „stellvertretenden Deutung“ verbunden ist (zum Konzept siehe Dewe 1992) anbietet. Ob die Sozialarbeiterin mit ihrem Angebot richtig liegt oder dieses korrigieren muss, kann sie an den psychophysischen Reaktionen der AdressatInnen ablesen: Damit sie eine Wirkung erzielt (begleitet auf der Seite der Klienten mit Aufmerksamkeit, Nicken des Kopfes, erhöhtem Herzschlag, glänzenden Augen, nachdenklichem Schweigen...), muss es der SozialarbeiterIn gelingen, die oftmals komplexe Situation (inklusive Probleme und Ressourcen) der Klienten sprachlich gekonnt auf den Punkt zu bringen.

Beim Leitziel geht es darum einen emotionalen Background zu schaffen, d. h. die weitere Zielentwicklung emotional gut einzubetten, so dass eine Basis entsteht, auf der man aufbauen kann. Wenn auf der emotionalen Ebene zu wenig Gemeinsamkeit geschaffen wurden, wird der Rest der Zielplanung schwierig.

Gelungene „emotionale Einbettungen“ verknüpfen Gegenwart und/oder Vergangenheit mit der (ferneren) Zukunft; sie enthalten eine bedeutungsvolle und stimmige Vision (für den Einzelnen oder die Familienmitglieder), die stark genug ist, Personen im „Hier und Jetzt“ emotional zu bewegen. Oft gelingt das dadurch, dass scheinbar unvereinbare Dinge in der Vision verschmelzen können oder dass man Bilder und Metaphern aufgreift oder einbringt, die Realität und Wünsche verdichten. Manche Personen können ihre Visionen selbst formulieren; streitende Systeme brauchen meist jemanden von außen, der ihnen ein Leitziel, eine Vision anbietet.

Mittlerziele

Hierbei handelt es sich um Entwicklungsaufgaben bzw. Tätigkeitsfelder, auf denen die Klienten konkrete Veränderungen ausprobieren und stattfinden lassen wollen; am besten sind das Felder, die auf ihrer Prioritätenliste („Welche Veränderung ist am dringendsten?“) möglichst weit oben befinden, aber auf denen sie auch relativ schnell Erfolge erleben können („Womit denken Sie könnten Sie am schnellsten ein Erfolgserlebnis haben: Ist das eher das Familienklima oder der Schulbesuch von Karl oder der eigene Umgang mit Alkohol?“). Bei dieser Zielebene kommt es sehr darauf an, ob Zielbereiche benannt werden, auf die der Formulierende Einfluss hat oder nicht. Wenn er Dinge benennt, die andere tun können oder sollen, dann muss man die Akzeptanz bei dem prüfen, der das leisten soll (dem Kind, dem Mann etc.). Prinzipiell dürfen Eltern für ihre (minderjährigen) Kinder Ziele formulieren; aber der Sozialarbeiter muss kritisch prüfen, ob eine Chance besteht, dass die Kinder das auch

tun, was die Eltern fordern. Wenn die Chance unter 70 % ist (über Prozentzahlen kann man ganz offen sprechen), wäre es besser die Eltern von einer Enttäuschung zu bewahren. Dann muss man nach verwandten Zielbereichen suchen oder nach Möglichkeiten auf die „fremde“ Zielebene Einfluss zu nehmen: „Sie können Ihren Sohn nicht zur Schule tragen und schon gar nicht dafür sorgen, dass er - vorausgesetzt er kommt dort an - dort bleibt; aber Sie haben die Möglichkeit ihn zu belohnen, wenn er dort war und wenn er eine Belohnung bekommen soll, haben Sie auch das Recht es nachzuprüfen, ob er dort war.“ Oder wenn Konfrontation angesagt ist: „Sie können wenig dafür tun, dass Ihr Sohn in die Schule geht, aber Sie können dafür sorgen, dass er zumindest außer Haus geht. Sie können ihm das Liegen im Bett so ungemütlich machen, dass er vorzieht zu gehen. Was er dann auf der Straße tut, wird er entscheiden.“ Aber auch hier ist es erfolgsversprechender besser, Mittlerziele anzubieten, auf die beide „Lust“ haben könnten. Bei den Mittlerzielen geht es um die Einbettung der Ziele in eine stimmige Entwicklungsaufgabe (für einen oder besser für alle), über die Konsens hergestellt werden muss (oder von der zumindest klar sein muss, wer die Aufgabenerfüllung mit welchen Machtmitteln gegen wen durchsetzen will). Es geht um eine gemeinsame Suchbewegung: Wo (an welcher Baustelle) wollen wir was (mit Aussicht auf Erfolg) anpacken?

Entwicklungsaufgaben beschreiben, worauf es bei der Erreichung von Leitzielen ankommt. Sie benennen zentrale Bausteine für die Verwirklichung der Vision. Insbesondere Handlungsfelder, auf denen man etwas tun will (was man bisher unterlassen hat) oder etwas lassen will (was man bisher getan hat). Entwicklungsaufgaben sollten von den Klienten selbst formuliert werden; wenn ihnen nichts einfällt, kann man Angebote machen, die man aber sehr genau überprüfen muss.

Handlungsziele

Diese Ziele beschreiben ganz konkrete Verhaltensweisen, die die AdressatInnen bisher unterlassen haben, aber in Zukunft tun wollen oder Verhaltensweisen, die sie in der Vergangenheit getan, aber in Zukunft unterlassen wollen. Aber auch ganz konkrete Unterstützungsaufgaben/Handlungen der MitarbeiterInnen der freien Träger „die Familie auf das X-Amt begleiten“, „sich zweimal die Woche treffen, um gemeinsam etwas zu basteln“, „jede Woche einmal Haushaltsgeldplanung machen“ etc.). Die Formulierung der Handlungsziele lässt sich am besten anhand der S.m.a.r.t.-Checkliste überprüfen. Handlungsziele müssen so entwickelt werden, dass sie spezifisch, messbar, akzeptiert, realistisch und terminiert sind. Wenn man Klienten nach ihren Zielvorstellungen fragt, dann antworten sie meist (ohne die S.m.a.r.t.-Kriterien) zu kennen in irgendeiner Hinsicht nach diesen Kriterien, so dass man bei genauem Hören mit weiteren Fragen an die impliziten Ziele der Klienten anknüpfen und sie mit ihnen weiterentwickeln kann. Dafür ist es aber wichtig, die eigenen Ohren für diese Kriterien zu sensibilisieren und schnell entscheiden zu

können, an welcher Stelle (Akzeptanz, Terminierung etc.) man weitermacht (siehe dazu die Fragenliste im Anhang).

Handlungsziele beschreiben, was man konkret tun kann und wie man es tun kann, um Entwicklungsaufgaben zu verwirklichen. Sie enthalten ein nüchternes Arbeitsprogramm, das auch die „Fallen“ des Alltags benennt bzw. Lösungen für diese parat hat.

Bezüglich der drei, grundsätzlich gleich wichtigen Zieldimensionen (Leit-, Mittler-, und Handlungsziele), gilt es für die SozialarbeiterInnen den Blick zu schärfen, auf welcher Ebene man als ASD-Fachkraft gerade benötigt wird: Manchmal braucht im Hilfeprozess die ASD-Fachkraft als jemand der (wie ein Adler) eine stimmige Vision (Leitziel) entwickeln hilft, damit überhaupt so etwas wie Hoffnung oder Lust auf Veränderung entsteht; manchmal muss die ASD-Fachkraft aber auch (wie eine Ameise) Ziele kleinarbeiten und Schritt für Schritt die S.m.a.r.t.-Kriterien anwenden und einklagen (Handlungsziele). Wichtig ist es, eine Einschätzung darüber zu bekommen, auf welcher Ebene man aktuell tätig sein muss und welche Arbeit (an anderen Zielebenen) man verschieben oder delegieren muss. Wenn die Vision stimmt, fangen die AdressatInnen oft schon mit konkreten Veränderungsprozessen an; sie können aber auch Schwierigkeiten mit dem Beginn haben und auf die Entwicklung konkreter Schritte angewiesen sein.

Wenn im Einzelfall oder der Familie keine Veränderung zustande kommt, gilt es immer zu prüfen:

- Verbindet der/die AdressatInnen mit der Hilfe eine Vision, die ihn/sie emotional berühren und herrscht über die emotionale Basis Konsens?
- Arbeitet/arbeiten er/sie auf dem für ihn passenden „Acker“ (Handlungsfeld, Entwicklungsaufgabe)?
- Macht er dort die richtigen Dinge (oder sollte er etwas anderes tun oder unterlassen)? Bekommt er die für ihn richtigen Unterstützungsleistungen seitens des Mitarbeiters des Freien Trägers?

Nur wenn es eine innige Verschränkung von Leit-, Mittler- und Handlungszielen gibt, bewegen sich die AdressatInnen. Wenn nicht, „klemmt“ es auf (mindestens) einer Ebene.

Als ASD-Fachkraft ist man nicht in jedem Fall (in jeder Hilfeplankonferenz) dafür verantwortlich, dass die Zielformulierungen im eigenen Beisein konkret erarbeitet werden. Aber man ist dafür verantwortlich, dass diese Ausarbeitung geschieht, d. h. man kann und muss aufgrund der begrenzten Zeit im Hilfeplangespräch

- einige (auch wichtige) Aufgaben (über eine „Vision“/Leitziel nachdenken, Mittlerziele als Handlungsziele ausformulieren, einen genauen Arbeitsplan z. B. für die Verselbstständigung aufstellen) an die Mitarbeiter der freien Träger delegieren.
- man muss so delegieren, dass die delegierte Aufgabe allen Beteiligten bekannt ist (vor den Ohren aller formuliert, nicht als bilateraler Auftrag!), eindeutig beschrieben ist, die Fristen zur Erledigung klar sind (ausgehandelt)
- und man muss sowohl auf die Erledigung wie Nicht-Erledigung dieser Aufgaben reagieren. Für eine Familie oder einen Mitarbeiter eines Freien Trägers stellt es einen Affront dar, wenn sie zur Erziehungskonferenz eine sorgfältig ausgearbeitete Tischvorlage erstellt haben, diese aber von der ASD-Fachkraft weder erwähnt noch gelesen wurde. Andersherum muss man, wenn die Aufgaben nicht (zur Zufriedenheit oder nicht termingerecht) umgesetzt wurden, deutlich reagieren und darf auch den Beschwerdeweg nicht scheuen.

Insofern ist man als ASD-Fachkraft der „Case-Manager“, der dafür sorgt, dass die Themen im Hilfeplangespräch erörtert werden, zu denen es die Präsenz der Anwesenden bedarf. Das setzt einerseits eine Informiertheit voraus, welche Themen die anderen mitgebracht haben, und andererseits eine klare Vorstellung darüber, was fachlich „heiße Eisen“ sind, ohne deren Klärung die anschließende Arbeit des Freien Trägers mit den Klienten behindert wird oder zu scheitern droht. Es bedeutet auch, dass die ASD-Fachkraft den anderen (AdressatInnen und MitarbeiterInnen der Freien Träger) sagt, was sie bezüglich der weiteren Zielformulierung zu tun haben und darauf achtet, dass es auch getan wird. So brauchen die meisten Hilfeplangespräche z. B. eine inhaltliche Vorbereitung und eine Nachbereitung, in der manche Aspekte des Gesprächs vertieft und klein gearbeitet werden; das ist eine zu delegierende Aufgabe der Freien Träger, für die man am besten im Vorfeld einen Konsens herstellt; die Aufgabe der ASD-Fachkraft ist es diesen Konsens herzustellen, die zu erledigenden Aufgaben einzufordern und darauf zu achten, und diesbezüglich auch (anerkennde oder kritische) Rückmeldungen zu geben.

Nicht zuletzt ist die ASD-Fachkraft dafür verantwortlich, dass in der Akte bzw. im Hilfeplanformular möglichst konkrete Zielformulierungen zu finden sind, auch wenn sie nicht dabei war, als diese entwickelt wurden.

8.2 Handlungsziele konkret: S.M.A.R.T.

Die Orientierung an den S.M.A.R.T. Kriterien ist sehr hilfreich dafür, dass Handlungsziele von den Beteiligten angenommen, umgesetzt und erreicht werden können: Das englische Wort „smart“ (= sauber, schick, clever etc.) kann als „Eselsbrücke“ genutzt werden:

- s** = spezifisch, d. h. konkret auf eine bestimmte Verhaltensweise/Handlung bezogen und so formuliert, dass alle dasselbe darunter verstehen.
- m** = messbar d. h. die Zielerreichung lässt sich anhand intersubjektiver Kriterien überprüfen (Frage nach Indikatoren) und/oder enthält zählbare Einheiten (wie oft soll etwas geschehen), die erinnert oder dokumentiert werden können.
- a** = akzeptiert d. h. die Ziele sind mit den Bedürfnissen und Wert(vorstellung)en aller an der Zielformulierung Beteiligten kompatibel und im Konsens erstellt bzw. ausgehandelt.
- r** = realistisch d. h. Betroffene und Fachleute schätzen die Zielerreichung als möglich ein; die Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung ist an den Ressourcen der Beteiligten orientiert: Je größer die Ressourcen, desto herausfordernder die Ziele
- t** = terminiert; es gibt ein Datum, an dem das Ausmaß der Zielerreichung bzw. die Aufrechterhaltung des Zieles überprüft werden. Und/Oder: Das Protokoll enthält Angaben dazu, (ab) wann bzw. wie lange etwas geschehen soll.

Der Einsatz dieser Kriterien in der Arbeit des sozialen Dienstes soll im Folgenden verdeutlicht werden:

Wie bei allen Zielentwicklungssystemen beginnt der Prozess mit der Frage an den Adressaten: „Was ist Ihre Erwartung, was soll sich mit der Hilfe für Sie und Ihr Kind verbessern?“

Frau B., Mutter von Claudia (9 Jahre; lernbehindert; aufgrund vieler Trennungserlebnisse von Fachkraft als emotional sehr bedürftig eingeschätzt; geht in die Tagesgruppe nach § 32 KJHG), antwortet: „Also, die soll selbstständiger werden, überhaupt so mit dem Anziehen und Waschen und mir nicht immer so am Rockzipfel hängen und net wegen jeder Kleinigkeit so plärren, net jedes Mal, wenn ich aus dem Zimmer geh oder so. Also wenn die nur eins oder zwei davon lernen tät, so die nächsten vier, fünf Monate, also das wär' schon was für meine Nerven also dann hätt' sich der ganze Prassel schon gelohnt ...“

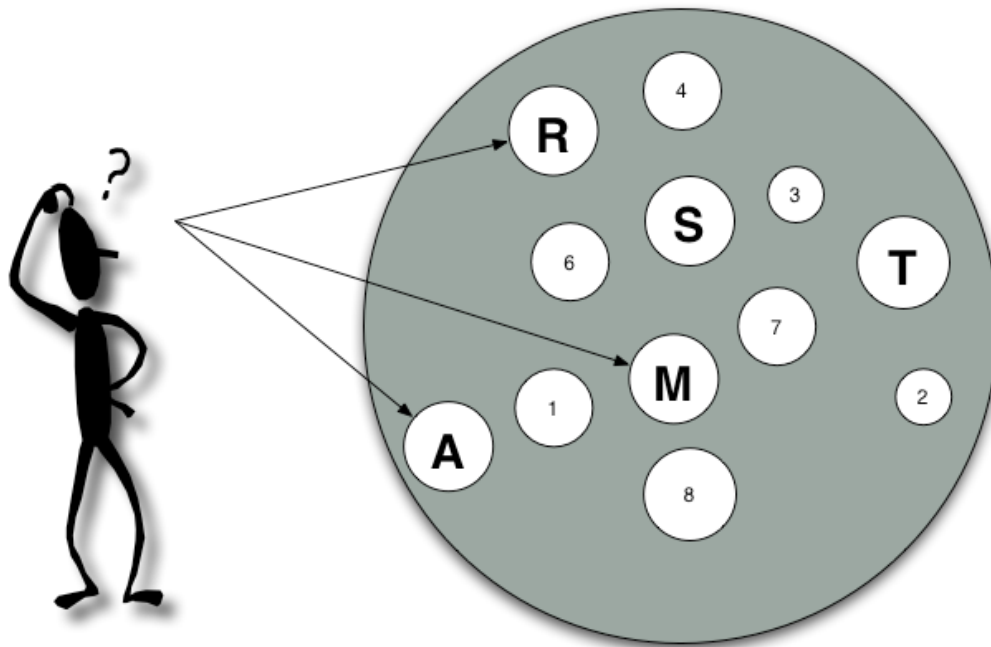


Abbildung 1: Smarte Ziele finden

Der Kreis (siehe oben) soll die gesamte Aussage der Adressatin veranschaulichen; sie enthält eine größere Menge an Elementen (Teil-Aussagen); einige dieser Aussage-Elemente lassen sich ohne weiteres auf S.M.A.R.T.-Kriterien beziehen (siehe die kleinen Kreise mit den Buchstaben); andere Aussage-Elemente (die Kreise mit den Zahlen) beziehen sich auf andere Themen.

Die Kunst des Sozialarbeiters besteht darin, beim Zuhören das Generalziel herauszufinden und die schon im Satz enthaltenen S's, M's, A's, R's und T's zu hören. An eines dieser kann er dann mit einer Frage anknüpfen. Das Generalziel ist hier klar ersichtlich: Claudia soll selbstständiger werden. Was die S.M.A.R.T.-Kriterien betrifft, kann der Sozialarbeiter, der oben zitierten Satz hört, an ganz verschiedenen Stellen mit der Zielentwicklung fortfahren:

Fragenkreis 1: Hier bezieht sich der Sozialarbeiter auf eines der vielen S des Satzes, also eines der Elemente, in denen die Mutter selbst das Ziel (Claudia soll selbstständiger werden) bereits konkretisiert. Hierbei hat er nicht nur eine, sondern viele Möglichkeiten:

Inhaltliche Spezifizierungen verfolgt er, wenn er fragt: *„Frau B., erzählen Sie mir doch mal genauer, auf was es Ihnen beim Waschen und Anziehen genau ankommt: Wie macht die Claudia das jetzt und wie soll es werden, damit Sie sagen, prima, da hat sich was entwickelt?“*

Oder wenn er fragt: *„Das mit dem Rockzipfel hängen und Plärren, wenn Sie aus dem Zimmer gehen, das möchte ich mir gern noch genauer vorstellen. Erzählen Sie doch mal!“*

Oder: *„Kommt das immer vor, dass sie weint, wenn Sie ,rausgehen, oder gibt es da auch Ausnahmen. Können Sie sich an einmal erinnern, wo Sie selbst erstaunt waren, Mensch die weint gar nicht, obwohl ich ,rausgegangen bin?“*

Zu einer inhaltlichen Hierarchie-Bildung, die auch für die zuhörenden Profis interessant sein könnte, regt er an durch die Frage: *„Von den drei oder vier geschilderten Dingen, mehr Selbstständigkeit beim Waschen, beim Anziehen, im Zimmer bleiben können, wenn Sie rausgehen und nicht immer am Rockzipfel hängen, sondern was Eigenes tun ... was von diesen drei oder vier Dingen ist Ihnen am wichtigsten, dass die Claudia es lernt?“*

Fragenkreis 2: Direkt Messbares oder Überprüfbares, also M's, sind in dem Satz nicht zu finden. Aber die Mutter, gibt zwei Indikatoren an, auf die man sich mit Fragen beziehen könnte: *„das wär schon was für meine Nerven“* und *„dann hätt sich der ganze Prassel schon gelohnt“*.

Eine Einladung zur Beschreibung von wünschbaren Fortschritten, die später als Indikatoren genommen werden können, um das Ausmaß von Veränderungsprozessen abzuschätzen, ist die Frage: *„Woran würden Sie festmachen, dass sich der Prassel gelohnt hat? Welche zwei Dinge müssten sich wie verändert haben, damit sich's für Sie gelohnt hat, dass Sie den Prozess mitgetragen und unterstützt haben?“*

Eine den Seelenzustand und Belastungsgrad erkundende Frage, an die man später mit weiteren Konkretisierungen anknüpfen könnte, wäre: *„Sie sagen, das wär schon was für Ihre Nerven, also für die muss was ,rumkommen. Wenn man eine Skala nimmt, 0 ist Ihre Nerven liegen völlig blank, Sie sind kurz vorm Nervenzusammenbruch und 10 ist, Sie haben Nerven wie Drahtseile, fühlen sich gut ausgeruht und nervenstark, wo befinden Sie sich dann heute zwischen 0 und 10?“* Und nach einer Antwort der Adressatin: *„Um wie viel möchten Sie denn auf dieser Skala weiter hochkommen und worin würde dann der nächste Schritt bestehen?“*

Fragenkreis 3: In dem Satz der Mutter erfahren wir, was sie will; wir hören aber nichts darüber, ob ihre Wünsche von Claudia akzeptiert werden, oder ob sie mit ihr Abgesprochen sind und als Ausgehandelt gelten können.

Eine Frage, die diese Lücke thematisiert, wäre: *„Ich kann das gut nachvollziehen, dass mehr Selbstständigkeit, für Sie einen Gewinn darstellen; aber wie steht es mit Claudia? Bedeutet für sie mehr Selbstständigkeit eher einen Gewinn oder kann das in ihrem Erleben mit der Erwartung von Verlusten verbunden sein? Was denken Sie?“*

Mit dieser Frage führt man die Mutter an einen Perspektivenwechsel heran. Sie muss die Welt mit Augen ihrer Tochter sehen, für die mehr Selbstständigkeit eventuell weniger Mutter bedeutet und die deswegen Angst davor hat. Selbstverständlich kann sich die Mutter weigern und muss diesen Perspektivenwechsel nicht vollziehen(Sie könnte antworten: *„Das ist mir egal, ob Claudia das will, die muss das lernen, das steht jetzt an in ihrem Alter!“*); aber

auch das ist eine wichtige Information für den Sozialarbeiter, an die er z. B. anknüpfen kann mit: *„O.k., wenn selbstständig werden also etwas ist, das vor allem Sie wollen und das Claudia noch nicht so gerne will, dann stellt sich die Frage, wie man ihr die Selbstständigkeit schmackhaft machen kann. Haben Sie dazu eine Idee?“*

Fragenkreis 4: Ob die Erwartungen an die Tochter realistisch sind, reflektiert die Mutter nicht. Bei einem lernbehinderten Mädchen, wäre genau abzuklären, was sie kann und womit sie überfordert ist, aber auch in welcher Atmosphäre sie es besser kann und wann sie blockiert.

Mögliche Fragen, in diesem Zusammenhang sind:

„Sagen Sie mal, Frau B., was ist Ihre Idee, kann die Claudia das nicht mit dem anziehen und waschen oder will die das nicht?“ Diese Frage erforscht das Feld zwischen A (nicht wollen) und R (nicht können).

„Gibt es eigentlich Tage oder Momente, wo sie es (Anziehen, Waschen, Alleinbleiben) mehr und andere wo sie es weniger kann?“ Diese Frage lässt offen, ob es eher innere oder eher äußere Bedingungen sind, die auf das Können oder Wollen des Mädchens Einfluss haben.

Dagegen fokussiert die nächste Frage eindeutig auf die Umweltbedingungen, auch auf die, die durch die Mutter gesetzt werden: *„Beschreiben Sie mal, wie muss die Situation sein, so von den Bedingungen her, dass es (das Waschen etc.) die Claudia auf keinen Fall schafft?“* oder noch stärker auf relevante Personen bezogen: *„Wie muss man sich da verhalten, dass es garantiert nicht klappt?“*

Fragenkreis 5: Was die T's angeht, kann man in dem Satz der Mutter fündig werden; sie spricht von „vier fünf Monaten“, in denen sich zwei oder drei Sachen verbessert haben sollen. Man weiß zwar noch nicht genau, wie viel sich bis dahin verändert haben soll, aber man merkt, dass die Frau weiß, dass Veränderungen in der Regel Zeit brauchen. Sie erwartet nichts für Morgen oder Übermorgen und das ist schon mal gut.

„O.k. vier, fünf Monate, sagen Sie, das klingt so, als ob Sie sich keine Wunder über Nacht erhoffen, das scheint mir auch realistisch; auf was käme es Ihnen denn besonders an, in den 4 bis 5 Monaten, womit sollten wir beginnen?“ oder: *„Wie könnten wir denn die Zeit gut einteilen, was wäre denn eine Aufgabe für die nächsten 4 bis 5 Wochen?“*

Zwei Kriterien bzw. Fragenkreise sind in dem Satz der Mutter also direkt angesprochen (Spezifisches und Terminierte), zwei sind angelegt (Messbar und Realistisch) bzw. zu erschließen, und nur ein Fragenkreis (Akzeptanz) ist gar nicht angesprochen. Bezogen auf die Reichhaltigkeit der spontan eingebrachten Kriterien entspricht der Satz der Mutter durchaus dem Durchschnitt. Zu erwarten, dass die ersten spontanen Sätze alle 5 Kriterien enthalten, wäre unrealistisch. Das heißt aber auch, dass man dem Satz der AdressatInnen

doppelt lauschen kann: Welche S.M.A.R.T-Kriterien bringen sie von alleine, welche benennen sie (noch) nicht. Je nachdem kann der Sozialarbeiter an die genannten oder die ungenannten Fragenkreise anknüpfen. Dabei empfiehlt es sich am Anfang, sich mit den Fragen auf mindestens ein oder zwei implizite Kriterien zu beziehen, da der Adressat daran merkt, dass man sich auf ihn und das von ihm Gesagte aktiv bezieht.

Insgesamt handelt es sich bei diesem Zielentwicklungssystem um einen stark ressourcenorientierten Ansatz: Man vertraut darauf, dass AdressatInnen von sich aus einige der S.M.A.R.T.-Kriterien zur Anwendung bringen, auch wenn sie noch nie etwas davon gehört haben. Die ganze Kunst besteht nun darin, den Zielentwicklungsprozess, immer anknüpfend an die Aussagen der AdressatInnen, voranzutreiben. Die Schwierigkeit besteht darin, potentiell interessante Weichenstellungen mitzubekommen bzw. aus „abgegrastem“ Bereichen in neu zu erkundende hinüberzuwechseln. Am Ende sollte man die fünf S.M.A.R.T.-Kriterien untersucht und angewandt haben, was man an einer schriftlichen Formulierung überprüfen kann.

Dieses eben beschriebene differenzierte Vorgehen bei der Zielentwicklung mit Klienten ist in der direkten Kommunikation mit Klienten ebenso gut einsetzbar wie in der Reflexion von Fachteams.

Ergänzend kann dort – insbesondere um eine übersichtliche und prägnante Fallschilderung liefern zu können – die von Adler (1998) vorgelegte Arbeitshilfe 7-W-Schema (S. 124 ff.) Verwendung finden.

8.3 Ziele aushandeln, Kompromisse bilden und mit Dissens umgehen

Die Aushandlung von Zielen geschieht meist mit mehreren Partnern und es ist naheliegend, dass hier oftmals schwer zu vereinbarende Zielvorstellungen vorliegen können. Einige Hinweise darauf, wie man mit Dissens umgehen kann, werden anschließend dargestellt werden.

Zunächst werden aber die subjektiven Voraussetzungen für Zielformulierungen und Kontraktfähigkeit in einem Exkurs beleuchtet werden.

Folgender Text ist eine leicht überarbeitete Fassung aus: Schwabe, M. Hilfeplanung im Kontext der Erziehungshilfen, Frankfurt a. Main, März 2004

Vom Handlungsimpuls zum erklärten Ziel:

8.3.1 Subjektive Voraussetzungen für Zielformulierungen und Kontraktfähigkeit

Meistens wird davon ausgegangen, dass jede Person in der Lage (und willens) ist, ihre Absichten bzw. ihren Willen auszudrücken und eigene Ziele zu formulieren. Diese Fähigkeit bildet die Grundlage dafür, sich in den Hilfeprozess mit eigenen Vorstellungen – evt. im Widerstand zu fremden Zielen – einzubringen, um den Hilfeprozess möglichst im Einklang mit den eigenen Anliegen zu gestalten. Das selbstverständliche Vorhandensein dieser Fähigkeit ist aber in Frage zu stellen: Ziele bilden und als eigene Anliegen formulieren zu können bzw. diese in einen Kontrakt mit anderen einzubringen, stellt eine komplexe und voraussetzungsreiche Kompetenz dar: Vier „Bausteine“, die für die Entwicklung dieser Kompetenz zentral sind, werden in diesem Kapitel holzschnittartig skizziert:

- Baustein 1 betrifft das Selbstbild: Wissen, wer ich bin und was ich will.
- Baustein 2 betrifft die Selbsterfahrung: Wissen, dass ich etwas bewirken kann.
- Baustein 3 betrifft die Anleitung bei Planungsprojekten bzw. die Unterstützung von kindlichen Planungsprojekten: Wissen, wie man Planungen macht und umsetzt.
- Baustein 4 betrifft das Erleben von Verlässlichkeit: Wissen, dass Geplantes auch getan wird.

Auch wenn die Trennung ein wenig künstlich ist: Baustein 1 und 2 könnte man als „innere Voraussetzungen“ bezeichnen und Baustein 2 und 3 als „sozialisatorische“ oder „äußere Voraussetzungen“, auch wenn klar ist, dass auch für Baustein 1 und 2 Sozialisationserfahrungen eine wichtige Rolle spielen.

Fehlen einzelne dieser Bausteine kommt es zu mehr oder weniger gravierenden Defiziten in der Fähigkeit Ziele zu formulieren und/oder Ziele zu verfolgen. Diese Defizite werden hier unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive beschrieben; sie bleiben zumeist unterhalb der Schwelle psychiatrischer Auffälligkeiten, beeinträchtigen aber die Lebensführung der davon Betroffenen oft in maßgeblicher Hinsicht. Ein diagnostischer oder wer das vorzieht – fallverstehender Blick auf den Entwicklungsstand dieser Kompetenzen ist für den „Hilfeplaner“ unerlässlich. Bei der Beschreibung dieser Mängel geht es mir nicht um die Pathologisierung der Betroffenen; im Gegenteil: es geht darum, sie vor unsensiblen PlanerInnen zu schützen. Erkennt man ihre Defekte, heißt das nicht, dass mit ihnen Zielentwicklung und Planung unmöglich wären; sie bedürfen aber einer besonderen methodischen Kompetenz seitens der Fachkräfte.

Sicherlich gibt es in Bezug auf das Formulieren von Zielen auch eine umgekehrte Pathologie, d. h. Personen, die sich immer und überall Ziele setzen und diese zwanghaft erreichen müssen; Personen, die aus jedem Spiel einen Wettkampf um Punkte machen, ihre Joggingstrecke nur genießen können, wenn sie sie ständig ausdehnen; Personen, die in ernsthafte Depressionen versinken, wenn sie einmal etwas nicht geschafft haben; Personen, die ihre Zeit bis zur letzten Minute verplanen und geradezu Angst bekommen vor freien Tagen; Personen, die alles immer selbst in die Hand nehmen müssen; die kein Vertrauen haben, dass es andere oder das „Schicksal“ auch mal gut mit ihnen meint; Personen, die unfähig sind etwas „geschehen“ zu lassen, die Kontrolle aufzugeben oder sich unerwarteten Anforderungen zu stellen.

An dieser Hypertrophie des Ziele-Formulierens und Planens dürften in unserer westlichen Leistungsgesellschaft mehr Menschen leiden, als an den weiter unten geschilderten Defekten. Sie könnte geradezu als „Signum der Moderne“ begriffen werden (Marcuse 1970). Sicherlich leiden mehr Professionelle an dieser „Krankheit“ als AdressatInnen; deswegen müssen vor allem „Planungsfreaks“ aufpassen, wenn sie auf Personen stoßen, die an Zielformulierungs- und Planungsdefekten leiden.

Neben den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen für Zielformulierungen und Planungsverhalten gibt es allerdings auch aktuelle Umstände, die es den AdressatInnen ratsam erscheinen lassen, sich auf das Ziele-Formulieren nicht einzulassen. Diese offenen oder subtilen Verweigerungen sind eher von aktuellen Erfahrungen mit dem Hilfesystem und von strategischen Interessen motiviert. Auch dazu möchte ich einige Gedanken formulieren.

Baustein 1: Voraussetzungen im Selbstbild bzw. Selbsterleben

Um ein eigenes Ziel bilden und formulieren zu können, muss ich wissen, was ich will bzw. anstrebe; dazu brauche ich ein konsistentes Bild von mir selbst und meinem Wollen, d. h. dass ich dieses zumindest in basalen Gegebenheiten als kontinuierlich erfahre. Ohne die Erfahrung personaler Kontinuität (Kontinuität im Sein und Wollen) fehlt dem Subjekt die Grundlage für die Bildung von Zielen und die Formulierung von eigenen Anliegen (Hurrelmann 1985); denn wenn ich mich morgen (oder in 10 Minuten) als jemand anderen erlebe bzw. etwas anderes will als heute, dann haben Ziele, die eine stabile Präferenz von erwünschten Zuständen implizieren, keinen Sinn. Zielbildung setzt Identität voraus, die Gewissheit auch im Wechsel von Orten, Personen und Kontexten „ich selbst“ zu bleiben. So sagt ein Jugendlicher, der eine Reihe von Problemen hat, aber durchaus als identitätsstark gelten kann: „Ich weiß was ich will; ich mache es nicht immer; aber im Prinzip weiß ich es. Und auch wenn ich es zwischendrin vergesse, komme ich doch immer wieder darauf zurück!“ Je fragmentierter oder diskontinuierlicher sich ein Subjekt in Bezug auf sein eigenes Sein und Wollen erlebt, je unsicherer das Gefühl der eigenen Identität ausgebildet ist, um so mehr ist es darauf angewiesen, von Impuls zu Impuls zu leben und jeden einzelnen zu

befriedigen, ohne jedes Mal einen Zusammenhang zwischen ihnen und von diesen zu sich herstellen zu können. Man lebt dann „von Moment zu Moment“ ohne Anspruch, dass diese eine nachvollziehbare oder konsistente Ereigniskette darstellen. Man lässt sich treiben..... Die jeweils aktuellen Ereignisse und ihre Dynamik steuern dann, was man tut und wie man handelt. So kommt es bisweilen zu Handlungen, die einem selbst unverständlich sind. Sie entfalten eher das Potential der Situation als das des eigenen Selbst (aus aggressiven Handlungen darf deswegen nicht immer auf eine aggressive oder Hass erfüllte Persönlichkeit geschlossen werden). Das kann auch das Hilfeplangespräch betreffen: dort stimmt man unter Umständen Planungen zu, die man kurze Zeit später als fremd und hohl erlebt. In der Situation selbst kann man aber durchaus überzeugt davon gewesen sein, dass man das wollte. Das Problem ist immer wieder: „Wer bin ich und was will ich?“. Verbindliche Absprachen sind auf dem Hintergrund dieser Unsicherheit nicht möglich. Jemanden dieses Typs zu verbindlichen Zusagen drängen, heißt beinahe, ihn zur Lüge auffordern.

Normale und pathologische Formen der Unklarheit im Sein und Wollen

Mit einem Mangel an Kohärenzgefühl und in Folge dessen mit dem Fehlen von Entschlossenheit bzw. mit dem Gefühl zwischen mannigfachen Impulsen hin und her zu pendeln oder mit dem „Driften“ als Lebensform, ist in allen Lebensaltern zu rechnen.

Für Säuglinge und Kleinkinder stellt das Leben von Moment zu Moment, noch ohne ein Gefühl von Ganzheit, die für sie angemessene Existenzform dar (siehe Winnicott, 1987, S. 33). Grundschul Kinder besitzen in der Regel ein klares Bild von sich, trotzdem können sie es immer wieder genießen, von Beschäftigung zu Beschäftigung zu springen. Sie folgen dabei ihren inneren Impulsen, bald in die Aktivität, bald in Tagträumereien. Die Konzentrationsspannen werden nur langsam größer und so lange das Kind immer wieder in einer Beschäftigung ganz aufgeht oder etwas zielstrebig verfolgt, muss man sich keine Sorgen machen. Für den Zeitraum der Pubertät kann das „Driften“ als ein zentrales Lebensgefühl angenommen werden: in der Jugendphase geht es darum gewachsene innere Strukturen (auf psychologischer und neuronaler Ebene) loszulassen und umzubauen; eine zu schnelle und zu klare Neuordnung beendet diesen notwendigen Umbauprozess evtl. zu früh. Der Prozess braucht Zeit und muss ausgehalten werden. Winnicott spricht deswegen von einem „Übergangsraum“ („doldroom“); in dieser Zeit weiß man als Jugendlicher noch nicht was man will; aber man weiß, was man nicht will; und man ist als Entwicklungsaufgabe geradezu verpflichtet, sich auf nichts Falsches – etwas das dem eigenen unsicheren Identitätsgefühl übergestülpt wird – einzulassen. Aber auch bei Erwachsenen kennt man solche Phasen; wir alle haben immer wieder das Bedürfnis unsere Aufmerksamkeit schweifen lassen zu dürfen und in Zustände von wohliger Diffusion einzutauchen. Ein Leben, das nur aus gerichteter Aufmerksamkeit und zielstrebigem Handeln besteht, ist schlechterdings nicht vorzustellen. Und gerade angesichts von Krisen, z. B. Trennungs-

und/oder Trauerprozessen, angesichts derer man sich völlig umstellen muss, erlebt man immer wieder, dass man nicht mehr weiß, was man will und wer man selbst eigentlich ist.

Diese Lebensphasen adäquaten, vorübergehenden Formen von Diffusion und Unklarheit, müssen von Formen abgegrenzt werden, in denen das Identitätsgefühl dauerhaft beeinträchtigt ist. Dabei kann man „Fragmentierung“ von „Ambivalenz“ unterscheiden: Einem fragmentierten Selbstbild entspricht ein ungeordnetes, chaotisches, „haltloses“ Leben. Gruppen oder Ideologien oder manisch verfolgte Aktivitäten können eine Art Ersatzhalt bieten; aber auf einer tieferen Ebene herrscht Ungewissheit und Ratlosigkeit bezogen auf das eigene Wollen und stimmige Zukunftspläne. Diese Ratlosigkeit kann im Betreuungszusammenhang häufig nur ausgehalten, sie kann aber nicht – beispielsweise durch einen forcierten Zielformulierungsprozess – übersprungen werden. Zielentwicklung kann hier bestenfalls an einigen ganz basalen Bedürfnissen anknüpfen. Demgegenüber entspricht Ambivalenz einer reiferen Organisationsform des Selbst: Ambivalenz meint das Hin- und Her Gerissensein zwischen zwei relativ klar umrissenen Tendenzen: Ich will... und will doch wieder nicht... z. B. zur Schule (zur Entziehungskur, zur Therapie etc.) gehen, mich mehr und besser um meine Kinder kümmern, meine Wut bezähmen und nicht mehr zuschlagen. Ambivalenz setzt einen Klärungsprozess voraus, damit es zu sinnvollen Zielformulierungen kommen kann.

Oft geht es darum mit dem „verhindernden“ Teil im eigenen Selbst in Kontakt zu kommen bzw. Ziele so zu formulieren, dass sie beiden Seiten der Ambivalenz gerecht werden.

Baustein 2: Voraussetzungen in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Für das Bilden von Zielen bedarf das Subjekt der Erfahrung, dass sein Handeln zu etwas führt, was es selbst wollte. Am Anfang der Entwicklung ist es eine einzelne Handlung, die ihr Ziel erreicht oder nicht (z. B. das ungeschickte Greifen des Säuglings nach einem Gegenstand; das Schreien, das die Mutter herbeiholt). Absicht, Handlung und Erfolg fallen innerhalb einer Bewegung in eins; sie treten erst nach und nach auseinander. Wenn eigene Vorhaben scheitern, kann immer noch die Phantasie einspringen: man halluziniert sich dann die Wunscherfüllung. Aber die ersten realen Erfolge spornen an; damit Entwicklung stattfindet, müssen die Aufgaben angemessen schwieriger werden: das Baby verbindet eine Streckbewegung der Hand mit einer Kriechbewegung; mehrere Bewegungen müssen koordiniert werden etc.; die Handlungsketten werden länger. Erst muss das Kleinkind zum Karton robben, dann mühsam den schweren Deckel liften, dann im Papier wühlen, bis es das geliebte Kuscheltier (wieder)findet, das der Vater vor seinen Augen versteckt hat (vgl. Oerter/Montada 1983, S. 135. Die in der Vor- oder Rückschau stattfindende Verbindung von Absicht (Ziel) und Handlung eröffnet die Möglichkeit eigene Handlungen als zielführend und erfolgreich in meinem Sinne erfahren zu können. Das ermutigt weiteres Planungsverhalten. Das eigene Wollen und seine Verbindung mit dem Handeln erweist sich als eine steuernde

Größe. Das Gefühl von „Selbstwirksamkeit“ stellt sich ein. Weil man reale Erfolge erzielt, weil das Handeln in der Realität Befriedigungen ermöglicht, ist man zur Erfüllung der eigenen Wünsche immer weniger auf das Phantasieren angewiesen. Omnipotenzgefühle können nach und nach aufgegeben werden. Selbstwirksamkeit meint etwas Doppeltes: A) Ich bin jemand, der sich eine Handlung vornehmen und diese auch ausführen kann. Und: B) mit den Handlungen, die ich plane und ausführe, erreiche ich das von mir anvisierte Ziel. Erst A und B zusammen führen zu dem Gefühl: es lohnt sich etwas zu planen und es dann auch zu tun; ich kann damit etwas erreichen...

Oder auch nicht: Entweder habe ich mir zu viel vorgenommen, entsprechen meine Ziele (noch) nicht meinen Fähigkeiten (ich will eine Geschichte schreiben, aber kann meine Gedanken nicht ordnen), es fehlt mir an Ausdauer (den Text zu Ende zu schreiben auch wenn meine Hand wehtut oder meine Freunde nach mir rufen), oder mein Produkt wird anders eingeschätzt als ich erwartet hatte: Für mich stellt es einen Erfolg dar, die anderen machen sich darüber lustig (über meine krakelige Schrift), es wird nicht als Ergebnis anerkannt.

Alle drei Erfahrungen (zu geringe Kompetenzen, zu wenig Ausdauer, zu wenig Anerkennung für meine Mühe) können enttäuschen und als beschämend erlebt werden, können aber auch anspornen: sich illusionäre Vorhaben abzuschminken und sich geeignetere, weil angemessenere Ziele auszuwählen; mehr Durchhaltevermögen zu entwickeln; vorher genauer darauf zu achten, was die Anforderungen der relevanten Anderen an das Endprodukt sind oder sich unabhängiger zu machen von deren Urteil. Nur wenn sich die Misserfolgserlebnisse in allen drei Bereichen zu oft wiederholen, führt das zu einem Stillstand der Fähigkeit zur Zielentwicklung (Seligman 1995):

Auch hier kann man wieder unterschiedliche Formen bzw. Intensitätsgrade unterscheiden:

- A) Das Steckenbleiben im Phantasieren
- B) Die Entwicklung einer sich verhärtenden Misserfolgsorientierung
- C) Der bequeme Rückzug in die passive „Fürsorgeerwartung“ bzw. das Versorgtwerden.

Zu A): Manche AdressatInnen verbleiben im Bereich der Illusionen: sie lassen sich schnell auf das Formulieren von Zielen ein, verfolgen dabei aber fast immer Projekte, die „eine Nummer“ zu groß für sie sind. Aber von Skepsis wollen sie nichts hören... Je größer das Ziel, um so besser in ihren Augen; häufig gelingt es ihnen sogar, die SozialarbeiterInnen gegen deren Meinung von den unpassenden Zielen zu überzeugen. Allerdings scheitern die meisten Vorhaben, weil die eigenen Mittel (Fähigkeiten und Ausdauer) dazu doch nicht ausreichen. Aber dieses Scheitern wird von der Person nicht als solches verbucht; es macht ihnen (scheinbar) nichts aus; es wird schnell wieder vergessen und durch eine neue Zielplanung, in einem ganz anderen Bereich, kompensiert. Es scheint, dass für diese Gruppe von AdressatInnen mit ihren großen Zielen ein narzisstisches Hochgefühl verbunden ist, das

um seiner selbst willen genossen wird. Die Realisierung des Ziels ist demgegenüber unwichtig. Die Realität als ein Bereich jenseits der eigenen Wunschbilder, als ein Bereich möglicher, realer Erfolge, hat sich bei diesen Personen noch nicht konstituiert oder wurde auf eine emotionale Hinterbühne verbannt; dort fristet sie ein kümmerliches Dasein. Gelingen scheint es nur beim Träumen zu geben, in der phantasierten Omnipotenz.

In der Geschichte dieser Personen findet man häufig einen Bruch: Phasen mit guter Versorgung und enger Bindung an Bezugspersonen wechselten mit Phasen, in denen die Kinder alleine gelassen wurden und die Versorgung in physischer wie psychischer Hinsicht „zusammenbrach“. In diesen „leeren Zeiten“ haben sich die Kinder mit ihren Phantasien über den Tag gerettet, haben sich imaginäre Parallelwelten aufgebaut, in denen sie quasi „überwintern“ konnten bis wieder bessere Zeiten anbrachen. Zusätzlich fehlte es an sachkundiger und zugleich aktivierender Unterstützung bei der Entdeckung und Eroberung der Welt: entweder sollten diese Kinder alles von selbst können - was sie nicht leisten konnten - oder sie sollten klein und abhängig bleiben; in gewisser Weise haben sie diesen Wunsch ihrer Eltern erfüllt.

Zu B) Andere Personen scheuen sich überhaupt, ein Ziel ins Auge zu fassen, weil sie von Beginn an damit rechnen, auch an diesem zu scheitern. Bei ihnen hat sich eine dezidierte Misserfolgsorientierung eingestellt. Sie trauen sich selbst nichts zu und scheinen es sich und anderen immer wieder beweisen zu müssen, dass sie „zu nichts taugen“. Das Überzeugtsein vom eigenen Nicht-Wert bzw. Nicht-Können ist bei ihnen keine Attitüde: In der Geschichte dieser Personen findet man häufig traumatische Ereignisse, die das Zutrauen zu sich selbst auf massive Weise erschüttert haben, wenn die elenden Lebensbedingungen es überhaupt in Ansätzen entstehen ließen. Häufig fehlen familiäre Vorbilder, die etwas geschaffen haben, auf die man stolz sein kann und von denen Kraft für die eigene Lebensgestaltung ausgeht. Der von außen sie herangetragene Anspruch, die eigene Zukunft zu planen und dafür Ziele aufzustellen, kann von diesen Personen als „gefährlich“ erlebt und deswegen – mehr oder weniger aggressiv oder subtil - abgewehrt werden: Jede ernst gemeinte Planung erleben sie als u. U. extrem risikoreich: lieber gar nichts planen als eine „neue Schlappe“ einstecken. Deswegen macht es von vorne herein Sinn, Ziele probeweise zu formulieren, sie bewusst „klein“ zu halten und selbst bei kleinen Zielen das Scheitern offensiv mit einzuplanen.

Als am wenigsten dramatisch von der Entstehungsgeschichte her, pädagogisch dennoch herausforderungsvoll, kann das dritte Muster gelten:

Zu C) Sicher gibt es auch Personen, die man bezogen auf das Verfolgen von eigenen Zielen als „faul“ oder unengagiert bezeichnen kann, ohne dass man für sie ein tief verankertes Gefühl von „Selbstunwirksamkeit“ annehmen müsste: AdressatInnen, die es nie gelernt haben, sich gegen innere und äußere Widerstände „durchzuboxen“ oder „Durststrecken“ zu

überwinden. Im Gegensatz zu den vom eigenen Scheitern Überzeugten zeichnen sie sich durch einen Mangel an Training aus. Durchzuhalten wurde ihnen nicht abverlangt oder es hat nie wirklich gelohnt: was man wollte, bekam man ja doch, auch ohne Anstrengung. So stellt sich die Erwartung ein, dass es die anderen schon richten werden. „Passive Fürsorgeerwartung“ haben Mollenhauer/Uhlendorff diesen Habitus genannt, weil sie ihn unter ErziehungshilfeadressatInnen immer wieder beobachtet haben (Mollenhauer/Uhlendorff 1995, S. 82 ff.). Dieser Sozialisationsrückstand kann durch ein entsprechendes Setting kompensiert werden: Klare Forderungen, strukturierte Planungen, schnell erfolgende Belohnungen, eine gute Mischung aus Druck und Anerkennung kann diese Personen durchaus weiterbringen. Vorausgesetzt, sie wollen es. Selbst dann muss man damit rechnen, dass sie die Mühen der Zielverfolgung als zu hoch kalkulieren und dafür die Schattenseiten des Müßiggangs – zunehmende soziale Exklusion – in Kauf nehmen. Häufig bedürfen sie mehrerer Anläufe, bis sie etwas erreichen, was sich in ihren Augen lohnt und nicht als „zu stressig“ erlebt wird.

Baustein 3: Planen will gelernt sein

Der Vater (oder die Mutter) backt mit den Kindern Kuchen; ein kleines Projekt, das ein wenig Spaß an dem verregneten Nachmittag bringen soll: der Vater fragt: „Was brauchen wir denn alles für einen Kuchen?“ Ein Kind weiß „Mehl“, ein anderes „Eier“; dem dritten fällt das Lied „Backe, Backe, Kuchen ein“; es wird gesungen und die Anregungen daraus werden aufgegriffen. So werden um die Rührschüssel herum nach und nach alle Zutaten versammelt. Dann werden die Aufgaben verteilt; und dann wird gebacken. In solchem einfachen, alltäglichen Tun kann man die Keimzellen für zukünftige Planungsprojekte sehen. Ein zu erstellendes Produkt oder eine Aktivität (z. B. wie der Schwimmbadbesuch) wird beschlossen und vorbereitet. Die Kinder werden in die Planung und die Organisation oder Produktion mit einbezogen. Sie erfahren, was es heißt, etwas zu planen. Sie erleben beim Backen oder im Schwimmbad auch, dass man etwas vergessen hat: die Schokokuvertüre oder das Federballspiel. Sie bekommen mit, wie ärgerlich das ist, aber auch wie man damit umgehen, wie man improvisieren kann. Daraus ergeben sich Merkposten für das nächste Mal: „...das nächste Mal schauen wir vorher noch mal genau nach..., ... das nächste Mal fangen wir früher damit an..., ... das nächste Mal schreiben wir uns eine Einkaufsliste“ etc. So werden Planungsprojekte durch die Reflexion von Planungsfehlern nach und nach weiter qualifiziert.

Noch besser lässt sich planen lernen, wenn die Kinder ganz eigene Projekte und Ziele in die Tat umsetzen wollen. Kinder möchten an Opa's Geburtstag eine Zirkusvorstellung geben, einen Flohmarkt mit alten Spielsachen draußen auf dem Bürgersteig abhalten, oder eine Fahrradtour zum Baggersee unternehmen. Was muss man da nicht alles vorbereiten: Eintrittskarten, Preisschilder oder Proviantbeutel. Eltern können dabei als Planungsberater

eine Rolle spielen, aber oftmals ist es erstaunlich, an was die Kinder alles selbst denken. Aber bevor geplant werden kann, müssen die Eltern jedoch erst einmal zustimmen. Etliche Kinder haben die Erfahrung verinnerlicht, dass sie für die Realisierung ihrer Wünsche oder das Entwickeln eigener Projekte keine Unterstützung erhalten. Die Erwachsenen erleben ihr eigenes Leben häufig als so fremdbestimmt (u.a. von den Kindern), sie haben den Eindruck, dass sie mit ihren Wünschen dauernd zurückstehen müssen, dass ihnen die Wünsche der Kinder häufig als zusätzliche Zumutungen erscheinen. Deswegen erwartet man von dem Kind in erster Linie Unterordnung unter die elterlichen Planungen und mag es ihnen nicht zugestehen, eigene Wünsche zu verfolgen.

Wenn die Welt sich gegenüber den eigenen Wünschen als so widerständig erweist, dann lernt man eher sich bei bietenden Gelegenheiten schnell etwas zu nehmen oder es heimlich zu tun, aber der Weg vom Wünschen über's Planen zum Realisieren wird verbaut. Solche Kinder oder Jugendliche sind häufig äußerst misstrauisch gegenüber Planungsvorhaben, selbst wenn sie Themen berühren, die sie interessieren.

Kindliche Planungsprojekte und ihre Umsetzung bedürfen der Anerkennung durch „relevante Andere“ (z. B. die Eltern), des Trostes bei ihrem Scheitern und der nachträglichen Reflexion, um herauszufinden, was man das nächste Mal anders machen könnte. Misserfolge müssen verarbeitet werden; wenn man das Kind hänselt oder beschämt, weil es sein Ziel nicht erreicht hat, lähmt man seine Initiative für weitere Vorhaben. Menschen, die das eigene Wünschen bzw. „Ideen spinnen“ nicht gelernt haben und die keine Erfahrungen mit eigenen, kleinen Planungsprojekten haben, stehen bei der Hilfeplanung häufig wie der sprichwörtliche „Ochs vor'm Berg“.

Baustein 4: Erfahrungen der Verlässlichkeit begünstigen das Sich-Einlassen auf Verbindlichkeit

Das Sprechen über Ziele führt in der Regel zu Verabredungen über mögliche Handlungen, die in der Zukunft getan werden sollen. Diese möglichen, die Ziel-Erreichung unterstützenden Handlungen, sollen im Alltag auch tatsächlich umgesetzt werden. Mithin braucht es einen Schritt vom hypothetischen Planen zum festen, eigenen Vorsatz und einer öffentlichen Selbstverpflichtung: „Ja, das will und das werde ich tun!“. Dazu bedarf es der Fähigkeit, Verbindlichkeiten eingehen zu können, d. h. sich binden zu lassen durch die eigene Zusage, das eigene Wort. Alle HilfeplanerInnen haben schon die Erfahrung gemacht, dass man auf die Zusagen einiger AdressatInnen „nichts geben kann“. Dass sie zwar zustimmen, sich aber dadurch nicht verpflichtet fühlen; jedenfalls nicht in einer verbindlichen Form, aus der auch für den Hilfeplaner etwas Greifbares resultiert.

Wie kommt das? Damit die eigenen Worte als etwas erlebt werden, das einen selbst auf die Inhalte des Gesagten verpflichtet, bedürfen Kinder der Erfahrung, dass sich die für sie zuständigen Erwachsenen ihnen gegenüber sich an das halten, was sie sagen: „Mama,

wann gehen wir wieder ins Schwimmbad“, fragt die Fünfjährige. „...Morgen“, sagt die Mutter. Am nächsten Tag fragt das Kind wieder und wird wieder auf morgen vertröstet oder sogar angegriffen: „Jetzt nerv nicht mit Deinem ewigen Schwimmbad, wir gehen ja schon, irgendwann“. So müssen viele Kinder erleben, dass Erwachsene nicht verlässlich sind: unzuverlässig im Reden und/oder im Tun wie z. B. der regelmäßigen Versorgung. Sicherlich geht der Verlässlichkeit von Worten, die Erfahrung der Verlässlichkeit von Gesten und von bloßer Präsenz voraus. „Mutter oder Vater sind da, ich kann mich darauf verlassen – oder sie kommen, wenn ich sie rufe!“. Für viele Kinder wiederholt sich mit der Unzuverlässigkeit im Reden, die sie bei Bezugspersonen – auch bei PädagogInnen – erleben, nur die Unzuverlässigkeit im Versorgtwerden, die sie schon kennen. Wenn Kinder zu wenig die Erfahrung von Verlässlichkeit machen konnten oder zu oft erfahren mussten, dass Zusagen nicht eingehalten werden, ja dass Versprechen gebrochen werden, haben sie wenig Chancen zu lernen, was Verbindlichkeit bedeutet. Ihre eigenen Worte, aber auch die Zusagen oder Ansagen anderer Menschen, bedeuten ihnen wenig. „Es kommt sowieso immer alles anders, wie vorher besprochen. Man muss flexibel bleiben. Wer sich festlegt, täuscht sich oder andere. Man sagt mal ja, aber nachher muss man schauen, was das aktuell günstigste ist“, so könnte man ihre innere Überzeugung übersetzen. Das bedeutet, aber, dass man als Gegenüber die „Kontraktfähigkeit“ solcher Personen bezweifeln muss. Sie wissen nicht, was es heißt, ein Versprechen abzugeben oder sich mit der Unterschrift unter den Hilfeplan zu etwas zu verpflichten. Das sind für sie zunächst äußere, leere Formen, die sie vielleicht sogar füllen wollten, aber nicht können.

Muss man sich deshalb davor hüten solchen AdressatInnen mit pädagogischen Kontrakten zu kommen? Günther Bittner hat einen Aufsatz geschrieben mit dem provozierenden Titel „Der Mensch ein Geschöpf des Vertrags“. In der Sozialpädagogik – so Bittner – gehe es darum, Kinder und Jugendliche „in den Gesellschaftsvertrag einzubinden, ihnen soziale Zuverlässigkeit zu geben und abzuverlangen- und dies wird *erreicht, indem der Erzieher mit ihnen einen Vertrag schließt*“ (Bittner 1984, S. 623, Kursiv im Original). Der Vertrag wird hier geradezu als eine sozialpädagogische Kernmethode beschrieben, um Kinder und Jugendliche, die Unzuverlässigkeiten erlebt haben und unzuverlässig sind, in soziale Verbindlichkeiten einzuführen. Der Hilfeplan kann so als „...Angebot eines Sozialraumes mit überschaubaren Rechten und Pflichten in einem sozialvertraglich geregelten Verhältnis...“ betrachtet werden, „bei dem jeder weiß, was er darf und nicht darf, und bei dem er über Rechte und Pflichten mit zu befinden hat...“ (ebd.). An vier Beispielen aus der Geschichte der Sozialpädagogik zeigt Bittner auf, was PädagogInnen tun können, um diese Vertragsfähigkeit zu entwickeln:

- das Kind/den Jugendlichen an zuverlässige Versorgung und regelmäßige, nützliche Dienstleistungen gewöhnen, so dass es irgendwann bereit ist sich diese – auch wieder

entziehbaren - Bequemlichkeiten mit der Verpflichtung auf Gegenleistungen zu erhalten (A. Freud);

- aufzeigen, dass sich alle Kinder – auch die deviantesten – freiwillig an vertragsähnliche Bestimmungen halten können z. B. die Anweisungen eines Bandenbosses oder die Loyalitätsverpflichtungen der Bande (Father Flanagan);
- eine Spaltung in der Person des Kindes initiieren, indem sich der Pädagoge mit dem vertragsfähigen Anteil gegen den devianten verbündet (Makarenko);
- sich dem Kind als „Meister“ anbieten, von dem es sich in die Pflicht nehmen lässt, was nur möglich ist, wenn man es mit seinem Habitus oder seinen Kompetenzen beeindrucken konnte und ihm Identifikationsmöglichkeiten anbietet (Pestalozzi).

Auch wenn diese sehr unterschiedlichen Beispiele bei Bittner, jedes für sich, eine Veränderung bei den scheinbar kontraktunfähigen Subjekten hervorzurufen vermögen, so müssen SozialpädagogInnen in der Regel auf die Verknüpfung mehrerer solcher Strategien setzen. Solche indirekten Strategien, müssen die direkten, die in der Jugendhilfe unter dem Stichwort „Partizipation“ diskutiert werden, ergänzen (vgl. Kriener 2002). Allen Beispielen gemeinsam ist die Überzeugung, „dass die Konstituierung des Vertragsmenschen keineswegs nur eine kognitive Angelegenheit ist“, „im Gegenteildie emotionale Grundlegung dieser sozialen Verlässlichkeit ist das eigentlich Entscheidende.“ (ebd. S. 622).

So kommt es im Hilfeplangespräch also - zumindest bei den Unzuverlässigen - zu der abenteuerlichen Unternehmung, dass man mit Personen Kontrakte schließen muss, die noch gar nicht kontraktfähig sind; man muss es trotzdem tun, weil sie sonst nicht kontraktfähig werden; dies hat allerdings nur dann eine Chance auf Erfolg, wenn es in einer geschickten, ihnen angemessenen Weise getan wird. Damit das gelingt, darf man einen bestimmten Umfang an Kontraktpunkten nicht überschreiten, man muss sich selbst als Vorbild an den Vertrag halten und mit einem hohen Maß an „Fehlerfreundlichkeit“ ausgestattet sein, um das Straucheln auf dem Weg zur Kontraktfähigkeit hinnehmen zu können; zugleich muss man mit einem guten Blick dafür ausgerüstet sein, wann es Zeit ist, ärgerlich zu werden und etwas energisch einzufordern. Folgen wir Bittner, so darf diese Arbeit als „Schöpfungswerk“ begriffen werden: sie trägt zur vollen Subjektwerdung des Menschen bei.

Die vier geschilderten Voraussetzungen für die Fähigkeit ‚Ziele bilden und formulieren zu können, hängen zusammen und greifen ineinander; bei den meisten AdressatInnen einer Erziehungshilfe ist davon auszugehen, dass ihnen Ausschnitte oder ganze Bereiche dieser Kompetenzen fehlen. Sie können fehlen, weil sie entwicklungspsychologisch noch gar nicht gebildet werden konnten oder sie können – in einem Akt der Regression und/oder des Widerstands – (wieder) aufgegeben worden sein. Als SozialarbeiterIn kommt man in ein

Dilemma: man soll Ziele entwickeln mit Personen, die dazu gar nicht oder nur in Ansätzen in der Lage sind oder von denen man noch nicht weiß, wie es mit ihren Zielentwicklungskompetenzen bestellt ist. Oder anders: dem Sozialarbeiter stellt sich nicht nur die Frage welche Ziele für die AdressatInnen sinnvoll sind sondern auch ob das Ziele formulieren überhaupt sinnvoll ist bzw. wie diese Kompetenz dialogisch zu entwickeln wäre.

Aber nicht immer ist es der Blick in die Vergangenheit, der hilft, verweigerter Zielformulierungen, ungeschicktes Planungsverhalten oder rasch wechselnde Ziele und Interessen zu verstehen. Manchmal sind diese Verhaltensweisen auch von ganz aktuellen Anlässen motiviert, die das Helfersystem oder eigene strategische Planungen betreffen. So lässt sich die forcierte Abwehr gegen das Formulieren von Zielen z. B. auch (oder zusätzlich) als Antwort auf das Drängen „relevanter Anderer“ verstehen bzw. als eine Durchsetzungsstrategie gegenüber fordernden Erwachsenen/SozialarbeiterInnen, die einem mit klaren eigenen Zielvorstellungen „auf die Pelle rücken“. Diesen gegenüber ist es dann ein „Gebot der Klugheit“ sich „ziellos“ zu präsentieren, weil

- man fürchtet, verbal unterlegen zu sein und die eigenen Ziele „zerpflückt“ zu bekommen, wenn man sie offen äußert;
- man ahnt, dass man für die eigenen Ziele bzw. die Mittel, die man zu ihrer Erreichung einsetzt (z. B. Geld stehlen), kaum gute Argumente hat; oftmals handelt es sich bei dem, was man verfolgt, weniger um ein Ziel, als um etwas, zu dem man sich innerlich gedrängt fühlt: um ein triebhaftes Wollen, dem man sich nicht widersetzen zu können glaubt;
- man sich nicht klar darüber ist, was man selbst will; auch nicht klar darüber, ob man sich klar werden will (das könnte gefährlich sein; siehe den nächsten Punkt); klar ist nur, dass man das, was die Erwachsenen wollen, nicht will;
- man selbst Verschiedenes bzw. Widersprüchliches will, und sich zwischen den verschiedenen Impulsen nicht entscheiden kann, auch keine Sprache dafür besitzt, das Auseinanderlaufen der eigenen Impulse zu benennen;
- man sich selbst als fremdbestimmt erlebt, aber lieber die lustvoll getönte Fremdbestimmung durch die Clique/die Droge/den Alkohol/die Abhängigkeit etc. in Kauf nimmt, als die gar nicht attraktive Fremdbestimmung durch die Erwachsenen bzw. die Vernünftigen;
- weil man sich im Kampf mit XY befindet und sich von diesem nicht die „Wahl der Waffen“, hier: verbale Auseinandersetzung über Ziele und wie sie zu erreichen wären, diktieren lassen will.

Man darf sich diese Selbst-Positionierungen nicht zu bewusst vorstellen; sie sind nicht ohne weiteres zurückzunehmen; zumindest nicht, so lange die Erwachsenen/die Vernünftigen nicht auch Bereitschaft zeigen, von ihren Positionierungen abzurücken.

Wie wir gesehen haben, können bei AdressatInnen, die sich mit der Formulierung von Zielen schwer tun, deren Planungshorizont auf den nächsten Tag oder die nächste Woche eingeschränkt ist, oder die sich nicht an Abmachungen halten können, ganz unterschiedliche Hintergründe eine Rolle spielen. Eines ist allen gemeinsam: wir begegnen bei ihnen dem Umstand, dass das Verfahren „Hilfeplanung“ für die meisten AdressatInnen eine Konfrontation mit Ansprüchen darstellt, die für sie ungewohnt sind und denen sie weder sofort noch ganz gewachsen sind; darin steckt eine Chance und eine Gefahr. Die Gefahr ist, dass das Verfahren den AdressatInnen äußerlich bleibt, sie es als eine fremdbestimmte Veranstaltung absitzen oder es nur strategisch bedienen, auf jeden Fall nicht für sich selbst nutzen können. Die Chance liegt darin, dass man im Vollzug der Hilfeplanung einige der dafür erforderlichen Kompetenzen erwerben oder vertiefen, vielleicht sogar anschließend auf andere Kontexte übertragen kann. Denn zweifellos handelt es sich um Schlüsselkompetenzen, die in vielen sozialen und professionellen Bereichen von großer Bedeutung sind. Es ist die Art und Weise der Zielentwicklung, die darüber entscheidet, ob dieses Verfahren als Überforderung erlebt wird oder als eine Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung. Zielentwicklung ist immer auch eine Chance zur Persönlichkeitsentwicklung.

8.3.2 Hinweise für den Umgang mit Dissens

Folgende Überlegungen enthalten Anregungen zum Umgang mit Dissens:

Im Hilfeplangespräch wollen die unterschiedlichen TeilnehmerInnen manchmal Unterschiedliches, das sich nicht vereinbaren lässt. Beispielsweise will die allein erziehende Mutter, dass der dreizehnjährige Hans nach mehreren gescheiterten Abmachungen (über die Besserung seines Verhaltens in Elternhaus und Schule) und nachdem er die Mutter geschlagen hat, in ein hundert Kilometer entferntes Heim kommt (das der Mutter empfohlen wurde), weil sie sich nicht mehr in der Lage fühlt, ihren Sohn zu steuern, und den schlechten Einfluss seiner Clique ausschalten will. Hans dagegen sieht nicht ein, warum er von zu Hause weg soll, noch dazu so weit weg. Denn dann würde er ja sein Elternhaus und seine „Kumpel“ verlieren. Vielleicht sieht man als Fachkraft vom Jugendamt durchaus die Möglichkeit mit ambulanter Hilfe etwas zu bewirken; sieht aber auch wie erschöpft und verbittert die Mutter zur Zeit ist und ahnt, dass ohne ihre innere Bereitschaft eine ambulante Hilfe scheitern muss.

Im Gegensatz zur Meinung, man müsse im Hilfeplangespräch immer zwischen den Parteien vermitteln und immer versuchen einen Kompromiss herbei zu führen, habe ich (zu meiner eigenen Überraschung) auch Fälle erlebt, in denen es hilfreich war, sich als Fachkraft parteilich mit den Eltern gegen den Willen des Kindes oder mit dem Kind gegen den Willen der Eltern zu stellen. Man sollte m. E. ohne allzu viel Vorannahmen überlegen zu prüfen, ob es im Verlauf einer Hilfeplanung/eins Hilfeplangesprächs sinnvoll ist, sich auf eine Seite zu „schlagen“ und diese engagiert zu vertreten. Auch wenn das Kind zunächst über die Erwachsenen „mault“ oder die Eltern zunächst den Helfern drohen, können sie sich (später) dem (fremden) Willen und /oder der klaren Übermacht der anderen Partei fügen.

Zwei Kriterien spielen bei dieser Entscheidung (ob ich mich als Fachkraft auf eine Seite stelle oder zwischen den Parteien vermittele) eine wichtige Rolle:

- Das Alter des Kindes/Jugendlichen: Es ist klar, dass man Hilfeformen oder methodische Prozesse (Selbstständigkeitstraining, Hausaufgabenprogramm, Selbsteinschätzungsbögen etc.) für bzw. bei Kindern ab 12/13 Jahren nicht gegen deren (erklärten) Willen anfangen kann. Das gilt erst recht für Jugendliche. Dazu kann man auch Eltern auf den § 8.1 des SGB VIII verweisen.
- Die Art der Systemdynamik: Das Vorgehen (sich auf eine Seite stellen) kann dann erfolgreich wirken, wenn das Erziehungs- und Helfersystem (also das Umgehen der Eltern mit dem Kind oder das Umgehen der unterschiedlichen HelferInnen mit der Familie) bisher überwiegend von Uneinigkeit, Inkonsistenz und Beliebigkeit (Vater macht und propagiert dies, Mutter etwas ganz anderes etc. oder Psychiater propagiert und macht dies, die Heimpädagogen jenes, das Jugendamt wünscht sich etwas drittes...) geprägt war. Für solche Situationen kann die Demonstration von Einigkeit (von Eltern und Helfern gegenüber dem Kind oder von HelferInnen gegenüber den Eltern) ein „neues Muster“ darstellen, das die Entwicklung des ganzen Systems voranbringt. Dasselbe gilt für Situationen, in denen das Kind bisher „verloren“ hat, weil man die Eltern einbezogen hat und es ihnen recht machen wollte, ohne dass sich die Lage des Kindes dadurch verbessert hat.

War das Erziehungssystem oder Helfersystem dagegen vorher überwiegend durch Machtkämpfe charakterisiert und haben beide Seiten versucht (eventuell mit Hilfe von Bündnispartnern wie Lehrer, Clique, Jugendamt etc.), dem anderen den eigenen Willen aufzuzwingen, dann wäre es falsch, sich auf eine Seite zu stellen; das bliebe im „alten Muster“ (Macht-Kampf) und fördert nur die weitere Eskalation.

Natürlich ist die Situation bezüglich des Musters (Uneinigkeit/Zweideutigkeit/Inkonsistenz oder Machtkampf) nicht immer so klar einzuordnen; aber die zentrale Frage, die man immer stellen kann, lautet: „Wie kann man den bisherigen Hilfeverlauf beschreiben und charakterisieren und was stellt gegenüber dem, was bisher geschah, etwas Neues dar?“ Verhandeln und Kompromisse finden kann das „Neue“ sein, aber auch das energische Eintreten für eine Partei oder ein Anliegen bzw. eine Lösungsoption.

Versucht man das eigene Dilemma bzw. den Konflikt der Anderen durch einseitige Parteinahme aufzulösen, sollte dem „Unterliegenden“ signalisiert werden, dass man um die Härte der Entscheidung weiß und es müssen ihm Kompensationsmöglichkeiten zu Verfügung gestellt werden. Er sollte das Gefühl bekommen, dass zumindest einige seiner Anliegen berücksichtigt werden. Das kann z. B. Wahlmöglichkeiten betreffen: *„Du musst in´s Heim; alle Erwachsenen sind sich einig, dass das richtig ist; aber wenn Du dabei schon nicht mitentscheiden konntest, wollen wir Dir die Entscheidung überlassen in welches Heim Du gehst; wir werden Dir drei vorstellen und zwischen diesen kannst Du Dich dann entscheiden. Wenn Dir keines gefällt, musst Du vielleicht das wählen, das Dir am wenigsten schlecht vorkommt.“* Wichtig ist, dass der Status der Unfreiwilligkeit benannt und respektiert und für alle Beteiligte transparent gemacht wird.

Das kann auch Gestaltungsspielräume der Hilfe betreffen: „Nachdem Dir Deine Freunde und Deine Clique sehr wichtig sind, werden wir ein Heim suchen, bei dem Du auf jeden Fall alle vierzehn Tag (jedes Wochenende etc.) nach Hause fahren kannst. Damit ist auch Deine Mutter einverstanden...“ etc.

Wenn man in Richtung Kompromiss / dritte Lösung arbeiten will, ist es gut mit Folgendem zu rechnen: Meistens sind beide Konfliktpartner nicht bereit oder in der Lage anzuerkennen, dass das, was sich die andere Seite wünscht, auch eine mögliche Option ist und auch Sinn machen könnte. Die Angst, dass „ihr Ding“ nicht zum Zug kommt bzw. dass der andere „sein Ding“ durchsetzt, verhindert, dass sie sich in den anderen hineinversetzen bzw. dessen Gedanken wohlwollend nachvollziehen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass in einem ersten Schritt der Unterschied zwischen beiden Positionen klar herausgearbeitet wird: *„Sie, Frau XY wollen, dass ... und dass ... und wollen nicht dass ... Und Du Hans willst, dass und dass und willst nicht dass.....“*.

Je klarer die Unterschiede zwischen den Willen und Positionen herausgearbeitet werden, umso mehr Ansatzpunkte für Kompromisse und Zwischenlösungen lassen sich später (!) finden.

Die meisten SozialarbeiterInnen aber machen genau das Gegenteil: Sie versuchen die Unterschiede gar nicht erst deutlich werden zu lassen oder ebenen sie zu schnell wieder ein. Aber das führt selten aus dem Konflikt heraus, er wird dann nur vertagt oder verschoben.

Der zweite Schritt besteht in einer Definition der eigenen Position bzw. Rolle. Beide oder alle Parteien erwarten von der Sozialpädagogin/ SozialarbeiterIn bzw. vom Jugendamt oder von dem Vertrauten des Freien Trägers, dass diese ihren Standpunkt und ihre Ideen bezüglich der Hilfestellung verstehen und deren Realisierung gegen den anderen (gegen die Absicht der anderen Person) durchsetzen bzw. durchzusetzen helfen.

Dadurch konstatiert sich für die SozialarbeiterIn ein Dilemma:

Wenn sie (um das obige Beispiel aufzugreifen) die Mutter unterstützt, verliert sie das Vertrauen und den Zugang zum Jungen. Wenn sie den Jungen unterstützt, das Vertrauen und den Zugang zur Mutter. Sie muss also eine Rollendefinition finden, die sie zumindest für eine erste Runde aus dem Konflikt draußen hält.

„Wahrscheinlich habt Ihr beide gehofft, ich würde Partei ergreifen und mit Ihnen Frau, ... dem Hans klar machen, dass die Sache mit dem Heim das einzig Vernünftige ist, oder mit Dir Hans, der Mutter die Sache mit dem Heim ausreden. Ich muss Euch beide enttäuschen. In diesem Kampf mitzumischen, sehe ich im Moment keinen Sinn. Aber ich könnte Euch helfen so miteinander zu reden, dass das, was jeder sagt beim anderen ankommt und er darüber noch mal nachdenken kann. Ob sich daraus eine gemeinsame Lösung entwickelt oder ob der eine den anderen doch noch überzeugen kann, weiß ich noch nicht. Das wäre der zweite Schritt; der erste Schritt ist Hören, was der andere sagt und seine Gründe zur Kenntnis nehmen. Das ist nicht leicht, aber ich sehe nicht, wie wir mit dem Kämpfen weiterkommen. Ist das für Euch in Ordnung, wenn wir so vorgehen?“

Bei einem „Nein“ der Beteiligten muss man als Prozessverantwortlicher überlegen, ob es besser ist, an dieser Stelle abzubrechen und noch einmal mit beiden alleine zu sprechen, oder ob es besser ist, die Streitparteien eine weitere Runde unfruchtbaren Streits erleben zu lassen, um danach das Angebot zu Einzelgesprächen zu machen. Selbstverständlich kann man die Familienmitglieder immer fragen, was denn ihr Vorschlag wäre, wie man weiterkommt. Wenn man mit den Parteien alleine sprechen kann, macht es Sinn noch einmal die (problematische) Erwartungshaltung anzusprechen („Stellen Sie sich auf meine Seite gegen....!“) und deutlich machen, warum, das nicht funktioniert: *„Natürlich könnte ich dem Hans sagen, dass er ins Heim gehen muss; aber wer sagt Ihnen, dass er auf mich hört? Warum sollte ich mehr Macht über ihn haben als Sie. Und was machen wir beide, wenn er beim Vorstellungstermin abtaucht und wir da alleine hinfahren müssen? Oder wenn wir ihn mit Zwang ins Heim gebracht haben und er haut dort am nächsten Tag ab?“* Das Ziel der Einzelgespräche ist von den Streitparteien einen Auftrag zur Kompromissfindung zu erhalten.

Bei einem „Ja“ der Beteiligten kann direkt mit der Kompromissbildung begonnen werden. Bevor und damit Kompromisse erarbeitet werden können, ist es unverzichtbar, dass die Kontrahenten ein Gefühl und eine vorläufige Idee für die Positionen/Wünsche des/der Anderen entwickelt haben.

„Ist Dir klar, Hans, warum Deine Mutter denkt ein Heim weiter weg, ist zur Zeit in ihren Augen die beste Lösung?“ „Ist Ihnen klar, warum Hans unbedingt zu Hause wohnen bleiben will?“

Oft kommen Antworten, die dem Anderen feindselige oder unlautere Motive unterstellen (Vorwürfe, feindselige Äußerungen etc.). Dabei muss man darauf achten, dass alle möglichen Gründe, die dem anderen unterstellt werden, zunächst zugelassen werden, aber als (bedeutsam erlebte) Gefühle übersetzt werden.

Allerdings muss man auf Parallelität achten: Keiner darf das Gefühl haben, dass nur ihm die Gefühle des anderen klar gemacht werden sollen; deswegen müssen die Ausflüge in die „Seele“ des jeweils anderen relativ kurz bleiben; zumindest am Beginn.

So könnte Hans auf die oben genannte Frage antworten:

„Klar, meine Mutter will mich loswerden, die will sich nicht mehr um mich kümmern, deswegen soll ich ins Heim!“

Oder die Mutter: *„Klar, der will weiter Hotel Mama und dann Halli-Galli, immer gib es der Alten und davon hab ich die Nase voll; das mach ich nicht mehr mit!“*

Übersetzung des von Hans Gesagten für ihn und seine Mutter:

„Also Dein Gefühl ist, Mutter hat Dich nicht mehr lieb und will Dich abschieben?“

Übersetzung des von der Mutter Gesagten:

„Also Ihr Gefühl ist, dass der Hans Sie im Moment nur benutzt, aber als Mutter und Erziehungsperson nicht achtet und auch keine Rücksicht auf Sie nimmt?“

Stimmen die jeweiligen Personen mit der emotionalen Botschaft, die man ihnen anbietet, überein, kann man die andere Seite (also über Kreuz) fragen: *„Ist das so Frau Meier, dass Sie den Hans loswerden wollen?“ „Nein, aber der macht doch was er will und tanzt mir auf der Nase rum.“* Sozialarbeiter (macht weiter mit der Übersetzung von anklagenden Statements in persönliche Gefühle): *„Kann man sagen, dass Sie verzweifelt sind und das Gefühl haben, dass Hans ins Verderben rennt und sie müssen etwas dagegen tun?“* Bei Zustimmung der Mutter, sich an den anderen wenden: *„Kannst Du das wenigstens ein bisschen glauben Hans oder hältst Du das für leeres Gerede“. Wenn nein: „Was müsste Mutter tun, damit Du ihr das glauben kannst?“ Oder: „Was hat Mutter in Deinen Augen getan, dass Du ihr momentan nicht glauben kannst?“*

Der Sozialarbeiter arbeitet also daran, die „schlechte Meinung“, die die Konfliktpartner jeweils vom anderen haben, zu dekonstruieren (zu hinterfragen), und die jeweils hinter den Positionen stehenden Gefühle deutlich zu machen.

„Halten wir mal fest: Sie Frau Meier machen sich große Sorgen um den Hans und fürchten, er könne auf die schiefe Bahn kommen wie Ihr Bruder. Diese Angst macht sie zugleich wütend und hilflos. Hans hier in der Familie bedeutet für Sie zur Zeit schlaflose Nächte. Und Du Hans, hast das Gefühl, dass Dir mit der Heimunterbringung jetzt auch noch die Freunde genommen werden sollen, jetzt, wo Du schon die Anerkennung von Mutter verloren hast, Dich die Schule in die Wüste geschickt hat und Deine Freundin Schluss gemacht hat. Weggehen wäre für Dich wie „auch noch die letzte Zugehörigkeit verlieren....“

Der Umgang mit Dissens und streitenden Parteien erfordert viel methodisches Geschick und ein großes Repertoire an Gesprächstechniken, die man als SozialarbeiterIn vorhalten sollte. Deswegen im Folgenden noch weitere Hinweise auf Paare, die nicht nur im Dissens verhaftet bleiben, sondern sich im Streit hochschaukeln.

8.4 Lösungsideen bei streitenden Partnern

Manchmal gerät man als SozialarbeiterIn in Gesprächssituationen, in denen zwei Menschen (Mann und Frau, Mutter und Tochter etc.) immer wieder verbal eskalieren (d. h. nicht handgreiflich werden, aber sich immer wieder ins Wort fallen, sich gegenseitig Vorwürfe machen, sich beschimpfen etc.). Mit sozialpädagogischen FamilienhelferInnen haben wir in einem Seminar die verschiedensten Interventionsmöglichkeiten im Rollenspiel entwickelt, welche die KollegInnen anschließend in ihrer Praxis ausprobiert haben. Die Folgenden haben sich nach den Erfahrungen dieser FamilienhelferInnen bewährt. Allerdings waren alle davon überzeugt, dass es noch viele andere Interventionsmöglichkeiten gäbe, und dass es sowohl auf die Technik als auf die eigene innere Haltung ankäme („Ich ärgere mich, aber nicht zu sehr; ich mag die Leute, aber ich übernehme nicht die Verantwortung für sie; ich mache Vorschläge, aber ich kann auch gehen...“).

Alle als gelungen betrachteten Interventionen erschienen von der Interventionsart her deutlich direktiv und bestanden in einer Kombination von sich gegenseitig bekräftigenden verbalen, gestischen und mimischen Botschaften:

1. Modell „Streit verordnen“

Dem Streit eine Weile (2-3 Minuten) folgen und ihn mit deutlichen Kopfbewegungen (hin und her) begleiten. Zwischendrin immer wieder einen Blick auf die Uhr werfen. Nach ca. 3 Minuten: „So jetzt muss ich mal unterbrechen. Wie lange brauchen Sie noch für den Streit, 5 Minuten oder 10. Der scheint einfach ausgetragen werden zu müssen, da hab ich Verständnis für. Aber mich brauchen Sie dafür nicht. Ich würde die Zeit gerne nutzen, um kurz zu telefonieren (um eine Zigarette zu rauchen). Ist das in Ordnung, wenn ich in 5 Minuten wieder komme und Sie bis dahin zu Ende streiten können?“

2. Modell „Anerkennung“

Klappt nur, wenn man nicht genervt ist! Wie Modell 1, dann nach 3 Minuten: „Sie werden es vielleicht nicht glauben, aber es gibt etliche Paare, die würden sich wünschen, so streiten zu können wie Sie: Sie sagen sich offen die Meinung, keiner von Ihnen hält mit seinen Gefühlen hinter den Berg, Sie halten sich gegenseitig für stark genug, um auch mal was einzustecken und keiner lässt sich vom anderen unterkriegen. Wie gesagt, das können nicht alle... Ist Ihnen das klar, das Sie da etlichen Paaren überlegen sind?“

2. Modell „Filmklappe“:

Mit ausgestreckten Armen in die Hände klatschen. Symbol für: Ende dieser Szene. Das Ganze verbal begleiten z. B.: „Stopp, so macht's keinen Sinn“ oder „Den Streit haben wir gesehen, jetzt machen wir mal Szenenwechsel!“ „Stopp, Sie sind im falschen Film. Unser Film sollte besser nicht „Zwei im Reißwolf“ heißen, eher vielleicht „Liebe auf den zweiten Blick“ etc.

3. Modell „Metakommunikation“:

Ernstes, leidendes Gesicht, Stöhnen: „Ich weiß gar nicht, was ich jetzt machen soll. Für mich ist das wahnsinnig anstrengend Ihnen zuzuhören und ich finde es sehr bedrückend. Geht das Ihnen auch so? Sehnen Sie sich nicht auch manchmal nach einer anderen Form miteinander zu sprechen?“

4. Modell „Draußenbleiben“:

SozialarbeiterIn rutscht nach ein, zwei Minuten Streit demonstrativ mit dem Stuhl nach hinten, schaut runter, malt, kritzelt etwas auf ein Papier. Man lässt das Paar noch eine Zeit (Timing!) weiterstreiten und bietet dann etwas an:

„Ich möchte, wenn Sie erlauben, Ihnen etwas vorschlagen.....“ Beim ersten Ansatz weiter zu streiten ,kommentiert man: „Ah, Sie entscheiden sich dafür weiter zu streiten o.k., dann ziehe ich mich wieder zurück.“ Wenn das Paar ruhig ist: „Meine Idee ist, dass ich jetzt mit jedem

von Ihnen allein rede; der andere sitzt dabei, aber erhört nur zu. Nach zwei Minuten wechsle ich und der geredet hat, hört zu. Jeder von Ihnen muss immer zwei Minuten zuhören und darf zwei Minuten reden. Sind Sie einverstanden?“ Wenn darüber ein neuer Streit entbrennt, erneuter Rückzug: „Sie entscheiden sich weiter zu streiten, dann ich ziehe mich wieder zurück...“ Wieder nach einer Zeit (Timing!) neuen Versuch machen mit der alten Idee (zwei Minuten, zwei Minuten).

5. Modell „Mikrofon“

Streit nach ein paar Minuten (Timing!) unterbrechen: „Ich nehme an, sie wissen selbst, dass solche Gespräche Sie nicht wirklich weiterbringen. Ich möchte gern eine Regel einführen. Hier, dieser Stift ist das Mikrofon und wir machen es wie in einer Talkshow: Es redet immer nur der, der das Mikro in der Hand hat. Und wenn der fertig ist, gibt er das Mikro weiter. Sind Sie damit einverstanden?“

7. Modell „Boxkampf“

Man lässt das Ehepaar eine Zeit lang streiten (Timing!),steht dann auf und sagt: „Darf ich Ihnen mal vormachen, was ich hier erlebe“. Dann führt man pantomimisch einen Boxkampf auf (Man muss rasch die Seiten wechseln, um beide Boxer darzustellen). Dann setzt man sich ebenso plötzlich wieder hin: „Mensch, Sie sind doch Vater und Mutter und nicht zwei Boxkämpfer: Ich schlage vor...(z. B. Modell "Mikrofon").

8. Modell „Reporter“

Das Paar eine Zeit lang streiten lassen (Timing!), dann abrupt aufstehen: „Meine Damen und Herren, wir melden uns hier live aus dem Haushalt von Familie Horn. Wir befinden uns in der dritten Runde, Frau Horn hat ihrem Mann gerade gut gekontert, während er sie vorher mit einem gezielten Vorwurf beinahe zu Boden gestreckt hätte. Aber nein, meine Damen und Herren, sie steht wieder wie eine Eins und haut es Ihrem Mann nun um die Ohren...aber der wird sich das nicht gefallen lassen. Wir sind gespannt in wie viele Runden dieser Kampf noch gehen wird...“ Hinsetzen. „Ist es das, was Sie wollen? Fühlen Sie sich wohl damit?“ danach evt. Modell „Mikrofon“ oder „Zwei Minuten/Zwei Minuten“ o. ä.

9. Modell „Tasche packen“

Hier wird vorausgesetzt, dass man einiges ausgepackt hat (Blätter, Schreibunterlage, Füller, Tempotaschentücher etc.). Nach zwei Versuchen der Streitunterbrechung (siehe oben) packt man langsam zusammen (!) und sagt dabei halblaut: „Ich bin denen heute zu nichts nutze. Geht wohl nicht. Dann gehe ich besser...“ Wenn die beiden betroffen schweigen, weiter mit „Mikrofon“ oder „Zwei Minuten“; wenn sie weitermachen freundlicher (!) Abschied (sich entfernen als wolle man nicht länger stören).

Merke: Wenn eine Intervention nicht gleich hilft, wiederholen oder zu einer anderen wechseln. Streit-Paare brauchen ein beharrliches und kreatives Gegenüber. Unter Umständen kann man durch eine der beschriebenen Interventionen auch die Aggression des Paares auf sich ziehen. Es gibt immer wieder Paare, die schnell vom Muster „Kampf“ zum Muster „Bündnis gegen einen Dritten“ wechseln. Wenn man merkt, dass die beiden sich aggressiv verbünden, kann man das als eigenen Fehler ansprechen: „Hilfe, ich wollte nur, dass Sie beide aufhören zu streiten. Aber offensichtlich habe ich Sie damit ärgerlich gemacht. Wie kann ich es das nächste Mal geschickter anstellen, wenn Sie sich streiten und ich will da nicht einfach nur zuschauen?“ Damit nimmt man die „Schuld“ für den Ärger auf sich (vermeidet Vorwürfe) und spielt doch auch den Ball an das Paar zurück.

Im Rahmen der eigenen Weiterqualifizierung und der Professionalisierung von Sozialen Diensten ist die Kompetenzentwicklung und -sicherung in diesem Feld sicherlich nötig und verdient ein Augenmerk. Im Rahmen von Beteiligungsorientierung allerdings stellt der kompetente Umgang mit Dissens und Streit die harte Bewährungsprobe gegenüber den eigenen Professionalitätsansprüchen dar. In regelmäßigen Abständen ist daher in Sozialen Diensten zu überlegen, ob die professionellen Kompetenzen hierfür ausreichend sind, welche Unterstützung hier (neue) KollegInnen bekommen können.

8.5 Zeitplanung und Themenstrukturierung

Die wenigsten AdressatInnen sind gewohnt in ihrer Lebenswelt länger als 20 Minuten zusammen zu sitzen, um sich gezielt über ein Thema auszutauschen. Die wenigsten kennen Arbeitsbesprechungen, Konferenzen oder „runde Tische“ aus ihrem Berufsalltag (dafür aber aus dem Fernsehen). Mit dem Hilfeplangespräch werden sie mit einer neuen, unbekannteren „Gesprächskultur“ konfrontiert. Häufig dauert es zwei oder drei Gespräche, bis sie in diese Form hinein sozialisiert sind und sich darin auf eine für sie angenehme Weise bewegen können. Ein Hilfeplangespräch sollte deswegen in der Regel nicht länger als (anfangs) 60, später maximal 90 Minuten dauern. Bei einer Überschreitung von 60 Minuten sollte man eine Pause einplanen, die häufig auch inhaltlich gut genutzt werden kann. Diesen Zeitrahmen kann man in der Regel nur einhalten, wenn man gut sortiert in das Gespräch hineingeht d. h. darüber Bescheid weiß, welche wichtigen Themen für wen (inklusive der eigenen Person) anstehen.

Handelt es sich um das erste Hilfeplangespräch so sollte man als Gesprächsleiter (noch einmal) die Kernidee benennen, z. B. über: *„Wir sitzen heute hier zusammen, um abschließend ein paar Dinge zu vereinbaren, die im Lauf der Hilfe geschehen oder erreicht werden sollen.....einige Punkte dürften klar und unstrittig sein, manches muss vielleicht noch*

einmal diskutiert werden....wichtig ist, dass jeder hier im Raum am Ende sagen kann `ja, ich weiß, was in der Hilfe geschehen soll, und ja, ich bin damit einverstanden oder habe gesagt, warum ich nicht damit einverstanden bin`. Normalerweise dauert so ein Gespräch eine gute Stunde. Beginnen würde ich gerne mit....dann möchte ich noch mal hören, ob.....und zum Schluss reden wir dann über.....Sind Sie mit dieser Themenliste einverstanden?“

Dieses Vorgehen setzt voraus, dass man sich nach der letzten Verifizierung der zu behandelnden Themen – vor oder während des Hilfeplangesprächs – einen Zeitplan macht. In der Regel muss man diesen nicht an die anderen Beteiligten kommunizieren. Allerdings ist es in manchen Viel-Redner-Systemen angebracht, die Themen und die Zeiträume auf Flipchart-Papier zu schreiben, um immer wieder darauf hinweisen zu können.

Bei dieser Zeit- und Themen-Planung kommt es darauf an, die Themen in ein zeitlich und inhaltlich sinnvolles Nacheinander zu bringen; so müssen z. B. erst die Konflikte ausgeräumt sein, bevor man konstruktiv über die Schulperspektive sprechen kann; andererseits ist es gut, erst mit etwas Positivem anzufangen, um sich dann dem Konflikt zuzuwenden. Zentrale Themen können nicht immer zuerst behandelt werden; oft ist es gut sich an anderen Punkten „warm“ geredet zu haben. Aber sie dürfen auch nicht an den Schluss geraten, weil das Risiko zu groß ist damit unter Zeitdruck zu geraten. Auf jeden Fall sollte man zeitlich nicht „zu eng“ planen.

Unabhängig davon, ob man den Themen/Zeit-Plan nur für sich im Auge behält oder öffentlich gemacht hat, kann der Punkt kommen, an dem man die Abweichung von tatsächlich vergangener und eingeplanter Zeit thematisieren muss.

Manchmal merkt man das Zeitproblem zu spät oder hat trotz der „mehr Gas“-Intervention keinen Erfolg. Dann muss ein anderer Typ von Entscheidungen gefällt werden:

„Ich muss jetzt mal unterbrechen.... Wir haben schon 17.30, waren auf 18.00 Ende verabredet und haben noch drei wichtige Punkte vor uns...Wie sollen wir das machen? Kann ein Punkt in einem kleineren Kreise weiter behandelt werden? Haben alle noch die Kraft heute Zeit anzuhängen, sagen wir mal bis maximal 18.30, oder brauchen wir einen zweiten Termin?“

In der Regel ist der Gesprächsleiter nicht der einzige, der pünktlich Schluss machen oder ein zweites Gespräch vermeiden will, d. h. man findet Bündnisgenossen für die Einhaltung der Zeit. Angesichts heftiger Konflikte oder weitreichender, existenzieller Entscheidungen kann es allerdings sinnvoll sein, einen Folgetermin anzuberaumen oder vorn vorneherein einzukalkulieren; es steht nirgendwo geschrieben, dass das Hilfeplangespräch an einem Tag bzw. mit einem Treffen beendet werden soll.

Manche Hilfeplangespräche sind Krisengespräche; sie bedürfen bisweilen einer ausgefeilten Vorbereitung, welche Themen, Zeitbedarfe, aber auch Methoden zur Strukturierung im voraus plant. Dies ist ohne ein vorläufiges Verstehen dessen, welche Dynamik das Geschehen vor Ort (bzw. in der Betreuung) prägt, nicht möglich.

In verschiedenen Übungen wurde mit den Fachkräften erarbeitet, gerade bei erwartbar schwierigen und komplexen Hilfeplangesprächen in einer Vorbereitung mit KollegInnen zunächst eine Art „Landkarte“ der Themen und Fragestellungen zu anzufertigen. Erst danach wird der zeitliche Ablauf und die Themenliste erstellt und überlegt, welche Fragen und methodischen Hilfsmittel möglicherweise die Erreichung der Gesprächsziele bestmöglich unterstützen. Wichtig dabei ist, zu beachten, wie mit Emotionen der Beteiligten umgegangen wird und welchen Raum und Zeit die Darstellung der einzelnen Beteiligten haben soll. Hilfreich ist, einen Zeitplan am Beginn des Gespräches zu veröffentlichen, sich dafür Zustimmung zu holen und jemanden zu benennen (oder selbst das selber zu übernehmen), der auf Abweichungen hinweist.

8.6 Strategische Optionen

Neben der Planung und Strukturierung von Gesprächen ist es nötig, sich verschiedene Strategien zu überlegen. Einige Anregungen hierzu im folgenden Abschnitt.

I. Die wichtigsten Fragen bei der Vorbereitung sind:

1. Ist das Ziel, das Sie mit dem Gespräch verfolgen Ihnen (wirklich) klar?
2. Ist das Ziel, das Sie gewählt haben, realistischere erreichbar?
3. Gibt es alternative Ziele, auf die Sie während des Gesprächs umschwenken können, um am Ende wenigstens etwas (ein Teilziel) erreicht zu haben?

II. Bei der Wahl des Ziels ist es wichtig, zwischen **kurz-, mittel- und langfristigen Zielen** zu unterscheiden:

Eine Bewertung der Zielerreichung oder -annäherung durch die Beteiligten, eine stetige Weiterverfolgung von Zielen ist deutlich davon abhängig, in welchem zeitlichen Horizont diese Ziele eingehängt werden.

III. Die Entwicklung von verschiedene Optionen bzw. Strategien ist verknüpft mit der persönlichen Geschichte.

Bei der Wahl der eigenen Strategie ist es immer sinnvoll, auch auf sich selbst d. h. die eigenen Gefühle und die eigene Geschichte zu achten: Wie involviert sind Sie selbst in diese Geschichte? Dass Sie involviert sind, muss nicht schlecht sein. Es kann einem auch

besondere Sensibilität oder Kreativität verleihen. Aber man sollte um die eigene Betroffenheit wissen, dass sie einen nicht überraschend „erwischt“.

IV. Gemeinsame Entscheidungen brauchen Varianten.

Nachdem Sie Ziele, Risiken und persönliche Betroffenheit erforscht und gegeneinander abgewogen haben, müssen Sie eine **Entscheidung** treffen. Am sinnvollsten sind Strategien, die flexibel sind, d. h. Sie steigen mit einem Satz ein, sehen, wie die Antwort darauf ist, und wählen anhand der Antwort diesen oder jenen weiteren Weg. Wenn Sie im weiteren Gesprächsverlauf Ihr Hauptziel aufgeben müssen, ist es gut, das Gespräch für Nebenziele nutzen zu können.

Um eine Metapher zu verwenden: Das zweite oder dritte Pferd, auf das Sie während des Gesprächs springen können, sollte schon gesattelt mit Ihnen mitlaufen. Vielleicht brauchen Sie es gar nicht... aber es macht Sie flexibler und sicherer.

Mit diesen Überlegungen zum Hilfeplangespräch befinden wir uns auf einer sehr allgemeinen Ebene zur Qualifizierung des Hilfeplangesprächs. Was hat das mit Beteiligungsorientierung zu tun? Nur wenn durch professionelle Prozess- und Strukturvorgaben Rahmen und Klima eines Hilfeplangesprächs definiert sind, gibt es (garantierte) Möglichkeiten, sich dort hinreichend zu äußern und auch eine Transparenz des Verfahrens zu erleben. Neben den bereits dargestellten Weiterbildungsinhalten ist auch hier wieder deutlich, dass neben Verfahren, Dokumentation und methodischen Elementen ein zentrales Moment immer die professionelle Haltung der Fachkräfte in der Hilfeplanung bleibt: Es bleibt beständiger Auftrag von Sozialen Diensten sich den dort erreichten Stand zu vergegenwärtigen und über interne Reflexion und Impulse von außen (z. B. über Fortbildung) Erreichtes zu sichern und weiterzuentwickeln.

9. Einführung eines Evaluationsinstrumentes (Herr Koch)

Seit Mitte der 80er Jahre, verstärkt in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wird im Bereich der Jugendhilfe, teils im Anschluss an die Diskussionen in anderen Bereichen wie Gesundheitswesen, eine Debatte um Qualität und Kosten von Jugendhilfeleistungen geführt. Ein Ergebnis der fachpolitischen Diskurse liegt in den Neuregelungen des § 78a-g SGB VIII seit 1.1.1999 vor.

In einer Untersuchung der Rahmenverträgen auf Landesebene (Gottlieb u. a. 2003, S. 145 f.) stellen die Autoren fest, dass die rahmenvertraglichen Regelungen zur Hilfeplanung als völlig unzureichend zu betrachten sind: es gibt kaum Regelungen, die das Kernstück der Neuregelungen des Kinder- und Jugendhilferechtes, den § 36 SGB VIII zum Gegenstand haben.

Vielleicht ist das – neben anderen Argumenten – ein Grund dafür, dass im zurückliegenden Jahrzehnt zwar eine Vielzahl an regionalen und überregionalen Vorhaben zur Weiterentwicklung der Hilfeplanung in den Jugendämtern durchgeführt wurden, aber kaum ein Jugendamt bisher auf einer elementaren Datenbasis darüber Auskunft geben kann, wie sich die Qualität der Hilfeplanung entwickelt hat. Qualitätsentwicklung wird überwiegend auf die Einrichtungen und Dienste und deren Hilfeleistungserbringung bezogen.

Im Vorfeld dieser Tagung habe ich nach einem Referenten aus einem Jugendamt gesucht, der über Erfahrungen in der Auswertung von Einschätzungen und Bewertungen der Hilfeplanung und der erbrachten Hilfeleistung verfügt. Ich war sehr überrascht darüber, dass sich auch nach vielen Telefonaten mit Jugendämtern, Vertretern von Landesbehörden, Referenten für Qualitätsentwicklung in Jugendämtern niemand finden ließ. Allenfalls fanden sich Hinweise darauf, dass man am Aufbau solcher Auswertungsroutinen arbeite und an manchen Orten auch versucht, diese in ein Berichtswesen zu integrieren.

Die großen JÄ haben dabei auch vor allem mit einer gewissen kulturellen Differenz der einzelnen Bezirksteams zu tun und damit der Schwierigkeit, neue Dokumentationssysteme einzuführen. Weiterhin wird von vielfältigen Überlastungen berichtet, die eine solche Einführung ebenfalls erschweren.

In einem städtischen Jugendamt in Hessen gab es in den letzten Jahren vermehrte Anstrengungen im Bereich des Berichtswesens. Ende des Jahres 2003 werden hier erstmals Instrumente zur Qualitätsentwicklung bei öffentlichen und freien Trägern eingesetzt, die gemeinsam erarbeitet wurden. Auswertbare Erfahrungen liegen hier also noch nicht vor.

In zwei anderen Jugendämtern wurde erstmals im Jahr 2003 eine Zielerreichungsbewertung eingeführt. Man ist ebenfalls bemüht, die EDV-gestützte Akte einzuführen.

In einer anderen Region wurde 1999 ein Projekt zum Controlling in den HzE mit einem Betriebswirtschaftler gestartet. Hier war der Ansatz, Schlüsselprozesse zu beschreiben und zusammen mit den Mitarbeitern herauszufinden, was diese einzelnen Prozesse an Kosten verursachen. Beteiligt war hier auch die wirtschaftliche Jugendhilfe. Im Anschluss daran wurde ein Konzept für ‚Klärungsgespräche‘ mit einer externen Familientherapeutin entwickelt.

Ein Referent, der im Rahmen der KGSt Kontakt zu einer Vielzahl von Jugendämtern hat, stellt fest, dass Jugendämter kaum ergebnisbezogene Daten aus den Hilfeverläufen für ihre Arbeit verwerten. Insgesamt ist seine Erfahrung, dass zum größeren Teil Jugendämter nicht als Organisationen handeln, sondern ausschließlich über Einzelpersonen oder einzelne Teams. Übergreifende Steuerungsfunktionen sind nicht integriert bzw. nicht integrierbar, weil die Informationen, die dafür notwendig wären, nicht auf übergeordneter Ebene vorhanden sind.

Im Kooperationsprojekt unter der Leitung von Prof. Schraper wurde festgestellt, dass genau an dieser Stelle - Evaluation der Hilfeplanung und der Hilfen zur Erziehung - erhebliche Defizite bei den befragten Jugendämtern vorhanden waren (Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens 2003).

Vor diesem Hintergrund kann die Einführung einer solchen Evaluation durchaus als Pionierprojekt betrachtet werden. Von Pionieren wird erwartet, dass sie eine lückenlose Beschreibung ihrer Reise liefern. Im Rückblick will ich das für dieses Vorhaben tun.

Der Ausgangspunkt ist hier ein Projekt zur besseren Beteiligung der Betroffenen an der Hilfeplanung. Zunächst scheint es also um die Erweiterung von methodischer Kompetenz zu gehen, um verbesserte Verfahren und eine Dokumentation, die an den Beteiligungsrechten ausgerichtet ist. Dies alles ist bereits im Überblick beschrieben worden. Bereits am Beginn des Projektes wurde von den Projektbeteiligten aber auch das Ziel gesetzt, eine Evaluationsroutine zu entwickeln. Es sollte ein Erhebungsinstrument eingeführt werden, das, auf wenige Indikatoren begrenzt, Aussagen über die Entwicklung von Beteiligungsqualitäten im Jugendamt Gotha zulässt. Es sollte eine Routine entstehen, die Informationen über Einschätzungen und Bewertungen der Beteiligten regelmäßig generiert und damit gezielt für die Weiterentwicklung der Hilfeplanung und der Hilfeleistungen genutzt werden kann.

In anderen Projekten zum Thema Beteiligung wurden Einschätzungen und Wünsche der Beteiligten auf andere Art und Weise erhoben: Hier gab es Workshops für Eltern sowie für Kinder und Jugendliche mit dem Ziel, von ihnen subjektive Einschätzungen zu ihren Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten, und Wünsche und Erwartungen bezüglich der Hilfeplanung zu bekommen (Kriener/Lengemann (2003). Damit erhält man vielfältige

Anregungen auf einer qualitativen Basis von einem kleinen Teil von Hilfeempfängern und am Verfahren Beteiligter. Es werden einmalige Impulse gegeben, die Anlass für Weiterentwicklungen oder dem Einsatz von gezielten Erhebungen sein können.

Der Zugang im Jugendamt Gotha betont dagegen die Nähe des Themas Beteiligung zur Qualitätsentwicklung: als einen stetig zu vollziehenden Prozess, der auf der Basis und in Aushandlung von Jugendamt und Leistungsanbietern zu gestalten ist und der wesentlich die Beurteilung der Nutzer von Hilfeplanung und -leistung erfasst.

In der Einführung dieses Verfahrens waren folgende Punkte wichtig:

1. Die Leitung des Jugendamtes initiiert und unterstützt die Einführung dieser Evaluation.
Von Seiten der Amtsleitung und der Leitung des Sozialen Dienstes gab es den ausdrücklichen Wunsch, das Projekt Beteiligungsorientierte Hilfeplanung auch am Ziel der Qualitätsentwicklung auszurichten.
2. Die Einführung und Durchführung der Evaluation ist Bestandteil der zwischen Jugendamt und Leistungsanbietern geschlossenen Qualitätsentwicklungsvereinbarung (vgl. Text dazu im Anhang).
3. Die Sozialarbeiter/innen haben Grundzüge von Beteiligungsaspekten im Kontext von Qualitätsentwicklung und Dienstleistungsorientierung diskutiert.
4. Sie stimmen dem Vorhaben der Evaluation zu.
5. Das Ziel bei der Konstruktion der Erhebungsinstrumente ist, zunächst nur die thematischen Bereiche zu erfassen, die aus Sicht der Beteiligten hohe Priorität haben. Evaluationsvorhaben scheitern oft, weil sie zu komplex angelegt sind. Es ist daher wichtig, überschaubare und mit gängigen Mitteln des Amtes leistbare Datenerhebungen und -auswertungen anzustreben.
6. Die Auswahl der Themenschwerpunkte ebenso wie die folgende Entscheidung über die detaillierten Fragestellungen wird gemeinsam von Vertretern der Leistungsanbieter wie des Jugendamtes jeweils aus verschiedenen Hierarchieebenen vorgenommen. Wichtig ist, dass die Auswahlentscheidungen über Fragestellungen in einem von beiden Parteien offen geführten Diskurs zustande kommen.

7. Bei der Erstellung der Instrumente wird auf eine möglichst einfache Antwortmöglichkeit geachtet. Auswertungsroutinen sollten relativ einfach eingesetzt werden können.

8. Die Fragen werden in Anlehnung an wissenschaftliche Kriterien bei quantitativen Erhebungsmethoden formuliert.
Dies bedeutet auch, dass bei der Konstruktion der Fragebögen eine zu mindestens in Grundzügen mit empirischer Forschungsmethodik vertraute Person dabei sein sollte.

9. Für die Organisation der regelmäßigen Erhebungen, Eingabe, Auswertung und Aufbereitung der Daten sind geeignete personelle und materielle Ressourcen vorzuhalten.
Personell: Eine Fachkraft, die qualifiziert ist im Umgang mit empirischen Datenbeständen am PC und insbesondere mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (wie Microsoft Excel) oder den Grundkomponenten von Statistikprogrammen (wie SPSS).
Materiell: Arbeitsplatz mit PC.

10. Es werden Auswertungsroutinen in einer Arbeitsgruppe bestehend aus Vertretern der Leistungsanbieter und des Jugendamtes vereinbart.

11. Es gibt eine gute Kooperationskultur zwischen Jugendamt und Leistungsanbieter als Basis für die Einführung des Evaluationsvorhabens.

10. Erfahrungen der freien Träger (Herr Schastok)

Die folgenden Informationen sind das Ergebnis der Zuarbeit von stationären, halbstationären und ambulant betreuenden Einrichtungen der freien Träger `Sunshinehouse gGmbH`, des `Internationalen Bundes` und des `Diakoniewerkes Gotha` im Landkreis Gotha. Wir, die freien Träger, treten in dieser Betrachtung geschlossen auf, ein Konsens ist in allen Punkten ersichtlich.

a) Welche Erfahrungen wurden bisher von den Betreuern mit dem Hilfeplandokument allgemein gemacht?

Die neue Form des Hilfeplanes wurde durchweg positiv aufgenommen. Das Dokument zeigt eine klare Struktur. Für die Betreuer in den Einrichtungen ist der Hilfeplan übersichtlicher und transparenter, vor allem in Bezug auf die Handlungs- und Mittlerziele in Verbindung mit getroffenen Vereinbarungen bzw. Festlegungen. Durch die bessere Übersichtlichkeit sind alle am Verfahren beteiligte Personen in der Lage, das Grundanliegen der Hilfe zu verstehen. Die Mitarbeiter erwähnten es als sehr hilfreich, dass nun auch für das Klientel die Möglichkeit besteht, eigene Wünsche und Ziele zu formulieren. Die dabei verwendete wörtliche Rede, gibt einen realistischen Eindruck wieder, der den Äußerungen Nachdruck verleiht. Anscheinend fühlen sich Kinder und Eltern auch ernster genommen. Die Erarbeitung des Hilfeplans ist somit aufwendiger, jedoch von höherem Nutzen.

b) Welche Stärken und Schwächen lässt das Verfahren aus Betreuer Sicht erkennen?

Die Betreuer äußerten, dass sie als Einrichtung sehr gut in das Hilfeplanverfahren miteinbezogen werden. Die Meinungen aller Beteiligten werden durch das Jugendamt aufgenommen und mit berücksichtigt. Inhaltlich wurde sich auf zentrale Probleme konzentriert. Jeder wird gleichermaßen in das Gespräch miteinbezogen. Allerdings zeigen häufig die Eltern wenig Interesse am Verfahren an sich. Die Dokumentationen werden in der Regel zeitnah an die Einrichtungen versandt. Die Termine zu den Gesprächen werden von den Mitarbeitern des Jugendamtes in Absprache mit allen Beteiligten festgelegt und eingehalten, es bleibt jedoch auch ausreichend Raum, um flexibel auf unvorhergesehene Veränderungen zu reagieren. Verlaufsgespräche werden grundsätzlich bei Bedarf zu einem zeitnahen Termin durchgeführt. In einigen Fällen wurde geäußert, dass Entscheidungen über und nicht mit dem Kind bzw. Jugendlichen getroffen werden. Gelegentlich ist die Dauer von der Antragstellung auf Hilfe zur Erziehung bis zur Installierung zu lang, Eltern sind dadurch

verwirrt. Teilweise offenbart sich eine einseitige und unstrukturierte Gesprächsführung. Hält sich ein Mitarbeiter des Jugendamtes zu sehr an die Festlegungen, die der Hilfeplan vorgibt, so führt dies zu einer eher unpersönlichen Atmosphäre.

c) Wie erlebt der Betreuer die Eltern und Kinder im Hilfeplanverfahren?

Aus den mir vorliegenden Informationen wird ersichtlich, dass es gerade in diesem Punkt sehr unterschiedliche Erfahrungen von Sozialarbeitern bezüglich der Mitarbeit von Kindern und ihren Eltern gibt.

Positiv wird erwähnt, dass Mütter und Jugendliche sehr offen beim Ansprechen von Problemen reagieren und eine deutliche Kompromissbereitschaft erkennen lassen. Die Möglichkeit der Kinder und Eltern, separat ihre Wünsche und Meinungen zu äußern, wird zwar nicht immer ausreichend angenommen und ist teilweise auch vom Alter und der Strukturierung abhängig, wird aber als Option dankend angenommen. Die Eltern arbeiten gut mit und kennen ihre Rechte und Pflichten.

Aber auch vollkommen konträre Erfahrungen kommen zum Ausdruck. Mütter äußern sich nur, wenn sie angesprochen werden, sind oft traurig und deprimiert. Kinder sind zu aufgeregt, um sich vollkommen zu öffnen. Auch sind unrealistische Selbsteinschätzungen keine Seltenheit. Mütter zeigen wenig Interesse an den Befindlichkeiten ihres Kindes und verweigern weitestgehend die Zusammenarbeit. Die Betreuer sehen des Weiteren, dass sich durch das geänderte Hilfeplanverfahren für viele Eltern nichts an ihrer Einstellung zur Hilfe bzw. dem eigenen Kind, der Einrichtung oder des Jugendamtes geändert hat. Die Zusammenarbeit ist nach wie vor personenabhängig.

d) Welche Sichtweisen formulieren Eltern und Kinder bezüglich ihrer Beteiligung am Hilfeplanverfahren?

Zumeist gaben die Eltern und ihre Kinder ein positives Feedback. Sie äußerten, dass sie sich überwiegend verstanden fühlen in ihren Problemlagen. Ihre Beteiligung sehen sie als durchaus ausreichend an. Die Bereitschaft zur Mitarbeit ist größtenteils vorhanden und sie fordern die Hilfe auch ein. Sie bewerten die aktive Zusammenarbeit mit der Einrichtung als positiv und haben das Gefühl zufrieden zu sein. Die Jugendlichen sind der Meinung, ausreichend Einfluss auf den Verlauf des Hilfeplanverfahrens zu haben. Einige fühlen sich jedoch übergangen und unzufrieden mit der Zusammenarbeit. Manchmal waren sie mit der eigenen Zukunftsplanung überfordert, so dass sie unrealistische Wünsche und Bedürfnisse äußerten.

e) Welche Erfahrungen machten Mitarbeiter und das Klientel mit den Fragebögen

Die Fragebögen wurden einer sehr kritischen Begutachtung unterzogen. Es ist deutlich, dass in diesem Bereich noch beträchtlicher Handlungsbedarf besteht. Ob dies nun daran liegt, dass noch nicht ausreichend Akzeptanz gegenüber dieser Methode besteht oder die Formulare einer erneuten Überarbeitung unterzogen werden müssen, kann allerdings hier nicht beantwortet werden. Eventuell könnte eine Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Fragebögen zu mehr Klarheit diesbezüglich verhelfen.

Zusammenfassend wurde geäußert:

- Dass nicht alle Fragebögen für Kinder und Eltern verständlich formuliert sind.
- Bis jetzt haben viele nur die Fragebögen A (Beginn der Maßnahme) erhalten und ausgefüllt.
- Die Fragen sind durcheinander aufgelistet. Mal ist die Einrichtung gemeint und dann wieder das Jugendamt.
- Teilweise gab es keine Erfahrungen bezüglich der Räumlichkeiten des Jugendamtes.
- Kind und Jugendamtsmitarbeiter kennen sich nicht ausreichend.
- Die Fragebögen kommen nicht zeitnah oder gar nicht an.
- Die Fragen sind nicht immer passend für SPFH-Maßnahmen
- Die Anonymität ist nicht grundsätzlich gewährleistet, nur scheinbar.
- Manche Eltern wollen ihrem Sozialarbeiter nicht schaden.
- Die Fragen werden nicht wahrheitsgemäß beantwortet, man fügt sich dem Erwartungsdruck.

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass ich vorhatte, noch einige Verbesserungsvorschläge seitens der Mitarbeiter mit anzubringen. Jedoch wird aus der Auflistung der Ungereimtheiten deutlich, an welchen Stellen Handlungsbedarf besteht, bzw. ob die Möglichkeit zu Änderungen vorhanden sind.

Frank-Daniel Schastok
Teamleiter Betreutes Jugendwohnen
Diakoniewerk Gotha

11. Erste Erfahrungen mit Einsatz und Auswertung des Evaluationsvorhabens aus Sicht des Jugendamtes (Frau Ortelbach)

Nach Abschluss der internen Diskussionen zu Grundzügen von Beteiligungsaspekten im Kontext von Qualitätsentwicklung und Dienstleistungsorientierung und der sich anschließenden grundsätzlichen Bereitschaft der MitarbeiterInnen dieses Evaluationsvorhaben zu installieren, erfolgte im Sommer 2002 ein erstes Treffen zur Idee „Evaluation von Hilfen“ auf Leitungsebene mit drei ausgewählten freien Trägern der Jugendhilfe unseres Landkreises. Diese sind seit Jahren erfahrene und zuverlässige Leistungsanbieter für ambulante, teilstationäre und stationäre Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen.

Nach erfolgreicher Konsensfindung auf Leitungsebene erfolgte in einem zweiten Schritt die aktive Beteiligung der Mitarbeiter aller drei Leistungsanbieter.

Aufgrund einer guten und partnerschaftlichen Kooperationskultur zwischen den Leistungsanbietern von Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen unseres Landkreises und dem Jugendamt gestaltete sich dieser Prozess aktiv auf Leitungs- wie auf Mitarbeitererebene in 7 Arbeitsberatungen und benötigte insgesamt rund 6 Monate bis zur Verabschiedung eines von beiden Seiten tragfähigen Evaluationskonzeptes.

Generell entwickelte sich in den einzelnen Arbeitsgesprächen mit den freien Trägern die Idee, die Erhebungen zur Qualität von Leistung, Beteiligung und Service nicht nur mit Beendigung einer Hilfe zu verknüpfen, sondern von Anbeginn einer gewährten Leistung über den gesamten Verlauf bis zum Abschluss einer Maßnahme entsprechende Erhebungen durchzuführen. Ziel war es hierbei, den prozesshaften Charakter einer Hilfe zur Erziehung/Eingliederungshilfe objektiver im Verlauf und im Ergebnis beleuchten zu können. Eine einzige Befragung mit Beendigung einer Hilfe erschien allen Beteiligten nicht aussagekräftig genug.

Im Ergebnis dieser vielfältigen Arbeitsgespräche entstand eine gemeinsam erarbeitete Kooperationsvereinbarung (siehe Anlage) zwischen dem Landkreis Gotha/Jugendamt und den Freien Trägern der Jugendhilfe; Diakoniewerk Gotha, IB-Tagesgruppe Waltershausen und der KJH gGmbH Sunshinehouse. Ebenso wurden die heute verwendeten Fragebögen gemeinsam entwickelt (in Auszügen siehe Anlage).

Die Kooperationsvereinbarung ist Bestandteil der jeweils gültigen Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. Sie legt den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen der Erhebungen sowie deren Auswertungen fest, insbesondere trifft sie Aussagen zu folgenden Aspekten:

1. Gegenstand
2. Anliegen
3. Grundsätze
4. Zielgruppen der Befragungen
5. Geltungsbereich
6. gemeinsame Vorstellungen zu den Fragebögen
7. gemeinsame Vorstellungen zu Umfang und Methodik der Erhebungen

Der uns derzeit vorliegende Ist-Stand im Evaluationsverfahren erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit in der Erfassung relevanter Aspekte. Er ist im Prozess der weiteren Kooperation kontinuierlich gemeinsam zu diskutieren und in seinen Inhalten und Verfahren zu optimieren. Er gewährt neben der jährlichen gemeinsamen Auswertung auch und im besonderen durch die Anbindung an die Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen für beide Beteiligungsseiten die Möglichkeit zum Aushandeln sinnvoller und notwendiger Korrekturen in den nächsten Jahren.

Im Januar 2003 erfolgte die praktische Umsetzung/Einführung des Evaluationsvorhabens. Hier wurden alle ab 2003 bewilligten Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen (außer §§ 28, 33 SGB VIII) bei o. g. Trägern herangezogen. Die Ablauforganisation und die anonymisierte Auswertungserhebung im Verfahren sind personell an die Jugendhilfeplanung angebonden. Überlegungen der Anbindung (Erhebung der Daten und Verarbeitung) an einen freien Träger oder den ASD wurden beidseitig verworfen, da hier die notwendige „Neutralität“ im Verfahren nicht gewährleistet wäre. Aufgrund nicht zur Verfügung stehender finanzieller Ressourcen wurde auch die Möglichkeit der Hinzuziehung externer Partner für die Erhebung und Auswertung des Datenmaterials verworfen.

Im Interesse einer überschaubaren Einführungsphase und angesichts der begrenzten personellen Möglichkeiten des Jugendamtes Gotha blieben die vor 2003 laufenden Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen gewollt unberücksichtigt.

Aufgrund eines im Moment doch eher beschränkten Datensatzes, bedingt durch die Kürze der Testphase (erst 1 Jahr erhoben), aber auch die Tatsache, dass aufgrund der freiwilligen Beantwortung durch die Beteiligten bis zu 40% der Fragebögen nicht zurückkommen (besonders Eltern/Kinder), bildet das jetzt zur Verfügung stehende Datenmaterial nur eine erste Orientierung; die Möglichkeit einer umfassenden Interpretation bleibt eingeschränkt. Die Auswertung wird dann aussagekräftiger, wenn Datenmaterial über vollständige Hilfeverläufe zur Verfügung steht.

Frau Ortelbach

Leitung Sozialer Dienst des Jugendamtes Gotha

12. Anhang

12.1 Qualitätsentwicklungsvereinbarung

Vereinbarung

zwischen

Landkreis Gotha, Jugendamt

als öffentlichen Träger der Jugendhilfe

und

Diakoniewerk Gotha,

IB-Tagesgruppe Waltershausen

KJH gGmbH Sunshinehouse,

als beteiligte Freie Träger der Jugendhilfe

Gegenstand

Verfahrensweisen und Regelungen zur Kooperation zwischen öffentlichen Träger der Jugendhilfe (Jugendamt Gotha) und freien Trägern der Erziehungshilfe im Landkreis Gotha (hier DW Gotha, KJH gGmbH Sunshinehouse, IB-Tagesgruppe Waltershausen) im Rahmen der Erarbeitung und Umsetzung von Befragungskonzepten bei Hilfen zur Erziehung/Eingliederungshilfen im Landkreis Gotha.

Anliegen

1. Das Jugendamt Gotha und die Freien Träger der Jugendhilfe des Landkreises Gotha (DW Gotha, KJH gGmbH Sunshinehouse, IB-Tagesgruppe Waltershausen) beabsichtigen im Rahmen eines laufenden Jugendamtsprojektes „Beteiligungsorientierte Hilfeplanung“ (2001-2003) in den nächsten Monaten Befragungskonzepte zur Kundenzufriedenheit hinsichtlich der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zu entwickeln und diese über die nächsten Jahre optimierend auszubauen.
2. Diese Vereinbarung wird Vertragsgegenstand der bevorstehenden Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen dem Jugendamt Gotha und den freien Trägern der Erziehungshilfe des Landkreises Gotha.
3. Damit soll gewährleistet werden, dass alle an der Hilfeplanung Beteiligten in gemeinsamer Verantwortung die Möglichkeit erhalten, Einfluss auf eine stetige Qualitätsentwicklung im Beratungs- und Betreuungsprozess (Hilfeprozess) zu nehmen

und regionale Angebote bedarfsgerecht und einzelfallbezogen entwickeln zu können. Die Optimierung der Kundenzufriedenheit bei der Gewährung und Erbringung von Leistungen ist entscheidende Zielsetzung.

Grundsätze

1. Überregionale Träger/Leistungserbringer, die durch das Jugendamt Gotha belegt werden, werden vorerst für den Zeitraum der Erprobungsphase von ca. 1,5-2 Jahren nicht in die Befragung/Datenerhebung eingebunden, da hier der öffentliche Träger der Jugendhilfe die durchgängige Beteiligung nicht im Rahmen der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsverhandlungen beeinflussen kann. Nach Ablauf der Erprobungsphase soll auf freiwilliger Basis die Einbindung der überregional belegten Träger erfolgen.
2. Die Vertragspartner erwarten ein professionelles Maß an Kooperationsbereitschaft, Offenheit und Vertrauen und gewährleisten uneingeschränkte Zusicherung der Wahrung datenschutzrechtlicher Vorgaben aller Beteiligten sowie Trägerinteressen.

Zielgruppe der Befragungen

Die Befragungskonzepte orientieren sich auf 4 Zielgruppenebenen:

- Eltern/junge Volljährige
- Kinder/Jugendliche (ab 7 Jahre bzw. Schuleintritt)
- Hauptleistungserbringender Träger, d.h. fallverantwortliche Fachkraft beim Freien Träger
- Fallbearbeitender Bezirkssozialarbeiter im ASD

Geltungsbereich

Der Geltungsbereich dieser Befragungen erstreckt sich auf alle ab 01.01.2003 (Befragungsbeginn) beginnenden HzE nach § 27 ff. SGB VIII, mit Ausnahme §§ 28, 33 SGB VIII, sowie auf alle Hilfen für junge Volljährige nach § 41 SGB VIII und alle Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII bei den drei genannten Freien Trägern.

Gemeinsame Vorstellungen zu den Fragebögen

1. Unsere gemeinsamen Vorstellungen gehen dahin, dass für jede Zielgruppe je ein Fragebogen entwickelt wird, welcher die entsprechenden Fragethemen gleichwertig im Sinne von vergleichbaren Fragen, (z. B. altersentsprechende Fragestellung bei Kindern beachten) abdeckt. Die noch zu entwickelnden Fragen sollten für jede Zielgruppe alle Fragethemen abdecken.
2. Die Struktur und der Aufbau der Fragebögen können sich am Heilbronner Modell orientieren bzw. anlehnen und sollten mit den Vertretern beider Trägergruppen unter

fachlich/professioneller Begleitung und Moderation durch die Planungsgruppe Petra erfolgen.

- gemeinsame Vorabstimmung der Leitungsebenen mit Planungsgruppe Petra am 10.10.2002 im Jugendamt Gotha
 - Gemeinsame Entwicklung der Fragebögen in einer paritätisch besetzten Arbeitsgruppe mit Planungsgruppe Petra am 4.11.2002 im Jugendamt Gotha
3. Die Befragungen erfolgen am jeweiligen Einzelfall, ohne Namen der Beteiligten, aber mit einer Kennzeichnung (Cod). Vorschlag hierzu: ein Aktenzeichen, das Geb.-datum/ Alter, m/ w, Träger und Befragungsstufe (A, B, C - siehe Pkt. Umfang und Methodik) entschlüsseln lässt.
 4. Die Vertragspartner einigen sich auf eine „gerade“ Skalierung von Bewertungszahlen im Fragebogen und auf die zusätzliche Möglichkeit eines Worturteil / Anregungen / Bemerkungen.
 5. Der jeweilige Fragenkatalog sollte 10 bis max. 12 Fragen und möglichst eine A4-Seite nicht überschreiten.
 6. In einer ersten Stufe (1-2 Jahre) sollten vordergründig Fragen erhoben werden, die Aussagen zu folgenden Punkten beinhalten:
 - Beteiligung im Prozess
 - Servicequalität
 - Gesamtzufriedenheit mit Hilfe.
 7. Aufgrund der eventuell oberflächlich erscheinenden Ergebnisse (genaue Lokalisierung von Problemen wird nicht umfänglich vollends möglich sein), sollte nach gegebener Zeit bei eventuellen Tendenzen Überlegungen gemeinsam erhoben werden, inwieweit noch andere methodische Befragungsmöglichkeiten ergänzt werden können (z. B. Interview oder der Erweiterung bzw. Veränderung des Fragenkataloges, etc.).

Gemeinsame Vorstellungen zu Umfang und Methodik der Erhebungen

1. Die o. g. Zielgruppen sollten in der Regel in 3 Stufen im Verlauf der einzelnen Hilfe über den noch gemeinsam zu entwickelten Fragebogen befragt werden:
 - A) zu Beginn der Hilfe,
 - B) nach ca. 1 Jahr bei Fortbestehen der Hilfe, dann jährlich weiter
 - C) mit Beendigung C (1) oder Wechsel C (2) der Hilfe.

Der Fragebogen C (2) beinhaltet Frageteile aus A und C (1)

Eine erneute Befragung bei Wechsel der Hilfeform erfolgt mit Fragebogen B nach frühestens 6 Monaten.

2. Läuft die Hilfe 1 Jahr und kürzer, dann erfolgt die Befragung

- A) zu Beginn der Hilfe und
C) mit Beendigung C(1) oder Wechsel C(2) der Hilfe.
3. In einem nächsten Kooperationsschritt sollte nach abschließender Einstellung einer Hilfe zwischen 6 - 12 Monaten nochmals eine Befragung der Eltern und Kinder stattfinden.
 4. Die Befragungen A-C sollten zeitlich mit dem jeweiligem Hilfeplangesprächszeitraum verknüpft werden (vorab zuschicken der Fragebögen durch Jugendamt mit Begleitschreiben, Rückgabe im verschlossenen und gekennzeichneten Umschlag an die Jugendhilfeplanung im Jugendamt, ggf. kurze Klärung von Rückfragen der jeweils Befragten im Hilfeplangespräch möglich, Adressat der Rückläufe: „Jugendhilfeplanung, Stichwort „Kundenbefragung“)
 5. Die Sammlung der Fragebögen wie auch die faktische Datenauswertung (Zusammenfassung der Zahlenergebnisse) ist bei der Jugendhilfeplanung des öffentlichen Trägers angesiedelt, da die Jugendhilfeplanerin nicht zur befragenden Zielgruppe gehört und somit eine Neutralität gewährleistet. Im Rahmen einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit erfolgt eine Erklärung zum Stillschweigen der Jugendhilfeplanerin.
 6. Die Interpretationen der anonymisierten Ergebnisse sollten 1-2mal jährlich gemeinsam zwischen freien und öffentlichen Träger auf Leitungsebene erfolgen. Die Vorstellung der Ergebnisse und Interpretationen erfolgen in einem 2. Schritt in gemeinsamer Runde mit Mitarbeitervertretern des öffentlichen und freien Trägers.
 7. Der Unterausschuss Soziale Dienste, in welchem alle Kooperationspartner vertreten sind, wird dahingehend qualifiziert, hier künftig verstärkt fachliche Themen der Erziehungshilfe im Landkreis zu thematisieren.
 8. Des Weiteren bietet der öffentliche Träger der Jugendhilfe die Möglichkeit an, die intern bestehende AG „Qualitätsentwicklung“ des ASD als Arbeitsgremium zu Themen der Qualitätsentwicklung in der Gewährung und Erbringung von Erziehungshilfen für 1-2 Arbeitstermine jährlich den freien Trägern zu öffnen (z. B. Gestaltung von gemeinsamen Klausurworkshops auf der Grundlage der Befragungsergebnisse und deren Weiterentwicklung).

Gotha, den 10.10.2002

Landkreis Gotha - Jugendamt

Diakoniewerk Gotha

Internationaler Bund

Kinder- und Jugendheim gGmbH

Tagesgruppe Waltershausen

Sunshinehouse

12.2 Hilfeplanformular

Anlage1 – Fall-Darstellung

FALL-DARSTELLUNG

Az.

Datum:

zust. Sozialarbeiter:

örtl. Zuständigkeit:

Team I ()

Team II ()

Genogramm

Fallbiographie

Kurzbeschreibung Probleme/Schwierigkeiten

Vorhandene Ressourcen

Hilfebedarf

Langfristige Ziele der Hilfe

Vorschläge und Fragen

Anlagen

- Protokoll vom

- Kostenblatt Einzelfallhilfe

PROTOKOLL

Az.

Datum:

zust. Sozialarbeiter:

örtl. Zuständigkeit:

Team I

Team II

Ergebnis Fallkonferenz/Beratungsteam

Das Team stimmt

der vorgesehenen Maßnahme gemäß § i.V.m. § KJHG zu.

einem Maßnahmewechsel von § i.V.m. § KJHG in § i.V.m. § KJHG zu.

Die Hilfe ist geeignet, den Defiziten zu begegnen und dem vorliegenden Bedarf zu entsprechen.

Die bisherige Maßnahme kann dem aktuellen Bedarf nicht mehr entsprechen.

Die ambulante/teilstationäre Maßnahme soll eine Fremdunterbringung vermeiden.

FL-Stundenumfang der ambulanten Maßnahme je Woche:

.....

Eine Fremdunterbringung ist erforderlich, da die familiären Ressourcen für eine andere Hilfe nicht ausreichen bzw. eine niederschwelligere Maßnahme dem Bedarf nicht entsprechen kann.

Es gibt keine andere Alternative zur vorgesehenen Maßnahme.

Der Antrag wird zurückgestellt. Wiedervorlage am

Die Prognose für einen erfolgreichen Verlauf der Hilfe ist günstig.

Die Rückführung in die Familie ist beabsichtigt.

Es ist eine Verselbständigung vorgesehen.

Leistungserbringer:

Beginn der Hilfe: Dauer:

Kosten der Maßnahme für die geplante Dauer der Maßnahme:

€.....

Das Team stimmt

der Maßnahme nicht zu.

dem Maßnahmewechsel nicht zu.

Begründung:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ergänzende Bemerkungen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Minderheitsvotum (nur wenn ausdrücklich gewünscht)

Team-Mitglieder

fallbearbeitende/r Sozialarbeiter/in

1.
.....
2.
3.
4.
5.
6.
7.

Fachdienstleiter/in

Amtsleiter/in

einverstanden: Ja / Nein

einverstanden: Ja / Nein

.....
Unterschrift

.....
Unterschrift

1. Leitziele

Was wird von der Hilfe erwartet,

aus Sicht des Kindes/ Jugendlichen/ jungen Volljährigen

aus Sicht der Eltern/ Sorgeberechtigten

aus Sicht des Jugendamtes

aus Sicht anderer Personen (einschließlich Pfleger und Vormünder), Dienste und Einrichtungen, die am Hilfeplanprozess beteiligt sind

2. Zielvereinbarung/ Mittlerziele

3. Handlungsziele

<i>Handlungsziel</i>	<i>Wer ist verantwortlich?</i>	<i>Bis wann soll Ziel erreicht werden?</i>	<i>Vereinbarungen/Festlegungen</i>

4. Bedarf es zur Zielerreichung Zusatzleistungen außerhalb des Regelleistungsangebotes?

ja

nein

Wenn ja, welche?

Art der Zusatzleistung	Umfang und Zeitdauer	Kosten	Anbieter/ Einrichtung

5. Gesamtdauer und Durchführung der Hilfe:

Beginn der Hilfe
(Datum)

voraussichtliche Dauer:
(Monat und Jahr)

Beauftragter Träger:
(Anschrift)
.....
.....

Fallverantwortl. Fachkraft/ Kontakterzieher beim Träger:
.....
(Name und Tel.-Nr.)

6. Nächstes Verlaufsgespräch (erfolgt mindestens ¼-jährlich):

Zeitraum:
(Monat und Jahr benennen)

Ort:

7. Nächste Fortschreibung/ Hilfeplangespräch (mindestens ½-jährlich):

Zeitraum:
(Monat und Jahr)

Zu Beteiligende: 1.
2.
3.
4.

Ort:

Anmerkung:

- 1. Bei besonderen Vorkommnissen im Verlauf der Hilfe, einschließlich Krankenhausaufenthalte und Entweichungen, ist der/ die fallzuständige SozialarbeiterIn des Jugendamtes Gotha unverzüglich zu informieren.**
- 2. Die Einrichtung erhält mit diesem Hilfeplan eine Anlage 1 in Form einer fachlichen Falldarstellung.**
- 3. Zu Beginn des festgelegten Zeitraumes in Pkt.7 übersendet die leistungserbringende Einrichtung dem/der fallzuständigen SozialarbeiterIn des Jugendamtes einen Entwicklungsbericht mit Aussagen zum Hilfeverlauf, möglichen Zielerreichungen und genutzten Ressourcen.**
- 4.**

.....
Datum/ Unterschrift SozialarbeiterIn

Verteiler: Eltern/ Sorgeberechtigte(r)
Einrichtung
Kind/ Jugendlicher/ jg. Vollj.
Akte Jugendamt

Landratsamt Gotha
Jugendamt
Humboldtstr. 18
99876 Gotha

Gotha, den
AZ:
SozialarbeiterIn:
(

Hilfeplanfortschreibung (gemäß § 36 SGB VIII)

Hilfeform:

Rechtsgrundlage: § 27 i.V.m. § SGB VIII

Für:

Name/ Vorname:

Geburtsdatum:
in:

Wohnanschrift:

Maßnahmeerbringender Träger:

Fallverantwortliche Fachkraft:

(

Personensorgeberechtigte/r
und Anschrift:

Vormund/ Pfleger:

Anschrift:

An der Hilfeplanfortschreibung Beteiligte gem. § 36 (2) SGB VIII:

Name	Stellung zum Kind/ Jugendlichen	Beteiligungsform	am/ vom

1. Beschreibung der aktuellen Situation/ Zufriedenheit mit der Hilfe

aus Sicht des Kindes/ Jugendlichen/ jungen Volljährigen (wörtliche Rede)

aus Sicht der Eltern/ Sorgeberechtigten (wörtliche Rede)

aus Sicht des Jugendamtes

aus Sicht anderer Personen (einschließlich Pfleger und Vormünder), Dienste und Einrichtungen, die am Hilfeplanprozess beteiligt sind

2. Überprüfung der Mittlerziele

1. Mittlerziel	wer war verantwortlich?	Zielerreichung (erreicht, teilweise erreicht, nicht erreicht)	Gründe für das Erreichen oder Nichterreichen des Ziels

ggf. neues Mittlerziel:

Handlungsziele dazu:	Wer ist verantwortlich?	Bis wann soll Ziel erreicht werden?	Vereinbarungen/Festlegungen

2. Mittlerziel	wer war verantwortlich?	Zielerreichung (erreicht, teilweise erreicht, nicht erreicht)	Gründe für das Erreichen oder Nichterreichen des Ziels

ggf. neues Mittlerziel:

Handlungsziele dazu:	Wer ist verantwortlich?	Bis wann soll Ziel erreicht werden?	Vereinbarungen/Festlegungen

3. Mittlerziel	wer war verantwortlich?	Zielerreichung (erreicht, teilweise erreicht, nicht erreicht)	Gründe für das Erreichen oder Nichterreichen des Ziels

ggf. neues Mittlerziel:

Handlungsziele dazu:	Wer ist verantwortlich?	Bis wann soll Ziel erreicht werden?	Vereinbarungen/Festlegungen

3. Bedarf es zur Zielerreichung Zusatzleistungen außerhalb des Regelleistungsangebotes?

ja nein

Wenn ja, welche?

Art der Zusatzleistung	Umfang und Anbieter	Kosten	Welche Ziele sollen damit erreicht werden?

4. Gesamtdauer der Hilfe und Perspektive

5. Nächstes Verlaufsgespräch (erfolgt mindestens ¼-jährlich):

Zeitraum:
(Monat und Jahr benennen)

Ort:

6. Nächste Fortschreibung/ Hilfeplangespräch (mindestens ½-jährlich):

Zeitraum:
(Monat und Jahr)

Ort:

- Zu Beteiligende:
1.
 2.
 3.
 4.

Anmerkung:

1. *Die Fortschreibung bezieht den vorliegenden Entwicklungsbericht und ggf. vorliegende fachärztliche Stellungnahmen ein.*
2. *Bei besonderen Vorkommnissen im Verlauf der Hilfe, einschließlich Krankenhausaufenthalte und Entweichungen, ist der/die fallzuständige SozialarbeiterIn des Jugendamtes Gotha unverzüglich zu informieren.*
3. *Zu Beginn des festgelegten Zeitraumes in Pkt. 6 übersendet die leistungserbringende Einrichtung dem/der fallzuständigen SozialarbeiterIn des Jugendamtes einen Entwicklungsbericht mit Aussagen zum Hilfeverlauf, möglichen Zielerreichungen und genutzten Ressourcen.*
4.

.....
Datum/ Unterschrift SozialarbeiterIn

Verteiler: Eltern/ Sorgeberechtigte(r)
Einrichtung
Kind/ Jugendlicher/ jg. Vollj.
Akte Jugendamt

12.3 Fragebögen zur Evaluation der Hilfeplanung und der Hilfeleistung

Fragebogen Mitarbeiter - Einrichtung

A: Beginn..... / .. / .. / ..

AZ - Mo/Jahr - Träger - §/Leistung

Sehr geehrte Kollegen/innen,
vor kurzem hat eine Hilfe zur Erziehung für ein Kind/einen Jugendlichen/eine Familie begonnen. Um unsere Angebote weiter verbessern zu können, möchten wir Sie bitten, die folgenden Fragen zu beantworten.

Diese Erhebung erfolgt anonym. Die Auswertung wird verschlüsselt vorgenommen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, was Ihre Einschätzung dazu ist.

Schwerpunkte	trifft völlig zu	trifft zu	trifft noch zu	trifft eher wenig zu	trifft kaum noch zu	trifft überhaupt nicht zu
	1	2	3	4	5	6
1. Die Eltern wurden von Seiten des Jugendamtes in verständlicher Art und Weise auf Rechte und Pflichten hingewiesen.						
2. Die Eltern und deren beteiligte Kinder wurden von Seiten des Jugendamtes in angemessener Weise über verschiedene Hilfsangebote informiert.						
3. Die Eltern haben zu Beginn der Hilfe gut mitgearbeitet.						
4. Die Beteiligten konnten im Verlauf der Gespräche in ausreichendem Ausmaß ihre Wünsche und Vorstellungen einbringen.	-	-	-	-	-	-
a) Eltern						
b) junge Menschen						
5. Mit dem Verlauf der gemeinsamen Gespräche bin/sind ich/wir sehr zufrieden.						
6. Die Mitarbeiter des Jugendamtes konnten Absprachen mit den Eltern zuverlässig einhalten.						
7. Ich/wir konnte/n Absprachen mit den Eltern zuverlässig einhalten.						
8. Die Mitarbeiter des Jugendamtes haben am Beginn der Hilfe ein hohes Ausmaß an Fachkompetenz bewiesen.						
9. Für die Unterstützung der Familie war meine/unsere fachliche Kompetenz am Beginn der Maßnahme sehr hilfreich.						
10. Die Atmosphäre im Jugendamt war sehr angenehm für die Gespräche.						
11. Die Atmosphäre in der Einrichtung empfinde/n ich/wir als sehr angenehm.						

Weitere Anregungen, Anmerkungen und Kritiken können Sie hier notieren:

Vielen Dank !

Diesen Fragebogen bitte umgehend ausgefüllt an das Jugendamt/Jugendhilfeplanung senden.

Fragebogen Eltern

A: Beginn..... / .. / .. / ..

AZ - Mo/Jahr - Träger - §/Leistung

Sehr geehrte Eltern,
 vor kurzem hat eine Hilfe zur Erziehung für Ihr Kind/Ihre Familie begonnen. Um unsere Angebote weiter verbessern zu können, bitten wir Sie, die folgenden Schwerpunkte zu bewerten.

Diese Erhebung erfolgt anonym. Die Auswertung wird verschlüsselt vorgenommen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, was Ihre Einschätzung dazu ist.

Schwerpunkte	trifft völlig zu	trifft zu	trifft noch zu	trifft eher wenig zu	trifft kaum noch zu	trifft überhaupt nicht zu
	1	2	3	4	5	6
1. Ich/wir wurde/n auf meine/unsere Rechte und Pflichten in verständlicher Art und Weise hingewiesen.						
2. Ich/wir bin/sind von Seiten des Jugendamtes in verständlicher Art und Weise über verschiedene Hilfsangebote informiert worden.						
3. Als Mutter/Vater/Eltern habe/n ich/wir bei der Suche und dem Beginn der Hilfe gut mitgearbeitet.						
4. In den Gesprächen mit den Mitarbeitern des Jugendamtes konnte/n ich/wir meine/unsere Wünsche und Vorstellungen äußern.						
5. Mit dem Verlauf der gemeinsamen Gespräche bin/sind ich/wir sehr zufrieden.						
6. Die Mitarbeiter des Jugendamtes haben zuverlässig Absprachen mit mir/uns eingehalten.						
7. Die Mitarbeiter der Einrichtung haben zuverlässig Absprachen mit mir/uns eingehalten.						
8. Ich/wir habe/n durch die Mitarbeiter des Jugendamtes kompetente Unterstützung bekommen.						
9. Ich/wir habe/n durch die Mitarbeiter der Einrichtung kompetente Unterstützung bekommen.						
10. Die Atmosphäre im Jugendamt war sehr angenehm für die Gespräche.						
11. Die Atmosphäre in der Einrichtung empfinde/n ich/wir als sehr angenehm.						

Weitere Anregungen, Anmerkungen und Kritiken können Sie hier notieren:

Vielen Dank !

Diesen Fragebogen bitte umgehend ausgefüllt an das Jugendamt/Jugendhilfeplanung senden.

Fragebogen Mitarbeiter – Jugendamt

A: Beginn..... / / /

AZ - Mo/Jahr - Träger - §/Leistung

Sehr geehrte Kollegen/innen,
 vor kurzem hat eine Hilfe zur Erziehung für ein Kind/einen Jugendlichen/eine Familie
 begonnen. Um unsere Angebote weiter verbessern zu können, möchten wir Sie bitten, die
 folgenden Fragen zu beantworten.
 Diese Erhebung erfolgt anonym. Die Auswertung wird verschlüsselt vorgenommen.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, was Ihre Einschätzung dazu ist.

Schwerpunkte	trifft völlig zu	trifft zu	trifft noch zu	trifft eher wenig zu	trifft kaum noch zu	trifft überhaupt nicht zu
	1	2	3	4	5	6
1. Ich/wir habe/n die Eltern in verständlicher Art und Weise auf Rechte und Pflichten hingewiesen.						
2. Ich/wir habe/n die Eltern und deren beteiligte Kinder in angemessener Weise über verschiedene Hilfsangebote informiert.						
3. Die Eltern haben bis zum Beginn der Hilfe gut mitgearbeitet.						
4. Die Beteiligten konnten im Verlauf der Gespräche in ausreichendem Ausmaß ihre Wünsche und Vorstellungen einbringen.	-	-	-	-	-	-
a) Eltern						
b) junge Menschen						
5. Mit dem Verlauf der gemeinsamen Gespräche bin/sind ich/wir sehr zufrieden.						
6. Ich/wir konnte/n Absprachen mit den Eltern zuverlässig einhalten.						
7. Die Mitarbeiter der Einrichtung konnten Absprachen mit den Eltern zuverlässig einhalten.						
8. Für die Unterstützung der Familie war meine/unsere fachliche Kompetenz am Beginn der Maßnahme sehr hilfreich.						
9. Die Mitarbeiter der Einrichtung haben am Beginn der Hilfeleistung ein hohes Ausmaß an Fachkompetenz bewiesen.						
10. Die Atmosphäre im Jugendamt war sehr angenehm für die Gespräche.						
11. Die Atmosphäre in der Einrichtung empfinde/n ich/wir als sehr angenehm.						

Weitere Anregungen, Anmerkungen und Kritiken können Sie hier notieren:

Vielen Dank !

Diesen Fragebogen bitte umgehend ausgefüllt an das Jugendamt/Jugendhilfeplanung senden.

Fragebogen Kinder u. Jugendliche

A: Beginn

..... / / /

AZ - Mo/Jahr - Träger - §/Leistung

Hallo,

vor kurzem hat eine Hilfe zur Erziehung für Dich/Deine Familie begonnen. Um unsere Angebote weiter verbessern zu können, möchten wir Dich bitten, die folgenden Schwerpunkte zu bewerten.

Diese Erhebung erfolgt anonym. Die Auswertung wird verschlüsselt vorgenommen.

Bitte kreuze bei jeder Aussage an, was Deine Meinung dazu ist.

Schwerpunkte	trifft völlig zu	trifft zu	trifft noch zu	trifft eher wenig zu	trifft kaum noch zu	trifft überhaupt nicht zu
	1	2	3	4	5	6
1. Ich habe gut verstanden, was meine Rechte und Pflichten sind.						
2. Der/die Sozialarbeiter/in des Jugendamtes hat mir verschiedene Möglichkeiten von Hilfeformen erklärt, wo meine Stärken und Schwächen berücksichtigt werden.						
3. Ich habe bei der Suche und dem Beginn der Hilfe gut mitgearbeitet.						
4. Ich habe im Jugendamt sagen können, was ich mir wünsche und vorstelle.						
5. Die gemeinsamen Gespräche waren sehr gut.						
6. Mein/e Sozialarbeiter/in im Jugendamt ist zuverlässig und hält sich an Absprachen.						
7. Meine Betreuer der Einrichtung sind zuverlässig und halten sich an Absprachen.						
8. Der/die Sozialarbeiter/in des Jugendamtes unterstützt mich sehr gut.						
9. Meine Betreuer der Einrichtung unterstützen mich sehr gut.						
10. Ich habe mich in den Räumen des Jugendamtes beim Gespräch recht wohl gefühlt.						
11. Ich habe mich in den Räumen der Einrichtung beim Gespräch recht wohl gefühlt.						

Weitere Anregungen, Anmerkungen und Kritiken kannst Du hier notieren:

Vielen Dank !

Diesen Fragebogen bitte umgehend ausgefüllt an das Jugendamt/Jugendhilfeplanung senden.

12.4 Fragenliste

Hilfeplanung konkret / Fortbildung für Jugendamt Gotha / Dr. M. Schwabe, Berlin

Vorschläge für Fragen zur Konkretisierung von Zielen

Fragen dienen einerseits der Informationsschöpfung (man will etwas in Erfahrung bringen), sie stellen andererseits aber auch **Interventionen** dar (man will das Gegenüber mit der Frage in eine bestimmte Richtung führen und/oder ihm etwas zu bedenken geben). Alle folgenden Fragen wollen die Arbeit an Zielen bzw. an der Zielformulierung vorantreiben. Verstehen Sie die Fragen bitte als Anregungen, die auf Ihre Ergänzungen oder Umformulierungen warten....

Haben Sie mehr Mut ungewöhnliche Fragen zu stellen....die Klienten werden manche nicht gleich verstehen, aber die Gespräche werden dadurch für beide Parteien interessanter.....

- A) Bei unkonkreter Zielformulierung; Ziel: Verhaltensbeschreibungen anregen Ebene der Handlungsziele (s und r der s.m.a.r.t.-Checkliste)
- 1) Woran würden Sie merken, dass Heiko friedfertiger/selbstständiger/selbstbewusster etc. geworden ist? Was genau würde er dann mehr oder anderes tun?
 - 2) Mal angenommen, Heiko macht sich auf den Weg dieses Ziel zu erreichen: Woran würden Sie das bemerken? Wer würde es noch bemerken? Was würden diese Leute beobachten, das Heiko anders macht?
 - 3) Woran würden Sie merken, dass Heiko sich auf dieses Ziel zu bewegt? Was wäre ein erster sichtbarer Schritt in diese Richtung? Was wäre ein sehr kleiner Schritt in diese Richtung, den Sie gerade noch bemerken würden?
 - 4) Mal angenommen 0 ist völlige Abwesenheit von dem gewünschten Verhalten und 10 ist das Verhalten, wie Sie es sich wünschen würden, wo steht Heiko jetzt im Moment? Worin würde sich ein Schritt (z. B. von 5 nach 6 etc., von 5 nach 7) ausdrücken? Was würde Heiko dann tun, damit Sie merken, `oh er ist ja (z. B.) von 5 nach 6 gekommen?
- B) Bei (zu) hohen Erwartungen der Eltern, der PädagogInnen, des Betroffenen; Ziel: Veränderungs-Schritte kleiner werden lassen oder Eigenaktivität vor Fremdanforderung fördern (siehe: Zielentwicklungssystem 2) (a oder r der s.m.a.r.t.-Checkliste)
- 5) Wie groß schätzen Sie/schätzt Du die Mühe ein, die Heiko/Du aufbringen müsste, um das von Ihnen/Dir gewünschte Ziel umzusetzen?

- 6) Wenn xy Ihr Endziel ist, von dem unklar ist, ob Heiko es vollständig erreichen kann, was wäre ein Zwischenziel auf diesem Weg, wo Sie sagen könnten, immerhin, es ist nicht alles, was ich gewünscht habe, aber es ist ein Schritt in die richtige Richtung? Gäbe es da ein Ziel, das Heiko mit (80-, 90-, 100-)prozentiger Sicherheit erreichen könnte, welches?
- 7) Könnten Sie sich vorstellen, dass Heiko einen ersten Schritt in Richtung des Zieles macht und Sie es beinahe nicht bemerken;(Pause) vielleicht, weil dieser Schritt sehr klein ist? Was könnte so ein erster, kleiner, fast nicht wahrnehmbarer Schritt in die richtige Richtung sein? (evt. weiter mit:) Meinen Sie es wäre gut diesen kleinen Schritt zu bemerken oder denken Sie zu frühe Freude oder zu frühes Lob könnten Heiko bremsen auf diesem guten Weg weiterzugehen? Wenn das so ist, was wäre eine gute Form der Unterstützung Ihrerseits?
- 8) Sie entwickeln wichtige (anregende) Ideen darüber, was andere Personen tun sollten, damit sich etwas zum Besseren wendet. Wie könnten Sie diesen Prozess unterstützen? Was müssten sie konkret mehr tun oder weniger machen, damit die Chance höher wird, dass sich etwas verändert/bessert?
- 9) Nach meinem Gefühl machen Sie sich ein wenig zu abhängig von xy; nur wenn er sich verändert, kann es überhaupt besser werden. Alles liegt in seinen Händen. Er vermag alles, Sie nichts. Erleben sie das wirklich so? (Pause) Was könnten Sie völlig unabhängig von xy machen, damit es für Sie (damit das Familienleben) ein wenig leichter wird?
- 10) Was soll Heiko bei all seinen Problemen auf jeden Fall weiter machen wie bisher? Was schätzen Sie an seinem Verhalten, was finden Sie in Ordnung? (wenn nichts einfällt:) Denken Sie also, dass Heiko eine Art Rund-um-Erneuerung nötig hat? Womit könnte er Ihrer Meinung nach anfangen, was wäre ein guter Beginn? Was müsste Heiko zeigen, dass Sie das erste mal sagen können, Mensch, da tut sich was; da geht was in die richtige Richtung?)
- 11) Was Sie (völlig zu Recht) einfordern, wird für Heiko ein gutes Stück Arbeit bedeuten. Was könnten Sie Heiko anbieten, an Belohnung oder an eigener Leistung, damit er sich sagen kann, ja das lohnt sich? Oder: Was wünscht Du Dir denn umgekehrt, Heiko, von Deinen Eltern/Deinem Lehrer, damit Du das Gefühl hast ‚ja, das lohnt sich...‘

Siehe auch 17)

- C) Bei unklarer Problembeschreibung; Ziel: Arbeit an Visionen (hinlenken auf wichtige emotionale Themen) oder Problembeschreibung klären und/oder Prioritäten einführen

- 12) Was müsste sich verändern, damit Sie sagen: es war eine gute Entscheidung, Erziehungshilfe in Anspruch zu nehmen?
 - 13) Mal angenommen, heute Nacht käme eine Fee und würde den Anlass für Ihre Sorgen wegzaubern, nur mal angenommen, (bei skeptischem Blick: können Sie sich probeweise auf dieses Experiment einlassen? Manchmal hat es schon geholfen es mal auszuprobieren). Woran würden Sie das am nächsten Morgen merken? Beschreiben Sie mir diesen Tag nach dem Wunder? Was würde an diesem Tag anders ablaufen als sonst? (vgl. Kim Berg/ 2000)
 - 14) Was von den vielen Dingen, die zur Zeit in Ihren Augen nicht gut laufen, belastet Sie am meisten? Was müsste sich zu allererst ändern? Was dann? Und dann?
 - 15) Für wen ist es eigentlich ein Problem, wenn sich Heiko aggressiv/unselbständig etc. zeigt? Wer leidet darunter am meisten? Wer leidet weniger? Wem ist das beinahe egal?
 - 16) Was aus Ihrer **Vergangenheit** sagt Ihnen, dass es Sinn macht an die Möglichkeit der Veränderung zu glauben? Was gibt Ihnen Hoffnung, dass es gehen könnte? Oder: Was sagt Ihnen, dass **jetzt** der richtige Zeitpunkt ist es anzupacken? Oder: Welche Beobachtungen aus der letzten Zeit sagen Ihnen, dass es höchste Eisenbahn ist, etwas zu tun? Oder: Wie erwarten Sie sich die **Zukunft**, wie müsste sie sein, damit Sie heute die Kraft finden zu sagen, ja, ich packe es an, ich lasse nicht locker bis ich wenigstens einen Schritt weitergekommen bin?
 - 17) Was könnte bei allen Nachteilen, die aggressiv-/unselbstständig-/ängstlich-sein für Sie als Eltern/für Dich (als derjenige, der dieses Verhalten zeigt) haben, der Vorteil von diesem Verhalten sein? Was hat Heiko/hast Du davon, wenn er sich (Du Dich) aggressiv usw. zeigt?
 - 18) Auf was müsste Heiko verzichten, wenn er das Verhalten (aggressiv sein, Schuleschwänzen etc.) aufgibt? Wie hoch schätzen Sie diesen Verzicht ein? Was kann diesen Verzicht kompensieren? Oder: Was kann das Gute, das er verliert, wenn er sich verändert ersetzen?
- D) Bei unklaren Lösungsperspektiven (Zielen/Visionen) bzw. unklaren Motiven (vgl. Kap.3.2); Ziel: Zukunfts-Vision entwickeln bzw. möglichen (emotional motivierten) Hinderungs- bzw. Stabilisierungsgründen auf die Spur kommen (auch um Akzeptanz zu fördern)
- 19) Haben Sie eine Idee, was Heiko **an Stelle von** aggressiv-/unselbstständig-/ängstlich tun könnte? Was wäre eine gute Alternative dazu? Wie sehe das aus? Was würde er dann konkret weniger oder mehr machen?
 - 20) Was ist daran für Sie so wichtig, dass Heiko friedfertiger/-selbstständiger/selbstbewusster wird? Welche **Hoffnungen** verbinden Sie damit für

sich, für ihn, für andere? Oder: Mal angenommen, er würde es schaffen, sich in der Richtung, die Sie sich wünschen, zu verändern, was in seinem Leben würde dann anders verlaufen? Und was würde in Ihrem Leben dann anders verlaufen?

- 21) Was könnte Heiko bewegen **nichts** an seinem Verhalten **ändern zu wollen**? **Welche Gründe** könnte er dafür haben? Mögliche Antwort: er ist so trotzig und verbockt; weiter: „Wie kommt es, dass Heiko so trotzig und verbockt ist, was könnte er für Gründe dafür haben?“ Oder: „Was könnte ihn bewogen haben sich trotzig und verbockt zu zeigen?“
- 22) Was müsste geschehen, damit sich Heiko denkt, **es lohnt sich** mich in die Richtung zu verändern, die Sie sich wünschen? Wer könnte etwas dafür tun? Was müsste sich sonst noch in seinem Leben ändern, damit es sich auf den Weg machen kann?
- 23) Mal angenommen, Sie wollten Heiko motivieren sich in diese Richtung zu verändern, was könnten Sie konkret tun, damit Heiko so einen (kleinen) Schub bekommt?
- 24) Mal angenommen, Sie wollten auf jeden Fall verhindern, dass Heiko sich in diese Richtung verändert, wie könnten Sie das schaffen, was müssten Sie dafür tun?
- 25) Welche Art der Unterstützung brauchst Du, um xy umzusetzen. Wer soll Dir dabei wie unter die Arme greifen? Was können Deine Eltern, Deine Erzieher, wir vom Jugendamt tun, damit Du merkst wir stehen an Deiner Seite und helfen Dir bei diesem Schritt?
- E) Bei unklarem Konsens bezüglich Ziel bzw. Arbeitsaufgaben; Ziel: Klären, ob Konsens vorliegt oder latenten Dissens herausstellen (das a bzw. r der S.m.a.r.t.-Checkliste).
- 26) Wie stehst Du dazu Heiko? Ist es auch Dein Ziel, Konflikte friedlicher zu lösen/selbstständig Hausaufgaben zu machen etc. Was hast Du davon? Was könnte dabei für Dich ein Gewinn sein?
- 27) Hier sitzen so viele Erwachsene/Personen und schauen Dich/Sie so erwartungsvoll an, dass Du/Sie einfach zustimmen müssen/musst. Aber wie lange hältst Du/halten Sie das Zugesagte durch. Drei Tage oder drei Wochen und was ist dann?
- 28) Mal angenommen, Deine Kumpels/Ihre Verwandten säßen hier, was glaubst Du/glauben Sie, würden die zu den Abmachungen sagen, die wir hier getroffen haben? Hielten die unsere Abmachungen für realistisch? Was ja, was eher nicht? Was würdest Du/würden Sie diesen Leuten zur Antwort geben, wenn die Zweifel äußern würden?
- 29) Mal angenommen die Vereinbarungen hier wären vor allem getroffen worden, um heute schnell fertig zu sein (um Streit zu vermeiden, um eine gute Figur zu machen etc.), woran würde man das im Alltag merken? Wer würde am ehesten zeigen, dass ihm die Abmachungen egal sind?

- 30) Bei vielen Abmachungen/Verträgen gibt es Personen, die sich als Gewinner und solche die sich als Verlierer fühlen; die besten Verträge sind natürlich die, wo beide Parteien sicher sein können gewonnen zu haben. Was meinen Sie, welchem Typ gehört unser Vertrag an? Wer könnte sich als Gewinner, wer als Verlierer fühlen?
- 31) Mal angenommen, es passiert demnächst irgendetwas, was Sie/Dich denken lässt, ne, also so ein Scheiß, zu dem ich mich hab' breitschlagen lassen! Was könnte das sein? Was müsste passieren, damit Sie so denken?
- 32) Mal angenommen, Sie sind/Du bist eine freundliche/höfliche Person, die uns den Tag nicht verderben möchte, jetzt wo wir beinahe eine Einigung gefunden haben: Woran könnten wir erkennen, ob Du uns aus Freundlichkeit/Höflichkeit zugestimmt hast oder weil Du die ganze Sache selbst aus ganzem Herzen willst?
- 33) Was wir heute hier ausgeknobelt haben, gefällt keinem so richtig. Jeder musste sich durchringen „ja“ zu sagen, es handelt sich um einen Kompromiss. Zu wie viel Prozent, denken Sie, dass es ein „fauler“ oder ein guter Kompromiss war? Woran wird man in Zukunft merken, ob das ein „fauler“ oder ein „fleißiger“ Kompromiss war?
- 34) Was Deine Eltern/Lehrer/ich von Dir/Ihnen verlangen, ist ein großes Stück Arbeit, das ist wohl allen klar. Was könnte Dir die Anstrengung an diesem Ziel zu arbeiten, versüßen? Wer müsste was für Dich tun, damit Du noch mehr das Gefühl hast, ja es lohnt sich?
- F) Zur Bestimmung von sinnvollen Entwicklungsaufgaben; Ziel: Bereiche klären, in denen man Veränderungen anstrebt (Entwicklungsaufgaben)
- 35) In welchem Bereich halten Sie eine Veränderung für am wahrscheinlichsten?
- 36) In welchem Bereich fällt Ihnen eine Veränderung am leichtesten (am schwierigsten)?
- 37) In welchem Bereich halten Sie eine Veränderung für am notwendigsten?
- 38) In welchem Bereich würde Sie eine Veränderung am meisten reizen?
- G) Zur Konkretisierung von Fristen zum Beobachten bzw. Ausprobieren oder Üben von Verhaltensweisen (das t der S.m.a.r.t.-Checkliste)
- 39) Du sagst, Du seiest bereit xy zu tun (zur Schule zu gehen, Konflikte anders zu lösen, Dir auf legale Weise Geld zu verdienen). Wie lange sollten wir Dir für diesen Schritt Zeit einplanen? Wie lange wird es dauern bis Du das umsetzen kannst?
- 40) Du hast Dir also xy vorgenommen? Wie oft sollen wir beobachten, wie Dir das gelingt? Und wie oft willst Du darüber eine Rückmeldung von uns?
- 41) Wir haben ja gehört, dass xy nicht Dein eigenes Ziel ist; es ist der Wunsch Deiner Eltern, dass Du das tust und Du hast zugestimmt, dass Du es ausprobieren willst. Wie lange bist Du bereit, das erst mal auszuprobieren?

42) Wie oft denkst Du kann es auch schief gehen (z. B. dass Du nicht in der Schule ankommst, dass Du doch noch mal klaust etc.), ohne dass man denken muss, es lohnt sich nicht, wir brechen den Versuch ab? Ab wann sollen wir Erwachsenen lieber sagen, es war zu schwer für ihn, quälen wir uns und ihn nicht länger damit herum?

H) Wenn trotz intensiver Bemühungen kein Konsens/ keine gemeinsamen Abmachungen zustande kommen; Ziel: Bewegung in die steckengebliebene Verhandlung bringen unter dem Anschein man würde keine Hoffnung mehr haben, Rückgabe von Verantwortung an das System

43) Mal angenommen, wir würden hier heute ohne Einigung auseinandergehen, wie würde es dann weitergehen? Was könnte bestenfalls geschehen? Was könnte schlimmstenfalls geschehen?

44) Mal angenommen, es hätte irgendeinen Vorteil, dass wir uns heute hier nicht einig werden, worin könnte der liegen, **für wen** könnte das von Vorteil sein?

45) Mal angenommen, alle Erziehungshilfen in der ganzen Welt würden über Nacht plötzlich wegfallen und es gäbe keine Tagesgruppe (ISE etc.) mehr, wie würde es dann mit Heiko weitergehen? Was würden Sie dann tun, um mit dieser neuen Situation umzugehen?

46) Mal angenommen, dass Sie überzeugt davon sind, ich würde es schon richten in ihrem Streit und mir würde noch ein dritter, vierter Kompromissvorschlag einfallen: Was müsste ich tun, damit Ihnen klar wird, dass ich mein gesamtes Pulver verschossen habe?

Damit muss die Liste noch lange nicht zu Ende sein ...

12.5 Ressourcen: Einsatz, Planung und Durchführung

Einzelne Arbeitsschritte sind:

1. Ziel formulieren
2. Ressourcen erfragen, entwickeln
3. Ankopplungen suchen, entwickeln
4. Realisierungschancen überprüfen

*Angemessenheit: Ziel – Mittel – Personen
Chancen und Risiken*

4a) nicht geeignet

4b) geeignet

5a) and. Ress. suchen

| 5b) and. Koppl. suchen

| 5c) Ankopplung detailliert planen

6. Ressourceneinsatz durchführen

7. Ressourceneinsatz reflektieren

Was hat geklappt?

Was geht noch besser?

8. Ergebnisse dokumentieren

LITERATUR

Abeling, M./Bollweg, P./Flösser, G./Schmidt, M./Wagner, M. (2002): Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe. Expertise. Erscheint in den Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht.

Adler, Helmut (1998 a): Eine gemeinsame Sprache finden. Klassifikation in der Sozialen Arbeit – Ein Versuch: das Person-In-Environment System (PIE). Blätter der Wohlfahrtspflege, 1998, 7+8. S. 161-164.

Adler, Helmut (1998 b): Fallanalyse beim Hilfeplan nach § 36 KJHG. Frankfurt a. M.: Lang.

AFET (1993): Hilfeplan: neue Impulse für Beteiligung, Zusammenarbeit und Orientierung. Hannover: Eigendruck.

AFET (1997): Partizipation - alltäglich in den Erziehungshilfen. Hannover. Dokumentation der Fachveranstaltung des AFET anlässlich des 10. DJHT 1996 in Leipzig. Sonderveröffentlichung Nr. 3/1997. Eigendruck.

Becker, Patric N. (1999): Welche Qualität haben Hilfepläne? Bundesweite Strukturanalyse und Konzeption eines Handlungsleitfadens. Frankfurt a. M.: Eigenverlag de Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Bittner, Günter (1984): Der Mensch ein Geschöpf des Vetrags. In: Zeitschrift für Pädagogik 1985. S. 619 - 625.

Blandow, Jürgen / Gintzel, Ullrich / Hansbauer, Peter (1999): Partizipation in der Heimerziehung, eine Diskussionsgrundlage. Münster: Votum Verlag.

Brack, Ruth / Geiser, Kaspar (2000): Aktenführung in der Sozialarbeit: neue Perspektiven für die klientenbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. 2., korr. Aufl. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Braun; (1999): Wirtschaftlichkeit und Qualitätssicherung in sozialen Diensten. In: Peterander, Franz; Speck, Otto (Hg.): Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. Ernst Reinhardt Verlag: München. S. 134 -143.

Bruner, Claudia Franziska; Winklhofer, Ursula; Zinser, Claudia (2001): Partizipation - ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. Schriftenreihe Band 182, 3. Überarbeitete Auflage Stuttgart.

Dewe, Bernd u. a. (Hg.) (1992): Erziehen als Profession. Opladen.

Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2001): Profession. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. Neuwied, Kriftel: Luchterhand. S. 1399 - 1423.

Eisenbraun, A.; Lux, S.; Mayer, E.-M. (1998): Erfahrungen mit Hilfeplangesprächen aus der Sicht beteiligter Jugendlicher, Fachkräfte und Eltern. In: Evangelische Jugendhilfe. 75 Jg. S. 79 - 96.

- Emde, Karl-F. (1997): Thesen zur Kundenorientierung öffentlicher Verwaltungen. Elektronische Publikation. Zugriff am 29.6.2001. <http://home.t-online.de/home/Karl-F.Emde/karl1.htm>.
- EREV (2000): Hand- und Werkbuch Soziales Qualitätsmanagement von Peter Gerull. Eigendruck: Hannover 2000.
- Faltermeier, Josef (2000): Hilfeplanung: Interaktionsrahmen und professionelle Standards. Aus: SOS Dialog - Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V.: Hilfeplanung. S. 4-11.
- Fieseler, Gerhard; Schleicher, Hans (2003): Kinder- und Jugendhilferecht: Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII. Neuwied; Krieffel: Luchterhand. Stand: November 2003.
- Flösser, Gabi (2001): Qualität. In: Otto, Uwe; Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Neuwied; Krieffel: Luchterhand Verlag. S. 1462-1468.
- Freie und Hansestadt Hamburg Amt für Jugend (Hg.): Arbeitshilfe zur Hilfeplanung nach § 36 KJHG/SGB VIII.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.)(2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für die Entscheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozess. Weinheim und München: Juventa. 160 Seiten.
- Gerull, Peter (2003): Qualitätsmanagement sozialer Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte und Instrumente im Überblick. Bezug über: www.peter-gerull.de
- Gottlieb, Heinz-Dieter; u.a. (2003): Rahmenverträge nach § 78f Aches Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII/Kinder- und Jugendhilfe. Eine Untersuchung. In: VfK/AFET (Hg.): Die Vereinbarungen nach §§ 78 a ff. SGB VIII – Bestandsaufnahme und Analyse der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen sowie der Rahmenverträge. Berlin: Verein für Kommunalwissenschaften e. V.
- Grawe, K. Grawe-Gerber, M. (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Wirkprinzip der Psychotherapie. Psychotherapeut, 2, S. 63-69.
- Güthoff, Judith (1996): Qualität komplexer Dienstleistungen. Deutscher Universität Verlag: Wiesbaden.
- Haller, Sabine (1995): Beurteilung von Dienstleistungsqualität. Deutscher Universität Verlag: Wiesbaden.
- Herborth, Reinhard (1998): Der Hilfeplan: Neue Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendhilfe? *Verlag nicht angegeben.*
- Herriger, Norbert (1994): Risiko Jugend: Konflikthafte Lebensbewältigung und Empowerment in der Jugendhilfe. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 25/4. S. 298-315.
- Hurrelmann, Klaus u. a. (1985): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München.
- Jager, Cornelia (2000): Beteiligung der Betroffenen im Hilfeplanverfahren. Jugendhilfe 6/2000, S. 315-322.

- Jans, Karl-Wilhelm; Happe, Günter; Happe, Günter; Saurbier, Helmut (2003): Kinder- und Jugendhilferecht. Kommentar. Stuttgart: Kohlhammer. Stand: August 2003.
- Knösel, Peter (2002): Verbraucherschutz in der Jugendhilfe. Jugendhilfe. 40. 1/2002. S. 21-26.
- Koch, Günther; Lambach, Rolf (2000): Familienerhaltung als Programm. Forschungsergebnisse. Münster: Votum Verlag.
- Kraenzle, Frey (2001): Jugendheime - Hilfeplan. (Auszug aus der Diplomarbeit) *Auszug aus dem Internet*.
- Krech/Crutchfield (1992): Grundlagen der Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag S. 36-39 & S. 48 Kapitel 5 Motivationspsychologie
- Kriener, Martina (1999): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis - sozialpädagogische Strategien zur Partizipation in Erziehungshilfen und bei Vormundschaften. Münster: Votum Verlag.
- Kriener, Martina (2001): Beteiligung als Gestaltungsprinzip. In: Birtsch, Vera; Münstermann, Klaus; Trede, Wolfgang (Hg.): Handbuch Erziehungshilfen. Münster: Votum Verlag. S. 128-148.
- Kriener, Martina; Lengemann, Martin (2003): Qualität durch Beteiligung in der Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII. Ergebnisse und Anregungen aus einem Modellprojekt. Projektträger: Landesjugendamt Westfalen-Lippe, Jugendamt Stadt Paderborn, Jugendamt Stadt Siegen, Kinder haben Rechte e. V.
- Kuhring, Heidi (1999): Kriterien gelingender Partizipation. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. Jahrgang 50/Heft 9. S. 346-350.
- Kunkel, Peter-Christian (1998): Rechtsfragen der Hilfe zur Erziehung und des Hilfeplanungsverfahrens. *Auszug aus dem Internet*.
- Landesjugendamt Brandenburg (1996): Hinweise zu Schwerpunkten der Hilfeplanung nach §36 SGB VIII im Land Brandenburg. *Auszug aus dem Internet*.
- Landesjugendamt Brandenburg (2001): Gemeindeverordnung des Landes Brandenburg - Festlegung, wie Partizipation auf kommunaler Ebene umgesetzt wird. *Auszug aus dem Internet*.
- Landesjugendamt Hessen (1994): Fachliche Empfehlung zu §36 KJHG "Mitwirkung/Hilfeplan" und §37 Abs. 1 KJHG. Eigendruck.
- Landesjugendamt Hessen (2001): Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Hilfeplanung - Ideen und Vorschläge aus der Praxis. *Auszug aus dem Internet*.
- Leitner, Hans (2001): Hilfeplanung als Prozessgestaltung. Münster: Votum Verlag.
- Lenz, Albert (2001): Partizipation von Kindern in Beratung und Therapie. Weinheim und München: Juventa.
- Lindemann, Karl Heinz (1998): Objektivität als Mythos: Die soziale Konstruktion gutachterlicher Wirklichkeit; eine Analyse der sprachgrammatischen Strukturen in Gutachten und Berichten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Münster (zugleich Diss. Phil FU Berlin).

LWV Württemberg-Hohenzollern Landesjugendamt (Hrsg.) (2001): "Ganz schön praktisch" Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in den Hilfen zur Erziehung. Eigendruck Januar 2001.

Mau, Susanne (1997): Tanja fragt nicht - Die Hilfeplankonferenz erarbeitet einen Vorschlag für das Hilfeplangespräch mit Betroffenenbeteiligung. S. 148-150 Aus: Forum Erziehungshilfen, 3. Jahrgang Nr. 3.

Merchel, Joachim (1998): Qualifizierung von Handlungskompetenzen, Verfahren und Organisationsstrukturen als Ansatzpunkt zum sparsamen Umgang mit Ressourcen. In: Schrapper, C.(Hg.): Qualität und Kosten im ASD. Münster: Votum Verlag. S. 108-143.

Merchel, Joachim (2001): Sozialmanagement. Münster: Votum Verlag.

Merchel, Joachim (2002): Von der Defizit- zur Ressourcenorientierung in der Jugendhilfe. Ein realistisches Konzept? In: Soziale Arbeit Band: 6/02 , S. 202-209.

Mietzel, Gerd (2000): Wege in die Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Modellprogramm Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens (Hg.) (2003): Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Erster Zwischenbericht des Forschungs- und Entwicklungsprojektes.

Mollenhauer, Klaus; Uhlendorff, Uwe (1995): Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutungen verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim: Juventa.

Neufeldt, Hanne (1997): Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Hilfeplanung. S. 213-215. Aus: Forum Erziehungshilfen, 4. Jahrgang.

Oerter, Rolf; Montada, Leo (1983): Entwicklungspsychologie. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

Peters, Friedhelm (Hrsg.) (1999): Diagnosen - Gutachten - hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main: IGFH Verlag.

Petersen, Kerstin (1999): Neuorientierung im Jugendamt - Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept Sozialer Arbeit. Neuwied/Krieffel: Luchterhand Verlag.

Sander, C. (1996): Praktische Umsetzung der Klientenrechte in der Jugendhilfe anhand von Hilfeplänen - eine empirische Studie. In: NDV (Nachrichtendienst des Deutschen Vereins), 76. Jg., S. 220-228.

Schefold, Werner; Glinka, Hans-Jürgen; Neuberger, Christa; Tilemann, Friederike (1998): Hilfeplanung und Elternbeteiligung. Evaluationsstudie eines Modellprojektes über Hilfeerfahrungen von Eltern im Rahmen des KJHG. Arbeitshilfen: Heft 50. Frankfurt a. M.: Eigenverlag de Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Schrapper, Christian (1998): "Gute Arbeit machen" oder "Die Arbeit gut machen"? Entwicklung und Gewährleistung von Qualitätsvorstellungen für die Arbeit im Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD). In: Merchel, Joachim: Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. Münster: Votum Verlag. S. 286-310.

Schrapper, Christian (1998): Qualität und Kosten im ASD: Konzepte zur Planung und Steuerung der Hilfen zur Erziehung. Münster: Votum Verlag.

Schwabe, Mathias (1996): Wer sind unsere Kunden? Wie definieren sich unsere Aufträge? Worin bestehen unsere Leistungen? Widersprüche. Heft 59. S. 11-29.

Schwabe, Mathias (2000): Das Hilfeplangespräch zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Teil 1: Grundkonstellation und Spannungsfelder. S. 195-204 Aus: Jugendhilfe 4/2000.

Schwabe, Mathias (2000): Das Hilfeplangespräch zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Teil 2: Methodische Hinweise zur erfolgreichen Moderation. S. 255-264 Aus: Jugendhilfe 5/2000.

Schwabe, Mathias (2000): Partizipation im Hilfeplangespräch - Hindernisse und wie sie gemeistert werden können. Aus: SOS Dialog - Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V.: Hilfeplanung. S. 11-18.

Seligmann, Martin E. P. (1995): Erlernte Hilflosigkeit. BELTZ.

SOS Dialog - Fachmagazin des SOS Kinderdorf e.V. 2000: Hilfeplanung. Eigendruck.

Späth, Karl (2002): Zum Umgang mit Risiken und Nebenwirkungen in stationären Erziehungshilfen. Jugendhilfe. 40. 1/2002. S. 5-11.

Spindler, Manfred (2002): Qualitätskriterien des Produktes "Fallarbeit". Jugendhilfe. 40. 1/2002. S. 12-20.

Stadt Braunschweig Jugendamt; ISA e.V. (2000): Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten an der Planung der Hilfen zur Erziehung. Abschlussbericht. Münster. Eigendruck.

Thole, Werner; Cloos, Peter (2000): Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. In: Müller, Siegfried u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit: gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. 1. Aufl. Neuwied; Kriftel: Luchterhand. S. 547-567.

Verwaltungsmodernisierung Sachstand 2000 - Ergebnisorientierung, Kundenorientierung. *Auszug aus dem Internet.*

Wiesner, Reinhard u. a.(2000): SGB VIII. Kinder-und Jugendhilfe. München: Beck Verlag.

Winkler, Michael (2000): Partizipation in "Hilfen zur Erziehung" - Annäherungen an ein komplexes Problem. Aus: Neue Sammlung 2000, S. 187-209.

Winnicott, Donald W. (1987): Vom Spiel der Kreativität. München.

Zitelmann, Maud (2001): Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Pädagogik und Recht. Münster: Votum Verlag.