

# Wirkungsorientierte Jugendhilfe



# Wirkungsorientierte Jugendhilfe

Abschlussbericht der Evaluation des  
Bundesmodellprogramms „Qualifizierung  
der Hilfen zur Erziehung durch wirkungs-  
orientierte Ausgestaltung der Leistungs-,  
Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach  
§§ 78a ff SGB VIII“

von Stefanie Albus, Heike Greschke, Birte Klingler,  
Heinz Messmer, Heinz-Günter Micheel, Hans-Uwe-Otto  
und Andreas Polutta

# Impressum

**Ein Modellprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“**

**Regiestelle:** ISA Planung und Entwicklung GmbH, Studtstraße 20, 48149 Münster – Ansprechpartner: Dr. Erwin Jordan (Leitung) – Stefan Eberitzsch, wissenschaftl. Mitarbeiter, Fon 02 51 925 36-0 oder 270 59 47, Fax 02 51 925 36-80, stefan.eberitzsch@isa-muenster.de – Désirée Frese, wissenschaftl. Mitarbeiterin, Fon 02 51 925 36-16, desiree.frese@isa-muenster.de

**Externe Experten:** Prof. Dr. jur. Johannes Münder, Technische Universität Berlin (Recht) – Prof. Dr. phil. Bernd Seidenstücker, Hochschule Darmstadt (Sozialpädagogik) – Frank Plaßmeyer, IJOS Georgsmarienhütte (Betriebswirtschaft) – Miriam Kohlmeyer, con\_sens GmbH (Kommunale Steuerung und Gestaltung)

**Evaluation:** Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft/AG 8, Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Team: Stefanie Albus – Dr. Heike Greschke – Birte Klingler – Prof. Dr. Heinz Messmer – PD Dr. Heinz-Günter Micheel – Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto – Andreas Polutta.

Gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Herausgeber: ISA Planung und Entwicklung GmbH, Studtstraße 20, 48149 Münster  
Redaktion: PD Dr. Heinz-Günter Micheel  
Gestaltung: KJM Werbeagentur, Münster  
Druck: Griebisch & Rochol Druck, Hamm

© 2010 bei den Autoren

ISBN 978-3-8309-2008-3

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	7
<b>Zusammenfassung</b>	9
<b>Einleitung</b>	10
<b>1 Design der Evaluation</b>	12
1.1 Evaluationsauftrag	12
1.2 Evaluationsbestandteile	12
1.3 Forschungszugänge	13
1.4 Wirkungsbegriff und Bewertungsmaßstab	14
1.5 Das Evaluationsprogramm im Zeitverlauf	16
<b>2 Kontexte des Modellprogramms</b>	18
2.1 Hintergrund I: Identifizierte Defizite bei der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben des § 78 a ff. des SGB VIII	18
2.2 Hintergrund II: Diskurs um Wirkungen und Effekte der Jugendhilfe Deutschland	19
2.3 Hintergrund III: Internationale Diskussion um Wirkungen und Evidence-based Social Work	20
2.4 Hintergrund IV: Politische Ausrichtung auf Wirkungsforschung	22
<b>3 Theorie und Strukturen des Modellprogramms</b>	24
3.1 Programmtheorie der „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“	24
3.2 Phasen des Modellprogramms	25
3.3 Profile der Akteure im Modellprogramm	25
<b>4 Prozesse im Modellprogramm</b>	32
4.1 ExpertInneninterviews	32
4.2 ExpertInneninterview zu Beginn des Bundesmodellprogramms	35
4.3 ExpertInneninterview zu Beginn der Erprobungsphase	42
4.4 ExpertInneninterview zum Ende der Erprobungsphase	49
<b>5 Elemente der neuen Vereinbarungen nach § 78 a-g SGB VIII</b>	53
5.1 Instrumente, Methoden und Verfahren Wirkungsorientierter Jugendhilfe	54
5.2 Methoden im Hilfeprozess und Verfahren der Hilfeplanung als Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe	55
<b>6 Praxis im Modellprogramm - Fallstudien zum Hilfeplangespräch</b>	62
6.1 Hilfeplanung - ein zentraler Gegenstand der Jugendhilfe(forschung)	62
6.2 Exkurs: Akteurskonstellationen im Hilfeplangespräch	63
6.3 Ziele und Methode der Untersuchung	67
6.4 Gesprächsanalysen zur Bedeutung von Beteiligung im Hilfeplangespräch	75

6.5	Zielvorstellungen im Hilfeplandiskurs und im Modellprogramm	88
6.6	Gesprächsanalysen zur Zielbearbeitung in der ,wirkungsorientierten' Hilfeplanung	93
<b>7</b>	<b>Wirkungen im Modellprogramm</b>	<b>105</b>
7.1	Datenbasis	105
7.2	Methodologische Voraussetzungen von Wirkungsanalysen: Was bewirkt „Wirkungs-orientierte Jugendhilfe“ und wie kann es empirisch nachgewiesen werden?	115
7.3	Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen als Befähigungs- und Verwirklichungschancen	118
7.4	Wirkfaktoren in den Hilfen zur Erziehung	134
7.5	Interpretation der Wirkungsanalysen	154
7.6	Verhältnis von empirisch identifizierten Wirkfaktoren und Ansätzen Wirkungsorientierter Jugendhilfe	163
<b>8</b>	<b>Konsequenzen und Perspektiven</b>	<b>165</b>
<b>9</b>	<b>Literatur</b>	<b>168</b>
<b>Anhang</b>		
<b>Teil A: Datenreduktion</b>		<b>184</b>
	Methode der Datenreduktion	184
	Variablen aus Befragung von Kindern und Jugendlichen	185
	Dimensionen aus Befragung von Kindern und Jugendlichen	186
	Variablen aus Befragung von Fachkräften	187
	Dimensionen aus Befragung von Fachkräften	188
<b>Teil B: Strukturgleichungsmodelle</b>		<b>202</b>
	Methodische Anmerkungen	202
	Variablen in den Strukturgleichungsmodellen	203
<b>Teil C: Transkriptionsnotation</b>		<b>236</b>
<b>Autorinnen und Autoren</b>		<b>237</b>

# Vorwort

Das Wohlergehen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien nachhaltig zu sichern, ist ein zentrales gesellschaftliches Anliegen. Neben der Kindertagesbetreuung, den frühen Hilfen und vielen weiteren Angeboten, sind es insbesondere die Hilfen zur Erziehung, die eine bedeutende Unterstützung für Familien bieten, die in Not geraten sind. Allein im Jahr 2007 wurden über 600 000 erzieherische Hilfen von der Erziehungsberatung über die Sozialpädagogische Familienhilfe bis hin zur stationären Unterbringung der Kinder und Jugendlichen in Wohngruppen oder Pflegefamilien in Anspruch genommen. Angesichts der dafür aufgewendeten finanziellen Mittel von über 4,6 Mrd. € steht die Frage nach Effizienz und Effektivität der Kinder- und Jugendhilfe weit oben auf der Agenda der politischen Diskussion und ist von hohem öffentlichem Interesse. Fragen nach der Organisation des Hilfesystems stehen dabei ebenso zur Debatte wie Auseinandersetzungen über die Qualität. Dass die Kinder- und Jugendhilfe ein förderungsnotwendiger Bestandteil einer modernen Kinder-, Jugend-, Familien- und Sozialpolitik ist, und breiter Unterstützung bedarf, ist offensichtlich. Diskutiert wird aber vor diesem Hintergrund immer wieder ihre Leistungsfähigkeit und damit verbunden die Möglichkeiten der Förderung und Unterstützung von Hilfe suchenden Kinder, Jugendlichen und ihrer Familien, deren Rechtsansprüche zu umfassenden Leistungsverpflichtungen führen. Daher gilt es, die Frage nach der Wirksamkeit kritisch konstruktiv zu bearbeiten.

Für die analytische und empirische Bearbeitung dieses komplexen Problemfeldes wurde erstmals für die Kinder- und Jugendhilfe der sogenannte Befähigungsansatz (Capabilities Approach) von Amartya Sen und Martha Nussbaum herangezogen. Im Mittelpunkt einer so verstandenen Wirkungsforschung steht die systematische Überprüfung von realen Freiheiten, ein menschenwürdiges, selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese Konzeption des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen führt in der hier vorliegenden capabilitiesorientierten Evaluation zur Analyse notwendiger Befähigungen im Sinne einer Kombination aus individuellen Dispositionen, strukturellen Möglichkeiten und Berechtigungen. Damit werden die Voraussetzungen sowie die persönlichen Vorstellungen eines eigenen guten Lebens zum Ausgangspunkt der empirischen Messung gemacht, die eine breite Informationsbasis und Innovationsimpulse für weitere (fach-)politische und professionelle Überlegungen bieten.

In der kritischen Orientierung an einer von Autonomie und Selbstbestimmung geprägten Wohlergehenskonzeption liegt eine Herausforderung für die praktische Kinder- und Jugendhilfe, da es weniger um die Etablierung eines Zwangs oder einer Disziplinierung zum „Guten“ geht, sondern um die Formulierung und Förderung von grundlegenden Befähigungen.

Für die weitere Erforschung und Organisation von Jugendhilfeleistungen ist mit den hier formulierten zentralen Capabilities ein Maß gefunden, das wirkungsorientiert empirisch mess- und rekonstruierbar ist, und daher ein hervorragendes Instrument für die kritische Auseinandersetzung mit Interventionsformen und Interaktionsroutinen der Jugendhilfe darstellt.

Mit diesem Forschungsbericht liegen wichtige Erkenntnisse zu den Leistungsvoraussetzungen und den Unterstützungspotentialen der Hilfen zur Erziehung im Hinblick auf das Wohlergehen von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien vor. Die Analyseergebnisse der vorliegenden Studie zeigen wesentliche Qualifizierungsmöglichkeiten im institutionellen und personalen Setting auf und können dazu beitragen, die Kinder- und Jugendhilfepraxis weiter zu verbessern. Dass es

hierzu einer zukunftsorientierten Zusammenarbeit von Wissenschaft, Praxis und Politik bedarf, ist evident. Die Evaluation der „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“ bietet in diesem Sinn ein neues Fundament für den notwendigen Austausch über wirkungsvolle Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ein gutes Leben führen zu können.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Hans-Uwe Otto'.

*Hans-Uwe Otto*

# Zusammenfassung

Auftrag der vorliegenden Evaluation des Bundesmodellprogramms war es, zu prüfen, ob es gelingt, durch die wirkungsorientierte Qualifizierung von der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII Wirkungen der Hilfen zur Erziehung zu steigern. Um die Relevanz der entsprechenden Vereinbarungen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang bestehender Jugendhilfepraxis beurteilen zu können, rückten im Rahmen der Evaluation die Analyse und Bewertung der Veränderungen, die durch das Bundesmodellprogramm initiiert wurden, ebenso in den Mittelpunkt des Evaluationsinteresses wie die Erfassung von Wirkungen und die Bedingungen wirkungsvoller Hilfen.

Die Relevanz des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ liegt nach Einschätzung der Evaluation auf unterschiedlichen Ebenen und kann wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Modellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ hat sich einer nationalen und internationalen Diskussion gestellt, die grundlegende Weichenstellungen für die Zukunft der Jugendhilfe aufzeigt (vgl. Kapitel 3 zu Hintergründen und Kontexten des Programms) und es ermöglicht, die Diskussion um Wirkungen der Hilfen zur Erziehung auf verschiedenen Ebenen weiterzuführen (in der Politik, in der Wissenschaft, in der Praxis).
- Das Modellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ hat mit seiner multizentrischen Programmstruktur die jeweiligen lokalen Besonderheiten berücksichtigt, so dass die Akteure an den Modellstandorten ihr Wissen und ihre Erfahrungen in die Entwicklung verschiedener Neuerungen einbringen konnten (vgl. Kapitel 4 zur Theorie und Struktur des Modellprogramms). Das Modellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ hat die Entwicklung, Implementierung und Überprüfung grundlegender Methoden, Instrumente und Verfahren für die Praxis ermöglicht und die konkreten Erfahrungen der lokalen Akteure mit diesen Neuerungen der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Kapitel 5 zu den Prozessen im Modellprogramm).
- Das Modellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ hat die Hilfeplanung vor neue Herausforderungen gestellt. Mit dem Einsatz der neuen Methoden, Instrumente und Verfahren verändern sich Strukturlogiken, Kommunikationsprozesse und Rollenerwartungen in der Hilfeplanpraxis entsprechend (vgl. Kapitel 6 zur Praxis im Modellprogramm).

Im Rahmen der Evaluation des Modellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ konnte nachgewiesen werden, dass Jugendhilfe wirkt, wenn sie die Beteiligung junger Menschen stärkt, und wenn sie professionelles Handeln ermöglicht, denn fachliche Zielorientierungen und Professionalität ermöglichende Rahmenbedingungen sind entscheidende Voraussetzungen für gelingende Hilfeprozesse.

Das Gelingen des Hilfeprozesses bzw. die positive Wirkung der Maßnahme sind letztendlich daran zu bewerten, ob die Ziele der Jugendhilfe, junge Menschen und ihre Familien zu stärken und ihnen ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, erreicht wurden. Die Evaluation des Bundesmodellprogramms hat in diesem Verständnis Befähigungs- und Verwirklichungschancen für junge Menschen (Capabilities) operationalisiert, die Auskunft darüber geben, inwiefern Hilfen zur Erziehung wirksam waren (Kapitel 7 zur Wirkung im Modellprogramm).

Die Ergebnisse der Evaluation und die Erfahrungen an den Modellstandorten machen auch deutlich, dass, um die Jugendhilfe nachhaltig weiter zu entwickeln, Praxis, Wissenschaft und Politik auch in Zukunft vor Herausforderungen stehen. Die Wissenschaft ist dazu aufgefordert, zentrale Wirkmechanismen der Jugendhilfepraxis nach wissenschaftlichen Kriterien sichtbar zu machen, von der Praxis wird erwartet, sich diesem Wirkungswissen zu öffnen und es in die professionellen Handlungen zu integrieren, und die Politik steht vor der Aufgabe, förderliche Rahmenbedingungen für eine empirisch informierte, wirkungsvolle Praxis zu garantieren.

# Einleitung

Vom 01.01.2006 bis zum 30.04.2009 wurde das Bundesmodellprogramm zur „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“ im Auftrag des BMFSFJ (Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) durchgeführt. An dem Modellprogramm mit dem Kurztitel „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ waren bundesweit 11 Modellstandorte und sechs lokale Beratungsinstitutionen beteiligt. Mit der Regiestelle des Modellprogramms war die ISA Planung und Entwicklung GmbH in Münster beauftragt. Aufgabe der Partner an den 11 Modellstandorten war es, beispielhafte Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zu entwickeln und zu erproben. Sie sollten sich – so die Anlage durch das Bundesministerium – „konsequent auf die Realisierung der intendierten Wirkung der Hilfe konzentrieren“.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprogramms erfolgte durch die AG 8 (Soziale Arbeit) der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Die multiperspektivische, verschiedene Ebenen umfassende Herangehensweise der Evaluation an das Programm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ spiegelt sich im Aufbau des vorliegenden Abschlussberichtes. In der Absicht, das Modellprogramm dazustellen, zu analysieren und zu interpretieren, werden zunächst Hintergründe, Kontexte, Strukturmerkmale und Inhalte des Modellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ aufgezeigt (Kapitel 2 und 3). Daran schließt sich eine Analyse des Programmprozesses mit seinen Implementationsspezifika und den Prozessergebnissen an (Kapitel 4 und 5). Ein direkter Einblick in die pädagogische Praxis im Modellprogramm und deren Analyse wird anhand von Gesprächsanalysen zur Hilfeplanung ermöglicht (Kapitel 6). Wirkungsanalysen zeigen in einem weiteren Schritt (Kapitel 7) die statistisch nachweisbaren Veränderungen, die durch das Bundesmodellprogramm angestoßen wurden, und die grundlegenden, empirisch sichtbaren Wirkmechanismen der Jugendhilfepraxis. Gemeinsam mit den Ergebnissen der Prozess- und Praxisanalyse bilden sie die Grundlage für die Bewertungen der Programmleistungen.

Abschließend werden Konsequenzen und Perspektiven benannt, die wir als Evaluationsteam aus unserer Erfahrung mit der Wirkungsorientierung im Feld der Jugendhilfe sehen.

Die Arbeit der Programmevaluation erforderte auf vielen Seiten ein hohes Maß an Engagement. Ein besonderer Dank geht an die jungen Menschen und ihre Eltern, ohne deren Bereitschaft die Evaluation nicht möglich gewesen wäre. Wir möchten an dieser Stelle den an den Interviews und Datenerhebungen beteiligten Fachkräften der Jugendhilfe in Jugendämtern und Einrichtungen danken. Allen Akteuren im Bundesmodellprogramm, den VertreterInnen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, die das Modellprogramm initiiert und begleitet haben, den beteiligten lokalen KoordinatorInnen, den lokalen BeraterInnen und der Regiestelle ISA Planung und Entwicklung GmbH sei für die gute und verlässliche Zusammenarbeit herzlich gedankt.

Unser Dank gilt den beteiligten studentischen MitarbeiterInnen in unserem Evaluationsteam. Besonders erwähnen möchten wir in diesem Zusammenhang Sarah Glücks, Maike Breidenbroich und Angelika Kronsbein, die das Evaluationsprojekt über den Großteil der Programmlaufzeit begleitet und durch ihren Einsatz und ihr Engagement eine unverzichtbare Unterstützung darstellten. Allen InterviewerInnen, AktenanalytikerInnen und EDV-Zuständigen sei ebenfalls für ihre Leistungen ausdrücklich gedankt. Sie alle haben dazu beigetragen, die diesem Bericht zugrunde liegenden Daten zu erheben und aufzubereiten.

Veronica Horbach danken wir für ihre vielfältigen Unterstützungen. Zu Danken gilt auch den Kolleginnen und Kollegen, die im Sommer und Herbst 2005 an der AG 8 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld – neben den drei Antragsstellern Hans-Uwe Otto, Heinz-Günter Micheel und Heinz Messmer und dem Projektkoordinator Andreas Polutta – an der Angebotserstellung mitgewirkt haben: Dies waren insbesondere Petra Bollweg, Sandra Landhäuser, Mark Schrödter, Udo Seelmeyer und Holger Ziegler; unserer Dank gilt darüber hinaus

den anderen Kolleginnen und Kollegen der AG 8 der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, die uns mit vielen guten Ideen und Anmerkungen unterstützt haben.

Bielefeld, den 30.06.2009

*Stefanie Albus, Heike Greschke, Birte Klingler, Heinz Messmer,  
Heinz-Günter Micheel, Hans-Uwe-Otto und Andreas Polutta*

# 1 Design der Evaluation

Stefanie Albus, Heike Greschke, Birte Klingler, Heinz Messmer,  
Heinz-Günter Micheel, Hans-Uwe-Otto und Andreas Polutta

Die Evaluation des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ erfordert ein Design, das sowohl theoretisch fundiert und empirisch differenziert ist als auch die unterschiedlichen Erwartungen verschiedenster Akteursgruppen berücksichtigt. Denn die Ergebnisse von Evaluationen sind sowohl für die Politik als auch für die Praxis der Jugendhilfe nur dann relevant, wenn sie einerseits anerkannten wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und andererseits die Fragestellungen von Politik und Praxis einbeziehen.

Aus diesem Grund wurde der Evaluationsauftrag des Bundesministeriums in ein Evaluationsdesign übersetzt, das methodisch und methodologisch dem derzeitigen Stand der internationalen Evaluationsforschung entspricht, ohne dabei auf einer deskriptiven Ebene zu verbleiben oder die Schwächen konventioneller Wirkungsstudien unreflektiert zu replizieren. Mit dem Anspruch, nicht nur zu rekonstruieren, *ob* etwas wirkt, sondern auch das Was, Wie und Warum der Wirkungsfrage zu klären, sollen für die Profession, Organisation und Politik Chancen eröffnet werden, Jugendhilfeleistungen empirisch fundiert und fachlich orientiert zu reflektieren.

## 1.1 Evaluationsauftrag

Im Ausschreibungstext des Bundesmodellprogramms (BMFSFJ 2005) werden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend folgende Erwartungen formuliert:

„Die Evaluation des Modellprogramms soll die praktische Umsetzung der ausgehandelten Vereinbarungen an den Modellstandorten im Hinblick auf ihre Effekte bei der Hilfeerbringung und auf die intendierte Wirkung der Hilfe untersuchen. Sie soll Aufschluss geben über

- Verlauf und Dauer des Hilfeprozesses,
- Ergebnisse und Wirkungen des Hilfeprozesses beim Hilfeempfänger,
- Veränderung der Rolle und der Beteiligung des Hilfeempfängers,
- die Entwicklung der Fallkosten,
- die Strukturen und die Arbeitsprozesse in der Einrichtung,
- das Zusammenwirken von Jugendamt, Einrichtung und Hilfeempfänger bei der Hilfeplanung und -steuerung,
- die Praktikabilität und die Effekte ergebnisorientierter Finanzierungsbestandteile,
- die Entwicklung der Angebotsstrukturen und die Inanspruchnahme und die Ausgestaltung der Hilfen“ (BMFSFJ 2005, S.2).

Dementsprechend nahm die Evaluation gleichermaßen die Strukturen, Prozesse, Praxis und Wirkungen der Hilfen zur Erziehung in den Blick. Unter Einbezug einer Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungszugängen spiegeln sich diese Anforderungen in den folgenden Evaluationsbestandteilen wider.

## 1.2 Evaluationsbestandteile

Für die Evaluation des Bundesmodellprogramms wurde ein Konzept entwickelt, das im Wesentlichen vier Bestandteile umfasst:

#### Bestandteil I **Analyse der Programmstrukturen**

- Beschreibung der Grundannahmen/Programmtheorie und des inhaltlichen Rahmens des Modellprogramms
  - Auswertung von Veranstaltungen, Workshops und Dokumenten
  - Begleitende Berücksichtigung des Fachdiskurses
- Evaluation der Strukturen und der Ausgangslage an den Modellstandorten
  - Strukturdatenanalysen
  - Experteninterviews

#### Bestandteil II **Analyse des Programmprozesses**

- Evaluation der neuen Vereinbarungsinhalte
  - Dokumentenanalysen der neuen Leistungs- Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen
- Erfassung der Implementation an den Modellstandorten
  - Experteninterviews

#### Bestandteil III **Analyse der Praxis im Programm**

- Gesprächsanalysen von Hilfeplangesprächen

#### Bestandteil IV **Analyse der Wirkungen im Programm**

- Evaluation der Wirkungen von Erziehungshilfen vor dem Hintergrund der neuen Vereinbarungen
  - Quantitative Längsschnittstudie zu Hilfeverläufen
  - Aktenanalysen und Datenauswertungen

Die Darstellung im Überblick zeigt, dass die Evaluation alle Programmphasen berücksichtigt und damit das Bundesmodellprogramm während der gesamten Laufzeit wissenschaftlich begleitet wurde. Internationale und nationale Analysestandards von Programmevaluationen (vgl. Bewyl 2006; Lüders/Haubrich 2006; Rossi/Lipsey/Freeman 2004) sind mit diesem umfassenden Evaluationsdesign gewahrt. Durch den Einbezug einer Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe<sup>1</sup> (zur Realisierung eines Quasi-Experimentaldesigns) wurde darüber hinaus das Fundament für eine international konkurrenzfähige Wirkungsforschung gelegt (vgl. Roberts/Yeager 2004).

## 1.3 Forschungszugänge

Die Analyse der Programmstrukturen inklusive ihrer diskursiven Hintergründe und des Programmprozesses bilden eine wichtige Grundlage für die zwei Schwerpunkte der Bielefelder Evaluation: die qualitativ-rekonstruktiven Fallstudien zur Analyse der pädagogischen Praxis (am Beispiel von Hilfeplangesprächen) und die quantitative Längsschnittanalyse zur Ermittlung von Wirkungszusammenhängen.

### **Qualitativ-rekonstruktive Fallstudien zu Hilfeplangesprächen**

Die Einführung von Neuerungen in eine bestehende Praxis – wie sie im Modellprogramm mit dem Ziel der Wirkungssteigerung geschehen ist – bedeutet, dass die ‚neue Praxis‘ zunächst durch bewusstes und gezieltes Handeln in die jeweilige lokale Kultur eingepasst werden muss. Was üblicherweise als Umsetzung bezeichnet wird, ist real ein komplexer Prozess, in dem Teile der ‚neuen Praxis‘ mit den ‚alten Routinen‘ nicht selten in Konflikt geraten, sich innovative Handlungsstrategien im wörtlichen Sinne als unpraktisch erweisen oder unerwartete Konsequenzen

1 Am Evaluationsprogramm sind durch diese Erweiterung über die 11 Modellstandorte hinaus noch drei weitere Orte in drei Bundesländern einbezogen, in denen Hilfen zur Erziehung evaluiert werden.

erzeugen. Was die Implementierung neuer Verfahrensweisen praktisch bedeutet, kann daher nur durch die Analyse der jeweiligen Praxis ermittelt und nachverfolgt werden.

Diesem Umstand wurde im Rahmen der Evaluation mit der Durchführung von Fallstudien Rechnung getragen. Im Mittelpunkt stand dabei das Hilfeplanverfahren, das seit Einführung des KJHG als ein Schlüsselprozess für die Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe aufgefasst wird. Im Rahmen der Fallstudien wurden Tonaufnahmen von Hilfeplangesprächen und ergänzende Beobachtungsprotokolle angefertigt. Darüber hinaus wurde Einsicht in Dokumente und Akten genommen, und es wurden in Gesprächen mit Fachkräften zusätzliche Informationen eingeholt, die dem besseren Verständnis der Hilfeplangespräche dienten.

Aufgabe der qualitativ-rekonstruktiven Prozessanalyse war die möglichst präzise Erfassung und Analyse sozialpädagogischer Handlungspraxen. Untersuchungsleitend war die Frage, wie und mit welchen Konsequenzen die einzelnen Vorhaben, die zwischen den Modellpartnern vereinbart wurden, sich in der Hilfeplanpraxis realisieren.

## Quantitative Längsschnittanalyse

Die quantitative Längsschnittanalyse dient der Analyse von Wirkungen im Hinblick auf die Kinder und Jugendlichen als Hilfeempfänger (vgl. hier auch die explizite Forderung nach einer Fokussierung der Hilfeempfänger im Evaluationsauftrag des Bundesministeriums, dargestellt im Punkt 2.1 und bei Struzyna 2006).

Als Basis für die umfassenden Wirkungsanalysen (vgl. zu den methodologischen Voraussetzungen solcher Analysen die Ausführungen in 7.2) wurden Kinder und Jugendliche, Fachkräfte und Eltern zum Hilfeprozess und der Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen jeweils zu zwei Zeitpunkten befragt, um Veränderungen über die Zeit feststellen zu können. Diese multiperspektivischen Befragungen wurden ergänzt durch die Analyse prozessproduzierter Daten (Jugendamtsakten) und die Erhebung der professionellen und institutionellen Rahmenbedingungen der konkreten Hilfeprozesse über die Befragung der Fachkräfte, damit relevante Kontextfaktoren als potenzielle Wirkfaktoren in die Analysen mit einbezogen werden konnten.

Mit einer derart differenzierten Datenbasis ist es möglich, den Ansprüchen einer „realistischen Evaluation“ (vgl. Pawson & Tilley 2009) gerecht zu werden, die der Komplexität der sozialpädagogischen Handlungssettings dadurch Rechnung trägt, dass sie diese nicht aus (häufig nicht nachvollziehbaren) forschungspragmatischen Gründen soweit es geht reduziert, sondern ausgehend vom Zielobjekt der Wirkung so viele Kontextfaktoren und Wirkmechanismen wie möglich in die Untersuchungen einbindet.

Für die Wirkungsanalysen im Bundesmodellprogramm war neben der fachpraktischen und professionstheoretischen Relevanz und Legitimation der Ergebnisse auch aus den oben genannten methodologischen Gründen von zentraler Bedeutung, den zugrunde liegenden Wirkungsbegriff zu klären und eine sozialpädagogisch angemessene Bewertungsfolie für Wirkungen im Feld der Jugendhilfe zu entwickeln.

## 1.4 Wirkungsbegriff und Bewertungsmaßstab

Mit jedem (sozial-)pädagogischen Handeln, in sozialpolitischen Maßnahmen und bei Hilfe-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten sind Annahmen über Wirkungen immer zu Grunde gelegt. Zumindest implizit wird unterstellt, dass das, was getan wird, etwas bewirkt. Solche Annahmen über Wirkungen liegen also stets vor, es ist jedoch nicht die Regel, dass sie auch benannt werden. Seltener noch wird explizit bestimmt, welche Kriterien für die Bewertung der Wirkungen herangezogen werden, was also ein Maßstab für eine Wirkung sein kann.

Angesichts der Tatsache, dass selbst über den Wirkungsbegriff und die damit verbundenen Kriterien für Wirkungen (bislang) keine fachliche Übereinkunft in der Jugendhilfe vorliegt, erscheint es angemessen, sich zunächst dieser inhaltlichen Frage – Was wird unter Wirkungen verstanden? – zu nähern. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass es nicht an konkurrierenden Begriffsdefinitionen mangelt. Der Wirkungsbegriff wurde im Bereich der sich etablierenden modernen Sozial- und Kommunikationswissenschaften in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst insbesondere als Teil der Rezeptionsforschung in der Analyse des Einflusses von (Massen)Medien (insbesondere Zeitungen) verwendet (vgl. Jäckel 2005) und hat im Feld öffentlicher sozialer Dienstleistungen und Sozialpolitik erst Jahrzehnte später in größerem Ausmaß Einzug erhalten. In den vergangenen Jahren sind im Bereich der Sozialen Arbeit und in der Jugendhilfe zunehmend die Begriffe „Wirkungen“ und „Effekte“ (nach dem etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache synonym, vgl. Kluge 2002) thematisiert worden und spielen in Entwicklungsprozessen, Evaluations- und Forschungsansätzen eine zunehmende Rolle. Schröder und Kettinger haben im Rahmen ihrer Bestrebungen zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements eine ausdifferenzierte Begriffsdefinition vorgenommen, die zwischen „Effect“ (als objektiv messbare Veränderungen aufgrund einer Leistung); „Impact“ (als subjektbezogene Wirkung und subjektive Bewertung der Veränderung durch den Leistungsempfänger) und „Outcome“ (als mittelbare Folgen für die Gesellschaft/einzelne Gesellschaftsgruppen) unterscheidet (vgl. Schröder/Kettinger 2001, S.8). Beywl verweist darauf, dass es mehrere Stufen von Wirkung und ihrer Evaluation gibt: von der Bestimmung der Input-Output-Relation, über die Messung und Bewertung von Zielerreichung bis hin zur Bestimmung und Bewertung der Wirtschaftlichkeit eines Programms inklusive einer Bilanzierung der Relation von erwünschten Wirkungen (Outcome) und unerwünschten, nicht vorhergesehenen Folgen (vgl. Beywl 2006, S.39).

Unabhängig von den damit verbundenen methodischen Fragen setzt das „Messen von Wirkungen“ voraus, dass es für Angebote, Hilfen und Leistungen der Jugendhilfe definierte Wirkungannahmen, Wirkungsziele und inhaltlich tragfähige Kriterien gibt. Entgegen dieser Differenzierungen ist aber auch teilweise der gegenläufige Wunsch nach einem einfachen „handhabbaren“ Wirkungsbegriff zu beobachten, der sich beispielsweise beschränkt auf die Formel: „Wirkung = Erreichung der Hilfeplanziele“ (vgl. Schröder 2002, S.7).

Mit Blick auf die Evaluation von Wirkungen unter dem Einfluss des Bundesmodellprogramms durfte der Wirkungsbegriff nicht zu eng gefasst werden, um Veränderungen und Zusammenhänge erfassen zu können, die in diesem Rahmen erkennbar werden. So sind bei der Evaluation des Bundesmodellprogramms sowohl Wirkungen der Erziehungshilfen (als sozialpädagogische Wirkungen) als auch Wirkungen des angestoßenen Prozesses einer „wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen“ (im Sinne von Wirkungen des Programms) und die Wirkungen der neuen Vereinbarungen (als Wirkungen von Steuerungsformen) zu berücksichtigen<sup>2</sup>.

Eine Systematisierung kann der Wirkungsbegriff erfahren, wenn bedacht wird, dass Wirkungen auf unterschiedlichen Ebenen verortet werden können. Ein Modellprogramm in der Jugendhilfe mit Neuerungen in den Hilfen zur Erziehung kann daher auf mindestens drei Ebenen Wirkungen zeigen:

- Auf der Ebene der organisatorisch-institutionellen Strukturen der Hilfeträger und Erbringer und ihrer Rahmenbedingungen, also z. B. Veränderungen bei den zu Grunde liegenden Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen oder Veränderungen auf der Ebene der sozialen Infrastruktur und der vorgehaltenen Angebote.
- Auf der Ebene der Prozesse der Hilfeerbringung, ihrer Gestaltung und praktischen ‚Umsetzung‘ und dem Verhältnis von Jugendamt, freien Trägern und Kindern/Jugendlichen und ihrer Eltern während der Hilfe.

2 Damit geht die Evaluation über eine reine Programmanalyse hinaus und ermöglicht so die Offenlegung programmunabhängiger Wirkungszusammenhänge.

- Auf der Ebene der Ergebnisse von Hilfeprozessen bei AdressatInnen, im Sinne einer Veränderung ihrer Lebenssituation, dem Schutz des Kindeswohls, der Verbesserung prekärer Lebenslagen, der Verselbstständigung, der sozialen Integration, der Aussöhnung etc.

Die dritte Ebene von Wirkungen, die mögliche Veränderungen bei AdressatInnen betrifft, ist im Sinne des Auftraggebers zu den Wirkungen im engeren Sinne zu zählen. Dennoch ist es erforderlich, auch Wirkungen auf den anderen beiden Ebenen zu beachten. Insbesondere im Hinblick auf die Möglichkeit, dass sich Wirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen widersprechen<sup>3</sup>, sollte eine alle Ebenen umfassende Wirkungsevaluation angestrebt werden.<sup>4</sup>

Wirkungen können darüber hinaus aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden. Einerseits können ‚Wirkungen‘ als (Verschiebungen) praktische(r) Relevanzsetzungen in den Blick genommen werden wie in den Fallstudien der Evaluation geschehen. Andererseits können Wirkungszusammenhänge geklärt werden. Dabei sollten auch nicht-intendierte Wirkungen aufgezeigt werden. Für die statistische Wirkungsmessung ist eine normative Klärung von Wirkungszielen notwendig, um Veränderungen messen und Zusammenhänge bewerten zu können. Aus der Vielfalt der in der Erziehungshilfe diskutierten adressatenbezogenen Wirkungskriterien haben wir uns, als unabhängige Evaluation, dazu entschieden, einen teilhabeorientierten Zielhorizont auf der Basis des Capabilities Approach als Ausgangspunkt für einen sozialpädagogischen Bewertungsmaßstab für die Wirkungen der Jugendhilfe auf Kinder und Jugendliche heranzuziehen. Die theoretischen Bezüge und die praktischen Schritte bei der Entwicklung dieses Bewertungsmaßstabes sind in Punkt 7.3 ausführlich dargestellt.

## 1.5 Das Evaluationsprogramm im Zeitverlauf

Die Erhebungsschritte der Evaluation verteilten sich über den Verlauf des Modellprogramms. In der folgenden Übersicht sind die Schritte der Datenerhebung dargestellt, bei denen (in unterschiedlicher Form) die Mitwirkung der lokalen Partner erforderlich war:

- 
- 3 Organisatorisch kann z. B. die Leistungsabrechnung und Berichterstattung zwischen öffentlichem und freiem Träger reibungsloser und effizienter verlaufen, ohne dass die Hilfeprozesse fachlich qualifiziert werden. Oder es ist denkbar, dass die Zufriedenheit von Jugendlichen während der Inanspruchnahme von Hilfen als Prozessmerkmal hoch ist, die Lebenssituation aber nicht nachhaltig verbessert wird usw.
  - 4 Im Rahmen der Evaluation des Bundesmodellprogramms konnte trotz vielfältiger und dauerhafter Bestrebungen die Wirkungsanalyse auf der Ebene der organisatorisch-institutionellen Strukturen nicht adäquat abgeschlossen werden, da die heterogene und im Umfang höchst unterschiedliche Datenlage der Jugendämter und Einrichtungen in der Programmlaufzeit nicht so zu standardisieren war, dass sie aussagekräftige Analysen zuließ.



# 2 Kontexte des Modellprogramms

Stefanie Albus, Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta

Der Explikation der Programmtheorie wird im Rahmen von (multizentrischen) Programmen eine besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Pawson 2002; Haubrich 2006), weil sie die Grundlage für die Überprüfung der impliziten Wirkungsannahmen bildet. Da Programmtheorien aber nicht voraussetzungslos sind, sondern in Reaktion auf bestimmte Interpretationen der Welt und ihrer diagnostizierten Probleme entwickelt werden (im vorliegenden Fall der Jugendhilfe und des fachlichen Standards ihrer Akteure), ist es notwendig, auch die Hintergründe und Kontexte des Programms zu betrachten.

## 2.1 Hintergrund I: Identifizierte Defizite bei der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben des § 78 a ff. des SGB VIII

Seit der gesetzlichen Implementierung von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen über die Novellierung des § 78 a ff. des SGB VIII 1999, besteht die juristische Notwendigkeit einer Verständigung über das, was eine intendierte Wirkung sei und auf welche Art und Weise diese vergütet werden soll (vgl. Münder et al. 2006). Das BMFSFJ hat in den Jahren nach der Einführung im Rahmen von initiierten und geförderten Expertengesprächen und in Auftrag gegebenen Expertisen die fachliche und wissenschaftliche Begleitung des diesbezüglichen Entwicklungsprozesses aktiv unterstützt.

Im Mittelpunkt der §§ 78 a-g SGB VIII stehen die Vereinbarungen zwischen Jugendämtern als öffentlichen Trägern und leistungserbringenden Einrichtungen als (freien) Trägern der Jugendhilfe über Leistung, Qualität und die Finanzierung der stationären und teilstationären Hilfen zur Erziehung. Vor dem Hintergrund empirischer Befunde zum Umsetzungsstand der rechtlichen Vorgaben wurde deutlich, dass sowohl die Landesrahmenverträge (vgl. Gottlieb 2003) als auch die einzelnen Vereinbarungen (vgl. Münder/Tammen 2003; Merchel 2006) besonders bei den konkreten Regelungen zu Qualitätsgesichtspunkten den Erwartungen des Gesetzgebers nicht entsprachen. Auch wurde als Defizit erachtet, dass die Verknüpfung von Zielerreichung der Hilfen und Finanzierungsformen bislang nur ansatzweise realisiert wird.

Gleichzeitig sind in der Fachdiskussion Ansätze zu wirkungsorientierten Steuerungsmodellen in den Jahren nach der Einführung der §§ 78 a-g diskutiert worden, die teils aus anderen Bereichen der Sozialen Arbeit (vgl. Schröder/Kettinger 2001), teils aus dem Feld des Gesundheitswesens (vgl. Müller 2002) stammen. Die These von der bisher unzureichenden Abstimmung pädagogischer und wirtschaftlicher Ziele in den Hilfen zur Erziehung wurde insbesondere von Struzyna vertreten (2002, 2007), der in diesem Zusammenhang „Diskrepanzen im gegenwärtigen Hilfesystem“ (Struzyna 2002, S.41) identifiziert und verschiedene alternative Modelle der Finanzierung in den Erziehungshilfen in die Fachdiskussion eingebracht hat.

Diese Vorarbeiten, Studien und Expertisen zu Leistungs- Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen in den Hilfen zur Erziehung bildeten den konzeptionellen Hintergrund für die Ausrichtung des Bundesmodellprogramms.

## 2.2 Hintergrund II: Diskurs um Wirkungen und Effekte der Jugendhilfe Deutschland

Derzeit rücken in verschiedenen Bereichen des Sozial- und Gesundheitswesens Fragen nach der Wirkung von Interventionen, Maßnahmen und Hilfeleistungen in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Im Gesundheitswesen werden Therapien, Verfahren und Medikamente auf ihre Wirksamkeit überprüft, in der Arbeitsmarktpolitik wird zunehmend die Wirksamkeit etwa von beruflichen Integrationsmaßnahmen untersucht, und auch in der Jugendhilfe hat in den vergangenen Jahren die Frage nach Wirkungen und Effekten insbesondere von Hilfen zur Erziehung an Bedeutung gewonnen. Dies findet seinen Ausdruck etwa in Untersuchungen wie der JULE-Studie (BMFSFJ 1998) oder der Jugendhilfe-Effekte Studie (Schmidt et al. 2003), aber auch in den zahlreichen evaluativen Verfahren, die auf der Ebene der Jugendhilfepraxis eingeführt werden. Die internationale Debatte um eine so genannte evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit stellt die Identifikation von Wirkungen in den Mittelpunkt eines Forschungsparadigmas und verfolgt das Ziel, die Praxis auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Wirksamkeit einzelner Interventionen anzuleiten – eine kontrovers geführte Debatte um diese Art der Wirkungsforschung ist in vollem Gange. Dass Wirkungsorientierung zunehmend konkret politisch bedeutsam wird, ist an den entsprechenden Regelungen im Sozialgesetzbuch abzulesen, wo die Finanzierung und Bewilligung von Leistungen an nachgewiesene Wirksamkeit geknüpft werden. Die Initiative zum Bundesmodellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ kann ebenfalls in diesen Rahmen eingeordnet werden.

Der wissenschaftliche Fachdiskurs zum Thema Wirkungen der Erziehungshilfen ist zunächst kein neues Phänomen. So verweist Kuhlmann (2005) darauf, dass schon vor 200 Jahren die Waisenhäuser in die Kritik gerieten wegen der hohen Sterblichkeitsrate und Diskussionen über die Wirksamkeit dieser Maßnahme aufflammten. Auch die Frage nach den langfristigen Wirkungen – der Nachhaltigkeit der Hilfen – war schon bei Wichern und später bei anderen Sozialpädagogen um die Wende zum 20. Jahrhundert Anlass zur Forschung.

Einen zentralen Markierungspunkt der neueren Forschung zu Leistungen und Wirkungen der deutschen Erziehungshilfe setzte die Studie „Leistungen und Grenzen von Heimerziehung“, die im Auftrag des Evangelischen Erziehungsverbandes (EREV) von Thiersch, Baur, Finkel, Hamberger und Kühn durchgeführt wurde und deren Ergebnisse 1998 durch das BMFSFJ veröffentlicht worden sind. Die Forschergruppe JULE untersuchte, welche Auswirkungen die Umstrukturierungen der Heimerziehung hatten und inwiefern die entwickelten Qualitätsstandards eine positive Wirkung für die AdressatInnen haben.

Die Sicht der AdressatInnen auf die Wirkung der Hilfe stand und steht noch immer im Mittelpunkt vielfältiger, insbesondere qualitativer Forschungsvorhaben. Beispielsweise beschäftigen sich Wolf und Frindt mit der „Sozialpädagogischen Familienhilfe aus der Sicht der Klientinnen und Klienten“ und konnten fünf zentrale Themen definieren, die für die professionelle Hilfeerbringung und damit für die Ergebnisse der Hilfemaßnahme besondere Relevanz besitzen (vgl. Wolf 2006a). Neben der SPFH wurden und werden von Wolf auch andere erzieherische Hilfemaßnahmen fokussiert wie z. B. das Pflegekinderwesen (Forschungsprojekt: „Aufwachsen in Pflegefamilien – aus der Perspektive der Pflegekinder betrachtet – die Pilotstudie“; Beginn 01.02.2007) oder die Heimerziehung (vgl. Wolf 1999, 2004).

In den bisher genannten Hilfebereichen (stationäre Erziehungshilfen und SPFH), aber auch in Bezug auf weitere Hilfemaßnahmen wie intensive, individualpädagogische Angebote oder weitere ambulante Maßnahmen, nehmen zunehmend mehr Studien die Wirkungsfrage mit auf (vgl. z. B. Hansen 1994; Nestmann et al. 2005; Wohlfahrtsverband Baden 2000; Gehres 1997; Kormann 2006; Finkel 2004; Lambers 1996; Beckmann, Otto, Schaarschuch und Schrödter 2006; Blüml, Helmig und Schattner 1994; Koch und Lambach 2000; Klawe 2006/isp 2007; IAP 2004; Hamberger et al. 2001; Thureau und Völker 1995; DJI/DIJuF 2006; Hoops und Permien 2003).

Der aktuelle Wirkungsdiskurs nimmt jedoch Aspekte wissenschaftlicher Forschung nur selektiv zur Kenntnis und ist stark auf das Erfassen von quantitativen Kennzahlen fokussiert. Es handelt sich vielfach um die strategische Fortführung des Qualitätsdiskurses in der Jugendhilfe, der – folgt man dem klassischen Donabedianischen Dreischritt von Struktur- Prozess- und Ergebnisqualität – nun den Aspekt der Ergebnisse in den Mittelpunkt rückt (Donabedian 1980). Entscheidend ist dabei der Legitimationsdruck, der für Kostenträger und Leistungserbringer gerade im Zusammenhang mit marktförmiger Steuerung unter den Bedingungen von „Value for Money“ größer wird.

Insofern lässt sich vielfach auch die Wirkungsorientierung in Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Bundesrepublik zunächst vor allem als eine Weiterentwicklung der Neuen Steuerungsmodelle lesen, die mit dem Ziel einer Effektivitätssteigerung öffentlicher Leistungen angetreten sind. „Wirkungsorientierung“, „wirkungsorientierte Steuerung“ und „Wirkungsforschung“ stehen teilweise unvermittelt nebeneinander: In der Bundesrepublik ist der politische Diskurs um Wirkungsorientierung noch weitgehend von der Frage des systematischen Einsatzes der Ergebnisse wissenschaftlicher Wirkungsevaluation entkoppelt. Zwar finden sich auch hier zunehmend Hinweise darauf, dass im Kontext der Wirkungsorientierung im Sozial- und Bildungsbereich ein „gestiegenes Interesse der Akteure des politisch-administrativen Systems an „evidenzbasiertem Steuerungshandeln“ besteht (vgl. Weiß 2006), allerdings scheint sich eine „wirkungsorientierte“ Steuerung in der Jugendhilfe gegenwärtig auch noch weitgehend unabhängig von einer solchen evidenzbasierten Grundlage durchzusetzen zu können. Es finden sich nur wenige Hinweise darauf, dass Wirkungsorientierung in der Bundesrepublik primär als eine Frage des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis bzw. als eine Neuausrichtung von Praxis formuliert wird, deren Grundlage eine systematische Erzeugung und Verwendung von empirisch geprüfem Wirkungswissen sein soll (vgl. Kindler/Spangler 2005; Köckeritz 2005). Stattdessen wird Wirkungsorientierung oftmals mit Konzepten einer wirkungsorientierten Finanzierung gleichgesetzt (vgl. z. B. Schröder 2002) und stützt sich dabei auf Plausibilitätsannahmen, Erfahrungswerte oder politisch bzw. fiskalisch vorgegebene Budgetierungen.

So scheint im Zuge mancher Steuerungsansätze eher der administrative Bereich der Bilanzierung, des Audits und des Controlling und damit der im engeren Sinne nicht produktive Anteil der Dienstleistungserbringung anzuwachsen, ohne gleichzeitig die Evaluation von Wirkungen fachlich angemessen zu verfolgen. Daher ist es bislang keinesfalls empirisch gesichert, dass diese Form der Wirkungsorientierung die Effektivität und Effizienz von Maßnahmen tatsächlich erhöht. Im internationalen Diskurs gilt dies als eine Annahme, die auf einem vergleichsweise brüchigen analytischen Fundament beruht (vgl. Campbell Collaboration 2002).

## 2.3 Hintergrund III: Internationale Diskussion um Wirkungen und Evidence-based Social Work

Auf den ersten Blick unterscheiden sich die Diskurse um Wirkungsorientierung in der Bundesrepublik kaum von denen in den USA oder Großbritannien. Es geht darum sicher zu stellen bzw. Rechenschaft darüber abzulegen, dass die proklamierten Ziele der Maßnahmen und Programme erreicht werden und nachzuweisen, dass die eingesetzten öffentlichen Mittel effektiv und effizient eingesetzt und die Wirkungsgrade der zu erbringenden Leistungen optimiert werden.

Auf den zweiten Blick gibt es jedoch gravierende Unterschiede zwischen der derzeit in der Bundesrepublik dominierenden Debatte um eine wirkungsorientierte Steuerung und den Schwerpunkten, die international gesetzt werden. Diese Unterschiede zeigen sich insbesondere, wenn in der Diskussion um Wirkungen und Ergebnisse in der Sozialen Arbeit analytisch zwischen Diskursen um Professionalität, um Forschungsparadigmen und um Marktorientierung bzw. „Neue Steuerungsmodelle“ unterschieden wird. In der Bundesrepublik wird die Frage nach Wirkung

primär als eine Frage der Gestaltung von organisationsbezogenen Qualitätskriterien und Finanzierungsstrukturen gestellt. In diesem Sinne gehört die Wirkungsorientierung im Wesentlichen in jenes diskursive Feld, das durch Begriffe wie Qualitätsmanagement, Controlling, Accountability oder Audits gekennzeichnet ist.

Während dies in der Bundesrepublik kaum anders ist als in Großbritannien (vgl. Harris 1998, 2003), den Niederlanden (vgl. van der Laan 2000), Schweden (vgl. Lundström 2000) oder den USA (vgl. Markowitz 2000; Brodtkin 2000), spielt hierzulande ein Aspekt eine noch eher untergeordnete Rolle, der international sehr bedeutsam ist: Der systematische Einsatz der Wirkungsforschung in Planung, Organisation und Durchführung sozialer Dienstleistungserbringung.

In den derzeit vorherrschenden Modellen und Konzepten in der Bundesrepublik scheint Wirkungsorientierung im Wesentlichen den Versuch zu bezeichnen, die Verteilung von Geldern an spezifische Leitlinien zu knüpfen, um so von einer „neutralen“ Prüfung von Qualitätsstandards zu einer aktiven und direkten Lenkung und Steuerung der Praxis überzugehen (vgl. Koschorke 2004). Demgegenüber besteht ein wesentliches Moment der wirkungsorientierten Steuerung, insbesondere in Großbritannien, in der Schaffung und Ausweitung des direkten Einflusses sozialwissenschaftlicher Forschung auf sozialpolitische Entscheidungen, aber auch auf die praktische wie organisatorische Gestaltung und Erbringung sozialer Dienstleistungen (vgl. Davies/Nutley/Smith 2000; Reid 2003). „Die Sozialwissenschaften“, forderte z. B. der damalige britische Innenminister Blunkett (2001), „sollten das Herzstück der Politikgestaltung sein. Wir brauchen eine Revolution der Beziehungen zwischen der Regierung und der Sozialforschung – wir brauchen Sozialwissenschaftler, die helfen, herauszufinden, was wirkt und warum und welche politischen Initiativen die höchste Erfolgswahrscheinlichkeit haben“ (Eigene Übersetzung; Original: “Social sciences should be at the heart of policy making. We need a revolution in relations between governments and the social research community – we need social scientists to help to determine what works and why, and what types of policy initiatives are likely to be most effective”).

Eine solche Ausrichtung politischer Gestaltungsprozesse braucht eine spezifische empirische Datenbasis. In den USA gibt es z. B. eine sehr weitreichende Tradition systematischer Wirkungsevaluationen – insbesondere in Form von Kontrolllexperimenten (vgl. McNeece/Thyer 2004; Thyer/Kazi 2003; Wodarski/Thyer 1998) und auch in anderen europäischen Ländern sind diese Forschungen in den letzten Jahren sehr stark ausgeweitet worden. Gerade im Bereich der wirkungsbezogenen Forschung mit Blick auf die sozialen Dienste lässt sich die Datenlage in den USA, Großbritannien oder auch Skandinavien dabei kaum mit der in der Bundesrepublik vergleichen (vgl. Haubrich/Lüders 2004).

Während man für die meisten sozial-, bildungs- und gesundheitspolitischen Bereiche in der Tat davon sprechen kann, dass systematische Wirkungsforschungen in den USA die vergleichsweise höchste Verbreitung und Regelmäßigkeit aufweisen, ist der systematische politische Einsatz und die gezielte Verbreitung der Forschungsergebnisse seitens offizieller Behörden in den USA weit weniger stark institutionalisiert als etwa in Australien und vor allem in Großbritannien (vgl. O'Dwyer 2004). In Großbritannien unterhält z. B. das Sozial-, Gesundheits- und das Innenministerium eine ganze Reihe von Forschungsinstituten, die sich – wenn nicht ausschließlich, so doch überwiegend – der systematischen Wirkungsevaluation widmen. Im Rahmen der Diskussion um die “Audit Society” (Powell 1997) werden in diesem Zusammenhang systematische Überprüfungen sozialer Einrichtung im Hinblick auf die Einhaltung von Verfahrensweisen und des Erreichens festgelegter Zielen forciert. Die Anleitung der sozialarbeiterischen Praxis steht bei diesem Steuerungsmodell im Mittelpunkt. Ob dadurch tatsächlich eine effektivere Arbeit gewährleistet ist, wird allerdings von verschiedenen Seiten angezweifelt (vgl. Reid 2003; Harris 2003).

Der Bereich der systematischen Wirkungsforschung, die die Grundlage von evidenzbasiertem Handeln darstellt, ist in der deutschen Sozialpädagogik und Sozialarbeit in Deutschland so gut wie gar nicht ausgeprägt. Vieles von dem, was hier oftmals als „Wirkungsforschung“ bezeichnet

wird, entspricht nicht dem, was international unter einer wissenschaftlichen Erforschung von Wirkungen im engeren Sinne verstanden wird (vgl. APA 2006; Sheldon 2004; Sherman 2003; MacKenzie 2001; Olds 1988). Es handelt sich häufig um Selbstevaluationen, formative Evaluationen und Befragungen von Professionellen sowie Befragungen zur Zufriedenheit der AdressatInnen (vgl. Heiner 2000). Diese Forschung gilt als wesentlich für die Produktion von Erkenntnissen zur Verbesserung und Qualitätssteigerung von personenbezogenen Dienstleistungsprozessen. Empirische Wirkungsnachweise von Maßnahmen im engeren Sinne können diese Forschungen hinsichtlich des Forschungsdesigns oder der testmethodischen Validität und Reliabilität nicht leisten und darauf sind sie auch nicht ausgerichtet. Selbst die wenigen Vorher-Nachher-Untersuchungen im Bereich der sozialen Dienste in der Bundesrepublik erreichen selten das messtheoretische Niveau, welches z. B. in den USA oder Großbritannien von Wirkungsstudien erwartet wird (vgl. McNeece/Thyer 2004; Davies/Nutley/Tilley 2000; Schrödter/Ziegler 2007).

## 2.4 Hintergrund IV: Politische Ausrichtung auf Wirkungsforschung

Politische Entscheidungsträger auf verschiedenen Ebenen gerieten in den vergangenen zwei Jahrzehnten vor dem Hintergrund weitreichender Ökonomisierungstendenzen verstärkt unter Legitimationsdruck (vgl. Harris 2003; Otto/Schnurr 2000).

Dieser Legitimationsdruck für öffentlich finanzierte Soziale Arbeit erhöht sich dabei einerseits vor dem Hintergrund knapper Ressourcen, andererseits speist sich der Begründungszwang auch aus einer verstärkten Skepsis darüber, ob Soziale Dienste in ihrer bisherigen Form grundsätzlich wirksam sind. So steht in der englischsprachigen Diskussion die Frage, ob durch sozialpolitische Programme nicht möglicherweise mehr Ungutes als Gutes bewirkt wird (vgl. Chamlers 2003), zunehmend in direktem Bezug zu der Frage, ob diese Leistungen auch finanziert werden sollen.

Diese Koppelung stellt eine neue Qualität in der Diskussion um Wirkungen dar und wird so zu einer Frage der politischen Steuerung. Im Zuge der internationalen Diskussion um die so genannte Evidence-based Policy – der evidenzbasierten Politik – wurde zunehmend die Idee einflussreich, nur noch jene Maßnahmen zu finanzieren, die intendierten Wirkungen nachweisen können und solche Maßnahmen nicht länger zu fördern, die zu unerwünschten Nebenwirkungen führen (vgl. etwa Harvey/Camasso/Jagannathan 2004; Newman et al 2005; zur deutschen Rezeption insbesondere amerikanischer Modelle vgl. Otto/Schnurr 2000; Schröder/Kettinger 2001). In dieser politischen Zielsetzung der wirkungsorientierten Steuerung kommt eine moralische Komponente zum Ausdruck, die insbesondere darauf abstellt, dass die Öffentlichkeit und insbesondere die NutzerInnen oder AdressatInnen sozialer Dienste ein Recht darauf haben, wirkungsvolle Hilfe zu bekommen (vgl. Goodman 2005; Myers/Thyer 1997; Thyer/Myers 1998). Dieses Recht dient als gängige Begründung zur Überprüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Angeboten, die im Rahmen von Sozialpolitik und öffentlicher Wohlfahrt erbracht und finanziert werden (vgl. Petrosino/Brouch/Soydan et al. 2001).

Dass auch in Deutschland die Idee einer evidenzbasierten Politik vermehrt Einzug erhält, ist etwa an der Sozialgesetzgebung abzulesen. So finden sich bereits im SGB V sehr konkrete Regelungen, nach denen die Finanzierung und Bewilligung von Leistungen an wissenschaftlich nachgewiesene Wirksamkeit geknüpft werden (vgl. Schmidt 2006). Ganz ähnliche Funktion haben die Maßnahmenvergaben an Bildungsträger und Vergütungen nach Integrationsquoten für Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik nach dem Sozialgesetzbuch III.

Die im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2005-2009 formulierte Forderung nach stärkerer Wirkungsorientierung in der Jugendhilfe beschreibt bereits, dass hier Verknüpfungen zwischen der (professionellen) Qualifizierung und der (wissenschaftlichen) Forschung gesehen werden:

„Jugendhilfe sollte sich auch unter Effizienzgesichtspunkten entsprechend weiterqualifizieren; dringend muss die Lücke im Bereich der Jugendhilfe-Wirkungsforschung geschlossen werden; Jugendhilfe muss ihre Erfolge auch mit ‚harten Fakten‘ beweiskräftiger machen“ (Bundesregierung 2005, S.107).

# 3 Theorie und Strukturen des Modellprogramms

Stefanie Albus, Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta

## 3.1 Programmtheorie der „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“

In Veröffentlichungen der Schriftenreihe des Modellprogramms wird die fachpolitische Motivation deutlich, durch eine konsequente Wirkungsorientierung und Wirkungsnachweise der Hilfen zur Erziehung einem prognostizierten zunehmenden Kontrollverlust der Sozialen Arbeit entgegen zu wirken. So sei es angesichts von Legitimations- und Sparzwängen geboten, über die Identifikation und Dokumentation von Wirkungen fachliche, also nicht nur fiskalische Argumente einbringen zu können. Das wesentliche Ziel besteht demnach darin, den Hilfeprozess „konsequent auf die Realisierung der intendierten Wirkung“ (Nüsken 2006, S.100; Struzyna 2006) auszurichten. Dass es zum Erreichen von pädagogischen Wirkungen und Effekten auf die wirkungsorientierte Ausgestaltung der Vereinbarungen nach § 78 a ff. SGB VIII ankommt, ist die zentrale Wirkungsannahme des Modellprogramms.

Im folgenden Schema lässt sich in einem ersten Schritt zur Verdeutlichung der zugrunde liegenden „Programmtheorie“ (Weiss 1995; Rogers 2000; Haubrich 2006) skizzieren, welche Annahmen über „Wirkungsketten“ für das Modellprogramm konstitutiv sind:

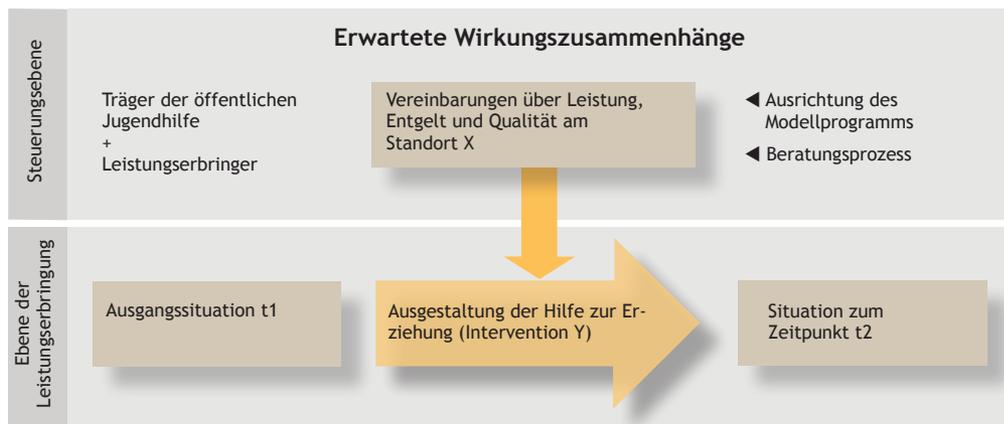


Abbildung 3.1

Wie hier dargestellt, muss man also – auch um das Geschehen im Modellprogramm einer Evaluation zugänglich zu machen – von der in der Programmtheorie angelegten Grundannahme ausgehen, dass die Vereinbarungen die Ausgestaltung der Hilfen zur Erziehung beeinflussen. Die Form der Ausgestaltung der Hilfen wiederum beeinflusst in diesem Modell, inwiefern die Ausgangssituation (hier verstanden als Eingangssituation des Kindes/Jugendlichen und der Familie) im Verlauf des Hilfeprozesses verändert wird.

Diese Grundannahmen wurden praktisch umgesetzt, indem an 11 verschiedenen Standorten in Deutschland die Entwicklung wirkungsorientierter Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen gefördert deren Umsetzung erprobt wurde. Die örtlichen Jugendämter bildeten dabei mit jeweils festgelegten Leistungserbringern gemeinsam als lokale Partner sogenannte Tandems, die sich während des Modellprogramms zu einem intensiven Kooperations-, Qualifizierungs- und Entwicklungsprozess verpflichten.

## 3.2 Phasen des Modellprogramms

Die Programmphasen hatten jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und umfassten folgende Zeiträume und Themen:

- I Etablierung der Programmstrukturen und die Qualifizierung der lokalen Partner (01.01.2006 – 30.06.2006)  
Verständigung über ein (am Modellstandort) gemeinsames Wirkungsverständnis und Benennung von Wirkungszielen für die Hilfen zur Erziehung. Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen und Ansätzen der Wirkungsorientierung.
- II Moderierter Aushandlungsprozess (01.07.2006 – 31.12.2006)  
Benennung lokaler Wirkungsindikatoren und Abschluss neuer Leistungs- Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen.
- III (Implementations-) und Erprobungsphase (01.01.2007 – 30.04.2009)  
Praktische Umsetzung der neuen Vereinbarungen in den Hilfen zur Erziehung.

Diese Programmphasen bildeten den zeitlichen Rahmen und die grundlegende inhaltliche Struktur des Bundesmodellprogramms.

Im Verlauf wurde zunehmend deutlich, dass angesichts der komplexen Akteursstruktur, der weitreichenden Bedeutung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen und der großen Bandbreite der einbezogenen Hilfen der Zeitrahmen für alle drei Programmphasen durchaus eng gesteckt war. Die lokale Ausgestaltung des Programmrahmens führte zudem zu jeweils unterschiedlichen inhaltlichen und formellen Schwerpunktsetzungen bei der Umsetzung. Der zeitliche und inhaltliche Programmrahmen ist von den Modellstandorten weitgehend eingehalten worden, allerdings waren nach dem Abschluss der neuen Vereinbarungen teilweise mehrere Monate zur Implementation notwendig.

## 3.3 Profile der Akteure im Modellprogramm

Zu den Akteuren des Modellprogramms gehören im engeren Sinne

- die lokalen Partner, bestehend aus einem so genannten „Tandem“, gebildet von einem öffentlichen und einem freien Träger der Jugendhilfe,
- die lokalen Beraterinnen und Berater,
- die Regiestelle und
- die Evaluation.

Im weiteren Sinne sind im Verlauf des Modellprogramms durch Anregungen, Hinweise und Expertise darüber hinaus als Akteure des Modellprogramms aufgetreten:

- der Auftraggeber des Bundesmodellprogramms (BMFSFJ),
- der wissenschaftliche Beirat des Bundesmodellprogramms sowie
- die Mitglieder des benannten Expertenpools des ISA und
- Beteiligte an Workshops und beauftragten Expertisen.

Sie haben in unterschiedlicher Form Einfluss auf die Ausgestaltung des Modellprogramms genommen. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Darstellung elementarer Charakteristika der lokalen Partner, denn sie sind die zentralen Akteure bei der Aushandlung der neuen Vereinbarungen vor Ort.

## Struktur und Profil der Modellstandorte

Mitte 2005 wurden in einem Interessensbekundungsverfahren öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe aufgefordert, sich in einer gemeinsam erstellten Bewerbung für die Teilnahme am Bundesmodellprogramm zu bewerben. Die Auswahl der teilnehmenden Modellstandorte erfolgte auf der Grundlage der schriftlichen Bewerbungsunterlagen, die im Interessensbekundungsverfahren bis zum Dezember 2005 eingereicht wurden.

Die Grundlage für den Vorschlag zur Auswahl an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bildete ein Auswahlverfahren, das die Aspekte der Programmdurchführung und Evaluation berücksichtigte. Dabei waren folgende Kriterien relevant:

- Formale Vollständigkeit und inhaltliche Aussagekraft der Unterlagen, wobei insbesondere die Benennung von Zielen für die Teilnahme berücksichtigt wurde;
- Größe der Kommunen/Landkreise;
- Verteilung der Standorte im Bundesgebiet, wobei möglichst viele Bundesländer berücksichtigt wurden;
- Verteilung der Hilfearten: Hier wurde nach sorgfältiger Erörterung und Sichtung der Bewerberlage deutlich, dass es sinnvoll ist, das Modellprogramm auf die Hilfearten der ambulanten, stationären und teilstationären Hilfen zu beziehen. Seitens der Evaluation musste berücksichtigt werden, dass vergleichbare Hilfearten an mehreren Modellstandorten im Modellprogramm einzubeziehen sind. Auf Wunsch des Auftraggebers wurde ein weiterer, elfter Modellstandort in das Programm aufgenommen, der ausschließlich für den Pflegekinderdienst eine Modellvereinbarung erarbeitet.
- Verteilung der Trägerstrukturen nach Zugehörigkeit zu Wohlfahrtsverbänden: Hier waren bei den Bewerbungen Träger, die der Diakonie angehörten, deutlich stärker vertreten. In der Auswahl wurde versucht, die Bandbreite der Organisationsformen zu berücksichtigen – z. B. freie, private oder kommunale Trägerschaft – sowie das Spektrum der Verbände einzubeziehen.
- Umsetzungsstand der Vereinbarungen nach § 78 a ff. bzw. damit in Verbindung stehende Qualitätsentwicklungsprozesse, wobei sowohl Standorte mit bereits fortgeschrittenen bzw. etablierten Strukturen als auch Standorte, bei denen Entwicklungsbedarf konstatiert werden konnte, in den Teilnehmerkreis aufgenommen wurden.
- Verteilung unterschiedlicher konzeptionell-inhaltlicher Schwerpunkte an den Standorten.
- Möglichkeit der Bildung einer Kontrollgruppe zu den Standorten.

Die ausgewählten Modellstandorte verteilen sich wie folgt:



Abbildung 3.2

Tabelle 3.1 gibt eine Übersicht der Modellstandorte nach strukturellen und inhaltlichen Kriterien:

Art Kommune	Ambulante Maßnahmen	teilstationäre Maßnahmen	stationäre Maßnahmen	Standort/Tandem (Beratunsinstitut)	n-Träger (Dachverband/ Geschäftsform*)
Kreis	●	●		Böblingen (ISM)	4 (3x1; 1x3)
		●	●	Steinfurt (ELS)	1 (1)
			●	Oberhavel (ISM)	1 (5)
		●		Vogelsbergkreis (ISS)	1 (3)
Städte um 100 Tsd.		●	●	Bremerhaven (Uni Koblenz)	1 (4)
Städte um 250 Tsd.	●	●	●	Halle (Start gGmbH)	1 (3)
	●	●	●	Braunschweig (Uni Bamberg)	1 (3)
		●	●	Rostock (ELS)	1 (7)
Städte über 500 Tsd.	●			Nürnberg (ISS)	6 (divers)
			●	Essen (Uni Koblenz)	1 (2)
			Pflege	Berlin (Uni Bamberg)	1 (5)

\* Legende: 1 Diakonie; 2 katholisch/Caritas; 3 DPWV; 4 kommunaler Eigenbetrieb; 5 kein Verband; 6 AWO; 7 DRK

**Tabelle 3.1**

Die Modellstandorte Böblingen und Nürnberg bildeten jeweils ein „Tandem“ aus einem öffentlichen Träger und vier bzw. sechs freien Trägern bzw. Trägerverbänden („Multitandems“).

Um ein genaueres Profil der einzelnen teilnehmenden öffentlichen Träger und der leistungserbringenden Einrichtungen zu erkennen, wurden an den ausgewählten Standorten weitere Strukturdaten erhoben, die eine differenziertere Übersicht ermöglichen.

Die folgenden Darstellungen geben Einblicke in die Situation der Einrichtungen und öffentlichen Träger zum Start des Bundesmodellprogramms. Im Sinne der Programmanalyse ist hier die Ausgangssituation der Programmteilnehmer von Interesse.

### Exkurs: Zur Auswahl der externen Vergleichsgruppen nach Strukturmerkmalen

Die Auswahl von externen Standorten – einer Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe – erfolgte im Anschluss an die Auswahl der Modellstandorte. Durch den Einbezug einer Kontrollgruppe im Rahmen einer Programmevaluation ist es möglich, die Validität der Wirkungsanalyse entscheidend zu erhöhen, verglichen mit einer rein programminternen Analyse. Dabei dient der Einbezug von programmexternen Daten der besseren Identifikation der tatsächlichen Programmwirkungen.

Bei der Auswahl von so genannten „statistischen Zwillingen“ zu den Modellstandorten werden zwar keine eins-zu-eins Vergleiche angestrebt, vielmehr geht es darum, unter statistischer Kontrolle der wesentlichen Kontextfaktoren für die Evaluation Aussagen darüber treffen zu können, wie sich unter vergleichbaren Bedingungen bestimmte Elemente der wirkungsorientierten Ver-

einbarungen auswirken. Die externen Teilnehmer an der Evaluation sind dabei nicht vom Fachdiskurs isoliert und zeigen durchaus fachliches Interesse für Fragen der Wirkungsorientierung. Jedoch sind bzw. werden an den Standorten der Kontrollgruppen keine wirkungsorientierten Vereinbarungen abgeschlossen und es findet nicht der intensive Aushandlungs- und Klärungsprozess statt, wie er an den Modellstandorten erfolgt.

Kriterien für die Auswahl der Kontrollgruppenstandorte sind insbesondere:

Hinsichtlich bedeutsamer Strukturdimensionen:

- Art der Kommune (in der Kontrollgruppe sollte entsprechend der Modellstandorte ein Kreis, eine mittelgroße Stadt bis ca. 250.000 Einwohner und eine Großstadt über 500.000 Einwohner vertreten sein)
- Verteilung über mehrere Bundesländer
- Art der Rahmen- und verbindlicher Landesverträge
- Umsetzungsstand und Vorerfahrungen zu Leistungs- Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen
- Ausstattung und Personal
- Fallzahlen nach Hilfearten
- Verwaltungsstruktur
- Verbandszugehörigkeit
- Verfügbarkeit eines Ansprechpartners/einer Ansprechpartnern für die Evaluation und Bereitschaft einer tandem-ähnlichen Konstellation aus Jugendamt und einem freien Träger zur dreijährigen Teilnahme an dem Evaluationsprogramm.

Hinsichtlich bedeutsamer Prozessdimensionen:

- Art der Kooperationsbeziehung, Kooperationskultur
- Inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung von Jugendamt und freien Trägern
- Ausgestaltung der Hilfen, Leistungsspektrum (Hier werden ähnliche ambulante und (teil-)stationäre Maßnahmen erbracht wie sie auch an den Modellstandorten schwerpunktmäßig ausgewählt wurden und von der Evaluation erfasst werden.<sup>5</sup>

Bei den externen Standorten (Vergleichsgruppen) handelt es sich um:

1. einen Stadtbezirk in einer deutschen Großstadt und einen mittelgroßen freien Träger,
2. eine mittlere Großstadt und zwei freie Träger,
3. einen Landkreis und einen freien Träger.

## **Ausgabenvolumen und Betreuungsumfang der öffentlichen Träger im Modellprogramm**

Die öffentlichen Träger im Modellprogramm gaben 2006 im Durchschnitt pro Einwohner unter 21 Jahren ca. 460,00 € für die Hilfen zur Erziehung aus. Es finden sich innerhalb der Modellkommunen sowohl „sparsame“ öffentliche Träger, die für den Bereich der HzE weniger als die Hälfte davon ausgeben (200 €) und solche, die das Doppelte des Durchschnitts (740 €) aufwenden. Die Ausgabenunterschiede lassen tendenziell, aber nicht einheitlich, einen Zusammenhang zwischen der Größe der Kommunen und den Unterschieden von Landkreisen und Großstädten festmachen.

Auch die unterschiedlich hohen Fallzahlen stehen nicht immer im Zusammenhang mit den Unterschieden in den kommunalen Aufwendungen der HzE: Im Durchschnitt kommen in den Kommunen des Bundesmodellprogramms 2,3 HzE-Fälle auf 100 unter 21jährige Einwohner (hier bezeichnet als „HzE-Quote“ von 2,3 %). Durchschnittlich liegen die Ausgaben der Modellstandorte pro Einwohner unter 21 Jahren bei 460 €. Jedoch gibt es einerseits Orte, die bei weitaus ge-

<sup>5</sup> Insbesondere zu diesem Punkt war die Ausrichtung der Schwerpunkte an den Modellstandorten zu berücksichtigen.

ringerer Anzahl erbrachter Hilfen (HzE-Quote von 1,3 %) auf Pro-Kopf-Ausgaben von über 400 € kommen. Andererseits gibt es Orte, bei denen die HzE-Quote mit 4,4 % hoch liegt, die Ausgaben jedoch mit 580 € noch moderat ausfallen.

Betrachtet man die Ausgaben für die jeweiligen Hilfebereiche, so ist zu erkennen, dass z. B. hohe stationäre Fallzahlquoten nicht notwendigerweise hohe Ausgabenanteile für stationäre Hilfen zur Folge haben, z. B. gibt es Standorte mit einer relativ hohen Quote an stationären Unterbringungen in Heimen und sonstigen betreuten Wohnformen (0,46 % der unter 21jährigen Bevölkerung), wo aber dennoch der Anteil der Ausgaben für die Hilfen nach § 34 nur bei einem Viertel der Gesamtausgaben für die Hilfen zur Erziehung liegt (Modellprogramm-Durchschnitt = 55 % Anteil für stationäre Hilfen).

### Die Größe und Angebotsdifferenzierung der teilnehmenden leistungserbringenden Einrichtungen

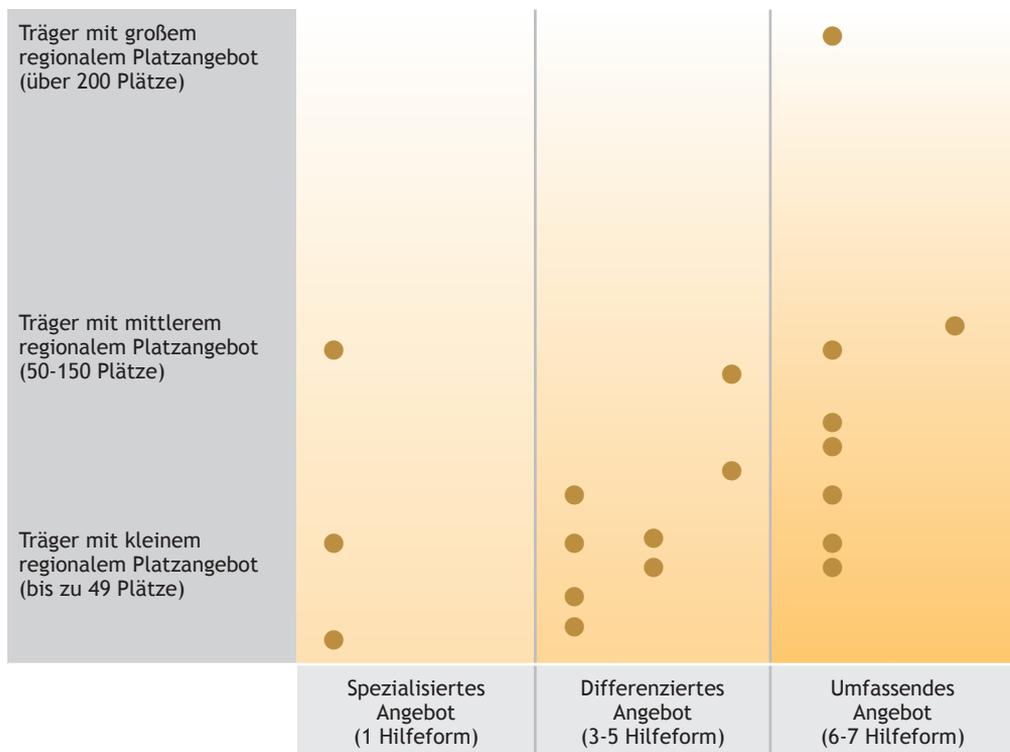


Abbildung 3.3

Von den insgesamt 19 in das Modellprogramm einbezogenen Leistungserbringern verfügten zu Beginn des Modellprogramms ca. 16 % über ein spezialisiertes Hilfeangebot in dem Sinne, dass die Einrichtung sich auf die Erbringung einer Hilfeform konzentriert (z. B. Heimerziehung, SPFH oder Unterbringung in Pflegefamilien). Eine Streuung der Größe des regionalen Angebotes<sup>6</sup> ist

6 In die Berechnungen sind nur die Hilfeformen und deren Umfang angegeben, die in der Kommune/dem Bezirk/dem Kreis, dessen öffentliche Träger als Tandempartner im Modellprogramm fungieren, angeboten werden. Viele der leistungserbringenden Einrichtungen sind darüber hinaus auch in anderen Regionen tätig, so dass bei den hier vorliegenden Darstellungen beachtet werden muss, dass es sich um selektive Organisationsprofile handelt. Eine weitere Eingrenzung betrifft die einbezogenen Hilfearten. Die Evaluation hat sich auf die Erfassung des Angebotes

dennoch bei diesen drei Einrichtungen gegeben: von 25 Plätzen bis zu knapp 130 betreuten ambulanten Fällen reicht die Größendifferenz der drei Einrichtungen.

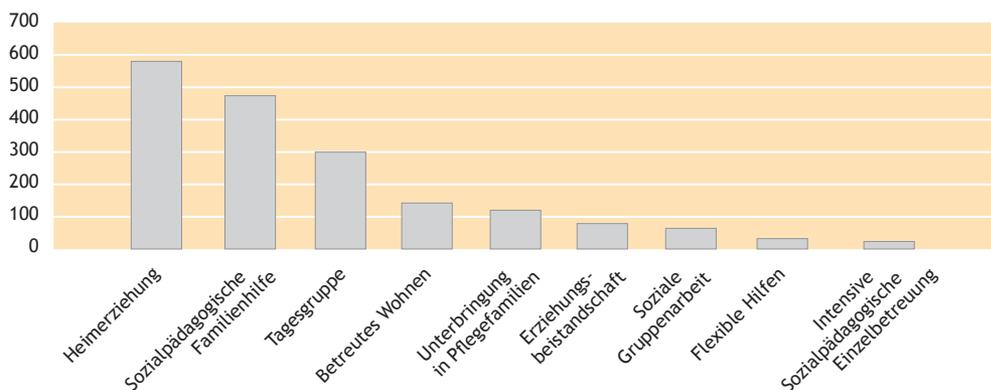
Die anderen 16 leistungserbringenden Einrichtungen verteilen sich zu gleichen Teilen (jeweils ca. 42 %) auf die Kategorien „Einrichtungen mit differenziertem Angebot“ und „Einrichtungen mit einem umfassenden Angebot“. Die Einrichtungen mit differenziertem Angebot bieten in der Regel drei bis fünf verschiedene Hilfeformen an (Heimerziehung, Erziehungs-/Pflegefamilien, Tagesgruppen, SPFH, Erziehungsbeistandschaft, Soziale Gruppenarbeit, Intensive Sozialpädagogische Einzelbetreuungen, Ambulantes Betreutes Wohnen, Flexible Ambulante Betreuungen). Im Durchschnitt können diese Einrichtungen 58 Kinder, Jugendliche und Familien gleichzeitig betreuen (von 22 bis zu 108 Plätzen).

Die Träger mit „umfassendem Angebot“ haben sechs bis sieben verschiedene Hilfeformen in ihrem Angebotsrepertoire. In der Regel werden in diesen Einrichtungen alle Hilfearten (stationär, teilstationär und ambulant) abgedeckt, wobei das Angebot der ambulanten Hilfen besonders ausdifferenziert ist.<sup>7</sup> Im Durchschnitt verfügen die Einrichtungen über eine Platz-/Fallbearbeitungskapazität von 105 Plätzen/Fällen, wobei das Minimum der regional angebotenen Plätze bei 42 Plätzen liegt und das Maximum bei 262.

### Verteilung der Hilfen in den verschiedenen Formen insgesamt und innerhalb der Tandemkonstellationen

Die Fallzahlen bezogen auf die einzelnen Hilfeformen an den Modellstandorten waren sowohl für das Modellprogramm im Allgemeinen als auch für die Evaluation im Besonderen von Interesse.

Zum einen verdeutlichen die allgemeinen Fallzahlen der Leistungserbringer, welche Hilfeformen in welchem Umfang von den Einrichtungen in den jeweiligen Kommunen oder Kreisen erbracht werden (s. Diagramm 1).

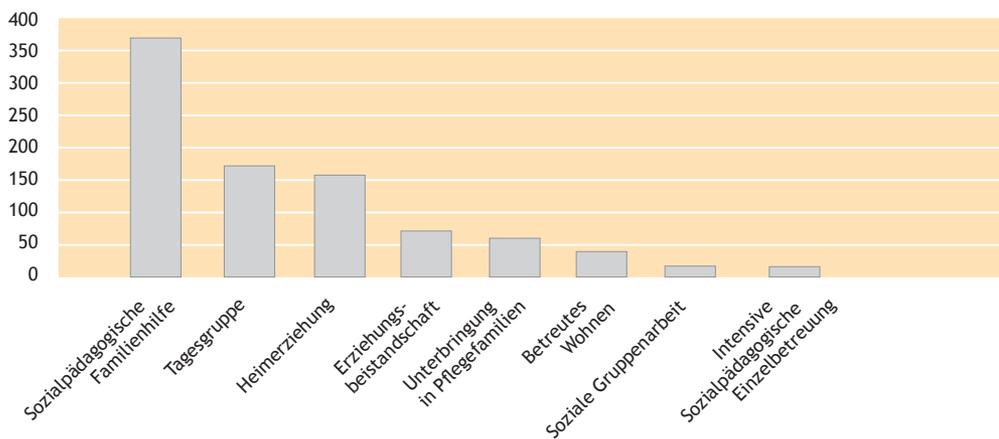


**Diagramm 1: Fallzahlen aller angebotenen Maßnahmen der gesamten Modelleinrichtung zum Stichtag 31.12.2006**

an Hilfen zur Erziehung beschränkt, wobei die Erziehungsberatung aus der Evaluierung in diesem Fall herausgenommen wurde, da hier fachliche und verfahrensrechtliche Besonderheiten gegeben sind. Viele Einrichtungen bieten neben den erzieherischen Hilfen beispielsweise auch Schulen, Kindertagesstätten, berufspädagogische Fördermaßnahmen, gemeinsame Wohnformen für Mütter/Väter und Kinder, heilpädagogische Hilfe, Altenhilfe etc. an.

7 Die Ausdifferenzierungen der (teil-)stationären Hilfen werden in dieser Übersicht nicht mitberücksichtigt, um die Übersichtbarkeit zu gewährleisten. Die Bedeutung der strukturellen und fachlichen Ausdifferenzierungen der stationären Wohnformen für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe und die Flexibilität in den jeweiligen Hilfeverläufen ist jedoch hervorzuheben. Bei der Erfassung der einzelnen Hilfeverläufe im Rahmen der Wirkungsanalyse werden deshalb diese spezifischen Ausdifferenzierungen als Kontextvariablen berücksichtigt.

Zum anderen waren aber im Hinblick auf das Modellprogramm vor allem die modellprogrammrelevanten Fallzahlen von Interesse (vgl. Diagramm 2), da sie Aufschluss darüber geben, wie viele Hilfen zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der neuen, wirkungsorientierten Vereinbarungen tatsächlich von den lokalen Partnern gemeinsam in den relevanten Hilfeformen betreut wurden und damit potenziell unter dem Einfluss der neuen Vereinbarungen erbracht werden konnten. Die im Vergleich zum Diagramm 1 geringeren Fallzahlen ergeben sich aus der Kooperationsvielfalt der Leistungserbringer. Die freien Träger erbringen in der Regel Hilfen auch mit anderen öffentlichen Trägern. In diesen Fällen sind die neu abgeschlossenen Vereinbarungen nicht Grundlage für die Kooperation und fallen somit nicht unter die modellprogrammrelevanten Hilfen. Insbesondere für die Erziehung in Heimen oder sonstigen betreuten Wohnformen als stationäre Hilfe trifft dies zu: Hier hatten sich die modellprogrammrelevanten Fallzahlen um mehr als zwei Drittel reduziert.



**Diagramm 2: Standortübergreifende Fallzahlen der modellprogrammrelevanten Maßnahmen zum Stichtag 31.12.2006**

Es ist deutlich zu erkennen, dass an den Standorten eine Fokussierung bestimmter Maßnahmen stattgefunden hat, die Gegenstand der neuen Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen sind. Die selektierten Fallzahlen zeigen drei deutliche Schwerpunkte:

- die SPFH als ambulante Hilfe<sup>8</sup>,
- die Tagesgruppe als teilstationäre Hilfe und
- die Erziehung in Heimen oder sonstigen betreuten Wohnformen als stationäre Hilfe.

<sup>8</sup> Die hohe Fallzahl bei der Sozialpädagogischen Familienhilfe ergibt sich aus den Hilfen an zwei Standorten mit mehreren freien Trägern („Multitandems“), die im Rahmen des Modellprogramms neue Vereinbarungen über diese Hilfeform abgeschlossen haben. Diese Einrichtungen verfügen über eine im Vergleich auffallend hohe Fallzahl.

# 4 Prozesse im Modellprogramm

Stefanie Albus, Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta

Die Prozessevaluation erfolgte in Form von dreimalig im Programmverlauf durchgeführten ExpertInneninterviews auf Leitungsebene. Weitere Analysen zur Evaluation der Prozesse, etwa die Analyse der Programmworkshops und -Veranstaltungen und der praktischen Implementation finden sich im ausführlichen Zwischenbericht (Albus u. a. 2008) der Evaluation. Im Folgenden werden zunächst im engeren Sinne die Prozesse dargestellt, die mit der Durchführung des Modellprogramms verbunden sind. Die qualitative Analyse der Hilfepraxis bzw. der Praxis der Hilfeplangespräche ist ebenfalls evaluationssystematisch zur Prozessevaluation zu zählen (vgl. Rossi/Lipsey/Freeman 2004), nimmt aber die praktisch-pädagogischen Hilfeprozesse in den Blick und wird gesondert beschrieben.

## 4.1 ExpertInneninterviews

### Methodische Umsetzung der ExpertInneninterviews

Die Interviews wurden jeweils einzeln mit Vertreter(inne)n der Leitungsebene beider Tandempartner geführt, um die Sichtweisen der einzelnen lokalen Partner zu erfassen. Gesprächspartner/innen waren teilweise die benannten Koordinatoren des Modellprogramms, teilweise die Jugendamtsleitungen bzw. die Geschäftsleitungen der Freien Träger. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der InterviewpartnerInnen war die Kompetenz der Befragten, für die Einrichtung als Ganzes sprechen zu können. Bei Multitandem-Standorten waren die Freien Träger verpflichtet, einen Sprecher oder eine Sprecherin zu benennen, der bzw. die für die Interviews zur Verfügung steht und die Sichtweisen der übrigen Träger wiedergeben kann.

Die ExpertInneninterviews wurden im Fall des ersten ExpertInneninterviews vollständig transkribiert. Zu einer ersten Strukturierung und zur explorativen Annäherung an das Datenmaterial wurden Abstracts angefertigt. Basis der Inhaltsanalysen waren bei allen Interviews die vollständigen Transkripte bzw. Texte.<sup>9</sup> Anschließend wurden die Texte in elektronischer Form mit eines Programms zur Qualitativen Datenanalyse weiter bearbeitet (vgl. Kuckartz 2007). Es erfolgte in einem strukturierenden inhaltsanalytischen Verfahren eine Kodierung des Textmaterials und die Zusammenfassung in einem Kategoriensystem (vgl. Mayring 1988). Das Kategoriensystem wurde teils deduktiv aus den Leitfragen abgeleitet, teilweise wurde induktiv aus dem Material heraus kategorisiert (vgl. Gläser/Laudel 2009). Ziel war eine Strukturierung und Zusammenfassung der Inhalte auf mittlerer Abstraktionsebene. Beispielhafte Textstellen (Ankerbeispiele) werden in anonymisierter Form in diesem Bericht dargestellt.

In den Experteninterviews der ersten Phase, die 30 bis 50 Minuten dauerten, wurde umfangreiches Datenmaterial erhoben. Die Transkripte wurden inhaltsanalytisch mit der Leitfrage nach Zielorientierungen für die Teilnahme am Bundesmodellprogramm induktiv aus dem Datenmaterial heraus codiert.

Auszug aus dem Codesystem des ersten Interviews (Zielorientierungen):

<sup>9</sup> Denn bei den folgenden Interviews 2 und 3 erübrigte sich durch die Form der elektronischen Erhebung die Transkription.

## Codesystem

- Verbindliche Strukturen einführen
  - bei fachlichen Zieldiskursen
  - gemeinsame Arbeit (Kooperation Verzahnung)
- Gemeinsamer fachlicher Diskurs Ziele und Methoden
  - Orga-intern
  - Zwischen Träger und JA
- Legitimation/Definitionsmacht
  - Passiv
  - Aktiv: Waffe im Machtkampf
- AdressatInnenorientierung
  - Ausrichtung der Ziele/Methoden an AdressatInnen
  - Aktivierung AdressatInnen
  - AdressatInnen als BewerterInnen der Hilfe
  - Aufbau von Interessenvertretungen
- Veränderungen der Jugendhilfe
  - Vernetzung
  - Auslese schlechter Träger
  - Sozialraumorientierung
  - ambulant vor stationär
  - Prävention
  - Vorbildfunktion
  - Spezialhilfen
- Anerkennung der eigenen Arbeit als qualitativ hochwertig
- Professionalisierung/Qualifizierung der eigenen Einrichtung
  - Weiterbildung
  - Manualisierung
  - Synergieeffekte
- Organisationsentwicklung
  - Modularisierung der Hilfen
  - Mitarbeiterführung
- Prozessentwicklung (Hilfepplan)
  - Flexibilisierung
  - Standardisierung
  - Elternarbeit/Klientenumfeld
- Chancen am Markt verbessern
  - Ranking/Positionsbestimmung
- Qualifizierung des Tandempartners
- Wirkungen erfassen
  - Nachhaltigkeit
  - Kontinuierliche Überprüfung der Zielerreichung
  - Messbare Ziele
  - Nebeneffekte reduzieren
  - Identifikation von Wirkfaktoren
- Austausch übergeordnete Ebene
- Belegungspraxis
- Präzisierung LEQ-Vereinbarungen
  - Verbindlichkeit
- Transparenz und offene Kommunikation
  - Klient-freier Träger
  - Freier Träger-JA
  - JA-Politik
  - freie Träger untereinander
- Finanzierung
  - Finanzierungsfragen klären
  - Existenzsicherung
  - Steigerung Entgelte
  - Effizienz
  - Bonus- Malus als Motivation
  - Kostenreduktion

Im zweiten und dritten ExpertInneninterview wurde weniger umfangreiches Datenmaterial generiert, da die Interviews per E-Mail geführt wurden. Die Codierung erfolgte auf der Basis der Struktur, die die Leitfragen vorgaben und unterhalb dieser Ebene wurden maximal zwei weitere Ebenen codiert. Die Kategorien wurden unterhalb der Ebene der Leitfragen induktiv aus dem Datenmaterial gewonnen.

Auszug aus dem Codesystem des zweiten Interviews:

#### **Codesystem**

Wichtigste Neuerung?

Wichtigste Aspekte im eigenen Modell

- Formulieren von Zielen
- Prüfen von Wirkung(szielen)
- Prüfen von Standards
- Wettbewerb
- Verfahren der Zusammenarbeit
- Ranking
- Partizipation
- Elternarbeit/Aktivierung
- Re-Integration
- Finanzierungsform
- Dialog
- HP Qualifizierung allgemein (STANDARDS, VERFAHREN)
- HP Qualifizierung speziell (DIAGNOSE)

Schwierigkeiten/Unsicherheiten?

Personelle Situation

- Qualifikationsbedarf
- Gefahr von Verunsicherung
- Geringe Akzeptanz

Spezifik des eigenen Modells

- Langfristigkeit
- Kritische Distanz zu eigenem Modell
- Komplex
- Modus Bewertung unklar
- Zeitaufwand
- Arbeitsdichte

Strukturelle Schwierigkeiten

- Markt u Belegung ungewiss
- Parallelstrukturen
- Kosten
- Recht/Verwaltung

Sprachgebrauch: Steuerungsterminologie

Sprachgebrauch: Kommunikationsterminologie

Auszug aus dem Codesystem des dritten ExpertInneninterviews

#### **Codesystem**

Beziehung zu Tandempartner

- Negative Auswirkungen auf die Arbeitsbeziehung
- Zusammenarbeit positiv beeinflusst

größter Fortschritt

Erreichte Ziele

wichtigste Neuerungen

- Standards für Hilfeplanung
- Dialog
- Entwicklung von Fachlichkeit
- NutzerInnenbefragungen

Erfolge/positive Ergebnisse

- Umfassende Beteiligung
- Elternarbeit

weitere Entwicklungsbedarfe

- Lernprozess

- Geänderte Ziele
- Stolpersteine
- Stellenwert der finanziellen Anreizsysteme
- Nebenwirkungen
  - Umsteuerung
- Daten als hilfreich für Weiterentwicklung
  - Wirkungen besser dokumentiert
- Aufwand im Verhältnis zum Nutzen gelohnt
  - Aufwand für Implementation
- Eintritt in den Echtbetrieb
- Würde heute anders machen

## 4.2 ExpertInneninterview zu Beginn des Bundesmodellprogramms<sup>10</sup>

### Inhalte und Fragestellungen des ersten ExpertInneninterviews

Es wurden Leitfragen zu Erwartungen und Einschätzungen zu Zielen bezüglich des Modellprogramms gestellt. Auch erste Erfahrungen nach der Konstitution der Programmstrukturen und der Tandemkonstellation waren Thema.

Die Leitfragen zum Vertiefungsbereich der Ziele im Bundesmodellprogramm wurden wie folgt für alle Interviews als Leitfaden genutzt:

#### *Wirkungsverständnis:*

- Was verstehen Sie persönlich unter „Wirkungen“ von HzE?
  - Auf welchen Ebenen bzw. bei wem können sich Ihrer Meinung nach Wirkungen zeigen?
  - An was lassen sich Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen festmachen?
  - Deckt sich dieses mit den Wirkungsvorstellungen in Ihrer Einrichtung (/Ihrem Amt)?
  - Inwiefern weicht die organisationsinterne Wirkungsdefinition von Ihrer persönlichen ab?
  - Worin sehen Sie persönlich die Ziele von HzE?

#### *Wirkungsorientierung in den neuen LEQ-Vereinbarungen:*

- Was kann der Aspekt der Wirkungsorientierung bei den neuen LEQ-Vereinbarungen für Ihre Einrichtung (/Ihr Amt) und auch allgemeiner für die Erziehungshilfe bringen?
  - Wo bzw. auf welcher Ebene sehen Sie den Schwerpunkt der Veränderungen?
  - Gibt es Grenzen der Steuerung durch die LEQ-Vereinbarungen? Wo?

#### *Ziel im Modellprogramm*

- Welches vorrangige Ziel steht für Sie im Rahmen des Modellprogramms im Vordergrund?

#### *Erwartungen an das Modellprogramm:*

- Inwiefern versprechen Sie sich vom Modellprogramm Hilfe bei der Umsetzung dieser Ziele?
  - Austausch mit Information von anderen Teilnehmern, Workshops, Regiestelle, Evaluation
  - Worin sehen Sie die wichtigste Aufgabe der BeraterInnen (z. B. Unterstützung, Qualifizierung, Interessensvertretung gegenüber ..., Aufbau von Controllingssystem, Schwächen aufdecken ... etc.)?
  - Abb. 5.1: Auszug aus Leitfaden für ExpertInneninterview 1

Neben der Analyse der organisationsstrukturellen Ausgangssituation wurden also insbesondere die Erwartungen und Ziele der einzelnen Akteure vor Ort analysiert.

<sup>10</sup> Alle 11 öffentlichen Träger und 13 freie Träger (Standorte mit Multi-Tandem-Konstellation) haben sich an dem ersten ExpertInneninterview beteiligt, welches in fast allen Fällen vor Ort, in wenigen Ausnahmen im Anschluss an die Standortbesuche telefonisch durchgeführt wurde.

## Ziele und Erwartungen an den Modellstandorten

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich standortübergreifend Schwerpunkte von Zielen und Erwartungen herauskristallisieren, die von den Modellakteuren ins Auge gefasst worden sind:<sup>11</sup>

### Gemeinsame Qualitätsentwicklungsprozesse verbindlicher gestalten:

Dieses Ziel steht häufig im Zusammenhang mit bisher negativen Erfahrungen im Rahmen der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. Der Wunsch zum fachlichen Austausch ist da – und wird besonders auch von den Vertretern der leistungserbringenden Einrichtungen in den Interviews explizit benannt. Allerdings wird bemängelt, dass häufig der Fokus auf den Entgeltverhandlungen liegt und die fachlichen Erwartungen an und die Erfahrungen mit der Leistung nicht zum Thema gemacht werden. Ein Freier Träger formuliert es folgendermaßen:

*“So, nun gibt es, Gott sei Dank, diese LEQ, wo es ja im Prinzip grob zusammengefasst ist. Aber es fehlt, und das hatten wir vorher bei den Pflegesatzverhandlungen, es fehlt der fachliche Diskurs dazu. Es ist so, dass also die Leistungsbeschreibung und die Qualitätssicherungsvereinbarung vom Träger vorbereitet wird. Dann guckt sich das Jugendamt das an. Und dann geht das zu den Finanzern, die machen auf der Grundlage - wir müssen auch das Entgelt vorbereiten, das reichen wir dann ein. Und dann sitzen aber die Financer, die dann gucken und sagen, ‚so, das steht hier nicht in der Leistung‘. Also, pff, fliegt raus. Dieses Raster ist ja im Prinzip eine Kurzfassung von allem. In der Leistungsbeschreibung steht es drin. Es steht auch ganz groß in der Leistungsvereinbarung, ‚auf Grundlage der Leistungsbeschreibung vom Soundsovielten‘. Das kriegen die Financer aber nicht.“ (Freier Träger)*

Im Rahmen dialogischer Qualitätsentwicklungsverfahren wird auch die Konkretisierung von Erwartungen des öffentlichen Trägers an die Leistungserbringer als Ziel benannt. Der Wunsch nach einer Verbesserung der Kooperationskultur stellt in diesem Zusammenhang ein Querschnittsziel dar, um einen transparenten Dialog und verbindlichere Verhandlungen zu ermöglichen.

### Die eigene Einrichtung/das eigene Amt qualifizieren

Dieses Ziel wird von vielen der Interviewpartner genannt. Das Modellprogramm stellt aus Sicht einiger Experten so etwas wie eine selbst gewählte, aber verbindliche Fortbildung dar, die zur eigenen kreativen Weiterentwicklung anregt. So formuliert beispielhaft ein öffentlicher Träger:

*“Weil das ja grade das ist, was wir uns von dem Modellprojekt versprechen. Es ist ja häufig so, dass man im alltäglichen Geschäft nicht den Kopf frei hat was zu entwickeln und auch einfach mal sich zu informieren, wie machen das andere, wo gibt es schon Untersuchungen und Studien. Und um dafür Zeit zu finden und eben auch die richtigen Ansprechpartner zu haben, ist es ganz gut, dass es ein solches Modellprojekt gibt. Weil das war eine ganz wichtige Motivation für uns zu sagen, wir schmoren hier immer im eigenen Saft und wollen eigentlich was tun.“ (Jugendamt)*

Ein freier Träger hebt die Reflexion der Praxis hervor:

*“Auch jetzt die eigene Leistung kritischer zu hinterfragen, zu schauen, wie ist z. B. diese Aktenführung, die im Rahmen des Modellprojektes geführt wird, wie ist die Hilfe strukturiert und wie ist, das ist für meinen Part interessant, ist es notwendig, dass man die Vereinbarung, die man mit der Stadt schließt, letztendlich zu transportieren in die Einrichtung zu den Einrichtungsleiter -wir arbeiten sehr dezentral-, aber auch zu eben einzelnen Mitarbeitern.“ (Freier Träger)*

Unterschieden werden kann bei einer Feinanalyse des Qualifizierungsziels zwischen dem Fokus auf Organisationsentwicklung, z. B. die Veränderung der sozialpädagogischen Angebote, die Op-

<sup>11</sup> Die Aussagen der Leitungskräfte, von freien Trägern und Jugendämtern werden in anonymisierter Form dargestellt.

timierung der Dokumentation und des Controllings sowie der Schwerpunkt der Professionalisierung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch Weiterbildungen und andere Unterstützungsleistungen.

## **Jugendhilfe gegenüber der Politik legitimieren**

Der Legitimationsaspekt spielt standortübergreifend eine zentrale Rolle. Sowohl die öffentlichen Träger als auch die leistungserbringenden Einrichtungen erhoffen sich von der Teilnahme am Modellprogramm, dass sie den PolitikerInnen die Bedeutung und die Leistungen der Jugendhilfe verdeutlichen können und damit auch im Verteilungskampf der öffentlichen Gelder gegenüber anderen Politikbereichen eine bessere Position behaupten können. Ein öffentlicher Träger spricht in diesem Zusammenhang von der „Implementierung von Wichtigkeit“ durch das Bundesmodellprogramm, das auf die lokale Politik Einfluss nehmen kann. Der Nachweis von Wirkungen wird aus dieser Perspektive zu einem Instrument der Legitimation wie es von verschiedenen ExpertInnen formuliert wird:

*“Und was ganz wichtig ist, ich möchte, dass wir mit diesem Modell gut an die Politik hier herüber kommen. Wenn unser Modell in drei Jahren abgeschlossen ist, ich möchte nicht schon wieder auf den Prüfstand: ‚Macht ihr eigentlich eine richtige Arbeit?‘ Wir müssen frühzeitig den Politikern - die sind keine Fachfrauen und Fachmänner - mit ihren Worten gut rüberbringen, dass wir gute Arbeit machen, dass die auch wirkt und dass das auch publik gemacht wird, aber so, dass es die Politik, Jugendhilfeausschüsse, so lange es sie noch gibt, dass es die auch gut verstehen.“ (Freier Träger)*

*“Wir sind natürlich enorm unter Druck als Jugendhilfe von der Kreispolitik [...] wir haben eigentlich nicht das Geld, was wir bräuchten. Und die Jugendhilfe ist ein großer Ausgabebatzen, der immer kritisch hinterfragt wird, weil, sagen wir, der Algorithmus bei uns einfach nicht so funktioniert wie im Sozialamt. Also wenn, was weiß ich, wenn ich über 800 Euro habe, dann kriege ich halt kein ALG II oder so, und wenn ich drüber bin, dann kriege ich es. Und bei uns ist es etwas weicher und komplizierter. Und deswegen müssen wir nicht nur im Sinne der guten Öffentlichkeitsarbeit so tun, als ob wir effizienter wären, sondern wir müssen es auch belegen können, dass wir effizienter sind.“ (Jugendamt)*

## **AdressatInnen konsequenter einbinden**

Die AdressatInnen sind an verschiedenen Stellen in den ExpertInneninterviews als Zielkategorie thematisiert worden. Die Analyse macht aber deutlich, dass die Zielrichtungen bei dieser Thematik verschieden sind. Zum einen geht es den ExpertInnen darum, die Bedürfnisse der AdressatInnen konsequenter in den Mittelpunkt der Planungen von erzieherischen Hilfsmaßnahmen zu stellen:

*“Noch mal auch inhaltlich zu schauen, was sind eigentlich Ziele der Arbeit jetzt mit den Eltern, mit den Kindern. Wie werden die umgesetzt. Sind die wirklich im Interesse der Kinder.“ (Freier Träger)*

Die professionelle Reflexion der Arbeit steht hier im Mittelpunkt, die Beteiligung der AdressatInnen kann, muss aber nicht zwangsläufig in diesen Prozess integriert werden.

Anders ist das bei dem Ziel, Vorstellungen und Erfahrungen der AdressatInnen zu berücksichtigen, ob im Hilfeprozess selbst, bei der Beurteilung der Zielerreichung oder bei Beschwerden. Beispielsweise merkt ein öffentlicher Träger an:

*“Im stationären Bereich gibt es ja zum Beispiel auch Kindersprecher, Jugendlichensprecher, da gibt es Gremien dann auch mit Beschwerdemanagement und dergleichen. Das ist im ambulanten Bereich, wo das ja mehr so die Individuen sind, noch nicht so ausgeprägt. Vielleicht bleibt Zeit und Raum, sich da im Projekt mal mit zu beschäftigen.“ (Jugendamt)*

Als dritter Schwerpunkt im Rahmen der AdressatInnenfokussierung ist die Aktivierung zu nennen. Die Einbindung der AdressatInnen erfolgt in diesem Zusammenhang zu dem Zweck, dass diese sich aktiver in den Hilfeprozess einbringen und Verantwortung übernehmen:

*“Weil nur wenn ich die Ziele der Eltern habe, dann werden die eine Motivation entwickeln, an diesem Prozess mitzuarbeiten. Oder wenn es die Ziele von Kindern sind.“ (Freier Träger)*

*“Es wird viel von Partizipation gesprochen, von Beteiligung gesprochen, aber ich hoffe sehr, dass diese wirkungsorientierten Entgelte mit sich bringen, dass alle Beteiligten gleichermaßen im Boot sind. Und dass wir gemeinsam irgendwelche Wirkungsfaktoren oder auch Mittel und Methoden finden, um also auch insbesondere Eltern mehr in die Verantwortung zunehmen.“ (Freier Träger)*

## **Finanzen klären und sichern**

Ein wichtiges, wenn auch im Vergleich zu den anderen aufgeführten Zielen eher nachrangig formuliertes Ziel der Modellpartner sind die Finanzierungsregelungen. In erster Linie geht es hier um die Existenzsicherung, vor allem aus der Perspektive der leistungserbringenden Einrichtungen. Von Seiten der öffentlichen Träger wird zum Teil das Ziel der Kostenreduktion oder des effizienten Mitteleinsatzes verfolgt. Erstaunlich ist, dass die Implementierung von Bonusausschüttungen oder Bonus-Malus-Regelungen nur von einer geringen Anzahl von ExpertInnen überhaupt thematisiert wird. Als Ziel wird sie – zum Anfangszeitpunkt des Modellprogramms 2006 – nur von drei (von insgesamt 22) ExpertInnen formuliert.

Eine aufschlussreiche Ergänzung zu der oben dargestellten standortübergreifenden Analyse der Ziele und Erwartungen der Modellpartner ist die Gegenüberstellung der formulierten Ziele der öffentlichen Träger und der leistungserbringenden Einrichtungen, denn bei der Gewichtung der einzelnen Zielbereiche sind durchaus Unterschiede zu erkennen.

Während das Ziel, den gemeinsamen Qualitätsentwicklungsprozess verbindlicher zu gestalten, bei beiden Akteursgruppen am häufigsten genannt wird, wird die Forderung, die Erwartungen an Hilfeprozesse konkreter zu formulieren, in erster Linie von den ExpertInnen der öffentlichen Träger formuliert. Vereinzelt wird der Wunsch, dass der öffentliche Träger seine Erwartungen deutlich machen sollte, zwar auch von den leistungserbringenden Einrichtungen zum Thema gemacht, aber nicht annähernd in dem Ausmaß wie bei den öffentlichen Trägern. Der Ertrag einer solchen Konkretisierung wird von den öffentlichen Trägern anscheinend in einer Optimierung der Steuerung gesehen:

*“Die Frage ist: Welche Ziele verbinden wir jetzt ganz konkret damit? Für mich ist wirklich so das Ziel: Ist unsere Elternarbeit und die Beschreibung, wie wir sie jetzt gemacht haben in der Leistungsvereinbarung eigentlich sauber genug um hinterher das Ziel, was ich eigentlich damit verbinde, nämlich, dass die Eltern dann in der Lage sind, klare Strukturen für ihre Kinder vorzugeben, klare Haltungen in Bezug auf Erziehung, ihren Kindern vorzuleben, mit ihnen zu praktizieren. Ob ich das sauber genug in einer Vereinbarung im Vorfeld schon festlegt habe - das ist eigentlich so für mich der springende Punkt.“ (Standort 9, Jugendamt)*

*“Also sie möchten auch gerne sehen, dass sich nicht Externe, frei gewerbliche Anbieter auf dem Markt tummeln können. Da muss schon ein bestimmtes Qualitätsniveau erreicht sein, sonst hat der bei uns keine Chance. Und das Ärgerliche ist, dass er gleichwohl eine Betriebserlaubnis bekommen wird vom Landesjugendamt - da können wir unsere Qualitätsrichtlinien hochheben, wie wir wollen. Aber unsere Legitimationschance, bei den belegenden Sozialdiensten, bei den Sozialarbeitern zu sagen, ‚den belegst du nicht, weil der hat kein Qualitätsentwicklungssystem oder keinen Vertrag mit uns geschlossen, nach unseren Qualitätsmaßstäben‘, das würde unsere Position gegen diesen freien Anbietern natürlich stärken.“ (Jugendamt)*

Die Freien Träger, die ebenfalls den Wunsch geäußert haben, dass der öffentliche Träger seine Erwartungen transparenter macht, scheinen diesem möglichen Steuerungswunsch entgegenkommen zu wollen, indem sie bereit sind, ihr Leistungsangebot auf die Wünsche des Kostenträgers abzustimmen:

*“Es ist einfach so, dass wir bestimmte Angebote vom Jugendamt nicht belegt werden, warum auch immer. Und das wäre natürlich auch noch mal eine spannende Frage. Weil ich einfach denke, da gibt es ja immer*

*wieder Diskussionen, und da erwarte ich einfach auch mal eine Antwort vom öffentlichen Träger, warum ist das so.“ (Freier Träger)*

Auch bei den angestrebten Qualifizierungsprozessen gibt es unterschiedliche Nuancen in der Schwerpunktsetzung. Die ExpertInnen der öffentlichen Träger nennen in diesem Zusammenhang beispielsweise den Wunsch, Instrumente zu entwickeln, die den eigenen MitarbeiterInnen eine Orientierung geben sollen in der alltäglichen Praxis, z. B.

*“Also für mich ist wichtig, dass auch die Kollegen, also die Fachkräfte, auch einen praktischen Nutzen von dem Projekt haben. Ich denke zum Beispiel an die Auswahl der richtigen Hilfen: Was kann ich von der und der Hilfe erwarten?“*

Das Verhältnis von Kontrolle und professionellem Handeln wird dabei von einem Jugendamts-Experten folgendermaßen ausgedrückt:

*“Dass sich der Kontrolle zu unterwerfen kein Nachteil, sondern ein Vorteil ist, der Profession nutzt und der eigenen Profilierung nutzt, das ist das Eine.“ (Jugendamt)*

Auf Seiten der leistungserbringenden Einrichtungen wird im Vergleich dazu häufiger der Reflexionsprozess als wichtiger Aspekt für weitere Qualifizierungen der Hilfen genannt:

*“Ja, und dann vielleicht auch, dass wir schon in unserer Arbeit noch mal ein Stück bewertet werden und gucken, wo haben wir auch unsere Schwächen, wo müssen wir noch mal was nachlegen.“ (Freier Träger)*

Bei der vergleichenden Analyse ist festzustellen, dass die Qualifizierung der eigenen Organisation und der dazugehörigen MitarbeiterInnen häufiger von den leistungserbringenden Einrichtungen auf die Zielagenda gesetzt wird. Beim öffentlichen Träger wird zwar auch häufig ein Qualifizierungsbedarf konstatiert, aber nicht in dem Ausmaß wie bei den Leistungserbringern. Im Zusammenhang mit den Berichten der ExpertInnen zur bisherigen Umsetzung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungsprozesse ist zu vermuten, dass die Leistungserbringer in den letzten Jahren gezwungen waren, sich intensiver mit der Qualität ihrer Einrichtung und der angebotenen Leistungen auseinanderzusetzen als die öffentlichen Träger, da die leistungserbringenden Einrichtungen in einem relativen Abhängigkeitsverhältnis stehen. Langsam scheint sich aber die Erkenntnis durchzusetzen, dass auch der öffentliche Träger seinen Teil zum (Miss-)Erfolg beiträgt, z. B. in Form von Beratungs- und Diagnosequalität.

Auffallend ist die seltene Forderung des öffentlichen Trägers nach Qualifizierungsmaßnahmen des Modellpartners. Obwohl auf der einen Seite die Erwartungen häufig nicht 100 %ig befriedigt werden – worauf das Ziel schließen lässt, die Erwartungen in Zukunft konkreter zu formulieren –, scheint der Grund dafür nicht in der mangelnden Qualifikation des Leistungserbringers gesehen zu werden, sondern wird anscheinend eher auf Kommunikationsschwierigkeiten zurückgeführt.

Ebenso wenig wird Kritik an der Arbeit des öffentlichen Trägers von den Leistungserbringern geäußert. Einige ExpertInnen der leistungserbringenden Einrichtungen formulieren zwar den Wunsch, dass auch der öffentliche Träger selbst seinen Part des Hilfeprozesses qualifizierter gestaltet, jedoch sind diese Forderungen eher selten.

Eine Veränderung der Rolle der AdressatInnen wird ebenfalls etwas häufiger von den Leistungserbringern thematisiert als von den öffentlichen Leistungsträgern. Zu vermuten ist hier, dass die Leistungserbringer den AdressatInnen durch die Aufgabenverteilung „Leistungsanbieter – Kostenträger“ näher stehen und deren Bedürfnisse, Wünsche sowie deren problematische Reaktionen, Enttäuschungen und Kritik deutlicher und unmittelbarer erfahren als die Fachkräfte beim öffentlichen Träger. Insofern sind die Leistungserbringer einem stärkeren Handlungsdruck ausgesetzt, weil zum einen die AdressatInnen erwarten, dass sie auf ihre Bedürfnisse reagieren und zum anderen der Leistungsträger dafür bezahlt, dass Probleme gelöst werden.

Ein spezifisches Ziel der leistungserbringenden Einrichtungen, das in einigen Interviews genannt wird, ist der Wettbewerbsvorteil. Ein freier Träger formuliert es folgendermaßen:

*“Der andere Aspekt ist die intensive Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Träger, die sicherlich dazu führt, dass man noch partnerschaftlicher zusammen arbeiten wird. ... Und das war für mich die Motivation mitzumachen und ganz offen, würde ich auch nicht verhehlen, war`s sicherlich auch der Wettbewerb unter den freien Trägern, dass es auch interessant war zu schauen, wer bildet das Tandem.“*  
(Freier Träger)

Als Pendant bei den öffentlichen Trägern ist am ehesten der Wunsch nach Übertragbarkeit der Modellvereinbarungen auf die gesamte lokale Jugendhilfelandschaft zu sehen, der jedoch nur vereinzelt geäußert wird.

### **Drei Konstellationen zu Zielschwerpunkten an den Modellstandorten**

Betrachtet man die Zielschwerpunkte der verschiedenen Akteure (Kostenträger und Leistungserbringer) je nach Standort, zeigen sich unterschiedliche Konstellationen:

#### **Gemeinsam für die Legitimation und Weiterentwicklung der Jugendhilfe kämpfen**

In dieser Tandemkonstellation gibt es eine hohe Übereinstimmung mit dem vorrangigen Ziel, das mit der Teilnahme am Modellprogramm verfolgt wird. Im Vordergrund steht bei diesen Standorten die Absicht, die Politik von dem Bedarf an und der Qualität und Wirkung von Jugendhilfeleistungen zu überzeugen. Außerdem wird auch die perspektivische Weiterentwicklung der Jugendhilfelandschaft vor Ort sowohl vom öffentlichen Träger als auch von der leistungserbringenden Einrichtung mitbedacht.

#### **Eigene Wirkungsziele verfolgen im Rahmen von gemeinsam erarbeiteten verbindlichen Kooperationsstrukturen**

Die Optimierung der Kooperation im Hilfeprozess sowie in der wirkungsorientierten Qualitätsentwicklung wird hier von beiden Seiten als Notwendigkeit betrachtet. Neben diesem Kooperationspostulat benennen beide Akteure aber auch Eigeninteressen, die ebenfalls verfolgt werden, ohne dass sie das gemeinsame Ziel in Frage stellen.

#### **Den Tandempartner von den eigenen Wirkungsvorstellungen überzeugen**

Einige Standorte zeichnen sich dadurch aus, dass beide InterviewpartnerInnen explizit Vorstellungen formulieren, wie wirkungsvolle Jugendhilfeleistungen in Zukunft gewährleistet werden können. Der Qualifizierungsbedarf wird dabei größtenteils bei dem jeweiligen Tandempartner gesehen. In dieser Konstellation scheint ein Kompromiss schwierig, da die Ziele und Handlungserwartungen nicht nur divergierend, sondern in wesentlichen Punkten diametral gegenübergestellt sind.

Inwiefern die Bewertung des Kooperationsverhältnisses mit diesen unterschiedlichen Konstellationen in der standortbezogenen Zielsetzung in Verbindung steht, ist nicht abschließend festzustellen. Durch die Analyse der Aussagen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit wird aber deutlich, dass unterschiedliche Kooperationsmerkmale an den Standorten zu finden sind. Relativ homogen stellt sich die Einschätzung der strukturellen Machtverteilung dar. Bis auf einzelne Ausnahmen, bei denen die Kooperationsprozesse als „Verhandlung auf gleicher Augenhöhe“ beschrieben werden, wird von den meisten Akteuren – insbesondere von den leistungserbringenden Einrichtungen – das Abhängigkeitsverhältnis der Leistungserbringer vom Kostenträger konstatiert. Die wesentlichen Unterschiede zeigen sich in dem jeweiligen Umgang mit diesen Machtstrukturen.

Einige ExpertInnen der freien Träger sehen diese Abhängigkeitsverhältnisse als systemimmanent an – insbesondere wegen der Finanzierungsaspekte:

*„Und da wirken natürlich auch bestimmte Abrechnungsmodalitäten des Jugendamtes und auch ökonomische Rahmenbedingungen mit ein. ... Ansonsten gibt es ja so unterschiedliche Zielsetzungen. Die unterscheiden sich aus meinem Blickwinkel auch ein bisschen vom öffentlichen und unserem, also dem freien Träger. Beim öffentlichen Träger sind natürlich immer auch ökonomische Kriterien wichtig.“ (Freier Träger)*

Die Leistungserbringer bringen in diesem Zusammenhang Verständnis für die begrenzten finanziellen Handlungsspielräume auf, wie es auch ein öffentlicher Träger formuliert:

*„Wir haben uns dann immer geeinigt, und der Träger war dann auch einsichtig zu sagen, er kommt mit dem Geld so aus, mit unseren Kostensätzen.“ (Jugendamt)*

Andere ExpertInnen betrachten die gegebenen Machtstrukturen als Ergebnis von Auseinandersetzungen, die potenziell auch immer wieder eine neue Verschiebung der Machtverhältnisse zur Konsequenz haben können:

*„Und was es mit dem Jugendamt zu streiten gibt, das streite ich mich so oder so. .... Und ich möchte nicht, dass da irgendwelche Bürokraten sich irgendwas ausdenken und uns budgetieren wie Ärzte. Oder uns Pflegestufen vorgeben oder vorschreiben: ‚du darfst nur fünf Minuten brauchen, bis das Kind in die Schule geschickt ist‘, oder im Sportverein angemeldet ist oder Ähnliches.“ (Freier Träger)*

Unabhängig von den gegebenen Machtstrukturen berichten viele ExpertInnen beider Seiten, des Leistungserbringers und des Kostenträgers, von einer konstruktiven Zusammenarbeit:

*„Wie gesagt, wir stimmen nicht in allem überein, aber es hat in der sachlichen Zusammenarbeit immer gereicht und ich bin guten Mutes: Das wird eine gute Geschichte – gar keine Frage.“ (Jugendamt)  
„Insgesamt, finde ich, arbeitet man mit dem Jugendamt hier auf qualitativ und inhaltlich hohem Niveau.“ (Freier Träger)*

Die persönliche Ebene wird insbesondere im Zusammenhang mit der Kooperationsqualität von einigen InterviewpartnerInnen als ausschlaggebend angesehen. Selbst wenn die generelle Qualität der Zusammenarbeit zwischen öffentlichem Trägern und Leistungserbringer kritisiert wird, sorgt die positive Einschätzung der individuell gewachsenen Beziehungen zu den konkreten Verhandlungspartnern für Optimismus:

*„Und darüber hinaus meine ich, dass es hier auch immer ein gutes Miteinander gab. Man könnte das auch, wenn man will, vielleicht Kungelei nennen. Na, kungeln ist zu viel, aber dieser informelle Kontakt untereinander. Und der ist aber dann natürlich unterschiedlich zwischen den Einrichtungen und dem Jugendamt.“ (Jugendamt)*

*„Aber da mache ich mir eigentlich, ehrlich gesagt, keine Sorge. Also wir kennen die Leute schon länger. Und das sind eben bewährte Gesprächspartner im Bezirk.“ (Jugendamt)*

Als schwierig wird demnach auch gesehen, wenn diese Vertrauensebene gestört ist. In Bezug auf die Erfahrungen in der alltäglichen Praxis wird das Problem von einem Leistungserbringer folgendermaßen geschildert:

*„Auf der operationalen Ebene, was das eigentlich Wichtige ist, gibt es immer noch relativ viel, nicht dramatisch, aber doch relativ viele Missverständnisse zwischen Sozialem Dienst und Mitarbeitern meiner Einrichtung, auch in der Fallarbeit.“ (Freier Träger)*

Ebenso werden die Verhandlungen auf der Leitungsebene als problematisch eingestuft, wenn die Atmosphäre von Misstrauen geprägt ist:

*„Es geht nicht darum, dass die Träger Angst haben, zu wenig an Fachleistungsstundenentgelt zu bekommen, sondern dass sie die Gefahr sehen, dass über den Kostensatz letztlich dann auch eine fachliche Steuerung läuft.“ (Jugendamt)*

Auch wenn die Zusammenarbeit selten direkt kritisiert wird, äußern doch einige InterviewpartnerInnen die Hoffnung, dass durch die gemeinsame Teilnahme am Bundesmodellprogramm die Beziehungen intensiver und partnerschaftlicher werden.

### 4.3 ExpertInneninterview zu Beginn der Erprobungsphase<sup>12</sup>

#### **Inhalte und Fragestellungen des zweiten ExpertInneninterviews**

Das zweite ExpertInneninterview richtete sich auf die praktische Umsetzung der neuen Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen angesichts weitreichender fachlicher Innovationen und umfangreicher neuer Modelle der Erbringung, Steuerung und Finanzierung der Hilfen zur Erziehung an den Modellstandorten. Die Modellpartner befanden sich zu dem Zeitpunkt in einem intensiven Qualitätsdiskurs, der teilweise formell in den Vereinbarungen festgehalten ist, teilweise aber auch durch die lokale Umsetzung bedingt ist. Dieser erstreckt sich oft nicht allein auf die Tandemstruktur, sondern auch darüber hinaus auf den Kreis der örtlichen freien Träger, der AG nach § 78 SGB VIII wie auch der regionalen Fachöffentlichkeit. Dieser Aspekt ist nicht zu vernachlässigen, da Austausch und Diskussion durchaus zusätzlich arbeitsintensiv sind und auch einschließen, dass kontroverse Meinungen ausgetauscht werden, dass Befürchtungen und Ängste thematisiert werden oder auch vage Vermutungen über die neuen Vereinbarungen durch Kommunikation und Transparenz aufgeklärt werden müssen.

Gefragt wurde vor diesem Hintergrund nach den wichtigsten implementierten Neuerungen und nach Herausforderungen und Schwierigkeiten in der Einschätzung der Leitungskräfte.

Die erste wesentliche Leitfrage für das 2. ExpertInneninterview lautete:

Was denken Sie, welche Veränderung bzw. Neuerung, die mit den neuen Vereinbarungen im Rahmen des Modellprogramms verbunden ist, wird am stärksten die Praxis in Ihrer Einrichtung beeinflussen? Beschreiben Sie bitte den Aspekt, den Sie für den wichtigsten halten.

Die zweite bedeutsame Leitfrage für das 2. ExpertInneninterview lautete:

Bei welchen Veränderungen und Neuerungen erwarten Sie, dass sich Schwierigkeiten ergeben könnten bzw. bei welchen Innovationen sind Sie sich unsicher über die weitere Entwicklung in Ihrer Einrichtung? Beschreiben Sie bitte auch hier nur den für Sie wichtigsten Punkt.

#### **Wichtigste Neuerungen aus Sicht der Leitungskräfte**

Die Vertreter der Leitungsebenen der lokalen Partner wurden im zweiten Experteninterview gebeten darzustellen, was sie für die wichtigste und praktisch relevanteste Neuerung bei den Vereinbarungen erachten.

Unabhängig von den „tatsächlich“ vertraglich in den Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen festgelegten Elementen wird hier bei den Aussagen der Modellpartner deutlich, was in der Wahrnehmung der (Leitungsebene der) lokalen Partner als subjektiv bedeutsam erachtet wird. Dies kann von den „tatsächlichen“ Inhalten der Vereinbarung insofern abweichen, als dass für Außenstehende möglicherweise andere Schwerpunkte ersichtlich sind, als von den Modellpartnern selbst wahrgenommen werden. Gleichzeitig lässt sich bezogen auf die Phase der Implementation so erkennen, welche Innovationen vor Ort (zum Zeitpunkt des ersten Halb-

<sup>12</sup> Von 11 öffentlichen Trägern haben sich 10 Vertreter/innen an dem zweiten Experteninterview beteiligt. Von den 13 freien Trägern haben sich 9 Vertreter/innen beteiligt.

jahrs nach Abschluss der Vereinbarungen) im Mittelpunkt des Interesses der beteiligten Akteure stehen. Aus den Aussagen der Leitungskräfte lassen sich folgende Punkte herausarbeiten:

### **Prüfen von Standards und Verfahren der Zusammenarbeit**

Das Prüfen von Standards ist ein vielfach benannter Punkt. Die Modellpartner berichten durchweg, dass sich in der praktischen Umsetzung dieser Aspekt als besonders wichtig herausstellt. Dabei sind mit „Standards“ weniger die Kriterien für die pädagogische Arbeit gemeint, sondern die organisatorischen Verfahren, die den verlässlichen Rahmen der Hilfeerbringung gewährleisten sollen.

Die Aussage eines freien Trägers steht für zahlreiche ähnliche Formulierungen:

*„Es konnten mit dem öffentlichen Träger klare Verfahren besprochen und festgelegt werden. Dies sind die klaren Regelungen der Verfahrensabläufe in der Zusammenarbeit mit dem öffentlichen Träger, wie Aufnahmeverfahren, Hilfeplanung, Dokumentation, etc.“ (Freier Träger)*

Von den Beteiligten wird benannt, dass die Verbesserung bzw. Standardisierung von Verfahren der Zusammenarbeit ein Bereich ist, der besonders bedeutsam ist und für die Arbeit praktische Relevanz hat. Dies betrifft etwa die Einhaltung von Fristen oder die Bereitstellung von Daten und Kennzahlen, die Erstellung von Zielvereinbarungsverfahren und die Standardisierung des Berichtswesens.

Dass diese Aspekte häufig als die bedeutsamsten Veränderungen und Neuerungen benannt werden, zeigt deutlich, dass offenbar bislang gerade hier auf der Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen und der Prozessgestaltung Entwicklungsbedarfe bestanden haben. Es verdeutlicht auch, dass im Zuge der gemeinsamen Wirkungsorientierung diese Prozesse in den Blick genommen werden, die zwar vor dem Feststellen einer Wirkung am Ende liegen, die aber als unabdingbare Voraussetzungen zur Erbringung effektiver Hilfen erachtet werden.

### **Prüfen von Wirkung (Erreichung von Wirkungszielen)**

Der Aspekt des Prüfens von Wirkung wird an drei Modellstandorten als besonders relevant erachtet. So berichtet ein Modellpartner:

*„Nach meinem Eindruck ist die entscheidende Veränderung der neuen LEQ-Vereinbarung, die die Praxis der Einrichtung beeinflusst, dass auf der operativen Ebene in der Fallarbeit bei der Konstituierung von Hilfen zur Erziehung und bei der Bewertung der Wirksamkeit der eingesetzten Hilfe nach festgelegten und gemeinsamen Methoden in der Hilfeplanung und der Evaluation vorgegangen wird.“ (Freier Träger)*

Gegenüber den Aspekten der Standardisierung von Verfahren ist aus den Aussagen der Modellpartner ersichtlich, dass der Aspekt des Prüfens von Wirkungszielen seltener benannt wird. Dies ist zunächst verwunderlich, bedenkt man die Tatsache, dass an nahezu allen Standorten Verfahren zur lokalen Evaluation, zum Monitoring und zum Controlling eingesetzt werden (siehe Kapitel 5.2.2 in diesem Bericht). Es steht zu vermuten, dass zum Zeitpunkt der Aussage die Einführung der neuen Verfahren noch andauerte oder soeben umgesetzt wurde, so dass zunächst die Verfahrensregelungen im Zentrum der Aufmerksamkeit standen. Es wird im weiteren Verlauf des Modellprogramms darauf zu achten sein, welchen Stellenwert die lokalen Evaluationsverfahren und die Methoden zur Überprüfung von Wirkungen haben.

Weitere benannte Aspekte, die als wesentliche Neuerungen und Innovationen erachtet werden, sind in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nennung:

- *Allgemeine Qualifizierung des Hilfeplanverfahrens*
- *Verbindliche Elternarbeit und Aktivierung von Eltern*
- *Neue Finanzierungsformen und Abrechnungsmodelle*

- *Qualifizierung von speziellen Aspekten der Hilfeplanung (z.B. Diagnose)*
- *Umsetzung eines Wirksamkeitsdialogs*
- *Verstärktes Bemühen um Partizipation und Beteiligungsmöglichkeiten*
- *Verstärkte Re-Integrationsbemühungen*
- *Umsetzung des Trägerrankings.*

## **Vergleich der Perspektiven der freien Träger und der Jugendämter**

Da die ExpertInneninterviews mit der Leitungsebene jeweils einzeln mit VertreterInnen der freien Träger und der Jugendämter geführt wurden, lassen sich prinzipiell unterschiedliche Perspektiven identifizieren. Bezogen auf die als besonders bedeutsam eingeschätzten Neuerungen ist grundsätzlich festzustellen, dass die von den lokalen Partnern beschriebenen Aspekte nicht immer von beiden Modellpartnern gleich eingeschätzt werden. So lässt sich die Tendenz erkennen, dass die freien Träger eher die neu verabredeten Standards und Verfahren in den Mittelpunkt rücken, die ihnen Verlässlichkeit im Umgang und der Zusammenarbeit gewährleisten sollen. Vertreter der öffentlichen Träger benennen hingegen eher die Aspekte der neu qualifizierten Hilfeplanung. Inhaltlich liegen diese Aspekte allerdings sehr nahe beieinander. Bei weiter auseinander liegenden Aspekten lassen sich keine Zuordnungen entlang der beiden Gruppen erkennen. Es ist also beispielsweise nicht der Fall, dass etwa die Gruppe der Jugendämter die Finanzierungsformen hervorheben würde und die freien Träger die Aspekte der Elternarbeit als bedeutsame Innovation einschätzen würden.

Daher kann also nicht von einer deutlichen Perspektivendivergenz auf die Reformen der Hilfen zur Erziehung gesprochen werden. Dies kann als Hinweis dafür gelten, dass der Qualifizierungsprozess, unterstützt durch gemeinsame Veranstaltungen im Rahmen des Modellprogramms, so verlaufen ist, dass die Modellpartner weitgehend von den gleichen Dingen sprechen, wenn sie über das Modellprogramm und die damit verbundenen Neuerungen berichten.

## **Sichtweisen der Tandempartner an den einzelnen Standorten**

Betrachtet man die Aussagen der beiden lokalen Partner an den Modellstandorten, so lässt sich durchaus erkennen, dass lokal unterschiedliche Aspekte von den beiden Partnern als wichtig erachtet werden. So geben etwa an einem Standort beide lokale Partner an, dass die aktivierende Elternarbeit zu den wichtigsten Neuerungen gehört. An anderen Standorten, bei denen ebenfalls dieser Schwerpunkt in den neuen Vereinbarungen angelegt ist, verweisen aber nur einzelne Tandempartner auf diesen Punkt. Trotz solcher Befunde kann nicht von Modellstandorten gesprochen werden, die völlig gleiche oder sehr divergente Wahrnehmungen haben. Solche Zuordnungen lassen sich – anders etwa als bei den Analysen zu den Zielvorstellungen der Modellpartner zu Beginn des Modellprogramms – aus den bisherigen Interviews nicht vornehmen.

Die Tatsache, dass sich die Einschätzungen der lokalen Partner nicht wesentlich unterscheiden, kann mit einem weitgehend gelungen moderierten Aushandlungsprozess des ersten Modellprogrammjahres in Verbindung gebracht werden.

Die weiteren ExpertInneninterviews im Programmverlauf sowie die Aussagen der beteiligten operativ tätigen Fachkräfte der lokalen Partner, die im Rahmen der Längsschnittstudie erfolgen werden, werden weiter daraufhin auszuwerten sein, ob und an welchen Punkten bestimmte Inhalte von den lokalen Partnern unterschiedlich eingeschätzt werden.

## **Formulierung und Beschreibung der Innovationen durch die lokalen Partner**

Die beteiligten Akteure bringen in besonders deutlicher Weise sprachlich zum Ausdruck, dass mit den neuen Vereinbarungen eine veränderte Praxis der Hilfeerbringung verbunden wird, die auf größere Klarheit, die Einhaltung verbindlicherer Standards und Verfahren ausgerichtet ist. Durchgängig fällt diese semantische Ebene in den Selbstdarstellungen auf: Die Verwendung von „harten Begrifflichkeiten“ bzw. der Sprache in Steuerungsterminologie scheint für die Modellpartner auf der Leitungsebene zu den sprachlichen Mitteln zu gehören, um die Elemente der wirkungsorientierten Jugendhilfe zum Ausdruck zu bringen.

So wird häufig von „klarer“ oder „optimaler“ „Zielerreichung“ und „Zielverfolgung“ gesprochen, ist im positiven Sinne von „reglementierten Verfahrenswegen“, „Überprüfungsdruck“, von „Stellschrauben“, „Kennzahlen“ und „wirtschaftlichen Konsequenzen“ die Rede.

Dies ist deshalb bemerkenswert, weil diese Formulierungen noch vor wenigen Jahren vermutlich in so deutlicher Form und mit durchaus positiven Konnotationen im Bereich der Jugendhilfe nicht denkbar gewesen wären.

Es wird jedoch auch vor dem Hintergrund dieses neuen Sprachgebrauchs im Modellprogramm auf zwei Aspekte zu achten sein:

Was steht hinter diesen sprachlichen Figuren, insbesondere hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses, aber auch hinsichtlich der normativen Ausrichtung sowie in Bezug auf eingesetzte Methoden in den Hilfen zur Erziehung?

Ist auf der Ebene der Leitungskräfte innerhalb des Bundesmodellprogramms ein neuer Sprachgebrauch bereits üblich, der auf mögliche Diskrepanzen zu den Haltungen der Fachkräfte in den Hilfen zur Erziehung stößt?

## **Herausforderungen und Schwierigkeiten aus Sicht der Leitungskräfte**

In den ExpertInneninterviews wurden die VertreterInnen der Modellpartner auch danach befragt, wie sie die Umsetzungsprozesse im ersten Halbjahr nach der Einführung der neuen Vereinbarungen einschätzen.

Es lassen sich hier drei Bereiche identifizieren, in denen bei der Implementation Probleme gesehen werden. Sie beziehen sich erstens auf strukturelle Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den neuen Vereinbarungen. Zum zweiten werden Besonderheiten und Spezifika im jeweils eigenen Modell als problematisch angesehen. Ein dritter Komplex benannter Herausforderungen bezieht sich auf die personelle Situation und erwartete Schwierigkeiten für die Fachkräfte im operativen Tätigkeitsbereich.

Im Folgenden werden die Punkte dargestellt, die in den Interviews mehrfach in ähnlicher Form benannt wurden.

### **Strukturelle Schwierigkeiten**

Unter diesem Punkt sind alle Aspekte gefasst, die sich auf (externe) Strukturen beziehen, die als hinderlich für die Umsetzung benannt wurden.

### **Kosten- und Finanzierungsunsicherheit**

Mehrere Modellpartner auf der Seite der öffentlichen Träger geben an, dass (zunächst) Mehrausgaben erwartet werden.

### **Parallelstrukturen in Methoden und Standards**

Auf Seiten zweier Jugendämter wird von parallelen Entwicklungen und Umstrukturierungen zum Bundesmodellprogramm berichtet, die die Umsetzung erschweren. Drei freie Träger sehen die mögliche Gefahr von parallelen Entwicklungen zwischen öffentlichem und freiem Träger, die zu Problemen führen könnten. Ein Beispiel für diese Situation gibt die folgende Aussage:

*„Parallel zu dem Instrument der Wirkungsmessung [...] entwickelte der [öffentliche Träger] für alle seine MitarbeiterInnen ein eigenes Formular zur Dokumentation der Hilfeplangespräche. Da es während der ersten Projektphase nicht gelang, einen einheitlichen Bogen für die Praxis zu entwickeln, entsteht nun Doppelarbeit und mit Recht auch Verärgerung bei den „Praktikern“.“ (Freier Träger)*

Es sollte im weiteren Verlauf des Modellprogramms und im Sinne einer praktikablen Umsetzung der Instrumente zur Wirkungsorientierung darauf geachtet werden, dass mögliche Parallelstruk-

turen, die die ohnehin als sehr hoch wahrgenommene Arbeitsbelastung an den Modellstandorten (siehe unten) steigern könnten, möglichst vermieden werden.

### **Rechtliche/Verwaltungstechnische Probleme**

Von Modellpartnern an zwei Standorten werden bestehende Rahmenvereinbarungen und haushaltssystematische Regelungen als hinderliche Strukturen wahrgenommen:

*„Grundsätzlich stellt sich die Frage bei solchen ungewöhnlichen Formen, ob wir diese in die rechtliche und haushaltswirtschaftliche Systematik einordnen können und ob uns hier Schwierigkeiten durch die übergeordneten Behörden (u.a. Finanzen) entstehen.“ (Jugendamt).*

Der Einfluss von Landesrahmenvereinbarungen wird an anderer Stelle als Hintergrund von Verwaltungsstrukturen beschrieben, die „immer noch zu 100 % knochenhart „inputorientiert““ (Standort 10, freier Träger) seien. Solche Strukturen haben an mehreren Orten möglicherweise zu der Situation beigetragen, dass der Abschluss und die Umsetzung neuer Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen aufwändig war und teilweise nur mit zeitlicher Verzögerung erfolgen konnte.

### **Ungewisse Marktposition und Belegungssituation**

Als Folge der neuen Vereinbarungen und Verfahren ist die zukünftige Situation ungewiss und wird als „Risiko für die Belegung“ (Freier Träger) wahrgenommen. In gewissem Umfang kann das Risiko durch den Rahmen des Modellprogramms abgedeckt werden. Gleichzeitig ist dieser Aspekt in Bezug auf einen späteren Transfer weiter zu beobachten. Dazu kann die kontinuierliche standortübergreifende Strukturdatenanalyse der Evaluation wichtige Hinweise liefern.

### **Spezifika des eigenen Modells**

Unter diesem Punkt lassen sich von den Modellpartnern benannte Schwierigkeiten fassen, die im Zusammenhang mit den Besonderheiten des eigenen Modells am Standort zu sehen sind.

### **Starke Arbeitsbelastung/hohe Arbeitsanforderungen**

Dieser Punkt wird von allen benannten Schwierigkeiten in der Umsetzung am häufigsten benannt. Dabei wird nicht nur darauf hingewiesen, dass sich die Arbeit für die Fachkräfte quantitativ steigert, sondern dass auch die qualitativen Ansprüche im Zuge der neuen Vereinbarungen steigen.

*„Grundsätzlich ist von einer höheren Arbeitsdichte auszugehen (mehrere Hilfepläne, verstärkter Informationsaustausch, präzise Abstimmungen).“ (Jugendamt)*

Dieser Punkt wird als Schwierigkeit insbesondere von öffentlichen Trägern zum Ausdruck gebracht.

### **Hoher zeitlicher Aufwand**

Dieser benannte Aspekt ist eng mit dem gestiegenen Arbeitsaufwand verbunden. Sowohl Verfahren, die auf intensive Dokumentationsformen abstellen, als auch Modelle, die stark dialogisch und kommunikativ ausgerichtet sind, erfordern zeitliche Ressourcen.

An einem Modellstandort wird hervorgehoben, dass der Aufwand nur im Rahmen eines Modellprogramms zu leisten ist und dass für einen möglichen Transfer eher nur weniger zeitaufwändige Verfahren in Frage kämen. Zumal auch an Modellstandorten, an denen ein vergleichsweise deutliches Bonussystem installiert wurde, hervorgehoben wird, dass der zusätzliche Aufwand ein Problem der Finanzierung von zusätzlicher Arbeitszeit bedeutet: *„Der zeitliche Aufwand und die Kosten sind enorm und nicht im Entgelt refinanzierbar.“ (Standort 8, freier Träger)*

## **Modus der Wirkungsbewertung noch nicht vollständig geklärt**

Trotz der weitgehend formell vollständigen Dokumentation der Verfahren und Instrumente für die Wirkungsbewertungen in den neu abgeschlossenen Vereinbarungen, benennen VertreterInnen an vier Modellstandorten, dass bestimmte Aspekte, etwa die gegenseitige Abstimmung oder die übereinstimmende Einschätzung in Bezug auf die vorzunehmenden Wirkungsbewertungen, im Verlauf des Modellprogramms noch weiter geklärt werden müssen. Es gibt Hinweise, dass sich an diesem Punkt mögliche Schwierigkeiten in der Zukunft ergeben könnten, so dass es zu empfehlen ist, diesem Aspekt auch seitens der lokal tätigen Beratungsinstitute im weiteren Verlauf Aufmerksamkeit zu schenken. Hier könnte bei möglichen Konflikten eine Moderation durch Dritte hilfreich sein.

## **Eigenes Modell ist sehr komplex**

Zwei Modellstandorte berichten davon, dass die vor Ort im Rahmen des Modellprogramms vereinbarten neuen Verfahren, Instrumente und Veränderungen in der gesamten Hilfeplanung sehr komplex und umfassend sind. Auch hinsichtlich der externen Darstellung würden sich daraus Probleme gegenüber nicht direkt Beteiligten ergeben.

*„Das [...] Modell ist nur schwer vermittelbar. In der Kommunikation mit Dritten kommt es immer wieder zu Missverständnissen, weil die Grundkonstruktion nicht verstanden wird.“ (Jugendamt)*

Es wird im Modellprogramm auch für die beteiligten Akteure unter Einbezug der BeraterInnen die Herausforderung sein, die eigenen Modelle auch in ihrer Grundkonstruktion so darstellbar zu machen, dass sie kommunizierbar, verständlich und einsichtig sind.<sup>13</sup> Dies erscheint auch mit Blick auf den lokal vielfach angestrebten Transfer auf andere Träger oder weitere Hilfen erforderlich.

## **Kritische Distanz gegenüber der Angemessenheit der Verfahren/Instrumente**

In den Interviews bringen die Modellpartner auch an solchen Modellstandorten, die weitreichende neue Verfahren und Instrumente vereinbart haben, eine konstruktiv kritische Distanz zu den neuen Verfahren zum Ausdruck. Anhand der Aussagen wird deutlich, dass die Verfahren hinsichtlich ihrer Aussagekraft und Leistungsfähigkeit so eingeschätzt werden, dass es erforderlich ist, diese weiter zu evaluieren und Erfahrungen zu sammeln, die bislang zum Einsatz der Instrumente nicht verfügbar sind.

## **Langfristige Anlage der begonnenen Qualifizierung**

Zwei VertreterInnen der Leitungsebene weisen darauf hin, dass eine besondere Herausforderung darin besteht, dass die begonnenen Prozesse langfristig angelegt sind und es vermieden werden sollte, in einem zu kurzfristigen Zeitraum Effekte zu erwarten. Zusammen mit dem Hinweis auf kurzfristige fiskalische und politische Interessen weisen die VertreterInnen auf damit verbundene Schwierigkeiten hin.

Dass die langfristige Anlage sowohl die Prozesse der Implementierung als auch die Folgen der neuen Praxis der Hilfeerbringung und -finanzierung umfasst, bringt folgende Aussage zum Ausdruck:

*„Es beginnt ein neues System [...] Es besteht die Ungewissheit, in wie weit flächendeckend die Anwendung vollzogen wird [...] Hieraus entsteht möglicherweise ein weitergehender Schulungsbedarf bei MitarbeiterInnen des öffentlichen und freien Trägers. Nach wie vor besteht eine Unsicherheit in Bezug auf die*

<sup>13</sup> Im Zusammenhang mit den Vereinbarungen nach § 78 a ff. hat Münder, der im Rahmen des Modellprogramms mit der juristischen Prüfung beauftragt wurde, darauf hingewiesen, dass es auch aus juristischer Sicht ein sinnvolles Ziel ist, die Vereinbarungen bereits so zu verfassen, dass sie für Dritte bzw. Nicht-Juristen („für den Bürger“) nachvollziehbar sein sollten.

*Justierung der Benotung durch die MitarbeiterInnen des öffentlichen/Freien Trägers und die der Klienten, die ja für das Entgeltbudget bonus-, bzw. malusauslösende Funktion hat. Nur eine längerfristige Evaluation (über den Projektzeitraum hinaus) kann hier Handlungssicherheit bieten.“ (Freier Träger)*

## **Personelle Situation**

Ein dritter Komplex formulierter Herausforderungen bezieht sich direkt auf die Einschätzungen der Leitungsebene zur Situation der MitarbeiterInnen im jeweils eigenen Haus.

## **Geringe Akzeptanz/Motivation bei Fachkräften**

Dieser Aspekt wird von vier Leitungskräften als mögliche Schwierigkeit benannt. Dabei kommt weniger zum Ausdruck, dass die Fachkräfte in den Einrichtungen grundsätzlich nicht hinreichend motiviert wären, sondern es wird das für die Akzeptanz wichtig erachtete Verhältnis von Dokumentations- und Verwaltungsaufgaben und der pädagogischen Arbeit betont:

*„Unsicherheit besteht, wie motiviert die Mitarbeiter hinsichtlich der Erledigung sind, wie auch ganz grundsätzlich, wie nahe wir bereits einer kritischen Grenze sind, ab der die Pädagogen mehr verwalten als pädagogisch arbeiten.“ (Freier Träger)*

Ähnliche Aspekte werden vielfach genannt und hängen mit den in den Vereinbarungen angelegten weitreichenden Neuerungen und dem erwarteten bzw. bereits erfahrenen gesteigerten Arbeitsaufwand zusammen.<sup>14</sup>

## **Gefahr von Verunsicherung/bestehende Ängste**

Auf den ‚Aspekt bestehende Ängste‘ wird im Zusammenhang mit Bewertungsverfahren hingewiesen. Die *„Benotung durch die MitarbeiterInnen des Öffentlichen/Freien Trägers und die der Klienten“ (Freier Träger)* führe zu Verunsicherungen, insbesondere, wenn sie im Zusammenhang mit monetären Konsequenzen (Bonus/Malussysteme) verbunden seien.

## **Qualifikationsbedarf der Fachkräfte**

Mehrere Vertreter weisen auf den Qualifikationsbedarf im Zusammenhang mit den Verfahren, Methoden und Instrumenten der wirkungsorientierten Jugendhilfe hin und betonen, dass diese Qualifikationen im Rahmen des Modellprogramms von den MitarbeiterInnen vor Ort erworben werden müssen. Erforderlich für die wirkungsorientierte Gestaltung der Hilfeprozesse sei *„ein handwerkliches Rüstzeug, das nicht zwingend zum Kompetenzrepertoire von Sozialarbeitern gehört“ (Jugendamt)*. Auch hier wird der mit den Prozessen der Implementation verbundene Schulungs- und Weiterbildungsbedarf deutlich, der auch organisatorisch und zeitlich an den Modellstandorten großen Raum einnimmt. Die Modellpartner berichten ebenfalls, dass die dazu als nötig angesehene (zeitlichen und finanziellen) Ressourcen nicht ausreichend sind.

<sup>14</sup> Aus der im Auftrag des Bundesmodellprogramms von Tornow (2008) durchgeführten Evaluation/Revision der vor mehreren Jahren abgeschlossenen wirkungsorientierten Vereinbarungen in der Hansestadt Rostock lässt sich folgern, dass die Akzeptanz (und damit die Umsetzbarkeit) der neuen Vereinbarungen und neuen Ansätze auch vor dem Hintergrund ähnlicher praktischer Erfahrungen in Qualitätsentwicklungsprozessen davon abhängen wird, ob für die MitarbeiterInnen erkennbar wird, dass einem gesteigerten Arbeitsaufwand einerseits auch bürokratische Entlastungen an anderer Stelle gegenüber stehen.

## 4.4 ExpertInneninterview zum Ende der Erprobungsphase<sup>15</sup>

### Inhalte und Fragestellungen des dritten ExpertInneninterviews

Zunächst wurden die Interviewpartner zur Reflexion der wesentlichen Inhalte und des Kooperationsprozesses im Bundesmodellprogramm aufgefordert.

Dabei interessierte insbesondere, welche Bestandteile, Ansätze und Elemente wirkungsorientierter Neuerungen genannt wurden und welche Situationen/Anlässe, die Kooperation und Zusammenarbeit von Jugendämtern und freien Trägern positiv oder negativ beeinflusst haben.

Der zweite Leitfragenkomplex richtete sich darauf, in welchem Verhältnis Aufwand und erkennbarer Nutzen der wirkungsorientierten Neuerungen aus Sicht der Leistungskräfte vor Ort stehen.

Die dritte Fragestellung befasste sich mit den Perspektiven zur Umsetzung neuer wirkungsorientierter Vereinbarungen nach dem Bundesmodellprogramm.

Für die Jugendämter erfolgte eine Konkretisierung der Frage:

Was aus der Modellvereinbarung soll bei Ihnen voraussichtlich auf Vereinbarungen mit allen Trägern in der Kommune umgesetzt werden? (was davon wäre wünschenswert, was wäre realistisch)

Die Konkretisierung der Frage an freie Träger lautete:

Was aus der Modellvereinbarung werden Sie voraussichtlich in Vereinbarungen mit anderen Jugendämtern übernehmen? (was davon wäre wünschenswert, was wäre realistisch)

In diesem Zusammenhang wurde auch erfragt, welchen Stellenwert die (finanziellen) Anreizsysteme im Erprobungszeitraum seit 2007 aus Sicht der Leitungskräfte hatten und welche Bedeutung diese in Zukunft haben werden.

Abschließend wurde eine Gesamtbewertung im Rückblick auf drei Jahre Bundesmodellprogramm erbeten, und zwar ...

... in Bezug auf die Einrichtung/das Jugendamt und

... in Bezug auf das Zusammenspiel aller Akteure gemeinsam.

### Einschätzungen der Leitungskräfte mit Blick auf die Erprobungsphase – Häufig genannte neue, wirkungsorientierte Elemente in der Erprobungsphase

Im Folgenden sind die aus Sicht der Leitungskräfte nach der Erprobungsphase als wesentliche Bestandteile ihrer lokalen Programmpraxis bewerteten Elemente dargestellt:

#### *Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Tandempartnern*

Ohne Ausnahme weisen die Interviewpartner auf die grundsätzlich verbesserte Zusammenarbeit und Kooperation hin, die meist verbunden wird mit der Nennung konkret entwickelter neuer Verfahren: Häufig genannt wird in diesem Zusammenhang die Festlegung von Standards für die Hilfeplanung:

*„An erster Stelle ist die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen öffentlichen und freien Träger zu nennen und die Standardisierung der Hilfeplanung.“(Freier Träger)*

15 Von 11 öffentlichen Trägern haben sich 8 VertreterInnen an dem zweiten ExpertInneninterview beteiligt. Von den 13 freien Trägern, mit denen das Erstinterview durchgeführt wurde, haben sich 7 VertreterInnen beteiligt.

### *Qualitätsentwicklungsdialog*

Dort, wo dialogische Verfahren eingesetzt wurden, werden sie sehr positiv eingeschätzt und auch für den Transfer außerhalb der Modellerprobungsphase vorgesehen:

*„Qualitätsdialog und Zielvereinbarungswesen auf der Grundlage eines Berichtswesens werden wahrscheinlich dauerhaft erhalten bleiben“ (Jugendamt).*

### *Aktive Beteiligung von AdressatInnen*

Die Beteiligung von AdressatInnen, häufig auch als „Aktivierung“ und Fokussierung der Mitverantwortung der AdressatInnen konotiert („Eltern mehr in die Verantwortung nehmen, sie fordern und unterstützen“ FT 5), bildet einen weiteren Bereich häufiger Nennungen als bedeutsames Element.

Die Modellstandorte, die Elternarbeit intensiviert haben, berichten davon positiv, etwa in der Form, dass die entsprechenden Angebote „als Konzeptbestandteil eigenes Format entwickelt und inzwischen einen Selbstlauf“ hätten (Jugendamt).

### *Nutzerbefragungen*

Besonders herausgehoben als wichtiges neues Element wird, wenn im Hilfeverlauf Befragungen zur AdressatInnenzufriedenheit neu eingeführt wurden:

*„Eltern und junge Menschen können am Ende jeder Hilfe eine differenzierte Rückmeldung zu ihrer Zufriedenheit geben.“ (Jugendamt)*

## **Leistungsfähigkeit der Ansätze Wirkungsorientierter Jugendhilfe aus Sicht der Leitungskräfte**

Der erkennbare Nutzen wird vielfach erneut in der verbesserten (über-institutionellen) Zusammenarbeit gesehen.

*„Das Wichtigste aus meiner Sicht ist der Qualitätsentwicklungsdialog und das gegenseitige Interesse an den Inhalten der Arbeit, die nicht mehr nur über Kosten definiert werden.“ (Freier Träger)*

Die Leitungskräfte weisen aber zugleich auf den damit verbundenen hohen Arbeitsaufwand hin, der im Berichtswesen und in den vereinbarten Instrumenten der Zusammenarbeit liegt.

Ein Mehraufwand im Kontext der neuen Verfahren wird für verschiedene Bereiche in den ExpertInneninterviews genannt: Sowohl für die Hilfeebringung als auch für flankierende Arbeiten (Elternarbeit, Gremienarbeit, Fachdiskussion) wie auch für die neu gestalteten Dokumentationsformen und die Auswertung lokaler Evaluation benennen die ExpertInnen gesteigerte Anforderungen.

Dass es sich vielfach um arbeitsintensive Instrumente handelt, ist in vielen Aussagen der Leitungskräfte in den Interviews dokumentiert.

*„Der gesamte Bericht wird jährlich verfasst, die Erstellung und die Diskussion benötigen mindesten 50 Stunden nur der Leitungskraft – der Zeitaufwand der Mitarbeiter, wo die Informationen eingeholt werden, nicht mitgerechnet.“ (Freier Träger)*

Dass der gesamte Prozess der Erarbeitung und Anwendung der neuen Verfahren aufwendig war, wird von den Interviewpartnern hervorgehoben.

*„Es war besonders aufwändig, in der Abstimmung mit dem Tandempartner gemeinsam anerkannte Kennzahlen für die Wirkungsüberprüfung bzw. -nachweise festzulegen [...]; die Erhebungsinstrumente zu entwickeln; die Handhabung der Erhebungsinstrumente zu vermitteln, zu trainieren und umzusetzen; aus den*

*erhobenen Kennzahlen einen Bericht zu fertigen; [und] zu den Kennzahlen in einen Dialog zu kommen.“ (Freier Träger)*

Die benannten Aufwände – so der Tenor der ExpertInnenmeinungen zu diesem Zeitpunkt – seien jedoch vor dem Hintergrund der positiven Gesamtbewertung gerechtfertigt.

Auf vermutete Umsteuerung der Hilfen zu anderen Trägern weisen vier ExpertInnen an drei unterschiedlichen Modellstandorten hin. Sie mutmaßen, dass der nicht-intendierte Effekt einer Umsteuerung in andere Hilfearten oder zuungunsten der freien Träger, die neue Instrumente einsetzen, einen nicht-intendierten Effekt auslösen würde.

*„Es gab schon den ein oder anderen Mitarbeiter des Jugendamtes, der unsere Einrichtung nicht in Erwägung gezogen hat, weil mit [den neuen Verfahren] zusätzliche Aufgabenstellungen verbunden waren, bzw. auch Unsicherheiten im Umgang mit den neuen Regelungen entstanden sind. Es ist als „offenes Geheimnis“ mehrfach über Mitarbeiter an die Leitung [...] herangetragen worden. Wir haben es in der Steuerungsgruppe thematisiert. (Freier Träger)*

### **Stellenwert finanzieller Anreizsysteme**

Übereinstimmend wird der vereinbarte und auch realisierbare Umgang finanzieller Anreize als eher gering bewertet. Der Stellenwert im Rahmen der neuen wirkungsorientierten Ansätze wird als untergeordnet beschrieben. Unterschiedlich sind jedoch die Schlussfolgerungen und die Konsequenzen für oder gegen eine Beibehaltung. Von mehreren ExpertInnen wird die Fortführung nicht erwartet.

*„Der Stellenwert war sehr gering und nur auf die [...] Fälle [der Tandemkonstellation] beschränkt. [...] Deswegen wird auch diese [...] Entgeltzahlung [...] nicht weiter fortbestehen.“ (Jugendamt)*

Andere Leitungskräfte heben positive Erfahrungen hervor und wollen an diesen Verfahren festhalten:

*„Tatsächlich waren die (letztlich kleinen) monetären Anreize wichtig für den „Ernstcharakter“ des Projektes, sie waren das Salz in der Suppe.“ (Jugendamt)*

### **Gesamtbewertung im Rückblick auf drei Jahre Bundesmodellprogramm**

In der Gesamtbewertung weisen die ExpertInnen übereinstimmend auf einen Lernprozess hin, der in vielen Fällen auch als Zugewinn an Fachlichkeit interpretiert wird.

*„Den größten Fortschritt sehen wir in der gemeinsamen Entwicklung eines einheitlichen pädagogisch-qualitativen Diskurses.“ (Freier Träger)*

*„Der größte Fortschritt ist die starke Konzentration auf die fachliche Entwicklung einer Hilfe.“ (Jugendamt)*

Dabei wird aber auch betont, dass der Lernprozess auf der Basis der Modellprogrammerfahrungen weiter zu führen ist:

*„...denn wie wir wirklich systematisch aus den Hilfeergebnissen für das zukünftige Handeln lernen wollen, das müssen wir erst noch erarbeiten. Wirkungsorientierte Jugendhilfe schafft hierzu zunächst „nur“ ein entsprechendes Umfeld (wobei das auch schon sehr wichtig ist!).“ (Jugendamt)*

Dass die initiierten Lernprozesse auch mit Verunsicherung bei den MitarbeiterInnen einhergehen wird ebenfalls benannt.

*„Das Verfahren und die Instrumente wurden den MitarbeiterInnen durch die Teamleitungen im den Teambesprechungen vorgestellt und erläutert. Die Anwendung wurde in jedem Einzelfall gemeinsam besprochen.“ (Freier Träger)*

*chen. Dies hat Zeit beansprucht und war ein längerer Lernprozess. Die Umstrukturierung hat in den Team inhaltliche Diskussionen angestoßen, die für die Arbeit [...] hilfreich waren, teilweise aber auch zur Verunsicherung der MitarbeiterInnen beigetragen hat.“(Freier Träger)*

Es wird aus den Aussagen der Führungskräfte deutlich, dass der Umfang der Arbeiten im Zuge der Bundesmodellprogramms größer als erwartet war und hinsichtlich der Wirkungsmessung in lokalen Controllingsystemen realistischere Erwartungen angelegt werden sollten: Mehrere Interviewpartner reflektieren, dass ihre lokal erhobenen Zahlen auch für eigene Steuerungszwecke nicht hinreichend aussagekräftig, nicht verallgemeinerbar oder nicht vergleichbar seien.

Bei einer insgesamt sehr positiven Gesamtbewertung durch die Leitungsebene der beteiligten Akteure im Bundesmodellprogramm wird als Schlussfolgerung zugleich in der kritischen Betrachtung der Prozess formuliert, dass es, wie es ein/e ExpertIn ausdrückt „Selbst gemachte Qualitätsbürokratie“ (Jugendamt) zu vermeiden gelte und dass es praktikabler gewesen wäre, „Keine so gravierenden Parallelprozesse ein[zu]leiten“ (Freier Träger).

Besondere Bedeutung für die Weiterentwicklung wird im Transfer der Erfahrungen in die kommunale Jugendhilfepraxis gesehen. Solche Übertragungen haben nach Aussagen der Führungskräfte bereits teilweise erfolgreich begonnen:

*„In der Transfergruppe aller Einrichtungen ist ein intensiver Austausch über Qualitätsentwicklung, Wirkungsmessung und Evaluation in Gang gekommen, den ich so nicht einmal erhofft hatte.“ (Freier Träger)*

# 5 Elemente der neuen Vereinbarungen nach § 78 a-g SGB VIII

Stefanie Albus, Heike Greschke, Birte Klingler, Heinz Messmer,  
Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta

Bei den neu von den Modellpartnern abgeschlossenen Vereinbarungen nach § 78 a-g SGB VIII handelte es sich um umfangreiche schriftliche Vertragswerke, zu denen meist Anlagen (Manuale und Verfahrensregelungen) gehörten, in denen vielfach die konkreten Qualitätsentwicklungsvereinbarungen ausgeführt wurden und/oder die Art und Weise der Leistung und/oder der Finanzierung geregelt wurde. Für alle 11 Modellstandorte umfasste das Dokumentenmaterial 150 Dokumente und rund 1000 Seiten.

Die Analyse der Vereinbarungstexte bildet den Ausgangspunkt für eine Beschreibung der „Wirkungsorientierung“ des Modellprogramms. Denn da den Modellstandorten in der Ausgestaltung ihrer Vereinbarungen ein großer Ermessensspielraum zugestanden wurde, musste zunächst empirisch – über die Analyse der Vereinbarungen – festgestellt werden, wie „Wirkungsorientierung“ in den einzelnen Modellprogrammen aufgefasst und umgesetzt wird.

Vor diesem Hintergrund wurden zunächst die Gemeinsamkeiten der jeweiligen Vereinbarungen herausgestellt und diese zu einzelnen Wirkkomponenten zusammengefasst (Instrumente, Methoden Verfahren), die explizit zur Qualifizierung einer wirkungsorientierten Praxis neu eingeführt wurden. Auf diese Weise haben sich 15 Elemente einer wirkungsorientierten Jugendhilfepraxis gezeigt:

Die Analyse der Vereinbarungsinhalte lässt noch keine Schlüsse darüber zu, in welchem zeitlichen Rahmen die wirkungsorientierten Elemente in die Praxis der Hilfeplanung und Hilfepraxis tatsächlich eingegangen sind. Die im Folgenden beschriebenen fünfzehn Elemente ‚Wirkungsorientierter Jugendhilfe‘ im Modellprogramm, benennen vielmehr solche Verfahren, Methoden und Instrumente, die in den Vereinbarungen enthalten sind und verdeutlichen somit die Konzepte Wirkungsorientierter Jugendhilfe an den Modellstandorten.

## Gegenstand und Geltungsbereich der neuen Vereinbarungen

Aufgrund des experimentellen Charakters eines Modellprogramms und der Freiheit, die den Modellpartnern bei der Ausgestaltung der lokalen Programminhalte vom Bundesministerium in diesem speziellen Programm eingeräumt wurde, haben einige Modellstandorte sich entschieden, nur bestimmte Hilfen in den neuen Vereinbarungen zu berücksichtigen oder den Geltungsbereich für die neuen Vereinbarungen einzuschränken.

An einigen Standorten wurden die Vereinbarungen im Rahmen des Modellprogramms nur für neu entwickelte Hilfeangebote abgeschlossen (z. B. spezielle stationäre und teilstationäre Hilfen mit einem dezidierten Reintegrationsfokus). Zum Teil wurden neue Hilfeangebote (z. B. der Verwandtschaftsrat oder ein Nachhaltigkeitsmodul) als ergänzende Hilfen zu anderen, bereits existierenden Hilfen vereinbart. Bei einigen Hilfen werden durch die neuen Vereinbarungen grundlegende Hilfeplanreformen und häufig auch (veränderte) Eingangsdiagnosen in der Hilfepraxis verlangt, so dass in diesen Fällen nur bei neu beginnenden Hilfen die Modellvereinbarungen in Anwendung kamen.

Andere Vereinbarungen innerhalb des Modellprogramms enthalten Bestimmungen, dass sie nur auf bestimmte Hilfefälle anzuwenden sind, z. B. nur für Hilfen, die die Tandempartner gemein-

sam bearbeiten oder für Fälle, die von bestimmten Fachkräften des öffentlichen Trägers begleitet werden. Der Grund für diese Beschränkungen liegt darin, dass die Tandempartner den Implementationsaufwand handhabbar gestalten mussten und sie sich aufgrund der Strukturen vor Ort darauf verständigt haben, auf eine sonst übliche allgemeine Geltung der neuen Vereinbarungen zu verzichten zugunsten einer intensiven Fortbildung von wenigen MitarbeiterInnen. Andernfalls, so die Argumentation der Standorte, hätte man viele Ideen nicht ausprobieren können, da eine Fortbildung des gesamten eigenen Jugendamtes oder in einigen Fällen auch von anderen öffentlichen Trägern, die mit der leistungserbringenden Modellprogrammrichtung zusammenarbeiten, die zeitlichen und finanziellen Ressourcen gesprengt hätte.

## 5.1 Instrumente, Methoden und Verfahren Wirkungsorientierter Jugendhilfe

Die Elemente wirkungsorientierter Jugendhilfe sind bereits in der Praxishilfe zum Bundesmodellprogramm herausgearbeitet und ihre Implikationen für die Praxis diskutiert worden (Albus u. a. 2009). Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Evaluationsergebnisse werden sie an dieser Stelle noch einmal dargestellt.

Es handelt sich bei den Elementen um:

- Methoden, Verfahren oder Instrumente, die im Hilfeprozess bzw. im Hilfeplanverfahren eingesetzt werden, um die Wirkungen der Hilfen im Einzelfall zu steigern;
- Evaluationsinstrumente, mit denen die Wirksamkeit von Hilfen im Einzelfall überprüft bzw. gemessen werden soll;
- Bewertungsverfahren, die auf der Basis der lokal erhobenen Daten zur wirkungsorientierten Steuerung der kommunalen Jugendhilfelandchaft beitragen sollen.

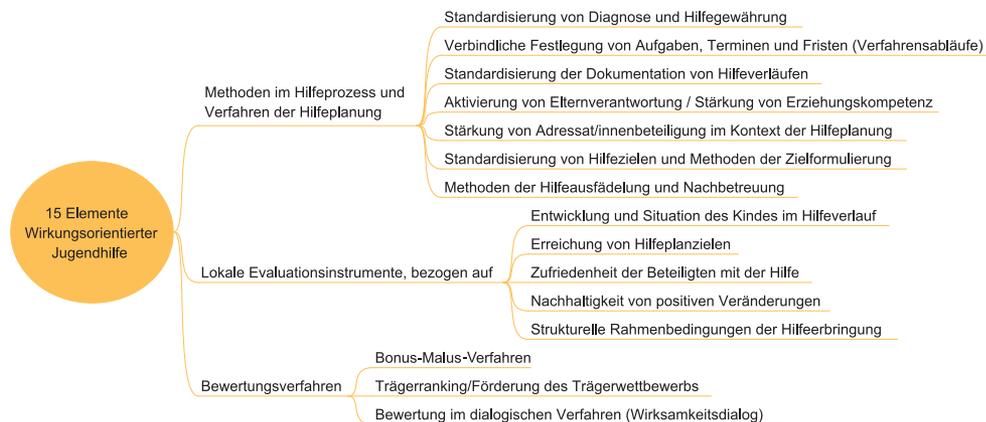


Abbildung 5.1: Die Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe im Überblick

## 5.2 Methoden im Hilfeprozess und Verfahren der Hilfeplanung als Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe

Ein Schwerpunkt bei der Entwicklung und Umsetzung wirkungsorientierter Steuerungskonzepte liegt auf Verfahren, Methoden und Instrumenten, die im Hilfeprozess und vor allem in der Hilfeplanung eingesetzt werden, um die Wirksamkeit sozialpädagogischer Maßnahmen zu steigern. Diese Elemente umfassen auch Handlungsbereiche, die dem Hilfeprozess unmittelbar vor- bzw. nachgelagert sind: Nicht nur die Entscheidungsbegründung der Hilfestellung, auch die Beendigung von Hilfen werden hier in den Blick genommen. Neben der Standardisierung professioneller Handlungsabläufe wird von den Modellstandorten eine stärkere Beteiligung der AdressatInnen an der Hilfeplanung bzw. ihre Aktivierung in den Mittelpunkt gerückt. In der Hilfeplanung bekommen Ziele überdies eine zentrale Bedeutung. Im Einzelnen werden nun folgende Elemente vorgestellt:

- Standardisierung von Diagnose und Hilfestellung
- Verbindliche Festlegung von Aufgaben, Terminen und Fristen (Verfahrensabläufe)
- Standardisierung der Dokumentation von Hilfeverläufen
- Aktivierung von Elternverantwortung/Stärkung von Erziehungscompetenz
- Stärkung von AdressatInnenbeteiligung im Kontext der Hilfeplanung
- Standardisierung von Hilfezielen und Methoden der Zielformulierung
- Methoden der Hilfeausfödelung und Nachbetreuung.

### Standardisierung von Diagnose und Hilfestellung

Zahlreiche Verfahren zur wirkungsorientierten Steuerung setzen bei der Diagnose an. Die verbindliche Vereinbarung von strukturierten Diagnosephasen kristallisiert sich hier als typisches Element heraus. Im Einzelnen unterscheiden sich die Diagnosen darin, ob die Diagnostik vom Jugendamt oder von den freien Trägern vorgenommen wird und wie viel Zeit diese Diagnoseprozesse in Anspruch nehmen. Auch die inhaltliche Ausgestaltung differiert, d. h. es werden sowohl Diagnoseverfahren mit standardisierten, „objektiv“ festgelegten Kriterien neu eingeföhrt als auch Standardisierungen der Diagnosen im Hinblick auf eine festgelegte Einbindung der AdressatInnen in den Diagnoseprozess mit ihren spezifischen Problemdeutungen.

Im Modellprogramm wurden vor dem Hintergrund der erstellten Diagnostik zum Teil auch Entscheidungen zur Gewöhrtung von Hilfen standardisiert. Festgelegte Fallbudgets, Hilfedauer oder die Einteilung in Fallgruppen bei bestimmten Indikationen bzw. abhängig von der vorausgehenden Diagnostik sind Beispiele für dieses Element.

### Verbindliche Festlegung von Aufgaben, Terminen und Fristen (Verfahrensabläufe)

Im Rahmen der neuen Vereinbarungen wurden Abläufe für Hilfeplanverfahren festgelegt. Konkret bedeutet das etwa, dass für alle Berichte, Einladungen und Protokolle rund um die Hilfeplangespräche z. B. Fristen, Termine und die Funktion beteiligter Akteure in den Vereinbarungen fixiert sind. Bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass an allen elf Modellstandorten – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – verschiedene Verfahrensschritte und Abläufe neu und verbindlich gestaltet wurden.

### Standardisierung der Dokumentation von Hilfeverläufen

Zahlreiche wirkungsorientierte Strategien zielen auch auf eine *inhaltliche* Standardisierung der Dokumentation von Hilfeprozessen ab und sind damit von der bloßen Festlegung von Abläufen abzugrenzen. Dabei bezeichnet dieses Element alle Formen der Strukturierung durch Dokumenten. Es lassen sich die eingesetzten Dokumentationsformen am Grad ihrer Standardisierung unter-

scheiden. Die verbindliche Vereinbarung von schriftlichen, in der Form aber individuell gestalteten Vorberichten zum Hilfeplangespräch ist ein Beispiel für einen geringen Standardisierungsgrad. Formularvorlagen, die durch inhaltliche Vorgaben (Überschriften) relevante Themen und Äußerungsformen in der Hilfeplanung definieren, dabei aber individuellen Gestaltungsraum bei der Bearbeitung der Antwortfelder des Formulars lassen, stehen hingegen für einen mittleren Standardisierungsgrad. Computergestützte Dokumentationssysteme, die nicht nur relevante Themen definieren, sondern auch die Bearbeitung jedes einzelnen Themenfeldes erzwingen bzw. quantitativ begrenzen (d. h. Begrenzung der möglichen Anzahl von Zeichen in einem Feld) oder die auf der Basis quantifizierender Bewertungsskalen operieren, sind Beispiele für einen sehr hohen Grad an Standardisierung.

### **Aktivierung von Elternverantwortung/Stärkung von Erziehungskompetenz**

Als ein methodisches Element zur Steigerung der Wirksamkeit wurde an verschiedenen Modellstandorten vereinbart, Eltern stärker in die Verantwortung zu nehmen und ihre Erziehungskompetenz dabei zu verbessern. Charakteristisch für das Element ist, dass im Zuge der neuen wirkungsorientierten Steuerung des Hilfeprozesses Eltern nicht nur die Möglichkeit zur Beteiligung gegeben werden soll, sondern dass aktivierende Momente Eltern erkennbar dazu veranlassen sollen, sich während des Hilfeprozesses als verantwortlich zu zeigen und zu verhalten. Verpflichtende Elternkurse, Elterntraining oder Elternschulen sind ebenso wie die Verpflichtung zur Teilnahme an Schulterminen o.ä. Beispiele für solche Aktivierungsbestrebungen.

### **Stärkung von AdressatInnenbeteiligung im Kontext der Hilfeplanung**

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wird im Rahmen des Modellprogramms insbesondere im Zusammenhang mit der Hilfeplanung als Qualitäts- bzw. Wirkkriterium benannt. Oftmals wird dabei nicht näher ausgeführt, was unter Beteiligung zu verstehen ist. Vielmehr zeigt sich ein allgemeines Selbstverständnis von Jugendhilfe, dass Beteiligung wichtig sei, auch darin, dass das Verständnis von Beteiligung und ihre Notwendigkeit nicht näher erläutert, sondern sie lediglich als fachliche bzw. rechtliche Norm markiert wird. Wo sich Vereinbarungen dagegen explizit mit Beteiligung befassen, fällt die unterschiedliche Konnotation dieser Bezeichnung auf, sowie die unterschiedlichen Zusammenhänge, in denen sie gebraucht wird. So wird Beteiligung z.T. als Ziel thematisiert und danach gefragt, mit welchen Verfahren sie gestärkt werden kann. Sie wird aber auch als ein Instrument thematisiert, mit dem z. B. bessere Wirkungen erzielt werden können oder das der Aktivierung von AdressatInnen dient. Steht die Aktivierung von AdressatInnen im Vordergrund, so erscheint Beteiligung nicht mehr in erster Linie als Recht, das den AdressatInnen zu gewähren ist, sondern stellt dann (auch) eine Forderung an die AdressatInnen dar. Als Aktivierung erscheint Beteiligung jedoch eher mit Blick auf die Eltern, während in Bezug auf Kinder und Jugendliche durchgängig die Ermöglichung von Beteiligung durch die Fachkräfte im Vordergrund steht. Zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen finden sich in den LEQ-Vereinbarungen vereinzelt differenziertere Angaben, die neben der Teilnahme an Hilfeplangesprächen auch die gemeinsame Reflexion des Hilfeprozesses mit den AdressatInnen vorsehen. Hierzu zählen die verbindliche Vor- und Nachbereitung des Hilfeplangesprächs sowie die Einbindung der jungen Menschen in die Erziehungsplanung. Zu den stärker formalisierten Elementen, die meist in entsprechenden Formularvorlagen zur Anwendung kommen, zählen multiperspektivische Problembeschreibung oder Zielformulierung, -evaluation, „Ich-Formulierung“ sowie die Unterschrift des Vorberichtes der Einrichtung bzw. des Hilfeplans.

### **Standardisierung von Hilfezielen und Methoden der Zielformulierung**

Im Bundesmodellprogramm erhalten Ziele als Element der Wirkungsorientierung einen zentralen Stellenwert in der Hilfeplanung. Freilich zeichnet sich hier keine neue Entwicklung ab, sondern es wird an Tendenzen angeknüpft, die auch unabhängig vom Modellprogramm in den letzten Jahren in der Erziehungshilfe zu verzeichnen waren.

Auffällig ist allerdings der z.T. hohe Grad an Formalisierung, mit dem an den meisten Standorten versucht wird, die Formulierung und Überprüfung von Zielen durch die Einführung standardisierter Formularvorlagen oder Konzepten der Zielbearbeitung verbindlicher zu verankern. Neben der Vorgabe, Hilfeplanziele „s.m.a.r.t.“ (spezifisch, messbar, attraktiv/akzeptabel, realistisch, terminiert) zu formulieren, werden mancherorts Hilfeplanziele quantitativ begrenzt, so dass beispielsweise pro Hilfeplan nicht mehr als drei Ziele formuliert werden sollen. In anderen Fällen werden Zielkataloge eingesetzt, die jugendhilferelevante Zielkategorien festlegen, aus denen dann sowohl Leitziele als auch Handlungsziele abgeleitet werden sollen.

### **Methoden zur Hilfeausfädelung und Nachbetreuung**

Eine wirkungsorientierte Strategie an einigen Modellstandorten besteht darin, den Hilfeabschluss zu strukturieren und methodisch abzusichern. Dazu gehören Methoden wie eine Ausfädelungsphase, die Vergabe von Beratungsgutscheinen in der Verselbstständigungsphase oder das regelmäßige und strukturierte Kontakthalten mit jungen Menschen nach der Hilfe. Diese sollen dazu beitragen, erreichte Situationen zu festigen und die Nachhaltigkeit eines positiven Hilfeverlaufs methodisch abzusichern. Zum Teil werden entsprechende Methoden mit einer „Nachhaltigkeitsprüfung“ kombiniert.

Mit Ausfädelungsprozessen und Beratungsgutscheinen wird offenbar dem Problem einer abrupten Beendigung begegnet. Der Ausfädelungsprozess sieht vor, während des Bewilligungszeitraums der Hilfe die Anwesenheitszeiten in der Einrichtung (z. B. Tagesgruppe) schrittweise zu reduzieren. Beratungsgutscheine sind eine Möglichkeit der Refinanzierung und Institutionalisierung von Tätigkeiten, die in der Praxis der Jugendhilfe ohnehin meist längst zum Alltag gehören. Sie berechtigen die ehemaligen AdressatInnen, innerhalb eines begrenzten Zeitraums nach Beendigung der Hilfe, eine Beratungsstunde pro Gutschein in Anspruch zu nehmen. Ob diese Gutscheine eingelöst werden oder verfallen, liegt bei den AdressatInnen. Unabhängig vom Hilfebedarf, der entweder besteht oder nicht besteht, offerieren die Beratungsgutscheine also Unterstützung für eine ‚Übergangszeit‘ in Anspruch zu nehmen.

### **Lokale Evaluationsinstrumente als Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe**

Während es sich bei den bisher dargestellten Elementen wirkungsorientierter Steuerung um Methoden und Verfahren handelt, die auf eine direkte *Steigerung* der Wirksamkeit von sozialpädagogischen Maßnahmen zielen, werden im Folgenden die Instrumente dargestellt, die für die *Messung* der Wirksamkeit an den Modellstandorten eingesetzt werden. Die Implementation oder Weiterentwicklung von lokalen Evaluations- und Controllingsystemen, die Wirksamkeit überprüfbar machen sollen, ist ein hervorstechendes gemeinsames Programmmerkmal der „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“. An allen Standorten wurden verschiedene Möglichkeiten einer systematischen Erfassung von Veränderungen ausgelotet. Die Entscheidungen für bestimmte Instrumente fielen jedoch recht unterschiedlich aus.

Vielfach handelt es sich hierbei um selbst entwickelte Evaluationsinstrumente, zum Teil werden aber auch softwaregestützte kommerzielle Evaluationssysteme genutzt, die standortunabhängige Wirkindikatoren stärker in den Mittelpunkt rücken.

Eine weitere Differenzierungslinie zeigt sich in der Art und dem Umfang, in dem Ergebnisse quantifiziert werden. Prinzipiell sind von der frei formulierten, nicht-standardisierten Bewertung von Veränderungen bis hin zur Vergabe von Prozentwerten der Zielerreichung oder Benotung der Zusammenarbeit mit Hilfe von Schulnoten viele Facetten denkbar. Im Rahmen des Bundesmodellprogramms zeigt sich allerdings eine klare Tendenz zur Quantifizierung und Standardisierung von Bewertungsmaßstäben.

Die bedeutendsten Unterschiede liegen jedoch im inhaltlichen Fokus der Evaluationsinstrumente, die sich aus der spezifischen Gestaltung des Wirkungsdiskurses an den einzelnen Modellstandorten ergibt. Die Themenschwerpunkte der lokalen Evaluationen stellen sich wie folgt dar:

## Evaluation der Entwicklung und Situation des Kindes

In der Regel begründet sich der Hilfebedarf aus der Feststellung, dass die Entwicklung des Kindes beeinträchtigt bzw. die Ausgangssituation dem Wohlergehen des Kindes nicht zuträglich ist. Gemäß § 1 SGB VIII (KJHG) ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, diese Missstände abzubauen, indem sie Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördert, zum Abbau und zur Vermeidung von Benachteiligungen beiträgt, Eltern unterstützt, Kinder und Jugendliche vor Gefahren schützt und mithilft, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien zu schaffen.

Die Kontrolle bzw. Evaluation, ob die Hilfen zur Erziehung diesen Auftrag erfüllen, kann dabei sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Im Zuge der Implementation einer wirkungsorientierten Steuerung wurden an einigen Modellstandorten diese Kontrollen explizit gemacht und standardisiert. Zur kontinuierlichen Beobachtung und Interpretation der kindlichen Entwicklungsschritte und der Veränderung von Lebenssituationen verständigten sich die Modellpartner an den verschiedenen Standorten darauf, welche Aspekte des kindlichen Aufwachsens derart zentral sind, dass sie unabhängig von den Schwerpunkten der individuellen Hilfe für jeden Fall betrachtet werden müssen und woran Missstände zu erkennen sind. Die Evaluation der kindlichen Entwicklung und Lebenssituation ist demnach ein Versuch, überindividuelle Maßstäbe für den Erfolg einer Hilfe zu formulieren und normative Ansprüche an die Entwicklung des Kindes und die Gestaltung seiner Lebenssituation zu explizieren.

## Evaluation der Zielerreichung

Ein Element von Wirkungsorientierung, das im Hilfeplanverfahren zur Geltung kommt, ist die Einführung standardisierter, häufig quantifizierender Systeme der Zielevaluation von Hilfeplanziele. An einigen Modellstandorten werden dafür Formulare eingesetzt, mit denen der Zielerreichungsgrad beispielsweise in Schulnoten oder Prozentwerten erfasst werden soll. Anhand des vorherigen Hilfeplans werden die vormals festgelegten Ziele in Erinnerung gerufen und auf ihre Realisierung bzw. ihre Aktualität hin überprüft. Vielerorts wird dabei zwischen den Perspektiven der einzelnen Beteiligten differenziert.

## Evaluation der Zufriedenheit mit der Hilfe

Sowohl Kinder, Jugendliche und ihre Eltern als auch die am Hilfeprozess beteiligten Fachkräfte werden im Rahmen des Modellprogramms an der überwiegenden Anzahl von Standorten zu ihrer Zufriedenheit mit dem Hilfeverlauf befragt und um Einschätzungen zu wichtigen Aspekten der Kooperation gebeten.

Mögliche Fragen im Rahmen von Zufriedenheitserhebungen und Befragungen zum Hilfeprozess und zur Kooperation sind:

- a) Wie zufrieden sind Sie/bist Du im Allgemeinen mit der Hilfe?
- b) Wie zufrieden sind Sie/bist Du mit den MitarbeiterInnen vom Leistungserbringer/vom Jugendamt?
- c) Konnten Sie sich/konntest Du Dich auf Absprachen mit den MitarbeiterInnen verlassen?

## Evaluation der Nachhaltigkeit

Im Rahmen der Programmdiskussionen an einzelnen Standorten kristallisierte sich relativ früh heraus, dass nicht nur „kurzfristige Wirkungen“, sondern auch die Nachhaltigkeit der Veränderungen betrachtet werden sollten, die sich während des Hilfeverlaufs im Hinblick auf Lebenssituation, Fähigkeiten und Möglichkeiten der jungen Menschen ereignet haben. Insbesondere im Zusammenhang mit der Ausschüttung von Bonuszahlungen nach Hilfeabschluss (vgl. die Bewertungsverfahren weiter unten) soll mit der Überprüfung der Nachhaltigkeit eine zu frühe Beendigung der Hilfen verhindert werden. Dem liegt die Befürchtung zugrunde, dass punktu-

elle Erfolgsphasen in der Fallbearbeitung dazu genutzt werden könnten, Fälle „erfolgreich“ abzuschließen, obwohl der weitere Hilfebedarf augenscheinlich ist und höchstwahrscheinlich nach einer kurzen Phase auch in eine neue Hilfe bei einem anderen Leistungserbringer münden kann.

In der Regel werden die Kinder, Jugendlichen und ihre Eltern spätestens im Abschlusshilfeporgespräch über den Zeitpunkt, das Vorgehen und die Verantwortlichen für die katamnestiche Befragung informiert. Zum Teil werden dann individuelle Ziele für den Einzelfall verhandelt, deren Erreichung nach Ablauf eines bestimmten Zeitraums (meist 6 oder 12 Monate) im gemeinsamen Gespräch bewertet wird.

Eine andere Variante ist die (halb-)standardisierte Befragung zur aktuellen Lebenssituation und zu den Erfolgserlebnissen und Problemen nach dem Hilfeende, die entweder telefonisch oder bei einem persönlichen Treffen zwischen den ehemaligen AdressatInnen und den Fachkräften des Jugendamtes oder des Leistungserbringers stattfindet.

### **Evaluation von Strukturbedingungen**

Obwohl die AdressatInnen meistens im Mittelpunkt einer wirkungsorientierten Evaluation stehen, haben viele Modellpartner vereinbart, die kontinuierliche Erhebung und Auswertung von strukturellen Rahmenbedingungen bzw. organisationellen Kennzahlen (weiter) zu verfolgen und im Hinblick auf eine möglichst effektive Gestaltung der Organisationsentwicklung zu optimieren. Sowohl die Evaluation auf AdressatInnenebene als auch die systematische Beobachtung der Rahmenstrukturen werden hier als zentrale Bestandteile einer wirkungsorientierten Steuerung verstanden.

### **Bewertungsverfahren als Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe**

Die Nutzung von Evaluationsinstrumenten schließt immer schon Bewertungsprozesse als elementaren Bestandteil von Evaluation mit ein. Ein besonderes Merkmal der wirkungsorientierten Steuerung – wie in den Vereinbarungsinhalten nach § 78 a-g GSB VIII vereinbart – ist jedoch, dass die Daten nicht nur organisationsinterne Diskussionen und Veränderungsprozesse anstoßen, sondern übergreifende Bewertungsverfahren in Gang setzen sollen. Diese Bewertungsverfahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie erstens Leistungserbringer und Leistungsträger „an einen Tisch bringen“, um die Konsequenzen der Dateninterpretation zu erörtern. Zweitens intendieren einige der Bewertungsverfahren, ökonomische Impulse für eine Veränderung der lokalen Angebotslandschaft zu setzen. Zu diesen Verfahren zählen z. B. die im Modellprogramm erprobten Bonus-Malusverfahren und das Trägerranking.

Während Qualitätsdialoge auch unabhängig von der Einführung direkter oder indirekter finanzieller Anreizsysteme vereinbart worden sind, war die Implementation von Trägerrankings an den betreffenden Modellstandorten immer mit einem begleitenden Gespräch über die Kriterien und Ergebnisse verbunden. Die Bonus-Malusverfahren können, müssen aber nicht, mit den anderen beiden Bewertungsverfahren in Verbindung stehen.

### **Bonus-Malusverfahren**

Die im Modellprogramm erprobten Bonus-Malusverfahren stellen sich sehr unterschiedlich dar. Zentrale Differenzierungen zeigen sich bei den Antworten auf folgende Fragen:

*Wem kommt ein Bonus zu Gute bzw. wer muss den Malus tragen?*

In den meisten Fällen profitieren in erster Linie die leistungserbringenden Einrichtungen von den Bonuszahlungen und tragen im Falle von Malus-Regelungen auch das Risiko. Einzelmodelle sehen allerdings auch finanzielle Vorteile für den öffentlichen Träger, z. B. in Form von Beteiligungen am Fallbudgetüberschuss bei erfolgreichem Abschluss der Hilfe vor der kalkulierten Zeit. In der Regel werden Boni für die öffentlichen Träger aber an die beteiligten Fachkräfte gebunden. An wenigen Standorten wurden auch Adressatenboni eingeführt.

*Welcher Anreiz wird gesetzt?*

In der Mehrzahl operieren die Verfahren mit finanziellen Anreizen, allerdings sind Fachkräfte- und AdressatInnenboni in der Regel an Sachleistungen geknüpft (z. B. Fortbildungen oder Teambudgets für Fachkräfte, Ferienfreizeiten, Renovierungskosten, Nachhilfegutscheine etc. für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern).

*Wann wird der Bonus oder Malus ausgeschüttet?*

In der Überzeugung, dass bessere Leistungen, die zu besseren Wirkungen führen sollen, mehr Ressourcen erfordern, haben einige Standorte eine so genannte „Vorableistung“ vereinbart, deren Rückzahlung bzw. nächste Auszahlung an den Nachweis der Erfüllung von ausgehandelten Zielen auf Organisationsebene gekoppelt ist. An anderen Standorten findet die Bonus/Malusauszahlung im Jahresrhythmus statt, oder sie wird an die Beendigung von Einzelhilfen gekoppelt. Zum Teil wird der Bonus in letzteren Fällen nicht direkt bei Hilfenende ausgelöst, sondern erst nach erfolgter Nachhaltigkeitsprüfung 6 oder 12 Monate später. Die Malusregelungen finden meist in Form einer generellen Absenkung der Entgeltsätze Anwendung. Der Verlust kann dann von den Leistungserbringern durch entsprechende Leistungen geligt werden.

*Welche Kriterien lösen den Bonus/Malus aus?*

Die meisten Modellpartner haben sich dazu entschlossen, die Bonus-Malusleistungen an die aggregierten Evaluationsergebnisse auf AdressatInnenebene zu koppeln. Nur an einzelnen Standorten wird die Bonusausschüttung an den Erfolg der Hilfe im Einzelfall gebunden. In einigen Fällen bewerten die Verfahren die Einhaltung von Zielvereinbarungen auf Organisationsebene, d. h. unabhängig von den konkreten Ergebnissen der Hilfen im Einzelfall. Hier wird dann der Fokus auf die Erfüllung organisatorischer Absprachen wie z. B. die kontinuierliche Evaluation von Wirkungszielen oder die nachgewiesene positive Gestaltung von Prozessen (z. B. Erfüllung von Partizipationsanforderungen, Aktivierung von Eltern im Hilfeprozess etc.) gelegt.

*Woran ist der Umfang des Anreizes gekoppelt und wie groß ist er?*

Generell gibt es die Möglichkeit, die Bonus-Malusleistungen prozentual an das Entgelt zu koppeln oder pauschale Summen festzulegen. Bei der Kalkulierung der möglichen Bonusbudgets sollte die Größe der Einrichtung und die Höhe der Fallzahlen bedacht werden. Damit wird nicht nur dem Anspruch der Gleichbehandlung genüge getan, sondern auch Fehlkalkulationen vorgebeugt.

## **Trägerranking/Förderung des Trägerwettbewerbs**

Ein eher selten im Bundesmodellprogramm eingesetztes, jedoch häufig diskutiertes Element ist die Einführung von systematischen Trägervergleichen, wie etwa Trägerrankings. Die Ergebnisse der lokalen Evaluationen werden dabei so aufbereitet, dass eine amtsinterne oder für Bürger einzusehende Veröffentlichung erfolgt. Mit diesem Element der wirkungsorientierten Steuerung sollen Impulse für den Trägerwettbewerb gesetzt werden.

## **Bewertung im dialogischen Verfahren (Wirksamkeitsdialog)**

Die Einrichtung von Wirksamkeitsdialogen ist ein Element, das – im Gegensatz zur reinen Berechnung von Wirksamkeit nach mathematischen Regeln – eine gemeinsame Interpretation der Ergebnisse durch die beteiligten Träger vorsieht. Dabei steht nicht die Erreichung/Nichterfüllung von zuvor festgelegten Zielerreichungsquoten im Mittelpunkt. Vielmehr werden die Ergebnisse der Arbeit und die dahinter liegenden Prozesse und Rahmenbedingungen gemeinsam von Leistungsträger und Leistungserbringer reflektiert und bewertet. Grundlage für die dialogischen Verfahren ist in der Regel der Bericht des Leistungserbringers, der die Evaluationsdaten der Adressaten-, Prozess- und Strukturebene zusammenfasst. In der Regel werden diese dialogischen Bewertungsverfahren mit Zielvereinbarungen für den folgenden (z. B. jährlichen) Qualitätsdialog geschlossen.

Eine besondere Variante des Qualitätsdialogs sind die an einem Standort eingeführten Qualitätsentwicklungsbegehungen, in deren Rahmen MitarbeiterInnen verschiedener freier Träger und VertreterInnen des öffentlichen Trägers gemeinsam jeweils eine teilnehmende Einrichtung besuchen und über die Arbeitsbedingungen und Ergebnisse vor Ort diskutieren.

# 6 Praxis im Modellprogramm – Fallstudien zum Hilfeplangespräch

Heike Greschke, Birte Klingler und Heinz Messmer

## 6.1 Hilfeplanung – ein zentraler Gegenstand der Jugendhilfe(forschung)

### Hilfeplanung in der Kinder- und Jugendhilfe

Hilfeplanung wird im Fachdiskurs als ein Schlüsselprozess für die Qualitätsentwicklung im Kinder- und Jugendhilferecht angesehen und seit nunmehr 15 Jahren intensiv diskutiert. Sie ist der Versuch, eine Entscheidung über die erwartbar beste Handlungsalternative unter komplexen und prinzipiell ungewissen Hilfeverläufen im zeitlichen Vorgriff vorzubereiten und gedanklich zu strukturieren (vgl. Merchel 2002). An die Stelle obrigkeitsstaatlicher Reaktionen und expertokratischer Diagnoseverfahren sollen beteiligungsorientierte Verfahrensentscheidungen treten, bei denen sich Fachkräfte und Leistungsberechtigte gemeinsam über ihre individuellen Problemdefinitionen verständigen können und hinsichtlich Art und Umfang der erforderlichen Hilfeleistungen zu problemadäquaten Entscheidungen finden. Entsprechend wird Hilfeplanung als ein zentraler Steuerungsmechanismus der sozialpädagogischen Leistungserbringung betrachtet, der ein effektives und effizientes Dienstleistungsangebot in der öffentlichen Jugendhilfe gewährleisten soll.

Während über die konzeptionellen und normativen Verfahrensvoraussetzungen der Hilfeplanung weitestgehend fachliches Einvernehmen besteht, ist der tatsächliche Ablauf demgegenüber vielfach unbeachtet geblieben. Seit Einführung der Hilfeplanung in das Kinder- und Jugendhilferecht lassen sich aufgrund vereinzelter Erfahrungsberichte und der wenigen empirischen Untersuchungen zu diesem Thema lediglich fragmentarische und indirekte Rückschlüsse auf die tatsächlichen Entscheidungsabläufe ziehen. Vor allem das mit den gesetzlichen Bestimmungen anvisierte, auf intersubjektive Verständigung und Beteiligung zielende Innovationspotenzial der Hilfeplanung, das in der Einführung des Hilfeplangesprächs seinen Niederschlag findet, hat sich einer systematischen Erforschung bislang entzogen (vgl. Messmer 2004).

Auch die neueren Untersuchungen zu diesem Thema (vgl. Neuberger 2004; Urban 2004; Ader 2005; Modellprogramm 2005; zusammenfassend vgl. auch Sozialpädagogisches Institut 2005a, 2005b sowie Pies/Schrappner 2005; Pluto 2007; Oechler 2009) betonen die grundsätzliche Anerkennung dieses Verfahrens. Gleichzeitig machen sie aber auch darauf aufmerksam, dass die Effektivität der Hilfeplanung mitunter durch unklare Rollendefinitionen, übergangene oder verzerrt dargestellte Vereinbarungsinhalte oder durch kollektive Meidung besonders belastender bzw. die Kooperation gefährdender Themen unterlaufen bzw. außer Kraft gesetzt wird. Nach vorherrschender Einschätzung vollzieht sich die Hilfeplanung im Rahmen widersprüchlicher Erwartungen und Interessen, die sich nicht auflösen, sondern bestenfalls reflexiv bearbeiten lassen. Sämtliche Studien stimmen in der Einschätzung überein, dass Hilfeplanung ebenso vielfältige wie hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt, an die Fachkräfte ebenso wie an die Leistungsberechtigten bzw. die Hilfeempfänger.

### Hilfeplanung im Bundesmodellprogramm

Stellt man sich die Umsetzung der LEQ-Vereinbarungen als einen Dreischritt aus Vereinbarung – Umsetzung – Wirkung vor, so sind die vorliegenden Einzelfallstudien zum Hilfeplangespräch

an der Schnittstelle zwischen Umsetzung und Wirkung angesiedelt. Sofern die neuen LEQ-Vereinbarungen auf verbesserte Wirkungen beim Adressaten zielen, so tun sie dies vermittelt über eine neu zu gestaltende Praxis. Die neuen LEQ-Vereinbarungen können also nur dann bessere Wirkungen als bisher erzielen, wenn sie eine ‚gelingendere‘ Praxis begründen.

In diesem Zusammenhang fällt der Hilfeplanung im Bundesmodellprogramm eine herausragende Rolle zu. Nahezu in allen LEQ-Vereinbarungen der jeweiligen Tandems wurde die „Qualifizierung der Hilfeplanung“ als innovativer Kern einer neuen Praxis betrachtet und als solcher explizit zum Ausdruck gebracht. Im Einzelnen wurden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt:

- Zum Teil war beabsichtigt, die *Abläufe des Hilfeplanverfahrens und ihre Dokumentation* stärker als bisher zu *standardisieren*. Beispielsweise sollten schon im Vorfeld des Hilfeplangesprächs Berichte angefertigt, zeitliche Fristen festgesetzt oder Dokumente mit dem Ziel der Vereinfachung von Planungsabläufen vereinheitlicht werden. Es fanden sich aber auch Vorgaben, die das Hilfeplangespräch als solches betreffen. So wurden zum Beispiel Leitfäden zur Gesprächsstrukturierung entwickelt.
- In den einzelnen LEQ-Vereinbarungen wurde das Hilfeplangespräch zudem als ein Ort expliziert, an dem erzieherische *Ziele festgelegt und überprüft* werden sollten. Im Einzelnen wurden unterschiedliche *Formen* der Zielüberprüfung genannt: Im Hilfeplangespräch wurde – wie bisher auch – ein kommunikativer Austausch über Ziele und Zielerreichung angestrebt; darüber hinaus waren an einigen Modellstandorten aber auch inhaltliche und formale Vorgaben zur Formulierung und Überprüfung von Zielen vorgesehen. Korrespondierend mit den unterschiedlichen Formen wurden zudem unterschiedliche *Funktionen* der Zielüberprüfung expliziert. Im Bundesmodellprogramm stand vielfach die Zielüberprüfung als Ausdruck der Qualität der Leistungserbringung im Mittelpunkt des Interesses, welche mithin die Grundlage für einen Qualitätsdialog oder Bonus-Malus-Regelungen bot.
- Ferner wurde in den LEQ-Vereinbarungen der *Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Personensorgeberechtigten* besondere Aufmerksamkeit zuteil. Die Notwendigkeit von Beteiligung wurde durchgängig vorausgesetzt, auch wenn die Bedeutung und die argumentative Einbindung von Beteiligung in den LEQ-Vereinbarungen unterschiedlichen Begründungen folgten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Qualifizierung der Hilfen im Rahmen des Bundesmodellprogramms auf die Optimierung und Überprüfbar-Machung von Verfahrens- und Entscheidungsabläufen fokussiert. Hilfeplanung wird somit als eine ‚wirkungsorientierte Praxis‘ verstanden. Nach Maßgabe der vorliegenden LEQ-Vereinbarungen wird damit das Hilfeplangespräch neben den Aufgaben, die es bisher erfüllte, zu einem wesentlichen Faktor der Qualitätssicherung.

## 6.2 Exkurs: Akteurskonstellationen im Hilfeplangespräch

Die Rechtsverhältnisse, in denen sich die Beteiligten an einer Jugendhilfemaßnahme bewegen, und die Strukturprobleme, die sich für die Leistungserbringung daraus ergeben, werden seit geraumer Zeit unter dem Stichwort des jugendhilferechtlichen Dreiecksverhältnisses diskutiert (vgl. u. a. Kunkel 2006; Münder et al. 2006). Das jugendhilferechtliche Dreieck, das grundsätzlich für alle Hilfearten gilt, besteht demnach aus drei Akteuren: den Leistungsberechtigten (i. d. R. Eltern, junge Menschen oder junge Volljährige), dem Leistungsträger (Träger der öffentlichen Jugendhilfe/Jugendamt) und dem Leistungserbringer (Träger der freien oder seltener der öffentlichen Jugendhilfe). Die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten AkteurInnen wird zum einen durch eine grundsätzliche Spannung geprägt, die sich aus dem „doppelten Mandat“ der Jugendhilfe ableitet. Demnach versteht sich Jugendhilfe zwar vorrangig als Familien unterstützendes Angebot, sie hat aber gleichzeitig, wenn nötig auch gegen den Willen der AdressatInnen, den Schutz des Kindes sicherzustellen (vgl. Bommers/Scherr 2000; Schone 2001). Neben dieser grundsätzlichen Spannung, die jugendhilferechtliches Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle ansiedelt, prägt auf der Ebene der Vertragsverhältnisse die Gleichzeitigkeit öffentlich-rechtlicher und privat-rechtli-

cher Vertragsbeziehungen die Akteurskonstellationen. Wer die Position des Leistungsberechtigten einnimmt, hängt von der Art der Hilfe ab. Bei den Hilfen zur Erziehung sind es grundsätzlich die Personensorgeberechtigten, die einen Rechtsanspruch auf Unterstützung haben, jedoch stehen die Kinder, als diejenigen, deren Wohl durch die Hilfe gewährleistet werden soll, meist im Zentrum sozialpädagogischer Maßnahmen. Um also die Akteurskonstellationen in den Hilfen zur Erziehung allgemein und der fallbezogenen Hilfeplanung im Besonderen zu verstehen, empfiehlt es sich u. E. das Modell des jugendhilferechtlichen Dreiecksverhältnisses entsprechend der Spezifik der Hilfen zur Erziehung (HzE) zu erweitern. Im Folgenden werden die Akteurskonstellationen in ihrer rechtlichen Dimension untersucht, die für die Hilfen zur Erziehung und folglich auch für die im Rahmen des Bundesmodellprogramms untersuchten Hilfeplangespräche maßgeblich sind. Dabei werden die Position des jungen Menschen und die der Eltern getrennt voneinander betrachtet; eine Perspektive, die im Modell des jugendhilferechtlichen Dreiecks fehlt, da dort lediglich die Leistungsberechtigten, also *entweder* die Eltern *oder* der junge Mensch Berücksichtigung finden. Die Klärung des rechtlichen Rahmens dient der Kontextualisierung der Analyseergebnisse insbesondere im Hinblick auf die Frage, was Beteiligung im Hilfeplangespräch empirisch bedeuten kann und für wen welche Beteiligungsformen (un-)möglich bzw. (un-)wahrscheinlich sind. Betrachtet man also die erziehungshilferechtlichen Akteurskonstellationen etwas genauer, ergibt sich folgendes Bild:

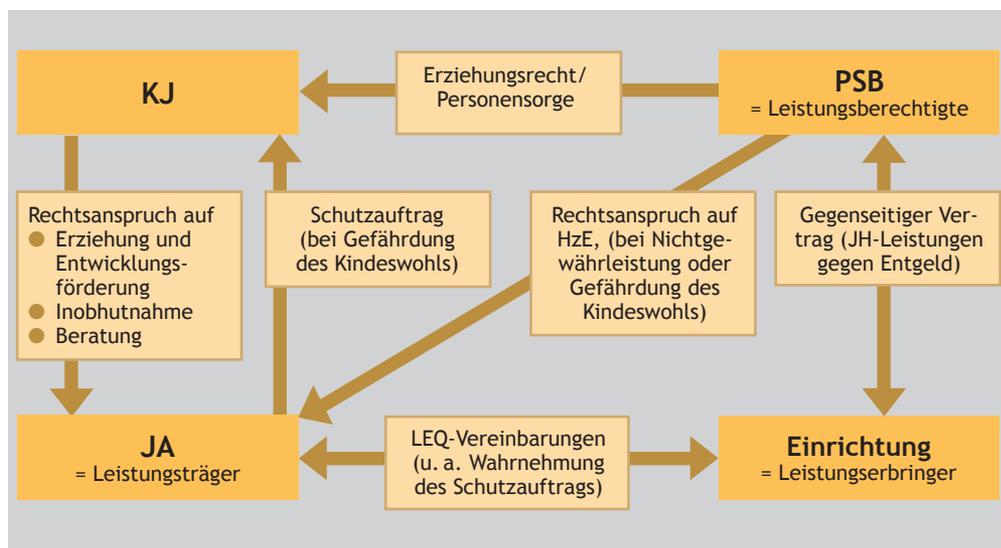


Abbildung 6.1 Akteurskonstellationen im Hilfeplangespräch

Ausgehend von der Position der einzelnen AkteurInnen lässt sich die rechtliche Beziehungskonstellation der HzE folgendermaßen präzisieren:

a) Personensorgeberechtigte (PSB)

Die leiblichen Eltern haben gegenüber ihren Kindern i. d. R. das alleinige Erziehungsrecht. Auch die Inanspruchnahme von HzE schränkt ihr Erziehungsrecht in keiner Weise ein. Das Rechtsverhältnis zwischen Eltern und Jugendamt besteht in einem einseitigen Rechtsanspruch der Personensorgeberechtigten gegenüber dem Jugendamt. Realisiert wird dieser Anspruch durch einen formlosen Antrag der Eltern auf HzE. Als Anspruchsvoraussetzung gilt die Nichtgewährleistung bzw. die Gefährdung des Kindeswohls und ein damit in Zusammenhang stehender erzieheri-

scher Bedarf. Diese werden vom Leistungsträger mittels einseitigen Verwaltungsaktes geprüft und konkretisiert. Ist der Bedarf festgestellt, haben die Eltern das Recht zu entscheiden, welcher Leistungserbringer in Anspruch genommen wird. Dieses „Wunsch- und Wahlrecht“ (§ 5 SGB VIII) wird allerdings im Hinblick auf die Höhe der Kosten und deren Übernahme durch den Leistungsträger eingeschränkt. Die Ansprüche der Leistungsberechtigten auf die Erbringung von Jugendhilfeleistungen und dem Anspruch der Einrichtung auf Leistung des Entgelts sind in Form eines gegenseitigen privatrechtlichen Vertrags geregelt. Zusammengefasst heißt das, die Entscheidung, ob ein Hilfebedarf vorliegt und welche Hilfeart ihm angemessen ist, obliegt dem Leistungsträger. Die Eltern nehmen Hilfen aber grundsätzlich freiwillig in Anspruch, sie haben das Recht, selbst einen Leistungsanbieter zu wählen und an der Ausgestaltung der Hilfe mitzuwirken. Dabei ist insbesondere die von ihnen bevorzugte Grundrichtung der Erziehung zu achten. Sie sind also gegenüber dem jungen Menschen die alleinigen Erziehungsberechtigten, dem Jugendamt gegenüber Antragsstellende und gegenüber dem Leistungserbringer die Auftraggebenden<sup>16</sup>.

#### *b) Junger Mensch (KJ)*

Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Erziehung und Förderung ihrer Entwicklung (§ 1 SGB VIII). Minderjährige, deren Wohl nach eigener Einschätzung nicht nur nicht gewährleistet, sondern akut gefährdet ist, haben dem Jugendamt gegenüber einen eigenständigen Rechtsanspruch auf Inobhutnahme (§ 42 SGB VIII). Anders als im Falle der HzE sind die Anspruchsvoraussetzungen bereits dann erfüllt, wenn „das Kind oder der Jugendliche für sich eine akute, nicht anders behebbarer Konflikt- oder Notlage sieht“ (Münder et al. 2006, S. 553). Die Anspruchsvoraussetzungen können also subjektiv von den AdressatInnen bestimmt werden. Ist eine das Kindeswohl sichernde Erziehung ‚nur‘ nicht gewährleistet, haben Kinder allerdings keinen eigenen Rechtsanspruch auf Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII. Sie haben lediglich das Recht, eigenständig beraten zu werden, an Entscheidungen der Jugendhilfe, die sie betreffen, beteiligt zu werden und an der Ausgestaltung der Hilfe mitzuwirken. Münder problematisiert diese vorrangige Orientierung an den Personensorgeberechtigten: „Die Tatsache, dass der Personensorgeberechtigte Inhaber des Rechtsanspruchs ist (§ 27 Abs. 1), lässt die betroffenen Minderjährigen als Erziehungsobjekte erscheinen“ (Münder et al. 2006, S. 383). Er betont, es gäbe durchaus verfassungskonforme Möglichkeiten, die Subjektstellung der jungen Menschen in der jugendhilferechtlichen Akteurskonstellation zu stärken, indem ihnen ein eigenständiger Rechtsanspruch eingeräumt würde, auch wenn der Gesetzgeber diese bisher nicht nutzt. Als Folge des fehlenden Rechtsanspruchs stehen junge Menschen mit den Leistungserbringern in keinem direkten Rechtsverhältnis, wie in Abb. 6.1 deutlich wird. Während ihre Eltern als Auftraggebende mit dem Leistungserbringer in einem privatrechtlichen Vertragsverhältnis stehen, aus dem sich gegenseitige Leistungsansprüche ableiten lassen, haben die jungen Menschen der Einrichtung gegenüber lediglich einen über die Eltern und das Jugendamt abgeleiteten Leistungsanspruch. Die in § 8 SGB VIII erläuterte Beteiligungsnorm gilt allerdings auch gegenüber dem Leistungsträger, das heißt, auch im Hilfealltag haben die jungen Menschen das Recht, „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“ an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt zu werden. Zusammenfassend sind die jungen Menschen im Fall von HzE daher mehr Objekt als Subjekt von Erziehung(shilfen). Während die Eltern einen Rechtsanspruch auf Hilfeleistungen haben, werden den jungen Menschen lediglich diffuse Beteiligungsrechte zugestanden.

16 Schmid problematisiert diesen Widerspruch im Verfahren der Entscheidungsfindung zur Hilfestellung und der, dem KJHG inhärenten, Konzeption des Hilfeprozesses als Koproduktion und der Subjektstellung der AdressatInnen wie folgt: „Vor allem der Verwaltungsakt als klassisches Instrument der Eingriffsverwaltung eignet sich im Grunde nicht zur flexiblen Steuerung pädagogischer und therapeutischer Prozesse. [...] Das zentrale Merkmal des Verwaltungsaktes besteht in der einseitigen Regelung eines Sachverhalts durch eine Behörde und widerspricht damit dem wichtigsten Gestaltungsprinzip pädagogischer Prozesse, der kooperativen Entwicklung und Gestaltung des Leistungsverhältnisses. Darüber hinaus setzt eine verbindliche Regelung von Sachverhalten eine mit der Entscheidung abgeschlossene Sachverhalts- und Bedarfsermittlung sowie eine inhaltlich festgeschriebene Bestimmtheit voraus. Diese Erfordernisse erscheinen mit der für pädagogisch-therapeutische Prozesse typischen dynamischen Leistungsanpassung und individualisierter Entscheidungsfindung unvereinbar“ (Schmid 2007, S.135).

### *c) Jugendamt*

Das Jugendamt hat gegenüber den jungen Menschen einen über deren subjektive Einschätzung hinausreichenden Schutzauftrag, der 1995 im Zuge des Kinder- und Jugendhilfeentwicklungsgesetzes, insbesondere durch die Einführung des § 8a SGB VIII hervorgehoben und konkretisiert wurde. Das Jugendamt ist also auch dann zum Handeln verpflichtet, wenn ihm „gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt“ (Abs.1) werden. Es ist dazu aufgefordert, das Gefährdungsrisiko abzuschätzen und, je nach Ergebnis, bei den Personensorgeberechtigten auf die Inanspruchnahme von Hilfen hinzuwirken oder das Familiengericht anzurufen bzw. zur Abwendung einer akuten Gefahr den jungen Menschen in Obhut zu nehmen. Das Jugendamt selbst hat in keinem der genannten Fälle ein Erziehungsrecht gegenüber dem jungen Menschen. Im Falle eines Sorgerechtsentzugs wird das Erziehungsrecht auf einen Pfleger oder Vormund übertragen, der dann in der jugendhilferechtlichen Akteurskonstellation die Position der Eltern einnimmt. Da das Jugendamt zwar die konkrete Leistungserbringung und die Wahrnehmung des Kinderschutzes im Alltag der Hilfe an Einrichtungen delegieren kann, nicht aber die Verantwortung für die Erbringung und die verfahrensmäßige und fachlich-inhaltliche Steuerung, hat das Jugendamt im doppelten Sinne ein ‚Wächteramt‘, das seine Position gegenüber der Familie, aber auch gegenüber dem Leistungserbringer, kennzeichnet: Erstens im Hinblick auf das Wohl des Kindes, zweitens hinsichtlich der korrekten Erbringung der Hilfe, deren fachlicher Angemessenheit und Qualität.

### *d) Leistungserbringer*

Leistungsträger und Leistungserbringer stehen in einem öffentlich-rechtlichen Vertragsverhältnis zueinander. Die Leistungsangebote der Einrichtung und die dafür zu zahlenden Entgelte werden in Form von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen verbindlich festgelegt. Da die konkrete Leistungserbringung jedoch im privatrechtlichen Vertrag mit den Leistungsberechtigten geregelt ist, erwachsen aus dem Vertragsverhältnis zwischen Jugendamt und Einrichtung keine gegenseitigen Ansprüche. So haben Einrichtungen gegenüber dem öffentlichen Träger weder Anspruch auf Belegung noch auf Leistung des Entgeltes, denn die Leistungsberechtigten wählen ja im Rahmen ihres Wunsch- und Wahlrechts das Leistungsangebot aus. Der Anspruch auf Zahlung des Entgeltes ergibt sich deshalb aus dem privatrechtlichen Vertrag, den die Einrichtung mit ihnen (meist stillschweigend und nicht formal) schließt. Gegen sie müsste ggf. zivilrechtlich geklagt werden, wenn das Entgelt nicht (in voller Höhe) gezahlt wird (vgl. Münder 2007, S. 472ff sowie Fußnote 16). Da dem Jugendamt allerdings die Verfahrenshoheit und die Verantwortung für die Leistungserbringung obliegen, sieht sich die Einrichtung sowohl dem Jugendamt als auch den Eltern als Auftragnehmerin gegenüber. Gegenüber dem jungen Menschen hat der Leistungserbringer einen mittelbaren Schutzauftrag, der ebenfalls mit dem § 8a SGB VIII konkretisiert worden ist. So sieht Abs. 2 vor, dass die Wahrnehmung des Schutzauftrages durch die Fachkräfte der Einrichtung in den LEQ-Vereinbarungen sichergestellt werden muss. Er hat weiterhin die jungen Menschen an allen sie betreffenden Entscheidungen entsprechend ihrem Entwicklungsstand zu beteiligen und ihren wachsenden Autonomieanspruch zu berücksichtigen.

## **Der rechtliche Rahmen für Beteiligungsmöglichkeiten in der Hilfeplanung**

Die Darstellung der rechtlichen Dimension der Akteurskonstellationen im Hilfeplanverfahren bei HZE lässt sich hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten der Beteiligten folgendermaßen zusammenfassen: Der Subjektstatus der leistungsberechtigten Eltern wird an mehreren Stellen strukturell eingeschränkt: Zum einen durch die Verfahrensweise der Hilfestellung (einseitiger Verwaltungsakt); zum anderen durch das latent immer wirksame Wächteramt und die Verpflichtung der Träger, bei drohender Kindeswohlgefährdung ggf. Entscheidungen zu treffen, die dem Willen der Eltern zuwider laufen. Damit in Verbindung steht schließlich, dass die Eltern als Auftraggebende gegenüber der Einrichtung in Konkurrenz mit dem Jugendamt stehen, da der öffentliche Träger die Verantwortung für die korrekte, auftragsgemäße und fachlich angemessene Leistungserbringung innehat. Die Handlungsmöglichkeiten des jungen Menschen sind, im Vergleich mit

denen der Eltern, noch restringierter. Auch hier gilt, dass, gerade bei jüngeren Kindern, drohende Kindeswohlgefährdung u. U. fachliche Entscheidungen provoziert, die gegen den Willen der Minderjährigen getroffen werden. Darüber hinaus hat der junge Mensch keinen elternunabhängigen Anspruch auf Hilfen zur Erziehung, d. h., wenn der junge Mensch, anders als seine Eltern, für sich oder seine Familie Hilfebedarf sieht, kann diesem nicht folgegeleistet werden, solange die Eltern sich weigern diese Hilfen zu beantragen. Für die Leistungserbringung hat diese ungleiche Rechtsstellung überdies zur Folge, dass die jungen Menschen mit dem Leistungserbringer in keinem direkten Auftragsverhältnis stehen, gleichwohl aber bei der Hilfebedarfsermittlung und der Hilfeplanung als Leistungsempfänger bzw. als Objekt der Erziehung und Fürsorge im Mittelpunkt stehen. Da die Gewährung von HzE an die Nichtgewährleistung bzw. Gefährdung des Wohls eines bestimmten Kindes gebunden ist, müssen Entwicklungsdefizite oder Gefährdungspotentiale am jungen Menschen festgestellt werden, durch die sich die Hilfestellung legitimiert und die folglich den Dreh- und Angelpunkt für die gesamte Hilfeplanung bilden. Im Hilfeplan wird nicht etwa eine Familie oder ein Elternteil bzw. -paar als LeistungsempfängerIn ausgewiesen, er trägt vielmehr den Namen eines ihrer Kinder. Die Verfahrenslogik legt also bereits nahe, dass der junge Mensch im Zentrum der Hilfeplanung steht; sie erfordert demgegenüber nicht, dass die familiäre Gesamtsituation in Augenschein genommen oder Erziehungskompetenzen der Eltern thematisiert werden.

## 6.3 Ziele und Methode der Untersuchung

Um Aufschluss darüber zu gewinnen, in welcher Form und mit welchen Folgen die jeweiligen Vereinbarungen sich in der konkreten Praxis niederschlagen, wurden an jedem Modell- und Kontrollstandort<sup>17</sup> exemplarische Fallstudien zum Hilfeplangespräch durchgeführt.

### Datenerhebung

Bei der Datenerhebung wurde zunächst darauf geachtet, eine möglichst große Bandbreite an Hilfeplangesprächen zu erfassen. Die angestrebte Vielfalt bezog sich dabei einerseits auf die *Hilfearten*, andererseits auf die unterschiedlichen *Phasen* der Hilfeplanung. Im Rahmen von ambulanten, teilstationären und stationären Maßnahmen wurden daher neben Fortschreibungsgesprächen auch Falleingangs- und Abschlussgespräche berücksichtigt. Zudem wurde ein besonderes Augenmerk auf die Erhebung standortspezifischer Verfahren der Hilfeplanung (z. B. Clearing, Evaluations- und Dokumentationsverfahren) gelegt.

Im Mittelpunkt qualitativ-rekonstruktiver Fallanalysen stand somit das einzelne Hilfeplangespräch, das als ein multilateraler kommunikativer Aushandlungsprozess aufgefasst wurde, in dessen Verlauf der Hilfebedarf sowie Art, Umfang und Qualität der entsprechenden Leistungen Gegenstand ausführlicher (und ggf. auch widerstreitender) Einschätzungen und Beurteilungen waren. In diesem Zusammenhang wurden auf dem Wege von Einzelfallstudien *an jedem Standort jeweils zwei Hilfeplangespräche erhoben* und im Hinblick auf die Interaktions- und Kommunikationsförmigkeit ihres Settings detailliert analysiert. Von den Gesprächen wurden je eine Tonaufzeichnung und ein Beobachtungsprotokoll angefertigt. In vorbereitenden bzw. anschließenden Gesprächen mit den zuständigen Fachkräften wurden – wenn nötig – zusätzliche Informationen zu den Fallhintergründen eingeholt, und den Fachkräften wurde Gelegenheit gegeben, die neu eingeführten wirkungsorientierten Elemente ihrer Verfahrenspraxis zu reflektieren. Ein Blick in die jeweilige Akte bzw. Kopien der Dokumente, die im Hilfeplangespräch thematisiert oder bearbeitet worden waren, haben die Datenerhebung ergänzt. Zu den Dokumenten, die bei der Auswertung der Gespräche berücksichtigt wurden, zählen u. a. Hilfepläne, Entwicklungsberichte der

17 Um erstens eine möglichst große Bandbreite von Hilfeplanpraxis in den Blick zu nehmen und zweitens nicht von vornherein vorauszusetzen, dass sich die Hilfeplanpraxis an den Modellstandorten grundsätzlich von der an den Kontrollstandorten unterscheidet, wurden sowohl an den Modell- als auch an den Kontrollstandorten Hilfeplangespräche erhoben.

betreuenden Einrichtung und Evaluationsbögen zur Messung des Zielerreichungsgrades bzw. des Erfolgs der einzelnen Maßnahme.

## Untersuchungseinstieg und Feldzugang

Das Fallstudienmodul begann seine Arbeit Anfang 2007, das heißt zu einem Zeitpunkt, als die Modellstandorte eben erst mit der Umsetzung der LEQ-Vereinbarungen in die Praxis begannen, so dass noch nicht durchgängig mit einer bereits erfolgten Umsetzung der neuen Instrumente und Verfahrensweisen zu rechnen war. Aus Zeitgründen wurden deshalb zunächst die Kontrollstandorte kontaktiert. Mit den Modellstandorten wurde dagegen erst ab Frühjahr 2007 Kontakt aufgenommen, wobei darauf geachtet wurde, dass die LEQ-Vereinbarungen zum Zeitpunkt unserer Anfrage tatsächlich gültig waren.

Der Feldzugang gestaltete sich insgesamt langwieriger und schwieriger als erwartet. Zum einen verzögerte sich an einigen Standorten die Umsetzung der neuen Vereinbarungen mitunter erheblich, so dass sich der Erhebungszeitraum für die Fallstudien weiter nach hinten verschob. Zum anderen wurde die Zusammenarbeit mit den lokalen KoordinatorInnen sowie die Kontaktaufnahme zu den fallführenden Fachkräften durch verschiedene Bedingungen erschwert, die ihrerseits Hinweise auf Strukturprobleme der Organisation von Jugendhilfe gaben. Hier sind insbesondere unklare bzw. wechselnde Zuständigkeiten sowie Überlastung der Fachkräfte und – damit zusammenhängend – schwere Erreichbarkeit als Gründe zu nennen. Im Einzelnen spiegelte sich im Datenerhebungsprozess ein struktureller Gegensatz wider zwischen dem Planungsanspruch und der Eigendynamik der sozialpädagogischen Praxis. Von dieser Eigendynamik wurde dann zuweilen auch die Datenerhebung erfasst, wenn beispielsweise die Maßnahme abgebrochen wurde, die Sorgeberechtigten sich am Ende doch nicht mit einer Tonaufnahme einverstanden erklärten, Jugendliche nicht zum Termin erschienen oder die fallführende Fachkraft das Hilfeplangespräch wegen einer anstehenden Inobhutnahme kurzfristig absagen musste. Dennoch ließen sich innerhalb eines Jahres an fast allen Standorten Hilfeplangespräche sowie ergänzende Daten zur (veränderten) Hilfeplanpraxis erheben. Unserem Eindruck nach gestaltete sich der Feldzugang – trotz der immer vorhandenen Unwägbarkeiten – nur dann verhältnismäßig unkompliziert und die Kooperation mit den Standorten verbindlich, wenn sich einzelne Fachkräfte überdurchschnittlich stark für den Erfolg der Datenerhebung engagierten.

## Zur Methode der Gesprächsanalyse

Die empirische Grundlage der nachfolgenden Fallanalysen besteht im Wesentlichen aus 25 Tonaufzeichnungen von Hilfeplangesprächen, die mit Hilfe des ‚Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems‘ (GAT, vgl. Selting et al. 1998) transkribiert und mit der Methode der Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2008) nach Maßgabe des Evaluationsauftrags ausgewertet wurden.

Die Gesprächsanalyse ist eine qualitative empirische Methode der interpretativ- rekonstruktiven sozialwissenschaftlichen Forschung, die sich in den 60er Jahren aus der Ethnomethodologie entwickelt hat. Ihr Grundanliegen ist es, soziale Ordnung in ihrer Produktion im Miteinander von Individuen zu beschreiben (vgl. Hitzler/Messmer 2010). Ausgangspunkt und Prüfkriterium der Analyse sind die jeweiligen Äußerungen der am Gespräch Beteiligten. Diese Form der Datenanalyse wirkt insofern dem Problem der Flüchtigkeit sozialer Wirklichkeit entgegen (vgl. Bergmann 1985), das darin besteht, dass soziale Situationen aus einer Vielzahl übereinandergelagerter Phänomene bestehen, die in dem Moment, in dem sie auftreten, sich weder in ihrer Gesamtheit registrieren noch bewusst verarbeiten lassen und deshalb möglichst unverzerrt ‚konserviert‘ werden müssen, um für die Analyse fruchtbar zu sein. Die Vorteile, die sich in Bezug auf die Rekonstruktion lebensweltlicher und institutioneller Realitäten daraus ergeben, sind durchaus vielfältig.

- Erstens gestattet es diese Methode, dass sich die Analyse institutionellen Handelns von den selektiven Erinnerungen und idiosynkratischen Deutungen der Beteiligten abkoppeln kann. Die generischen Bedingungen institutioneller Wirklichkeit(skonstruktionen) werden damit nicht erst ex-post-facto, sondern im Augenblick ihres Werdens zugänglich.

- Zweitens ermöglicht die Analyse natürlich ablaufender Kommunikationen einen sehr viel genaueren Blick auf das zu untersuchende Ablaufgeschehen, da jeder einzelne Schritt einer sozialen Bedeutungs- und Sinnkonstitution über die Analyse der jeweiligen Kommunikationen dezidiert entschlüsselt und nachverfolgt werden kann.
- Drittens werden auf diesem Wege auch scheinbare Selbstverständlichkeiten empirischen Analysen zugänglich. Gerade dieser Punkt verdient eine gewisse Aufmerksamkeit, denn soziale Phänomene sind selten nur das, als was sie erscheinen. Die klassische Frage der sozialwissenschaftlichen Ontologie (Was ist wirklich?) wird entsprechend ersetzt durch die Frage, unter welchen Voraussetzungen die Beteiligten am Gespräch etwas für wirklich erachten. Eine gesprächsanalytische Forschungsperspektive zeichnet sich also gerade auch dadurch aus, dass sie die unhinterfragten Gewissheitsannahmen sowohl der Beteiligten am Gespräch wie auch der sozialwissenschaftlichen Forschung zu problematisieren vermag, indem sie die analytische Aufmerksamkeit von der Welt der Objekte wegverlagert und stattdessen auf die Welt sozialer Praktiken bzw. auf die damit einhergehenden Bedeutungs- und Wirklichkeitszuschreibungen fokussiert (vgl. ausführlich Messmer/Hitzler 2008).

### **Datenauswertung und Untersuchungsschwerpunkte**

Um den Prozess der Integration der neuen Vereinbarungen in die bestehende Verfahrenspraxis zu untersuchen, wurde also der ‚tatsächliche‘ Ablauf der Hilfeplangespräche durch Audioaufzeichnungen dokumentiert. Die so gewonnenen „registrativen“ Daten ermöglichten detaillierte und tief gehende Einblicke in das tatsächliche Praxisgeschehen – unabhängig von den subjektiven Deutungen der Beteiligten (vgl. Bergmann 2003, S. 531). Die Komplexität und der Eigensinn der jeweiligen sozialen Situation konnten somit weitgehend bewahrt und für die Analyse nutzbar gemacht werden.

In diesem Sinne wurden die aufgezeichneten Gespräche einer gesprächsanalytischen Untersuchung unterzogen. Im ersten Schritt wurden zunächst die Tondateien nach Maßgabe der Transkriptionskonventionen GAT verschriftlicht, wobei zwischen Transkriptionsaufwand und Detailgenauigkeit nach Maßgabe der zur Verfügung stehenden Ressourcen mithin Kompromisse notwendig waren. Von den Tonaufnahmen wurden zunächst sogenannte ‚Basistranskripte‘ gefertigt, die sich bei Bedarf weiter verfeinern ließen. Die Analyse folgte dem ethnomethodologischen Prinzip des „order at all points“ (vgl. Sacks 1984), das besagt, dass sprachliche Interaktionen einer inneren Ordnung und Regelmäßigkeit folgen, die durch die einzelnen kommunikativen Beiträge als solche reproduziert, fortgeschrieben oder variiert werden kann.

Kontextbezüge und nonverbale Aspekte der Gesprächssituation, die von der Audioaufnahme nicht erfasst werden konnten, wurden ergänzend durch *teilnehmende Beobachtung* der Hilfeplangespräche erhoben. Dazu gehörten etwa gestische und mimische Formen der Kommunikation, Blickkontakte, die richtige Zuordnung der Äußerungen zu den anwesenden SprecherInnen, der räumliche Kontext des Hilfeplangesprächs, die Sitzordnung und Ähnliches mehr.

Durch Gespräche mit den fallzuständigen Fachkräften sowie Einblicke in die Akten sollte zusätzlich der Zugang zu Hintergrundinformationen sichergestellt werden, soweit diese für das Fallverständnis notwendig waren. Darüber hinaus boten diese Gespräche die Gelegenheit der fallbezogenen Reflexion der ‚neuen‘ Praxis, die u. a. wichtige Hinweise auf Implementationsprobleme einzelner Instrumente gaben. Die Akten wiederum konnten, insbesondere bei Fortschreibungen und Abschlussgesprächen, Aufschluss darüber geben, wie sich das untersuchte Hilfeplangespräch in den Hilfeprozess integriert und inwieweit wirkungsorientierte Elemente die Logik der Hilfeplanung bzw. Hilfeplandokumentation verändern. Der Fokus der Analyse von Schriftdokumenten lag insbesondere auf den ‚Berichten‘ als Vorlage zum Hilfeplangespräch, auf den Protokollen vorangegangener und der aktuellen Hilfeplangespräche und nicht zuletzt auf weiteren, im Hilfeplangespräch neu eingesetzten Formularen, wie etwa Zielerreichungsbögen.

Ob also Hilfeplanung allgemein und das Hilfeplangespräch im Besonderen (in dem sich die divergenten Interessen und Perspektiven aller Beteiligten letztendlich bündeln) im Nachhinein von den Beteiligten bewertet oder die Praxis empirisch dezidiert nachgezeichnet wird, ist analytisch von gewisser Bedeutung. Eine empirisch abgesicherte Betrachtung der Abläufe im Hilfeplangespräch lässt nicht zuletzt Aussagen darüber zu, wie aufkeimende Erwartungs- und Interessenskonflikte in der Hilfeplanung zwischen den Beteiligten tatsächlich aufgelöst werden, und inwieweit es vor diesem Hintergrund zu Entscheidungen kommt, die in ihren Konsequenzen von allen Beteiligten einvernehmlich anerkannt werden.

Als auffälliges Merkmal des Bundesmodellprogramms, das bei der Erhebung der Hilfeplangespräche zu beobachten war, erwies sich die Entwicklung standardisierter Dokumentationssysteme und der Einsatz zahlreicher Dokumente und Formulare im einzelnen Hilfeplanverfahren. In den untersuchten Hilfeplangesprächen spielten Dokumente insofern durchgängig eine Rolle. Häufig bezogen sich die Gespräche auf Entwicklungsberichte, die im Vorfeld von der leistungserbringenden Einrichtung erstellt und der fallführenden Fachkraft des Jugendamtes als Vorab-Info zur Verfügung gestellt worden waren, sowie auf den letzten Hilfeplan, der zur Orientierung und Gesprächsstrukturierung diente. Nicht selten wurden standardisierte Formularvordrucke zur Erstellung bzw. Fortschreibung des Hilfeplans, Zielerreichungsbögen und Ähnliches mehr bereits während des Gesprächs ausgefüllt. Hilfeplangespräche sollen somit Unterschiedliches leisten. So sollen AdressatInnen beteiligt, Wirkungsziele klar definiert (bzw. überprüft) und Qualitätskontrollen durchgeführt werden. Entsprechend stellt sich die Frage nach der Verknüpfung dieser Anforderungen. Es ließe sich also fragen, mit welchen Beteiligungsformen eine ‚wirkungsorientierte Praxis‘ faktisch korreliert, an welchen Stellen im Hilfeplangespräch normative Vorstellungen von Beteiligung und Wirkungsüberprüfung möglicherweise in Widerspruch treten, und schließlich: an welchen Prinzipien sich diesbezügliche Konfliktlösungen orientieren.

Vor dem Hintergrund dieser Eindrücke wurde die Praxis der Hilfeplanung anhand zweier Untersuchungsschwerpunkte evaluiert:

1. Eine zentrale Perspektive, die durch das Bundesmodellprogramm verstärkt in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rückt, zielt auf die Frage der *Beteiligung* der AdressatInnen. ‚Beteiligung‘ ist sowohl ein gesetzlich festgeschriebenes Anrecht als auch ein Anspruch der Fachkräfte an ihre Arbeit, der insofern auch als ein Qualitätskriterium ausgelegt wird. Entsprechend sind die Fachkräfte im Hilfeplangespräch mit der Aufgabe konfrontiert, Beteiligungsmöglichkeiten der AdressatInnen zu sichern und die Interaktion derart zu gestalten, dass der Beteiligungsanspruch eingelöst werden kann.
2. Bei den hilfeplanspezifischen Neuerungen im Bundesmodellprogramm hat sich ferner ein Trend zur *Formalisierung der Zielbearbeitung unter Zuhilfenahme standardisierter Dokumentationssysteme* zu erkennen gegeben. Dieser Trend verweist nicht zuletzt auf ein Wirkungsverständnis der Beteiligten, da sich mit einer klaren Formulierung erreichbarer Ziele und deren Überprüfung die Hoffnung auf mehr Transparenz und höhere Effektivität der Hilfeleistung verknüpft. Damit stellt sich die Frage, welche Vorstellungen von Wirkung sich im Zusammenhang mit Zielbearbeitung in den Hilfeplangesprächen zeigen, wie diese die Praxis der Hilfeplanung konkret gestalten und welche Konsequenzen damit verbunden sind.

## **Beteiligung im Kontext der Wirkungsorientierung**

Die Erweiterung der Beteiligungsmöglichkeiten von AdressatInnen wird im Bundesmodellprogramm als ein wesentliches Element von Wirkungsorientierung erachtet. In den meisten LEQ-Vereinbarungen, die im Rahmen des Modellprogramms abgeschlossen wurden, wird Beteiligung dementsprechend thematisiert, häufig allerdings lediglich als selbstverständliche fachliche bzw. rechtliche Norm markiert, ohne differenzierte Aussagen darüber zu machen, was Beteiligung meint und wie sie konkret ermöglicht werden soll. Einige Vereinbarungen beschäftigen sich jedoch auch explizit mit Beteiligung, allerdings in unterschiedlichen Zusammenhängen. So wird Beteiligung mancherorts selbst als *Ziel* thematisiert und danach gefragt, mit welchen Verfahren

sie gestärkt werden kann, in anderen Fällen wird sie hingegen als ein *Instrument* verstanden, mit dem etwa bessere Wirkungen erzielt werden können oder das der Aktivierung von AdressatInnen dient. Wo die Aktivierung von AdressatInnen im Vordergrund steht, wird häufig die Notwendigkeit ihrer Mitwirkung betont. Beteiligung erscheint dann nicht mehr in erster Linie als Recht, das den AdressatInnen zu gewähren ist, sondern stellt dann (auch) eine Forderung an die Leistungsberechtigten, insbesondere die Eltern, dar. Während das Beteiligungsverständnis die Personensorgeberechtigten als mitwirkungspflichtige Akteure konstruiert, denen die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen unterstellt werden, die es mithin zu aktivieren gilt, steht bei den jungen Menschen durchgängig die Ermöglichung von Beteiligung durch die Fachkräfte im Vordergrund. So ist an allen Standorten des Modellprogramms die Teilnahme der jungen Menschen an den Hilfeplangesprächen prinzipiell vorgesehen und wird praktisch auch weitgehend umgesetzt. Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der Frage, wie die Aussage des Kinder- und Jugendhilfegesetzes „entsprechend dem Entwicklungsstand“ auszulegen ist. Während in einigen Fällen ein Mindestalter zur Teilnahme festgelegt wird, lassen sich auch Mischformen beobachten, in denen vor allem jüngere Kinder nur zeitweise anwesend sind.

Während sich also in den meisten Fällen die Ermöglichung zur Beteiligung der jungen Menschen in ihrer verbindlichen Teilnahme am Hilfeplangespräch erschöpft, finden sich vereinzelt in den LEQ-Vereinbarungen differenziertere Angaben, die neben der Teilnahme auch die Vor- und Nachbereitung des Hilfeplangesprächs oder andere – stärker formalisierte – Elemente von Beteiligung vorsehen. Zu den formalisierten Elementen, die meist in entsprechenden Formularvorlagen zur Anwendung kommen, zählen multiperspektivische Problembeschreibung, Zielformulierung und Zielevaluation, Ich-Formulierung sowie die Unterschrift des Vorberichtes der Einrichtung bzw. des Hilfeplans.

### **Orte der Beteiligung: Das Hilfeplangespräch**

Abgesehen von den graduellen Unterschieden im Hinblick auf die Qualifizierung und Konkretisierung des Beteiligungsbegriffs fällt insgesamt auf, dass sich die wirkungsorientierten Versuche der Stärkung von Beteiligungsrechten der jungen Menschen vorwiegend auf die Hilfeplanung und das Hilfeplangespräch konzentrieren, während etwa die „Aktivierung“ von Eltern meist als deren stärkerer Einbezug in den Alltag der Hilfeerbringung verstanden wird. Hier setzt sich offenbar eine Tendenz fort, die sich bereits in früheren Programmen und Maßnahmen zur Qualifizierung der Beteiligungsrechte von jungen Menschen in der Jugendhilfe abgezeichnet hat und die von Pluto et al. (2003) als unverhältnismäßig starke Fokussierung der Verfahrenspraxis kritisiert wird.

Schaut man sich die rechtlichen Vorgaben zur Beteiligungsnorm an, erscheint die starke Fokussierung auf die Hilfeplanung zunächst einmal als konsequente Umsetzung der rechtlichen Norm. Das SGB VIII orientiert sich vorrangig an Eltern und Familien. So besteht Anspruch auf Leistungen aus dem Leistungsbereich der Hilfen zur Erziehung zwar für Personensorgeberechtigte, die minderjährigen Kinder und Jugendlichen haben aber selbst keinen eigenen Rechtsanspruch. Auch das in § 5 SGB VIII geregelte Wunsch- und Wahlrecht stärkt die rechtliche Position der leistungsberechtigten Eltern, nicht aber die der Kinder und Jugendlichen, sofern ihnen nicht aufgrund seelischer Behinderungen Hilfen nach § 35a gewährt werden. „Um die Orientierung an personensorgerechten Positionen auszugleichen“ (Münder 2006, S. 159), wird die rechtliche Position der Kinder und Jugendlichen im § 8 SGB VIII unter dem Begriff der Beteiligung aufgegriffen, jedoch sehr allgemein und unspezifisch umschrieben. Auch wenn es sich bei beiden ersten Sätzen um objektives Recht handelt, habe Abs. 1 § 8 SGB VIII durch die sehr allgemeinen Begriffe „entsprechend ihrem Entwicklungsstand“, „Beteiligung“ und „in geeigneter Weise“ für die praktische Anwendung „eher programmatische – skeptisch formuliert: symbolische – Bedeutung“ (Münder 2006, S. 159). Weniger als ein einklagbares Recht beschreibt § 8 also die „programmatische Aufforderung an die Akteure der Jugendhilfe, in der Praxis der Jugendhilfe für eine entsprechende Beteiligung von Minderjährigen zu sorgen“ (ebd.).

Bezogen auf die Hilfeplanung macht das SGB VIII allerdings konkretere Vorgaben im Hinblick auf die Partizipation sowohl der Personensorgeberechtigten als auch der Minderjährigen. „Sie ist als Mitwirkung von Kindern, Jugendlichen und PSB ausgestaltet, also terminologisch und inhaltlich eine Koproduktion“ (ebd., S. 479). Eltern und Kinder sollen von den Fachkräften durch entsprechende Beratungsangebote in die Lage versetzt werden, eine informierte Entscheidung darüber zu treffen, ob bzw. welche Hilfe sie in Anspruch nehmen. Insbesondere im Hinblick auf (teil)stationäre Hilfen wird auch im § 36 das Wunsch- und Wahlrecht konkretisiert und auf die Kinder und Jugendlichen ausgeweitet. Der Begriff der Koproduktion verweist überdies auf die enge Kopplung der Hilfeplanung und des Hilfeprozesses sowie auf die zentrale Bedeutung der Hilfebeziehung, in der „die PSB und jungen Menschen ihr Erleben und Wissen um die bisherige Erziehung und Entwicklung sowie ihre Kompetenzen und Bereitschaft zur Veränderung und die Fachkräfte ihr Fachwissen, ihre fachliche Erfahrung sowie ihre aktivierenden fachlichen Methoden einbringen“ (ebd., S. 485). Die koproduktive Hilfeplanung soll also den zentralen Zugriff auf die Gestaltung und Steuerung des Hilfeprozesses ermöglichen. Die Priorisierung der Hilfeplanung bei den Maßnahmen zur Stärkung der Beteiligungsrechte junger Menschen reflektiert somit ein voraussetzungsvolles und wirkmächtiges Verständnis von Hilfeplanung, so wie es im SGB VIII angelegt ist. Die starke Fokussierung der Verfahrenspraxis bei der Umsetzung des Beteiligungsrechtes ist demnach nur konsequent. Erstaunlich ist allerdings, dass sich als gängige Form der Mitwirkung bzw. Beteiligung an der Hilfeplanung das Hilfeplangespräch durchgesetzt hat. Denn das SGB VIII schreibt zwar vor, *wer* an der Aufstellung des Hilfeplans beteiligt sein und *was* dieser im Wesentlichen beinhalten soll; hingegen sind dieser Rechtsnorm keine konkreten Vorgaben über die Art und Weise zu entnehmen, *wie* die Aufstellung des Hilfeplans erfolgen soll. Angesichts eines so voraussetzungsvollen Verständnisses der Funktion von Hilfeplanung und ihrer Relation zum Hilfeprozess, wie sie in der Auslegung der gesetzlichen Leitnormen beschrieben werden, kann man fragen, ob das Hilfeplangespräch tatsächlich dazu geeignet ist, die Mitwirkung bzw. Beteiligung der AdressatInnen an der Hilfeplanung und seiner sukzessiven Fortschreibung zu sichern.

## **Beteiligung als Herausforderung für die Praxis und ihre wissenschaftliche Reflexion**

Angesichts des rechtlichen Rahmens, der nicht nur die Aufgaben der Jugendhilfe definiert, sondern auch die Verfahren der Bedarfsermittlung, die Hilfestellung sowie die Aufgaben und Entscheidungsmöglichkeiten der Beteiligten umgrenzt, erstaunt es wenig, dass im Fachdiskurs die Realisierung der Beteiligungsnorm als Herausforderung für die sozialpädagogische Praxis diskutiert wird. Merchel (1996, zit. nach BMFSFJ 2004) weist darauf hin, dass der rechtliche Anspruch der Beteiligung von AdressatInnen sich nicht von selbst, gewissermaßen durch ihre bloße körperliche Anwesenheit, herstellt. Vielmehr bedürfe es „zur Realisierung dieses Anspruchs der bewussten, reflektierten Gestaltung fördernder und unterstützender Bedingungen. ...

[D]as Herstellen von Adressatenbeteiligung“, so Merchel weiter, „wird zu einer zentralen sozialpädagogischen Aufgabe im Hilfeprozeß selbst“ (ebd., S. 49). Auch der Elfte Kinder- und Jugendbericht verweist auf eine deutliche Diskrepanz zwischen Beteiligungsnorm und der Praxis der erzieherischen Hilfen allgemein und kommt zu dem Schluss, dass „in der Praxis bis heute eine kontinuierliche und methodisch differenzierte Beteiligung der Kinder und Jugendlichen selten anzutreffen ist“ (BMFSFJ 2002, S. 197). Späth weist auf die Gefahr hin, dass Kinder und Jugendliche das Hilfeplangespräch als unangenehme Situation erleben können, und begründet dies mit der Verfahrenslogik der Hilfeplanung, die sich auf den jungen Menschen als LeistungsempfängerIn fokussiert. Späth konstatiert, dass meist die „Verhaltensprobleme der Minderjährigen und davon abgeleitet die Hilfeziele“ (2003, S. 16) im Fokus der Hilfeplangespräche stehen. Diese einseitige Orientierung kritisiert er mit dem Hinweis, dass in erster Linie die für die Hilfeleistung zuständigen Fachkräfte für die Ausgestaltung der Hilfe verantwortlich sind. Bei einer Hilfeplanung im Sinne einer Ausgestaltung der Hilfeleistung sollte es deshalb „primär darum gehen, was die Fachkräfte zu tun und eventuell zu lassen haben, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und was die Minderjährigen und ihre Eltern dazu beitragen sollen“ (ebd., S. 17). Werden also statt Ent-

wicklungsdefiziten und Fehlverhalten des jungen Menschen die Hilfsangebote und erbrachten Leistungen der Fachkräfte zum Gegenstand des Hilfeplangesprächs, ist die Wahrscheinlichkeit geringer, dass die Kinder und Jugendlichen ein Hilfeplangespräch als peinlich oder gar als soziale Disziplinierung erleben.

Neben den bereits erwähnten Spannungsfeldern, die durch das doppelte Mandat der Jugendhilfe und die u. U. konkurrierenden Aufträge an den Leistungserbringer von Seiten der Leistungsberechtigten einerseits und dem Jugendamt andererseits begründet werden, kann u. U. auch Wirtschaftlichkeit als Handlungsanforderung in Konflikt mit der Beteiligungsnorm geraten. Messmer (2007) hat gezeigt, wie Hilfeentscheidungen durch wirtschaftliche Gesichtspunkte systematisch überformt werden können: Demnach werden Hilfeentscheidungen häufig im ‚Treppenprinzip‘ getroffen, das heißt, zunächst werden kostengünstige ambulante Hilfearten empfohlen, erst wenn diese nicht greifen, lassen sich kostenintensivere (teil)stationäre Hilfen legitimieren. Sowohl fachliche Argumente als auch die Selbsteinschätzungen der AdressatInnen stehen in einer solchen nach Kostengesichtspunkten vorstrukturierten Entscheidungslogik unter einem gewissen Begründungsdruck. Auf der Ebene der pädagogischen Handlungsmaxime sollen Fachkräfte den AdressatInnen wertschätzend begegnen, ihre Problemeinschätzungen ernst nehmen und sie in ihren Ressourcen und Stärken wahrnehmen. Gleichzeitig wird von ihnen eine sozialpädagogische Diagnose gefordert, in der Defizite aufgezeigt und daraus der Hilfebedarf abgeleitet werden soll. Insbesondere in Zeiten knapper Haushaltsmittel verlange die innere Logik der (wirtschaftlichen) Jugendhilfe „den Klienten schlechter zu reden als er ist, um die Maßnahme durchzusetzen.“<sup>18</sup> Der stärkere Einbezug der AdressatInnen in den Verfahrensablauf, der mancherorts dadurch gewährleistet werden soll, dass im Rahmen der neuen LEQ-Vereinbarungen nun auch die HilfeempfängerInnen den Hilfeplan erhalten, fordert nun die Fachkräfte heraus, den ohnehin schwierigen Balanceakt zwischen Ressourcenorientierung und Defizitorientierung zu bewerkstelligen.

Angesichts der komplexen Beziehungskonstellation im Hilfeplangespräch, den vielfältigen, teils widersprüchlichen Anforderungen, die insbesondere die Fachkraft des Jugendamtes zu bewältigen hat, und dem im Vergleich mit den Eltern schwachen Rechtsstatus der jungen Menschen stellt sich die Frage, welche Spielräume für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen im Hilfeplangespräch bleiben. Fraglich ist überdies, was unter der ‚Umsetzung‘ einer im Anspruch globalen, aber im Hinblick auf ihre praktischen Implikationen diffusen Beteiligungsnorm eigentlich verstanden werden kann. Während über den normativen Anspruch fraglose Übereinstimmung herrscht, fehlt weitgehend eine Auseinandersetzung darüber, was Beteiligung sein kann, worauf sie sich bezieht, welche Formen und Grade von Beteiligung für welche subjektiven und einzelfallspezifischen Voraussetzungen angemessen sind und wann Beteiligung gerade nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. Entsprechend bleibt vielfach unklar, was Beteiligung überhaupt meint und an welchen Vorstellungen sich SozialpädagogInnen orientieren. Bedeutet Beteiligung – bezogen auf Hilfeplangespräche – dass Kinder und Jugendliche an den sie betreffenden Interaktionen beteiligt sind? Dass sie in Entscheidungssituationen mitreden, mitentscheiden oder von den getroffenen Entscheidungen profitieren?

Die unklare Definition von Beteiligung wird oft als die Ursache dafür gesehen, dass nur ein vordergründiges Einbeziehen von Kindern und Jugendlichen geschieht. Diese Diffusität in Bezug auf die Frage, woran Kinder und Jugendliche eigentlich beteiligt werden, ist ein prinzipielles Problem, mit denen sich Ansätze zur Partizipation beschäftigen. Problematisch ist daran, dass die Forderung nach Partizipation mit großen Versprechungen verbunden (z. B. mit der Hoffnung auf Demokratisierung, im Rahmen der Hilfeplanung möglicherweise auch mit einer größeren Effektivität der Hilfe), empirisch aber schwer zu entscheiden ist, welche Partizipation dafür stattfinden und wie diese aussehen muss. Formales Einbeziehen ohne die Möglichkeit an Entscheidungen tatsächlich mitzuwirken ist schwer von ‚tatsächlicher‘ Partizipation zu unterscheiden. Die Ver-

18 Zitat einer Fachkraft im Rahmen eines Reflexionsgesprächs im Anschluss an ein Hilfeplangespräch.

suche Partizipation genauer zu bestimmen geschehen daher oft mit der Absicht Partizipation „von Formen einer nur scheinbaren oder rituellen Beteiligung“ (Schnurr 2001, S. 1336) abgrenzen zu können.

Ein Beispiel dafür ist das Stufenmodell von Arnstein (1976). Arnstein bezieht sich in seinem Stufenmodell zur Bürgerbeteiligung bei der Bestimmung von Partizipation auf die tatsächlichen Entscheidungsmöglichkeiten, die den BürgerInnen zukommen. Das Modell wurde von Kriener und Petersen (1999) auf Entscheidungsprozesse in pädagogischen Zusammenhängen übertragen. Blandow, Gintzel und Hansbauer (1999) gehen bei der Bestimmung von Partizipation von zwei Parteien aus, die an einer Entscheidung beteiligt sind und fokussieren die Rechte, die A und B in Bezug auf diese Entscheidung haben. Partizipation ist ihrem Modell zufolge nur dann gegeben, wenn beide Seiten Rechte in Bezug auf die Entscheidung geltend machen können; zumindest eine Anhörungspflicht muss es geben.

Partizipation bedeutet nicht nur, an ‚etwas‘ teilzunehmen, sondern ‚etwas‘ ‚von sich‘ einzubringen, an etwas beteiligt zu ‚sein‘ und selbst einen Teil dieses Geschehens auszumachen oder zumindest seine Sicht der Dinge artikulieren zu können. Sie bezeichnet insofern auch eine Form des Geltendmachens subjektiver Perspektiven und individueller Selbstreferenz. Diese Annahme macht eine zentrale Implikation des Partizipationskonzeptes aus. Denn die Hoffnungen, die seitens der Jugendhilfe in Partizipation gesetzt werden, bauen in der einen oder anderen Weise auf diese Involviertheit des Subjekts. Gleich ob die Beteiligung Jugendlicher auf demokratische Erziehung, Teilhabe an Entscheidungen oder auf bessere ‚Outcomes‘ der Jugendhilfe zielt, vorausgesetzt wird immer, dass Kinder und Jugendliche ihre Anliegen und Bedürfnisse entsprechend einbringen können.

Fraglich ist also, ob hinreichend ‚harte Kriterien‘ dafür bestehen, wann Beteiligung vorliegt und wann nicht, wenn die Frage nach Beteiligung nicht bloß auf das Phänomen körperlicher Anwesenheit oder auf ein quantifizierbares Fixum an Redebeiträgen reduziert werden soll. Dieses prinzipielle Problem hat auch damit zu tun, dass Vorstellungen von Beteiligung in der Regel kontrafaktisch ein starkes Subjekt implizieren. Dies führt die Frage nach Beteiligung zwar nicht ad absurdum, weckt jedoch Zweifel, inwiefern sich Beteiligung einfach ‚einführen‘, ‚umsetzen‘ und letztlich auch überprüfen lässt. Die Frage nach Beteiligung eignet sich hingegen als Reflexionsfolie, um Praxiszusammenhänge daraufhin anzusehen, wem welche Art von Beteiligung nützt. Dieser Blick auf Beteiligung rückt zunächst – in deskriptiver Perspektive – Interaktionsphänomene in den Mittelpunkt, die dann – in normativer Einstellung – daraufhin befragt werden können, wie eine aktuelle Praxis ggf. zu verändern ist.

Nicht nur die Praxis der Jugendhilfe, auch ihre wissenschaftliche Reflexion scheint sich bislang mehr an der Beteiligungsnorm als an der Eigenlogik der Praxis zu orientieren. Indem die Jugendhilfeforschung die normativen Leitsätze ihres Gegenstandes übernimmt, verstellt sie sich selbst den Blick auf ihren Forschungsgegenstand und erschwert eine an der Eigenlogik sozialpädagogischer Handlungsvollzüge interessierte wissenschaftliche Reflexion. Sie kann dann lediglich auf die – allen Reformversuchen zum Trotz – beständige Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Beteiligung aufmerksam machen und daran Kritik üben. Eine solche Forschung, die „keine Erklärungen, sondern Heilmittel“ (Durkheim 1999[1895], S. 117) sucht, reproduziert das Problem der Praxis, ohne es als ihr eigenes zu erkennen: Wenn Forschung allein mit einem normativen Begriff von Beteiligung operiert, den sie dann auf die Praxis anlegt, kann sie lediglich Abweichungen von ihrem eigenen Beteiligungsverständnis benennen, diese beklagen und von den Fachkräften Besserung fordern. Die Praxis daraufhin beobachten, was Beteiligung empirisch bedeuten kann, welche Beteiligungsverständnisse und -praktiken je nach situativem Kontext (z. B. Aufgaben- oder Themenstellung, Hilfeart, Phase des Hilfeprozesses, Akteurskonstellation, etc.) bzw. je nach Akteursperspektive im Hilfeplangespräch produziert werden, kann Forschung nur, wenn sie nicht die normativen Leitsätzen ihres Gegenstand übernimmt, sondern diese selbst zum Forschungsgegenstand erklärt. Oder nochmals in Durkheims Worten: Die Forschung „benötigt

Begriffe, die die Dinge adäquat zum Ausdruck bringen, so wie sie sind, und nicht so, wie sie für die Praxis nützlich wären“ (Durkheim 1999 [1895], S. 138).

### **Das rechtliche Dreiecksverhältnis und sein kommunikationsstrukturelles Korrelat im Hilfeplangespräch**

Die weiter oben (siehe Exkurs) erläuterte komplexe jugendhilferechtliche Akteurskonstellation drückt sich in einer besonderen Kommunikationsstruktur aus, die sich von anderen sozialpädagogischen Settings unterscheidet, wie Hitzler (2010) feststellt. In Hilfeplangesprächen werden demnach zwei professionstypische Interaktionsformen gleichzeitig realisiert, die üblicherweise getrennt voneinander erfolgen. Während Professionelle in Fachgesprächen ausschließlich untereinander kommunizieren, ihr Interaktionsgegenüber in Beratungsgesprächen hingegen KlientInnen sind, konstituiert sich das Hilfeplangespräch durch die Kombination von beidem. Die MitarbeiterInnen der leistungserbringenden Einrichtung pflegen den fachlichen Austausch mit den KollegInnen des Jugendamtes, gleichzeitig interagieren die Fachkräfte beider Träger pädagogisch mit den KlientInnen. Die Kommunikationsstruktur des Hilfeplangesprächs ist folglich als Triade zu beschreiben. Die Feststellung, ob ein Gesprächstyp eine dyadische oder eine triadische Struktur aufweist, ist nicht nur in methodologischer Hinsicht von Bedeutung – wie etwa bei der Entscheidung, an welcher Stelle eine Gesprächssequenz beginnt oder endet, was also die Sinnlichkeit für die Gesprächsanalyse darstellt. Innerhalb einer triadischen Kommunikationsstruktur müssen sich vor allem die Fachkräfte gleichzeitig an mindestens zwei Relevanzsystemen orientieren und sind aufgefordert, zwischen den lebensweltlichen Kulturen der KlientInnen und den Fachkulturen ihrer Institutionen zu vermitteln und ggf. zu übersetzen. Wie sich Fachkräfte in Hilfeplangesprächen untereinander *und* mit KlientInnen verständigen und inwiefern es gelingen kann, die verschiedenen Relevanzsysteme zu integrieren, lässt sich gesprächsanalytisch rekonstruieren. Eine solche auf Kommunikationsstrukturen fokussierende Perspektive auf das Hilfeplangespräch als Ort der Beteiligung bildet den analytischen Rahmen für die nun folgende nicht normativ determinierte Annäherung an die Bedeutung von Beteiligung in der interaktiv hergestellten „Wirklichkeit“ des Hilfeplangesprächs.

## **6.4 Gesprächsanalysen zur Bedeutung von Beteiligung im Hilfeplangespräch**

Was also bedeutet Beteiligung im Hilfeplangespräch konkret? Wie bewältigen die Beteiligten widersprüchliche Handlungsnormen interaktiv bei der Gestaltung ihrer Beziehung? Welche Möglichkeiten der Beteiligung und welche Grenzen werden empirisch sichtbar und beschreibbar, die unter dem umfassenden normativen Beteiligungsanspruch den Einschätzungen der Beteiligten selbst nicht oder nur eingeschränkt zugänglich sind? Diese Fragen werden nun anhand der Gesprächsdaten erörtert, die im Rahmen der Evaluation an den einzelnen Modell- und Kontrollstandorten aufgezeichnet und analysiert wurden. Der folgende Teil des Kapitels nähert sich der empirischen Bedeutung von Beteiligung im Hilfeplangespräch unter drei Fragestellungen:

Zunächst wird nach dem *Verhältnis von Teilnahme und Beteiligung* gefragt. Dabei lässt sich anhand der Analyseergebnisse zeigen, welche nicht-intendierten Folgen die kategoriale Gleichsetzung von Teilnahme und Beteiligung haben kann. Die Bedeutung von Beteiligung erschließt sich allerdings nicht nur in Relation und Abgrenzung zu körperlicher Anwesenheit. Die wichtigste Aktivität im Hilfeplangespräch ist gemeinhin das Sprechen. Auch wenn Sprechen einerseits kein Garant für Beteiligung ist, ist es andererseits das Medium, in dem Beteiligung im Hilfeplangespräch stattfindet. Schweigen ist insofern brisant, als es anzeigt, dass keine Beteiligung stattfindet. Befragt man die von uns untersuchten Hilfeplangespräche auf die Relation von Akteurskonstellationen, Gesprächsinhalten und Redeanteilen, so fällt auf, dass die Kinder und Jugendlichen in den meis-

ten Fällen anwesend sind und im Fokus der Gespräche stehen, ihr Redeanteil allerdings mit Abstand der geringste ist. Es zeigt sich allerdings auch, dass sie sich in stärkerem Maße als Eltern oder Fachkräfte nonverbaler Ausdrucksmittel bedienen. Die zweite Perspektive der Annäherung reflektiert deshalb die Bedeutung von *Beteiligung im Verhältnis zu Sprechen*. Schließlich fokussiert eine dritte Perspektive die Frage, mit welchen *kommunikativen Formen sozialer Inklusion* Fachkräfte versuchen, Kinder und Jugendliche in das Gespräch einzubinden und wie dabei die Vermittlung zwischen fachkulturellen und klientelen Relevanzsystemen bewältigt wird.

## „kann ich raus?“ – Zum Verhältnis von Teilnahme und Beteiligung am Hilfeplangespräch

Vielfach wurde kritisiert, dass sich die Beteiligung der AdressatInnen an der Hilfeplanung, insbesondere der jungen Menschen, in ihrer Teilnahme, das heißt ihrer körperlichen Anwesenheit am Hilfeplangespräch, erschöpft bzw. die im Gesetzestext formulierte Einschränkung „entsprechend dem Entwicklungsstand“ meist als Argumentationsfigur gegen Beteiligung von jüngeren Kindern verwendet wird (vgl. Pluto et al. 2003; BMFSFJ 2002; Kriener 2000; Späth 2003). Dass die Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen erforderlich ist, darüber scheint weitgehend Einigkeit zu bestehen. Inwieweit die Teilnahme am Hilfeplangespräch allerdings positive oder negative Erfahrungen des Beteiligtseins erzeugt, ist offenbar nicht so leicht zu beantworten. Pluto et al. verweisen hierbei auf eine erhebliche Diskrepanz in der Wahrnehmung zwischen Fachkräften und HilfeempfängerInnen. „Während die bloße Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen von Fachkräften als zentraler Beteiligungsmodus gesehen wird, erleben die betroffenen Kinder und Jugendlichen dies offenbar häufig als soziale Disziplinierung“ (2003, S. 43). Die Entscheidung, ein Kind oder eine Jugendliche nicht oder nur teilweise am Hilfeplangespräch teilnehmen zu lassen, kann aus fachlicher Sicht angemessen sein. Sie kann auch eine Form der Beteiligung sein, wenn sie als informierte Entscheidung von den Minderjährigen selbst getroffen werden kann, wie Pluto et al. hervorheben. „Auch die Möglichkeit sich solchen Gesprächen zu entziehen, kann im Einzelfall eine Form der Beteiligung und Würdigung sein, wenn eine entsprechende Aufklärung über Chancen und mögliche Folgen solcher Gespräche voranging“ (2003, S. 43f). Wird jedoch Beteiligung an der Hilfeplanung mit der Teilnahme am Hilfeplangespräch gleichgesetzt, wird im Umkehrschluss die Nicht- oder phasenweise Teilnahme eines jungen Menschen als Angriff auf sein Beteiligungsrecht anzusehen sein. Dies zeigt sich im folgenden Beispiel, in der die zeitweise Abwesenheit des Kindes zu organisieren ist und die Beteiligten vor Probleme stellt, die sie interaktiv bewältigen müssen.

### HPG Cornelius, Zeile 1753-1761<sup>19</sup>

JA: ja - dann müsst wir jetzt noch auf den punkt elternarbeit eingehn (1) und da weiß ich jetzt nich: ob: äh: (1) ob cornelius dabei sein muss (1) ich denke mal nich: (2)

KJ: kann ich [raus

JA: [(türlich)

TG1: ja -- (... )raum is auf - du kannst deine höhle weiterbaun (1) /((lacht)) he=he: /--[tschüss:::

JA: [(ich=find=das -- ich find das gut -- wie du das hier/ durchgehalt'n hast.

Der hier abgebildete Transkriptausschnitt gibt eine kurze Sequenz eines Hilfeplangesprächs wieder, in der die Fachkraft des Jugendamtes (JA) als vorletzten zu bearbeitenden Punkt das Thema „Elternarbeit“ einführt. Neben der Mutter (MU) und der betreuenden Fachkraft (TG1) der Einrichtung nimmt bis dahin auch der 12jährige Cornelius<sup>20</sup> (KJ) am Gespräch teil, das bislang etwa eine Stunde in Anspruch genommen hat. Im vorletzten Teil des Gesprächs soll nun nicht mehr die Arbeit mit Cornelius, sondern die Zusammenarbeit mit der Mutter erörtert werden. Die Fachkraft des Jugendamtes führt das Thema ein, stellt im selben Satz in Frage, ob die weitere Anwesenheit

<sup>19</sup> Transkriptionsnotation siehe Anhang Teil C.

<sup>20</sup> Die Namen aller Beteiligten wurden verändert.

von Cornelius erforderlich ist und gibt dazu ein persönliches Votum ab. Sie fordert den Jungen nicht direkt auf, den Raum zu verlassen, sondern stellt eine Frage in den Raum, wodurch die Option eröffnet wird, dass der Junge am nun folgenden Teil des Gesprächs nicht teilnimmt. Diese Option wird als Frage formuliert, deren Antwort offen und von den Anwesenden aushandelbar zu sein scheint. Sie adressiert niemanden der Anwesenden konkret; indem sie allerdings *über* den anwesenden Cornelius spricht, behandelt sie ihn mehr als Thema denn als Teilnehmer der vorliegenden Interaktionssituation (vgl. Messmer/Hitzler 2007). Das heißt, alle Anwesenden, außer Cornelius, könnten die Frage an sich gerichtet verstehen. Interessanterweise antwortet aber gerade Cornelius, nachdem er etwa zwei Sekunden lang aufmerksam in die schweigende Runde geschaut hat, mit der Gegenfrage *kann ich raus*. Ebenso unspezifisch wie die Fachkraft des Jugendamtes bittet Cornelius die Runde um seine Entlassung. Es scheint also seinem Wunsch zu entsprechen, die Gesprächsrunde zu verlassen.

In sozialer Hinsicht ist die vorliegende Situation durchaus prekär. Es geht darum, eine Person aus einem Gruppengeschehen auszuschließen, von dem sie gerade eben noch Teil gewesen ist. Exklusion ist immer gesichtsbedrohend – für den, der ausgeschlossen wird, ebenso, wie für die Person, die ausschließt. Entsprechend wird die Verantwortung für diese Entscheidung scheinbar dem Jungen anheimgestellt: Die Fachkraft des Jugendamtes stellt nämlich nicht in Frage, ob Cornelius weiterhin teilnehmen *darf*, sondern ob er weiterhin teilnehmen *muss*. Damit verkehrt sie die Entscheidungsverhältnisse in ihr Gegenteil, denn die Anwesenheit von Cornelius wird von einem Recht zur Pflicht umgedeutet. Nicht sie bestimmt, dass er nicht bleiben darf, sondern Cornelius bestimmt, ob er gehen will. Damit entsteht der Eindruck, dass dies nicht der Wunsch der Fachkraft, sondern der des Kindes sei. Cornelius unterstützt sie bei dieser Konstruktion, indem er den angedeuteten Ausschluss seiner Person als eine von ihm selbst erbetene Entlassung ko-produziert. Aber auch der Mitarbeiter der Einrichtung unterstützt diese Lösung, indem er eine für Cornelius attraktive Alternative offeriert. Seine schnelle, von Lachen begleitete Reaktion könnte Erleichterung darüber ausdrücken, dass der Junge selbst um Entlassung bittet und damit die Situation moralisch entlastet.

Euphemistische, also beschönigende oder verschleiernde Darstellungen, mit denen – wie im vorliegenden Fallbeispiel – Fachkräfte die phasenweise Abwesenheit der beteiligten Kinder organisieren, bringen mithin eine gewisse Scheu der Fachkräfte zum Ausdruck, ein Problem klar zu benennen. Im hier diskutierten Beispiel spiegelt sich darin ein interaktives Dilemma, das entsteht, wenn Beteiligung mit Teilnahme am Gespräch gleichgesetzt wird, zugleich aber auch fachliche Argumente gegen die Teilnahme sprechen. Die Gleichsetzung von Teilnahme und Beteiligung führt dann zu der paradoxen Situation, dass eine begründete Abwesenheit interaktiv nicht adäquat umgesetzt werden kann. Um die Peinlichkeit eines fremdbestimmten Ausschlusses wie auch die offene Verletzung der Beteiligungsnorm zu vermeiden, bietet sich fatalerweise die negative Umdeutung von Teilnahme an: So wird aus einer fachlich möglicherweise gerechtfertigten Aussetzung der Beteiligungsnorm eine gewährte Entlassung, ungeachtet davon, ob sich der Junge oder das Mädchen bis dahin kompetent in das Geschehen eingebracht bzw. sich eingebunden gefühlt haben mag.

### **„magste mal selber erzählen?“ – Zum Verhältnis von Sprechen und Beteiligung im Hilfeplangespräch**

Mit Beteiligung ist in der Regel eine sehr idealistische Vorstellung darüber verbunden, wie Personen authentisch ihre Wünsche und Vorstellungen in Beteiligungskontexte einbringen und vertreten. Insofern ist das, was Beteiligung ausmacht – also die Frage, ob die Einzelnen, wenn sie sprechen, auch formulieren können, was für sie wichtig ist – nicht leicht zu beantworten. Auch wenn Sprechen einerseits kein Garant für Beteiligung ist, ist es andererseits das Medium, in dem sich Beteiligung realisiert. Was sich hingegen nicht (oder nur schwer) sprachlich artikulieren lässt, muss, um bearbeitbar zu werden, in ein entsprechendes sprachliches Format übersetzt werden. Fachkräften fällt daher die Aufgabe zu, Kindern und Jugendlichen dies zu ermöglichen. Proble-

matisch wird dies dann, wenn Kinder oder Jugendliche diese ‚Beteiligungsangebote‘ nicht in der entsprechenden Weise annehmen. In unserem Material zeigt sich das an den Stellen in Hilfeplangesprächen, an denen Kinder ‚einsilbig‘ oder gar nicht auf Fragen antworten. In diesem Fall werden sie des Öfteren ermutigt etwas zu sagen. Als minimale Äußerung wird ihnen häufig eine Zustimmung zum im Hilfeplangespräch Besprochenen abgerungen sowie die Erklärung, dass es ihrerseits nichts weiter zu sagen gibt.

Dass Kindern Stellungnahmen abverlangt werden, weist zunächst auf den Sachverhalt hin, dass Schweigen für das Hilfeplanverfahren als problematisch eingeschätzt wird. Schweigen als Antwort auf eine Aufforderung oder Ermutigung zum Sprechen lässt sich möglicherweise als Nicht-Beteiligung deuten, die aufgehoben werden muss, da andernfalls die Legitimität des Verfahrens nicht sichergestellt ist. Dies kann geschehen, indem Jugendliche zum Sprechen ermutigt werden, oder indem sie zumindest dazu gebracht werden, der Interpretation ihres Schweigens durch die Fachkräfte zuzustimmen. Wenn es gelingt, Kinder und Jugendliche zu Stellungnahmen zu bewegen, werden damit zumindest formale Legitimitätsansprüche an das Verfahren eingelöst: Die offensichtliche Nicht-Beteiligung wird behoben. Was die so produzierten Redebeiträge für den Beteiligungsstatus bedeuten, ist jedoch eine andere Frage. Denn Schweigen kann ein Hinweis dafür sein, dass es nicht möglich ist, die eigenen Relevanzen ‚hilfeplantauglich‘ einzubringen und Mitsprechen unter Umständen kein adäquates Mittel der Teilnahme ist. Gilt Sprechen im Hilfeplangespräch nicht nur als eine, sondern als verpflichtende Form der Beteiligung, werden authentische Stellungnahmen mitunter verhindert, wie das folgende Beispiel zeigt:

#### HPG Jan, Zeile 515-526

FB: die wünsche die du hattest - die sin:d jetzt nich so in erfüllung gegang  
-- weil wir die noch mal anders gesehn habn (...) - magste mal selber  
erzähl'n? --  
KJ: /((sehr leise)) nee/  
FB: was du gerne wolltest? (1) nee? (1) soll ich das erzähl'n? (4)  
JA: wenn=ich das wissn muss - JA -- wenn nich dann /((Papiergeraschel))  
nich:: ne (2)  
BB: aber jan - wir ham doch: äh: (1) übers hilfepangespräch vorhin gesprochn  
-- und deine wünsche - (die ham wir) doch auch - besprochn. -- ich glaub  
wenn: (also es) um deine wünsche geht - wärs vielleicht auch ganz gut -  
wenn du die selber hier mitteilst. (2)  
KJ: na - dass ich ausziehn wollte. - wa\_ - warn meine wünsche  
FB: hm=hm (1) genau.

Der Transkriptausschnitt nimmt Bezug auf ein Hilfeplangespräch im Rahmen der stationären Hilfen. Anwesend sind der dreizehnjährige Jan (KJ), seine Mutter, der Bezugsbetreuer von Jan (BB), eine weitere Fachkraft der betreuenden Einrichtung (FB) und die fallführende Fachkraft des Jugendamtes (JA). Aus dem Beobachtungsprotokoll geht hervor, dass sich der 13jährige Jan am Hilfeplangespräch anfänglich noch beteiligt und auch von sich aus Redebeiträge einbringt, nach einigen Minuten jedoch auffällig passiv wird, vor sich hin schaut und kaum Blickkontakt aufnimmt. Dieses Verhalten legt Jan auch in der hier zitierten Sequenz an den Tag. Dem Gesprächsausschnitt geht der Anfang eines Berichts durch die Fachkraft voraus, in dem die Gespräche zwischen ihr und Jan Thema sind und an denen auch zum Teil Jans Mutter teilgenommen hat. Die Fachkraft lobt die Entwicklung von Jans Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten und erwähnt dann, dass Jan Wünsche gehabt habe, die jedoch nicht in Erfüllung gegangen seien.

Die Wünsche, von denen Jan berichten soll, werden als in der Vergangenheit liegend eingeführt (*hattest*). Zudem wird ein Konsens zwischen Jan und der Fachkraft im Hinblick auf die Bedeutung der Wünsche vorausgesetzt: Es hat offenbar eine Umdeutung der Wünsche stattgefunden (*weil wir die noch ma anders gesehn habn*). Die Wünsche müssen mithin nicht mehr erfüllt werden, da Jan inzwischen eine andere Perspektive darauf hat und die Wünsche nicht mehr aktuell sind. Dann unterbricht die Fachkraft den angefangenen Bericht und macht Jan das Angebot selber zu *erzähl'n*. Dabei weist die Formulierung selber darauf hin, dass das, worü-

ber erzählt werden soll, in erster Linie Jan betrifft, während die Fachkraft ihren Bericht lediglich als stellvertretende Äußerung interpretiert: sie berichtet anstelle von Jan. Ihre Frage eröffnet für Jan einen begrenzten Entscheidungsspielraum; er kann darüber entscheiden, wer erzählt. Das Thema und seine Relevanz für das Hilfeplangespräch jedoch werden im Format der Frage von der Fachkraft bestimmt. Jan antwortet inhaltlich eindeutig (*nee*), seine Antwort kommt jedoch nur sehr leise, weiterhin nimmt er keinen Blickkontakt zu den anderen Anwesenden auf. Die Reaktion der Fachkraft ist daher vermutlich ein Versuch Kontakt aufzunehmen und eine ausführlichere Stellungnahme zu bekommen. Zumindest wird das gemurmelte und kaum hörbare *nee* von der Fachkraft zunächst nicht als ausreichende Antwort behandelt. Stattdessen wird die vorherige Frage noch einmal aufgenommen, konkretisiert und ausreichend Zeit für eine Antwort gelassen. Während die erste Frage *magste mal selber erzählen* inhaltlich offen formuliert wird, schränkt die zweite Frage *was du gerne wolltest?* das Thema, über das erzählt werden soll, stärker ein. Diese Konkretisierung könnte die Frage für Jan ‚bearbeitbarer‘ machen. Sie drückt aber auch aus, dass die Fachkraft konkrete Vorstellungen über die Relevanzen bezüglich Jans Antworten hat. Mit der Frage *soll ich das erzählen?* wird Jans Ablehnung insoweit akzeptiert und gleichzeitig ein alternativer Vorschlag gemacht: Jan kann die Fachkraft beauftragen, dass sie an seiner Stelle erzählt. Die Fragen der Fachkraft zielen also darauf ab, *wer* erzählen soll; dabei werden Jans Antworten nicht als grundsätzliche Ablehnung des Themas interpretiert, sondern als Ablehnung *selber* zu sprechen. Der darauf folgende Redebeitrag der Jugendamtsmitarbeiterin thematisiert dagegen die Frage, *ob* überhaupt über das erwähnte Thema gesprochen werden soll. Als entscheidend wird die Relevanz des Themas für das Jugendamt angesehen. Während der Redebeitrag der Jugendamtsmitarbeiterin die Behandlung des Themas von seiner Relevanz abhängig macht, bringt der Bezugsbetreuer stattdessen die Notwendigkeit ins Spiel, dass Jan sich selbst dazu äußert. In seinem Appell an Jan bezieht er sich darauf, dass dieser über das Hilfeplangespräch Bescheid weiß und entsprechend vorbereitet worden ist. Die für das Hilfeplangespräch relevanten Themen, u. a. Wünsche von Jan, wurden demnach in der Vorbereitung gemeinsam mit Jan festgelegt. Seine Verweigerung kann somit weder auf seine Unwissenheit oder mangelnde Vorbereitung durch den Betreuer noch darauf zurückzuführen sein, dass er nichts zu sagen hat. Auch wenn die Wünsche von Jan dem Betreuer schon bekannt sind, wird von Jan erwartet, sie hier noch einmal zu nennen: Wenn es um die Wünsche von Jan geht, so ist es vielmehr *ganz gut*, wenn er sie *selber* mitteilt. Jans Redebeitrag hängt demnach nicht mehr von dessen eigenem Mitteilungsbedürfnis ab, sondern es wird als ein Erfordernis des Hilfeplangesprächs dargestellt, dass Jan sich selbstständig äußert. Auf die nachdrückliche Aufforderung des Bezugsbetreuers antwortet Jan schließlich. Aus der Antwort wird deutlich, dass Jan die Frage nicht als allgemeine Frage nach seinen Wünschen versteht, sondern nach einem bestimmten Wunsch. Dieser Wunsch ist zudem in der Vergangenheit angesiedelt, er existiert entweder nicht mehr als Wunsch oder hat sich als nicht realisierbar erwiesen.

Dieser Abschnitt wurde ausgewählt, weil sich an ihm exemplarisch einige Aspekte und Probleme von Beteiligung im Verhältnis zum Sprechen im Hilfeplangespräch verdeutlichen lassen. Der Versuch Jan zu beteiligen, legt unterschiedliche Facetten von Beteiligung frei. Ein Aspekt der Beteiligung besteht darin, dass Jan in Bezug auf ein vorher festgelegtes Thema seine Sicht der Dinge darstellt. Betrachtet man das Angebot genauer, so geht es jedoch nicht um die Darstellung seiner derzeitigen Perspektive, sondern um die Vergegenwärtigung eines vergangenen Wunsches: Jan wird aufgefordert, zu erzählen, was er gerne *wollte*, nicht, was er aktuell gerne will, denn dass der Wunsch tatsächlich in Erfüllung gehen kann, wird in dem Hilfeplangespräch an keiner Stelle in Erwägung gezogen. Es geht also zunächst einmal um einen Redebeitrag zu einem von den Fachkräften relevant gesetzten Thema. Dieser Redebeitrag ist einerseits thematisch eingeschränkt und sogar in Bezug auf die konkreten Inhalte stark vorbestimmt, er ist andererseits folgenlos, denn hier geht es lediglich um die sprachliche Vergegenwärtigung einer in der Vergangenheit liegenden, bereits abgeschlossenen Erörterung. Es scheint wichtig, dass Jan seinen Wunsch selbst vorbringt, noch wichtiger scheint allerdings zu sein, dass der Wunsch als vergangener, das Thema, das mit ihm transportiert wird, als bereits bearbeitetes kommuniziert wird: Jans Wunsch ist kein Thema, das im Hilfeplangespräch aktuell zu verhandeln wäre, es muss lediglich benannt

werden, damit die fallführende Fachkraft des Jugendamtes informiert ist. Sprechen bedeutet an dieser Stelle also weder die Einflussnahme auf eine Entscheidung noch das Einbringen eigener Relevanzen. Vielmehr scheint es in erster Linie darum zu gehen, dass Jan in Bezug auf ein für den Hilfeprozess relevantes Thema einen eigenen Redebeitrag produziert.

Jan macht von dem Angebot selber zu erzählen keinen Gebrauch. Die Ablehnung kann also als Weigerung gelesen werden, zu dem gewünschten Thema zu sprechen oder überhaupt zu antworten. Die Nachfrage „nee?“ der Fachkraft weist daraufhin, dass sie nicht die erwünschte Antwort erhalten hat und versucht, für Jan – nach seiner dispräferierten Antwort – eine Korrekturmöglichkeit zu eröffnen. Diese wird von Jan allerdings nicht genutzt. Nach einer kurzen Pause offeriert die Fachkraft mit der Frage „soll ich das erzählen?“ eine weitere Beteiligungsmöglichkeit für Jan. Sie entscheidet nicht einfach für ihn zu sprechen, sondern ermöglicht ihm der Auftraggeber für ihren Bericht zu sein. Wenn er schon nicht selbst erzählen möchte, erhält Jan damit die Option zu entscheiden, wer erzählt.

An dem Beispiel lässt sich zudem illustrieren, dass Beteiligung nicht nur ein Angebot ist, das Kinder und Jugendliche nach Belieben annehmen oder ablehnen können. Beteiligung ist auch eine normative Erwartung, die für die Fachkräfte mitunter Handlungsprobleme erzeugt, wenn Kinder und Jugendliche ihre Beteiligung – hier im Sinne von Mitsprechen bzw. Stellung beziehen – ‚verweigern‘. Für das Problem, dass Jan sich zu einem wichtigen Thema nicht äußern will, werden hier verschiedene Lösungsmöglichkeiten angeboten: 1.) Die Fachkraft kann über das Thema berichten, möglichst jedoch mit dem Einverständnis von Jan; 2.) das Thema kann fallen gelassen werden, wenn es nicht für das Hilfeplangespräch wichtig ist; 3.) Jan wird dazu überredet, doch selbst zu sprechen. Das Beispiel verweist somit auf eine Problematik der Beteiligungsnorm, die daraus entsteht, dass die Beteiligten nicht in der erwünschten Form auf das Beteiligungsangebot reagieren. Dennoch haben sich Hilfeplangespräche über die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen zu legitimieren. Entsprechend ist eine offensichtliche (oder sogar demonstrative) Nicht-Beteiligung aus Sicht der Fachkräfte dispräferiert. Die Beteiligungsnorm wird mithin gerade in den Fällen sichtbar, in denen Beteiligung ‚verweigert‘ und die positive Konnotation von Beteiligung in Frage gestellt wird.

Drittens illustriert das Beispiel, dass Beteiligung nur *eine* Anforderung an Hilfeplangespräche darstellt. Während die Redebeiträge der beiden Fachkräfte des freien Trägers auf die Beteiligungsnorm verweisen, macht der Beitrag der Jugendamtsfachkraft den Aspekt der Information zum Thema. In dem Transkriptstück wird deutlich, dass diese Anforderungen konfliktieren können. So ist das Thema, über das gesprochen werden soll, von Anfang an ‚gesetzt‘, die Beteiligungsmöglichkeiten von Jan betreffen also nicht die Frage, ob überhaupt über die Gespräche zwischen Jan und der Fachkraft gesprochen wird. Die Beteiligungsnorm wird also nicht nur dann zum Problem, wenn Kinder und Jugendliche nicht ‚mitspielen‘, sondern gerät prinzipiell mit anderen Anforderungen des Hilfeplangesprächs – hier z. B. mit der Notwendigkeit das Jugendamt über relevante Entwicklungen zu informieren – in Konflikt.

Wie sich nachfolgend zeigt, ist die Sequenz mit der Antwort Jans nicht zu Ende. Angesichts der Vehemenz, mit der die Fachkräfte sich bemühen Jan zum Sprechen zu bewegen, fällt zunächst einmal auf, dass seine zwar kurze, für die weitere Hilfeplanung jedoch nicht unwesentliche Äußerung keine weiteren an ihn adressierten Nachfragen provoziert. Dies erklärt sich allerdings, wenn man anknüpfend an die Antwort Jans die Analyseeinheit auf den darauffolgenden Redezug erweitert:

### HPG Jan, Zeile 526-533

KJ: na - dass ich ausziehn wollte. - wa\_ warn meine wunsche  
FB: hm=hm (1) genau. (1) ne -- du hast gesagt: -- du möchtest hier ausziehn  
-- du möchtest gerne in die a-straße --  
KJ: hm=[hm  
FB: [ne (1) die a-straße is eben da - wo -- jans sch[wester woh:nt  
JA: [((holt tief Luft))  
da hattn wir beim letzn mal doch schon:

Hier wird deutlich, dass die Äußerung von Jans Wünschen als Koproduktion von ihm und der Fachkraft erfolgt. Die geringe Beteiligung des Jungen an diesem gemeinsam vorgetragenen Beitrag äußert sich allerdings nicht nur in der Kürze seines Redezugs. Sowohl die Eröffnung seiner Antwort mit *na - dass* als auch der bestätigende Anschluss der Fachkraft (*genau*) weist überdies darauf hin, dass sowohl den Fragenden als auch dem zur Antwort aufgeforderten Jan die ‚richtige‘ Antwort vorher bereits bekannt war. Während also Jans Beitrag an der Thematisierung eines bestimmten, von den Fachkräften als hilfeplanrelevant erachteten Anliegens darin besteht, dieses als seinen Wunsch eigenständig zu äußern, wird dessen Bedeutung im direkten Anschluss von der Fachkraft erläutert. Ihre Lesart des Wunsches deutet sich bereits in der oben gezeigten Sequenz an. Sie übersetzt Jans Wunsch aus der Einrichtung auszuziehen in den Wunsch nach einem sozio-geographischen Ortswechsel, nämlich in die Straße zu ziehen, in der seine Schwester und – wie sich aus ihren nachfolgenden Erläuterungen erschließt – auch die Mutter und andere Familienangehörige leben. Nachdem die betreuenden Fachkräfte sich also viel Mühe gegeben haben, Jan zur Äußerung seines Wunsches zu bewegen, wird die Bedeutung dieses Wunsches von der Fachkraft nicht nur erläutert, der Wunsch selbst wird am Ende von ihr reformuliert: *also der eigentliche wunsch war dann: nich hier das kinderheim zu verlassen - sondern eigntlich näher an die mama zu komm.*

Dass der Junge zwar dazu aufgefordert wird, seinen Wunsch zu benennen, jedoch die Möglichkeit seiner Realisierung nicht weiter bearbeitet wird, ist insofern erstaunlich, als der Wunsch eines jungen Menschen die Einrichtung zu verlassen, in der er lebt und betreut wird, durchaus eine nähere Betrachtung verdienen würde, stellt er doch, genau genommen, die Weiterführung der Maßnahme in Frage. § 36 SGB VIII sieht vor, dass der Hilfebedarf und die Angemessenheit der Art und Intensität der Hilfe im Rahmen der Hilfeplanung regelmäßig im Zusammenwirken mit den AdressatInnen – und hier sind neben den leistungsberechtigten Eltern ausdrücklich auch die jungen Menschen gemeint – überprüft werden sollen. Jans Wunsch die Einrichtung zu verlassen, müsste demnach ein Thema sein, das im Rahmen der Hilfeplanung nicht nur zur Sprache, sondern auch zur Bearbeitung kommt. Aus der Reaktion der Jugendamtsfachkraft erschließt sich zudem, dass Jan nicht zum ersten Mal diesen Wunsch geäußert hat (*da hattn wir beim letzn mal doch [schon]*). Allerdings wird aus den nachfolgenden Erläuterungen der betreuenden Fachkraft auch deutlich, dass die Entscheidung, an welchem Ort er lebt, bereits im Vorfeld des Hilfeplangesprächs nicht von Jan, sondern von seiner Mutter getroffen worden war (*FB: also das was geh:t und das was nich geht hat die mama/ dir dann (nochmal) ziemlich gut er-klärt*).

An diesem Beispiel offenbart sich nicht zuletzt auch ein Widerspruch in der rechtlichen Stellung des jungen Menschen, der als Leistungsempfänger zwar an der Hilfeplanung *mitwirken* soll, an Entscheidungen, die ihn betreffen, jedoch bloß *beteiligt* werden kann, während die Bestimmung seines Aufenthaltes zu den Erziehungsgrundrechten seiner Mutter gehört, die als Leistungsrechtigte darüber hinaus auch über die Inanspruchnahme der Hilfe entscheidet. Auf diesem dünnen Grat zwischen Mitwirkung, Beteiligung und Fremdbestimmung manövrieren die Beteiligten das Anliegen des jungen Menschen durch das Hilfeplanverfahren und positionieren es so, dass es zur Sprache kommen kann, ohne bearbeitet werden zu müssen, und seine Nichtrealisierbarkeit zum Ausdruck gebracht werden kann, ohne das Anliegen im Hilfeplangespräch negativ entscheiden zu müssen. Dabei wird der Wunsch nicht nur als vergangenes, bereits (erfolgreich) im Hilfeprozess innerhalb der Einrichtung bearbeitetes Anliegen des jungen Menschen thematisiert.

Überdies wird er in einer Art und Weise umgedeutet, die Jans Anliegen nicht gegen die Einrichtung, sondern mit dem Bedürfnis nach (räumlicher) Nähe zur Mutter und damit mit dem jugendhilferelevanten Thema Familie bzw. Beziehung zur Mutter assoziiert – ein Thema also, das einen weiteren Hilfebedarf anzeigen und im Rahmen der Einrichtung bearbeitet werden kann. Mit dieser thematischen Zuspitzung wird das die Weiterführung der Maßnahme in Frage stellende Potential in Jans Wunsch nicht nur dekonstruiert, gleichzeitig wird in ihm ein jugendhilfe-relevanter Bedarf identifiziert und dessen Bearbeitung innerhalb der Einrichtung inszeniert, so dass Jans Wunsch, die Einrichtung verlassen zu wollen, die Weiterführung der Maßnahme nicht nur nicht in Frage stellt, sondern diese sogar erneut begründet. Denn Jans Wunsch wird fachlich im Zusammenhang mit „Angst und Sorgen“ in Bezug auf die Stabilität des Kontakts zu beiden Elternteilen interpretiert. Diese, so die betreuende Fachkraft weiter, würden im Rahmen von Familiengesprächen weiterhin begleitet, die Jan *n bisschen so die sorge nehmen könn*. Des Weiteren schlägt die Fachkraft vor, mit Jan *im rahmn der familien(ar)beit noch mal n bisschen identitätsarbeit* zu machen, um *dem jan da vielleicht n bisschen zu helfn*.

Sprechen verhält sich zur Beteiligung im Hilfeplangespräch in ähnlicher Weise wie Teilnahme. So wie die informierte Entscheidung einem Hilfeplangespräch nicht oder nur teilweise beizuwohnen eine Form der Beteiligung sein kann, kann auch die Entscheidung auf eine Äußerung zu verzichten ein Ausdruck von Beteiligung sein. Der Mangel an Reflexion darüber, was Beteiligung im Einzelfall heißen kann, woran, für wen, mit welchen Mitteln Beteiligung möglich, notwendig, hinderlich oder nur eingeschränkt bzw. unmöglich ist, begünstigt indes negative Beteiligungserfahrungen. Während die Gleichsetzung von Teilnahme und Beteiligung u. U. dazu führt, die Teilnahme eines jungen Menschen am Hilfeplangespräch von der kompetenten Ausübung eines Rechts in eine überfordernde Pflichtaufgabe umzudeuten, kann die Gleichsetzung von Beteiligung und Sprechen – und in der Folge die Verpflichtung zum Sprechen – verhindern, dass ein junger Mensch, dadurch dass er nichts sagt, seinen aktuell erlebten Beteiligungsstatus artikuliert.

### **„wenn du jetzt selber mal so guckst“ – Kommunikative Formen sozialer Inklusion**

Der Versuch Kinder und Jugendliche in das Hilfeplangespräch einzubeziehen, beschränkt sich nicht nur darauf, ihre Teilnahme sicherzustellen und sie zu Redebeiträgen zu ermutigen bzw. diese einzufordern. Fachkräfte nutzen auch kommunikative Formen, die die Kinder und Jugendlichen zumindest formal in das Hilfeplangeschehen einbeziehen. Das ist deshalb wichtig, weil – wie Messmer und Hitzler (2007) feststellen – in Hilfeplangesprächen nicht nur *miteinander* gesprochen wird. Vor allem Kinder und Jugendliche können temporär aus der Interaktionssituation ausgeschlossen werden, indem *über* sie gesprochen wird. Die AutorInnen unterscheiden im *reden mit* vs. *reden über* zwei Adressierungsmodi, denen ein jeweils unterschiedlicher Beteiligungsstatus zugeordnet wird.

*„Die kommunikative Behandlung Anwesender als abwesend (Reden über) produziert den Klienten bevorzugt als ein passives Wesen. Sie schafft genügend interaktive Distanz, die es den Professionellen gestattet, anwesende Klienten wie einen ‚Fall‘ zu besprechen. Funktional ist diese Vorgehensweise immer dann, wenn sich die Professionellen rasch und unkompliziert untereinander verständigen wollen. Reden mit dagegen referiert auf den Klienten als eine interaktiv präsente und eigenverantwortliche Person, auf deren Mitarbeit (aus welchen Gründen auch immer) Wert gelegt wird.“ (Messmer/ Hitzler 2007, S. 68)*

Die Art der Ansprache hat also nicht unerheblichen Einfluss darauf, wer an einem Gespräch als InteraktionspartnerIn beteiligt ist. *Reden mit* und *reden über* sind allerdings keine sich gegenseitig ausschließenden Modi der Adressierung. Oft wird sogar innerhalb eines Redebeitrags vom *reden über* zum *reden mit* oder umgekehrt gewechselt. Dennoch lassen sich Adressierungsstile unterscheiden, die Hinweise auf die Beziehung zwischen SprecherIn und AdressatIn und auf die pädagogische Grundhaltung von Fachkräften geben können. So findet man *reden mit* als Adressierungsstil häufig bei BezugsbetreuerInnen oder Jugendamtsfachkräften, die durch die direkte

Ansprache Nähe zum jungen Menschen herstellen oder die zentrale Relevanz des Kindes im Hilfeplanverfahren ausdrücken, wie das folgende Beispiel zeigt:

### HPG Mirabella, Zeile 147-168

JA also im sommer war der stand so:: --- da hatte dich die mutti ga:anz  
la:nge nich angerufn (1)  
KJ: hm=hm (1)  
JA: und wie=gesagt -- zu besuch konnteste ja auch nich fa:hrrn: --  
KJ: hm=hm=  
JA: =und in der zwischenzeit hab=ich gehört - jetz:: (1) telefoniert ihr:  
(1) immer mal -- wie oft telefoniert denn miteinander. (3)  
KJ: weiß ich nicht -- kann dir (anna sagn) - /((sehr leise)) (das weiß=ich  
nich)/ (2)  
HL: na reicht dir das? (2) wie oft ihr telefoniert -- oder würdest du gern  
mehr/ habn wolln. (6) hm? -- bist du damit zufrieden? --  
KJ: ,hm'hm::=jede woche eigentlich: ---  
HL: hm=hm -- das war dein wunsch. - ne? (1)  
JA?: hm=hm --  
HL: du möchtest eigentlich -- dass mama jede woche einmal anruft - ne? (4)  
und jetzt ruft se immer mal wieder irgendwann an - ne --  
KJ: he (1)  
HL: hm: (2)  
JA: also nich jede woche. -- ich dachte - sie ruft jede woche an ---  
KJ: ,hm'hm --  
JA: nein= -- macht se nich. --  
KJ: /((leise)) hm -- nee/ (1)

Der Transkriptausschnitt zeigt eine Sequenz zu Beginn (ca. sechste Minute) eines Hilfeplangesprächs, das im Rahmen einer stationären Hilfe im Büro der fallführenden Fachkraft des Jugendamtes stattfindet. Außer ihr sind anwesend: die neunjährige Mirabella (KJ), die Einrichtungsleiterin sowie Mirabellas Bezugsbetreuerin (BB) und eine Lehrerin, die sich aber beide im vorliegenden Abschnitt nicht äußern. Die Fachkraft des Jugendamtes eröffnet das Gespräch und adressiert von Beginn an das Mädchen. Sie fasst zunächst den Sinn der Zusammenkunft und den Verlauf seit dem letzten Hilfeplangespräch in „kindgerechter“ Sprache zusammen und erkundigt sich nach dem aktuellen Stand im Hinblick auf den Kontakt zur Mutter. Mirabella kommentiert ihren Bericht mit parasprachlichen, affirmativen Äußerungen. Als sie direkt dazu aufgefordert wird sich an der Situationsbeschreibung aktiv zu beteiligen (*wie oft telefoniert denn miteinander.*), gibt sie an, die Antwort darauf nicht zu wissen und verweist auf ihre Bezugsbetreuerin (*kann dir (anna sagn)*), der sie damit auch die Legitimation erteilt stellvertretend für sie zu sprechen. Hier unterstützt die Einrichtungsleiterin den Dialog zwischen Jugendamtsmitarbeiterin und Mädchen, indem sie die Frage reformuliert, so dass es Mirabella nun möglich wird, darauf zu antworten. Sie kann zwar nicht sagen, wie oft sie mit ihrer Mutter telefoniert, wohl aber, dass sie mit der Häufigkeit der Kontakte nicht zufrieden ist, weil sie eigentlich jede Woche telefonieren möchte. Ebenfalls in direkter Adressierung reformuliert nun die Einrichtungsleiterin die Äußerung des Mädchens in Frageform (*das war dein wunsch. - ne?*). Nach Mirabellas bestätigender Äußerung (*hm=hm*) fügt sie ergänzend eine Information hinzu, mit der sie die Diskrepanz zwischen dem Wunsch des Mädchens, einmal in der Woche von der Mutter angerufen zu werden, und dem diesbezüglichen Verhalten der Mutter, die unregelmäßig „immer mal wieder irgendwann“ anruft, hervorhebt. Wieder an das Mädchen gewandt, wiederholt die Jugendamtsfachkraft die soeben erhaltene Information und kontrastiert sie mit ihrer eigenen Vorstellung (*ich dachte - sie ruft jede woche an*), um schließlich die verneinende parasprachliche Äußerung (*,hm'hm*) des Mädchens zu verbalisieren (*nein= -- macht se nich*). Zusammenfassend lassen sich hier also mindestens drei kommunikative Formen der (sprachlichen) Inklusion durch die Fachkräfte beobachten. Erstens die konsequente direkte Adressierung des jungen Menschen während des gesamten Gesprächs, zweitens die am Kind orientierte Modifikationen des sprachlichen Ausdrucks („kindgerechte“ Sprache, Reformulierung zur Verständnissicherung), und schließlich drittens die Verbalisierung nicht- oder parasprachlicher Äußerungen des jungen Menschen. Durch die Art der Reformulie-

rung und die die Aussagen des Mädchens ergänzenden Informationen sichert die Heimleiterin überdies auch die interprofessionelle Kommunikation, indem sie dafür sorgt, dass die Kollegin des Jugendamtes über den Stand bezüglich der Elternarbeit informiert wird: Die Mutter hält sich nicht an getroffene Vereinbarungen und zeigt sich dadurch weniger zuverlässig und kooperativ, als von der Jugendamtsfachkraft angenommen worden war bzw. als aus fachlicher Sicht wünschenswert wäre.

Aus dieser Darstellung zu folgern, dass die direkte Adressierung der Kinder und Jugendlichen deren interaktive Berücksichtigung sicherstellt, wäre allerdings verkürzt, wie das folgende Beispiel zeigt:

### HPG Cornelius, Zeile 183-211

JA: ja (1) und dazu würd ich gerne von ihn wissn (1) äh:: wie sich die: situation äh:: so in der gruppe verändert hat - beziehungsweise (1) was sich im verhaltn (1) von cornelius verbessert hat. (1)  
BB: also wenn ich jetzt --- v: von mir ma anfange -- ich hab cornelius - seit meinm Dienstsbeginn hier nach=n sommerferien kenngelernt (1)  
JA: hm=hm  
BB: und hab ihn eigentlich in der: äh: chefrolle - kenngelernt -- die er wohl vorher nich gehabt hat bei den größeren kindern (1) und hab dann von meiner kollegin frau meissner: ähm: immer gesagt bekomm: äh: --- der hat sich vorher anders benomn -- der war sehr sozial (1) in der gruppe ne - also (du hast) auch - n glaub=ich ne kleine hilfe dadurch bekomm: dass dein kumpane -- thomas: in dem zeitraum entlassn wordn is --  
KJ: hm=hm ---  
BB: der=is aus=er gruppe ((eine frau räuspert sich/1)) genomn wordn -- äh: (1) aber wenn du jetzt selber mal so kuckst: äh:: im letztm halbn jahr dein: sozialverhaltn hat sich deutlich gebessert. -- das seh ich so - ne? (1) äh::m: es is: immer noch wechselhaft -- wie wir=s auch im bericht geschriebn habn (1) du hast tage wo=s dir -- schlecht geht -- da kannst du auch die gruppe aufmischn und du weißt genau: --- wo du: äh wen anpieksn musst - und: äh: wann der hochgeht (1) du hast - die macht (1) andre kinder zu manipuliern: (2) was manipuliern ist weißt du? ---  
KJ: ja:  
BB: (...)

Bei diesem Transkriptausschnitt handelt es sich um die Fortschreibung einer Tagesgruppenmaßnahme. Anwesend und in der vorliegenden Sequenz als SprecherInnen aktiv sind der 12jährige Cornelius (KJ), sein Bezugsbetreuer (BB) und die fallführende Fachkraft des Jugendamtes (JA). Darüber hinaus sind an dem Gespräch beteiligt: die Mutter des Jungen, seine Lehrerin und eine weitere Mitarbeiterin der Tagesgruppe. Die Beobachtungs- und Gesprächsdaten zeigen, dass der Junge seine Rolle als Mitwirkender an der Hilfeplanung äußerst kompetent und aktiv wahrnimmt. So verfolgt er das Gespräch sehr aufmerksam und zeigt sich durch Blickkontakt, Körperhaltung und „adäquate“ Antworten auf an ihn gerichtete Fragen als interaktiv präsender Akteur. Dem Bezugsbetreuer scheint es wichtig zu sein, Cornelius die aktive Beteiligung am Gespräch zu ermöglichen und ihn als Akteur einzubeziehen. So vergewissert er sich bereits während der Gesprächseröffnung durch die Jugendamtsfachkraft der Aufmerksamkeit des Jungen (*hörst du zu - cornelius?*) und seiner Möglichkeiten, dem Gespräch zu folgen (*wenn du was nich ver-STEHST --- was dich intressiert -- melde(st) dich auch - nã?*). Im gesamten Gespräch ist seine Aufmerksamkeit stark auf den Jungen gerichtet, er adressiert ihn meist direkt, beobachtet ihn genau und verbalisiert wiederholt seine nichtsprachlichen Äußerungen. Anders als im vorigen Beispiel wird Cornelius aber von der moderierenden Fachkraft des Jugendamtes zunächst gar nichts gefragt. Diese eröffnet das Gespräch vielmehr mit einer Zusammenfassung der Ausgangssituation, die zur Hilfestellung geführt hat, und der Inhalte und Ziele, die im letzten Hilfeplangespräch vereinbart worden waren. Dabei spricht sie hauptsächlich über Cornelius, aber auch über die Mutter, in der dritten Person. Anschließend fordert sie den Bezugsbetreuer auf, die bisherigen Fortschritte im Hilfeprozess zu beschreiben.

Der Bezugsbetreuer kommt dieser Aufforderung nach, spricht zunächst *über* Cornelius, schaut ihn aber dabei an. Nach einer kurzen Beschreibung der Situation zum Beginn der Zusammenarbeit zwischen Betreuer und Bezugskind wechselt der Sprecher den Adressierungsmodus und spricht den Jungen direkt an. Während die Jugendamtskollegin in den ersten beiden Redezügen signalisiert, dass sie sich als Adressatin versteht, wird die veränderte Orientierung des Berichterstattenden im darauffolgenden Redezug nicht nur im Wechsel des Adressierungsmodus angezeigt. Auch Cornelius gibt zu verstehen, dass er sich nun angesprochen fühlt: Durch wiederholtes Nicken und parasprachliche affirmative Äußerungen (*hm=hm*) kommuniziert er Aufmerksamkeit, Bestätigung des Berichtes und ermutigt den Sprecher fortzufahren. Auf einer recht formalen Ebene scheint also der Einbezug des jungen Menschen in die Gesprächssituation zu gelingen. Betrachtet man nun den weiteren Verlauf der Berichtsphase, fällt allerdings die extrem ungleiche Verteilung von Redeanteilen zwischen der betreuenden Fachkraft und dem Jungen auf. Während des gesamten Berichtes, der etwa dreizehn Minuten dauert, bleibt die kommunikative Aktivität des Jungen auf Aufmerksamkeitsäußerungen beschränkt, die gleichzeitig affirmativ wirken und die Richtigkeit des Gesagten bestätigen. Der Bezugsbetreuer referiert den Inhalt des Vorberichtes, den er der Fachkraft des Jugendamtes im Vorfeld zu dem Gespräch bereits zugesandt hatte. In diesem Bericht werden Fortschritte in der Zusammenarbeit und der Entwicklung des Jungen, aber auch Entwicklungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten und der daraus abgeleitete weitere Hilfebedarf detailliert beschrieben. Die Verwendung des Adressierungsmodus „reden mit“ in der Berichtsphase, der den jungen Menschen als Subjekt behandeln und in die Interaktionssituation einbeziehen soll, hat den Effekt, dass die diagnostische Bewertung seiner Person weniger als Fremdperspektive der Einrichtung, sondern als gemeinsame Einschätzung aufscheint.

Hier handelt es sich gewissermaßen um eine umgekehrt laterale Adressierung<sup>21</sup>, die als *reden mit* erscheint, in der triadischen Kommunikationsstruktur des Gesprächs sich aber als *reden über* entpuppt. Mit dieser paradox anmutenden Adressierungsform bewältigt der Einrichtungsmitarbeiter zwei konfligierende Anforderungen an seine Fachlichkeit: einerseits lässt sein Adressierungsstil eine partizipative Grundhaltung dem Jungen gegenüber erkennen: Er möchte sein Bezugskind nicht wie einen Abwesenden behandeln, sondern ihn als interaktiv präsenten Akteur angemessen berücksichtigen. Andererseits steht aber auch die Aufforderung der Jugendamtsmitarbeiterin im Raum, einen fachlich fundierten Bericht über die Entwicklung von Cornelius zu erstatten. Die Interaktionssituation bekommt dadurch einen zweiwertigen performativen Charakter und erhält darüber vermittelt den Anschein eines pädagogischen Gesprächs.

Im Vergleich mit dem zuvor diskutierten Ausschnitt aus dem HPG Mirabella fällt auf, dass die am HPG Cornelius beteiligten Fachkräfte nicht nur verschiedene kommunikative Stile verwenden; sie scheinen innerhalb der triadischen Kommunikationsstruktur des Gesprächs auch unterschiedliche Prioritäten zu setzen. Während im ersten Beispiel dieses Abschnitts die beteiligten Fachkräfte die KlientInnen/Professionellen-Interaktion in den Mittelpunkt stellen und die interprofessionelle Kommunikation sich gewissermaßen aus dem Gespräch mit dem Mädchen ergibt, bevorzugt die moderierende Fachkraft des Jugendamtes im zweiten Beispiel die Kommunikation unter den Fachkräften. Sie fragt zunächst weder den Jungen noch die Mutter nach deren Einschätzungen zum Hilfeverlauf, sondern fasst die Berichterstattung primär als Aufgabe der leistungserbringenden Einrichtung auf. Dabei fragt sie allerdings nicht nach den erbrachten Leistungen der Einrichtung, sondern nach dem Verhalten des Jungen. Während der befragte Mitarbeiter versucht, einerseits der Berichtsaufforderung nachzukommen und andererseits den Jungen in die Gesprächssituation einzubeziehen, erscheint der Bericht nun nicht mehr als fachliche Fremdbeschreibung, sondern als eine gemeinschaftlich hergestellte, die Selbsteinschätzung des Jungen einschließende Darstellung.

21 Günthner (1999) beschreibt laterale Adressierungsmodi wie folgt: A spricht zu B über einen anwesenden Dritten C, wobei sich das Gesagte eigentlich an C richtet.

Gleichwohl bleibt der Adressierungsstil des Mitarbeiters nicht ohne Wirkung für den weiteren Gesprächsverlauf. Durch die direkte Ansprache des Jungen ergeben sich Möglichkeiten der Stellungnahme, die genutzt werden können, um einen dargestellten Sachverhalt zu korrigieren. Weiterhin beeinflusst der Adressierungsstil nachhaltig den Beteiligungsstatus des Jungen. Einmal in die Gesprächssituation inkludiert, scheint es schwieriger zu werden, ihn nicht mehr direkt anzusprechen bzw. zum gewohnten „sprechen über“ zurückzukehren. Dies zeigt sich u. a. am Redebeitrag der Jugendamtsfachkraft, die, auf den schriftlichen Bericht rekurrierend, nach dem Bericht des Mitarbeiters nun Cornelius selbst um Bestätigung einzelner Inhalte bittet, auf die sein Bezugsbetreuer bislang noch nicht eingegangen war.

## Resümee

Beteiligung von Kindern und Jugendlichen anzustreben, scheint im Fachdiskurs und für die Praxis eine Selbstverständlichkeit zu sein; dies zeigt sich nicht zuletzt in den Vereinbarungen im Bundesmodellprogramm. Während jedoch die Beteiligungsnorm unumstritten ist, scheint die Frage, wie Beteiligung zu erreichen ist, schon schwerer zu beantworten. Die Frage ‚Wie soll Beteiligung ermöglicht werden?‘ setzt aber auch eine Beschäftigung mit der Frage voraus, was Beteiligung eigentlich ist. Die hier behandelten Beispiele können zeigen, dass diesbezügliche Antworten komplizierter sind, als es bei dem lapidaren Verweis auf Beteiligung oft erscheint: Die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen beim Hilfeplangespräch oder das Verfügen über Redezeit können zwar Voraussetzungen für Beteiligung sein, sie sind gleichwohl nicht schon von vornherein damit identisch.

Eine empirische Annäherung an die Frage nach Beteiligung muss die kontrafaktischen Implikationen im Hinblick auf den Subjektstatus der Beteiligten in Betracht ziehen. Die Wortbeiträge lassen nur begrenzt Schlüsse auf ‚eigentliche‘ Relevanzen zu; sie sind vielmehr als Praxen zu sehen, die in einem spezifischen institutionellen Kontext sowie einer spezifischen Akteurskonstellation situiert sind. Auch wenn damit der Anspruch problematisch wird, dass eine gute Beteiligungspraxis ‚die Wahrheit über die Subjekte und deren Sichtweisen‘ hervorbringen könnte, werden in den von uns untersuchten Gesprächen durchaus unterschiedliche Möglichkeiten für Kinder und Jugendliche deutlich, *konkurrierende* Perspektiven einzubringen. Versteht man unter Beteiligung also die Gültigkeit bzw. interaktive Anerkennung von Perspektiven, die nicht von vornherein die der Fachkräfte sind, so lässt sich gesprächsanalytisch nachvollziehen, wo Beteiligungsmöglichkeiten eröffnet oder begrenzt werden. Ohne also eine empirisch kaum überprüfbare und theoretisch zweifelhafte Authentizität der Äußerungen von Kindern über ihre Bedürfnisse und Erwartungen voraussetzen zu müssen, lassen die Analysen erkennen, welches Gewicht Perspektiven von Kindern und Jugendlichen im Spannungsfeld konkurrierender Wirklichkeitskonstruktion erhalten.

Ganz allgemein zeigen die Analysen, dass die Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Hilfeplangespräch eine eigene Perspektive zu präsentieren davon abhängen, inwiefern ihnen dies von den Fachkräften zugestanden wird. In dem zitierten Ausschnitt aus dem HPG Jan wird deutlich, wie schon durch die Rahmung des Wortbeitrags als vergangener Wunsch der Wirklichkeitskonstruktion von Jan enge Grenzen gesetzt werden. Wo Wortbeiträge von Kindern und Jugendlichen brisant sind – aber auch in Hilfeplangesprächen, in denen Konflikte zwischen Jugendlichen und Fachkräften bestehen – zeigt sich die Dominanz fachlicher Deutungen. Die Tendenz, dass fachliche Deutungen i. d. R. durchgesetzt werden, ist nicht überraschend (vgl. dazu auch Messmer/Hitzler 2007). Gleichwohl gelingt es in einigen Hilfeplangesprächen, den Perspektiven von Kindern und Jugendlichen Raum zu geben.

Ein systematischer Zusammenhang zwischen Beteiligung und Neuerungen im Modellprogramm lässt sich aufgrund der Gesprächsanalysen in den von uns beobachteten Fällen nicht behaupten. Allenfalls lässt sich festhalten, dass formalisierte Verfahren der Hilfeplanung die Art und Weise, in der sich Kinder und Jugendliche ‚beteiligen‘ können, vorherbestimmen. So findet die Beteiligung in Phasen, in denen Formulare verwendet werden, immer schon anhand eines vorgegebenen Ras-

ters statt. Der Versuch der Formalisierung von Beteiligungsmöglichkeiten junger Menschen in Hilfeplangesprächen erscheint in jedem Fall problematisch: So können multiperspektivisch formulierte Problembeschreibungen in Hilfeplänen eine ‚Realität‘ dokumentieren, die sich von der Interaktion des Hilfeplangesprächs erheblich unterscheidet (vgl. Albus et al. 2009), und auch die uneingeschränkte ‚Pflicht‘ zur Teilnahme oder zum Sprechen ist, wie gezeigt, ein problematischer Indikator für Beteiligung im Hilfeplangespräch. Die Analysen machen deutlich, dass Beteiligung nicht standardisierbar ist. Weder die Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen noch Redebeiträge, noch die Verwendung kommunikativer ‚Techniken‘ sind ein Garant für Beteiligung. Indem Anwesenheit und Sprechen jedoch als eine Voraussetzung für Beteiligung im Hilfeplangespräch gelten, wird der Ausschluss von Kindern und Jugendlichen oder auch ihre Verweigerung zu sprechen brisant. Interaktiv kann diese Brisanz zwar – wie die Beispiele zeigen – dadurch überwunden werden, dass Kinder ‚von sich aus‘ ihre Anwesenheit beenden oder auf Drängen der Fachkräfte hin Redebeiträge produzieren. Die tatsächlichen Beteiligungsprobleme werden in diesen Fällen jedoch übergangen, was dazu führen kann, dass den Jugendlichen auch die u. U. einzige ‚Beteiligungsmöglichkeit‘ genommen wird: anzuzeigen, dass sie sich nicht beteiligen können.

Bedeutsamer scheint für die Frage nach Beteiligungsmöglichkeiten die Beziehung zwischen Fachkräften und Kindern bzw. Jugendlichen zu sein. Hier zeigt sich in den Gesprächen eine große Bandbreite von vorwurfsvoller bis freundlich-zugewandter Interaktion, was für die Gültigkeit und interaktive Anerkennung von Perspektiven Jugendlicher hoch relevant ist. Mit Hartig und Wolff (2006) könnte man hier von einem „Beteiligungsklima“ sprechen, das sich beteiligungsfördernd bzw. -verhindernd auswirkt (S. 71f.) Ein solches beteiligungsförderndes oder -verhinderndes Klima lässt sich empirisch anhand der für Hilfeplangespräche typischen Kommunikationsstruktur rekonstruieren, wenn man Beteiligung entlang der Frage definiert, an wessen Relevanzsystem sich das Gespräch vornehmlich orientiert und wie es den Fachkräften gelingt, Verfahrenslogik und fachliche Deutungen mit den klientelen Kulturen zu integrieren: Es macht einen Unterschied, ob *über* oder *mit* den Kindern und Jugendlichen gesprochen wird; allerdings könnte die Frage, aus wessen Perspektive eine Problembeschreibung oder der Bericht über den vergangenen Hilfezeitraum zuerst dargestellt wird, wessen Deutung also die Referenz für alle nachfolgenden Stellungnahmen setzt, von noch größerer Bedeutung sein (vgl. Albus et al. 2009). Rückbezüglich der eingangs erläuterten erziehungsrechtlichen Akteurskonstellationen im Hilfeplangespräch geben die Analysen aber auch wichtige Hinweise auf strukturelle Grenzen der Beteiligung junger Menschen, die durch eine im Anspruch globale Beteiligungsnorm in der Praxis tendenziell verdeckt werden (müssen), so dass eine eindeutige Klärung und ein transparenter Umgang mit der Frage, woran und in welchem Maß junge Menschen tatsächlich beteiligt werden können, erschwert wird.

Unsere Analysen ermutigen dazu, Beteiligung nicht umfassend und absolut zu denken, sondern die strukturellen und einzelfallspezifischen Beschränkungen und Hindernisse aufmerksam in den Blick zu nehmen und offen zu legen. Anstatt auf Rezepte oder harte Kriterien für das Vorhandensein von Beteiligung zu verweisen, macht unseres Erachtens eine reflexive Haltung auf Beteiligung Sinn. Wenn Beteiligung bedeutet, Kindern und Jugendlichen möglichst große Mitsprachemöglichkeiten im Hilfeplangespräch einzuräumen, sowohl in Bezug auf die anliegenden Entscheidungen als auch in Bezug auf das Einbringen ihrer Perspektiven, so liegt es nahe, dass sich diese Fragen nicht generalisierend beantworten lassen. Vielmehr sind hier fachliche Entscheidungen und Reflexion im Einzelfall gefragt, um zu entscheiden, wie eine bestimmte Art des Einbezugs von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Beteiligung zu bewerten ist. Leitend für die Beschäftigung mit Beteiligung im Hilfeplangespräch könnte dann die Frage sein, welche Art von Beteiligung Kindern und Jugendlichen in der konkreten Situation ermöglicht und welche verhindert wurde, und wie die Gestaltungsmöglichkeiten ggf. besser ausgeschöpft werden können. Andererseits sind aber auch gerade die Grenzen von Beteiligung in den Blick zu nehmen. Es wäre daher zu fragen, wie und an welchen Orten welche Art von Beteiligung stattfinden kann, und auch, ob das Hilfeplangespräch idealiter der *primäre* Ort für Beteiligung ist.

## 6.5 Zielvorstellungen im Hilfeplandiskurs und im Modellprogramm

### Wie kommen die Ziele in den Hilfeplan(diskurs)?

Zielorientierung, das zeigen sowohl der Fachdiskurs als auch die Fallstudien an den Kontrollstandorten, ist kein Merkmal der Hilfeplanung, das erst durch das Bundesmodellprogramm „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ zur Geltung kommt. Zielorientierung, so könnte man vermuten, ergibt sich prinzipiell schon aus der Logik der *Hilfeplanung*. Die Genese des Planungsbegriffes im Kontext der Reformdiskussionen des Jugendhilferechts in den 60er/70er Jahren bis zur Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes rekonstruiert Merchel: „Planung‘ wurde als der Modus eingeführt, durch den ein systematisches Aufarbeiten derjenigen Vorgänge aus der Vergangenheit erfolgen sollte, die als ursächlich für die aktuellen Probleme oder Auffälligkeiten eines Kindes anzusehen seien und auf deren Grundlage ein zielbezogenes Handeln zur Änderung des kindlichen Verhaltens entwickelt werden könne“ (Merschel 2002, S. 74). Zunächst bezeichnete Planung also den Versuch, durch diagnostische Verfahren eine möglichst genaue Ursachenabklärung zu erreichen und die Zielgenauigkeit der erzieherischen Hilfe zu erhöhen. Durch den Wortlaut des § 36 SGB VIII würde Planung allerdings eine andere Bedeutung erhalten, so Merchel. „Der im Planungsbegriff ehemals enthaltene Anspruch, Objektivität von Entscheidungen und zielgenaue Steuerbarkeit von Hilfeverläufen zu erreichen, wird ersetzt durch ein Planungsverständnis, in dessen Mittelpunkt kooperative Verfahrensweisen bei der Konstituierung und der kontinuierlichen Evaluation einer Hilfe stehen“ (Merschel 2002, S. 75).

### Zielorientierung und SGB VIII

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz selbst gibt keine Zielorientierung vor und definiert als Elemente der Hilfeplanung lediglich die Feststellung und regelmäßige Überprüfung des Hilfebedarfs, der zu gewährenden Hilfeart sowie der notwendigen Leistungen. In der Diskussion über die praktische Ausgestaltung der gesetzlichen Vorgaben zur Hilfeplanung werden Ziele jedoch als zentrales Element eines idealtypischen Hilfeplans thematisiert. Insbesondere die Maßgabe, Hilfebedarf und Hilfeart regelmäßig zu überprüfen, so Kunkel (1998) mache den Hilfeplan zu einem „Instrument der Zielkontrolle“ (ebd., S. 345). Nach Münder et al. (2006) gehören „Ziele und konkrete Aufgaben, die mit den anvisierten Hilfen erreicht werden sollen“ (ebd., S. 494) zu den Grundelementen des Hilfeplans. Auch Schimkes (1994) Vorschlag zur inhaltlichen Struktur eines idealtypischen Hilfeplans setzt die Zielorientierung zentral. Demnach soll der Hilfeplan – neben dem Hilfebedarf – das Ziel der Hilfe ausweisen sowie die Dauer und Art der Hilfe im Hinblick auf die Zielerreichung definieren. Sowohl die von Münder und Kunkel gewählten allgemeinen Zielbestimmungen als auch die von Schimke genannten Beispiele für konkrete Ziele, wie etwa „Rückführung in die Familie oder Verselbständigung des Jugendlichen“ bzw. „Überbrückung einer schwierigen Familiensituation“ (ebd., S. 37) lassen darauf schließen, dass sich im rechtlichen Diskurs der Auslegung des § 36 SGB VIII Ziele in der Hilfeplanung reflexiv auf die Hilfemaßnahme beziehen, an denen sich die Dauer und die Eignung einer Maßnahme messen lassen muss.

### Zielorientierung und Neue Steuerung

Die Maximen von Kontraktmanagement und Outputsteuerung, die eine Umstrukturierung der öffentlichen Verwaltung zu einem Dienstleistungsunternehmen ermöglichen sollen (KGST 1993), sind seit Inkrafttreten des §§ 78a ff. SGB VIII auch für die Jugendhilfe verbindlich. Die Neuausrichtung wird – für die Kommunalverwaltung allgemein ebenso wie für die Jugendhilfe im Besonderen – damit begründet, dass der Ressourceneinsatz intransparent sei und darüber hinaus sogar hoher Ressourcenverbrauch belohnt werde, was zu einem ineffizienten und ineffektiven Umgang mit Ressourcen führe. Die Umsteuerung soll dagegen eine größere Transparenz von Kosten sowie Leistungen und Produkten, sowohl einen ökonomischeren Ressourceneinsatz als auch eine Leistungsoptimierung mit sich bringen. Diese Transparenz soll durch Kontraktmanagement und

Outputsteuerung erreicht werden, d. h. dass prospektiv Vereinbarungen über Leistungen bzw. Produkte und die dazu benötigten Ressourcen getroffen werden, und diese Vereinbarungen nach Ablauf des Zeitraums überprüft werden.<sup>22</sup> Die Umstrukturierung der sozialen Dienste und ihre Neuausrichtung nach Effektivitäts- und Effizienzkriterien wirkt sich nicht nur auf der Ebene der Organisation der öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe aus. Die Logik des Modells der neuen Steuerung verändert ebenfalls die Rationalitäten der Leistungserbringung und die Inhalte von Maßnahmen. Die mit der neuen Steuerung einhergehende Ökonomisierung sozialer Dienste verlangt von den Fachkräften „to translate their esoteric knowledges into a language of costs and benefits that can be given an accounting value, and made ‚transparent‘ to scrutiny“ (O'Malley 2001, zitiert nach Ziegler 2003, S. 105). Dadurch erhalten neue Wissensformen und schließlich auch ein bestimmtes Verständnis von Zielen Einzug in die sozialpädagogische Praxis:

*„Die Professionellen selbst werden dazu aufgefordert, die allgemeinen, ideologielastigen, wohlgemeinten, nebulösen etc. Vorstellungen, aus denen sich ihre Maßnahmen (scheinbar) bisher speisten, abzulösen durch Wissensformen, die eine ‚genaue Analyse‘ der ‚Ist-Situation‘ und eine Formulierung evaluativ messbarer ‚operativer Ziele‘ erlauben. Während die Bestimmung der ‚Ist-Situation‘ dabei auf die Etablierung ausdifferenzierter Formen der Indikations-, Diagnose-, und ‚Assessmentverfahren‘ verweist, benötigt eine Ergebniskontrolle nach quantitativen Parametern spezifische Standardisierungs- und Normierungsverfahren die es ermöglichen, Interventionsziele möglichst S.M.A.R.T. (specific, measurable, attainable, relevant, timed) zu gestalten“ (Ziegler 2003, S. 106).*

Dabei fällt auf, dass sich Zielorientierung als Ausdruck der neuen Steuerungslogik sukzessive von der Trägerebene (Organisation) auf die Ebene des Einzelfalls ausgedehnt hat: Während im Zuge der Bundesinitiative „Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe“ Ziele als Leitorientierung für die Angebotssteuerung und Kooperation auf der Ebene der Organisation bzw. der Profession (vgl. BMFSFJ 2000a, 2000b) eingeführt wurden, kolportiert das Modellprogramm „Hilfeplanung als Kontraktmanagement“ (2005) die Relevanz von Zielen in der fallbezogenen Hilfeplanung. So kommt eine Fachkräftebefragung im Rahmen des Modellprojektes zu dem Ergebnis, dass 92 % der befragten Fachkräfte „konkrete Zielformulierungen für das Gelingen einer Hilfe für entscheidend“ (Pies/Schrapper 2005, S. 70) halten. Von den Befragten wurden einerseits konkrete und operationalisierte Ziele als entscheidende Bedingung für den Erfolg von Hilfeprozessen gewertet, andererseits mangelnde Akzeptanz als häufiger Grund für das Scheitern einer Hilfe vermutet. Diese beiden Befunde in Beziehung setzend, kommen Pies und Schrapper zu dem Schluss, „dass die AdressatInnen den Hilfeplänen und den darin festgelegten Zielen zwar häufig – zumindest formal – zustimmen. Andererseits scheinen sie sich letztlich aber nicht ausreichend damit zu identifizieren, da nach Einschätzung der Fachkräfte Hilfeprozesse häufig auf Grund mangelnder Akzeptanz der AdressatInnen scheitern“ (Pies/Schrapper 2004, S. 84). Die AutorInnen weisen gleichzeitig darauf hin, dass „sich die Zielformulierungen in der Praxis eher selten als hinreichend konkret und überprüfbar“ (ebd.) erweisen. „Klare, konkret formulierte und ressourcenorientierte Ziele und deren verbindliche Überprüfung stellen für die Fachkräfte immer noch ein – wenn nicht das – Problem im Hilfeplanverfahren dar“ (ebd.). Die AutorInnen schließen daraus, dass es der Jugendhilfe bzw. den Fachkräften lediglich an geeigneten Methoden zur Zielbearbeitung mangelt. In der Konsequenz würde „die Erarbeitung von Zielen zu einem wichtigen Ansatzpunkt für die Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ so Strehler und Sierwald (2005, S. 133). Mit dem Argument, einerseits die Beteiligung und Akzeptanz seitens der AdressatInnen zu sichern, andererseits Jugendhilfe überprüfbar zu machen, ist die Forderung verbunden, „smarte“ bzw. operationalisierte Ziele zu formulieren, die nicht nur konkret und überprüfbar, sondern auch attraktiv sein und sich an den AdressatInnen und deren Ressourcen und Bedürfnissen orien-

22 Das Bundesmodellprogramm setzt genau hier an: Bemängelt wird eine bisher zu wenig konsequente Umsetzung des §§ 78a ff SGB VIII. Dies führe dazu, dass die Hilfen zu wenig auf den eigentlichen Zweck der Hilfe, die Wirkung beim Adressaten, ausgerichtet seien. Struzyna (2007) fordert deshalb eine „Verknüpfung von Leistung, Qualität und Entgelt“ (ebd. S.9), die es ermöglichen würde „Dysfunktionen aufzudecken und durch dem Gesamtziel dienliche Regelungen zu ersetzen“ (ebd.). Wirkungen sollen sichtbar gemacht und (auch) finanziell belohnt werden.

tieren sollen. Dieses Verständnis von Zielen ist an die Logik der Neuen Steuerung angelehnt, so dass Hilfeplanung dazu tendiert, zum Kontraktmanagement zu werden. Während zunächst also lediglich die Organisation und die Fachkräfte ihre *Arbeit* an konkreten Zielen ausrichten sollen, geht es nun darum, dass AdressatInnen lernen, den jugendhilferelevanten Bereich ihres *Lebens* zielorientiert zu gestalten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Weg der Ziele in die Hilfeplanung einerseits über die Auslegung der rechtlich normierten Funktion der Hilfeplanung führt, wobei Ziele hier als Instrument der Steuerung des Hilfeprozesses verstanden werden und sich reflexiv auf die Hilfeleistung selbst beziehen. Die Einführung neuer Steuerungsmodelle und die Doppelfunktion des Hilfeplans, der gleichzeitig ein Instrument der Steuerung und der AdressatInnenbeteiligung ist (§ 36 SGB VIII), befördern überdies ihre Relevanz. Ziele werden mithin zu einer Leitorientierung, die von der Trägerebene über die Profession letztlich auch die AdressatInnen erreicht. Unabhängig von den unterschiedlichen Begründungen lässt sich die vermehrte Ausrichtung der Hilfeplanung an konkreten und messbaren Zielen als eine (Selbst)Verpflichtung von Jugendhilfe auf ein Modell rationalen Handelns interpretieren, in dem der Hilfeprozess als ein tendenziell linearer, vorhersagbarer Ablauf gedacht wird.

### **Verfahren der Ziel- und Wirkungsüberprüfung im Modellprogramm**

Die Zentralität von Zielen in der Hilfeplanung spiegelt sich auch im Bundesmodellprogramm. Im Rahmen der wirkungsorientierten Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung wird der oben skizzierte Trend kontinuierlich. So lässt sich beobachten, dass an den meisten Modellstandorten eine wesentlich stärkere Ausrichtung an Zielen angestrebt und durch entsprechende Formulare verbindlich gemacht wird. Dadurch wird zum einen versucht, die Formulierung von konkreten Zielen und deren Überprüfung stärker im Hilfeplangespräch zu verankern. Zum anderen geht man an einigen Standorten noch einen Schritt weiter, indem man die Erreichung von Hilfeplanzielen mit finanziellen Boni verknüpft. Hilfeplanziele werden somit zu einem Schlüsselement wirkungsorientierter Jugendhilfe. Durch die Verknüpfung mit Finanzierungsbestandteilen soll gleichermaßen eine Qualifizierung der Hilfen, ihre Überprüfbarkeit und die Belohnung erfolgreicher Hilfen durch finanzielle Boni gewährleistet werden. Dies setzt voraus, dass die Zielüberprüfung auch Aufschluss über die Qualität der Hilfe geben kann.

Die Hilfeplanverfahren im Modellprogramm unterscheiden sich standortspezifisch darin, inwiefern sie übergeordnete Hilfeziele in kleine überprüfbare Einheiten zu übersetzen versuchen. An einigen Standorten soll sich die Hilfe vorzugsweise an übergeordneten Zielen orientieren, aus denen sich die Entscheidung für die jeweilige Hilfemaßnahme ergibt. Die Art der Problemlagen ist dann – als Indikation – Entscheidungskriterium für die Hilfgewährung. Zwar sollen die Ziele auf den Einzelfall abgestimmt sein, jedoch wird auf deren systematische Kleinarbeitung vielfach verzichtet. In einer Vereinbarung findet sich beispielsweise der Hinweis, Hilfeplangespräche auf wenige Themen zu beschränken und auf unnötige Kleinarbeitung zu verzichten. Eine weitgehende Konzentration auf übergeordnete Zielsetzungen findet auch in einer weiteren Variante statt, in der zu Beginn der Hilfe die übergeordneten Ziele ausgehandelt werden, die dann am Ende der Hilfe zu überprüfen sind.

An einem großen Teil der Standorte wird dagegen der Anspruch erhoben, Hilfeplanziele möglichst kleinschrittig und überprüfbar oder auch ‚smart‘ zu formulieren. Hilfeplanziele sind entsprechend zu protokollieren und im darauffolgenden Gespräch daraufhin zu überprüfen. Die Formulierung ‚smarter‘ und damit operationaler Ziele wird im Modellprogramm vermehrt eingefordert und durch den Einsatz von Formularen wie Zielerreichungsplänen verbindlich gemacht.

Die Idee Ziele möglichst smart zu formulieren geht davon aus, dass sich Hilfeziele in handhabbare Einheiten zerlegen und daraufhin gezielt bearbeiten lassen. An einigen Standorten gibt es

Verfahren, die diese Ableitung der ‚kleinen‘ aus den ‚großen‘ Zielen regeln. Ein Beispiel dafür ist der Zielkatalog. Im Zielkatalog werden drei Ebenen von Zielen mit unterschiedlichen Differenziertheitsgraden unterschieden. Auf einer übergeordneten Ebene befinden sich mögliche Themengebiete für die Hilfe – sogenannte Zielkategorien (z. B. Wohnen). Die Zielkategorien sind wiederum in sogenannte „Zielebenen“ bzw. „Leitziele“ unterteilt. Auf der dritten Ebene stehen verschiedene Operationalisierungsmöglichkeiten für die Leitziele zur Auswahl. Auf dieser Ebene gibt es zudem für jedes Leitziel eine Kategorie „Sonstiges“. Der Zielkatalog stellt im Bundesmodellprogramm die inhaltlich am stärksten vorgegebene Zieldefinition dar.

Andere Varianten der Zielformulierung machen weniger inhaltliche Vorgaben. Zum Beispiel werden nur die Leitziele für eine Hilfe festgelegt, während die einzelnen Schritte dazu individuell im Hilfeplangespräch festgelegt werden, oder es wird auf die Vorgabe von Leitzielen ganz verzichtet.

Der Formulierung operationaler Ziele wird mitunter eine über die Hilfeplanung im engeren Sinn hinausgehende Bedeutung zugeschrieben. Ziele werden nicht mehr nur überprüft, um Fortschritte und Probleme im Hilfeverlauf zu erkennen; vielmehr wird Zielüberprüfung mit Qualitätsüberprüfung gleichgesetzt. So wird an einigen Standorten die Zielerreichung anhand von Kennzahlen (z. B. Schulnoten oder Prozentzahlen) quantifiziert und für eine Weiterverwendung im Rahmen des operativen Controllings verfügbar gemacht. Zahlen werden mithin zu Indikatoren für den Hilfeerfolg und Grundlage finanzieller Bonusverfahren.

Wenn die Wirkung von Jugendhilfemaßnahmen über die Evaluation der im Hilfeprozess formulierten und erreichten (oder eben nicht erreichten) Ziele festgestellt werden soll, ist zunächst einmal die Frage zu klären, was eigentlich bewertet bzw. gemessen wird. Wie werden die für das operative Controlling benötigten Zahlen praktisch generiert? Welche Realitäten bilden sie im Einzelfall ab? Und wie verhalten sich Zahlen zu den in der Hilfeplanung thematisierten Inhalten? Diese Fragen werden im Folgenden empirisch näher beleuchtet. Dabei wird sich zeigen, dass die Idee der Operationalisierung des Hilfeprozesses in einzelne Indikatoren für den jeweiligen Hilfebedarf einerseits und in (smarte) Hilfeplanziele andererseits sowie das daraus abgeleitete Messen von Wirkungen in der Praxis eine Reihe von Problemen mit sich bringen.

## **Operationalisierung von Zielen in der ‚wirkungsorientierten‘ Hilfeplanung**

Die im Folgenden erläuterte Systematik der Zielbearbeitung in der Hilfeplanpraxis ist das Ergebnis der Auswertung von Gesprächs- und Dokumentendaten der Hilfeplangespräche, die wir an den Modell- und Kontrollstandorten des Modellprogramms aufgezeichnet und teilnehmend beobachtet haben. Standardisierte Hilfeplanformulare liegen in den meisten Fällen vor und zeigen, dass Ziele i. d. R. in drei bis vier Ebenen unterteilt sind, die offenbar unterschiedliche Abstraktionsniveaus eines zusammenhängenden Sachverhalts angeben sollen. Die sachliche Zuordnung der Gesprächsinhalte zu den jeweiligen Zielebenen lässt allerdings nur begrenzt eine einheitliche Systematik zu. Zum Beispiel kann das Erreichen des Hauptschulabschlusses das Ziel einer Hilfe, lediglich eines von mehreren Leitzielen, oder gar ein operationales Ziel sein. Welche Art von Ziel das Erreichen des Hauptschulabschlusses ist, lässt sich nicht grundsätzlich entscheiden, weil es keine Eigenschaft von Zukunftsprojektionen ist, Leitziel, operationales Ziel oder überhaupt ein Ziel zu sein; dies hängt vielmehr vom jeweiligen Argumentationszusammenhang ab. Was zum übergeordneten oder zum abgeleiteten Ziel erklärt wird, entscheiden somit die Relevanzsetzungen der Beteiligten. Auch die Hilfeart spielt hier selbstverständlich eine Rolle. Tendenziell lassen sich jedoch auf den ‚höheren‘ Ebenen abstrakte Vorstellungen finden, während es auf den ‚unteren‘ Ebenen meist um Aufgaben, Aktivitäten und Verhalten geht. Auch ist festzuhalten, dass die Zielformulierung keineswegs immer von ‚oben nach unten‘, also von abstrakten zu konkreten Zielen, heruntergebrochen wird. Ebenso ist ein umgekehrtes Vorgehen möglich, indem konkrete kleinschrittige Zielsetzungen mit ‚großen‘ Etiketten wie z. B. Selbständigkeit in Verbindung gebracht werden. Vor dem Hintergrund, dass sich Ziele nicht ‚von sich aus‘ einer bestimmten

Ebene zuordnen, sondern diese Zuordnungen auf die Konstruktion von Zusammenhängen angewiesen sind, erstaunt es nicht, dass die Zielebenen recht unterschiedlich ausgefüllt werden. Auf welcher Ebene ein Ziel verortet wird, hängt darüber hinaus nicht nur von seinem Abstraktionsgrad, sondern auch von der zeitlichen Perspektive ab, in der die Realisierung des Ziels in Augenschein genommen wird. Betrachtet man die Ziele in den Hilfeplänen im Zusammenhang mit den Gesprächsdaten etwas genauer, wird außerdem deutlich, dass es sich häufig nicht um Ziele im wörtlichen Sinne handelt. Unter dem Begriff „Ziele“ werden vielmehr eine Vielzahl von Anliegen subsumiert, die im Hilfeplangespräch als Wünsche, Erwartungen oder Befürchtungen thematisiert oder als Aufträge, Aufgaben oder Vereinbarungen vorgeschlagen, bestimmt oder verabredet werden.

Gemeinsam ist den lokalen Hilfeplanpraxen, dass Ziele als Parameter der Orientierung dienen und darauf ausgerichtet sind, das Handlungsgefüge des Hilfeprozesses unter zeitlichen Perspektiven zu strukturieren. Wie die nachfolgende Abbildung zur Systematik der Operationalisierung von Zielen in der ‚wirkungsorientierten‘ Hilfeplanung zeigt, lassen sich Zielebenen vertikal nach ihrer zeitlichen Perspektive sowie verschiedenen Abstraktionsniveaus unterscheiden, während Zielinhalte dahingehend differenziert werden können, auf welcher Handlungsebene die angestrebte Veränderung verortet wird.

Zielebene (Zeitstruktur)	Zielinhalte (Handlungsstruktur)	
	<i>Individuum (Entwicklungsziele)</i>	<i>Interaktion (Beziehungsziele)</i>
Hilfebedarf/Anlass zur Hilfe oder Ziel der Hilfe (Beginn bzw. Ende der Hilfe)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● junger Mensch (KJ)</li> <li>● Eltern (PSB)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eltern-Kind-Beziehung</li> <li>● Soziale Netzwerke (Aktivierung von Ressourcen)</li> </ul>
Leitziele/Richtungsziele (keine oder extern determinierte zeitliche Perspektiven, z. B. Schulabschluss, Volljährigkeit)	Entwicklungsziele (KJ) <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sozialverhalten</li> <li>● Schule/Ausbildung</li> <li>● Gesundheit</li> <li>● Freizeit</li> <li>● Persönlichkeit</li> </ul> Entwicklungsziele (PSB) <ul style="list-style-type: none"> <li>● Erziehungskompetenz</li> <li>● Wahrnehmung Fürsorgepflicht</li> <li>● Sicherung der fam. Existenz/ Grundversorgung</li> </ul>	Beziehungsziele <ul style="list-style-type: none"> <li>● Eltern-Kind-Beziehung</li> <li>● Arbeitsbündnis Fachkraft - Adressat/in</li> <li>● Fam. Rollenverteilung</li> <li>● Aufbau/Reaktivierung von Unterstützungsnetzwerken</li> <li>● Integration in Einrichtung</li> </ul>
Operationale Ziele/ Handlungsziele (nächstes Hilfeplangespräch)	Verhaltensziele, Aufgaben, Aufträge, Vereinbarungen, Aktivitäten	

Abbildung 6.2 Ziele in der Hilfeplanung

Die erste Zielebene kann sich entweder auf die ‚Diagnose‘, die zur Bedarfserhebung führte, oder auf das Ziel der Hilfe beziehen, d. h. sie fokussiert auf den Beginn oder das Ende der Hilfe. Auf der zweiten Zielebene wird die Richtung des Hilfeprozesses prospektiv angezeigt, d. h. es werden Leitziele meist ohne konkreten Zeithorizont formuliert. Die dritte Ebene umfasst schließlich zeitlich und sachlich konkrete Ziele, deren Zeithorizont sich gemeinhin von einem Hilfeplangespräch bis zur nächsten Fortschreibung bewegt.

Die Ziele, die auf der ersten bzw. zweiten Zielebene formuliert werden, lassen sich wiederum danach unterscheiden, auf welche Handlungsebene sie ausgerichtet sind. Sind es Ziele, die die Entwicklung des Kindes oder eines Elternteiles betreffen, oder sind es Ziele, die sich auf die Beziehungsebene *zwischen* den Beteiligten richten? Ziele, die sich auf die kindliche Entwicklung beziehen, werden nach Lebensbereichen differenziert, die für die Hilfe relevant erscheinen. Hierzu gehören nahezu ausnahmslos Sozialverhalten, schulische Entwicklung bzw. die berufliche Ausbildung, Gesundheit, Freizeit sowie die Persönlichkeitsentwicklung. Bei aller Unterschiedlichkeit

lokaler Hilfeplanungskulturen scheint in dieser Hinsicht große Einigkeit innerhalb der (deutschen) Jugendhilfelandchaft zu bestehen, so dass man hier durchaus von einer Standardisierung jugendhilferelevanter Lebensbereiche und kindlicher Entwicklung(-saufgaben) sprechen kann. Entwicklungsziele leistungsberechtigter Eltern werden insgesamt seltener thematisiert, aber auch hier lassen sich drei Bereiche (vgl. Abb. 6.2) identifizieren, die im Rahmen der Jugendhilfe als Pflichtaufgaben elterlicher Sorge in den Fokus genommen und – abhängig von der jeweiligen Hilfeform – als Entwicklungsziele der Eltern beschrieben werden.

Als Beziehungsziele werden in der vorliegenden Systematik diejenigen Ziele zusammengefasst, die auf das Familiensystem als Ganzes bzw. auf die Beziehung zwischen Kind und einem Elternteil fokussieren. Des weiteren können dieser Kategorie auch die Aktivierung eigener Ressourcen zugeordnet werden, etwa durch den Aufbau von nicht-fachlichen Unterstützungsnetzwerken im sozialen Umfeld der AdressatInnen, durch die Kooperation zwischen Fachkräften und AdressatInnen (Arbeitsbündnis) oder durch die soziale Integration des Kindes oder Jugendlichen in die betreuende Einrichtung.

Auf der dritten Zielebene findet sich schließlich die Kategorie der operationalisierten Ziele, die ein breites Spektrum an Handlungsverpflichtungen umfasst – oftmals mit klarer Zuordnung der Verantwortlichkeit – die von Verhaltenszielen über Vereinbarungen bis hin zu Aufgaben, Aktivitäten und Aufträgen reichen.

## 6.6 Gesprächsanalysen zur Zielbearbeitung in der ‚wirkungsorientierten‘ Hilfeplanung

Im Folgenden wird untersucht, wie sich die in den LEQ-Vereinbarungen beschriebenen Modelle der Ziel- und Wirkungsüberprüfung in den Hilfeplangesprächen realisieren. Dabei soll deutlich werden, welches Verständnis von Zielen sich in den Hilfeplandokumenten zeigt, wie dieses Verständnis möglicherweise mit der Hilfeplanpraxis kollidiert und wie es dort umgedeutet wird und gleichwohl ‚Wirkungen‘ entfaltet. Dazu wird in einem ersten Schritt die Logik operationaler Zielbearbeitung dargestellt, die anhand der Analyse von Gesprächs- und Dokumentendaten herausgearbeitet werden konnte. In einem zweiten Schritt wird diskutiert, wie sich die Zielbearbeitung als kommunikative Praxis im Hilfeplangespräch gestaltet, wie Inhalte und Sinnkonstruktionen bezogen auf den Hilfeprozess dadurch beeinflusst werden und wie sich Verantwortlichkeiten im Hinblick auf die Erfolge und Misserfolge der Praxis verschieben.

Sowohl an den Kontrollstandorten als auch an den Modellstandorten konnten wir beobachten, dass sich – sofern im Hilfeplangespräch ausdrücklich Ziele formuliert und überprüft werden – die Zielbearbeitung vornehmlich an operationalisierten Zielen orientiert. Diese werden für den kommenden Hilfeplanzeitraum formuliert und im nächsten Hilfeplangespräch anhand des vorherigen Hilfeplans in Erinnerung gerufen und auf ihre Realisierung hin überprüft. Die Art der Zielbearbeitung unterscheidet sich dabei je nachdem, ob und in welcher Form Ziele formuliert und die Zielerreichung evaluiert wird.

Ein Element von Wirkungsorientierung, das im Hilfeplanverfahren zur Geltung kommt, ist die Einführung formalisierter (meist quantifizierender) Systeme der Zielevaluation. Dadurch wird die – ohnehin schon wichtige – Stellung der Zielbearbeitung zum Dreh- und Angelpunkt ‚wirkungsorientierter‘ Hilfeplanung. Die formalisierten Verfahren der Zielbearbeitung legen Überlegungen nahe, welche Ziele in welcher Form thematisiert, ob die operationalisierten Ziele in Relation zu den Leitzielen bewertet, und inwieweit diese anhand prospektiv definierter Kriterien der Wirksamkeit überprüft und eingeschätzt werden. Diese unterschiedlichen Ebenen der Evaluation werden im Folgenden näher expliziert und erläutert.

## „was ich noch mal sagen wollte“ – Ermessen in der Zielbearbeitung

Um die Besonderheiten formalisierter Zielbearbeitung sichtbar zu machen, wird zunächst ein Beispiel vorgestellt, in dem der Hilfeerfolg vorwiegend diskursiv und ohne Orientierung an Formularen thematisiert wird:

### HPG Frank, Zeile 2509-2514

TG2: aber was ich - was ich noch mal - sagen wollte is -- also ich finds auch  
sehr gut - wir hattn den vorschlag - weil ähm (1) weil wir habn uns so  
gedankn gemacht wie wir son bisschen die atmosphäre in der familie -  
JA: hm:[=hm  
TG2: [so in den norma]be/((lachend))reich sag=ich mal beko<sub>mmn</sub>/

Der vorliegende Gesprächsausschnitt ist einem Hilfeplangespräch im Rahmen einer Tagesgruppenbetreuung entnommen. Der etwa 10jährige Frank ist bei dem Gespräch zeitweise anwesend; während dieser Sequenz ist er allerdings nicht im Raum. Anwesend sind die Mutter (MU) von Frank und ihr Lebensgefährte, eine Jugendamtsmitarbeiterin (JA), eine Mitarbeiterin (TG2) und ein Mitarbeiter (TG1) der Tagesgruppe und die Klassenlehrerin von Frank.

Der Transkriptausschnitt beginnt mit der Einführung eines neuen Themas durch die Tagesgruppenmitarbeiterin (TG2). Zuvor war von Franks Bruder und dessen – aus Sicht der Eltern problematischer – Internetnutzung in der Schule die Rede. Den Beschwerden der Eltern über die mangelnde Kontrolle der Internetnutzung durch die Schule folgt ein Versuch der Jugendamtsmitarbeiterin das Thema zu beenden, indem sie darauf hinweist, dass es gut wäre, wenn die Eltern einen Termin mit der Schule machen würden. Mit diesem Hinweis wird gleichzeitig angezeigt, dass weitere Ausführungen zu diesem Thema im Hilfeplangespräch als wenig nützlich angesehen werden, da die relevanten Akteure abwesend sind. Nachdem der Beendigungsversuch durch die Jugendamtsmitarbeiterin gescheitert ist, wird das Thema schließlich durch die Tagesgruppenmitarbeiterin beendet, indem sie ein neues Thema setzt.

Der Beginn des Redebeitrags *aber was ich - was ich noch mal - sagen wollte* zeigt an, dass ein neues Thema zur Sprache kommt. Die Fachkraft schließt mit einem „aber“ an das vorher Gesagte an, womit sie dem nachfolgend Thematisierten (Verbesserung der familiären Atmosphäre) Aufmerksamkeit sichert und möglicherweise ein größeres Gewicht beimisst, als dem zuvor erörterten Thema. Die Abfolge beider Themen folgt insofern keiner sachlichen Logik, zumindest keiner, die auf den ersten Blick zu erkennen wäre, denn ein Zusammenhang zwischen der Internetnutzung des Bruders und der Wirkung von Spielritualen, auf die die Mitarbeiterin hier Bezug nimmt, erschließt sich nicht unmittelbar. Die spontane Einführung dieses neuen Aspekts erscheint mithin erklärungsbedürftig. Entsprechend rahmt die Sprecherin ihren Beitrag mit einer Erklärung dessen, was sie tut: Sie kündigt an, dass sie nun etwas sagen wird, dem sie Relevanz für das Hilfeplangespräch zumisst. Die ‚spontane‘ Einführung des neuen Themas beendet gleichzeitig das ‚Ausufern‘ eines anderen, dessen Fortführung von den Fachkräften als wenig produktiv angesehen wird, wirkt also in gewisser Weise auch restriktiv.<sup>23</sup>

Der Ermessensspielraum, der sich exemplarisch an dieser Sequenz aufzeigen lässt, kann unterschiedlich genutzt werden: Zur Fokussierung des Gesprächs auf hilfeplanrelevante Aspekte, zur Vermeidung oder Abkürzung für die Fachkräfte unliebsamer Themen, oder auch, um die Kinder und Jugendlichen vor verbalen Angriffen zu schützen. Diesen großen Ermessensspielraum der Fachkräfte könnte man nun mit dem Hinweis kritisieren, dass er willkürliche Themensetzungen seitens der Fachkräfte fördert, während schriftlich fixierte Ziele die Fachkräfte stärker auf thematische Vorgaben verpflichten. Dass eine solche Einengung auf im Voraus festgelegte Themen, Relevanzen oder Ziele ihrerseits jedoch nicht ganz unproblematisch ist, lässt sich am weiteren Verlauf des Gesprächs illustrieren. So spricht die Art und Weise wie TG2 das Thema einführt

23 Diese ‚Technik‘ wird von TG2 mehrmals während des Gesprächs eingesetzt. An einer Stelle wird damit auch ein negatives Sprechen über Frank beendet und stattdessen über seine positive Entwicklung berichtet.

dafür, dass die Verbesserung der familiären Atmosphäre bislang in der Hilfeplanung noch kein relevantes Thema gewesen ist. Nachdem TG2 zunächst mit einer bewertenden Äußerung beginnt (*ich finds auch sehr gut*), bricht sie den Satz ab, um erst einmal den Gegenstand ihrer Bewertung und dessen Hintergrund zu erläutern (*wir hattn den vorschlag - weil ähm (1) weil wir habn uns so gedänkn gemacht wie wir son bisschen die atmosphäre in der familie*). Wenn auch nicht näher ausgeführt wird, wen außer TG2 das „wir“ noch umfasst, gehört JA offenbar nicht dazu, denn ihr gilt diese Information, die sie auch aufmerksam zu Kenntnis nimmt (*hm: [=hm]*). Es lässt sich also vermuten, dass sowohl das Problem als auch Möglichkeiten seiner Lösung erst in der zwischenzeitlichen Zusammenarbeit mit der Familie thematisiert worden sind, und nun die Jugendamtsmitarbeiterin darüber in Kenntnis gesetzt und die Atmosphäre in der Familie hilfeplanrelevant gemacht wird. Nachdem über die Einführung des Spielrituals berichtet und der Sinn des gemeinsamen Spielens erörtert wurde, resümiert die Mitarbeiterin wie folgt:

**HPG Frank, Zeile 2563-2571**

TG2: und äh:m -- das find=ich aber auf jedn fall sehr gut - dass die familie das sehr ernstgenomn hat (1) (also) dieses -- und [auch --  
 JA?: / ((sehr leise))  
 hm=hm/  
 TG2: das wirklich als ritual eingeführt hat, nä? --- und die atmosphäre - also - das is auch so -- n: dass --  
 MU: doch -- das is [definitiv schon wieder ruhiger gewordn.  
 TG2: [is auch  
 das is wirklich - wird besser

Die Idee ein Spielritual einzuführen wäre möglicherweise für den Hilfeverlauf irrelevant und damit nicht weiter erwähnenswert gewesen, wenn ihre Umsetzung gescheitert und folgenlos geblieben wäre. Erst der Erfolg des Versuchs macht ihn für das Hilfeplangespräch relevant. Das Beispiel verweist also auf die Prozesshaftigkeit des Hilfeverlaufs: Innerhalb eines Hilfeplanzeitraums entstehen neue Probleme, Lösungsansätze etc., die für den Hilfeverlauf bedeutsam werden und somit Aufmerksamkeit im Hilfeplangespräch erfordern. Zweitens lässt sich die Relevanz der Maßnahme – und somit auch ihre thematische Bedeutung für das Hilfeplangespräch – erst im Nachhinein bestimmen. Drittens handelt es sich bei der Verbesserung der Atmosphäre in der Familie um ein Ziel, das es den Beteiligten zwar ermöglicht sich einen solchen Zustand im Voraus zu wünschen; fraglich ist allerdings, ob sich für einen so komplexen Sachverhalt im Vorhinein Indikatoren benennen lassen, anhand derer die Zielerreichung gemessen werden kann. Die Verbesserung der Atmosphäre ist ein prozesshaftes Ziel, dessen Bedeutung interaktiv zwischen den Familienmitgliedern ausgehandelt und an dessen Realisierung gemeinsam gearbeitet werden muss. Das Spielritual ist gewissermaßen ein Medium, das versuchsweise eingesetzt wurde, um Veränderungsprozesse zu initiieren, deren Eigendynamik und ‚Endzustand‘ jedoch ebenso wenig im Vorhinein determinierbar sind wie der Erfolg der Maßnahme. Entscheidend für die Zielerreichung sind letztlich die Einschätzungen der Beteiligten, dass sich die Atmosphäre verbessert hat. Aus Sicht der Mutter hatte die Maßnahme Erfolg: Retrospektiv zeigt sich die Verbesserung der Atmosphäre in der Familie für sie daran, dass es *definitiv schon wieder ruhiger gewordn* ist.

Bei einer *schriftlichen Fixierung von Hilfeplanzielen* hingegen ist schon im Voraus festgelegt, woran der Erfolg der Hilfe zu messen ist. Die Zielüberprüfung wird explizit als solche eingeführt und hat einen festen Platz im Hilfeplangespräch, wie das nachfolgende Beispiel zeigt.

**HPG Malte, Zeile 1-3**

JA: das letzte ma:l (1) hattn wir ja die ziele aufgenomn - ich würde gerne (dann mit ihrn) zieln anfangn - frau mönke[loh  
 MU: [hm=hm

In diesem Transkriptausschnitt wird anhand der *das letzte ma:l* verschriftlichten Ziele die Zielüberprüfung begonnen. Dass die Ziele *aufgenomm=n* worden sind, weist ihnen eine gewisse Verbindlichkeit zu. Gleichzeitig wird das Ermessen für Relevanzsetzungen in der Situation unter-

bunden. Durch die schriftliche Fixierung kann kein Ziel in Vergessenheit geraten. Entsprechend wird von den Beteiligten verlangt, Stellung zur Zielerreichung zu nehmen. Dabei orientiert sich die Zielüberprüfung an den Relevanzen des zurückliegenden Hilfeplangesprächs. Anders als etwa Gesprächseröffnungen, die zunächst die aktuellen Relevanzen bzw. das aktuelle Befinden der Beteiligten zum Thema machen (oder auch ‚spontane‘ Berichte wie im obigen Beispiel), lenken Zielüberprüfungen die Aufmerksamkeit vorzugsweise auf die zuletzt vereinbarten Ziele, die überdies nicht mehr erneut eingeführt werden müssen, was die schriftlich fixierten Ziele seltsam ‚geschichtslos‘ erscheinen lässt. Auch bleibt oft unklar, welche Akteure sich für die Aufnahme eines Ziels in den Hilfeplan besonders eingesetzt haben, und wer das Ziel erreichen soll. In dieser Form erscheint die Zielformulierung tendenziell konsensuell getroffen, was empirisch jedoch auch anders gewesen sein könnte. So stellt sich etwa in diesem Beispiel im weiteren Gesprächsverlauf heraus, dass Frau Mönkeloh mit dem ihr zugeschriebenen Ziel gar nicht einverstanden ist.

### „ich hab jetzt noch mal so rausgeschrieben“ –

#### Leitziele als Problematisierung normativer Entwicklungsverläufe

In den meisten Formularvorlagen sind eine oder mehrere Zielrubriken vorgesehen, die i. d. R. von der fallführenden Fachkraft des Jugendamtes ausgefüllt werden, um das Hilfeplangespräch zu dokumentieren. Die Dokumentation verlangt, einzelne Inhalte aus dem Hilfeplangespräch auszuwählen, zu verschriftlichen und zu den übergeordneten Leitzielen in Beziehung zu setzen. In den Hilfeplangesprächen zeigt sich allerdings, dass mit der Aufgabe des Auswählens von Inhalten und ihrer Fixierung als Ziele nicht nur Selektions-, sondern auch Transformationsprozesse von Inhalten verbunden sind. Wenn der Gegenstand von Zielformulierungen die Wirkung beim Adressaten ist, so wird sowohl eine Klientifizierung der Jugendlichen nahe gelegt als auch deren Verantwortung für die Zielerreichung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Das soll an dem folgenden Beispiel deutlich werden:

#### HPG Roberto, Zeile 2444-2449

JAl: also ich hab jetzt hier - für mich so ma::l (1) noch mal so rausgeschriebn  
 (1) zielvorsch\_ - ziel\_ -- äh::m (1) ((holt Luft)) zielvereinbarung  
 für=s nächste halbe jahr - is: äh: sowieso nä? - das große ziel is::  
 ((holt tief Luft/1) roby geht irgendwann mal in ne bude - und kommt al-  
 leine klar (1) und -- lebt sein lebn - und zwar so: dass=er: (1) zufriedn  
 is -- und alle - drum herum auch

Der vorliegende Transkriptausschnitt stammt aus einem Hilfeplangespräch im Rahmen einer laufenden stationären Maßnahme. Das Hilfeplanprotokoll sieht vor, dass sowohl mittel- bis langfristige Leitziele<sup>24</sup> als auch Handlungsziele für den nächsten Hilfeplanzeitraum festgelegt werden. Die Zielformulierung ist nur gering formalisiert, jedoch separat im Hilfeplanprotokoll zu notieren. Weitere Vorgaben bestehen nicht.

Die Jugendamtsmitarbeiterin rahmt die Zielformulierung, indem sie auf ihre Gesprächsnotizen verweist, die offenbar Grundlage sind. Sie beginnt, indem sie zunächst das Leitziel der Hilfe nennt. Interessant ist nun, dass mit dem genannten Leitziel *roby geht irgendwann mal in ne bude - und kommt alleine klar* ein Ziel zentral gesetzt wird, das gar nicht Gegenstand des Hilfeplangesprächs war, sondern nur im Zusammenhang mit der Zielüberprüfung am Anfang des Gesprächs und hier – also bei der Zielformulierung für den nächsten Hilfeplan – vorkommt. Damit wird ein Ziel angesprochen, das kurz- und mittelfristig irrelevant ist. Dass die Jugendhilfemaßnahme nicht ewig andauern wird und der Jugendliche irgendwann die Einrichtung verlassen und woanders leben wird, steht außer Frage; dass er darauf möglichst gut vorbereitet werden soll, so: *dass=er: (1) zufriedn is -- und alle - drum herum auch* ist dagegen ein pädagogischer

24 Die Standorte verwenden unterschiedliche Bezeichnungen, um Ziele verschiedener Abstraktionsniveaus zu benennen. Aus Gründen der Anonymisierung wurden die Bezeichnungen vereinheitlicht in ‚Leitziele‘, ‚Mittlerziele‘ und ‚Handlungsziele‘. Die Bezeichnung lehnt sich an den Leitfaden zur Zielfindung und Zielklärung des BMFSFJ an (Beywl/Schep-Winter 1999).

Auftrag. Indem eine Normalitätsvorstellung als Ziel festgelegt wird, erscheint sie im Hinblick auf Roberto prinzipiell problematisch und hebt nicht zuletzt seinen Klientenstatus hervor. Die noch nicht erreichte Selbständigkeit wird dadurch zu einem durch Jugendhilfe zu behebenden Defizit. Das Erwähnen dieses Ziels scheint allerdings mehr die Notwendigkeiten der Zielformulierung zu bedienen und weniger ein im Hilfeplangespräch tatsächlich thematisiertes Problem.

An dem Beispiel wird deutlich, dass eine Zielvereinbarung unter Umständen dazu beitragen kann, Jugendliche und ihre Situation unnötigerweise zu pathologisieren. Wenn Zielbearbeitung zum Standard wird, müssen evtl. auch in solchen Fällen Ziele formuliert und bearbeitet werden, in denen dies, pädagogisch gesehen, unsinnig ist, etwa bei gut verlaufenden stationären Hilfen, bei denen es vornehmlich darum geht den Jugendlichen ein möglichst unbelastetes Aufwachsen zu ermöglichen. Diese Gesprächssequenz macht zudem darauf aufmerksam, dass der Lebensort der fremd untergebrachten Kinder und Jugendlichen zumindest rhetorisch immer wieder in Frage gestellt und an die Darstellung ihrer Entwicklungsfortschritte gekoppelt wird.

### „es gibt mehrere Punkte jetzt“ – Handlungsziele und Verantwortlichkeit

Nachdem das Leitziel genannt ist, schließt an den oben zitierten Gesprächsausschnitt der nun folgende Abschnitt an, in dem die Handlungsziele für den nächsten Hilfeplanzeitraum präzisiert werden:

#### HPG Roberto, Zeile 2450-2479

JA1: äh:m (1) dass wir einfach kucken müssen: - es gibt mehrere punkte (ja) jetzt - nä? - das is so: -- äh: - /((etwas leiser sprechend)) wichtiger punkt is dass du=n gutn haupschulabschluss erreichst -- dass du hier die unterstützung bekommst -- dass das alles: (1) problemlos für dich läuft/ ((holt tief Luft/1)) der nä:chste punkt wä:re: (1) tatsächlich die: eigenverantwortung für mich -- übernehm sie -- versuch sie mehr zu übernehm -- versuch zu sachen zu steh:n -- auch /((BB räuspert sich)) da kriegst du hier/ die unterstützung (1) und ansprache (1) du musst sie aber nutz -- wie gesagt -- tür is auf -- geh durch (2) /((sehr leise)) ja?/ - keiner kommt mehr auf dich zu jetzt in dem a:alter un:d äh: - nötigt dich -- das: äh: -- is einfach so. ((holt tief Luft/1)) (1) das: - dr:itte wäre für mich noch mal die berufliche perspektive -- da gehört das praktikum zu: -- also jetzt langsam musste dich ja orien[tiern. -- nä?]

KJ: [/(sehr leise)) hm/

JA1 -- also [du kommst jetzt in die zeh:n:

KJ: [hm=hm

JA1: zu::r: halbezeit -- das is ziemlich schnell da --

BB: hm=hm --

KJ: hm=hm --

JA1: musst du ne orientierung ha:bn -- wohin kanns [(mal) gehn -

KJ?: [(gähnt))

JA1: is=es wirklich der: mechatronikberei:ch: - oder is=es das doch nich:

MU: /((sehr leise)) ja/

JA1: das: -- denke ich -- is jetzt so ne:: arbeit - da auch zu kuckn. (1) wie=s weitergehn kann. -- dann ((holt Luft/1)) na=ja: und der vierte last not least -- is natürlich: (1) einhalten von absprachen -- verlässlichkeit - verbindlichkeiten (1) (könn=ih) noch=n bisschen dran arbeitn - nä?

BB: /((leise)) genau:/

JA1: dass wir uns: - darauf verlassn könn - und du dich auch auf uns - das: gilt ja genauso. (1)

In dem Transkriptauszug werden konkrete Probleme und Konflikte, die im Hilfeplangespräch angesprochen wurden, mit pädagogischen Fachdiskursen verknüpft, die gleichzeitig auf übergeordnete Zielsetzungen verweisen. Verhältnismäßig unproblematisch lässt sich der gute Schulabschluss als Ziel formulieren. Hier scheint weder ein übergeordnetes Ziel als Begründung notwendig zu sein noch eine Konkretisierung. Offenbar wird davon ausgegangen, dass die Beteiligten

sich darüber einig sind, was ein guter Schulabschluss ist, so dass sich die Zielerreichung intersubjektiv unproblematisch feststellen lässt. Schwieriger stellt sich die Zielformulierung bei den anderen Aspekten dar. Dass Roberto den Fachkräften wichtige Informationen verschweigt, wird als Problem von *eigenverantwortung* gedeutet, und das Praktikum wird dem Punkt *berufliche perspektive* zugeordnet: *da gehört das praktikum zu.*

### Einseitige Fokussierung

Unter dem Stichwort *eigenverantwortung* rekurriert die Jugendamtsmitarbeiterin auf frühere Klagen des Bezugsbetreuers, dass Roberto ihm wichtige Informationen vorenthält. Interessant ist hier zu sehen, wie das vom Bezugsbetreuer benannte Problem durch seine Stilisierung zum Ziel und das Label *eigenverantwortung* eine Umdeutung erfährt. So suggeriert seine Aufnahme in die Zielformulierung, dass es um einen positiven Zustand geht, über dessen Wert sich alle Beteiligten einig sind. Allerdings wird durch den Appell an Roberto im Rahmen der Zielvereinbarung deutlich, dass das ‚Ziel‘ eher eine Anforderung an Roberto darstellt. Das vom Bezugsbetreuer genannte Problem wird zu einem positiven Zielzustand umdefiniert, die Verhaltensänderung von Roberto wird als pädagogisches Ziel festgeschrieben. Damit wird auch die Problemdeutung der Fachkräfte fixiert, dass das Verhalten von Roberto problematisch und pädagogisch zu bearbeiten ist (und sich nicht etwa nur die Fachkraft an dem mangelnden Vertrauen stört). Unabhängig davon, was den Bezugsbetreuer ‚tatsächlich‘ an der mangelnden Offenheit des Jugendlichen ihm gegenüber gestört haben mag – der Wunsch nach einer besseren Zusammenarbeit, Ärger, Befürchtungen etc. – festgehalten wird ein Ziel, das der Jugendliche erreichen soll.

Während also im Hilfeplangesprächen von Vielen die Rede ist – die Beteiligten richten Wünsche oder Erwartungen aneinander, äußern Befürchtungen oder Vorwürfe, machen ihrem Ärger Luft oder sind enttäuscht – müssen die unterschiedlichen Anliegen für die Zielvereinbarung in Ziele umgedeutet werden. Die hohe Präferenz für die Zielkategorie in der wirkungsorientierten Hilfeplanung zwingt andere Formen des Erwartens in dieses singuläre Format. Im Gegensatz zum komplexen Geschehen in Hilfeplangesprächen suggerieren Ziele Konsens und Realisierbarkeit, während sie möglichen Dissens oder Zweifel verdecken. Die formalisierte ausschließliche Orientierung an Zielen birgt daher die Gefahr, eine differenzierte Auseinandersetzung mit den verschiedenen Anliegen, die in einem Hilfeplangespräch zum Ausdruck kommen, zu erschweren, und den Blick auf den Hilfeprozess zu verengen.

### Einseitige Verantwortlichkeit

Indem das Problem, dass Roberto (wie im obigen Transkriptausschnitt schon erwähnt) nicht ‚zu Sachen steht‘ als ein Problem von Eigenverantwortung herausgestellt wird, wird es zu einem bedeutenden Aspekt der Hilfsmaßnahme. Da pädagogische Zielsetzungen aber letztlich nur von den Kindern und Jugendlichen selbst erreicht werden können, wird Roberto zum Hauptverantwortlichen der Zielerreichung. Er ist aufgefordert, die Deutung seines Verhaltens als pädagogisches Problem anzunehmen und eine Förderungsabsicht in Bezug auf sich selbst zu entwickeln. Das Problem, dass Zielformulierungen sich vorzugsweise an den Jugendlichen richten, es aber eigentlich darum gehen sollte, Leistungen der Jugendhilfe sichtbar zu machen, zeigt sich bei den entsprechenden Formulierungen: *einhalten von absprachen -- verlässlichkeit - verbindlichkeiten (1) (könnt=ihr) noch=n bisschen dran arbeiten - ne?*. Während der Auftrag an Roberto keine Schwierigkeiten bereitet, weil er klar formuliert werden kann, wird der pädagogische Auftrag an die Fachkräfte weder eindeutig adressiert (*könnt=ihr*), noch in eindeutigen Handlungsanweisungen zum Ausdruck gebracht (*bisschen dran arbeiten*). Insofern demonstriert dieses Beispiel auch die Tendenz von Zielvereinbarungen, bei pädagogischen Zielsetzungen die Leistung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus zu rücken und sie dadurch als die Verantwortlichen für die Zielerreichung erscheinen zu lassen.

Wie hier exemplarisch verdeutlicht wurde, neigen operationale Zielformulierungen dazu, Kinder und Jugendliche für die Erreichung der Ziele verantwortlich zu machen. Zieht man in Betracht,

dass operationale und gleichzeitig an der Wirkung bei den AdressatInnen orientierte Zielsetzungen sich konsequenterweise auf deren Verhaltensweisen und Aktivitäten beziehen, überrascht diese Erkenntnis kaum. Denn letztlich können nur die AdressatInnen als primäre ProduzentInnen (vgl. Schaarschuch 1999) die gewünschten Aktivitäten und Verhaltensweisen erzeugen. Andererseits: Die Verantwortung einseitig bei den Kindern und Jugendlichen zu verorten, ist im Einzelfall nicht nur ethisch zweifelhaft, sondern gerät zudem mit den zentralen Prämissen des Modellprogramms in Konflikt, wonach die – behauptet – unzureichenden Wirkungen der Jugendhilfe primär auf der Ebene der Steuerung angesiedelt sind. Die Instrumente zur Zielüberprüfung scheinen insofern nicht nur ungeeignet, die tatsächliche Praxis der Fachkräfte zu reflektieren, sondern verschärfen zusätzlich noch das Problem der Verantwortungszuschreibung. Denn durch die hohe Fokussierung auf Ziele und Zielüberprüfung entstehen systematisch diejenigen Situationen, in denen Jugendliche auf Ziele verpflichtet werden, für deren Erreichung sie selbst verantwortlich sind.

### „mit der Mama was Schönes unternehmen“ – Zielsetzungen und Aktivitäten

In Zielvereinbarungen verschwimmt häufig die Differenzierung zwischen Zielen und Aktivitäten. Was in Dokumenten und Hilfeplangesprächen „Ziele“ genannt wird, sind zu einem großen Teil Aktivitäten, die allerdings erahnen lassen, dass mit ihnen Zielsetzungen verknüpft sind. Das folgende Beispiel zeigt auf, warum es schwierig sein kann, Ziele zu formulieren und inwiefern das ‚Ausweichen‘ auf Aktivitäten eine Problemlösung darstellen kann:

#### HPG Annika, Zeile 1879-1886

JA1: annika wär das=n punkt der dir so: wichtich is ((holt luft)) dass wir de:n als ziel hier vereinbarn? (1) mit der mama was schönes unternehm=n? (1)  
KJ: ja (2)  
?: /((sehr leise)) hm/ (4)  
KJ: in die stadt gehn.  
MU: aber nicht jede woche. (1)  
KJ: /((leise, genervt)) ja[::/

Die Jugendamtsmitarbeiterin bezieht sich an dieser Stelle auf ein zuvor formuliertes Vorhaben von Annika und ihrer Mutter, nach den gemeinsam zu absolvierenden Arztbesuchen noch etwas zusammen zu unternehmen. In dem Transkriptauszug fragt die Jugendamtsmitarbeiterin nach, ob dieses Vorhaben als Ziel formuliert werden soll.

Auch in diesem Beispiel zeigt sich wieder die Umdeutung, die ein Vorhaben dadurch erfährt, dass es formell zum Ziel erklärt wird. Die Unterschiede deuten sich schon in der Frage der Jugendamtsmitarbeiterin an. Erstens setzt die Zielvereinbarung Wichtigkeit voraus, so dass ein *punkt*, um Teil der Zielvereinbarung zu werden, als relevant eingeschätzt werden muss. Zweitens handelt es sich um eine Vereinbarung. Im Gegensatz zum bloßen Vorhaben von Mutter und Tochter markiert die Formulierung *vereinbarn* den Verbindlichkeitscharakter des Vorhabens, das in schriftlicher Form in der Zielvereinbarung fixiert wird. Das Vorhaben *mit der mama was schönes unternehm=n?* wird drittens *als ziel* formuliert, das heißt es ist mehr als nur eine (verbindliche) Einigung auf gemeinsame Aktivitäten. Die Formulierung als Ziel lässt daher vermuten, dass den gemeinsamen Unternehmungen von Mutter und Tochter ein pädagogischer Sinn zugeschrieben wird. Unterstellt ist also, dass sich mit den gemeinsamen Aktivitäten die Hoffnung verknüpft, dass sich die Beziehung zwischen Mutter und Tochter damit verbessert.

Ziele werden als überprüfbare Vorhaben formuliert. Eindeutig und überprüfbar ist jedoch allein die Aktivität, im Gegensatz zu den dahinterliegenden pädagogischen Intentionen. Der Sinn, den diese Aktivität möglicherweise hat, lässt sich daher nicht unvermittelt überprüfen. Die Vereinbarung, dass Mutter und Tochter gemeinsam etwas unternehmen, dass es für beide Seiten tatsächlich auch schön ist und dass die Unternehmung außerdem dazu beitragen kann, die Beziehung zwischen Mutter und Tochter zu verbessern, ist lediglich eine Hoffnung, die sich einstellen, die

aber auch enttäuscht werden kann. Diese Vermischung bei der Zielformulierung macht es möglich, dass Leitziele unbenannt bleiben, während überprüfbare Aktivitäten in den Vordergrund treten, womit die Zielformulierung in die Nähe der Banalisierung gerät. Die Bearbeitung scheinbar erreichbarer Ziele vermittelt zuweilen den Eindruck der Irrelevanz.

### „so fünfundzwanzig Prozent“ – Zielüberprüfung und Quantifizierung

Die Überprüfung von Zielen aus dem letzten Hilfeplan erfolgt in der Regel so, dass die einzelnen AkteurInnen (Jugendliche, Eltern, Fachkräfte) die Zielerreichung im Laufe des Hilfeplangesprächs einschätzen und bewerten. Dabei werden die vereinbarten Aktivitäten und Aufgaben häufig nur kurz erwähnt und dann ‚abgehakt‘. Was die durchgeführten Aktivitäten für die Betroffenen im Einzelnen dagegen bedeuten und welcher Fortschritt damit verbunden ist, wird nicht oder nur selten erörtert. Nicht erreichte Ziele und nicht erledigte Aufgaben machen dagegen genauere Erörterungen notwendig.

#### HPG Torsten, Zeile 1265-1276

KJ: ((holt Luft/1)) und: (1) ja - gesundleich\_ - gesundheitliche unterstützung - ich hab halt an freizeitsport teilgenommen -- an dieser: (1) radrallye ((holt Luft/1)) lief ei=lich ganz gu:t -- u:nd:: -- (... )sport - eher weniger hal:t -- u:nd ((holt Luft/1)) freiwillige feuerweh:r. -- ja - da ham jetzt halt - auch alle meine freunde aufgehört -- und: - dann hat=es halt kein spaß gemacht - weil halt nur noch: ((holt Luft/1)) (1) ja wie soll=ich sogn (3) dumm vielleicht nich - aber einfache leute - die ich nich ma:g - die einn - die mir einfach dumm kommn - deswegn hab ich das jetzt halt auch wieder aufgehört: -- [nach ((holt Luft))

JA: [hm=hm:]  
KJ: zwei monatn: (3) ja: - (da) halt eher weniger - so (1) fünfundzwanzig Prozent.

Bei diesem Transkriptausschnitt handelt es sich um die Abschlussevaluation einer ambulanten Hilfe für den 16jährigen Torsten. Zur Vorbereitung dieses Hilfeplangesprächs hat die fallführende Fachkraft für alle Beteiligten eine Übersicht zusammengestellt, mit der die zu Beginn der Hilfe vereinbarten Ziele mit denen aus der letzten Hilfefortschreibung in Beziehung gesetzt werden können. Sie fordert zunächst Torsten und im Anschluss seinen Betreuer auf, die Zielerreichung mit Hilfe einer Zahlenskala von 0 – 100 %<sup>25</sup> zu bewerten, bevor sie selbst eine Bewertung vornimmt:

Vor sich die Kopie mit der Zielübersicht greift Torsten zunächst das benannte Leitziel *gesundheitliche Unterstützung* auf und erläutert dann anhand der operationalisierten Ziele (Freizeitsport; Sport, freiwillige Feuerwehr) die Leistungen, die er erbracht hat, um dieses Ziel zu erreichen. Er führt aus, dass er das Handlungsziel „Freizeitsport“ erreicht hat, bei der freiwilligen Feuerwehr hingegen nach zweimonatiger Mitgliedschaft ausgetreten ist, wobei er diese Entscheidung begründet. Da sich die Bewertung an der *Zielerreichung* orientiert, kommt er zu einer entsprechend schlechten Bewertung (*fünfundzwanzig Prozent*).

Anhand dieser Sequenz lässt sich nicht zuletzt nachvollziehen, wie brüchig der konstruierte Zusammenhang zwischen Leitzielen und Handlungszielen eigentlich ist, insofern er auf unterschiedlichen Sinnggebungsperspektiven beruht. Ziele auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus lassen sich demnach nicht einfach deduzieren, denn zwischen ihnen besteht kein zwangsläufiger oder ‚natürlicher‘ Zusammenhang. Operationale Ziele sind daher weder vollständig unter das übergeordnete Ziel zu subsumieren, noch ergibt die Summe aller operationalisierten Einzelziele automatisch das übergeordnete Ziel. In dem vorliegenden Fall ist die Nicht-Erreichung des Vereinbarten nicht grundsätzlich problematisch, denn das Problem der Gesundheitsförderung

25 Um eine größtmögliche Anonymisierung zu gewährleisten, werden hier einheitlich Prozentzahlen verwendet, auch wenn die Standorte unterschiedliche Skalen verwenden.

konnte auch auf andere Weise bearbeitet werden. Allerdings impliziert die quantifizierende Bewertung im Kontext des operativen Controllings einen unauflösbaren Zusammenhang zwischen dem operationalen und dem übergeordneten Ziel. Die Frage, ob das Ziel vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen noch angemessen erscheint und – darüber hinaus – ob die Zielerreichung als Indikator für einen Fortschritt der Hilfsmaßnahme gedeutet werden kann, ist in dem Verfahren nicht vorgesehen.

Mit der Produktion von Kennzahlen für das operative Controlling ist für die Beteiligten das Problem verbunden, anhand einer quantitativen Einschätzung der Zielerreichung den Hilferfolg messbar zu machen. Damit geraten alle Beteiligten unter Druck. Die Kinder und Jugendlichen bewerten implizit ihre eigenen Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt der Verantwortlichkeit, gleichzeitig fällt das Ergebnis auch auf die Arbeit der Fachkräfte zurück. Darüber hinaus muss sichergestellt werden, dass das Ergebnis der Zielüberprüfung eine fachlich begründete Entscheidung für eine Weiterführung bzw. Beendigung der Hilfe nicht in Frage stellt.

Ist mit der Auswertung der Zielerreichung dagegen nicht die Produktion von Kennzahlen für das operative Controlling verbunden, reduziert sich diese Problematik entsprechend. Beim folgenden Transkript handelt es sich um eine Hilfeplanfortschreibung einer stationären Maßnahme. Der 16jährige Daniel lebt in einer betreuten Wohngruppe. Im letzten Hilfeplangespräch hatte er den Wunsch geäußert, den Wechsel in eine weniger intensive Betreuungsform vorzubereiten. Im Hinblick auf dieses Leitziel wurden mehrere Handlungsziele formuliert, an denen geprüft werden sollte, ob Daniel bereits hinreichend selbständig ist. Anhand seiner Notizen erläutert Daniel, inwieweit er seine Ziele erreicht hat:

#### HPG Daniel, Zeile 257-267

KJ: ja der vierte punkt is - dass ich mich in den nächsten monaten um -- ähm  
(1) kfz-Bereich bewerbe  
JA: ja  
KJ: hab ich gemacht - bei b-automobilkonzern und c-automobilkonzern absagen (1)  
JA: hm=hm  
KJ: und danach war ich denn faul - hat kein bock mehr  
JA: hm  
KJ: und die meisten waren da sowieso nur abiturienten - und da ich kein abi habe - habe ich mir schon andere sufe - ANDERE berufe - ausgesucht.

Zunächst gibt Daniel zu verstehen, dass er seine Aufgabe erfüllt hat, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass er das angestrebte Ziel trotz seiner Bemühungen nicht erreicht hat, da seine Bewerbungen erfolglos geblieben sind. Die Tatsache, dass weitere Bewerbungen unterblieben, erklärt er mit Faulheit, mit Motivationslosigkeit in Folge der Absagen sowie mit dem Hinweis, dass er ohnehin nicht konkurrenzfähig sei, da die meisten anderen Bewerber über einen höheren Abschluss verfügten, weshalb er sich bereits nach anderen Berufszielen umgeschaut habe. Die Argumentation an dieser Stelle macht deutlich, dass die Nicht-Erreichung des Ziels ein notwendiger Teil des Berufsfindungsprozesses sein kann und keineswegs als individuelles Scheitern aufgefasst werden muss.

In beiden Beispielen wird die hohe Reflexionskompetenz der Jugendlichen deutlich. Während Daniel die Komplexität und Widersprüchlichkeit seiner Situation begrifflich machen und dabei die verschiedenen Zielebenen zueinander und mit seinen eigenen Leistungen und äußeren Einflussfaktoren ins Verhältnis setzen kann, ist Torsten zu der Abstraktionsleistung herausgefordert, einen komplexen sozialen Prozess in eine Zahlenskala zu übersetzen. Das gelingt ihm deshalb schlecht, weil soziale Wirklichkeit vielschichtig ist und nicht-zählbare Eigenarten aufweist, die aber im Zuge einer quantifizierenden Evaluation nicht zur Geltung kommen können. Mit anderen Worten: Eine zahlenbasierte Evaluation von Zielerreichung mutet den Hilfeplanbeteiligten nicht nur komplexe und voraussetzungsvolle Abstraktionsleistungen zu; fatal ist zudem, dass die Zahlen oftmals nicht abbilden können, was sie eigentlich abbilden sollen.

Während im ersten Beispiel trotz der differenzierten Darstellung durch den Jugendlichen eine schlechte Bewertung erfolgt, kann man es im zweiten Beispiel bei der Feststellung belassen, dass das Ziel nicht erreicht werden konnte. In beiden Beispielen zeigt sich allerdings eine hohe Orientierung an Zielerreichung, die darin deutlich wird, dass die Ausführungen der Jugendlichen legitimatorischen Charakter haben. Die Jugendlichen erscheinen darin als Verantwortliche für den Hilfeerfolg. Anhand der Beispiele lässt sich zudem auch die Schwierigkeit der Ableitung von operationalen Zielen aus übergeordneten Zielen verdeutlichen. So sind in beiden Beispielen die nicht-erreichten Ziele nicht schon von vornherein gleichbedeutend mit einem Scheitern pädagogischer Zielsetzungen – was im weiteren Verlauf der Zielbearbeitung von den anderen Beteiligten jeweils bestätigt wird. Unseres Erachtens weist dies jedoch nicht auf eine missglückte Operationalisierung im Einzelfall hin, sondern auf die mangelnde Operationalisierbarkeit pädagogischer Ziele. Der Versuch der Operationalisierung führt tendenziell zu der Konsequenz, den Hilfeprozess damit zu banalisieren. Pädagogische Ziele lassen sich demnach nicht (oder nur bedingt) in messbare Ziele übersetzen. Was zudem prospektiv als Indikator für das Erreichen einer pädagogischen Zielsetzung galt, kann retrospektiv anders eingeschätzt werden.

### „kann er ja nach Hause gehen“ – Hilfebedarf und Zielerreichung

HPG Jan, Zeile 1537-1543

JA: ja jetzt hörn sie mal -- wenn hier jetzt überall hundert prozent -  
 kann=er=ja nach hau:se geh:n - [nä  
 BB: [(...)]  
 JA: ich mein - dann sind ja alle ziele erreicht  
 ?: /((lacht laut)) (2)/  
 BB: ja es gibt ja neue ziele dann [auch - nä  
 JA: [ach so - alles klar.

Der scherzhaft-ironische Einwand der Jugendamtsmitarbeiterin während der Phase der Zielüberprüfung zielt auf die fälschliche Gleichsetzung von Zielerreichung und Deckung des Hilfebedarfs. Es wird vorausgesetzt, dass Ziele sich aus dem Hilfebedarf begründen, dass also aus Problemlagen positive Zustände abgeleitet würden, die – sobald sie erreicht sind – die Hilfe überflüssig machen. Dagegen wird im Hinblick auf die hier thematisierte Hilfe eine Diskrepanz zwischen Hilfebedarf und Zielerreichung behauptet. Der Hilfebedarf steht auch dann nicht in Frage, wenn einzelne Ziele erreicht worden sind. Die Schlussfolgerung *kann=er=ja nach hau:se geh:n* ist daher auch keine ernsthafte Option. Allerdings stellt sich durch die nun ‚fehlenden‘ Ziele ein Legitimationsproblem, das dadurch gelöst wird, dass es *neue ziele* gibt, wenn die alten erreicht sind.

Was die Fachkräfte hier in ironischer Weise zum Thema machen, macht auf die divergierenden Logiken bei der Zielüberprüfung aufmerksam. Sind also neue Ziele zu setzen, weil es pädagogisch notwendig erscheint, oder weil die bereits erreichten als Legitimation für die Hilfe nicht mehr zu Verfügung stehen? Darüber hinaus wird ersichtlich, dass die Art und Reichweite einzelner Hilfen, bestehende Problemlagen sowie die Phase des Hilfeprozesses von Bedeutung sind, um die Aussagekraft von Zielen in Relation zum Hilfebedarf zu bewerten. Da es sich in diesem Beispiel um eine für längere Zeit angelegte stationäre Hilfe handelt, hängt der Hilfebedarf in diesem Fall nicht von der Erreichung einzelner (Teil-)Ziele ab. In familienergänzenden, ambulanten Hilfen, die einen klar umgrenzten Teilbereich des Lebens (z. B. Schule) eines Jugendlichen oder einer Familie (z. B. Tod eines Elternteils) betreffen, haben ‚Ziele‘ eine andere Relevanz als im Fall von Familien ersetzenden Hilfen, die oft für längere Zeit der Lebensort des Kindes bzw. des Jugendlichen sind. Gerade hier stellt sich die Frage, was es für Kinder und Jugendliche und deren Aufwachsen bedeutet, ihr Leben regelmäßig in Form von Zielen und Zielerreichung zu formulieren.

## Resümee

Zielsetzungen sind in der Hilfeplanung immer schon gegeben und gegenwärtig, ihre Beurteilung erweist sich jedoch mitunter auch als ein schwieriges Unterfangen. Die aufgezeigten Schwierigkeiten bei der Formulierung und Überprüfung operationaler Hilfeplanziele können genutzt werden, um darüber nachzudenken, was ‚Zielsetzung‘ im Rahmen der Jugendhilfe überhaupt heißen kann. Ausgehend von der Erwartung, dass der Hilfeerfolg anhand der erreichten Ziele eingeschätzt und beurteilt wird, setzt man vielfach ein vereinfachtes Verständnis von Zielen – und damit einhergehend von den Kompetenzen der davon Betroffenen – voraus (vgl. Schwabe 2004): AdressatInnen werden mithin als selbstwirksame und rational handelnde ‚autonome‘ Subjekte (vgl. Straub 2006) verstanden, die überlegt und verantwortlich handeln und sich weder durch äußere Einflüsse noch durch zukünftige Ereignisse irritieren und von der Zielrealisation abhalten lassen. Ferner wird vorausgesetzt, dass ihre persönlichen Ziele nicht nur mit den (pädagogischen) Intentionen der Fachkräfte, sondern auch mit den Interessen der übrigen Familienmitglieder im Einklang stehen und man folglich davon ausgehen kann, dass die Festlegung von Zielen von allen Beteiligten gleich eingeschätzt wird. Der pädagogische Prozess selbst erscheint dabei als linear und planbar, indem schon von Anfang an Ziele formuliert werden, an deren Erreichung man später den Hilfeerfolg festmachen kann. Das Scheitern einer solchen Vorstellung zeigt sich dann bei der Bewertung der Zielerreichung und bringt die Beteiligten in Erklärungsnot. Diese Erkenntnisse sprechen nicht grundsätzlich gegen verbindliche Vereinbarungen über Ziele; allerdings stellt sich ihr Scheitern (bzw. auch ihr Erfolg) nachträglich mitunter anders dar als zu Beginn. Demgegenüber lässt sich festhalten, dass der Versuch, im Rahmen der Hilfeplanung operatives Controlling zu betreiben, eine Logik erzeugt, die mit den pädagogischen Intentionen zum Teil kollidiert. Die bisherigen Überlegungen zu dieser Thematik werden in der nachfolgenden Systematik zu den Perspektiven der Zielüberprüfung zusammengefasst:

### Im pädagogischen Prozess

- kann die angemessene Zielbearbeitung pädagogisches Ziel sein
- kann Scheitern Teil des Lernerfolgs sein
- können Ziele sich im Verlauf der Hilfe ändern
- kann der Hilfebedarf unabhängig von (nicht) erreichten Zielen bestehen
- kann die Differenz zwischen persönlichen und pädagogischen Zielen einen Hilfebedarf begründen
- sind die Anliegen der Beteiligten i. d. R. vielschichtig, widersprüchlich und dynamisch

### Für das operative Controlling

- muss die Fähigkeit zur angemessenen Zielbearbeitung vorausgesetzt werden
- führt Scheitern (mitunter) zu schlechter Bewertung
- sollen sich Ziele vor ihrer Überprüfung nicht ändern
- müssen immer wieder neue Ziele gefunden werden
- sollten persönliche (gemeinsame) und pädagogische Ziele deckungsgleich sein
- müssen Ziele eindeutig und messbar sein

Zu bedenken ist im Zusammenhang mit Zielformulierungen schließlich auch die paradoxe Struktur pädagogischen Handelns, die sich vor allem im pädagogischen Grundparadox – der Aufforderung: ‚sei selbstständig‘ – zeigt. Die Aufforderung selbstständig zu sein kann schon deshalb nicht anhand operationaler Ziele festgelegt und überprüft werden, weil das Einhalten der entsprechenden Absprachen durch die Jugendlichen auch eine Pflichterfüllung bzw. eine Entscheidung für den ‚Weg des geringsten Widerstands‘ darstellen kann (vgl. dazu etwa Benner 1987). Das bedeutet freilich im Umkehrschluss nicht, dass etwa bei der Entlassung aus einer Wohngruppe nicht bestimmte Kompetenzen erworben sein sollten. Entsprechend wäre zu fragen, welches ‚Bildungspotenzial‘ (im positiven wie im negativen Sinne) Zielformulierungen haben. Was lernen Kinder und Jugendliche, die man mit Zielformulierungen unterschiedlicher Art konfrontiert? Welche Sicht auf Probleme und welche Problemlösungsstrategien werden ihnen damit nahe gelegt?

Fragen dieser Art sind auch vor dem Hintergrund relevant, dass operationale Zielformulierungen nur begrenzte Sachverhalte in den Blick nehmen können. Empirisch zeigt sich, dass durch den Versuch Ziele operational zu formulieren, gleichzeitig auch spezifische Verhaltenserwartungen in den Fokus der Zielbearbeitung rücken. Die Zielformulierung wird dadurch konkreter, gleichzeitig jedoch auch begrenzt. Ziele sind in der Regel dann erreicht, wenn die Kinder und Jugendlichen erwünschtes Verhalten zeigen. Orientierungen an Emanzipation oder Bildung haben in solchen Zielformulierungen ebenso wenig Platz wie komplexe Probleme, deren Lösung erst noch erarbeitet werden muss und sich nicht in Form von Zielformulierungen vorweg nehmen lässt. Darüber hinaus tendiert die Fokussierung von mess- und sichtbaren Zielvariablen nicht zuletzt auch dazu, die Bedeutung des Erreichten (bzw. Nicht-Erreichten) für die Beteiligten zu vernachlässigen. Gerade dieser Aspekt dürfte jedoch relevant sein, wenn es nicht nur darum gehen soll, operationale Ziele zu erreichen, sondern die Zielerreichung auch Konsequenzen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen haben soll.

Ebenso erscheint aus Sicht unserer Analyseergebnisse fraglich, inwiefern sich Ziele auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus abbilden lassen. Ähnlich einer mathematischen Gleichung müsste die Summe aller operationalisierten Ziele, die im Verlauf eines Hilfeprozesses bearbeitet werden, das Gesamtziel der Hilfe ergeben, der Hilfebedarf damit also gedeckt sein. Sowohl die Gleichsetzung der Akzeptanz der Hilfe mit der Zustimmung zu den Hilfeplanzielen als auch die Forderung nach Orientierung an operationalisierten Zielen impliziert, dass es sich bei Hilfeprozessen um Sachverhalte handelt, die sich auf verschiedenen Abstraktionsniveaus adäquat abbilden lassen und problemlos ineinander übersetzt werden können. Dieses ist jedoch fraglich. Vielmehr wäre zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um pädagogisch variable Begründungen handelt und nicht um eine lineare Deduktion.

Werden Aktivitäten oder Aufgaben als Ziele vereinbart, handelt es sich strenggenommen um eine ‚Verwechslung‘. Zwischen Zielen und den zu ihrer Realisierung notwendigen Mitteln lässt sich im Einzelfall nicht unbedingt leicht unterscheiden. Die schriftliche Fixierung entsprechender Mittel stimmt mit den Absichten der Wirkungsorientierung durchaus überein. Jedoch geraten dadurch auch die Kinder und Jugendlichen stark in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit, insofern es dabei vornehmlich um *ihre* Aktivitäten und *ihre* Verhalten geht. Während die Thematisierung bzw. Problematisierung des Verhaltens der Betroffenen in den Hilfeplangesprächen die Regel ist, wird das Erziehungsverhalten der Eltern in den Gesprächen weitaus seltener und in der Regel auch ‚vorsichtiger‘ angesprochen. Auch die Qualität des Leistungsangebots der betreuenden Einrichtung kommt kaum zur Sprache. Selbst an den Standorten, an denen die Qualität der Leistungserbringung im Mittelpunkt der LEQ-Vereinbarungen steht, sind es i. d. R. die Kinder und Jugendlichen, deren Leistungen man evaluiert. Inwieweit Eltern oder Einrichtung ihre Aufgaben erfüllen, ist für die Frage der Zielerreichung kaum relevant. Dennoch wird diese Möglichkeit dem Hilfeplanverfahren konzeptionell unterstellt. Die Beteiligten ‚lösen‘ dieses Dilemma auf eine Weise, die für den Verfahrensablauf am ungefährlichsten ist, indem sie das Kind bzw. den Jugendlichen in den Fokus der Beurteilung rücken. Das Problem, dass Kinder und Jugendliche für den Hilfeerfolg verantwortlich erscheinen, wird bei der formalisierten Zielbearbeitung besonders deutlich, ist jedoch ein Problem von Hilfeplanung generell. Ein wesentliches Desiderat in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Hilfeplanung besteht in der Frage, was Hilfeplanung empirisch zu leisten vermag, wie die Bedingungen aussehen müssten um kreative Hilfeoptionen zu fördern und welche zusätzlichen Orte oder Gelegenheiten es dazu braucht.

# 7 Wirkungen im Modellprogramm

Stefanie Albus, Heinz-Günter Micheel und Andreas Polutta

## 7.1 Datenbasis

Die Wirkungsanalysen sind auf der Basis der quantitativen Längsschnittbefragungen erfolgt, die sowohl mit Kindern und Jugendlichen, Fachkräften (in den leistungserbringenden Einrichtungen und bei den Jugendämtern) und den Eltern der jungen Menschen durchgeführt wurden. Die inhaltlichen Operationalisierungen der relevanten Befragungsschwerpunkte und die aus diesen Befragungen resultierende empirische Datenbasis werden im Folgenden dargestellt.

### Persönliche Interviews mit Kindern und Jugendlichen

Von Anfang des Jahres 2007 und im weiteren Jahresverlauf wurde mit Kindern und Jugendlichen an den Modell- und Kontrollstandorten das Erstinterview der Bielefelder Evaluation zu ihrer Einschätzung der Hilfe und zu ihrer Lebenssituation durchgeführt. Diese Interviews bildeten das Grundsampl der Stichprobe, anhand dessen das Fachkräfte- und Elternsampl zusammengestellt wurde und welches die Basis für das Längsschnittsampl darstellt. Diese konsequente Ausrichtung an den Kindern und Jugendlichen in den Hilfen ist zum Einen dem Evaluationsauftrag geschuldet, der die Frage nach den Wirkungen auf der AdressatInnenebene dezidiert umfasst, zum Anderen werden damit die Erkenntnisse der neuen Kindheits- und Jugendforschung von der Evaluation mit einbezogen.

#### *Die Bedeutung der subjektiven Perspektive der Kinder und Jugendlichen*

Zur Evaluation des Hilfeverlaufs und zur Einschätzung des Erfolgs von Hilfen zur Erziehung wurde und wird auch heute noch häufig auf die Einschätzungen der Fachkräfte zurückgegriffen, von denen ein „objektives“ Urteilen und Einschätzen der Hilfesituationen erwartet wird. So wichtig diese professionelle Sichtweise auf den einzelnen Fall auch ist, so wenig kann sie aber Aussagen darüber machen, wie Kinder und Jugendliche subjektiv ihre Lage und die ihnen gewährte Hilfe erleben und bewerten. Doch gerade diese subjektive Wahrnehmung hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung der Potenziale, die eine Hilfe verspricht und die individuelle (Mit-)Gestaltung dieser neuen Situation bedingt (vgl. Wilk 1996; Bandura 1986). Mit der Fokussierung des kindlichen Wohlergehens in der Jugendhilfe kommt der Perspektive der Kinder und Jugendlichen eine herausragende Bedeutung zu.<sup>26</sup> Sollen sie als Akteure in ihrer Lebenswelt ernst genommen werden (vgl. Honig 1999), so ist nach ihren Handlungsmöglichkeiten, Interessen und Bedürfnissen zu fragen – und zwar aus ihrer Sicht. Denn ihre Meinungen und Einstellungen können von Erwachsenen nicht adäquat wiedergegeben werden (vgl. Mey 2003). Entsprechend dem Recht auf Partizipation und freie Meinungsäußerung (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 12 und 13) wird auch bei der Erforschung kindlicher Lebensumstände dafür plädiert, die betroffenen Kinder und Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihnen damit eine spezifische Kommunikationsplattform zu bieten (vgl. Ben Arieh 2005).

#### *Operationalisierung des kindlichen Wohlergehens*

Zur Erfassung relevanter Wohlergehensbedingungen und den in ihnen eingelagerten Handlungsspielräumen wurde Martha Nussbaums Liste von Grundbedingungen für die Gestaltung menschlicher Lebensführung als Ausgangspunkt genommen, um sowohl allgemeine strukturelle und individuelle als auch jugendhilfespezifische Ressourcen zu systematisieren und damit über-

<sup>26</sup> Die Bedeutung der Eltern für das Wohlergehen ihrer Kinder soll damit nicht in Abrede gestellt werden. Ihre Perspektive auf das kindliche Wohl ist aber eben nicht gleichzusetzen mit der kindlichen Perspektive auf das eigene Wohlergehen.

prüfbar zu machen, inwiefern die Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung zur Beförderung dieser Grundbedingungen beigetragen haben (zur ausführlichen Diskussion um relevante sozialpädagogische Zielhorizonte, potenzielle Wohlergehensdimensionen und den spezifischen Beitrag des Capabilities Approach in dieser Diskussion vgl. Punkt 7.3). Nussbaums zehn Dimensionen (Life; Bodily Health; Bodily Integrity; Senses, Imagination and Thought; Emotions; Practical Reason; Affiliation; Other Species; Play; Control over One's Environment) wurden bei der Übersetzung leicht modifiziert, um die Themenschwerpunkte auch an aktuelle Diskussionen in der bundesdeutschen Jugendhilfe anschlussfähig zu machen.<sup>27</sup> Damit lauten die allgemeinen Wirkungsdimensionen, die bei der Erforschung der Hilfen zur Erziehung von der Evaluation in den Blick genommen werden, wie folgt

1. Gesundheit
2. Wohnen und Leben
3. Körperliche Integrität
4. Bildung
5. Fähigkeit zu Emotionen
6. Vernunft und Reflexion
7. Zugehörigkeit
8. Zusammenleben
9. Kreativität, Spiel und Erholung
10. Kontrolle über die eigene Umgebung.

Innerhalb der verschiedenen Wirkungsdimensionen, formuliert in Anlehnung an die Grundbedingungen Nussbaums, sind in der Regel aus der Capabilities-Perspektive jeweils dreierlei Aspekte von Interesse:

- Welche materiellen/sozialen Ressourcen sind vorhanden?
- Welche persönlichen Kompetenzen liegen vor bzw. konnten entwickelt werden vor dem Hintergrund der materiellen und sozialen Ressourcen?
- Wie wichtig ist es den Beteiligten, über diese Ressourcen und Kompetenzen zu verfügen und wie zufrieden sind sie mit der Qualität und Quantität?

Zur weiteren Konkretisierung der inhaltlichen Dimensionen wurde zum Einen auf Indikatoren der Modellstandorte zurückgegriffen, die diese als relevante Wirkungsaspekte für ihre lokalen Controllingssysteme benannt haben. Die Indikatoren wurden den einzelnen Dimensionen nach Nussbaum zugeordnet. Eine Übersicht über die einbezogenen Standortindikatoren bietet Tabelle 7.1:

<sup>27</sup> Die ursprünglichen Übersetzungen lauten wie folgt:

1. *Life*: Die Fähigkeit, ein volles Menschenleben bis zum Ende zu führen;
2. *Bodily Health*: Gesundheit insbesondere als Ernährung, Wohnen, Sexualität und Mobilität;
3. *Bodily Integrity*: Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und freudvolle Erlebnisse zu haben;
4. *Senses, Imagination and Thought*: Fähigkeit, fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorstellen und denken zu können;
5. *Emotions*: Bindungen zu Dingen und Personen einzugehen, zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden;
6. *Practical Reason*: Sich Vorstellungen vom Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken;
7. *Affiliation*: Für andere und bezogen auf andere zu leben, verschiedene Formen familiärer und sozialer Beziehungen einzugehen;
8. *Other Species*: Verbundenheit mit Tieren und Pflanzen und der ganzen Natur zu (er-) leben;
9. *Play*: Fähigkeit zu lachen, zu spielen und Freude an Erholung zu haben;
10. *Control over One's Environment*: Das eigene Leben und nicht das eines anderen zu leben;
- 10.a. Fähigkeit, sein eigenes Leben in seiner eigenen Umgebung und seinem eigenen Kontext zu leben (vgl. Nussbaum 1999, S. 57 f.; 2000).

Die ersten drei Dimensionen wurden inhaltlich im Zuge der Übersetzung anders konzeptioniert: Während bei Nussbaum die ersten drei Befähigungen „Life“, „Bodily Health“ und „Bodily Integrity“ lauten, welche die Fähigkeiten umfassen, sein Leben bis zum Ende zu führen, gesund zu sein (insbesondere im Hinblick auf Ernährung, Wohnen, aber auch bezüglich der Fortpflanzung) und körperlich unversehrt zu sein (bezüglich der Bewegungsfreiheit, dem Schutz vor (sexueller) Gewalt und der Möglichkeiten zur sexuellen Selbstbestimmung, auch in Angelegenheiten der Fortpflanzung), wurde bei der Adaption für die Jugendhilfeforschung die Gesundheitskategorie differenziert (Abspaltung des Lebensbereichs Wohnen) und gleichzeitig mit der ersten Dimension verknüpft, da die Ermöglichung eines gesunden Lebens unseres Erachtens mit beinhaltet, nicht vorzeitig zu sterben und ein lebenswert erscheinendes Leben zu haben.

Dimension in Anlehnung an Nussbaum	Indikatoren der lokalen Partner
1. Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Körperhygiene</li> <li>● Medizinische Versorgung</li> <li>● Gesunde Ernährung</li> <li>● Sportliche Betätigung</li> </ul>
2. Wohnen und Leben	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Private Rückzugsmöglichkeit</li> <li>● Kenntnis des Wohnumfelds</li> <li>● Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel</li> </ul>
3. Körperliche Integrität	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gewaltfreies Aufwachsen</li> </ul>
4. Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Schulbesuch</li> <li>● Leistungsverhalten</li> <li>● Lese-, Schreib-, Rechen-, und Fremdsprachenkompetenz</li> <li>● Sexuelle Aufklärung</li> <li>● Offenheit für neue Erfahrungen/Interesse an der eigenen Umwelt</li> <li>● Kenntnis von Normen und Werten</li> </ul>
5. Fähigkeit zu Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Umgang mit Stress und Belastung</li> <li>● Selbstvertrauen</li> <li>● Vertrauen zu anderen Menschen</li> <li>● Selbstwirksamkeitserleben</li> <li>● Interne Kontrollüberzeugung</li> </ul>
6. Vernunft und Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfs</li> <li>● Orientierung an Werten und Normen</li> <li>● Sinn und Identität finden</li> </ul>
7. Zugehörigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gefühl des Angenommenseins und der Einzigartigkeit</li> <li>● Zugehörigkeitsgefühl</li> <li>● Mitgliedschaft in Vereinen</li> <li>● Soziale Netzwerke</li> <li>● Biografische Kenntnisse und Reflexion</li> </ul>
8. Zusammenleben	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Bezug zu Gleichaltrigen</li> <li>● Legalbewährung</li> <li>● Reflektiertes Zusammenleben</li> <li>● Sozialverhalten</li> <li>● Konfliktbewältigung</li> </ul>
9. Kreativität, Spiel und Erholung	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Freizeitverhalten</li> <li>● Medienkonsum</li> </ul>
10. Kontrolle über die eigene Umgebung	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aneignung und Gestaltung von Wohnraum</li> <li>● Fähigkeit zur Geldeinteilung</li> <li>● Selbständigkeit im Alltag</li> <li>● Beteiligung an Entscheidungen</li> <li>● Altersangemessene Verantwortungsübernahme</li> <li>● Selbständige Zubereitung von Mahlzeiten</li> </ul>

**Tabelle 7.1**

Die Indikatoren wurden ergänzt und zum Teil in Anlehnung an folgende internationale und nationale Studien bzw. Skalen spezifiziert:

- **Anand's** Research on Capabilities and Well-Being using the British Household Panel (BHPS)
- **Aspiration** Scale von Deci & Ryan zur Erfassung von Zielen (Attachment Style Questionnaire (ASQ) in deutscher Übersetzung, überprüft von Martina Hexel
- Comprehensive Quality of Life Scale des Australian Centre on Quality of Life (ACQOL)
- **Curiosity Scale** von John Kashdan, eingesetzt bei dem Survey des NEF
- **DJI Jugendsurvey**
- **DJI Kinderpanel**

- **Dortmunder Qualitätskatalog** – ein selbst entwickeltes Qualitätskonzept für Einrichtungen der Heimerziehung in Dortmund
- Integrated Children’s System (Looking after Children) (ICS)
- Instrument zur Ressourcenerfassung (**JES-R**), entwickelt und eingesetzt im Rahmen der JES-Studie
- **KINDL** – Kinder Lebensqualitätsfragebogen, der ebenfalls im Rahmen der JES-Studie zur Beteiligung der Kinder eingesetzt wurde
- **Rosenberg’s Self-Esteem Scale**
- Measurement of Young People’s Well-Being by the New Economy Foundation (**NEF**)
- Personenfragebögen (Zusatzinstrument Jugend) des Sozioökonomischen Panel (**SOEP**)
- Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit sowie Skalen zur Depressivität und Optimismus aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des bundesweiten Modellversuchs *Verbund Selbst-wirksamer Schulen*, entwickelt unter anderem von Prof. Dr. **Schwarzer** der FU Berlin
- Self-Determination Theory (**SDT**) von Deci and Ryan
- Strength and Difficulties Questionnaire (**SDQ**) in deutscher Übersetzung
- Sociomoral Reflection Measure- Short Form (**SRM-SF**) nach der Übersetzung von Krettenauer und Becker

### Struktur der Kinder- und Jugendlicheninterviews

Neben der Erfassung der zentralen allgemeinen Befähigungs- und Verwirklichungschancen wurden die Kinder und Jugendlichen speziell zu ihrer Hilfe befragt, hier insbesondere im Hinblick auf ihre Zustimmung zur Hilfe, ihre Einstellung zu den Fachkräften des öffentlichen und freien Trägers, ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten und ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit der Hilfe.

Insgesamt hatte die Befragung der Kinder und Jugendlichen damit folgende Themen und Strukturen:

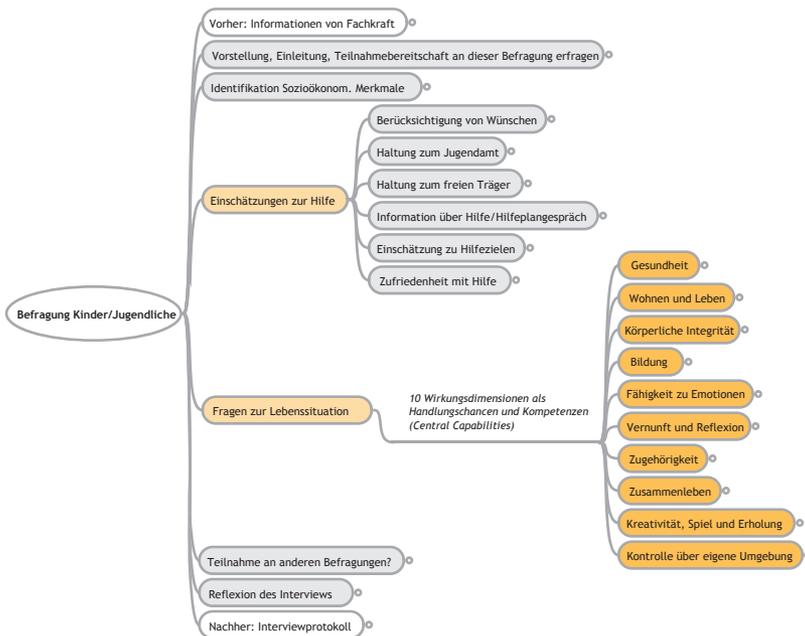


Abbildung 7.1

Die Befragung der Kinder ab 12 Jahren und der Jugendlichen dauerte durchschnittlich ca. 35-40 Minuten.

Für Kinder von 6 bis einschließlich 11 Jahren (und für Ältere bei angegebener Entwicklungsverzögerung) wurde ein gekürzter Fragebogen eingesetzt, so dass das persönliche Interview in ca. 25 Minuten durchgeführt wurde. Bei Bedarf wurden hier aber auch Unterbrechungen vorgenommen, um den Kindern die Möglichkeit von kurzen Entspannungsphasen zu bieten. Die Kürzungen betrafen Fragen zu den Zielvereinbarungen im Hilfeprozess, zur Sexualität, zu den Zukunftsaspirationen, zur politischen Einstellung, zum Legalverhalten und zum Drogenkonsum. Ebenso wurden die Items zur Selbstwirksamkeit und zur emotionalen Befindlichkeit reduziert.

### Stichprobe

Im Rahmen der Längsschnittuntersuchung konnten in der ersten Welle 378 Kinder und Jugendliche befragt werden (166 Kinder und 212 Jugendliche). Die Befragungen fanden vorwiegend im ersten Quartal 2007 statt, einige neu beginnende Hilfen wurden noch bis zum Ende des Jahres 2007 in die Stichprobe integriert.

Die Zweit-/Abschlussinterviews wurden beginnend im Frühjahr 2008 bis zu den Sommerferien des Jahres durchgeführt, so dass ein durchschnittlicher Beobachtungszeitraum von knapp unter einem Jahr (11,5 Monate) zwischen den beiden Interviews lag.<sup>28</sup> Zum zweiten Befragungszeitpunkt konnten noch insgesamt 274 Kinder und Jugendliche aus dieser Stichprobe interviewt werden (124 Kinder und 150 Jugendliche).<sup>29</sup>

Eine besondere Herausforderung stellte dabei insbesondere die Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen dar, deren Hilfen bereits beendet wurden oder die in Folgemaßnahmen betreut wurden/werden.

Die Ausfallquote/Panelmortalität unterscheidet sich je nach Hilfeform. Vor allem die Evaluationsfälle in den ambulanten Familienhilfen und in den Tagesgruppen waren von der Panelmortalität betroffen (Ausfallquoten von über 30 %).

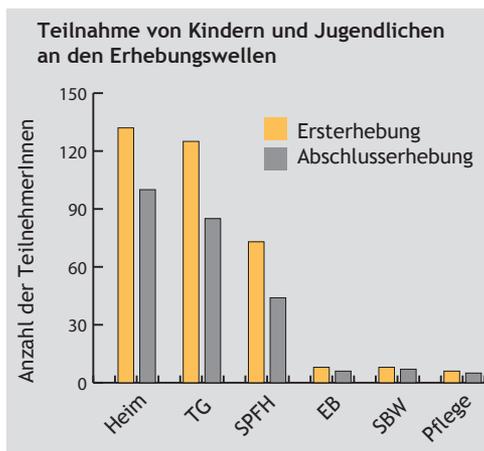


Abbildung 7.2

28 Aus wissenschaftlicher Sicht wäre eine längerfristige Beobachtung der Hilfeverläufe und damit der längerfristigen Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen wünschenswert gewesen. Durch die zeitlichen Strukturen des Modellprogramms konnten so nur erste Wirkungstendenzen sichtbar gemacht. Für eine Überprüfung der Nachhaltigkeit und zur Eruerung weiterer, später einsetzender Wirkungen der Programmpraxis sind weitere empirische Analysen anzuraten

29 Vgl. die Panelmortalität bei der JES Studie (Petermann et al. 2002): Während die Anfangsstichprobe der JES-Studie bei 233 Kindern und Jugendlichen lag, war auch dort eine deutliche Panelmortalität anhand der reduzierten Größe der Abschluss- und katamnestic Erhebung zu verzeichnen (n=205 und n=113)

## Aktenanalysen

Im Zeitraum Juni bis August 2008 wurden von MitarbeiterInnen des Evaluationsteams insgesamt 369 Akten<sup>30</sup> in den Jugendämtern der Modell- und externen Standorte analysiert.<sup>31</sup> Die Aktenanalyse diente der Komplettierung der fallbezogenen Daten. Neben den Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern und der fallzuständigen Fachkräfte zum Hilfeprozess und den jeweiligen aktuellen Lebens- und Arbeitssituationen, die mit Hilfe der unterschiedlichen Befragungen aufgenommen wurden, bieten die Akten Zusatzinformationen über den biografischen Hintergrund der AdressatInnen, relevante Ereignisse während des Evaluationszeitraumes und zum Teil auch die Auflistung der individuellen Fallkosten. Von Bedeutung für die Wirkungsanalyse auf der AdressatInnenebene sind besonders die biografischen Informationen (z. B. familiärer Hintergrund, bisherige Erfahrungen und Unterstützung durch die Jugendhilfe oder andere Institutionen, Ereignisse im sozialen Umfeld im letzten Jahr, vorübergehende oder chronische persönliche gesundheitliche Probleme etc.), da sie in der fachtheoretischen Diskussion als potenzielle Einflussfaktoren für den (Miss-)Erfolg einer Erziehungshilfe diskutiert werden und darum ihr statistischer Einfluss in der Wirkungsevaluation überprüft werden muss.

Für die Aktenanalysen vor Ort wurde ein Aktenerhebungsbogen entwickelt, der folgende Aspekte beinhaltete:

- **Wichtige Ereignisse im Lebensverlauf des Kindes/Jugendlichen und aktuelle Situation der Familie:**  
Im Lebensverlauf relevante (positive und negative) Ereignisse wurden mit den Daten bzw. Zeiträumen erfasst. Zudem wurde für den aktuellen Zeitpunkt die Situation der wichtigsten (familiären) Bezugspersonen und des Kindes/Jugendlichen erfasst.
- **Sorgerecht**  
Es wurde (anonymisiert) aufgenommen, welche Personen das Sorgerecht für das Kind/den/die Jugendliche/n haben und in welchen Zeiträumen ein Entzug des Sorgerechts aktenkundig ist.
- **Hilfen zur Erziehung**  
Alle aktenkundigen vorausgegangenen und die aktuellen (bzw. u.U. bereits abgeschlossenen) Hilfen wurden erfasst. Dabei wurden Gründe für Hilfebeginn und für die Art der Beendigung mit aufgenommen.
- **Kosten der Hilfe(n) seit 2005 nach Bewilligungszeiträumen**  
Die einzelnen Bewilligungszeiträume für die seit 2005 laufenden Hilf(n) sollten aufgenommen werden. Die jeweiligen Kosten wurden nach Abrechnungsmodus, Höhe und Kostenträger erfasst.
- **Hilfeplangespräche**  
Das Erstgespräch der Evaluationshilfe, wichtige Änderungsgespräche und alle Fortschreibungsgespräche seit 2006 wurden erfasst. Die teilnehmenden Personen (nicht namentlich) wurden dabei aufgenommen und die Ziele bzw. Zielerreichung wurden skizziert.
- **Zuständigkeiten im Jugendamt seit 2006**  
Anzahl und Zeiträume der Fallzuständigkeit von Fachkräften wurden aufgenommen.
- **Andere Hilfen weiterer Institutionen/Dienste**  
Waren in der Akte relevante weitere Hilfen von sozialen, therapeutischen oder medizinischen Diensten/Institutionen genannt, die für die Hilfe bedeutsam sind/waren, wurden diese aufgenommen.

30 Neun Fallakten konnten trotz intensiver Bemühungen seitens der lokalen Verantwortlichen nicht eingesehen werden, da die Akten aufgrund von kommunalen Zuständigkeitswechseln oder akuten Krankheitsausfällen der fallzuständigen MitarbeiterInnen nicht vor Ort verfügbar waren.

31 Damit liegt die Anzahl der erhobenen Akten um 1/3 höher als bei der JULE-Studie, die im Zeitraum von 1993 bis 1997 das Thema „Leistungen und Grenzen von Heimerziehung (Tagesgruppen und Betreutem Wohnen)“ zuvorderst durch intensive Aktenstudien (284 Aktenanalysen in 6 Jugendämtern in drei verschiedenen Bundesländern) fokussiert hat.

## Befragung der Fachkräfte

Im Rahmen der Längsschnittstudie der Evaluation wurden zu den einzelnen Hilfefällen, bei denen Kinder und Jugendliche in das Sample aufgenommen wurden, die jeweils fallführenden Fachkräfte befragt. Somit wurden alle sozialpädagogischen Fachkräfte, bei denen ein Erstinterview mit Kindern und Jugendlichen erfolgt war, anschließend aufgefordert, an der Fachkräftebefragung der Evaluation teilzunehmen. Zu jedem Fall wurde sowohl die fallzuständige bzw. fallführende Fachkraft im Jugendamt (i. d. R. im allgemeinen bzw. kommunalen Sozialdienst ASD/KSD) und die fallzuständigen pädagogischen Fachkräfte in den Wohngruppen oder Tagesgruppen (i. d. R. die so genannten BezugsbetreuerInnen) bzw. in der Sozialpädagogischen Familienhilfe befragt.

### *Stellenwert der Fachkräftebefragung im Rahmen der Wirkungsanalysen*

Zentraler Ausgangspunkt der Fachkräftebefragung ist die besondere Bedeutung, die professionelles Handeln und Professionalität im Rahmen der Erbringung sozialpädagogischer Hilfen haben. Darüber, dass die Profession und die sozialpädagogische Professionalität die entscheidende Größe bei der Ausgestaltung Sozialer Arbeit in der Jugendhilfe ist, besteht Konsens, und auch die Tatsache, dass die Frage danach, *welche* Professionalität der Sozialen Arbeit angemessen ist, kontrovers diskutiert wird, spricht für diesen grundsätzlichen Konsens (vgl. dazu Dewe/Otto 2005; Dollinger 2008; Combe/Helsper 1996; Messmer 2008; Oevermann 2009; Olk 1986; Staub-Bernasconi 2009; Thiersch 2009). Daher musste die Evaluation des Bundesmodellprogramms unabdingbar pädagogisch-professionelle Kontextfaktoren mit einbeziehen. Die oben genannten Fachkräfte werden im Folgenden unabhängig von ihren verschiedenen Berufsausbildungen und Studienabschlüssen als professionelle Fachkräfte in der Jugendhilfe aufgefasst.

Die Fachkräftebefragung richtete sich an die pädagogischen Fachkräfte, die im regelmäßigen, je nach Hilfeform, meist täglichen Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen standen und an die Fachkräfte im Jugendamt, die bei den Entscheidungen zur Hilfe, der Begleitung und den Hilfeplangesprächen mit jungen Menschen und ihren Eltern gearbeitet haben. Mittels der Fachkräftebefragung konnten auf vier Ebenen evaluationsrelevante Daten erhoben werden:

- Die Befragung von pädagogischen Fachkräften war aus dem Grunde relevant, da Fachkräfte aus der operativen Perspektive (der Jugendhilfepraxis) Einschätzungen und Meinungen zu den Neuerungen des Bundesmodellprogramms und ihrer Umsetzung sowie ihrer fachlichen Bewertung liefern konnten.
- Die Fachkräftebefragung diente zur Erfassung pädagogischer Haltungen und Orientierungen sowie der Arbeitsbedingungen und institutionell-organisatorischer Kontexte, die für die praktische Umsetzung der Hilfen maßgeblich waren.
- Die Fachkräftebefragung richtete sich auf die Beurteilung der Fachkräfte hinsichtlich wichtiger qualitativer Prozessmerkmale (bezüglich der Hilfeplanung und der Hilfeplangespräche sowie des Hilfeprozesses allgemein, z. B. Zustimmung der AdressatInnen). Diese Einschätzungen der Fachkräfte bieten eine alternative Perspektive zu den diesbezüglichen Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen.
- Ebenfalls wurde aus Sicht der Fachkräfte die Entwicklung der verschiedenen Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen abgefragt, wie sie analog auch bei Kindern und Jugendlichen in den Befragungen erhoben wurde.

Die ersten beiden Punkte wurden bei jeder beteiligten Fachkraft abgefragt, die Punkte drei und vier wurden bei jeder Fachkraft zu jedem von ihr begleiteten Fall abgefragt, sofern diese Fälle in das Sample der Kinder- und Jugendlichenbefragung eingegangen waren.

Somit konnten wichtige Kontextvariablen hinsichtlich der Umsetzung und Implementation der Neuerungen des Bundesmodellprogramms sowie zu pädagogischen Praxen, professionellen Orientierungen und institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen mit Hilfe der Fachkräftebefragung erhoben werden.

### *Fragestellungen und Operationalisierung*

Die übergeordnete Fragestellung für die Wirkungsevaluation lautete: Welche Kontextvariablen auf der Ebene professioneller pädagogischer Praxis können als unabhängige Variablen identifiziert werden in Bezug auf diejenigen abhängigen Variablen, die wirkungsvolle Hilfe repräsentieren. Oder anders formuliert: Welche Aspekte von fachlichen Orientierungen oder von Kontexten pädagogischer Praxis sind für wirkungsvolle Hilfeprozesse verantwortlich?

Der Stand der Wirkungsforschung auf der Basis von quantitativen und qualitativen Studien ergibt zahlreiche empirische Hinweise darauf, dass die Einstellungen und Haltungen von pädagogischen Fachkräften sowie die Art und Weise wie Fachkräfte ihren beruflichen Alltag sehen ebenso entscheidende Wirkfaktoren sind (vgl. Gabriel 2007; Wolf 2007a) wie fachliche Ausrichtung (vgl. dazu die so genannte JULE Studie; BMFSFJ 1998; auch Finkel 2006) und institutionell-organisatorischen Arbeitsbedingungen (Pies/Schrapper 2005; Beckmann/Schrödter 2006 sowie Schrödter/Ziegler 2007; Pluto 2007) und die Möglichkeiten zur Fortbildung und Supervision (vgl. Blüml/Helming/Schattner 1994).

Vor diesem Hintergrund wurden insbesondere folgende Fragestellungen verfolgt:

- Welche Entscheidungsmöglichkeiten und Möglichkeiten zur Partizipation stehen den Fachkräften innerhalb ihrer Organisation zur Verfügung?
- Welchen Grad an professioneller Autonomie haben die pädagogischen Fachkräfte?
- Welche professionellen Orientierungen und Werthaltungen geben die Fachkräfte als bedeutsam für ihr fachliches Handeln an?
- Welches Maß an Organisationsverbundenheit und Bindung an die jeweiligen Einrichtungen haben die Fachkräfte?
- Welche Arbeitsbelastung empfinden die Fachkräfte und wie bewerten sie das Teamklima sowie Fortbildungs- und Supervisionsmöglichkeiten?

Zu allen diesen Bereichen existieren aus der professions-, organisations- und personenbezogenen Dienstleistungsqualitätsforschung etablierte Erhebungsinstrumentarien (vgl. dazu die Übersicht bei Schrödter/Ziegler 2007 und Beckmann/Schrödter 2006), die in die Entwicklung des Befragungsinstrumentes der Evaluation selektiv mit eingegangen sind, z. B. zur Erfassung von professionellen Arbeitsbedingungen und zum Formalisierungsgrad von beruflichen Tätigkeiten, Skalen des Job Diagnostic Survey (vgl. Schmidt/Kleinbeck 1999; Hackman/Oldham 1975; Spezifikation für die deutsche SPFH vgl. Beckmann/Schrödter 2006). Für die Operationalisierung einiger Professionsaspekte wurde auf die etablierte Professionalisierungsskala von Hall zurückgegriffen (vgl. Hall 1968), z. B. in Bezug auf klassische Fragen nach der Orientierung an aktuellem Forschungsstand, Fachpublikationen und fachlichem Austausch (siehe Teil C Fragebögen im Methoden- und Datenband).

Mit Blick auf professionelles Handeln ist darüber hinaus das Verhältnis von Profession und Organisation bedeutsam (vgl. Beckmann/Schrödter 2006; Klatetzki/Tacke 2005), wobei insbesondere gemeinsam mit den Formalisierungsgraden und der professionellen Autonomie innerhalb der Organisation Aussagen zur Ausgestaltung des büro-professionellen Arrangements und zu seinen potenziellen Veränderungen im Zuge der Wirkungsorientierten Steuerung von Interesse sind (vgl. Ziegler 2006). Beckmann und Schrödter (2006) benennen das Instrument des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ, vgl. Porter et al. 1974; Maier/Woschée 2002) als „das am weitesten verbreitete Instrument zur Messung der Bindung an die Organisation“ (ebd., S. 41). Aus diesem Instrumentarium wurden Items zum Engagement für die Organisation, der Akzeptanz von Veränderungen und der emotionalen Verbundenheit mit der Organisation in die Fachkräftebefragung aufgenommen.

Für den Evaluationsgegenstand der Jugendhilfe und die Besonderheiten des Feldes der Hilfen zur Erziehung erschienen jedoch die vorhandenen Instrumentarien nur teilweise und insbesondere aus zeitökonomischen Gründen der Befragung nicht in vollem Umfang geeignet. Für die Befragung wurden entsprechend relevante Items aus den Instrumentarien genutzt und teilweise

adaptiert, darüber hinaus wurden zusätzliche Fragen durch die Evaluation entwickelt. Einige bereits forschungspraktisch erprobte Adaptionen konnten aus einem diesbezüglichen DFG-Projekt (Beckmann/Schrödter 2006) übernommen werden. Damit ergibt sich die Einschränkung, dass zu den einzelnen Merkmalen von Professionalität zwar keine Skalenwerte bzw. Globalmaße mit anderen Studien verglichen werden können, die wichtigsten Dimensionen der erhobenen Merkmale entsprechen jedoch dem Forschungsstand und schließen daran an.

### Struktur und Stichprobengröße der Fachkräftebefragung

Über die oben beschriebenen erhobenen professions- und organisationsbezogenen Merkmale hinaus, mussten Fragestellungen mit einem direkten Bezug zu Veränderungen im Zuge des Bundesmodellprogramms entwickelt werden. Inhaltlich wurden diese Fragestellungen an den Neuerungen und Vereinbarungsinhalten orientiert, die sich in den neu abgeschlossenen Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen aus der Dokumentenanalyse ergeben haben.

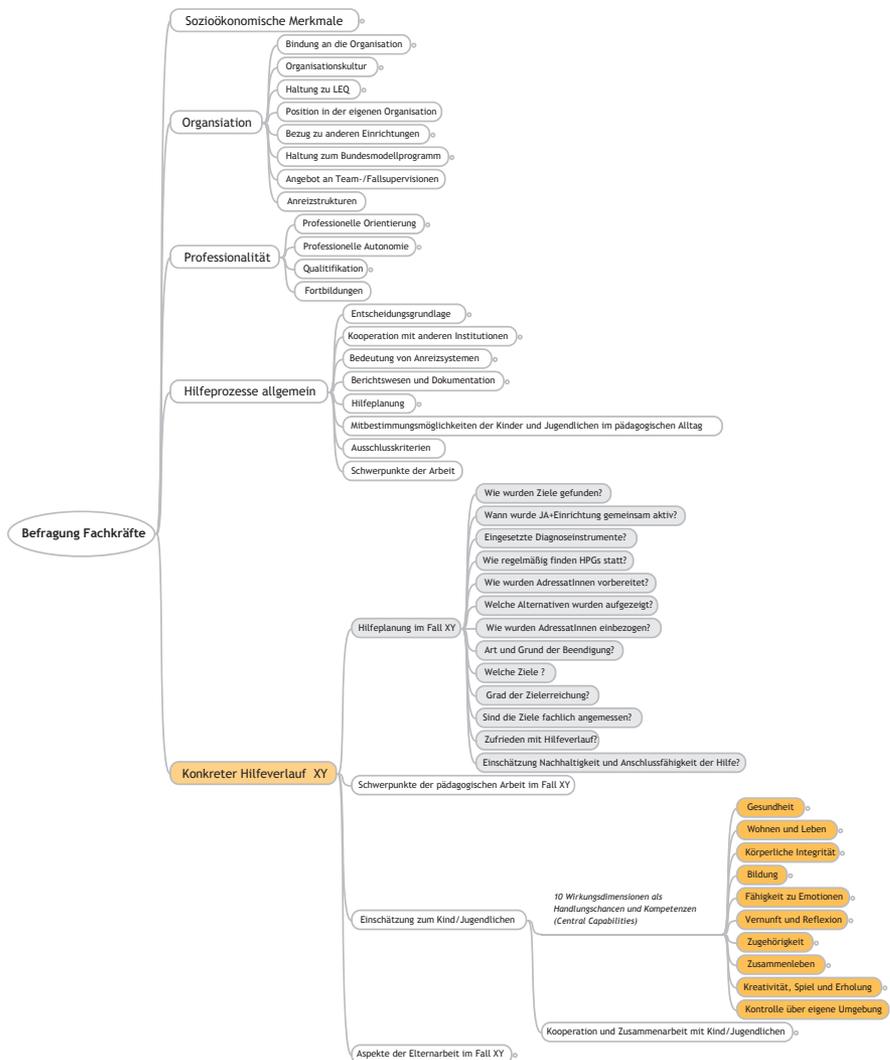


Abbildung 7.3

Es erfolgte, neben der Codierung der Hilfefälle, eine Codierung der teilnehmenden Fachkräfte, so dass einerseits die anonyme Auswertung der Fachkräftebefragung gewährleistet war und andererseits die fallbezogenen Angaben der Fachkräfte den jeweiligen Angaben der Kinder und Jugendlichen zugeordnet werden konnten.

Die Fachkräfte wurden per Online-Befragung befragt und erhielten dazu direkt durch den Evaluationsträger die Zugangscodes<sup>32</sup>.

Für den Bereich des Pflegekinderwesens wurden Anteile der Fachkräftebefragung aufgeteilt und jeweils Pflegeeltern, Fachkräfte des freien Trägers der die Pflegeeltern begleitete und Fachkräfte des Jugendamtes befragt.

Die Durchführung der Fachkräftebefragung erfolgte in beiden Erhebungswellen jeweils zeitlich nach der Befragung der Kinder und Jugendlichen an den Modell- und Kontrollgruppenstandorten. Die Anzahl der beteiligten Fachkräfte lag in der ersten Befragungswelle bei n=361 (Freie Träger: 195; Jugendamt: 166) und in der zweiten Befragungswelle bei n=308 (Freie Träger: 161; Jugendamt: 147).

Auffällig sind häufige Wechsel der Fachkräfte im Beobachtungszeitraum von gut einem Jahr. Dies erschwerte die Zweitbefragungen sowohl organisatorisch als auch inhaltlich für alle Beteiligten.

### Schriftliche Elternbefragung

Wie die Kinder und Jugendlichen wurden auch die Eltern im Rahmen der Evaluation zur Hilfe befragt. Die Befragung erfolgte schriftlich. Der Rücklauf lag in der ersten Erhebungswelle (t1) bei etwas über 50 %; es wurden, wenn es keine Beziehungen zwischen den Kindern und Jugendlichen und Eltern/Elternteil gab, keine Befragung durchgeführt: Für 47 % der befragten Kinder und Jugendlichen liegt eine Erst-Elternbefragung vor. Die Rücklaufquoten der Elternfragebögen unterschieden sich je nach Hilfeart. Im Rahmen der ersten Befragungswelle hatten die stationären Hilfen den geringsten Rücklauf von ca. 40 %, die Tagesgruppen von ca. 50 % und die ambulanten Hilfen von etwas über 60 %.

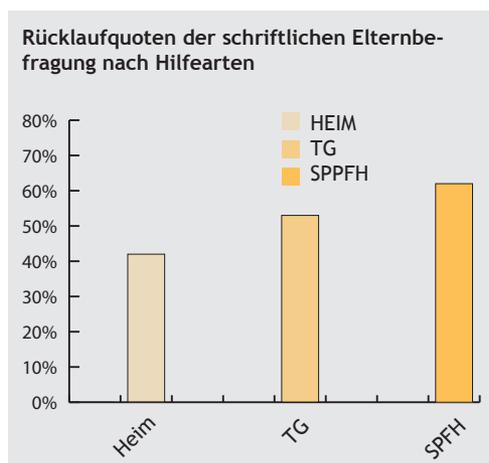


Abbildung 7.4

Bezogen auf die Standorte lag der Rücklauf bei der Ersterhebungswelle zwischen 10 und 70 %.

Der Rücklauf der Elternfragebögen im Rahmen der Abschlussbefragungswelle liegt unter der Rücklaufquote der Ersterhebungswelle. Trotz dieser Reduzierung, die zum großen Teil in der

32 Aufgrund organisatorischer Spezifika wurden bei zwei Trägern statt der Online-Befragung Print-Fragebögen eingesetzt, die codiert zurückgeschickt werden konnten.

zu erwartenden Panelmortalität einer Längsschnittuntersuchung begründet liegt, ist zu betonen, dass ein Rücklauf um 25 % normalerweise durchaus den Erwartungen bezüglich des Antwortverhaltens bei schriftlichen Befragungen entspricht. Allerdings ist in diesem Fall sowohl die Rücklaufquote als auch die Verzerrung, bezogen auf Hilferarten und Standorte, aufgrund des Fallbezugs und des multiperspektivischen Designs problematisch zu bewerten.

## 7.2 Methodologische Voraussetzungen von Wirkungsanalysen: Was bewirkt „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“ und wie kann es empirisch nachgewiesen werden?

Wirkungen empirisch zu erfassen setzt voraus, dass sich eine Situation oder ein Zustand aufgrund einer bestimmten Ursache verändert. Wirkungen lassen sich also nur in Studien nachzeichnen, die mindestens zwei Messzeitpunkte (t1 und t2) haben. Wenn sich ein zu t1 vor oder zu Beginn der Maßnahme gemessener Zustand zu einem Zeitpunkt t2 nach oder im Laufe der Maßnahme verändert, kann man vielleicht von Wirkungen sprechen und, sofern man mehr als zwei Messzeitpunkte heranzieht, ist es unter Umständen auch möglich, die Wirkungsdynamiken und Verläufe sichtbar zu machen. Aber alleine mit der Tatsache, dass sich ein Zustand vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 verändert hat, kann noch keine Wirkung erklärt, sondern nur eine Entwicklung beschrieben werden. Die Veränderungen müssen also keinesfalls etwas mit den Interventionen und Maßnahmen der sozialpädagogischen Praxis zu tun haben. Es wäre schlicht falsch, die sozialpädagogische Praxis nur deshalb für ‚gelungene‘ oder ‚misslungene‘ Entwicklungen zwischen den Zeitpunkten t1 und t2 verantwortlich zu machen, weil sie zwischen diesen Zeitpunkten Leistungen erbringt. Auch darüber hinaus gibt es neben der je spezifischen Maßnahme, deren Wirkung ‚gemessen‘ werden soll, eine große Anzahl von Faktoren, die ebenfalls Einfluss, also Wirkung entfalten, aber nur wenig mit der Maßnahme zu tun haben. Da sich z. B. die Handlungsweisen, Orientierungen und psychosozialen Situationen eines jungen Menschen im Laufe der Zeit oftmals auch ohne sozialpädagogische Interventionen irgendwie verändern, kann diese Veränderung nicht ausschließlich der untersuchten Maßnahme zugeschrieben werden. Es kann z. B. sein, dass eine spezifische Form von erzieherischer Hilfe besonders wirksam ist oder man es mit einer besonders kompetenten und motivierten Diplom-Pädagogin zu tun hat, die möglicherweise nicht wegen, sondern trotz dieser spezifischen Maßnahme sehr wirksam handelt. Bloße Vorher-Nachher-Studien können also das Problem der kausalen Wirkungszurechnung nicht lösen.

Wenn man etwas über Wirkungen sagen möchte, spricht deshalb alles dafür, sich möglichst nur auf Studien zu beziehen, die in der Lage sind, zwischen spezifischen und unspezifischen Wirkungen der Modellprogramme zu unterscheiden. Voraussetzung jeglicher validen Wirkungsüberprüfung ist daher die Einrichtung einer Kontrollgruppe.

Nach McNeece und Thyer (2004) kann man mit Bezug auf die Frage danach, ‚was wirkt‘, von einer Art Evidenzhierarchie ausgehen. Da davon ausgegangen wird, dass viele Studien aussagekräftiger sind als nur eine, stehen Meta-Analysen, d. h. systematische Übersichten von Kontroll- und Quasi-Kontrollexperimenten, an erster Stelle der Pyramide. Diese Meta-Analyse erlaubt es, unter Umständen auch ansonsten nur bedingt brauchbare Studien wie z. B. Untersuchungen mit kleinen Stichprobenumfängen, aber auch Studien, die zu widersprechenden Ergebnissen kommen, zu kombinieren. Aufbauend auf der durch eine meta-analytische Kombination erhöhten Studienstärke können, so die Prämisse, praktische bzw. „klinisch relevante“ Aussagen getroffen werden.

In der Evidenzhierarchie folgen dann randomisierte, d. h. zufallsstichprobenförmig kontrollierte, Experimentalstudien sowie Quasi-Experimentalstudien, d. h. kontrollierte Beobachtungsstudien. Auf den untersten Stufen der Evidenzhierarchie, genauer auf einer Stufe deren Ergebnisse nach internationalen Standards nicht mehr als Wirkungsnachweis gelten können, folgen zunächst unkontrollierte Studien im Sinne von Querschnittuntersuchungen, Fallberichten und

schließlich (Experten-)Meinungen sowie beschreibende, sprich qualitative Studien, die in der Evidenzhierarchie der Wirkungsforschung keinen Platz haben können.

Kontrollexperimente sind der „unbestrittene ‚Königsweg‘ der Evaluationsforschung“ (vgl. Kromrey 2000; McNeece/Thyer 2004). Da Kontrollexperimente darauf ausgerichtet sind, möglichst alle professions-, setting- und adressatenbezogenen Merkmale und Einflüsse zu berücksichtigen, d. h. zu „kontrollieren“, lassen sich so *Interventionswirkungen* kausal beschreiben, die „wirklich“ der Maßnahme bzw. dem Interventionsprogramm geschuldet sind und nicht den programmexternen „Störvariablen“. Nur diese „Nettowirkungen“ lassen sich bei der Wiederholung einer Maßnahme erzielen. Es macht einen Unterschied, ob man nur feststellen kann, dass die kompetente und motivierte Diplom-Pädagogin sehr erfolgreich ist mit dem, was sie tut und wie sie es tut oder ob man feststellt, dass eine bestimmte, definierte erzieherische Maßnahme, wenn sie in einer bestimmten, definierten Form durchgeführt wird, sehr erfolgreich ist – unabhängig davon, ob unsere kompetente und motivierte Diplom-Pädagogin oder eine andere Diplom- oder Sozialpädagogin diese durchführt.

Allerdings sind randomisierte, d. h. zufallsstichprobenförmig kontrollierte Experimentalstudien mit dem Problem „externer Validität“ konfrontiert. Die Ergebnisse gelten nur unter der Annahme, dass alle in der Experimentalsituation wirksamen (Rahmen-)Bedingungen und Prämissen gleich bleiben bzw. wieder vorfindbar sind. Die Ergebnisse lassen sich keinesfalls auf andere als die geprüften Kontexte und Programmgestaltungen übertragen. Daher weisen Experimentaldesigns der Wirkungsforschung zwar das höchste Maß an Plausibilität und Zuverlässigkeit in der Wirkungsmessung auf, sie sind aber auf eindeutig formulierte, in einem hohen Maße standardisierbare und stabile Rahmenbedingungen angewiesen. Dabei wird jedoch vieles, was real die Wirkung beeinflusst, experimentell ausgeschlossen. Hierzu gehören z. B. strukturelle Aspekte der Einrichtungen oder die pädagogische Kompetenz der Professionellen, die in Wirkungsevaluationen von „Programmen“ schon alleine aus messtheoretischen Gründen als programmexterne „Störgrößen“ anzusehen sind, die es auszuschließen gilt. Da jedoch „reine“, d. h. von spezifischen Organisationskulturen und spezifischen Professionellen unbeeinflusste Maßnahmenprogramme gerade in der pädagogischen Praxis eigentlich nicht zu finden sind, kommt es häufig zu Situationen, in der sich die experimentell festgestellte Wirksamkeit nicht mit den Erfahrungen in der Praxis decken muss. Das liegt darin begründet, dass die Struktur und Ausprägung der „Rahmenbedingungen“ und Programmdurchführungen denen der Wirkungsmodellberechnung entsprechen müssen, wenn die Modelle tatsächlich etwas über Wirkungen sagen sollen (vgl. Davies/Nutley/Tilley 2000). Kontrollgruppenexperimentale Wirkungsforschung beschreibt kausal, in welchem Maße Interventionen, die *genau so* und *genau in diesem Setting* durchgeführt werden, ihr klar definiertes Ziel erreichen. Wenn es also darum geht, eine „evidenzbasierte“ Maßnahme, die erwiesenermaßen erfolgreich ist, einzusetzen, dann ist diese Maßnahme genau so durchzuführen, wie es ursprünglich geplant und gestaltet wurde. Man bezeichnet dieses als Programmintegrität. Wenn man es anders, nur in Teilen, in Kombination mit anderen Ideen und Maßnahmen, an einer andern Zielgruppe, in einem anderen Kontext etc. durchführt, gelten die Aussagen der Wirkungsstudie nicht mehr. Denn die Struktur und Ausprägung veränderter Kontexte sowie „Veränderungen“, „Verwässerungen“ oder „Neuerfindungen“ in den Programmdurchführungen reduzieren nicht nur die Aussagen einer experimentellen Wirkungsmodellberechnung, sondern machen die Wirkungsannahmen als Entscheidungsgrundlage vollständig wertlos. Unter gewissen Umständen können schon kleine Abweichungen in der Programmdurchführung die erwarteten Wirkungen nicht nur dramatisch reduzieren, sondern zu völlig konträren Effekten führen. Die Ergebnisse lassen sich keinesfalls auf andere als die geprüften Kontexte und Programmgestaltungen übertragen. Die Stärke von experimentellen Studien besteht in der Beschreibung der Wirkungen, die spezifischen Maßnahmen zugeschrieben werden können; sie sind aber kaum dazu geeignet, um die Bedingungen und Mechanismen zu erklären, unter denen diese Wirkungsbeziehungen zu treffen (Shadish, Cook & Campbell, 2002, S. 9).

Demgegenüber stellt der Einsatz *quasi-experimenteller Studien* eine Alternative dar. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Studien auf dem Einsatz umfassender, relevanter und aussagekräftiger Variablen und Dimensionen zur Kontextkontrolle beruhen. Das Ziel ist dabei nicht, Kontexteinflüsse durch Randomisierungsverfahren möglichst umfassend auszuschließen, sondern

möglichst umfassend zu erheben, um ihren Einfluss auf die „Wirkung“ zu messen und vor allem um Aussagen über komplexe Wirkweisen im Sinne von „*Kontext-Mechanismus-Ergebnis-Konfigurationen*“ machen zu können, d. h. darüber Auskunft zu geben, was für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen warum welche Effekte zeitigt (Pawson & Tilley, 2009). Die auf Quasi-Experimenten beruhende „*realistische*“ Wirkungsevaluation zielt weniger – nach dem „What Works“ Prinzip (vgl. Otto, Polutta & Ziegler 2009a) – darauf ab, ob eine bestimmte Maßnahme erfolgreich, d. h. wirksam oder gescheitert, d. h. unwirksam, ist, sondern versucht zu erkunden, unter welchen Umständen welche Maßnahmen für welche Zielgruppen unter welchen Bedingungen und Konstellationen welche Effekte zeigen. Die entscheidende Frage lautet „Why does it Work?“. Um die Frage zu beantworten, warum eine Maßnahme erfolgreich oder gescheitert ist, werden gewisse Einbußen in der Präzision der Beantwortung der Frage „was wirkt“ bzw. „welche Maßnahme hat welche Wirkungswahrscheinlichkeit“ in Kauf genommen. Dafür lassen sich dann auf der Basis solcher Forschungen jedoch auch Hinweise dafür finden, ob eine Maßnahme in bestimmten anderen Kontexten unter Umständen erfolgreich sein – oder scheitern – kann.

Solche „*realistischen*“ Studien benötigen neben Wirkungsindikatoren, die die Zielgröße angeben, und einer möglichst genauen Beschreibung des Maßnahmen- und Interventionsprogramms, vor allem auch eine angemessene Beschreibung und Erhebung von Kontextindikatoren und die Erfassung von prozess-strukturierenden Indikatoren. Die empirische Basis für eine *realistische Evaluation* des Bundesmodellprogramms ist durch die Einbeziehung von Kontext-, Prozess- und Effektvariablen in die Längsschnittstudie gegeben.

*Kontextvariablen* (z. B. Struktur und Qualität der Organisation, Demografie, Ausbildung, Überzeugungen und Ausrichtungen und die Professionalität der MitarbeiterInnen) verweisen auf die strukturellen Merkmale der beteiligten Akteure und geben Aufschluss über deren jeweiliges Profil. *Prozessvariablen* verweisen auf die Formen und Praktiken der institutionellen und einzel-fallbezogenen Zusammenarbeit (wie z. B. das pädagogische Verhältnis zwischen AdressatInnen und MitarbeiterInnen). Sie geben Aufschluss über die Aushandlungsdynamiken zwischen den Institutionen, die dadurch erzielten Folgen im Verhältnis zu den betroffenen Nutzern sowie über Inhalte und Formen der einzelnen Interventionen.

*Effektvariablen*, d. h. die Wirkungsindikatoren, verweisen auf die erzielten Wirkungen im Rahmen der Hilfeprozesse, auf das Ausmaß an verfügbaren sozialen, materiellen und kulturellen Ressourcen und die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen.

Erst wenn auf diesen verschiedenen Ebenen Wirkfaktoren und Wirkungsvoraussetzungen in den Blick genommen und miteinander in Beziehung gesetzt werden, ist es möglich festzustellen, wie, mit welchen wirkungsorientierten Vereinbarungen welche Wirkungen erreicht werden.

Um diese verschiedenen Ebenen im Blick nehmen zu können, war es bei der *realistischen Evaluation* des Bundesmodellprogramms notwendig, Daten multiperspektivisch zu erheben: So wurden in der Evaluation die LeistungsempfängerInnen, also Kinder- und Jugendliche und Eltern sowie die Fachkräfte aus dem Jugendämtern und den Einrichtungen zu zwei Zeitpunkten befragt. Mit der Befragung der LeistungsempfängerInnen sowie der Fachkräfte alleine kann aber der dynamische Verlauf von Hilfeverläufen nicht analysiert werden. Das macht bei der konkreten Evaluation auch die Analyse prozessproduzierter Daten (hier der Jugendakten) notwendig, um verschiedene Interventionsmaßnahmen, aber auch andere aufeinander folgende Ereignisse und Konstellationen, die den dynamischen zeitlich-prozessualen Wirkungskomplexes beeinflussen, zu kontrollieren. Des Weiteren werden mit den prozessproduzierten Daten auch personale und soziale Ausgangsbedingungen wie z. B. vorangegangene Hilfen, familiäre Vorbelastungen und die Lebenswelt der LeistungsempfängerInnen erhoben. Bei den empirischen Analysen werden die prozessproduzierten kalendarischen Daten des Hilfeverlaufs mit den Daten der Befragungen der LeistungsempfängerInnen und Fachkräfte verbunden. Mit dieser Verknüpfung unterschiedlicher Daten kann die Evaluation den notwendigen multiperspektivischen Ansatz verfolgen.

Methodologisch valide Aussagen über Wirkungen von Programmen sind – wie schon ausführlich begründet – für den Bereich des Modellprogramms in Form einer quasi-experimentellen Studie durchzuführen. „Quasi-Experimentell“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass zu der so genannten *Experimentalgruppe* – also den Tandems des Modellprogramms – ein „statistischer Zwillings“ gebildet wurde, d. h. Träger-Erbringer-Paare, die nicht am Modellprogramm teilneh-

men, die der Studie als Kontrollgruppe dienen (vgl. Beywl et al. 2004). Diese Kontrollgruppe wird durch einen Abgleich der sog. „Kontextbedingungen“ gebildet, die nicht Teil des auf seine Wirkung hin zu überprüfenden Programms sind.

Wir gehen davon aus, durch die von uns vorgenommene Bildung statistischer Zwillinge ein methodologisch valides Quasi-Experimentaldesign gestaltet zu haben. Dabei wurden die Tandems der Kontrollgruppe so zugruppiert, dass sie die typischen Struktureigenschaften der Tandems in der Experimentalgruppe annähernd widerspiegeln (vgl. Exkurs im Punkt 3.3).

Auf dieser Basis einer „*Kontext-Mechanismus-Ergebnis-Konfiguration*“ im Rahmen einer realistischen Evaluation geht es im Wesentlichen um Erklärungs- und Reflexionswissen, um die professionelle Entscheidung „wirkungsorientiert“ zu fundieren und weniger um die Frage, ob ein bestimmtes Programm bzw. ein bestimmtes Maßnahmenpaket wirksam ist. Die realistische Wirkungsforschung – die als Reaktion auf kaum zu übersehende Probleme einer managerialistischen Wirkungsorientierung in Großbritannien und den USA an Bedeutung gewinnt (vgl. Harris 2003) – liefert eine Wissensbasis für eine alternative Form der Wirkungsorientierung. Eine, die nicht darauf hinausläuft, Praxis anzuleiten, sondern empirische fundierte Wissensgrundlagen bzw. Theorien vor allem mittlerer Reichweite über Wirkungszusammenhänge herauszuarbeiten. Die realistische Wirkungsforschung liefert demnach die Grundlage für eine „Wirkungsorientierung“ im Kontext möglichst professionell gesteuerter Organisationen.

### 7.3 Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen als Befähigungs- und Verwirklichungschancen

Welche Wirkungsindikatoren für professionelles Arbeiten in der Jugendhilfe Relevanz besitzen und damit als Bewertungsfolie für die empirischen Analysen dienen können, ist nicht beliebig, sondern muss fachlich fundiert werden, sofern eine „wirkungsorientierte“ Jugendhilfepraxis eine Optimierung ihrer Effektivität anstrebt. Die Frage nach dem Wirkungsfokus stellt sich als die entscheidende heraus, vergegenwärtigt man sich die Unterschiede bei den Erkenntnispotenzialen je nach zentraler Forschungsfragestellung: Soll herausgefunden werden wie erfolgreich Soziale Arbeit die AdressatInnen dazu bewegt, sich an ungleichheitsstabilisierende Verhältnisse anzupassen? Oder interessiert allein die (möglichst kurze) Maßnahmendauer der Familienhilfe? Oder aber werden Wirkungsziele überprüft, die an den fachtheoretischen Diskurs rückgekoppelt sind?

Der Anschluss des Wirkungsdiskurses an Debatten um die Ziele und die Funktionen Sozialer Arbeit erscheint aus der fachlich-professionellen Perspektive als unumgänglich. Um die Erkenntnisse der Wirkungsforschung und ihre Relevanz für die professionelle Praxis bewerten zu können, braucht es Wissen um die theoretischen und fachpolitischen Auseinandersetzungen über die originären Aufgaben der Sozialen Arbeit. Und diese Aufgaben bestehen in erster Linie nicht darin, möglichst kurze, kostengünstige Maßnahmen zu realisieren – wobei dieser Einwand nicht als Argument gegen eine ressourcenschonende Planung und Durchführung sozialpädagogischer Maßnahmen verstanden werden will. Eine der zentralen Aufgaben Sozialer Arbeit im Allgemeinen und der Jugendhilfe im Besonderen wird in der Stärkung ihrer AdressatInnen, ein selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Leben zu führen, gesehen – und zwar sowohl theoretisch, als auch politisch-praktisch (z. B. im Kinder- und Jugendhilfegesetz der Bundesrepublik Deutschland). Als zentrale Leitbilder kristallisieren sich damit Autonomie und Wohlergehen heraus (vgl. Vobruba 2009; Jordan 2008).

#### **Befähigungs- und Verwirklichungschancen im Capabilities-Diskurs**

Einen viel versprechenden Ansatz zur empirischen Erfassung der komplexen, theoretisch fundierten Voraussetzungen für ein selbstbestimmtes *gutes* Leben stellt der Capabilities Approach (CA) dar. Dieser Ansatz, der von dem Ökonom Amartya Sen und der Rechtsphilosophin Martha

Nussbaum maßgeblich konzeptioniert wurde, stellt das Konstrukt der Autonomie und der Würde des Menschen in Zusammenhang mit den strukturellen Möglichkeiten und den individuellen Fähigkeiten der Personen. Die Freiheit, ein Leben zu führen, für das sich der oder die Einzelne mit guten Gründen entscheidet, ist demnach abhängig von persönlichen Dispositionen und Bewertungen von Befähigungs- und Verwirklichungschancen, die sich zusammensetzen aus rechtlichen Möglichkeiten, materiellen Ressourcen, sozialen Netzwerken, individuellen Fähigkeiten.

Der CA ist mittlerweile als Evaluationsperspektive wohlfahrtsstaatlicher Leistungen international anerkannt (vgl. Volkert 2005; Anand et al. 2005; Alkire 2005; Biggeri et al. 2006; di Tommaso 2006; Drèze & Sen 2002; Kuklys 2005; Qizilbash 2002; Robeyns 2003; UNDP 1995, 1997; Unterhalter 2003; Burchardt et al. 1999). Die Erweiterung des Blicks von der einseitigen Begutachtung von Güterverteilungen oder der ausschließlichen Messung von individuellen Fähigkeiten im Sinne eines „skill assessment“ hin zu einer empirischen Erfassung von tatsächlich realisierbaren Handlungsmöglichkeiten stellt einen wichtigen Fortschritt für die Wirkungsforschung im sozialpädagogischen Feld dar. Die Entscheidungsfreiheit der Menschen wird damit systematisch in den Blick genommen, d. h. es wird nicht festgelegt, wie der oder die Einzelne sein Leben tatsächlich gestalten muss. Ein Konformitäts- bzw. Normalisierungsanspruch der alltäglichen Lebensführungen, wie er der Sozialen Arbeit in Theorie und Praxis häufig vorgeworfen wird, wird damit zurückgewiesen. Allerdings wird mit dem Anspruch auf individuelle Entscheidungsfreiheit nicht negiert, dass eine gerechte Verteilung von strukturellen Ressourcen und persönlichen Lernmöglichkeiten die Basis für eine Gleichverteilung von Handlungsfreiheiten darstellt.

Die Erfassung und Analyse von Befähigungs- und Verwirklichungschancen (Capabilities) ermöglicht allerdings nur eine indirekte Messung von Wohlergehen. Sen plädiert dafür, nicht das aktuell beobachtbare Wohlergehen (Well-being) zum Bewertungsmaßstab für wohlfahrtsstaatliche Leistungen zu machen, sondern die Freiheit bzw. Autonomie – oder anders ausgedrückt: die tatsächlich realisierbaren Möglichkeiten –, zu erfassen, die notwendig sind, um die je eigenen Vorstellungen von persönlichem Wohlergehen umsetzen zu können (vgl. Sen 1992). Mit der Fokussierung von Capabilities (tatsächlich realisierbaren Befähigungs- und Verwirklichungschancen) anstatt von Functionings (tatsächlich realisierten Daseins- und Handlungsweisen) kann die Frage nach den relevanten Faktoren für das eigene Wohlergehen somit je individuell von den AdressatInnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen entschieden werden und wird nicht, wie häufig, anhand allgemein festgelegter Kriterien bewertet (z. B. Einkommen) bzw. paternalistisch oder anders ausgedrückt, expertokratisch festgelegt.

Auf der anderen Seite verhindert die Messung von Capabilities auch eine Verkürzung des Wohlergehens auf individuelles Wohlbefinden, welches forschungsleitend für die zunehmend populäre Zufriedenheits- oder Happiness-Forschung ist. Neben dem Einwand, dass viele dieser Studien wenige bis keine Aussagen darüber zulassen, welche Faktoren für das Zufriedenheitsgefühl ausschlaggebend sind, muss vor allem festgehalten werden, dass dieses Gefühl durchaus manipulierbar und zum Teil unabhängig von äußeren Umständen ist (vgl. Kahn 1972). Im Rahmen des Capabilities-Diskurses wird dieses Phänomen unter dem Begriff der adaptiven Präferenzen diskutiert (vgl. Nussbaum 2000; Sen 1985). Die Anpassung an Verhältnisse, die offensichtlich persönliche Freiheiten einschränken und der Befriedigung grundlegender menschlicher Bedürfnisse nicht zuträglich sind, kann mit der ausschließlichen Perspektive auf kindliche Zufriedenheiten nicht erfasst und damit auch nicht kritisch thematisierbar gemacht werden. In Anbetracht der traditionellen und aktuellen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe im Allgemeinen und den Hilfen zur Erziehung im Besonderen – in diesem Zusammenhang sind vor allem der Abbau von Ungleichheiten und die Gewährung des Kindeswohls zu nennen – muss diese Verkürzung unbedingt verhindert werden, wenn die Wirkungsforschung der Hilfen zur Erziehung mit Blick auf das kindliche Wohlergehen und die Autonomiespielräume das einlösen soll, was sie beabsichtigt: fachlich und politisch relevante Wirkungen nachzuweisen und die Wirkmechanismen zu ihrer Erzielung empirisch fassbar und damit für die Professionalisierung der Dienstleistungen im Feld der Hilfen zur Erziehung brauchbar zu machen.

Zur systematischen Erfassung universell potenziell relevanter Wohlergehensdimensionen hat Nussbaum eine Liste zusammengetragen, die in aristotelischer Tradition die 10 Grundbedingun-

gen menschlicher Freiheit widerspiegeln (s. Punkt 7.1). Mit dieser Liste unterbreitet Nussbaum einen gehaltvollen, theoretisch hergeleiteten Vorschlag, welche gesellschaftlichen und persönlichen Aspekte relevant für die Autonomiespielräume im Hinblick auf Wohlergehen sind und demnach empirisch in den Blick genommen werden sollten. Sie selbst verweist allerdings auch auf die Notwendigkeit, diese Liste nicht als abgeschlossenes, unveränderbares Werk zu verstehen, sondern betont, dass die Inhalte und Schwerpunktsetzungen in demokratischen Prozessen diskutiert, weiterentwickelt, ergänzt und ausgehandelt werden müssen (vgl. Nussbaum 2003). Indem Nussbaum ebenso wie Sen auf die empirische Erfassung von Befähigungschancen anstatt auf die Messung von realisierten Handlungen und Daseinsformen zielt, verfolgt sie zwar die Erhebung und Analyse der strukturellen Ressourcen, individuellen Fähigkeiten und der kulturell und rechtlich abgesicherten Entscheidungsspielräume im Bezug auf die benannten Grundbedingungen menschlicher Freiheit, aber sie legt nicht in paternalistischer bzw. perfektionsorientierter Weise fest (vgl. Deneulin 2002), welche dieser Aspekte für die einzelnen Individuen relevant sind für die Umsetzung ihrer je eigenen Vorstellung von Wohlergehen bzw. einem guten Leben.

Die Messung der tatsächlichen Lebensbedingungen und ihren Potenzialen für die Realisierung der je individuellen Wohlergehenskonzptionen offeriert somit einen subjektiv-objektiven Evaluationsrahmen, der weder Verkürzungen noch Normierungen von Wohlergehen forciert. Für die Analyse und Interpretation von Wirkungen im Feld der Erziehungshilfen bietet diese Art der Messung damit eine adäquate Grundlage im Sinne eines sozialpädagogischen Wirkungsmaßstabes.

## Empirische Capabilities-Dimensionen

Nach umfangreichen statistischen Analysen des Datenmaterials, das aus den Kinder- und Jugendlichenbefragungen gewonnen werden konnte, wurden sieben latente Capabilities-Dimensionen gebildet und zu einem Capabilities-Set zusammengefasst<sup>33</sup>, das als Konkretisierung des oben erwähnten sozialpädagogischen Bewertungsmaßstabes für Wirkungen von Jugendhilfemaßnahmen zu verstehen ist. Im Detail stellt sich das Capabilities-Set wie folgt dar:



Abbildung 7.5

Die sieben Dimensionen sind inhaltlich quer zu den 10 Dimensionen der modifizierten Nussbaum-Liste gelagert, um die zentralen „Bausteine“ von Capabilities sichtbar und analysierbar zu machen (vgl. Otto & Ziegler 2008; Robeyns 2003). Die zentralen Bausteine sind:

33 Die latenten Dimensionen sind anhand von Regressionskoeffizienten gewichtete Indices, sogenannte Hauptkomponentenwerte, die auf der Basis der Daten der Stichprobe des ersten Erhebungszeitpunktes (t1; N = 378) gebildet wurden; sie wurden nicht explorativ sondern konfirmatorisch anhand von Struckgleichungsmodellen ermittelt. Die Hauptkomponenten haben einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1: die Hauptkomponenten für die Daten der Stichprobe des zweiten Erhebungszeitpunktes (t2) wurden anhand der Regressionsgleichung für die Daten der ersten Stichprobe (t1) reproduziert: siehe dazu insgesamt ausführlich Anhang Teil A.

- individuelle Fähigkeiten und Einstellungen der Kinder und Jugendlichen,
- strukturelle Ressourcen inklusive sozialer Beziehungen, kulturelle Eingebundenheit und
- gewährte Selbstbestimmungsrechte.

Diese Sortierung hat zur Konsequenz, dass einzelne dieser empirischen Capabilities-Dimensionen mehrere inhaltlich gefasste Grundbefähigungen tangieren (z. B. sind Selbstbestimmungskompetenzen in den Bereichen Gesundheit, Freizeit, Wohnen etc. zu beobachten). Der Vorteil dieser Vorgehensweise bei der Variablenreduktion besteht darin, dass sich potenzielle Stärken und Schwächen der verschiedenen „Bausteine“ nicht gegeneinander aufheben bzw. unsichtbar werden, was im Falle von inhalts- statt bausteinfokussierenden Indices ein Risiko darstellen würde. Insbesondere mit Blick auf die politischen und organisatorischen Konsequenzen, die man aus empirischen Ergebnissen ziehen kann, empfiehlt es sich, die Capabilities-Bausteine in den Blick zu nehmen, weil diese unterschiedliche Steuerungsoptionen beinhalten, z. B. gelingt die Verbesserung der materiellen Situation mit finanziellen Mitteln, individuelle Fähigkeiten (beispielsweise die zur Selbstsorge) erfordern hingegen Bildungsangebote.

Im Folgenden werden zunächst die einzelnen empirischen Capabilities-Dimensionen erläutert und ihre Veränderungen dargestellt, um dann im Weiteren die Veränderungen des gesamten Capabilities-Set aufzuzeigen und sich der Frage nach den Wirkfaktoren zuzuwenden.

### Capabilities-Dimension „Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit“

Diese Dimension umfasst die Einstellungen zum Leben, zur eigenen Person und zur selbst eingeschätzten Handlungsfähigkeit. Insbesondere die Selbstwirksamkeit (in der Tradition von Bandura, vgl. Bandura 2005) wird von Alkire als aussagekräftiger Hinweis auf Handlungsfreiheit im Sinne von *agency freedom* bezeichnet (vgl. Alkire 2005). Aber nicht nur die Überzeugung, durch die eigenen Handlungen Einfluss auf die Welt nehmen zu können und auf Probleme reagieren zu können, ist für eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt entscheidend. Auch der generellen Einstellung zum Leben und zur eigenen Person wird hier ein potenzieller Einfluss unterstellt, inwiefern Menschen motiviert sind, zu handeln (vgl. Satow & Schwarzer 1999).

Die Capabilities-Dimension „*Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit*“ setzt sich zusammen aus vier Items zur Selbstwirksamkeit, 2 Items zur Lebensfreude/Optimismus und 2 Items zur Einstellung gegenüber der eigenen Person. Die dazugehörigen Fragen und zu bewertende Aussagen im Interviewbogen lauteten wie folgt:

#### *Selbstwirksamkeit*

- Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
- Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.
- Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.
- In der Vergangenheit habe ich schon oft schwierige Aufgaben lösen können.

#### *Optimismus/Lebensfreude*

- Würdest du sagen, dass dir dein Leben Spaß macht?
- Wenn du an später denkst, glaubst du, dass alles gut für dich laufen wird?

#### *Selbstwert*

- Bist du überzeugt, dass du als Person mindestens genau so wichtig bist wie andere?
- Alles in allem, bist du sehr zufrieden mit dir?

Die Antwortmöglichkeiten waren jeweils durch eine Vierer-Ratingskala standardisiert (1=positiv / Zustimmung bis 4=negativ / Ablehnung).

Die Häufigkeitsauszählungen zeigen, dass ein Großteil der Kinder und Jugendlichen das Leben, sich selbst und ihre Handlungsfähigkeit zum ersten Befragungszeitpunkt durchaus positiv einschätzen.<sup>34</sup> Fast 70 % der befragten Kinder und Jugendlichen geben an, Schwierigkeiten gelassen entgegen zu sehen, weil sie Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben. Auch stimmen fast 4/5 der befragten jungen Menschen zu, dass sie Spaß am Leben haben.



Abbildung 7.6

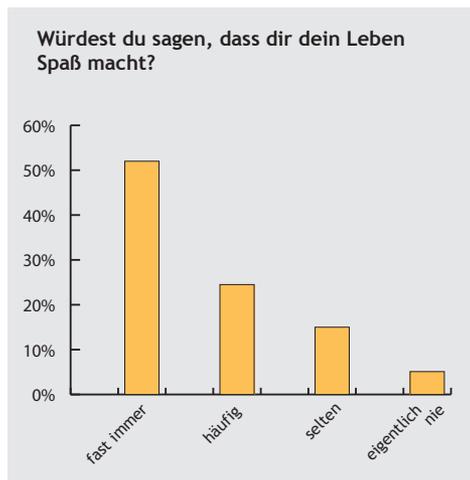


Abbildung 7.7

Im Hinblick auf den Wert der eigenen Person geben immerhin über 80 % der Befragten an, dass sie häufig bzw. fast immer davon überzeugt sind, genau so wichtig zu sein wie andere Menschen. Doch auch wenn die Zahl derjenigen klein ist (16 %), die sich nicht bzw. selten als gleichwertig empfinden, so muss ihnen doch Beachtung geschenkt werden, sofern man beabsichtigt, nicht nur den Großteil, sondern alle Kinder und Jugendlichen in den Erziehungshilfen adäquat wahrzunehmen.

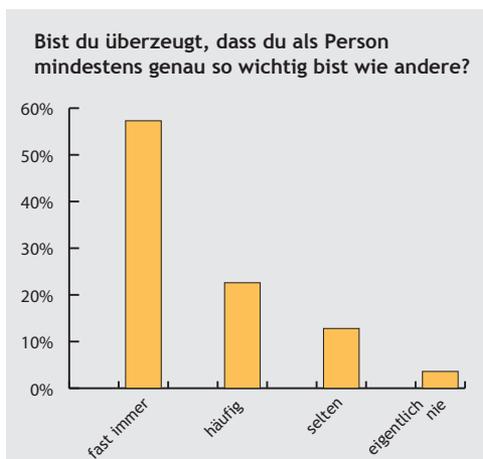


Abbildung 7.8

<sup>34</sup> Stichprobengrundlage ist jeweils die Längsschnittstichprobe (n=274).

Die Ausprägung dieser Capabilities-Dimension bei den Kindern und Jugendlichen war zum ersten Befragungszeitpunkt nicht davon abhängig, ob sie in Hilfen an Modell- oder Kontrollstandorten eingebunden waren. Wie der Mittelwertvergleich zeigt, verbessern sich die Werte dieser Capabilities-Dimension im Zeitverlauf signifikant (vgl. Tabelle 7.2).<sup>35</sup>

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit	1	-0,021	274	1,04	2,816	.005
	2	-0,208	274	0,93		

Tabelle 7.2

### Capabilities-Dimension „Soziale Beziehungen“

Die sozialen Bezüge nehmen im Konzept der Verwirklichungschancen eine zentrale Position ein. Der Bezug zu anderen Menschen, sowohl zu Erwachsenen als auch zu Gleichaltrigen, wird nicht nur von Nussbaum – mit ihrer Grundbedingung der „Zugehörigkeit“ – als ein grundlegendes menschliches Bedürfnis anerkannt. Verschiedene bedürfnistheoretische Ansätze weisen der Verbundenheit zu Anderen und der sozialen Anerkennung eine wichtige Funktion zur menschlichen Entwicklung und zur Erlangung von Wohlergehen zu (vgl. Maslow 1954; Deci & Ryan 2000; Allardt 1993; Böhnke 2006; Brazelton und Greenspan 2008).

In der vorliegenden Evaluation wurden folgende Variablen auf die Capabilities-Dimension „Soziale Beziehungen“ reduziert:

- Hast Du das Gefühl, dass immer jemand für Dich da ist?
- Hilft es dir, mit Erwachsenen über deine Probleme zu sprechen?
- Willst du deine Probleme lieber alleine lösen?
- Findest du es eher leicht oder eher schwer, Freundschaften zu schließen?
- Findest du, du hast genug Freunde?
- Wirst du von anderen Kindern und Jugendlichen geärgert?

Bei den ersten drei Fragen waren ja/nein-Antwortoptionen vorgegeben, auf alle anderen Fragen gab es Antwortmöglichkeiten auf einer Vierer-Skala.

Die Items ‚Hilft es dir, mit Erwachsenen über deine Probleme zu sprechen?‘ und ‚Wirst du von anderen Kindern und Jugendlichen geärgert?‘ gehen negativ in die Dimensionen mit ein.

Die Fragen zu den Bezugspersonen wurden absichtlich offen gehalten bzw. nicht nur auf bestimmte Personen (Vater, Mutter etc.) bezogen, um den realen Beziehungsverhältnissen (insbesondere in stationären Erziehungshilfesettings) gerecht zu werden. Eltern haben in stationären Hilfesettings – aufgrund ihrer eigenen Entscheidung oder unfreiwillig – zum Teil keinen oder nur seltenen Kontakt. Auf der anderen Seite ist es möglich, dass ErzieherInnen/SozialpädagogInnen, LehrerInnen; NachbarInnen etc. eine wichtige Rolle im Leben von Kindern und Jugendlichen einnehmen und ihnen das Gefühl der Konstanz, Verlässlichkeit und Sicherheit geben.

Die Häufigkeitsauszählungen zeigen, dass nur ein kleiner Anteil der Kinder und Jugendlichen (knapp über 13 %) sich auf sich allein gestellt fühlt.

35 Erhöhte negative Werte bedeuten eine Verbesserung, d. h. eine Erhöhung der Capability-Werte; siehe dazu Fußnote 33.

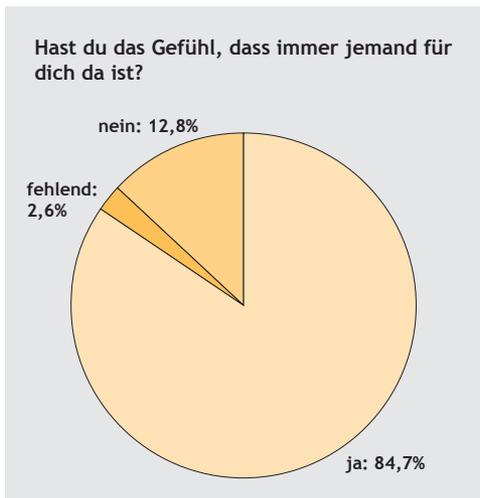


Abbildung 7.9



Abbildung 7.10

Auch bezüglich ihrer Gleichaltrigenkontakte zeigen sich die meisten – über 85% – Kinder und Jugendlichen (sehr) zufrieden. Die Ergebnisse zur Qualität von Gleichaltrigenkontakten sind aber auch ambivalent: Über ein Drittel der Kinder und Jugendlichen geben an, dass sie häufig bzw. fast immer von anderen Kindern und Jugendlichen geärgert werden.

Auch bei dieser Capabilities-Dimension zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Modellstandorten und der Kontrollgruppe. Ebenso sind keine signifikanten Veränderungen im Längsschnittverlauf zu beobachten (vgl. Tabelle 7.3).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Soziale Beziehungen	1	0,009	274	1,01	0,291	.772
	2	-0,01	274	0,92		

Tabelle 7.3

### Capabilities-Dimension „Selbstbestimmungskompetenzen“

Entscheidungsspielräume können sich für Kinder und Jugendliche in vielfältiger Form und in unterschiedlichen Lebensbereichen zeigen. Für die Evaluation war es im Hinblick auf die Handlungsfreiheiten von Bedeutung, die Rechte zur Selbst- und Mitbestimmung als Kompetenzen zu erfassen. Die Konnotation des Könnens (mit Blick auf die individuellen Fähigkeiten zur Planung, Reflexion und Entscheidung) tritt in diesem Zusammenhang allerdings hinter den Aspekt des Dürfens (im Sinne von (juristisch) zugestandenem Entscheidungsbefugnissen) zurück.

Diese Fokussierung der von Eltern und Fachkräften zugestandenem Entscheidungsrechte spiegelt sich auch in den relevanten Items dieser Dimension wider:

- Wie oft kannst du mitentscheiden, was es zu essen gibt?
- Konntest du diese Regeln (dort, wo du wohnst; Ergänzung der Autorin) mitbestimmen?
- Wie oft kannst du nach der Schule das machen, wozu du Lust hast?
- Bestimmst du dein Aussehen selbst? (Frisur, Kleidung etc)
- Kannst du selbst bestimmen, wie dein Zimmer aussieht?
- Kannst du selbst entscheiden, mit wem du dich treffen willst und mit wem nicht?

Die Antwortmöglichkeiten waren jeweils durch eine Vierer-Ratingskala standardisiert (1=positiv/Zustimmung bis 4=negativ/Ablehnung).

Die Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf die zentralen Hilfeentscheidungen (z. B. die Auswahl der Hilfe, die Festlegung von Zielen im Hilfeplangespräch (HPG) oder die Bestimmung von Bezugspersonen sind in diese Dimension nicht mit einbezogen, da diese zentrale Hilfeprozessmerkmale darstellen und ihnen damit als Wirkfaktoren gesondert Aufmerksamkeit bei der Auswertung geschenkt wurde. Die hier dargestellten Bereiche der Selbst- und Mitbestimmung haben in der Regel auch unabhängig von einer Hilfe zur Erziehung wichtige Bedeutung für Kinder und Jugendliche.

Weitere wichtige Bereiche wie die Mitbestimmung in der Schule (erfragt über die Übernahme des KlassensprecherInnenamtes) konnten an dieser Stelle nicht empirisch einbezogen werden. Dennoch soll an dieser Stelle auf die Bedeutung von öffentlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche – neben den hier analysierten Entscheidungsspielräumen im privaten Raum – hingewiesen werden, wie sie auch ausdrücklich in der UN-Kinderrechtskonvention mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung (vgl. UNICEF 2009), im Nationalen Aktionsplan (vgl. BMFSFJ 2005) und im KJHG/SGB VIII (z. B. in § 8) gefordert werden.

Die Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihren Freiheiten und Entscheidungsspielräumen in den angesprochenen privaten Angelegenheiten zeigen, dass Kinder und Jugendliche anscheinend besonders dann (mit)entscheiden dürfen, wenn sich die Entscheidung vorwiegend auf sie selbst auswirkt (z. B. bezüglich des eigenen Aussehens und des Kontaktes zu anderen Menschen). Hier sind es zwischen 85 und fast 90 % der Befragten, die angeben, fast immer oder häufig diese Entscheidungen selbst treffen zu können.

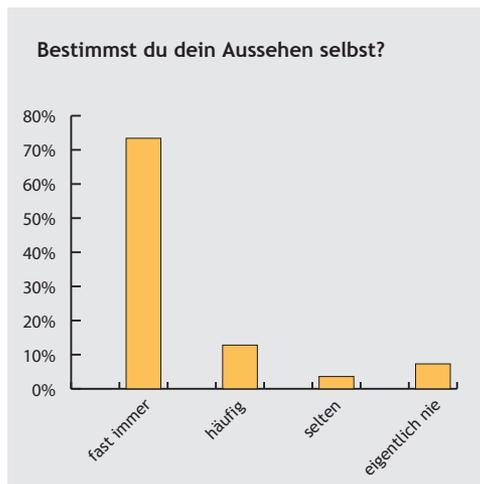


Abbildung 7.11

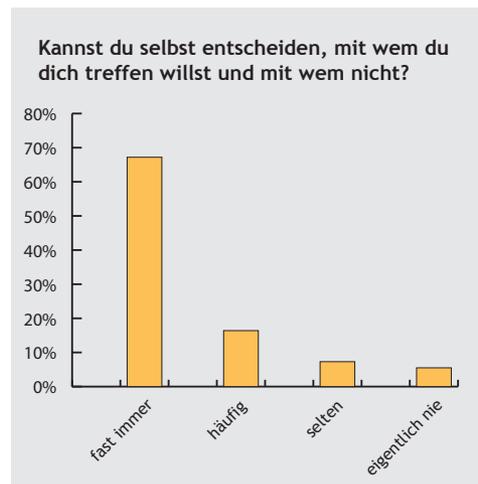


Abbildung 7.12

Diese eindeutigen Mehrheitsverhältnisse relativieren sich allerdings, je mehr die Entscheidungen auch andere Menschen oder Gegenstände im Umfeld der Kinder und Jugendlichen betreffen. Bei der eigenen Zimmergestaltung dürfen beispielsweise nur ca. Dreiviertel der Kinder und Jugendlichen selbst bestimmen. Und in puncto Erstellung von Haus- oder Familienregeln sehen nicht mal 50 % der Befragten verlässliche Mitbestimmungsmöglichkeiten für sich.



Abbildung 7.13

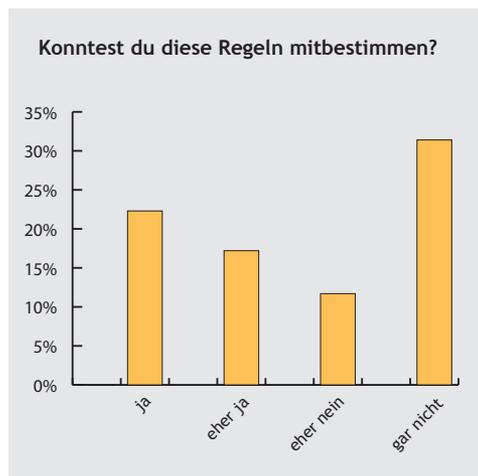


Abbildung 7.14

Wie auch bei den anderen Capabilities-Dimensionen lassen sich keine statistischen Unterschiede zwischen den Modellstandorten und der Kontrollgruppe ausmachen.

Allerdings ist im Zeitverlauf ein signifikanter Anstieg dieser Capabilities-Dimension zu verzeichnen (vgl. Tabelle 7.4).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Selbstbestimmungs-kompetenzen	1	-0,004	274	1,01	3,129	.002
	2	-0,190	274	0,98		

Tabelle 7.4

### Capabilities-Dimension „Sicherheit und Obhut“

Die Capabilities-Dimension „Sicherheit und Obhut“ beinhaltet – in der Semantik unserer Lesart des CA ausgedrückt – strukturelle Ressourcen (Verfügbarkeit über ein eigenes Zimmer), soziale Aspekte (z. B. das Sicherheitsgefühl), individuelle Kenntnisse (über die Wohnumgebung) und persönliche Wertschätzungen (Zufriedenheit mit der Umgebung, Umzugswunsch). Von der oben beschriebenen Differenzierung nach CA-„Bausteinen“ wurde in diesem Punkt abgewichen, um die Thematik der Sicherheit und Obhut als wesentliche Aufgabe der öffentlichen Jugendhilfe adäquat in unserem Capabilities-Set zu berücksichtigen. Sowohl im Hinblick auf Kindeswohlgefährdungen und Inobhutnahmen als auch in Anbetracht der Ziele und Aufgaben von Jugendhilfeplanung spielt die Förderung und Gewährleistung einer kindgerechten Lebensumgebung eine herausgehobene Rolle.

Die Fragen nach den objektiv gegebenen und subjektiv wahrgenommenen Besonderheiten des Wohnumfeldes sind thematisch unterteilt in Fragen nach den Wohnverhältnissen/der Privatsphäre, der Wertschätzung der Wohnumgebung und dem persönlichen Sicherheitsempfinden.

*Wohnverhältnisse/Privatsphäre*

- Hast Du ein eigenes Zimmer?
- Kannst du dir sicher sein, dass niemand ohne deinen Willen an deine Sachen oder in dein Zimmer geht?

*Wertschätzung der Umgebung*

- Wie gut kennst du die Umgebung?
- Wie gut gefällt dir die Umgebung?
- Wenn du wählen könntest, würdest Du von Da, wo Du jetzt lebst gern ausziehen?

*Sicherheitsempfinden*

- Gibt es Orte, wo du Angst vor körperlicher Gewalt hast?

Die erste und die letzten beiden Fragen sind ja/nein-skaliert, bei allen anderen Fragen gab es als Antwortoption eine Viererskala (1=positiv bis 4=negativ).

Die letzten beiden Items (Umzugswunsch und Angst vor körperlicher Gewalt) zeigen negative Ausprägungen.

Betrachtet man die Verteilungen einzelner Einzelitems dieser Dimension, ist festzustellen, dass z. B. die Verfügbarkeit eines eigenen Zimmers für eine Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen gegeben ist (fast 70%).

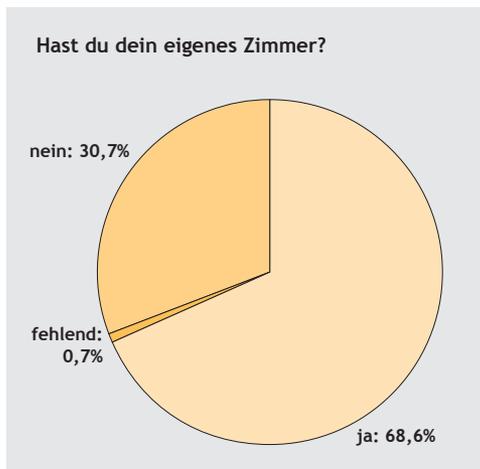


Abbildung 7.15

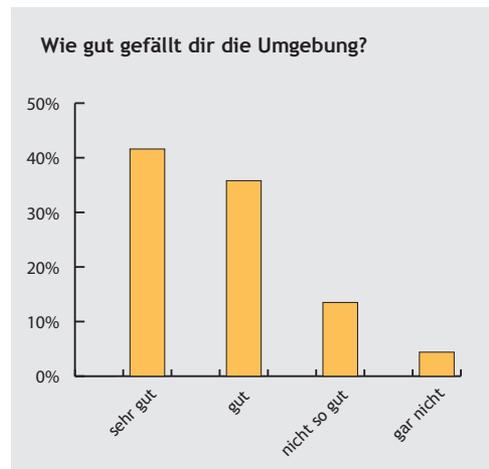


Abbildung 7.16

Auch die Zufriedenheit mit der Wohnumgebung ist größtenteils (bei 4/5 der befragten Kinder und Jugendlichen) gegeben.

Bemerkenswert ist die hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die ihre Angst vor körperlicher Gewalt ausdrücken (fast die Hälfte der Befragten).

Zwar sind aufgrund der Fragestellung hinter einigen Antworten auch abstrakte Angstgefühle zu vermuten, die nicht zwangsläufig einen konkreten Anlass haben müssen. Die Studien zur Kri-

minalitätsfurcht zeigen, dass die geäußerte Angst vor Überfällen etc. unabhängig vom statistisch berechneten Risiko bestimmter Bevölkerungsgruppen ist.<sup>36</sup>

Dennoch ist dieser Thematik aufmerksam nachzugehen, weil erstens, zum Teil auch sehr konkrete Angaben gemacht wurden, die auf ein erhöhtes Gewaltisiko schließen lassen und zweitens, die – berechnete oder unberechnete – Angst vor Gewalt die Bewegungsfreiheit und damit auch die Handlungsoptionen wesentlich einschränkt.

Die Werte zur Dimension „Sicherheit und Obhut“ haben sich im Vergleich der beiden Befragungszeitpunkte deutlich verbessert (vgl. Tabelle 7.5).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Sicherheit und Obhut	1	0,000	274	1,00	5,980	.000
	2	-0,224	274	0,85		

Tabelle 7.5

### Capabilities-Dimension „Materielle Ressourcen“

Die Förderung materieller Ressourcen erscheint auf den ersten Blick nicht als originäre Aufgabe der Jugendhilfe. Diese zielt als sozialpädagogische Dienstleistung in erster Linie auf die Bearbeitung von Einstellungen und Verhalten. Mit einem erweiterten Verständnis (sozial-) pädagogischer Arbeit rücken aber auch die materiell ausgestatteten Arrangements von Bildungssituationen in den Blick. Auch die Vermittlung von anderen (finanziellen) Hilfen kann, z. B. für die Arbeit mit Familien oder Kindern und Jugendlichen aus prekären Verhältnissen, ein zentraler Faktor für einen erfolgreichen Verlauf der Hilfe haben. In den stationären Hilfen zur Erziehung wird zudem dezidiert darauf hingewiesen, dass auch die (materielle) Versorgung – neben Bildung, Sicherheit und Schutz, Geborgenheit und Offenheit und Anregung – als Maßstab für die die Gestaltung und Auswahl von Hilfen zur Erziehung angelegt werden kann (vgl. Winkler 2001).

Die hier einbezogenen Items verweisen auf die Ausstattung ganz verschiedener Aspekte im Leben von Kindern und Jugendlichen: Ernährung, Körperpflege, Ausbildung und Schule, Taschengeld und Medien. Die dazugehörigen Fragen lauten wie folgt:

- Isst du sehr oft, häufig, selten oder nie Obst und Gemüse?
- Wie zufrieden bist du mit den Möglichkeiten der Körperpflege (Geld für Hygieneartikel, Vorhandensein von Waschgelegenheiten etc)?
- Achten andere darauf, dass du dich gesund ernährst?
- Hast du immer alle Sachen für die Schule (Stifte, Hefte etc)/Ausbildung?
- Hast du eigenes Geld zur Verfügung?
- Kannst du das Internet nutzen?

Bei den ersten beiden Fragen gab es eine Viererskala als Antwortoption. Alle anderen Antworten sind ja/nein codiert.

Die Häufigkeitsauszählungen zeigen, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen über eigenes Geld verfügen und damit ihre Möglichkeiten, am Warenverkehr selbstständig teilzunehmen, eingeschränkt sind.

<sup>36</sup> Die Auswertungen der offenen Antworten auf die Frage, wo die Kinder/Jugendlichen Angst haben, lassen vorsichtige Deutungen in diese Richtung zu, weil häufig abstrakte Angaben wie „Draußen“, „im Park“, „im Wald“ gemacht wurden.

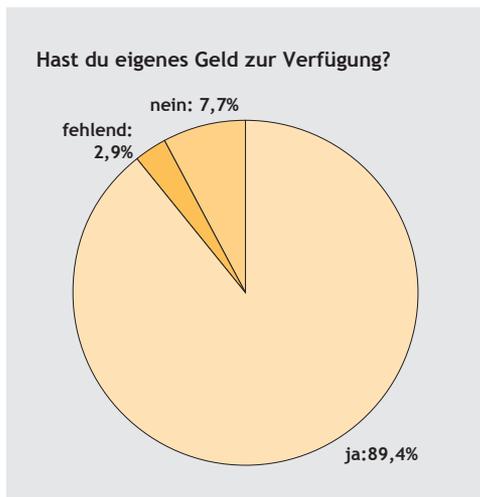


Abbildung 7.17

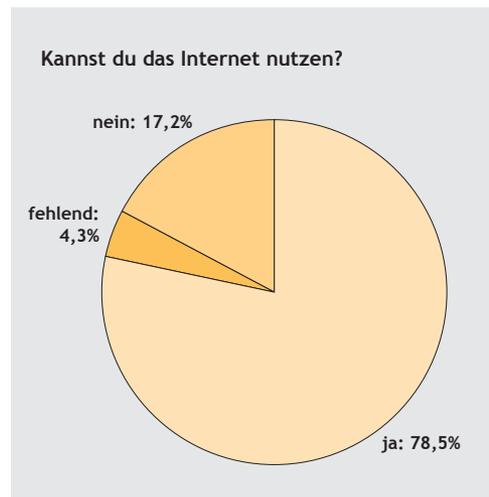


Abbildung 7.18

Positiv stimmen hingegen die Angaben der Kinder und Jugendlichen zur Möglichkeit der Internetnutzung. Zumindest verfügt mittlerweile der Großteil der Kinder und Jugendlichen über die Möglichkeit das Internet zu nutzen. Diese generelle Möglichkeit lässt zwar trotzdem die Qualität, die gewährte Offenheit des Zugangs und die Erreichbarkeit offen, aber von einem grundlegenden *Digital Divide* (vgl. Hargittai 2007) in Bezug auf die Hardware kann bei dieser Stichprobe nicht ausgegangen werden. Im Zeitverlauf sind keine signifikanten Unterschiede bei der Capabilities-Dimension „Materielle Ressourcen“ festzustellen.

### Capabilities-Dimension „Normative Deutungsangebote“

Normative Deutungsangebote in Gestalt von Haus-, Gruppen- oder Familienregeln und sozialpädagogischen Freizeitangeboten wurden als Dimension von Befähigung in das Capabilities-Set integriert, weil ihre Existenz Orientierung bieten und Transparenz schaffen kann. Sie verdeutlichen, wie sich die Gemeinschaft oder einzelne Personengruppen (z. B. Eltern, Fachkräften etc.) das Zusammenleben vorstellen und wünschen und welche (Freizeit-)Beschäftigungen als sinnvoll erachtet werden. Ohne Kenntnis gesellschaftlicher und gemeinschaftlicher Normen und den Erwartungen, die andere an einen selbst stellen, wären die Handlungsoptionen der Kinder und Jugendlichen beschränkt: die Entscheidung, sich anzupassen (oder auch nicht) entbehrt in solchen Fällen einer ausreichenden Informationsgrundlage. Allerdings müssen normative Deutungsangebote immer im Zusammenhang mit den Selbstbestimmungskompetenzen der Kinder und Jugendlichen gesehen werden, denn um als Capabilities im Sinne von Ermöglicungen gelten zu können, bedeutet die Existenz von Regeln und ihre Kenntnis sowie das Unterbreiten von Freizeitangeboten nicht, dass diese immer eingehalten bzw. wahrgenommen werden müssen. Vielmehr dienen sie im liberalen Verständnis des CA dazu, den jungen Menschen eine Reflexion und Verortung in ihren sozialen und kulturellen Zusammenhängen zu ermöglichen.

Um die Existenz von Regeln, Normen und Freizeitangeboten im Umfeld der Kinder und Jugendlichen zu erfassen, wurden diese folgendes gefragt:

### Regeln

- Gibt es da, wo du wohnst, Regeln?
- Kennst du diese Regeln?
- Wie oft musst du einfach gar nichts machen?

### Freizeitgestaltung

- Bist du mit deiner Freizeit sehr zufrieden, eher zufrieden, eher nicht zufrieden oder unzufrieden?
- Machen andere dir Angebote, wie du deine Freizeit gestalten kannst?

Die letzte Frage ist ja/nein codiert. Bei allen anderen Fragen gab es eine Viererskala als Antwortoption.

Die Antworten zu den einzelnen Fragen zeigen, dass sich der Großteil der Kinder und Jugendlichen (fast 90 %) mit Regeln des Zusammenlebens konfrontiert sieht und diese Regeln den jungen Menschen bis auf wenige Ausnahmen (unter 5 %) auch bekannt sind.

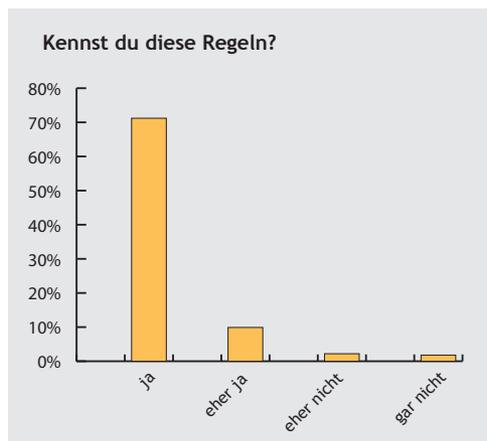


Abbildung 7.19

Im Hinblick auf eine strukturierte Freizeitgestaltung ist zu beobachten, dass mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen (fast 57 %) wenig bis gar keine unstrukturierte freie Zeit haben. Angebote zur Freizeitgestaltung werden dabei über 60 % der Kinder und Jugendlichen gemacht.

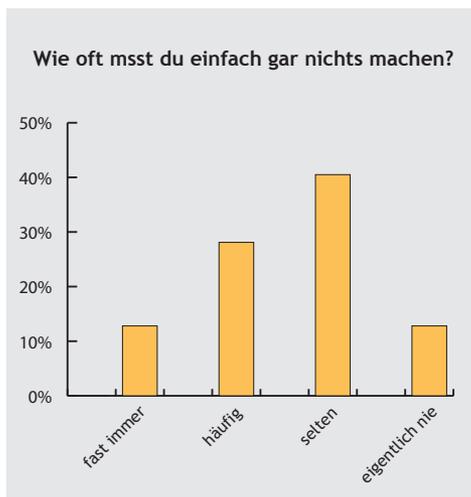


Abbildung 7.20



Abbildung 7.21

Im Zeitverlauf sind im Hinblick auf die normativen Deutungsangebote keine Veränderungen festzustellen (vgl. Tabelle 7.6).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Normative Deutungsangebote	1	0,000	274	1,00	0,905	.452
	2	-0,031	274	0,86		

Tabelle 7.6

### Capabilities-Dimension „Fähigkeiten zur Selbstsorge“

Die Fähigkeiten zur Selbstsorge stellen den siebten und letzten Baustein unseres Capabilities-Sets dar. Diese Dimension ist dezidiert auf die individuellen Fähigkeiten, die sich in realisierten Handlungen zeigen, fokussiert. Denn neben der Akquise von materiellen Ressourcen zur Selbstsorge, die grundlegend für eine selbstständige Lebensführung sind und der Entwicklung eines persönlichen, begründeten Lebenskonzeptes stellt das Erlernen von praktischen Selbstsorgefähigkeiten einen dritten wesentlichen Bestandteil von Verselbstständigung dar. Die Kenntnis und das praktische Vermögen, die gegebenen Ressourcen zu nutzen, Reproduktionsaufgaben selbst erledigen zu können (z. B. die Zubereitung von Mahlzeiten oder die Sicherstellung von hygienischen Mindestanforderungen) und somit soweit als möglich „für sich selbst“ sorgen zu können, werden insbesondere für Jugendliche in der Erziehungshilfe als zentrales Ziel benannt. Aber Selbständigkeitserziehung ist auch in Tagesgruppen und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen für jüngere Kinder (z. B. in Kindertagesstätten) Bestandteil der pädagogischen Arbeit.

Folgende Items, die auch die Ziele der Selbständigkeitserziehung widerspiegeln, sind auf die Dimension „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ reduziert:

- Wie gut kannst du selbst Mahlzeiten zubereiten?
- Übernimmst du sehr oft, häufig, selten oder eigentlich nie folgende Aufgaben im Haushalt?
  - Einkaufen
  - Putzen
  - Kochen
  - Waschen

Alle Fragen hatten viereskalierte Antwortoptionen (1=sehr oft/sehr gut bis 4= gar nicht).

Die deskriptiven Auswertungen zeigen, dass häufiger Aufgaben wie Einkaufen und Putzen (von über 50% der Kinder und Jugendlichen) übernommen werden als Kochen und Waschen<sup>37</sup> (35-45%).



Abbildung 7.22

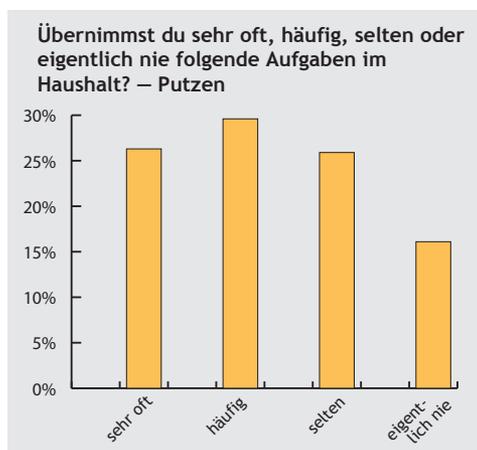


Abbildung 7.23

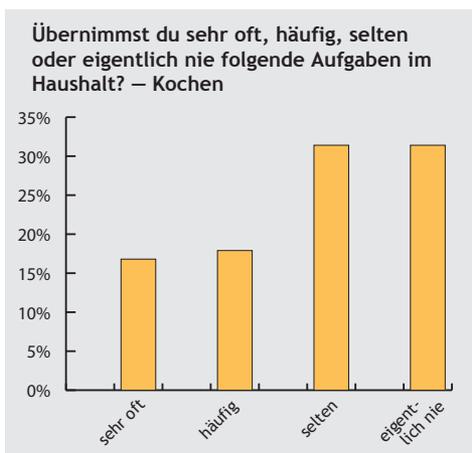


Abbildung 7.24

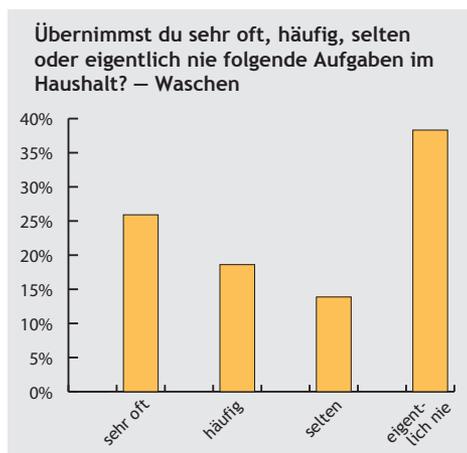


Abbildung 7.25

37 Hier ist im Vorgriff schon einmal auf die starke Altersabhängigkeit dieser Dimensionsausprägung zu verweisen, die in Punkt 7.4 ausführlich dargestellt wird.

Die Capabilities-Dimension „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ zeigt eine deutliche Steigerung im Zeitverlauf (vgl. Tab. 7.7).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Fähigkeiten zur Selbstsorge	1	0,000	274	1,00	3,200	.002
	2	-0,231	274	1,28		

Tabelle 7.7

### Das Capabilities-Set im Ganzen – Veränderungen im Zeitverlauf

Nachdem die einzelnen Bestandteile des Capabilities-Sets mit ihren Variablen und Veränderungen über den Zeitverlauf dargestellt wurden, kann jetzt auf das zusammengefasste Dimensionen-Set eingegangen werden.

Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass sowohl die einzelnen Capabilities-Dimensionen als auch das gesamte Capabilities-Set in der Ausgangslage (zum ersten Befragungszeitpunkt) keine Unterschiede zwischen Modellstandorten und der Kontrollgruppe aufweisen (vgl. Tab. 7.8).

Dimensionen		MW	Std.	N	F (df = 1)	Sig.
Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit	Modell	0,011	1,05	203	0,774	.380
	Kontrollgruppe	-0,115	1,00	71		
	Insgesamt	-0,021	1,04	274		
Soziale Beziehungen	Modell	0,071	1,05	203	2,921	.089
	Kontrollgruppe	-0,167	0,89	71		
	Insgesamt	-0,009	1,01	274		
Selbstbestimmungs-kompetenzen	Modell	-0,038	1,00	203	0,920	.338
	Kontrollgruppe	0,095	1,09	71		
	Insgesamt	-0,004	1,01	274		
Sicherheit und Obhut	Modell	0,068	1,04	203	3,688	.056
	Kontrollgruppe	-0,195	0,86	71		
	Insgesamt	0,000	1,00	274		
Materielle Ressourcen	Modell	0,019	1,01	203	0,289	.591
	Kontrollgruppe	-0,055	0,97	71		
	Insgesamt	0,000	1,00	274		
Normative Deutungsangebote	Modell	-0,005	0,99	203	0,020	.889
	Kontrollgruppe	0,014	1,07	71		
	Insgesamt	0,000	1,03	274		
Fähigkeiten zur Selbstsorge	Modell	-0,040	1,00	203	1,239	.267
	Kontrollgruppe	0,114	0,99	71		
	Insgesamt	0,000	1,00	274		
Capabilities-Set	Modell	0,030	0,97	203	0,721	.397
	Kontrollgruppe	-0,087	1,09	71		
	Insgesamt	0,000	1,00	274		

Tabelle 7.8

Im Zeitverlauf zeigen sich signifikante positive Veränderungen nicht nur bei einzelnen Capabilities-Dimensionen, sondern auch das Capabilities-Set als Ganzes entwickelt sich positiv (vgl. Tab. 7.9).

Dimensionen	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Capabilities-Set	1	0,000	274	1,00	3,878	.000
	2	-0,204	274	0,95		

**Tabelle 7.9**

Dieses Capabilities-Set ist die entscheidende Größe in den folgenden Analysen. Wie in den einleitenden Ausführungen dieses Punktes dargelegt, werden damit die Veränderungen der Befähigungs- und Verwirklichungschancen der Kinder und Jugendlichen als sozialpädagogischer Bewertungsmaßstab für die Wirkung der unterschiedlichen Wirkfaktoren herangezogen.

## 7.4 Wirkfaktoren in den Hilfen zur Erziehung

Im Folgenden wird – unterstützt durch bivariate Korrelationen und Mittelwertvergleiche – anhand von multivariaten kausalen Strukturgleichungsmodellen (zum Verfahren siehe Teil B im Methoden- und Datenband) der Frage nachgegangen, *was* „wirkt“ auf die Befähigungs- und Verwirklichungschancen (das „Capabilities-Set“) der Kinder und Jugendlichen. Insbesondere ist dabei von Interesse, ob und wie die Hilfen zur Erziehung wirken und inwiefern dem Bundesmodellprogramm Wirkung nachgewiesen werden kann. Im Folgenden wird schrittweise ein komplexes Strukturgleichungsmodell aufgebaut, indem sowohl abschließend der Längsschnitt (Erhebungszeitpunkt t1 zu Erhebungszeitpunkt t2) modelliert wird wie mögliche Einflüsse der Kontrollgruppe überprüft werden.

### Einfluss der sozialstrukturellen Bedingungen

In einem ersten Schritt wurde überprüft, welche sozialstrukturellen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen Einfluss auf die Capabilities zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 haben. Die Informationen über diese Bedingungen wurden mit unterschiedlichen Erhebungsinstrumenten erfasst. Das Alter und Geschlecht der Kinder und Jugendlichen wurde in allen Erhebungen erfasst. Inwieweit die Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund haben, wurde sowohl durch Vorabbefragungen bei den Fachkräften der Einrichtungen wie auch durch die Aktenanalyse ermittelt. Zu den Bildungs- und Ausbildungshintergründen sowie zu den eigenen Schulleistungen wurden die Kinder und Jugendlichen selbst befragt.

Das Alter der Kinder hat bivariat einen hohen positiven Einfluss auf die „Selbstbestimmungskompetenzen“ und „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ sowie einen geringen (aber nicht signifikanten) positiven Einfluss auf das gesamte „Capabilities-Set“: Je älter die Kinder und Jugendlichen sind, desto ausgeprägter sind die Capabilities. Auf die Capabilities-Dimensionen „Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit“ und „Normative Deutungsangebote“ hat das Alter einen geringen negativen Einfluss: bei jüngeren Kindern sind diese Capabilities etwas ausgeprägter. Multivariat zeigt sich aber, dass ein höheres Alter (wg. der Wechselbeziehungen zu anderen Variablen) zu einem erhöhten „Capabilities-Set“ im Ganzen führt.

Kontrolliert man die Capabilities anhand des Geschlechts bivariat, ergibt sich, dass männliche Kinder und Jugendliche bezogen auf „Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit“ und „Sicherheit und Obhut“ etwas höhere Ausprägungen aufweisen als weibliche Kinder und Jugendliche. Bezogen auf das gesamte „Capabilities-Set“ ist dieser Zusammenhang bivariat nicht mehr signifi-

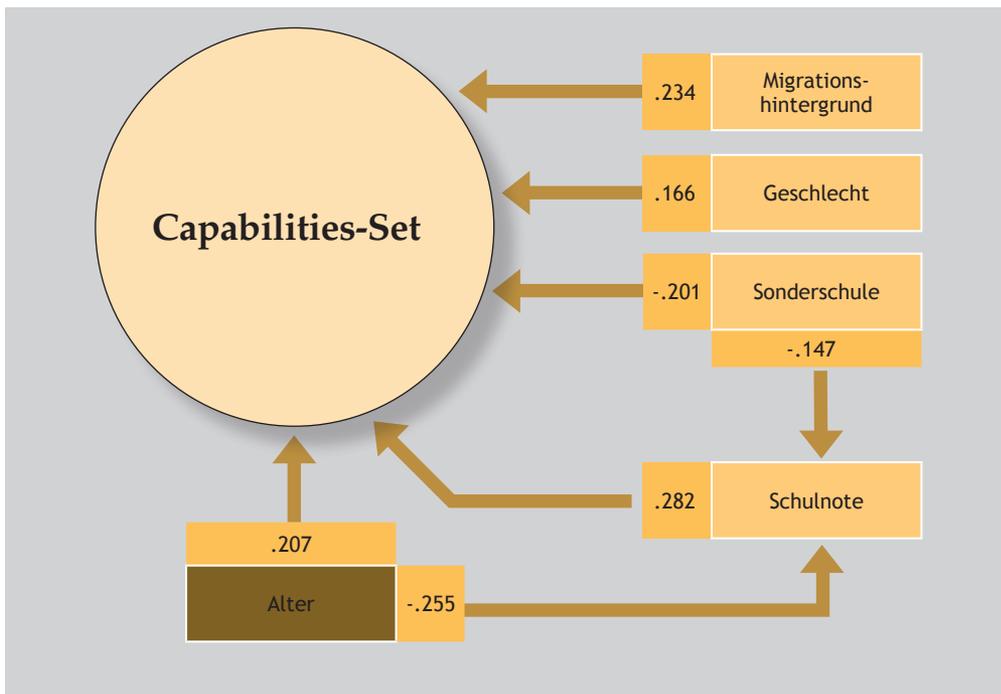
kant; die multivariaten Analysen aber zeigen, dass bei männlichen Kindern und Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit für ein höheres „Capabilities-Set“ größer ist als bei weiblichen Kindern und Jugendlichen.

Dimensionen (t1)		Alter	Geschlecht	Migrationshintergrund	Sonderschule	Gymnasium	Schulnote	Stationäre Hilfe	Gesamte Hilfedauer
Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit	r	.125	-.179	-.185	.063	-.021	.339	.039	-.056
	Sig.	.039	.003	.002	.302	.735	.000	.518	.354
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Soziale Beziehungen	r	-.090	.002	-.167	.111	.009	.011	.058	-.059
	Sig.	.137	.978	.006	.067	.886	.868	.335	.335
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Selbstbestimmungs-kompetenzen	r	-.484	.011	-.118	.176	-.226	-.059	.090	-.163
	Sig.	.000	.850	.051	.004	.000	.363	.136	.007
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Sicherheit und Obhut	r	-.014	-.212	-.002	.142	-.104	.061	.208	-.066
	Sig.	.815	.000	.972	.019	.086	.350	.001	.278
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Materielle Ressourcen	r	.094	.029	-.186	.083	.093	.143	.059	-.057
	Sig.	.121	.638	.002	.171	.125	.027	.328	.348
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Normative Deutungsangebote	r	.141	-.108	-.174	.030	-.021	.204	.243	-.005
	Sig.	.019	.075	.004	.619	.724	.002	.000	.930
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Fähigkeiten zur Selbstsorge	r	-.320	.100	-.210	.170	-.151	.155	-.025	-.083
	Sig.	.000	.097	.000	.005	.012	.017	.686	.172
	N	274	274	273	274	274	238	274	272
Capabilities-Set	r	-.115	-.111	-.255	.186	-.103	.216	.180	-.105
	Sig.	.057	.066	.000	.002	.089	.001	.004	.083
	N	274	274	273	274	274	238	274	272

Tabelle 7.10

Auffallend ist, dass die in die Evaluation einbezogenen Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund erhöhte Werte bei den Capabilities „Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit“, „Soziale Beziehungen“, „Materielle Ressourcen“, „Normative Deutungsangebote“, „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ und dem gesamten „Capabilities-Set“ haben. Damit wirkt sich ein Migrationshintergrund statistisch gesehen positiv auf diese Befähigungs- und Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen in Erziehungshilfen aus. Auch multivariat bleibt der Einfluss auf das „Capabilities-Set“ im Ganzen bestehen. (vgl. zu den bivariaten Ergebnissen Tabelle 7.10 und zu den multivariaten Ergebnissen Modell 7.1<sup>38</sup>)

38 Zu den Strukturgleichungsmodellen siehe ausführlicher (insbesondere zu den Interkorrelationen, indirekten und totalen standardisierten Effekten) Teil B im Anhang



Modell 7.1:<sup>39</sup>

Die Bildungsvariablen korrelieren vielfältig mit den Capabilities der Kinder und Jugendlichen. Einfluss hat zum einen der besuchte Schultyp, der anhand zweier dichotomer Variablen in die Analysen einbezogen wurde: *Sonderschule* (Sonderschule/Förderschule vs. Regelschule) und *Gymnasium* (Gymnasium vs. andere Schulformen). Des Weiteren ging die *Schulnote* (selbstberichtete Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen, in Schulnoten kodiert) mit in die Analysen ein. Der Besuch einer Sonder- oder Förderschule hat einen negativen Einfluss auf verschiedene Capabilities-Dimensionen: auf die „Selbstbestimmungskompetenzen“, „Sicherheit und Obhut“, „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ und das „Capabilities-Set“ im Ganzen. Multivariat bleibt der negative Einfluss des Besuchs einer Sonder- oder Förderschule bestehen. Bei Schülerinnen und Schülern, die ein Gymnasium besuchen, gibt es positive Einflüsse auf „Selbstbestimmungskompetenzen“ und „Fähigkeiten zur Selbstsorge“. Weitere Einflüsse, auch auf das gesamte „Capabilities-Set“, gibt es vor allem wg. der zu geringen Fallzahlen von Kindern und Jugendlichen in der Stichprobe, die zum Gymnasium gehen, nicht. Eine gute Schulnote von Schülerinnen und Schülern hat eine positive Auswirkung auf die Capabilities-Dimensionen „Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit“, „Materielle Ressourcen“, „Normative Deutungsangebote“, „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ und das gesamte „Capabilities-Set“. Diese positive Auswirkung auf die Capabilities zeigt sich auch multivariat (vgl. ebenda).

Anhand der Strukturgleichung (**Modell 7.1**) kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sich die Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen (Schulnote), ein Migrationshintergrund, ein höheres Alter und das männliche Geschlecht positiv, der Besuch einer Sonder- oder Förderschule negativ auf die Befähigungs- und Verwirklichungschancen (den „Gesamtcapabilities“) der Kinder und Jugendlichen auswirken. Die Schulnote und der Migrationshintergrund haben dabei den stärksten Effekt. Das Alter hat einen negativen Einfluss auf die Schulnote, d. h. ältere Kinder und Jugendliche haben eher eine schlechtere Schulnote. Auch wenn Kinder und Jugendliche eine Son-

<sup>39</sup>  $N = 274$ ,  $R^2$  (Capabilities-Set) = .194

der- oder Förderschule besuchen, haben sie wahrscheinlicher schlechtere Schulnoten, d. h. dass der Besuch einer Sonder- oder Förderschule einen zusätzlichen indirekten negativen Einfluss auf das „Capabilities-Set“ hat. Die Variablen Schulnote, Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht und Sonderschule erklären immerhin 19% der Varianz des „Capabilities-Sets“.

		Stationäre Hilfe	Gesamte Hilfedauer	Problembelastung	Alter
Stationäre Hilfe	r	1	.230	.171	.176
	Sig.		.000	.005	.003
	N	274	272	274	274
Gesamte Hilfedauer	r	.230	1	.336	.255
	Sig.	.000		.000	.000
	N	272	272	272	272
Problembelastung	r	.171	.336	1	.203
	Sig.	.005	.000		.001
	N	274	272	274	274
Alter	r	.176	.255	.203	1
	Sig.	.003	.000	.001	
	N	274	272	274	274

**Tabelle 7.11**

Anhand der Aktenanalyse wurden weitere sozialstrukturelle Daten der Familie erfasst, wie z. B. ob Eltern geschieden sind bzw. getrennt und gegebenenfalls mit einem neuen Partner zusammen leben, ob ein Elternteil alleinerziehend ist, die Anzahl der Geschwister, Merkmale der Wohnsituation, der berufliche Status der Eltern und ob Mutter und/oder Vater arbeitslos sind. Auch der Empfang von sozialen Transferleistungen (Arbeitslosengeld, Hartz IV) oder eine Schuldenproblematik wurden erhoben. Diesen sozialstrukturellen Variablen konnte kein Einfluss auf die Capabilities nachgewiesen werden, weil sowohl die Stichprobe schon sozialstrukturell selektiv ist, aber auch die Informationen zu den sozialstrukturellen Daten der Familien in den Akten oft unvollständig sind.<sup>40</sup>

Im Rahmen der Aktenanalyse wurden die Problemlagen der Kinder und Jugendlichen umfangreich erhoben. Es wurde ein gewichteter Gesamtindex zu den fremddefinierten, extern formulierten Belastungen der Kinder und Jugendlichen gebildet. Dieser setzt sich zusammen aus Delinquenzbeobachtungen, diagnostizierten gesundheitlichen und psychosozialen Belastungen und festgestellten Kindeswohlgefährdungen. Allerdings zeigt sich kein direkter Einfluss dieser von Fachkräften fremddefinierten Problembelastungen auf die von den Kindern und Jugendlichen subjektiv wahrgenommenen Capabilities, die Problembelastungen wirken sich aber auf die Hilfeart (stationäre Hilfe vs. ambulante und teilstationäre Hilfe) und die gesamte Hilfedauer aus (vgl. Tabelle 7.11).

Die Hilfeart hat bivariat einen negativen Effekt auf die Capabilities-Dimensionen „Sicherheit und Obhut“, „Normative Deutungsangebote“ und das gesamte „Capabilities-Set“. Multivariat zeigt sich kein direkter Einfluss auf die Capabilities.

Die Gesamthilfedauer umfasst sämtliche Hilfen, d. h. nicht nur die aktuelle, sondern auch vorangegangene Hilfen. Diese wurden mittels der Aktenanalyse ermittelt. Bivariat wird in Bezug auf die Capabilities deutlich, dass es einen eher geringen signifikanten Einfluss auf die Einzeldi-

<sup>40</sup> Leider konnten auch aus den Elternbefragungen keine verlässlichen Aussagen u. a. zu den familiären und weiteren sozialstrukturellen Faktoren gewonnen werden. Die in Punkt 7.1 erörterte Selektivität sprach dagegen, die mit diesem Instrument gewonnenen Daten in das Längsschnittmodell einzubeziehen. Aufgrund der systematisch verzerrten Stichprobe konnten aber auch keine aussagekräftigen bivariaten Analysen durchgeführt werden.

mension „Selbstbestimmungskompetenzen“ und einen geringen (aber nicht signifikanten) Einfluss auf das „Capabilities-Set“ im Ganzen gibt. Multivariat aber zeigt sich, insbesondere wegen der Wechselbeziehungen zu den Problembelastungen, dem Alter und der Hilfeart der Kinder und Jugendlichen, ein signifikanter Zusammenhang: Je länger die Hilfe dauert, umso wahrscheinlicher ist eine positive Wirkung auf das „Capabilities-Set“. (vgl. zu den bivariaten Ergebnissen Tabelle 7.10 und zu den multivariaten Ergebnissen **Modell 7.2**)

## Einfluss des Hilfeprozesses auf die Capabilities

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, inwieweit die Einschätzungen der Kinder und Jugendlichen zum Hilfeprozess zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) Einfluss auf die Capabilities haben. Es konnten drei zentrale Dimensionen herausgebildet werden (siehe dazu Teil A im Methoden- und Datenband), die einen Einfluss auf die Capabilities haben:

1. „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“
2. „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“
4. „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“

Die Dimension „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ fasst die Fragen „Hast du Vertrauen zu ... (der FamilienhelferIn, den MitarbeiterInnen in der Tagesgruppe/Wohngruppe)?“ und „Hast du das Gefühl, dass die ... (ErzieherInnen in der Tagesgruppe, die FamilienhelferIn etc) genug Zeit für dich haben?“ zusammen. 72 % der Kinder und Jugendlichen antworten uneingeschränkt „ja“, 22 % „eigentlich ja“ in Bezug auf das Vertrauen. 45 % der Jugendlichen gaben an, die Fachkräfte hätten immer, 42 % meistens Zeit.

Die Dimension „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ fasst die Fragen „Wie sehr, findest du, kann man sich auf die Leute vom Jugendamt verlassen, wenn sie etwas versprechen?“ und „Hast du das Gefühl, dass die Leute vom Jugendamt genug Zeit für dich haben?“ zusammen. 39 % der Kinder und Jugendlichen antworteten mit „ja“, 36 % mit „geht so“, was die Verlässlichkeit der Fachkräfte des Jugendamtes betrifft; 56 % der Kinder und Jugendlichen sagten „ja“, die Fachkräfte des Jugendamtes haben genug Zeit, jeweils 22 % antworteten mit „nein“ oder „weiß nicht“.

Die Dimension „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ setzt sich aus den beiden Fragen „War das Gespräch für dich verständlich?“ und „Hattest du das Gefühl, dass du alles sagen konntest, was dir wichtig war?“ zusammen. 2/3 der befragten Kinder und Jugendlichen hatten an einem Hilfeplangespräch teilgenommen: 53 % davon gaben an, dass sie „alles“, und weitere 39 %, dass sie „fast alles“ verstanden haben. 55 % der an dem Hilfeplangespräch teilgenommenen Kinder und Jugendlichen konnten „alles“, 26 % konnten „meistens“ sagen, was ihnen wichtig war.

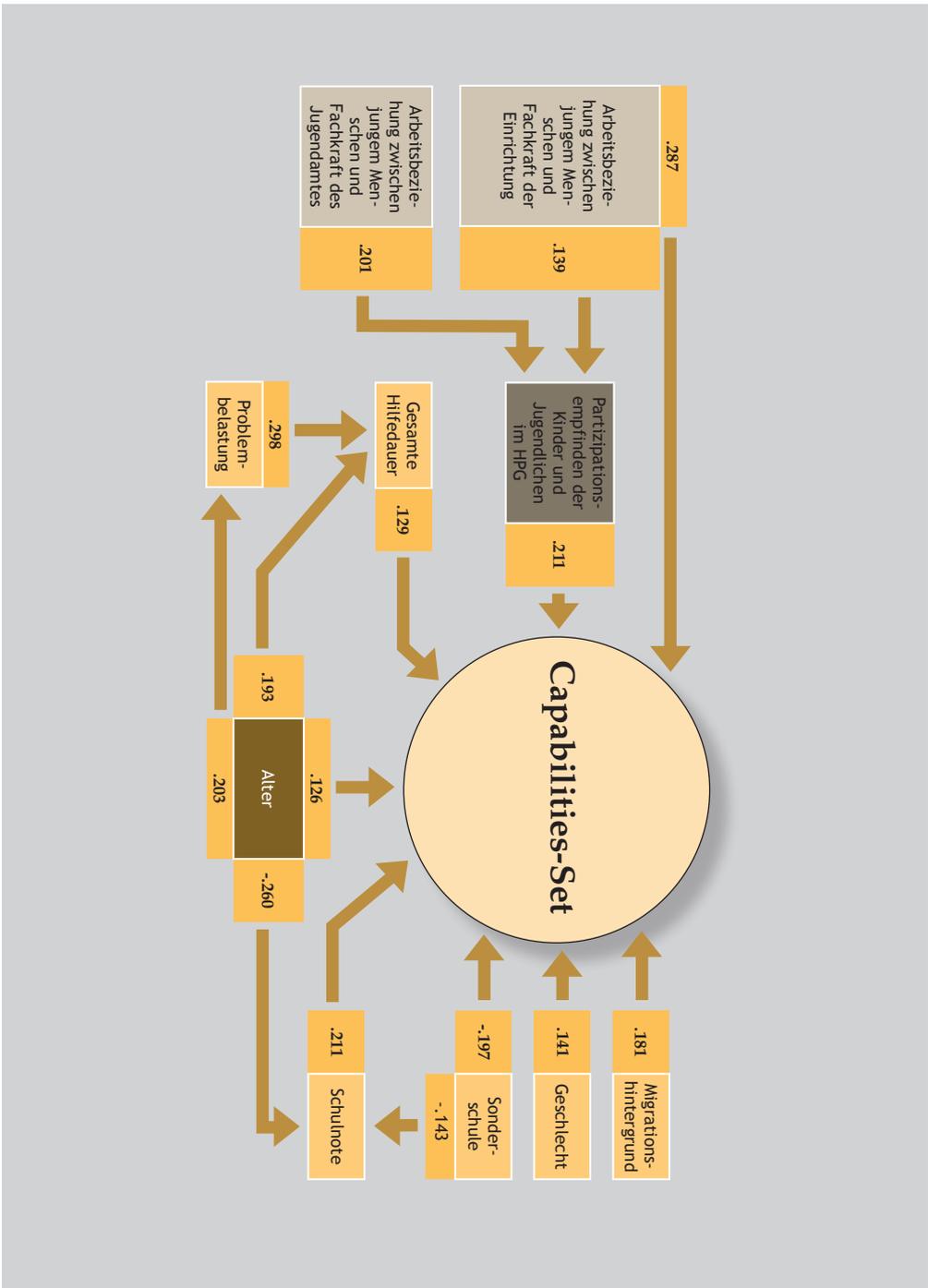
Dimensionen (t1)		Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft	
			der Einrichtung	des Jugendamtes
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	r	1	.179	.227
	Sig.		.012	.001
	N	199	199	199
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung	r	.179	1	.241
	Sig.	.012		.000
	N	199	274	274
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes	r	.227	.241	1
	Sig.	.001	.000	
	N	199	274	274

Tabelle 7.12

Dimensionen (t1)		Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft	
			der Einrichtung	des Jugendamtes
Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit	r	.221	.215	.088
	Sig.	.002	.000	.147
	N	199	274	274
Soziale Beziehungen	r	.163	.235	.180
	Sig.	.022	.000	.003
	N	199	274	274
Selbstbestimmungskompetenzen	r	.153	.177	.014
	Sig.	.031	.003	.813
	N	199	274	274
Sicherheit und Obhut	r	.272	.178	.172
	Sig.	.000	.003	.004
	N	199	274	274
Materielle Ressourcen	r	.077	.101	.013
	Sig.	.279	.095	.829
	N	199	274	274
Normative Deutungsangebote	r	.254	.331	.098
	Sig.	.000	.000	.105
	N	199	274	274
Fähigkeiten zur Selbstsorge	r	.089	.100	-.058
	Sig.	.210	.100	.335
	N	199	274	274
Capabilities-Set	r	.333	.335	.144
	Sig.	.000	.000	.017
	N	199	274	274

**Tabelle 7.13**

Die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ und das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ haben einen großen Einfluss auf die Capabilities. Die bivariaten Korrelationen zeigen, dass sie nur auf die „Materielle Ressourcen“ und den „Fähigkeiten zur Selbstsorge“ keinen Effekt zeigen. Mit dem „Capabilities-Set“ als Ganzem korrelieren sie mit .34 bzw. .33 hoch. Multivariat zeigt sich, dass sowohl die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ mit einem Regressionskoeffizienten von .278 wie auch das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ mit einem Regressionskoeffizienten von .211 einen hohen Einfluss auf die Höhe der Capabilities haben. Die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ zeigen dagegen bivariat nur einen geringen Einfluss auf die Capabilities „Soziale Beziehungen“, „Sicherheit und Obhut“ und das gesamte „Capabilities-Set“. Multivariat kann für die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ kein direkter Effekt auf das „Capabilities-Set“ gemessen werden, indirekt besteht aber ein Zusammenhang, da eine positive „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ einen positiven Einfluss auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ hat. Den gleichen Effekt gibt es auch durch die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“, die damit nicht nur direkt, sondern über das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ auf die Befähigungs- und Verwirklichungschancen (das „Capabilities-Set“) einen Einfluss haben. Zusammen mit den Variablen Schulnote, Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht, Sonderschule und Hilfedauer erklären die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Ein-



Modell 7.2:<sup>41</sup>

41 N = 274, R<sup>2</sup> (Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG) = .073, R<sup>2</sup> (Capabilities-Set) = .305

richtung“, das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ und (indirekt) die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ 31% der Varianz des „Capabilities-Sets“. Dies ist für ein sozialwissenschaftlichen Kausalmodell eine hohe Varianzaufklärung. 12% von 31% erklärter Varianz werden dabei durch die Indikatoren Hilfe- dauer, Arbeitsbeziehungen und Partizipationsempfinden, die sich aus der Hilfe zur Erziehung ableiten, bedingt. (vgl. zu den bivariaten Ergebnissen Tabellen 7.12 und 7.13; zu den multivariaten Ergebnissen **Modell 7.2**).

## Einfluss fachlicher und institutioneller Faktoren

In einem weiteren Schritt wurde die Befragung der fallzuständigen Fachkräfte in den Jugend- ämtern und Einrichtungen in die Analysen mit einbezogen. Die Fachkräfte wurden zum einen zum individuellen Hilfeverlauf der Kinder und Jugendlichen befragt. Zum anderen wurden von den Fachkräften Informationen in Bezug auf die Organisation, die professionellen Haltungen und die allgemeinen Merkmale der Hilfeerbringungsprozesse erfragt. Diese sich auf einzelne Fach- kräfte beziehende Informationen sind auf den Fall des Kindes bzw. Jugendlichen bezogen (fall- bezogen) in die Analysen einbezogen worden, d. h. wenn eine Fachkraft für mehrere befragte Kinder und Jugendliche fallzuständig war, gingen diese individuellen Informationen der Fach- kraft für jedes dieser Kinder und Jugendlichen in die Analysen mit ein. Generell ist festzuhalten, dass es zwischen den Einschätzungen und Informationen der Fachkräfte und den Capabilities der Kinder und Jugendlichen keine nennenswerten direkten Zusammenhänge gibt. In Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen, die professionellen Einstellungen und die allge- meinen Merkmale der Hilfeerbringungsprozesse, die jeweils das Handeln der Fachkräfte in den leistungserbringenden Einrichtungen tangieren, konnten aber indirekte Einflüsse auf einen anderen Wirkfaktor, die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“, fest- gestellt werden und damit auch indirekt auf das „Capabilities-Set“ der Kinder und Jugendlichen. Zum ersten Erhebungszeitpunkt konnten bivariate Effekte der „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“, der „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“ und der „Fachlich-reflexiven Ziel- und Handlungs- konzeptionen“ nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 7.14).

		Arbeitsauto- nomie der Fach- kräfte	Fachlich- reflexive Ziel- und Handlungs- konzeptionen	Organisations- verbundenheit der Fachkräfte	Stationäre Hilfe
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fach- kraft der Einrichtung	r	.169	.219	-.122	.239
	Sig.	.006	.000	.049	.000
	N	263	274	263	274

**Tabelle 7.14**

Die „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“ beschreibt die Selbstständigkeit der Fachkräfte, ihre Arbeits- zeit selbst einteilen zu können. 35% der befragten Fachkräfte der Einrichtung gaben für den ers- ten Erhebungszeitraum (t1) an, ihre Arbeitszeit fast immer, 50% überwiegend selbst einteilen zu können.

Die Dimension „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“ mit ihrer Einrichtung fasst folgende Items zusammen:

- „Ich bin bereit, mich mehr als nötig zu engagieren, um zum Erfolg dieser Einrichtung/die- ses Amtes beizutragen“. (36% der befragten Fachkräfte stimmen hier „voll und ganz“, 48% „eher“ zu.)
- „Ich würde fast jede Veränderung meiner Tätigkeit akzeptieren, nur um auch weiterhin für diese Einrichtung/dieses Amt arbeiten zu können.“ (23% der befragten Fachkräfte stimmen „voll und ganz“ bzw. „eher“ zu.)
- „Ich erzähle anderen gerne, dass ich für diese Einrichtung/dieses Amt arbeite.“ (48% der be- fragten Fachkräfte stimmen „voll und ganz“, 35% „eher“ zu.)

- „Die Zukunft dieser Einrichtung/dieses Amtes liegt mir sehr am Herzen.“ (55 % der befragten Fachkräfte stimmen „voll und ganz“, 29 % „eher“ zu.)
- „Möchten Sie gerne die Arbeitsstelle innerhalb Ihrer Jugendhilfeeinrichtung/in Ihrem Jugendamt wechseln?“ (51 % der befragten Fachkräfte sagen „nein“, 30 % „eher nein“.)
- „Möchten Sie gerne bei einem anderen Träger/bei einer anderer Organisation arbeiten?“ (56 % der befragten Fachkräfte sagen „nein“, 28 % „eher nein“.)

Die Variable „*Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen*“ ist eine Typologie mit den zwei Ausprägungen „Ausgewogenes Verhältnis der Zieldimensionen“ (fallbezogenes N = 198) und „Nicht ausgewogenes Verhältnis der Zieldimensionen“ (fallbezogenes N = 65) (vgl. Tabelle 7.15). Die Typologie ist aus den drei Dimensionen „*Integration*“, „*Identität*“ und „*Verselbständigung*“ gebildet worden<sup>42</sup>:

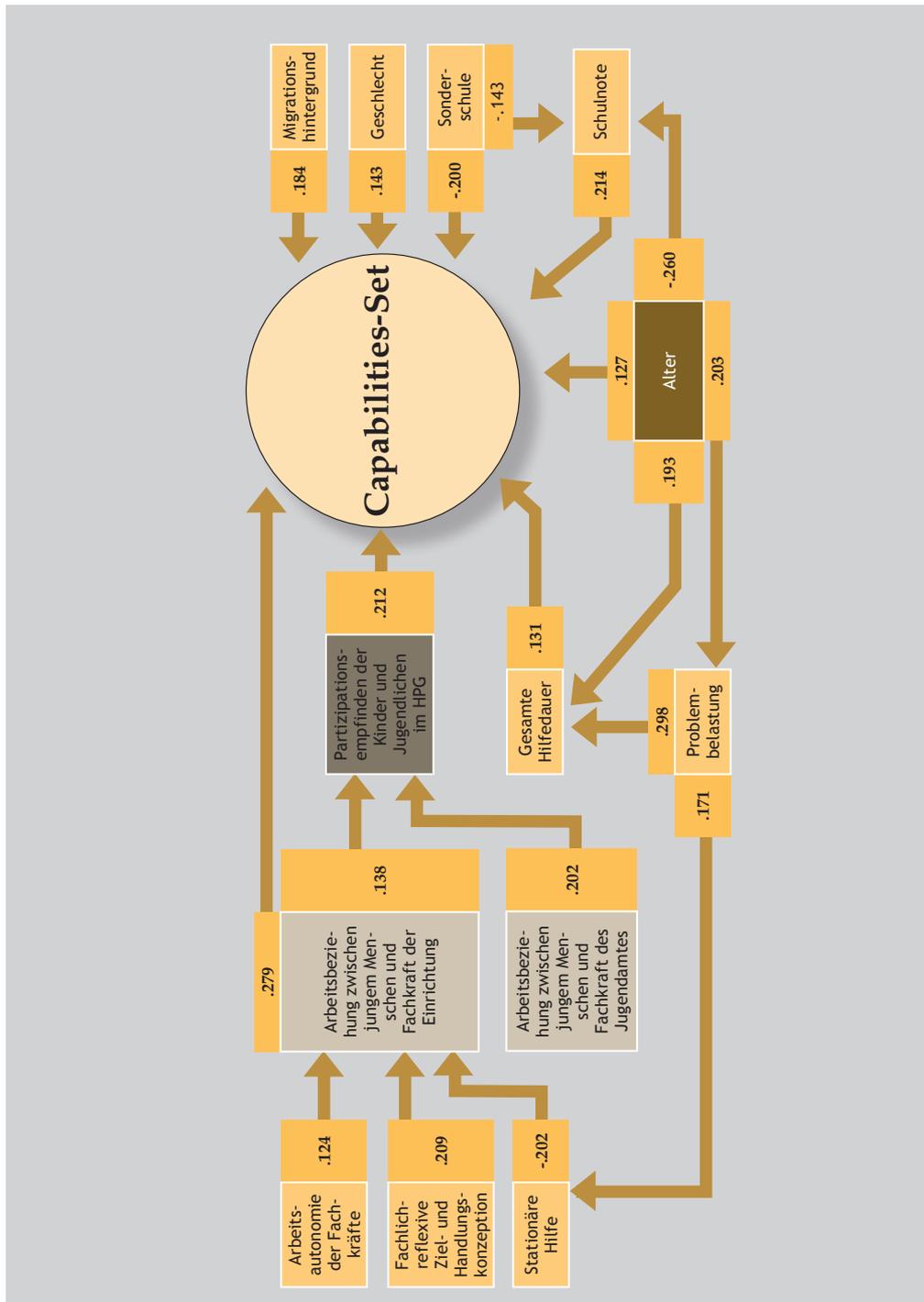
- „*Integration*“: Diese professionelle Zieldimension umfasst „die Förderung sinnvoller Freizeitaktivitäten“, „schulische Leistungsverbesserungen“ und die „Einhaltung von Regeln und Normen des Zusammenlebens“.
- „*Identität*“: Diese professionelle Zieldimension umfasst „gemeinsame Gespräche über die Lebensentwürfe der jungen Menschen“, „gemeinsame Reflexionsangebote zur Vergangenheit der Kinder und Jugendlichen/Biographiearbeit“ und „gemeinsame Reflexionsangebote zur aktuellen Eltern-Kind-Beziehung“ sowie „eine emotionale Stabilisierung der jungen Menschen“.
- „*Verselbständigung*“: Die Ausbildung konkreter Fähigkeiten bei den Kindern und Jugendlichen zur selbstständigen Lebensführung wird hierbei verfolgt, z. B. durch Absprachen und Beratung zur Haushaltsorganisation, gemeinsame Gestaltungen des Wohnraums, Begleitung beim Umgang mit Ämtern, Ärzten etc. und gesundheitliche Aufklärungsarbeit.

Typologie „Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen“		Professionelle Zieldimension „Integration“	Professionelle Zieldimension „Identität“	Professionelle Zieldimension „Verselbständigung“
Ausgewogenes Verhältnis der Zieldimensionen	MW	-0,097	-0,130	-0,0450
	N	198	198	198
	Std	0,927	1,081	0,874
Nicht ausgewogenes Verhältnis der Zieldimensionen	MW	1,236	0,754	1,245
	N	65	65	65
	Std	0,350	0,706	1,087
Insgesamt	MW	0,231	0,089	0,274
	N	263	263	263
	Std	1,004	1,071	1,083

**Tabelle 7.15**

Die „*Arbeitsautonomie der Fachkräfte*“, eine „*Organisationsverbundenheit der Fachkräfte*“ und ausgewogene „*Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen*“ haben bivariat einen positiven Einfluss auf die „*Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung*“. Multivariat haben sowohl die „*Arbeitsautonomie der Fachkräfte*“ als auch ausgewogene „*Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen*“ einen Einfluss (vgl. **Modell 7.3**).

<sup>42</sup> Die Typologie wurde aus den drei Dimensionen „*Integration*“, „*Identität*“ und „*Verselbständigung*“ anhand einer Kombination von hierarchischer und iterativer Clusteranalyse gebildet. Die drei Dimensionen wurden vorab mit einer Hauptkomponentenanalyse orthogonalisiert.



Modell 7.3:<sup>43</sup>

43 N = 274,  $R^2$  (Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG) = .099,  $R^2$  (Arbeitsbeziehungen zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung) = .062,  $R^2$  (Capabilities-Set) = .286

Im Modell 7.3 ist ein weiterer direkter – aber negativer – Effekt durch die Variable Hilfeart (stationäre Hilfe vs. ambulante und teilstationäre Hilfe) auf die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ zu erkennen: Wenn Kinder und Jugendliche in stationärer Hilfe untergebracht sind, ist es etwas wahrscheinlicher, dass die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ schlechter ausfällt. Das Modell zeigt aber auch, dass Kinder und Jugendliche, die stationär untergebracht sind, wahrscheinlicher mit multiplen Problem belastet sind.

Multivariat kann aber auch eine Strukturgleichung modelliert werden, in der die „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“ anstelle der „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“ in das Modell aufgenommen wird. Der Effekt der „Organisationsverbundenheit“ auf die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ fällt allerdings geringer aus, weshalb die „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“ im Gesamtmodell bleibt.

In dem alternativen **Modell 7.4** können mehrere direkte Effekte auf die „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“ aufgezeigt werden: der Einfluss einer „Widersprüchlichen Aufgaben- und Ressourcenplanung“, der „Mitbestimmung der Fachkräfte in den Organisationen“, der „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“ und der „Qualität des Teamklimas“<sup>44</sup>.

Eine „Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung“, d. h. mangelnde Ressourcen für eine adäquate Aufgabenerfüllung und sich widersprechende Handlungsaufforderungen, wirken sich im hohen Maße negativ auf die „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“ aus. Die „Mitbestimmung der Fachkräfte in den Organisationen“ – d. h. das Einbeziehen der Fachkräfte in Entscheidungen um übergeordnete Organisationsziele, in interne Arbeitsabläufe im Team, in Budgetfragen und Neueinstellungen in den Arbeitseinheiten – die „Arbeitsautonomie der Fachkräfte“ und die „Qualität des Teamklimas“ (d. h. ein intensiver Austausch über die Ziele der Arbeit, gut funktionierende Informationsflüsse, eine Atmosphäre der Akzeptanz und des Respekts, Zeit für die Entwicklung neuer Ideen und die Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungen) haben positive Effekte auf die „Organisationsverbundenheit der Fachkräfte“. Diese Zusammenhänge bestehen sowohl bi- wie auch multivariat. (vgl. zu den bivariaten Ergebnissen Tabellen 7.16 und 7.17; zu den multivariaten Ergebnissen **Modell 7.4**)

		Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation	Organisationsverbundenheit der Fachkräfte	Qualität des Teamklimas	Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung	Arbeitsautonomie der Fachkräfte
Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation	r	1	.135	.323	-.152	.043
	Sig.		.029	.000	.013	.483
	N	263	263	263	263	263
Organisationsverbundenheit der Fachkräfte	r	.135	1	.247	-.381	.140
	Sig.	.029		.000	.000	.023
	N	263	263	263	263	263
Qualität des Teamklimas	r	.323	.247	1	-.307	.052
	Sig.	.000	.000		.000	.400
	N	263	263	263	263	263
Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung	r	-.152	-.381	-.307	1	-.018
	Sig.	.013	.000	.000		.770
	N	263	263	263	263	263
Arbeitsautonomie der Fachkräfte	r	.043	.140	.052	-.018	1
	Sig.	.483	.023	.400	.770	
	N	263	263	263	263	263

**Tabelle 716**

<sup>44</sup> Siehe dazu Modell 7.4 im Teil B des Anhangs.

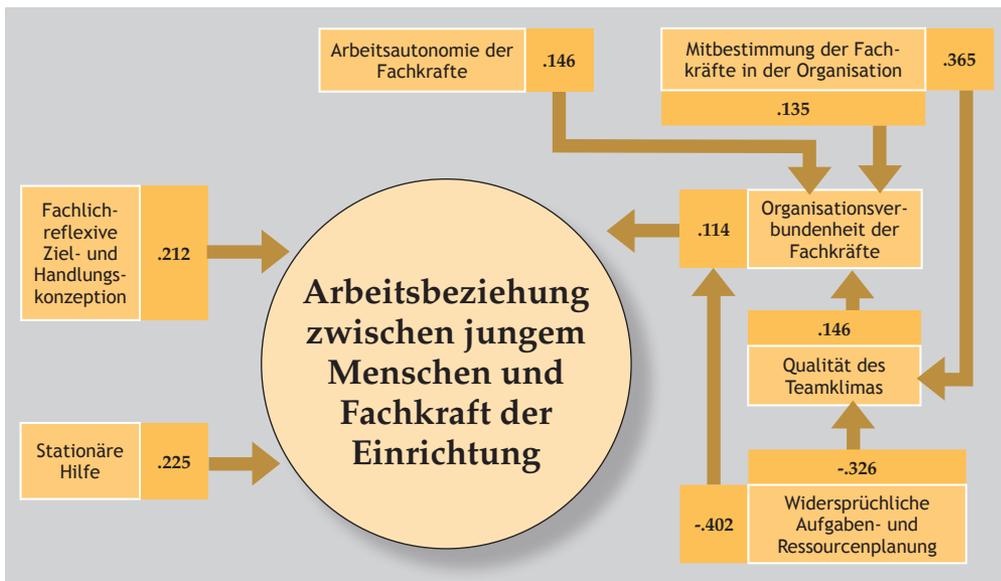
		Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation	Arbeitsautonomie der Fachkräfte	Organisationsverbundenheit der Fachkräfte	Qualität des Teamklimas	Widerspüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung	Zufriedenheit mit dem Beruf
Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation	r	1	-.004	.329	.436	-.332	.235
	Sig.		.938	.000	.000	.000	.000
	N	361	361	361	361	361	361
Arbeitsautonomie der Fachkräfte	r	-.004	1	.121	.111	-.116	.095
	Sig.	.938		.021	.034	.027	.072
	N	361	361	361	361	361	361
Organisationsverbundenheit der Fachkräfte	r	.329	.121	1	.382	-.454	.583
	Sig.	.000	.021		.000	.000	.000
	N	361	361	361	361	361	361
Qualität des Teamklimas	r	.436	.111	.382	1	-.410	.308
	Sig.	.000	.034	.000		.000	.000
	N	361	361	361	361	361	361
Widerspüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung	r	-.332	-.116	-.454	-.410	1	-.429
	Sig.	.000	.027	.000	.000		.000
	N	361	361	361	361	361	361
Zufriedenheit mit dem Beruf	r	.235	.095	.583	.308	-.429	1
	Sig.	.000	.072	.000	.000	.000	
	N	361	361	361	361	361	361

Tabelle 7.17

## Längsschnittanalyse

Die bisherigen Analysen zu den Effekten auf die Capabilities bezogen sich auf den ersten Erhebungszeitpunkt (t1). Im Folgenden ziehen wir den zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) mit in die Analysen ein. Im Abschnitt 7.3 wurde aufgezeigt, dass sich das gesamte „Capabilities-Set“ der Kinder und Jugendlichen im Zeitverlauf von einem Jahr erhöht hat (vgl. Tabelle 7.9). Es stellt sich hier die Frage, ob sich diese Erhöhungen teilweise mit den Hilfen zur Erziehung und insbesondere durch die Maßnahmen des Bundesmodellprogramms erklären lassen.

Die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ und das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ hatten einen direkten und die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ - wie auch die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ zusätzlich – über einen direkten Effekt auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ einen indirekten Effekt auf die Befähigungs- und Verwirklichungschancen (das „Capabilities-Set“) der Kinder und Jugendlichen. Sowohl bei dem „Capabilities-Set“, der „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“, dem „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ und der „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ gab es zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) keinen signifikanten Unterschied in dem Antwortverhalten zwischen den Kindern und Jugendlichen der Standorte des Bundesmodellprogramms und der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 7.18).



Modell 7.4:<sup>45</sup>

Während sich bei den Werten der Dimensionen „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ und „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes“ zwischen dem ersten (t1) und dem zweiten (t2) Erhebungszeitpunkt keine signifikanten Veränderungen (nur marginale Verbesserungen) zeigen, hat sich das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ signifikant verbessert (vgl. Tabelle 7.19). Das erhöhte „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ wirkt sich auch direkt auf das „Capabilities-Set“ der Kinder und Jugendlichen aus. Der direkte Effekt (aber auch der totale (vgl. im Methoden- und Datenband: Teil B, Modell 7.5)) ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) deutlich höher als beim ersten (t1) (vgl. Modell 7.5)<sup>46</sup>.

Dimensionen (t1)		MW	Std.	N	F (df = 1)	Sig.
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Modell	0,008	1,02	149	0,36	.849
	Kontrollgruppe	-0,023	0,96	50		
	Insgesamt	0,000	1,01	199		
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung	Modell	0,054	0,97	203	2,513	.114
	Kontrollgruppe	-0,154	0,90	71		
	Insgesamt	0,000	0,96	274		
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes	Modell	0,041	1,00	203	0,827	.364
	Kontrollgruppe	-0,084	0,98	71		
	Insgesamt	0,009	1,00	274		

Tabelle 7.18

45 N = 274; R<sup>2</sup> (Arbeitsbeziehungen zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung) = .112

46 Interpretationshinweis für die Modelle, in die der Längsschnitt mit modelliert ist:

Die sehr fetten vertikalen Pfeile geben sowohl den direkten Einfluss einer Dimension von t1 zu t2 wieder, als auch die indirekten Effekte der zum ersten Zeitpunkt gemessenen, nicht zeitveränderlichen Variablen (z. B. sozialstrukturelle Merkmale, Merkmale der Hilfen, Informationen in Bezug auf die Organisation, die Professionalität der Fachkräfte). Somit ist der Anteil erklärter Varianz schwierig zu interpretieren. Zu den indirekten standardisierten Effekten und totalen standardisierten Effekte siehe Teil B im Anhang.

Dimensionen (t1)	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	1	0,000	194	1,01	2,513	.013
	2	-0,186	194	0,88		
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung	1	0,000	274	0,96	0,325	.754
	2	-0,019	274	0,96		
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes	1	0,009	274	1,00	0,585	.559
	2	-0,026	274	0,94		

Tabelle 7.19

Dimensionen (t2)		der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung
Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit	r	.299	.258
	Sig.	.000	.000
	N	236	274
Soziale Beziehungen	r	.293	.237
	Sig.	.000	.000
	N	236	274
Selbstbestimmungs-kompetenzen	r	.326	.236
	Sig.	.000	.000
	N	236	274
Sicherheit und Obhut	r	.244	.243
	Sig.	.000	.000
	N	236	274
Materielle Ressourcen	r	.158	.147
	Sig.	.015	.015
	N	236	274
Normative Deutungsangebote	r	.194	.245
	Sig.	.003	.001
	N	236	274
Fähigkeiten zur Selbstsorge	r	.167	.004
	Sig.	.010	.946
	N	236	274
Capabilities-Set	r	.429	.359
	Sig.	.000	.000
	N	236	274

Tabelle 7.20



Auch die durchschnittlich um ein Jahr verlängerte Dauer der Hilfe hat einen – wenn auch wohl eher geringen – nicht separierbaren Einfluss auf die Erhöhung des „Capabilities-Sets“, d. h. je länger die Hilfe dauert, umso wahrscheinlicher ist eine positive Wirkung.

### Einfluss von Partizipationsrechten

Anhand von Modell 7.5 ist ein auch neuer, zum Zeitpunkt t2 eingetretener Einfluss auf die „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ erkennbar: die organisationsbezogene Dimension „Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag“. Je mehr Partizipationsrechte die Kinder haben, desto wahrscheinlicher ist eine gute Arbeitsbeziehung. Die fallzuständigen Fachkräfte der Einrichtungen wurden diesbezüglich nach den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag gefragt. Die Dimension „Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag“ setzt sich darauf basierend aus vier Items der Frage nach den Bereichen zusammen, in denen die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen können:

1. Erstellung von Gruppen-/Familienregeln (von 80 % der Fachkräfte zu t2 genannt)
2. Erstellung von individuellen Regeln (von 82 % der Fachkräfte zu t2 genannt)
3. Beim Essensplan (von 74 % der Fachkräfte zu t2 genannt)
4. Bei den Freizeitangeboten (von 89 % der Fachkräfte zu t2 genannt)

		Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung Zeitpunkt 1 (t1)	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung Zeitpunkt 2 (t2)
Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag Zeitpunkt 1 (t1)	r	-.012	
	Sig.	.845	
	N	263	
Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag Zeitpunkt 2 (t2)	r		.189
	Sig.		.003
	N		242

Tabelle 7.21

Tabelle 7.21 zeigt, dass es zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) keinen, zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) aber einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dimension „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ und der Dimension „Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag“ gibt. Die „Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag“ haben sich vom ersten (t1) zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) deutlich erhöht (vgl. Tabelle 7.22). Diese Erhöhung ist jedoch nicht auf das Bundesmodellprogramm zurückzuführen (vgl. Tabelle 7.23).

	Zeitpunkt	MW	N	Std.	T-Wert	Sig.
Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag	1	0,021	234	0,92	3,861	.000
	2	-0,294	234	1,27		

Tabelle 7.22

		MW	Std.	N	F (df = 1)	Sig.
Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag	Modell	-0,309	0,85	179	0,15	.702
	Kontrollgruppe	-0,237	1,16	63		
	Insgesamt	-0,290	0,93	242		

Tabelle 7.23

Allerdings hat sich das Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen an den Modellstandorten gegenüber dem Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen in der Kontrollgruppe tendenziell (wenn auch nicht signifikant) verbessert (vgl. Tabelle 7.24).

Dimensionen (t2)		MW	Std.	N	F (df = 1)	Sig.
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Modell	-0,197	0,94	177	0,54	.462
	Kontrollgruppe	-0,097	0,80	59		
	Insgesamt	0,000	0,91	236		

Tabelle 7.24

### Einfluss des Modellprogramms

Das erhöhte „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ ist zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) – in nicht unerheblichem Maße – indirekt auf das Bundesmodellprogramm zurückzuführen (vgl. Modell 7.6). Zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) wirkt die „Qualität der HPG-Vorbereitung“ auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“. Hinter der Variablen „Qualität der HPG-Vorbereitung“ steht die Frage an die Kinder und Jugendlichen, wie gut sie die Vorbereitung auf das Hilfeplangespräch fanden. Von den Kindern und Jugendlichen, die zum zweiten Erhebungszeitpunkt (t2) an einem Hilfeplangespräch teilgenommen hatten, antworteten 26 %, dass sie sehr gut, und 40 %, dass sie gut vorbereitet wurden. Auch zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) gab es bivariat einen signifikanten Zusammenhang ( $r = .213$ ) zwischen der „Qualität der HPG-Vorbereitung“ und dem „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hatte sich dieser Zusammenhang ( $r = .300$ ) noch erhöht. Die „Qualität der HPG-Vorbereitung“ ist im höheren Maße von der „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung“ abhängig. Der bivariate Einfluss war zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) mit  $r = .377$  allerdings deutlich höher als zum zweiten Erhebungszeitpunkt t2 ( $r = .255$ ) (vgl. Tabelle 7.25).

Qualität der HPG-Vorbereitung		Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung
Zeitpunkt 1 (t1)	r	.213	.377
	Sig.	.002	.000
	N	168	168
Zeitpunkt 2 (t2)	r	.300	.255
	Sig.	.000	.000
	N	222	222

Tabelle 7.25

Zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) hatten deutlich weniger Kinder und Jugendliche an einem Hilfeplangespräch teilgenommen. Aufgrund der zu geringen Fallzahl konnte die „Qualität der HPG-Vorbereitung“ deswegen zum ersten Erhebungszeitpunkt (t1) nicht mit in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen werden.<sup>48</sup> Dass zum zweiten Erhebungszeitraum (t2) mehr Kinder und Jugendliche an einem Hilfeplangespräch teilgenommen hatten, geht unter anderem auf das Wirkungselement „Verbindliche Verfahrensregeln“ des Bundesmodellprogramms zurück. Die „Verbindlichen Verfahrensregeln“ legen die Abläufe für Hilfeplanverfahren verbindlich fest (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Die „Verbindlichen Verfahrensregeln“ wirken einmal indirekt über die „Qualität der

48 Bei einer reduzierten Fallzahl, die nur durch die Nichtteilnahme am HPG bedingt war, wäre eine seriöse FILM-Schätzung noch möglich gewesen. Die reduzierte Fallzahl wg. Nichtteilnahme wurde zu t1 auch noch durch zu viele „weiß nicht“ Antworten der Kinder- und Jugendlichen erhöht. Eine seriöse FILM-Schätzung war für t1 nicht möglich (zu FILM-Schätzung vgl. Anhang Teil B: Methodische Anmerkungen)



HPG-Vorbereitung“ und zum zweiten direkt auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ (vgl. **Modell 7.6**). Je verbindlicher die Verfahren, desto höher das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“. Der Grad an „Verbindlichen Verfahrensregeln“ ist an den Standorten im Bundesmodellprogramm deutlich höher als an den Standorten der Kontrollgruppe. Mittels der „Verbindlichen Verfahrensregeln“ wirkt das Bundesmodellprogramm (Variable „Modellstandort vs. Kontrollgruppe“) damit auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“.

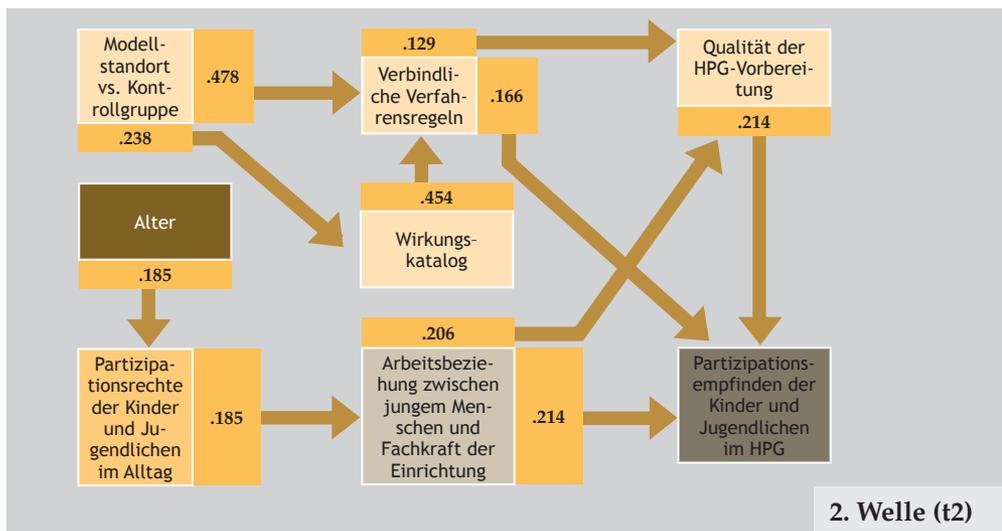
		Verbindliche Verfahrensregeln	Wirkungsdialog
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch Zeitpunkt 2 (t2)	r	.162	.187
	Sig.	.013	.004
	N	236	236

**Tabelle 7.26**

Neben den „Verbindlichen Verfahrensregeln“ kann auch das Wirkungselement „Wirkungsdialog“ als Wirkfaktor des Bundesmodellprogramms gesehen werden. Bei dem Wirkungselement „Wirkungsdialog“ werden im dialogischen Verfahren die Ergebnisse der Arbeit und die dahinter liegenden Prozesse und Rahmenbedingungen gemeinsam von Leistungsträger und Leistungserbringer reflektiert und bewertet (vgl. dazu Abschnitt 5.2). Das Wirkungselement „Wirkungsdialog“ korreliert ebenso wie das Wirkungselement „Verbindliche Verfahrensregeln“ mit dem „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“ (vgl. Tabelle 7.26). Darüber hinaus korreliert es auch sehr hoch mit den „Verbindlichen Verfahrensregeln“ und dem Bundesmodellprogramm (Variable „Modellstandort vs. Kontrollgruppe“) (vgl. Tabelle 7.27). Alternativ zum Modell 7.6 lässt sich eine Strukturgleichung modellieren, in der der „Wirkungsdialog“ direkt auf die „Verbindlichen Verfahrensregeln“ wirkt. Der „Wirkungsdialog“ wirkt dabei indirekt über den direkten Einfluss auf die „Verbindliche Verfahrensregeln“ auf die „Qualität der HPG-Vorbereitung“ und auf das „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“. Das Bundesmodellprogramm (Variable „Modellstandort vs. Kontrollgruppe“) wirkt dabei sowohl direkt auf den „Wirkungsdialog“, als auch auf die „Verbindlichen Verfahrensregeln“ (vgl. **Modell 7.7**).

		Modellstandort vs. Kontrollgruppe	Verbindliche Verfahrensregeln	Wirkungsdialog
Modellstandort vs. Kontrollgruppe	r	1	.238	.586
	Sig.		.000	.000
	N	274	274	274
Verbindliche Verfahrensregeln	r	.238	1	.568
	Sig.	.000		.000
	N	274	274	274
Wirkungsdialog	r	.586	.568	1
	Sig.	.000	.000	
	N	274	274	274

**Tabelle 7.27**



Modell 7.7:<sup>50</sup>

### Exkurs: Zufriedenheit der Adressatinnen und Adressaten der Hilfe zur Erziehung mit der Arbeit der Fachkräfte

Anhand einer Schulnotenskala haben die Kinder und Jugendlichen die Arbeit des Jugendamtes und der Einrichtung benotet. Die Kinder und Jugendliche benoten die Arbeit des Jugendamtes und der Einrichtung insgesamt sehr positiv. Dabei ist die Bewertung der Arbeit der der Einrichtung deutlich positiver als die Bewertung für das Jugendamt.

Zum Erhebungszeitpunkt t1 benoteten 21 % der Kinder und Jugendlichen die Arbeit des Jugendamtes mit sehr gut, 35 % mit gut und 26 % mit befriedigend. Zum zweiten Erhebungszeitraum antworteten 27 %, dass die Arbeit des Jugendamtes sehr gut ist, 35 %, dass sie gut, und 25 %, dass sie befriedigend ist.

Die Einrichtungen wurden zum ersten Erhebungszeitpunkt t1 zu 38 % mit sehr gut bzw. zu 36 % mit gut und zu 12 % mit befriedigend bewertet; zum zweiten Erhebungszeitraum t2 bekamen 34 % die Einrichtung für ihre Arbeit ein sehr gut, 33 % ein gut und 18 % ein befriedigend. Die Benotungen zwischen dem ersten Erhebungszeitpunkt t1 und dem zweiten t2 unterscheiden sich dabei nicht signifikant.

Zwischen der Benotung der Kinder und Jugendlichen für die Arbeit des Jugendamtes und der Bewertung der Arbeitsbeziehungen zu den Fachkräften des Jugendamtes gibt es einen sehr hohen Zusammenhang (etwas über  $r = .60$  zu beiden Erhebungszeitpunkten). Der analoge Zusammenhang in Bezug auf die Einrichtung ist mit  $r = .46$  für beide Erhebungszeitpunkte niedriger, aber auch noch hoch (vgl. Tabelle7.28).

Zwischen der Benotung der Arbeit des Jugendamtes und dem Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG gibt es zu beiden Erhebungszeitpunkten (t1 und t2) keinen signifikanten Zusammenhang, zwischen der Benotung der Arbeit der Einrichtung und dem Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG gibt es zu beiden Erhebungszeitpunkten (t1 und t2) einen mäßigen Zusammenhang ( $r = .161$  zu t1,  $r = .199$  zu t2). Einen mäßigen bis mittleren Zusammenhang ( $r = .16$  bis  $r = .30$ ) gibt es zwischen der Benotung der Kinder und Jugendlichen für die Arbeit des Jugendamtes bzw. der Einrichtung und dem „Capabilities-Set“ (vgl. Tabelle7.28).

50  $R^2$  (Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG(t2)) = .144,  $R^2$  (Arbeitsbeziehungen zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung(t2)) = .035

Auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen wurden anhand einer Schulnotenskala befragt, wie zufrieden sie mit der Arbeit des Jugendamtes bzw. der Einrichtung sind. Wegen der selektiven Stichprobe sind die Ergebnisse allerdings mit Vorsicht zu betrachten (es werden auch nur die Ergebnisse der ersten Stichprobe dargestellt, mit der zumindest die Einschätzungen von 47 % der Eltern bzw. eines Elternteils abgebildet werden können). Die Tendenz in der Zufriedenheitsabfrage ist aber deutlich: Insgesamt beurteilen die Eltern die Arbeit des Jugendamtes wie auch der Einrichtung sehr positiv, noch positiver als die Kinder und Jugendlichen. Auch ist der Unterschied der Bewertung zwischen der Arbeit des Jugendamtes und der der Einrichtung nicht so deutlich wie bei den Kindern und Jugendlichen. Sie beurteilen die Arbeit der Einrichtung nur etwas besser als die des Jugendamtes: 39 % der Eltern beurteilen die Arbeit der Einrichtung mit sehr gut, 45 % mit gut und 13 % mit befriedigend; die Arbeit des Jugendamtes wurden von einem Viertel der Eltern als sehr gut, von 45 % als gut und von 16 % als befriedigend eingeschätzt.

Dimensionen		Benotung der Arbeit des Jugendamtes	Benotung der Arbeit der Einrichtung
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch (t1)	r	.122	.161
	Sig.	.097	.026
	N	185	191
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung (t1)	r	.242	.459
	Sig.	.000	.000
	N	244	263
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes (t1)	r	.607	.180
	Sig.	.000	.003
	N	244	263
Capabilities-Set (t1)	r	.158	.295
	Sig.	.013	.000
	N	244	263
Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch (t2)	r	.098	.199
	Sig.	.141	.002
	N	228	228
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung (t2)	r	.259	.455
	Sig.	.000	.000
	N	257	263
Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes (t2)	r	.635	.199
	Sig.	.000	.001
	N	257	263
Capabilities-Set (t2)	r	.236	.175
	Sig.	.000	.004
	N	257	263

Tabelle 7.28

## 7.5 Interpretation der Wirkungsanalysen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich drei zentrale Einfluss Schwerpunkte auf Wirkungen bei Kindern und Jugendlichen zeigen, die im direkten Zusammenhang mit jugendhilfespezifischen Struktur- und Prozessmerkmalen stehen:

- die Prozesswahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als AdressatInnen.
- die professionellen Einstellungen und Interaktionskompetenzen,
- die organisatorische Rahmung des Hilfeprozesses und des Bedingungen des professionellen Arbeitens,

## Die Prozesswahrnehmung der Kinder und Jugendlichen als dominante Einflussgröße: Das Partizipationsempfinden und die Einschätzung der Arbeitsbeziehung als zentrale Wirkfaktoren

Insgesamt heben sich zwei wesentliche Prozessbeurteilungen der jungen Menschen hervor, wenn die kausalen statistischen Zusammenhänge mit der Förderung von Befähigungs- und Verwirklichungschancen der Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen werden: das Partizipationsempfinden und die Qualität der Arbeitsbeziehung (besonders zu den Fachkräften der Einrichtungen). Diese beiden, direkt auf die Capabilities-Entwicklung wirkenden Faktoren werden ihrerseits beeinflusst durch spezifische Aspekte der organisatorischen Rahmung von Hilfeprozessen: die Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im pädagogischen Alltag und die Qualität der Hilfeplanvorbereitung mit den jungen Menschen. In den folgenden Ausführungen werden – ausgehend von den beiden direkten Wirkfaktoren „Partizipationsempfinden“ und „Qualität der Arbeitsbeziehung“ – Anknüpfungspunkte an bestehende theoretische Diskurse dargestellt und weiterführende Interpretationshypothesen aufgestellt sowie ihre Zusammenhänge mit den beiden indirekten Wirkfaktoren „Partizipationsrechte im Alltag“ und „Qualität der Hilfeplanvorbereitung“ interpretativ eingeordnet.

### *„Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangespräch“*

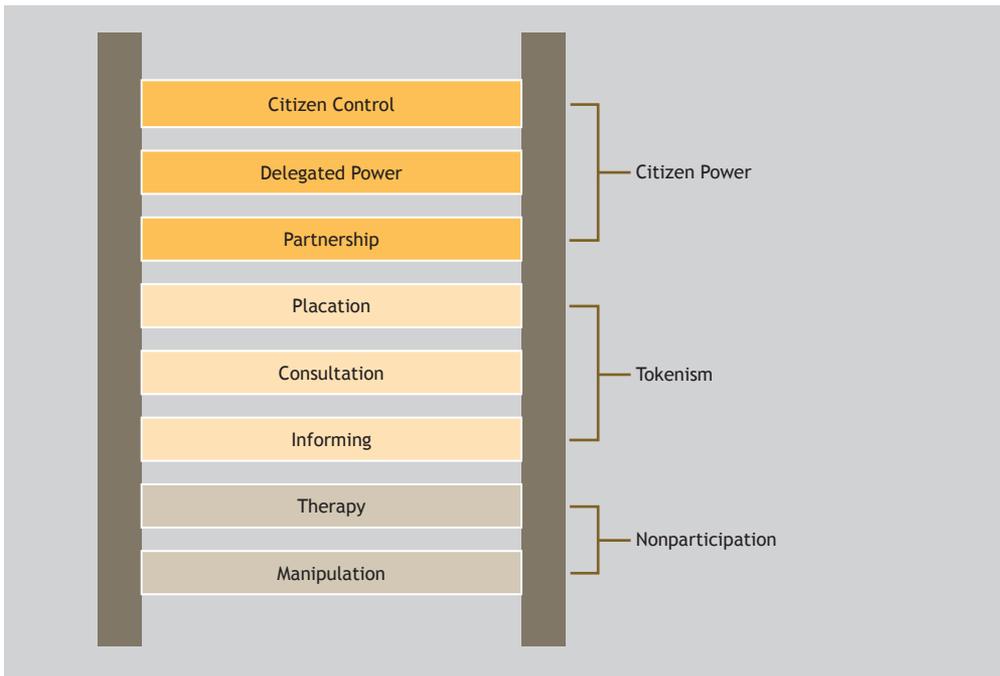
Das Gesamtmodell zeigt, dass das Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen – bezogen auf ihre Sprech- und Verständnismöglichkeiten im Hilfeplangespräch – zum Zeitpunkt t1 einen der größten Einzeleinflüsse auf das gesamte Capabilities-Set hat (mit .25 wies diese Dimension den zweithöchsten Regressionskoeffizienten auf, vgl. Modell 7.6), und zum Zeitpunkt t2 sogar den größten (mit .28, vgl. Modell 7.6). Dieses Ergebnis bestätigt die zentrale Bedeutung des Partizipationsthemas für die Jugendhilfe.

Auch wenn mit der Ausprägung des Partizipationsempfindens – das in diesem Zusammenhang, wie oben beschrieben, daraus resultiert, dass die Kinder und Jugendlichen verstanden haben, worüber im HPG gesprochen wurde, und dass sie für sich Chancen gesehen haben, ihre eigenen Themen einzubringen, sofern sie den Wunsch danach hatten – keine haltbaren Aussagen darüber gemacht werden können, in welchem Ausmaß die Kinder sich tatsächlich beteiligt haben (wie viel sie gesprochen haben etc., welche Themen sie eingebracht haben) und wie viel Macht ihnen nachweisbar bei Entscheidungsprozessen zugestanden wurde, muss zumindest betont werden, dass auch schon derart niedrigschwellige Partizipationsaspekte Wirkung entfalten können.

Im Hinblick auf die partizipationsorientierten Steuerungs- und Gestaltungsaspirationen ist zu bemerken, dass mit dem Bundesmodellprogramm, das statistisch nachweislich eine Verstärkung des Partizipationsempfindens befördert hat, ein *erster* erfolgreicher Schritt gegangen wurde. Wie viel Wirkungspotential allerdings entfaltet werden kann, wenn auch die realen Machtverhältnisse und die damit verbundenen Entscheidungsbefugnisse reflektiert und situationsadäquat im Partizipationsinteresse des Kindes/Jugendlichen gestaltet werden, können nur *weitere* praktische Reformschritte zeigen.

Der positive Einfluss des Partizipationsempfindens kann demnach als Bestätigung für die bisherigen Bemühungen gelten, das Ergebnis darf aber andererseits auch nicht zu einer Verkürzung des Partizipationsverständnisses führen.

Klassische Partizipationstheorien verweisen auf die Differenzierungsnotwendigkeiten, wenn Partizipation betrachtet wird. Sherry Arnstein's *ladder of participation* illustriert einen Differenzierungsvorschlag (vgl. Arnstein 1969; Abb. 7.26), der auch heute noch in der Gesundheitsförderung (vgl. und in der politischen Schulbildung (vgl. BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“) Beachtung findet:



**Abbildung 7.26**

Auch spätere Modifikationen oder ähnlich aufgebaute und inhaltlich analoge Modelle (vgl. Hart 1992; Schröder 1995) sehen die Spannbreite von Partizipation zwischen Fremd- und Selbstbestimmung.

Ein Partizipationsempfinden, wie wir es hier gefasst haben, kann sich dabei potenziell auch auf den mittleren Stufen in Arnsteins Modell einstellen und würde damit auf Alibipolitiken (tokenism) basieren. Dennoch zeigen aber auch informationsorientierte Maßnahmen positive Wirkung auf zentrale Lebensaspekte der jungen Menschen, wie die Ermittlung des indirekten Wirkfaktors „Qualität der Hilfeplanvorbereitung“ durch die Längsschnittanalyse zeigt (vgl. Modell 7.6). Auch wenn die Qualitätsfrage hier allein im Rückgriff auf die Zufriedenheitswerte der jungen Menschen mit der Vorbereitung beantwortet, so ist doch davon auszugehen, dass die Antworten sich implizit auch auf den Informationswert der Vorbereitung beziehen. Denn das größte Potential der Hilfeplanvorbereitung für die jungen Menschen liegt höchstwahrscheinlich in der vorherigen Kenntnis der Gesprächsinhalte, so dass sie Zeit und – im Falle einer umfassenden Vorbereitung – Unterstützung bekommen, ohne den direkten Situationsdruck Fragen, Antworten und Stellungnahmen zu den Gesprächsthemen zu entwickeln. Außerdem eröffnet die frühzeitige Informierung über die Themen den jungen Menschen auch grundsätzlich die Möglichkeit, sich auch gegen die Teilnahme zu entscheiden. Im Sinne einer informierten Entscheidung zur Nicht-Teilnahme kann dieser Handlungsschritt in einem weiteren Partizipationsverständnis auch als Beteiligungsoption gewertet werden (vgl. Kapitel 6). Ob die Hilfeplanvorbereitungen allerdings tatsächlich diese Informationsfunktionen erfüllen bzw. wie sie inhaltlich und methodisch ausgestaltet werden und welche Aspekte wiederum mit der Qualitätsbewertung der jungen Menschen in Zusammenhang stehen, ist in weiterführenden Studien zu eruieren. Anhand der Daten aus der Programmevaluation kann zum jetzigen Zeitpunkt nur festgehalten werden, dass neben dem hypothetischen Informationswert der Beziehungsaspekt einen nachgewiesenen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Hilfeplanvorbereitung hat. Wie später noch näher ausgeführt wird, zeigt sich hier aber schon exemplarisch ein deutlicher Zusammenhang zwischen der (von den Kin-

dem und Jugendlichen konstatierten) Beziehungsqualität (zur Fachkraft der Einrichtung) und den pädagogischen Interaktionsergebnissen. Der starke Einfluss der Beziehungsqualität, einerseits auf die Hilfeplangesprächsvorbereitung, andererseits auf das Partizipationsempfinden der jungen Menschen im Hilfeplangespräch selbst, kann allerdings auch als potenzieller Verzerrungsfaktor für die jeweiligen Interaktionsbewertungen gesehen werden. Die mögliche Spiegelung von Machtaspekten der pädagogischen Beziehungen (vgl. Wolf 2001) in den Antworten wird in den Sozialwissenschaften auch unter dem Begriff der „sozialen Erwünschtheit“ beleuchtet. Ohne dieses Phänomen anhand der vorliegenden Daten näher beleuchten zu können, soll zumindest auf diese zweite, potenzielle Relativierungsnotwendigkeit in Bezug auf das Partizipationsempfinden hingewiesen werden. Denn aufgrund der Verzerrungsgefahr bleibt weiterhin offen, welche „objektiven“ Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten den Kindern und Jugendlichen in den Hilfeplangesprächen gewährt werden.

Diese Relativierung der Beziehung zwischen dem Partizipationsempfinden und den tatsächlichen Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten ist auch angesichts jugendhilfespezifischer Arbeiten zur Partizipation angebracht. Zum Beispiel verweist Pluto darauf, dass „[j]e stärker die befragten Fachkräfte in den pädagogischen Alltag eingebunden sind und je deutlicher sie mit den widersprüchlichen Anforderungen, den komplexen und schwierigen Situationen der Adressaten und den daraus resultierenden Interaktionsproblemen konfrontiert sind, desto eher äußern sich die Fachkräfte skeptisch bis abwehrend gegenüber Partizipation“ (Pluto 2007, S. 79). Die Konsequenzen sind Vermeidungsstrategien und/oder eine formalisierte Umsetzung (in den Hilfeplangesprächen) (vgl. Pluto 2007, S. 142 ff.).

Diese Beschränkung auf formale Prozesse kritisieren auch Hartig und Wolff und schlussfolgern aus ihrem Projekt:

„Beteiligung lebt und stirbt in der Bereitschaft aller am Prozess Beteiligten sich auf dieses Interaktionsprinzip einzulassen. Die Umsetzung von Beteiligung im Alltag der stationären Jugendhilfe setzt eine beteiligungsorientierte Haltung eines jeden Einzelnen und eine beteiligungsfördernde Organisationskultur voraus“ (Hartig & Wolff 2006, S. 77). Damit verweisen sie auf drei zentrale Schwerpunkte, deren Bedeutung auch durch die Ergebnisse der Evaluation des Bundesmodellprogramms bestärkt werden konnte: die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im pädagogischen Alltag, die Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Fachkraft und Kind/Jugendlichem sowie die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Fachkräften (als Teil einer beteiligungsfördernden Organisationskultur). Der letzte Punkt wird später noch thematisiert und seine Bedeutung diskutiert. Zunächst wenden wir uns der Arbeitsbeziehung zu, die auch von den Partizipationsmöglichkeiten der jungen Menschen im pädagogischen Alltag tangiert wird.

#### *„Qualität der Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft“*

Die Einschätzung der Arbeitsbeziehung seitens der jungen Menschen kristallisiert sich anhand der empirischen Analysen als zweite dominante Einflussgröße des Erbringungsprozesses auf dessen Ergebnisse heraus. Damit konnte die Evaluation des Bundesmodellprogramms die Qualität des Arbeitsbündnisses/der pädagogischen Beziehung als wichtigen Wirkfaktor empirisch bestätigen.

Damit schließen sich die Ergebnisse an die Erkenntnisse nationaler und internationaler Studien zum Erbringungsverhältnis in verschiedenen pädagogischen und therapeutischen Settings an (vgl. Wolf 2006b; Hansbauer 2003; Shirk & Karver 2003; Orlinsky, Grawe & Parks 1994; Wampold 2001; Beckmann, Otto, Schaarschuch & Schrödter 2006).

Insbesondere der Faktor des Vertrauens innerhalb einer pädagogischen Beziehung wird von verschiedenen Seiten in den Mittelpunkt gerückt, wenn es um die Voraussetzungen für gelingende Lern- und Bildungsprozesse geht (Wagenblass 2004; Schweer 1996; Brozio 1995; Bönsch & Kaiser 2002). Die Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe sind demnach auf das Vertrauen der jungen Menschen angewiesen, um einen koproduktiven Dienstleistungsprozess (vgl. Schaarschuch 2006) und damit die Chance auf eine intendierte Wirkung in Gang zu setzen. Für die jungen Menschen hat dieses „Sich-Einlassen“ auf die Fachkraft – abgesehen von den Resultaten des Lern- und

Bildungsprozesses – den Vorteil, dass Unsicherheiten in Bezug auf den Ausgang des Prozesses reduziert werden können (vgl. Boon&Homes 1991; Petermann 1985).

Schweer merkt an, dass Kinder und Jugendliche Vertrauen in Andere altersabhängig von unterschiedlichen Aspekten abhängig machen: bei jüngeren Kindern sind eher die wahrgenommenen Aktivitäten des Gegenübers entscheidend, während das Vertrauen älterer Kinder und Jugendlicher eher auf den zugeschriebenen Eigenschaften des Anderen (z. B. Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit etc.) basieren (Schweer 1996, S. 44). Allerdings sind auch diese zugeschriebenen personalen Eigenschaften in der Regel abhängig von konkreten persönlichen Erfahrungen mit dieser Person. Denn im Sinne eines spezifischen Vertrauens in eine konkrete Fachkraft (im Gegensatz zu generalisiertem Vertrauen in Institutionen) wird dieses durch konkrete Interaktionserfahrungen generiert (vgl. Wagenblaus 2004, S. 110). Im Hinblick auf die Interaktionsmerkmale von Vertrauensbeziehungen ist darauf zu verweisen, dass hier von einem wechselseitigen Kreislaufprozess auszugehen ist, der sowohl das Vertrauen des jungen Menschen in die pädagogische Fachkraft als auch das Vertrauen der pädagogischen Fachkraft in den jungen Menschen erfordert, wenn sich die Beziehung positiv entwickeln soll (vgl. Röhner 1985). In diesem Zusammenhang ist auf den Einfluss der von den Fachkräften eingeräumten „Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag“ auf die Beziehungsbewertungen der jungen Menschen aufmerksam zu machen. Die Längsschnittanalyse konnte hier deutlich machen, dass das Ausmaß der gewährten Mitbestimmungsmöglichkeiten im pädagogischen Alltag und damit auch das damit signalisierte Vertrauen in die Kinder und Jugendlichen einen positiven Effekt auf die Qualität der Arbeitsbeziehung aus Sicht der jungen Menschen hat. Sich durch diese eröffneten Gestaltungsspielräume und Entscheidungsfreiheiten ernst genommen und akzeptiert fühlen, korrespondiert damit zumindest zu einem Teil mit den von Rempel und Holmes formulierten zentralen Bestandteilen von Vertrauen: Vorhersagbarkeit, Verlässlichkeit und Glaube an den anderen (vgl. Rempel, Holmes & Zanna 1985). Letzteres impliziert das Gefühl, „daß der Interaktionspartner „zu mir als Person“ steht“ (Schweer 1996, S. 22). Dieses Gefühl, ebenso wie die anderen beiden Vertrauenskomponenten, entwickeln sich aufgrund der spezifischen Erfahrungen, die mit dem Interaktionspartner gemacht werden. Den jungen Menschen diese Erfahrungen zu bieten, sich selbst als professionelle Fachkraft der Einschätzung des jungen Menschen auszusetzen, sich auf Interaktionsprozesse einzulassen und selbst Vertrauen zu schenken gehört damit zu den grundlegenden Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft.

Insofern verwundert es nicht, dass das Vertrauen der jungen Menschen in engem Zusammenhang mit der Einschätzung der Kinder und Jugendlichen steht, dass die Fachkräfte genug Zeit für sie haben (vgl. Methoden- und Datenband Teil A: Modell A4 und Modell A5). Gemeinsam verbrachte Zeit ist nicht nur im Hinblick auf Vertrauensbildung von Interesse, sondern hat für Kinder und Jugendliche einen Eigenwert an sich (vgl. World Vision 2007). Im Rahmen der World Vision-Kinderstudie konnte nachgewiesen werden, dass das Gefühl der Kinder, dass – in diesem Fall – die Eltern genug Zeit für sie haben, nicht von einer Stundenzahl bzw. den Präsenzzeiten der Eltern zu Hause bzw. in der Umgebung des Kindes abhängig ist. Vielmehr konnten negative Einflüsse von prekären Lebens- und Erwerbssituationen nachgewiesen werden, die die Zufriedenheit der Kinder mit den Zeit- und Aufmerksamkeitsressourcen ihrer Eltern reduzieren (vgl. Schneekloth & Leven 2007, S. 92 ff.). Inwieweit dieser negative Einfluss von Prekarität auch auf die Arbeitszusammenhänge von sozialpädagogischen Fachkräften übertragbar ist, kann anhand der vorliegenden Analysen nicht abschließend beantwortet werden. Die Ergebnisse der Evaluation des Bundesmodellprogramms weisen aber zumindest in Ansätzen darauf hin, dass organisatorische Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit sich auf die Prozesswahrnehmung der Kinder und Jugendlichen auswirken.

## Professionalität und Dienstleistungsqualität als notwendige Rahmenbedingungen für Wirkungen – Fachliche Haltungen und institutionelle Merkmale und ihre Wirkung

Während die Wirkfaktoren der subjektiv wahrgenommene Beteiligung („Partizipationsempfinden der jungen Menschen“) und der Arbeitsbeziehung (zwischen jungen Menschen und den Fachkräften bei öffentlichen und freien Trägern) direkt das pädagogische Verhältnis bestimmen und unmittelbaren Einfluss auf die Verwirklichungschancen (Capabilities) junger Menschen haben, wurden in den Strukturgleichungsmodellen dahinter liegende Kontexte empirisch erkennbar, die auf professionelle und institutionell-organisatorische Wirkfaktoren verweisen. Diese Wirkfaktoren werden hier daher als indirekt bezeichnet. Gleichwohl müssen sie in der Interpretation der empirisch identifizierten kausalen Wirkungszusammenhänge als Vorbedingungen zur Realisierung der gemessenen direkten Wirkfaktoren aufgefasst werden, da sie diese erst ermöglichen.

In der Längsschnittdanalyse konnten folgende Faktoren als wirksam identifiziert werden:

- Fachlich- reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen
- Professionelle Arbeitsautonomie
- Organisationsverbundenheit der Fachkräfte
- Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation
- Qualität des Teamklimas
- Aufgaben- und Ressourcenstrukturen
- Verbindliche Verfahren und Rahmenbedingungen für die Hilfeplanung
- Dialogische Verfahren der Wirkungssteuerung („Wirkungsdialog“)

Diese Wirkfaktoren verweisen darauf, dass *eine bestimmte* Professionalität wirkungsvolle Hilfeverläufe begünstigt und dass es *bestimmte* institutionell-organisatorische Voraussetzungen und Strukturen sind, die effektive Hilfen für junge Menschen fördern. Es kommt also entscheidend auf die *Art und Weise* von professionellen Organisationsformen in der Jugendhilfe an. Die Wirkfaktoren können auch als qualitative Prozessmerkmale der Jugendhilfe verstanden werden und sind in den vergangenen zehn Jahren unter dem Stichwort der Dienstleistungsqualität Sozialer Arbeit (vgl. Beckmann/Otto/Richter/Schrödter 2004, Beckmann/Schrödter 2006, Flösser 1999, Oechler 2009).Gegenstand des Fachdiskurses gewesen.

Die folgenden Interpretationen der einzelnen Wirkfaktoren geben Aufschluss über die Art der Professionalität und die organisatorisch-institutionellen Merkmale, die im Rahmen der Analysen Bedeutung gezeit haben:

Mit der Dimension der *fachlich- reflexiven Ziel- und Handlungskonzeption*, die einen Einfluss auf die Realisierung einer guten Arbeitsbeziehung zwischen jungen Menschen und Fachkräften der freien Träger der Jugendhilfe hat, ist ein Merkmal der Umgangs mit verschiedenen inhaltlich-normativen Ausrichtungen Sozialer Arbeit benannt. Jene Fachkräfte, die ein ausgewogenes Verhältnis dieser verschiedenen Ausrichtungen erkennen lassen, können mit höherer Wahrscheinlichkeit gute Arbeitsbeziehungen mit jungen Menschen aufbauen. Dies bedeutet, dass es einen positiven Einfluss hat, wenn ein breites Spektrum an Ausrichtungen, das von Integrations- und Normalisierungsansprüchen über die Beziehungs-, Reflexions- und Biographiearbeit bis hin zu alltagspraktischen Unterstützungstätigkeiten etwa bei Amtsgängen der jungen Menschen reicht. Dass eine einseitige Auflösung zugunsten einer Zieldimension nicht zur positiven Arbeitsbeziehung beiträgt, ist umgekehrt aus den Daten zu interpretieren. Eine wie hier identifizierte ausgewogene Konzeption unterschiedlicher Zieldimensionen setzt ein reflexives Abwägen, Flexibilität und Fallbezug voraus. Damit ergibt sich eine besondere Anforderung an die Relationierung unterschiedlicher Ziele und Orientierungen. (vgl. Dewe/Otto 2001, 2005). Zudem sind professionelle Zielorientierungen, zumindest wenn sie die Lebensweltlichen Bezüge der Adressaten ernst nehmen wollen und einer befähigenden Orientierung folgen sollen, wie es Thiersch formuliert, „in der gegebenen Vielfalt von Situationen flexibel und offen. In den strukturell asymmetrischen Beziehungen der Hilfe, Unterstützung und Erziehung zwischen den Verhältnissen und Möglichkeiten der AdressatInnen auf der einen Seite und den Angeboten, den erwarteten, notwendigen,

eingeforderten Vorgaben, Optionen und Provokationen auf der anderen Seite gibt es [...] kaum im Vorhinein selbstverständlich geltende Orientierungen. Sie müssen entworfen, verhandelt, ausgehandelt, ja erkämpft werden“ (Thiersch 1998, S. 294). Im Sinne dieses Verständnisses geht es nicht allein um das Abwägen von Zielorientierungen durch den/die Professionelle/n im Sinne einer Expertenentscheidung, sondern um eine Auseinandersetzung bzw. Aushandlung mit den AdressatInnen. Da die hier empirisch identifizierte Dimension gerade in einem Zusammenhang mit dem tragfähigen Arbeitsbündnis steht, liegt es nahe, dass hier nicht nur Fachkräfte expertokratisch entschieden haben, was die Zielperspektive der Hilfe ist, sondern diese Entscheidungen gemeinsam mit den Adressaten erarbeitet und umgesetzt haben. Dass fachlich reflektierte Ziel- und Handlungskonzeptionen innerhalb der Hilfeplanung eine konstitutive Bedeutung für die Hilfeverläufe haben, wurde auch durch die Studie zu Leistungen und Grenzen von Heimerziehung hervorgehoben (vgl. BMFSFJ 1998, S. 187 ff).

Die *professionelle Arbeitsautonomie* ist eine Dimension, die in der hier verwendeten statistischen Analyse die Aussage der Fachkräfte abbildet, ihre Zeiteinteilung selbständig vornehmen zu können. Dieser Bereich der autonomen Gestaltbarkeit kann hier als ein Indikator für professionelle Autonomie gelten. Die Interpretierbarkeit dieser Dimension in Bezug auf eine qualitative Bestimmung des professionell-organisatorischen Arrangements ist jedoch erst gemeinsam mit weiteren Dimensionen gegeben<sup>51</sup>.

Die Dimension der *Organisationsverbundenheit* bzw. des organisationellen Commitments der Fachkräfte steht für eine hohe Identifikation mit der Einrichtung bzw. dem Amt, in dem die Fachkräfte tätig sind. Nun ist eine besonders ausgeprägte Bindung an Organisationen nicht zwangsläufig ein professionelles Merkmal – im Gegenteil, Beckmann und Schrödter (2006) weisen unter anderem mit Verweis auf die Forschungsarbeiten von Stefan Schnurr (2003) darauf hin, dass Professionen „oftmals im strukturellen Konflikt mit der Organisation“ (Beckmann/Schrödter 2006, S. 41) stehen. Ein struktureller Konflikt, der mit dem Konstrukt eines büro-professionellen Arrangements (Harris 1998, Ziegler 2006) insofern tendenziell gelöst wurde, als dass solche professionelle Organisationsformen etabliert wurden, die bürokratisch-administrativen und standardisierbaren Verwaltungsanteile und die nicht standardisierbaren personenbezogenen Anteile voneinander trennen. Im Sinne einer solchen Organisationsform „dient die Organisation der Profession“, d. h. sie ermöglicht z. B. sozialpädagogische Arbeit, unterstützt die Strukturlogiken professionellen Handelns (Dewe 2009) und verhindert sie nicht durch (bürokratische) Formalisierung. Beckmann und Schrödter (2006) konnten im Feld der Sozialpädagogischen Familienhilfe in einer empirischen Studie in Fachkräftebefragungen in diesem Sinne einerseits „ermächtigende“ und andererseits „restringierende“ Organisationsbedingungen analysieren (ebd., S. 60 ff). Ein hohes Organisationscommitment von Fachkräften in der personenbezogenen Dienstleistungsarbeit ist daher dann nicht zu erwarten, wenn die Entscheidungsspielräume für Fachkräfte in der Fallarbeit bürokratisch oder durch Verwaltungsvorgaben stark eingeschränkt würden. Daher ist die Dimension der Organisationsverbundenheit für sich genommen zunächst schwer interpretierbar. Für welche Qualität, für welche Art von Organisationsform seitens der Fachkräfte eine Verbundenheit existiert, muss für die Interpretation der Befunde daher genauer untersucht werden. Das Modell 7.4 zeigt die weiteren Dimensionen an, die diese Verbundenheit bewirken. Dies sind vier Faktoren: Einerseits die bereits genannte *Arbeitsautonomie der Fachkräfte* sowie die *Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation*.

*Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation* meint hier relativ weitreichende Mitbestimmungsmöglichkeiten: Denn die Dimension setzt sich zusammen aus Einflussmöglichkeiten, die die Fachkräfte in Bezug auf Organisationsziele, Arbeitsabläufe und Finanzen sowie Personalentscheidungen für ihre jeweiligen Arbeitsbereiche angeben haben. Die Organisation, mit der sich

51 Da professionelle Entscheidungsautonomie professionstheoretisch (mit Blick auf die Arbeiten von Parsons 1968, Freidson 1975 und Abbott 1988) selbständige Gestaltung der Arbeit(-zeit) ebenso umfasst wie Eigenverantwortung für fachliche Entscheidungen, organisationelle Einflussmöglichkeiten und auch die kollegiale Zusammenarbeit sind die weiteren Dimensionen für eine Interpretierbarkeit von Bedeutung.

die Fachkräfte verbunden fühlen, ist also eine tatsächlich gestaltbare. Dass eine solche Gestaltbarkeit in den eigenen Arbeitszusammenhängen einen positiven Einfluss auf die Arbeitsbeziehung hat (die ja ihrerseits das Beteiligungsempfinden der AdressatInnen unterstützt) hat in ähnlicher Form Pluto (2007) im Zusammenhang mit eigenen qualitativen Studien (ex negativo) formuliert: „Ein Grund weshalb es MitarbeiterInnen häufig schwer fällt, eine umfassende Beteiligung zuzulassen, kann in der eigenen erlebten Machtlosigkeit liegen“ (ebd. S. 267). Auch Pluto bewertet daher Mitbestimmungsmöglichkeiten von Fachkräften als Voraussetzung für die Schaffung von partizipativen Arbeitsbeziehungen zwischen Fachkräften und AdressatInnen.

Ein dritter Einflussfaktor, der qualifizieren kann, mit welcher Art von Organisation sich die Fachkräfte verbunden fühlen ist die *Qualität des Teamklimas*. Diese Dimension sagt mehr aus als ein subjektiv als gut empfundenes berufliches Arbeitsklima: sie verweist auf einen intensiven Austausch und funktionierende, respektvolle Kommunikation über fachliche Fragen, Ziele und Veränderungsbedarfe im Team. Dass diese Dimension als Wirkfaktor identifiziert werden konnte, ist gerade in Bezug auf die wirkungsorientierte Steuerung der Jugendhilfe interessant: Denn wie oben beschrieben (vgl. Abschnitt 5.2), setzen zahlreiche Verfahren nicht unbedingt an den Abstimmungsprozessen im Team und kollegialer Kontrolle an. Wolfgang Klatetzki und Veronika Tacke (2005) heben heraus, dass – im Gegensatz zum klassischen bzw. archetypischen professionellen Organisationsmodell<sup>52</sup>, das sich im 20. Jahrhundert auch in Korrespondenz zum wohlfahrtsstaatlichen Arrangement in der Bundesrepublik als vorherrschendes Professionsmodell Sozialer Dienste entwickelte (vgl. Ziegler 2006) Im Zuge einer stärkeren strategischen Orientierung an Ergebnissen trete an Stelle von „kollegialen Werten“ und Formen der „Konsultation und Beteiligung“ das vermehrte Einsetzen von „Regeln und Prozeduren“ (Klatetzki/Tacke 2005, S. 19) und Kontrolle über professionelle Entscheidung durch Organisationsvorgaben. Dass hingegen gerade kollegiale Austausch- und Entscheidungsprozesse und Selbstvergewisserungen im Fachkollegium nach der im Bundesmodellprogramm durchgeführten Evaluation Voraussetzungen für wirkungsvolle Hilfen sind, lässt den Schluss zu, dass jene professionell gesteuerten Organisationsformen in der Praxis der Jugendhilfe (noch) durchaus empirisch vorzufinden sind und ihre Leistungsfähigkeit zeigen. Da jedoch auch die Tendenzen der beschriebenen Eingrenzung der Entscheidungsautonomie in manchen Elementen wirkungsorientierter Steuerungsmodellen erkennbar werden, ist zugleich ein Bereich markiert, der in der weiteren Entwicklung sorgsam beobachtet und auch in Bezug auf den Wandel der Organisationsformen und der damit einhergehenden Rationalitäten (vgl. Dewe 2009) in der Jugendhilfe wissenschaftlich in seiner zukünftigen Entwicklung weiter analysiert werden muss.

Vierter Einflussfaktor in Bezug auf die Organisationsverbundenheit sind *Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenstrukturen*. Hinter der Dimension, die eine stark negative Auswirkung auf die Verbundenheit der Fachkräfte hat, stehen Angaben der Fachkräfte, dass sie oft Aufgaben übernehmen müssen, ohne die dafür notwendigen Ressourcen zu haben, dass sie sich bei der Erledigung ihrer Aufgaben unter Zeitdruck gesetzt und mit widersprüchlichen Anforderungen und Anweisungen konfrontiert sehen. Diese Dimension gibt also Aufschluss darüber, wie eine wirkungsfördernde professionelle Organisation nicht sein sollte. Dabei scheint es für die Interpretation wichtig herauszustellen, dass dies hier nicht die etwa von Fritz Schütze (1992) analysierten konstitutiven Widersprüche und Paradoxien professionellen Handelns sind, die in dieser Dimension gefasst sind. Hier ist nicht die Strukturlogik sozialpädagogischer Arbeit erfasst, sondern vielmehr sind die Rahmenbedingungen der Organisation selbst in diese Dimension eingegangen. Ein Beispiel für solche institutionell-organisatorisch bedingten widersprüchlichen Handlungsanforderungen in Bezug auf die wirkungsorientierte Jugendhilfe veranschaulichen die Fallstudien: die widersprüchliche Anforderung an Fachkräfte, einerseits Ziele für das Controlling fixieren und überprüfen zu müssen und andererseits für den pädagogischen Prozess flexibel Ziele bearbeiten zu sollen (vgl. auch Albus u. a. 2009, S. 52 ff).

52 „Weil Professionelle über die Kompetenzen zur Bearbeitung dieser Probleme verfügen, nehmen sie in der Organisation zentrale Rollen ein und sind in der Ausführung ihrer Arbeit entsprechend autonom“ (Klatetzki/Tacke 2005, S. 17).

Zwei weitere Wirkfaktoren, welche die organisatorischen Kontexte strukturieren, sind empirisch erkennbar im Rahmen des Bundesmodellprogramms in besonderer Weise gefördert worden: *Verbindliche Verfahren und Rahmenbedingungen für die Hilfeplanung* und *Dialogische Verfahren der Wirkungssteuerung* wurden als erkennbare Auswirkungen des Bundesmodellprogramms deutlich.

Der erstgenannte Aspekt der *verbindlichen Verfahren und Rahmenbedingungen für die Hilfeplanung* zeigt in den Modellen 7.6 und 7.7 Einflüsse auf das Partizipationsempfinden und die Qualität der Hilfeplanvorbereitung. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Regelungen um den Rahmen der Hilfeplangespräche und der Hilfeplanung handelt, und nicht etwa um Vorgaben für Entscheidungen wie die standardisierte Zielüberprüfung und Zielfindung, die in den Fallstudien analysiert wurde (vgl. Kapitel 6). Hingegen handelt es sich hier um festgelegte Abläufe für Hilfeplanverfahren etwa in der Form, dass (in den Vereinbarungen nach § 78 a-g SGB VIII) vereinbart wird, welche beteiligten Akteure Berichte, Einladungen und Protokolle rund um die Hilfeplangespräche zu welchen Terminen und zu welchem Zweck erhalten. Offenbar ist es nach den vorliegenden statistischen Analysen für die Wirkung von Hilfen von Bedeutung, ob für wichtige Arbeitsschritte Zuständigkeiten und Aufgaben klar geregelt sind. Die Modellpartner haben hier einen Entwicklungsbereich gesehen, weil offenbar in diesem Bereich bislang verschiedene Unklarheiten und „Reibungsverluste“ bestanden. Nun kann aus diesen Befunden nicht abgeleitet werden, dass alle Schritte im Hilfeprozess festzulegen seien. Insbesondere zielen diese verbindlichen Verfahrensregelungen nicht auf eine Substitution fachlicher Entscheidungen im Einzelfall und versuchen damit nicht, professionelle Inferenz (Abbott 1988) zu substituieren. Sie sind keine Verfahrensvorschriften, die fachliche Entscheidungen, Diagnosen und Hilfepläne determinieren würden und denen Katetzki (2005) einen Kurzschluss attestiert: „Die Regulierung professionellen Handelns durch Verfahrensvorschriften schließt die Diagnose direkt mit der Behandlung kurz, so dass die professionelle Kernkompetenz, der Inferenz, die Kunst des Urteilens angesichts von Mehrdeutigkeit ausgeschaltet wird“ (ebd., S. 279). Dieser Aspekt wird hier deshalb als bedeutsam herausgestellt, da es – auch innerhalb des Bundesmodellprogramms Wirkungsorientierte Jugendhilfe – durchaus andere Ansätze der Wirkungssteuerung gibt, die auf die Standardisierung von Entscheidungen zielen. Solche Ansätze konnten in Bezug auf die adressatenbezogenen Wirkungen jedoch nicht als Wirkfaktoren identifiziert werden, weshalb sie in den Wirkungsanalysen nicht auftauchen. Vielmehr scheint es die Wirksamkeit zu steigern, wenn organisatorisch Rahmenbedingungen geklärt werden: Wenn Abläufe, Zeiten und Fristen eindeutig sind, ist innerhalb dieses Rahmens die Ermöglichung von guter fachlicher und professioneller Arbeit gegeben, die sich beispielsweise in der von jungen Menschen wahrgenommenen guten Qualität der Hilfeplanungsgesprächs-Vorbereitung ausdrückt.

Abschließend sei noch auf den empirisch im Modell gezeigten Wirkfaktor eingegangen, der in der Evaluation des Bundesmodellprogramms als Einsatz von dialogischen Verfahren der Wirkungssteuerung oder kurz als *Wirkungsdiallog* beschrieben wurde. Diese Dialogverfahren sind unter der Perspektive des Umgangs mit erhobenen Daten und Kennzahlen zu den erfolgten Hilfeprozessen zu betrachten. Die Wirkungsdialloge – wie sie im Rahmen des Bundesmodellprogramms erprobt wurden – sind keine reinen „Aushandlungsrunden“ mit beliebigem Gegenstand. Aber im Gegensatz zur reinen Berechnung auf der Basis von lokal erhobenen Controllingdaten mit dem Ergebnis einer (vermeintlich objektiven) Aussage über Wirkungen (etwa einer Einrichtung der Erziehungshilfe), werden in den Wirksamkeitsdialogen die erhobenen Controllingdaten einem gemeinsamen Bewertungsprozess unterzogen, der die Interpretation der Ergebnisse durch die beteiligten Träger vorsieht. Dabei steht nicht die Erreichung/Nichterfüllung von zuvor festgelegten Zielerreichungsquoten im Mittelpunkt. Vielmehr werden die Ergebnisse der Arbeit und die dahinter liegenden Prozesse und Rahmenbedingungen gemeinsam von Leistungsträger und Leistungserbringer reflektiert und bewertet. Grundlage für die dialogischen Verfahren ist in der Regel der Bericht des Leistungserbringers, der die Evaluationsdaten der Adressaten-, Prozess- und Strukturebene zusammenfasst. In der Regel werden diese dialogischen Bewertungsverfahren mit Zielvereinbarungen für den folgenden (z. B. jährlichen) Qualitätsdialog geschlossen. Dialogische Verfahren einer Bewertung von Kennzahlen haben im Feld der Jugendhilfe in den vergangenen Jahren größere Verbreitung gefunden (vgl. zum Wirksamkeitsdialog in der Jugend-

arbeit MGFFI 2006, Landesjugendamt Westfalen-Lippe 2009, Deinet et al. 2007, Schumann/ Appel/Stötzel 2001).

Der Dialog über Kennzahlen zu erbrachten Leistungen, Entgelten bzw. entstandenen Kosten und zur Entwicklung von Qualität erscheint auch deshalb notwendig, da mit den Vereinbarungen nach § 78 a-g SGBVIII bereits eine potenzielle Konfliktsituation entstanden ist, die Verhandlungen, Aushandlungen und Bewertungen der beteiligten institutionellen Akteure unabdingbar macht (vgl. Beckmann/Otto/Richter/Schrödter 2004).

Der Dialog über Wirkungen kann auch als Ausdruck der Ausrichtung der Jugendhilfe am Paradigma der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung und nicht der statischeren Qualitätssicherung interpretiert werden, der sowohl inhaltlich begründet wurde (vgl. Merchel 2000) und auch in der jugendhilferechtlichen Gesetzesformulierung und –kommentierung zum § 78 a ff SGB VIII seinen Niederschlag gefunden hat (vgl. Münder 2006, Jans/Happe/Saubier 1998).

Wirkungsdialogverfahren (die in den analysierten Vorgaben der Vereinbarungen sowohl eine Bewertung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität umfassen) sind also ein methodisch strukturiertes „ins-Gespräch-kommen“ zwischen Akteuren von leistungserbringenden Einrichtungen und Jugendämtern auf der Basis von Daten und Kennzahlen mit dem Ziel der Vereinbarung von Zielen der Qualitätsentwicklung für den Zeitraum bis zum nächsten Berichtszeitpunkt. Dass ein hoher Einfluss dieser Dimension auf die verbindlichen Verfahrensregelungen der Hilfeplanung besteht, zeigt an, dass hier zwei sich ergänzende Ausrichtungen des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“ offenbar am gleichen Wirkmechanismus ansetzen (vgl. Modell 7.7): An geeigneten Strukturen, die einen geregelten Austausch zwischen den beteiligten Akteuren fördern. Diese Strukturen sind so gestaltet, dass sie einerseits organisatorisch den notwendigen fachlichen Austausch sicher stellen, und zwar sowohl in der individuellen Hilfeplanung als auch in der aggregierten Bewertung der erbrachten Leistungen der Jugendhilfe. Andererseits enthalten sie – im Vergleich zu anderen Ansätzen Wirkungsorientierter Steuerung – weniger das fachlich-professionelle Handeln einschränkende, bzw. restringierende Merkmale

Die Gesamtbetrachtung der indirekten Wirkfaktoren zeigt, dass die zentralen Wirkmechanismen des Beteiligungsempfindens und der tragfähigen Arbeitsbeziehung nicht im kontextfreien Raum entstehen. Sie sind vielmehr auf eine Organisationsform der Jugendhilfe angewiesen, die Professionalität in den genannten Dimensionen unterstützt, Fachkräfte ermächtigt und strukturell eine mit den oben beschriebenen Merkmalen gekennzeichnete Dienstleistungsqualität ermöglicht.

## 7.6 Verhältnis von empirisch identifizierten Wirkfaktoren und Ansätzen Wirkungsorientierter Jugendhilfe

Es ist festzuhalten, dass die im Rahmen der Wirkungsanalysen identifizierten Wirkfaktoren auf Voraussetzungen effektiver Jugendhilfe verweisen, die mit Blick auf den Stand der einschlägigen Forschung durchaus keine große Neuigkeit darstellen. Vielmehr bestätigen sich, wie in der obigen Interpretation gezeigt, Befunde, die bereits in anderen Studien zur Wirksamkeit von Hilfen, Interventionen und Angeboten Sozialer Arbeit auf der Basis sozialwissenschaftlicher Analysen gewonnen wurden (vgl. dazu die Metaanalyse von Schrödter/Ziegler 2007 sowie Gabriel/Keller/Studer 2007 und Wolf 2007b).

Beachtlich sind diese Befunde jedoch im Kontext der neuen Verfahren, Methoden und Instrumente einer „Wirkungsorientierten Jugendhilfe“, wie sie in diesem Bundesmodellprogramm zur Evaluation standen: Es zeigt sich, dass Wirkfaktoren auch dort liegen, wo die neuen Verfahren nicht explizit ansetzen. Wirkfaktoren wie oben analysiert stehen in einem statistischen Wirkungszusammenhang mit den Prozessen und Ergebnissen des Hilfegeschehens. Daher finden sich darunter sowohl einige bereits explizierte Elemente als auch bislang eher implizite pädagogisch-professionelle Praxen oder institutionelle Wirkungsvoraussetzungen.<sup>53</sup>

53 In der Darstellung der Evaluationsergebnisse für die „Praxishilfe zur Wirkungsorientierten Jugendhilfe“ (vgl. Albus u a.

Die in Punkt 5.2 dargestellten expliziten Elemente wirkungsorientierter Steuerung sind von den Modellpartnern vereinbart und implementiert worden, weil ihnen im Vorfeld eine zentrale Wirkmächtigkeit zugeschrieben wurde. Manche dieser Wirkungsvermutungen haben sich in der Wirkungsevaluation der Längsschnittanalyse empirisch bestätigt (z. B. die verbindlichen Verfahrensregelungen, die Adressatenbeteiligung im Kontext der Hilfeplanung und der Wirksamkeitsdialog). Bei anderen vereinbarten Elementen konnten anhand der wissenschaftlichen Analysen (zumindest im Beobachtungszeitraum noch) keine Wirkungen auf Adressatenebene gezeigt werden.

---

2009) wurden daher implizite und explizite Wirkfaktoren unterschieden.

# 8 Konsequenzen und Perspektiven

Stefanie Albus, Heike Greschke, Birte Klingler, Heinz Messmer,  
Heinz-Günter Micheel, Hans-Uwe-Otto und Andreas Polutta

Die vorliegende Evaluationsstudie hat die Fragen nach der Wirksamkeit von Erziehungshilfen neu und entschieden beantwortet. Mit einem multiperspektivischem, methodisch innovativem Untersuchungsdesign konnten zentrale Wirkfaktoren in ihrem systematischem Zusammenspiel entdeckt und zur Grundlage für neue Perspektiven eines sozialpädagogischen Selbstverständnisses gemacht werden. Es ist evident geworden, dass die Frage nach der Wirksamkeit erst im Zusammenhang mit den administrativen Organisationsformen und den Fähigkeiten professionalisierten Handelns ihre eigentliche Beantwortung erfährt. Professionalisiertes Handeln ist dabei ein breiterer Kontext, der in erster Linie die Stärkung der AdressatInnen als gleichgewichtete Subjekte mit einer eigenen problemrelevanten Definitionsmächtigkeit zum Ansatzpunkt notwendiger Korrekturen des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit macht.

Strukturelle Zusammenhänge und situative Analysen zeigen, dass Beteiligung sowohl für die AdressatInnen als auch für die sozialpädagogischen Fachkräfte in ihren jeweiligen Handlungskontexten eine elementare Voraussetzung für gelingende Hilfen ist. Der Profession müssen entsprechende demokratische Handlungsräume im Kontext ihrer Organisationsformen zugesprochen werden, um für die AdressatInnen Partizipationsmöglichkeiten in formellen, non-formellen und informellen Interaktionssettings zu gewährleisten.

Im Rahmen der Evaluation gerieten unterschiedliche Facetten von Beteiligung in den Blick. So hat sich gezeigt, dass sich *wahrgenommene Partizipation* auf die Erweiterung der Verwirklichungschancen für Kinder und Jugendliche auswirkt. In den Fallstudien zum Hilfeplangespräch zeigte sich die interaktive Herstellung von Beteiligungsmöglichkeiten, die es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Relevanzsetzungen vorzunehmen. Dabei sind bloße Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen im Hilfeplangespräch oder auch Redebeiträge weder mit Beteiligung gleichzusetzen noch ohne Weiteres als Einräumen von Beteiligungspotentialen zu sehen. Vielmehr müssen Beteiligungsmöglichkeiten beständig erwogen, reflektiert und hergestellt werden, wobei auch ihre Begrenztheit durch die jeweiligen Rahmenbedingungen relevant ist.

Das Erkennen dieser Zusammenhänge war nur möglich durch ein breites empirisches Methodenset, verbunden mit einer bislang nicht üblichen Anwendungsroutine komplexer quantitativer Verfahren einerseits und entsprechender gesprächsanalytischer Analysen andererseits. Das entscheidende Ergebnis liegt dabei nicht nur in der Herausarbeitung einzelner Wirkfaktoren, sondern in dem Erkennen ihres systematischen Zusammenwirkens als „Wirkmechanismus“. Das ist wichtig zu betonen, da gerade in der viel geübten Separierung einzelner Faktoren übersehen wird, dass ein eklektizistischer Einsatz dieser Faktoren nur beschränkte Wirksamkeit entfalten kann.

Die Leistung des Bundesmodellprogramms besteht darin, einen intensiven Diskurs über Ziele (in) der Jugendhilfe angestoßen, alternative Beteiligungs- und Partizipationsformen erkundet und eine neue institutionelle Rahmung fachlichen Handelns initiiert zu haben. Die Konsequenzen der neu erprobten institutionellen Rahmungen fachlichen Handelns lassen an einigen Modellstandorten intensive Bemühungen erkennen, die Arbeitsvollzüge zu optimieren. Es zeigt sich aber auch, dass nicht jedes wirkungsorientierte Steuerungselement zwangsläufig positive Auswirkungen auf die erzieherischen Hilfen hat: Zum Beispiel ist zu beobachten, dass die Orientierung an s.m.a.r.t.en Zielsetzungen eine Eigenlogik in den Handlungsformen entfaltet, die der Komplexität des Hilfeprozesses und seiner Ergebnisse nicht gerecht wird. Auch Befürchtungen der Praxis,

dass mit dem Modellprogramm eine insbesondere für Freie Träger der Jugendhilfe gefährliche Schneise für ein Einsparungsmanagement geschlagen wird, haben sich mit Blick auf die Evaluation des Bundesmodellprogramms nicht bewahrheitet<sup>54</sup>. Finanzielle Boni bzw. Mali für erbrachte Jugendhilfeleistungen spielten an den Standorten, die sie einführten, praktisch nur eine untergeordnete Rolle; auch ihre Weiterführung wurde überwiegend in Frage gestellt. Tendenzen einer einseitigen Steuerungslogik blieben begrenzt, was auch in den zahlreichen dialogorientierten und austauschintensiven Ansätzen in der Zusammenarbeit der Träger zum Ausdruck kommt. Qualifiziert sich die Jugendhilfe in ihrer zukünftigen Entwicklung so, dass sie die Zusammenarbeit von Jugendämtern, freien Trägern *und* Adressat/innen verbessert, so beschreitet sie einen empirisch belegten Weg zur Steigerung von Prozess- und Ergebnisqualität.

Der Stellenwert von lokalen Wirkungsdialogen zwischen den öffentlichen und freien Trägern machte deutlich, dass der Austausch über die Ziele der eigenen sozialpädagogischen Arbeit und Angebote notwendig für die lokale Weiterentwicklung der Jugendhilfe ist. Zu beachten ist dabei, dass ein solcher Dialog ein ausgewogenes Machtverhältnis und die Bereitschaft der einzelnen Akteure, offen für Ideen und sensibel für die Interessen und Belange des jeweils anderen zu sein, voraussetzt.

Die Evaluation stand vor der Herausforderung, fachlich angemessene Kriterien für Wirkung in der Jugendhilfe zu entwickeln und begründen, die für empirische Studien und gleichzeitig als Reflexionsgrundlage für die Praxis nutzbar waren. Mit dem Capabilities-Ansatz wurde hier eine Bewertungsmetrik eingesetzt, die eine gerechtigkeitssensible Analyse der Wirkungen von Jugendhilfeleistungen ermöglicht. In den Blick geraten dabei die Befähigungs- und Verwirklichungschancen junger Menschen. Hierbei wird es als fachlicher Fortschritt einer Wirkungsanalyse angesehen, nicht Defizite, Verhaltens- oder Funktionsweisen von jungen Menschen als Ausdruck von Wirkungen der Jugendhilfe in den Blick zu nehmen und einen zu eng geführten Blick auf die alltäglichen Lebensführungen von AdressatInnen der Hilfen zur Erziehung zu vermeiden. Es geht vielmehr um die positiven Freiheiten, die die jungen Menschen in die Lage versetzen, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können. Damit ist die Frage verbunden, inwieweit öffentliche, sozialstaatliche Leistungen wie etwa die Jugendhilfe in ihren Handlungen dazu beitragen, Grundvoraussetzungen für menschliches Wohlergehen zu ermöglichen und zu fördern und so die gerechte Verteilung von strukturellen Ressourcen und Handlungsfreiheiten bereit zu stellen. Die Fragestellung ist somit zugleich auf die Unterstützungspotenziale des Hilfesystems gerichtet, so dass es die Ergebnisse ermöglichen, sie in ihren Implikationen für die Organisationsformen und professionelle Gestaltung der Jugendhilfe interpretieren zu können. Es ist damit gelungen, die inhaltliche Bestimmung von adressatenbezogenen Wirkungen bei jungen Menschen zu präzisieren.

Die in diesem Interpretationsrahmen empirisch sichtbar gewordenen Wirkfaktoren stellen die Bedingungen und Kontexte dar, unter denen die oben dargestellten positiven Freiheiten für Kinder und Jugendliche in der Jugendhilfe mit höherer Wahrscheinlichkeit erzielt werden können. Sie stellen ein Wissen zur Verfügung, das als Bezugspunkt fachlicher Reflexion verstanden werden kann. Die empirischen Befunde geben entscheidende Anhaltspunkte dafür, welcher Modus professionellen Handelns für Wirkungen eine besondere Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen kann. Es ist dies mit Blick auf die vorliegende Studie eindeutig der „reflexive Modus“ und nicht der „standardisierte Modus“ professionellen Handelns in der Jugendhilfe. Die Wirkfaktoren weisen gerade auf nicht standardisierbare, kommunikativ herzustellende Arbeitsbeziehungen in der Praxis der Hilfen zur Erziehung hin.

Die Identifikation von solchen Wirkfaktoren und den Bedingungen ihres Zustandekommens stellt also ein elementares Wissen für die reflexive Entwicklung der Jugendhilfe bereit. Eine solche

<sup>54</sup> vgl. dazu auch die Stellungnahmen vom Beirat des Bundesmodellprogramms und die Statements auf der Abschlusstagung des Bundesmodellprogramms in Berlin im Mai 2009, einzusehen auf [www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de](http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de)

reflexive Entwicklung hat entscheidende Implikationen für eine evidenzbasierte Professionalität in der Jugendhilfe. Sie bedeutet gerade nicht eine kritiklose Übernahme von Handlungsanweisungen und Manualen oder die detailgetreue Anwendung getesteter Programme bei spezifischen Indikationen, wie es im Ansatz der „Evidenzbasierten Praxis“ nahe gelegt wird (vgl. Gambrill 2001; Mullen/Bellamy/Bledsoe 2007; McNeece/Thyer 2004; kritisch dazu Otto/Polutta/Ziegler 2009b). Vielmehr geht es um die Erweiterung der professionellen Entscheidungsgrundlagen um empirisch fundierte Erkenntnisse, ein Modell, das wir als „Evidenzbasierte Professionalisierung“ bezeichnen. Wie im einzelnen Fall die sozialpädagogische Hilfe ausgestaltet werden sollte, kann daher nicht durch sozialwissenschaftliche Forschung beantwortet werden. Die Hilfe im Einzelfall ist nach wie vor gemeinsam mit den AdressatInnen auszuhandeln, zu finden und zu erbringen und bedeutet für professionelles Handeln in der Jugendhilfe damit die notwendige Relationierung von Wissensformen (Dewe/Otto 2001). Allerdings gehört das Wissen um Wirkungsmechanismen und relevante Kontexte in einer modernen Jugendhilfe in den Wissensfundus professioneller Entscheidungen und fachpolitischer Bewertungen.

## 9 Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago.
- Ader, S. (2005): *Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe*. Weinheim, München.
- Albus, S./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel H.-G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2009): *Elemente Wirkungsorientierter Jugendhilfe und ihre Wirkungsweisen: Erkenntnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesmodellprogramms*. In: *ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.), Schriftenreihe Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 9*. Münster, S. 24-60.
- Albus, S./Greschke, H./Klingler, B./Messmer, H./Micheel, H.-G./Otto, H.-U./Polutta, A. (2008): *Zwischenbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“*. In: *ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.), Schriftenreihe Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 6*, Münster, S. 58-135.
- Alkire, S. (2005): *Subjective Quantitative Studies of Human Agency*. In: *Social Indicators Research, 74, 1*, S. 217-260.
- Allardt, E. (1993): *Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research*. In: *Nussbaum, M. C./Sen, A. K. (eds.): The Quality of Life. (World Institute for Development Economics Research)*. Oxford, pp. 88-94.
- American Psychological Association (APA) (2006): *Report of the 2005 Presidential Task Force on Evidence-Based Practice*. In: *American Psychologist, Vol. 6, No. 6*, pp. 271-285.
- Anand, P./Hunter, G./Smith, R. (2005): *Capabilities and Well-Being: Evidence based on the Sen-Nussbaum Approach to Welfare*. In: *Social Indicators Research, 74, 1*, pp. 9-55.
- Arnstein, S. (1969): *A Ladder of Citizen Participation*. In: *Journal of the American Institute of Planners, No. 4*, pp. 216-224.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey.
- Bandura, A. (2005): *Adolescent Development from an Agentic Perspective*. In: *Pajares, F./Urdan, T. C. (eds.): Self-efficacy beliefs of adolescents. Information Age Publishing*, pp. 1-43.
- Beckmann, C./Otto, H-U./Schaarschuch, A./Schrödter, M. (2006): *Qualität und Wirkung in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Vorläufige Ergebnisse des DFG-Projektes »Dienstleistungsqualität«*. Bielefeld, Wuppertal. <[http://www.dlq-online.de/document/Ergebnisbericht\\_DFG-Projekt\\_DLQ.pdf](http://www.dlq-online.de/document/Ergebnisbericht_DFG-Projekt_DLQ.pdf)>, 22.06.07.
- Beckmann, C./Schrödter, M. (2006): *Dienstleistungsqualität in der Sozialen Arbeit: Vorstellung und erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes aus der Sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH)*; In: *Fröhlich-Gildhoff, K./Engel, E.-M./Rönnau, M./Kraus, G. (Hg.): Forschung zur Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung*. Freiburg i. Br., S. 101-117.

- Beckmann, Ch./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hg.) (2004): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden.
- Ben-Arieh, A. (2005): Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring their Well-being. In: Social Indicators Research, Vol.74, No.3, pp. 573-596.
- Benner, D. (1987): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim u. a.
- Bergmann, J. R. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, S. 299-320.
- Bergmann, J. R. (2003): Konversationsanalyse. In: Flick, U. u. a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 524-537.
- Beywl, W. (2006): Demokratie braucht wirkungsorientierte Evaluation – Entwicklungspfade im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe. In: Deutsches Jugendinstitut Projekt EXE (Hg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. München.
- Beywl, W.; Schepp-Winter, E. (1999): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 21. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <[http://univation.org/download/QS\\_21.pdf](http://univation.org/download/QS_21.pdf)>, 18.12.2009.
- Beywl, W./Speer, S./Kehr, J. (2004): Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung, Lebenslagen in Deutschland. Bonn.
- Biggeri, M./Libanora, R./Mariani, S./Menchini, L. 2006: Children Conceptualizing their Capabilities: Results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour. In: Journal of Human Development, 7,1: pp. 59-83.
- Blandow, J./Gintzel, U./Hansbauer, P. (1999): Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster.
- Mullen, E. J./Bellamy, J. L./Bledsoe, S. E. (2007): Evidenzbasierte Praxis in der Sozialen Arbeit. In: Sommerfeld, P./Hüttemann, M. (Hrsg.) (2007): Evidenzorientierte Soziale Arbeit. Hohengehren, S. 10-24.
- BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ (Laufzeit 2002-2007). <<http://blk-demokratie.de>>
- Blüml, H./Helming, E./Schattner, H. (1994): Sozialpädagogische Familienhilfe in Bayern. Abschlußbericht. München.
- Blunkett, D. (2001): Influence or Irrelevance: Can Social Science Improve Government? (Speech, 2 February 2001). <<http://www.dfes.gov.uk/speeches>>, 01.03.07.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (1998): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. (Forschungsprojekt Jule), Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Bd. 170. Stuttgart; Berlin; Köln.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2000a): Zielorientierte Zusammenarbeit von Zuwendungsgebern und Zuwendungsnehmern, Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bd. 25.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2000b): Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bd. 21.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2002): 11. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2004): Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe. 5. Aufl., Baden-Baden.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2005): Bekanntmachung eines Interessenbekundungsverfahrens zum Modellprogramm „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“. Az. 511-2487-6, 2.

Böhnke, P. (2006): Einkommensarm, aber beziehungsreich. In: Alber, J./Merkel, W. (Hg.): Europas Osterweiterung: Das Ende der Vertiefung? Berlin, S. 107–134.

Bommes, M./Scherr, A. (2000): Soziologische Funktionsbestimmungen Sozialer Arbeit. In: Dies. (Hg.): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, S. 36-63.

Bönsch, M./Kaiser, A. (Hg.) (2002): Beziehungslernen. Pädagogik der Interaktionen. Hohengehren.

Boon, S. D./Holmes, J. G. (1991): The dynamics of interpersonal trust: Resolving uncertainty in the face of risk. In: Hinde, R. A./Groebel, J. (eds.): Cooperation and prosocial behaviour, Cambridge, pp. 147–158.

Brazelton, T. B./Greenspan, St. (2008): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim.

Brodkin, E. Z. (2000): Neuorganisation des Wohlfahrtsstaats. Neue Steuerungsmodelle – Alte Bürokratieprobleme. In: Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied; Kriftel, S. 43-64.

Brozio, P. (1995): Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. Würzburg.

Bundesregierung (2005): Koalitionsvertrag: VI. Familienfreundliche Gesellschaft. <<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-6.html#doc47276bodyText6>>, 05.01.2009.

Burchardt, T./Le Grand, J./Piachaud, D. (1999): Social Exclusion in Britain 1991-1995. In: Social Policy and Administration, 33, 3, pp. 227-244.

Campbell Collaboration (Schuerman, J.R. et al) (2002): The Campbell Collaboration. In: Research on Social Work Practice, Vol. 12, No. 2, pp. 309–317.

Chamlers, I. (2003): Trying to do more good than harm in policy and practice. The role of rigorous, transparent and up-to-date evaluations. In: The Annals of the American Academy. Vol. 589.

- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.
- Davis, H./Nutley, S./Tilley N. (2000): Debates on the role of experimentation. In: Davies, H./Nutley, S./Smith, P. (eds.): *What Works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services*. Bristol, pp. 251-275.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: *Psychological Inquiry*, 11 (4), pp. 227-268.
- Deinet, U./Szlapka, M./Witte, W. (2007): *Qualität durch Dialog: Bausteine kommunaler Qualitäts- und Wirksamkeitsdialoge*. Wiesbaden.
- Deneulin, S. (2002): Perfectionism, Paternalism and Liberalism in Sen and Nussbaum's Capability Approach. *Review of Political Economy*, Vol. 14, Number 4, pp. 497-518.
- Deppermann, A. (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Dewe, B. (2009): Reflexive Sozialarbeit im Spannungsfeld von evidenzbasierter Praxis und demokratischer Rationalität – Plädoyer für die handlungslogische Entfaltung reflexiver Professionalität. In: Becker-Lenz, R./Busse, St./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. 2. Aufl. Wiesbaden; S. 89-109.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2001): Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied; Kriftel, S. 1399-1423.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2005): Reflexive Sozialpädagogik: Grundstrukturen eines neuen Typs dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In: Thole, W. (Hg.): *Grundriss Soziale Arbeit: ein einführendes Handbuch*, 2. Aufl. Wiesbaden, S. 179-198
- Di Tommaso, M. L. (2006): Measuring the well being of children using a capability approach. An application to Indian data. *Child n. 05/2006*. [http://www.child-centre.it/papers/child05\\_2006.pdf](http://www.child-centre.it/papers/child05_2006.pdf)
- DJI/DIJuF (2006): *Pflegekinderhilfe in Deutschland. Teilprojekt 1 Exploration*. München; Heidelberg. <[http://cgi.dji.de/pkh/pkh\\_projektbericht\\_exploration.pdf](http://cgi.dji.de/pkh/pkh_projektbericht_exploration.pdf)>, 22.06.07.
- Dollinger, B. (2008): *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*. Wiesbaden.
- Donabedian, A. (1980): *The definition of quality and approaches to its assessment and monitoring*. Vol. 1. Ann Arbor.
- Drèze, J./Sen, A. K. (2002): *India: Development and Participation*. 2nd Ed. Oxford.
- Durkheim, E. (1999) [1895]: *Die Regeln der soziologischen Methode*. Hrsg. von König, R. Frankfurt a.M.
- Finkel, M. (2003): Zur Messbarkeit von Leistungen der Heimerziehung. Evaluation in der Heimerziehung und das Evaluationsverfahren der JULE-Studie. In: Möller, M. (Hg.): *Effektivität und Qualität Sozialer Dienstleistungen. Ein Diskussionsbeitrag*. Kassel, 26-49. <<http://www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-022-8.volltext.frei.pdf>>, 18.05.2007.
- Finkel, M. (2004): *Selbständigkeit und etwas Glück. Einflüsse öffentlicher Erziehung auf die biographischen Perspektiven junger Frauen*. Weinheim; München.

Flösser, G. (1999): Die Qualität sozialer Dienstleistungen. Modelle der Qualitätsbemessung und Qualitätssicherung. Habilitationsschrift, Bielefeld.

Freidson, E. (1975): *Doctoring together: A study of professional social control*, New York

Freigang, W. (2007): Wirkungsorientierte Evaluation in den Erziehungshilfen. In : SOS Dialog, S. 32-39.

Gabriel, T. (2007): Wirkungen von Heimerziehungen – Perspektiven der Forschung. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): *Wirkungsorientierte Jugendhilfe*. Bd. 1: Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen. Münster, S. 14-18.

Gabriel, T./Keller, S./Studer, T. (2007): Wirkungen erzieherischer Hilfen – Metaanalyse ausgewählter Studien. In : ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): *Schriftenreihe „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“*, Band 3. Münster.

Gambrill, E. (2001): Social Work: An Authority-Based Profession. In: *Research on Social Work Practice*, Vol. 11 No. 2, March 2001 pp. 166-175.

Gehres, W. (1997): Das zweite Zuhause. Institutionelle Einflüsse, Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von dreißig ehemaligen Heimkindern. Opladen.

Gläser, J./Laudel G. (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden.

Goodman, K. W. (2005): Ethics, evidence, and public policy. In: *Perspectives in Biology and Medicine*, 48, 4, S. 548–556.

Gottlieb, H.-D. (2003): Rahmenverträge nach § 78 f Aches Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII/ Kinder- und Jugendhilfe). Eine Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Günthner, S. (1999): Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Bergmann, J.; Luckmann, T. (Hg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Bd. 1. Opladen, Wiesbaden, S. 300-324.

Hackman, J. R./Oldham, G. R. (1975): Development of the Job Diagnostic survey. In: *Journal of Applied Psychology*, Bd. 60, 159–170.

Hall, R. H. (1968): Professionalism and bureaucratization. In: *American Sociological Review*, Bd. 33, Nr. 1, pp. 92–104.

Hamberger, M. et al. (2001): «...das ist einfach eine richtige Familie». Zur aktuellen Entwicklung von Erziehungsstellen als Alternative zur Heimerziehung. Frankfurt a. M.

Hansbauer, P. (2003): Adressatinnen und Adressaten zur Qualität in stationären Erziehungshilfen. In: *Qualitätsentwicklung und Qualitätswettbewerb. Dokumentation der Fachtagung Qualitätsentwicklung und Qualitätswettbewerb in der stationären Erziehungshilfe*. 7. und 8. November 2002 in Berlin. Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V., München, S. 104-115.

Hansen, G. (1994): Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungsheimen. Ein empirischer Beitrag zur Sozialisation durch Institutionen der öffentlichen Erziehung. Weinheim.

Hargittai, E. (2007): The Digital Divide and What To Do About It. In: D.C. Jones (ed.), *New Economy Handbook*. San Diego, CA.

Harris, J. (1998): Scientific Management, Bureau-Professionalism, New Managerialism: In: Brit. Journal Social Work, Vol 28, pp. 839-862.

Harris, J. (2003): The Social Work Business. London.

Hart, R. A. (1992): Children's Participation. From Tokenism to Citizenship. Ed. UNICEF International.

Hartig, S./Wolff, M. (2006): Beteiligung. Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung. Abschlussbericht des Entwicklungsprojekts zur Gewährleistung und zum Ausbau der Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Landshut. <[http://people.fh-landshut.de/~hartig/ergebnisse/abschlussbericht\\_2006.pdf](http://people.fh-landshut.de/~hartig/ergebnisse/abschlussbericht_2006.pdf)>, 29.06.2009.

Harvey, C./Camasso, M. J./Jagannathan, R. (2004): Cost Benefit Analysis for Social Work Practice. In: Roberts, A. R./Yeager, K. (eds.): Evidence-Based Practice Manual. Research and Outcome Measures und Health and Human Services. New York, S.178-189.

Haubrich, K. (2006): Wirkungsannahmen sichtbar machen. Cluster-Evaluation innovativer multizentrischer Programme. In: Projekt eXe (Hg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München, S. 101-122.

Haubrich, K./Lüders, C. (2004): Evaluation – mehr als ein Modewort? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Jg. 52, Nr. 3, S. 316-337.

Heiner, M. (2000): Innovation, Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Supervision. In: Müller-Kohlberg, H./Münstermann, K. (Hg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen, S. 207-226.

Hitzler, S. (2010): Praktiken der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Diss. Universität Bielefeld. (i.E.)

Hitzler, S./Messmer, H. (2010): Konversationsanalyse. In: Oelerich, G./Otto, H.-U (Hg) Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch. Wiesbaden. (i. E.)

Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.

Hoops, S./Permien, H. (2003): Evaluation des Pilotprojektes Ambulante Intensive Begleitung (AIB). München. <[http://www.dji.de/1\\_aib/aib.pdf](http://www.dji.de/1_aib/aib.pdf)>, 25.06.07.

Institut Algarve Projekt (IAP) (2004): Evaluation abgeschlossener individualpädagogischer Maßnahmen im Institut Algarve Projekt von 1993-2003. <[http://www.stiftung-leuchtfuehr.de/fileadmin/stiftung-leuchtfuehr/downloads/publikationen/iap\\_evaluation\\_2004.pdf](http://www.stiftung-leuchtfuehr.de/fileadmin/stiftung-leuchtfuehr/downloads/publikationen/iap_evaluation_2004.pdf)>, 22.06.07.

Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis GmbH (isp) (2007): Evaluationsstudie Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen. Durchgeführt im Auftrag des AIM e.V. <<http://aim-im-netz.org/web/upload/7d5a9950d70184db.pdf>>, 22.06.2007.

Jäckel, M. (2005): Medienwirkungen. Wiesbaden.

Jordan, B. (2008): Welfare and Well-being. Social Value in Public Policy. Bristol.

Kahn, R. L. (1972): The Meaning of Work: Interpretation and Proposals for Measurement. In: Campbell, A./Converse, P. E. (eds.): The Human Meaning of Social Change. New York.

Kindler, H./Spangler, G. (2005): Wirksamkeit ambulanter Interventionen nach Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Forschungsüberblick. In: Kindesmisshandlung und Vernachlässigung, Jg. 8, S. 101-116.

Klatetzki, Th./Tacke, V. (2005): Einleitung. In: Klatetzki, Th./Tacke, V. (Hg.): Organisation und Profession. Wiesbaden, S. 7-22.

Klawe, W. (2006): Wie wirken pädagogische Interventionen? Zur Wirkungsforschung bei individualpädagogischen Maßnahmen. In: erleben & lernen, Nr.3 & 4, S. 6-11.

Kluge, F. (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Aufl. Berlin; New York.

Koch, G./Lambach, R. (2000): Familienerhaltung als Programm. Münster.

Köckeritz, C. (2005): Wirksamkeit ambulanter Jugendhilfe. Bedeutung und Perspektiven einer überfälligen Debatte. <[http://www.erev.de/fileadmin/service/Referate\\_Manuskripte/Forum\\_Flexible\\_Hilfen/2005\\_Koeckeritz.pdf](http://www.erev.de/fileadmin/service/Referate_Manuskripte/Forum_Flexible_Hilfen/2005_Koeckeritz.pdf)>, 10.01.2007.

Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt) (1993): Das Neue Steuermodell. Bericht Nr. 5/1993.

Kormann, G. (2006): Ehemalige im Kinderdorf. Innerseelische Situation und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen in einer Einrichtung der stationären Jugendhilfe. München.

Koschorke, A. (2004): Wissenschaftsbetrieb als Wissenschaftsvernichtung. In: Kimmich, D./Thumfart, A. (Hg.): Universität ohne Zukunft? Frankfurt a.M., S. 142-157.

Kriener, M. (2000): Beteiligungsrechte von Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe. Parteilichkeit als professionelle Strategie zur Umsetzung der Beteiligungsrechte am Beispiel der Hilfeplanung. In: Hartwig, L./Merchel, J. (Hg.): Parteilichkeit in der Sozialen Arbeit. Münster.

Kriener, M./Petersen, K. (1999): Partizipation von Mädchen und Jungen als Recht und als sozialpädagogische Handlungsmaxime – Ziel eines Praxisprojektes in der Jugendhilfe. In: Dies. (Hg.): Beteiligung in der Jugendhilfepraxis. Münster, S. 20-44.

Kromrey, H. (2000): Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (Hg.): Qualität von Humandienstleistungen. Opladen, S. 19-58.

Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

Kuhlmann, C. (2005): Rezension von: Macsenaere, M./Knab, E. (2004): Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung in Theorie und Praxis. Freiburg im Breisgau. In: EWR 4, Nr. 2 (Veröffentlicht am 06.04.2005). <<http://www.klinkhardt.de/ewr/78411530.html>>, 28.06.07.

Kuklys, W. (2005): Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications. Berlin.

Kunkel, P.-C. (Hg.) (1998): Kinder- und Jugendhilfe: Lehr- und Praxiskommentar. Baden-Baden.

Kunkel, P.-C. (2006): Jugendhilferecht. Systematische Darstellung für Studium und Beruf. Baden-Baden: Nomos.

Laan, G. van der (2000): Handlungsspielräume von Sozialarbeitern unter Marktbedingungen. Das Beispiel Niederlande. In: Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied; Krieffel S. 87-110.

Lambers, H. (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Münster.

Landesjugendamt Westfalen-Lippe (2009): <(www.lwl.org/LWL/Jugend/.../wirksamkeit\_oja)>.

Lüders, C./Haubrich, K. (2006): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe: Über hohe Erwartungen, fachliche Erfordernisse und konzeptionelle Antworten. In: Projekt eXe (Hrsg.): Wirkungsevaluation in der Kinder- und Jugendhilfe. Einblicke in die Evaluationspraxis. München S. 5-17.

Lundström, T. (2000): Quasi-Märkte ohne Qualitätskontrolle? Kommunalverwaltungen, gemeinnützige Träger und Privatunternehmen in der schwedischen Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied; Krieffel, S.239-258.

MacKenzie, D. L et al. (2001): A national study comparing the environments of boot camps with traditional facilities for juvenile offenders. In: National Institute of Justice (ed.): Research in Brief.

Macsenaere, M./Knab, E. (2004): Evaluationsstudie Erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung in Theorie und Praxis. Freiburg/Br.

Maier, G. W./Woschée, R. (2002): Die affektive Bindung an das Unternehmen. Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter und Smith (1970). In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, Bd. 46, Nr. 3, S. 126-136.

Markowitz, T. (2000): Die Privatisierung der Jugendhilfe in Kansas und Florida. In: Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hg.): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe. Marktorientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive. Neuwied; Krieffel, S. 193-206.

Maslow, A.H. (1954): Motivation and Personality. New York.

Mayring, Ph. (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

McNeece, A./Thyer, B. (2004): Evidence-Based Practice and Social Work. In: Journal of Evidence-Based Social Work, Vol. 1, No. 1, pp. 7-25.

Merchel, J. (1996): Befristete Hilfe oder Hilfe auf Dauer: Sozialarbeiter als Architekten von Lebensläufen? In: Zentralblatt für Jugendrecht 83, S. 218-223.

Merchel, J. (2000): Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe : Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven, Frankfurt a.M.

Merchel, J. (2002): Zwischen ‚Diagnose‘ und ‚Aushandlung‘. Zum Verständnis des Charakters von Hilfeplanung in der Erziehungshilfe. In: Peters, F. (Hg.): Diagnosen – Gutachten – Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt a.M., S. 73-96.

Merchel, J. (2006): § 78b SGB VIII als Instrument zur Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe. Ergebnisse einer Inhaltsanalyse von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. In: Kindschaftsrecht und Jugendhilfe, Nr. 2, S. 78-90.

Messmer, H. (2004): Hilfeplanung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 48, S. 73-93.

Messmer, H. (2007): Jugendhilfe zwischen Qualität und Kosteneffizienz. Wiesbaden.

Messmer, H. (2008): Profession auf dem Prüfstand. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Reflexionen, Perspektiven und Kontroversen. Wiesbaden, S. 177-185.

Messmer, H./Hitzler, S. (2007): Die soziale Produktion von Klienten – Hilfeplangespräche in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Ludwig-Mayerhofer, W./Behrend, O./Sondermann, A. (Hg.): Fallverstehen und Deutungsmacht. Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten. Opladen; Farmington Hills, S. 41-73.

Messmer, H./Hitzler, S. (2008): Practice-based evidence – Social work viewed from an interaction analysis perspective. In: Bryderup, I. (Hg.): Evidence Based and Knowledge Based Social Work. Research Methods and Approaches in Social Work Research. Aarhus, pp. 33-52.

Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht Nr.1 aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften an der TU Berlin. <<http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf>>, 25.06.2007.

MGFFI (2006): Entwicklungslinien der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Befunde der dritten Strukturdatenerhebung zum Berichtsjahr 2004 für Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf.

Modellprogramm „Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens“ (2005): Innovation durch Kooperation. Anforderungen und Perspektiven qualifizierter Hilfeplanung in der Zusammenarbeit freier und öffentlicher Träger der Jugendhilfe. Abschlussbericht des Bundesmodellprojekts „Hilfeplanung als Kontraktmanagement?“. München.

Müller, H. (2002): Wirkungsorientierte Finanzierungsformen. Teil 1. In: Schröder, J. (Hg.): Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.. Dokumentation des Expertengesprächs „Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.“. Bonn, S. 22-39.

Münder, J. et al. (2006): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim.

Münder, J./Tammen, B. (2003): Die Vereinbarungen nach §§ 78 a-g SGB VIII. Eine Untersuchung von Leistungs-, Entgelt-, und Qualitätsvereinbarungen. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. In: Verein für Kommunalwissenschaften, Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe e.V. (Hg.): Die Vereinbarungen nach §§ 78 a-g SGB VIII. Bestandsaufnahme und Analyse der Leistungs-, Entgelt-, und Qualitätsvereinbarungen sowie der Rahmenverträge. Berlin.

Myers, L. L./Thyer, B. A. (1997): Should social work clients have the right to effective treatment. In: Social Work, 42, 3, pp. 288–298.

Nestmann, F. et al. (2005): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung von Kindern in Heimerziehung. Eine empirische Untersuchung. Abschlussbericht zum gleichnamigen Forschungsprojekt zur Vorlage bei der DFG. Dresden.

- Neuberger, C. (2004): Fallarbeit im Kontext flexibler Hilfen zur Erziehung. Sozialpädagogische Analysen und Perspektiven. Wiesbaden.
- Newman, T./Caldwell, A./Tierney, S./Ellis, A. (2005): Evidence Based Social Work: a guide for the perplexed. Lyme Regis.
- Nüsken, D. (2006): Forschungsnotiz Wirkungsorientierte Jugendhilfe. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 2, S. 99-102.
- Nussbaum, M. C. (1999): Der aristotelische Sozialdemokratismus in: Dies: Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt a.M., S. 24-85.
- Nussbaum, M. C. (2000): Women and Human Development: The Capabilities Approach. Cambridge.
- Nussbaum, M. C. (2003): Aristotelian Social Democracy: Defending Universal Values in a Pluralistic World. In: Internationale Zeitschrift für Philosophie (IZPh), 1:S. 115-129.
- O'Dwyer, L. (2004): A critical review of evidence-based policy making. AHURI Final Report No. 58. <<http://www.ahuri.edu.au/publications/projects/p40185>>, 20.12.2007.
- Oechler, M. (2009): Dienstleistungsqualität in der Sozialen Arbeit. Eine rhetorische Modernisierung. Wiesbaden. Oevermann, U. (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz-R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 89-112,
- Olds, D. (1988): Common design and methodological problems encountered in evaluating family support service. Illustrations from the Prenatal/early Infancy project. In: Weiss, H. B./Jacobs, F. H. (eds.): Evaluating family programs. Hawthorne, NJ., pp. 239-264.
- Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Weinheim; München.
- Orlinsky, D. E./Grawe, K./Parks, B. K. (1994): Process and outcome in psychotherapy: In: Bergin, A. E./Garfield, S. L. (Ed.) Handbook of psychotherapy and behavior change (5. Aufl.). New York. pp. 270-375.
- Otto, H.-U. et al. (2007): What Works? „Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussion. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ). Berlin.
- Otto, H.-U./Polutta, A./Ziegler, H. (Hg.) (2009a.): Evidence-based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work? Opladen; Farmington Hills.
- Otto, H.-U./Polutta, A./Ziegler, H. (2009b): Reflexive Professionalism as a Second Generation of Evidence-Based Practice – Some considerations on the special issue “What Works? Modernizing the Knowledge-base of Social Work” in: Research on Social Work Practice, Vol 19, Nr. 4, pp. 472-478.
- Otto, H.-U./Schnurr, S. (Hg.) (2000): Privatisierung und Wettbewerb in der Jugendhilfe: Markt-orientierte Modernisierungsstrategien in internationaler Perspektive, Neuwied; Kriftel.

Otto, H-U./Ziegler, H. (2006): Managerielle Wirkungsorientierung und der demokratische Nutzwert professioneller Sozialer Arbeit. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hg.): Das Soziale gestalten. Wiesbaden, S. 95-112.

Otto, H-U./Ziegler, H. (2008): Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, H-U./Ziegler, H. (Hg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S.9-13.

Parsons, T. (1968): Professions. In: David L. Sills (ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences. Volume 12. New York, pp. 536-547.

Pawson, R. (2002): Evidence-based Policy: The Promise of 'Realist Synthesis'. In: Evaluation, Vol. 8, No. 3, pp. 340-358.

Pawson, R./Tilley, N. (2009): Realist Evaluation. In: Otto, H-U./Polutta, A./Ziegler, H. (eds.), Evidence-based Practice – Modernising the Knowledge Base of Social Work? Opladen; Farmington Hills, pp. 151-181.

Petermann, F. (1985): Psychologie des Vertrauens. Salzburg .

Petermann, F. et al. (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. (Schriftenreihe des BMFSFJ, Band 219). Stuttgart.

Petrosino, A./Boruch, R.F./Soydan, H./Duggan, L./Sanchez-Meca, J. (2001): Meeting the Challenges of Evidenced-Based Policy: The Campbell Collaboration. In: The Annals by The American Academy of Political and Social Science. Thousand Oaks, S.14-34.

Pies, S./Schrapper, C. (2004): Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Konzepte und erste Befunde eines Bundesmodellprojektes. In: Jugendhilfe 42, 2, S. 83-85.

Pies, S./Schrapper, C. (2005): Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Ein Bundesmodellprojekt zur Fortentwicklung der Hilfeplanung in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Hilfeplanung – reine Formsache? München, S. 63- 81.

Pluto, L. (2007): Partizipation in den Hilfen zur Erziehung: Eine empirische Analyse. München.

Pluto, L. u. a. (2003): Partizipation im Kontext erzieherischer Hilfen – Anspruch und Wirklichkeit. Eine empirische Studie. < [http://www.dji.de/bibs/64\\_2189.pdf](http://www.dji.de/bibs/64_2189.pdf)>, 29.06.2009.

Porter, L. W./Steers, R. M./Mowday, R. T./Boulian, P. V. (1974): Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. In: Journal of Applied Psychology, 59, pp. 603–609.

Powell, M. (1997): The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford.

Qizilbash, M. (2002): A Note on the Measurement of Poverty and Vulnerability in the South African Context. In: Journal of International Development, 14, Vol. 6, pp. 757-772.

Reid, F. (2003): Evidence-based policy – where is the evidence for it? <[http://www.bris.ac.uk/Depts/SPS/downloads/working\\_papers/sps03\\_fr.pdf](http://www.bris.ac.uk/Depts/SPS/downloads/working_papers/sps03_fr.pdf)>, 30.01.2007.

Rempel, J. K./Holmes, J. G./Zanna, M. P. (1985): Trust in close relationship. In: Journal of Personality and Social Psychology, 49 (1), pp. 95-112.

- Roberts, A./Yeager, K. (eds.) (2004): Evidence-Based Practice Manual. Research and Outcome Measures in Health and Human Services. New York.
- Robeyns, I. (2003): Sen's Capabilities Approach and Gender Inequalities: Selecting Relevant Capabilities. In: *Feminist Economics*, 9, 1-2: pp. 61-92.
- Rogers, P. J. (2000): Program Theory. Not Whether Programs Work, But How They Work. In: Stofflebeam, D. L./Madaus, G. F./Kellaghan, T. (eds.): *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. 2. Ed. Boston, pp. 209-232.
- Röhner, C. (1985): Kann ich dir vertrauen? In: *Grundschule*, 17(9), S. 44-46.
- Rossi, P. H./Lipsey, M. W./Freeman, H. E. (2004): *Evaluation: A systematic approach*. 7th ed., Thousand Oaks.
- Sacks, H. (1984): On Doing "being ordinary". In: Atkinson, J. M./Heritage, J. (eds.): *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, pp. 413-429.
- Satow, L./Schwarzer, R. (1999): Optimismus. In: Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hg.): *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen/doku.pdf>
- Schaarschuch, A. (1999): Theoretische Grundelemente Sozialer Arbeit als Dienstleistung. Ein analytischer Zugang zur Neuorientierung Sozialer Arbeit. In: *Neue Praxis* 29, 6, S. 543-560.
- Schaarschuch, A. (2006): Der Nutzer sozialer Dienstleistungen als Produzent des „Sozialen“. In: Badawia, T./Luckas, H./Müller, H. (Hg.), *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Festschrift für Franz Hamburger. Wiesbaden, S. 81-94.
- Schimke, H.-J. (1994): Der Hilfeplan als Teil eines rechtsstaatlichen Entscheidungsprozesses. In: Institut für soziale Arbeit e.V.: *Hilfeplanung und Betroffenenbeteiligung*. Münster, S. 26-43.
- Schmid, H. (2007): Strukturprinzipien – Strukturprobleme des Kinder- und Jugendhilferechts. In: Münder, J./Wiesner, R. (Hg.): *Kinder- und Jugendhilferecht. Ein Handbuch*. Baden-Baden, S. 134-142.
- Schmidt, K.-H./Kleinbeck, U. (1999): Job Diagnostic Survey (JDS – deutsche Fassung). In: Dunkel, H. (Hg.): *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich.
- Schmidt, M. H. et al. (2003): *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe*. (Schriftenreihe des BMFSFJ Band 219). Stuttgart.
- Schmidt, R. (2006): Auf dem Weg zur evidenzbasierten Sozialen Arbeit. Ein Impuls zu mehr und zu anderer Fachlichkeit. In: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 3, S.99-103.
- Schneekloth, U./Leven, I. (2007): Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In: World Vision e.V. (Hg.): *Kinder in Deutschland*. 1. World Vision Studie. Frankfurt a.M, S. 65-109.
- Schnurr, S. (2001): Partizipation. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied; Kriftel.

Schnurr, S. (2003): Sozialpädagogische Professionalität in marktförmig strukturierten Organisationskontexten. Zur qualitativ-empirischen Rekonstruktion von Ermessen. In: Otto, H.-U./Oele-  
rich, G./Micheel, H.-G. (Hg.) Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeits-  
buch. Neuwied, S. 327–347.

Schone, R. (2001): Familien unterstützen und Kinder schützen – Jugendämter zwischen Sozial-  
leistung und Intervention. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Jugend-  
ämter zwischen Hilfe und Kontrolle. München, S. 51-89.

Schröder, J. (2002): Wirkungen – was ist das und wie können sie „vereinbarungstauglich“ gemacht  
werden? in: Schröder, J. (Hg.): Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Lei-  
stungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.. Dokumentation des Expertengesprächs „Wir-  
kungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen  
nach §78a ff.“. Bonn, S. 6-16.

Schröder, J./Kettinger, D. (2001): Wirkungsorientierte Steuerung in der sozialen Arbeit. Ergeb-  
nisse einer internationalen Recherche in den USA, den Niederlanden und der Schweiz. (Band 229  
Schriftenreihe des BMFSFJ). Stuttgart.

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Wein-  
heim; Basel.

Schrödter, M./Ziegler, H. (2007): Was wirkt in der Kinder- und Jugendhilfe? Internationaler Über-  
blick und Entwurf eines Indikatorensystems von Verwirklichungschancen. In : ISA Planung und  
Entwicklung GmbH (Hg.): Schriftenreihe „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“, Band 2. Münster.

Schumann, M./Appel, M./Stötzel, A. (2001): Projektgruppe WANJA: Von der Selbstevaluation  
zum Wirksamkeitsdialog in der kommunalen Jugendhilfe/Jugendarbeit. In: Schädler, J./Schwar-  
te, N./Trube, A. (Hg.) Der Stand der Kunst. Qualitätsmanagement Sozialer Dienste. Münster, S.  
160–191.

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: B. Dewe/W. Ferchhoff/F.O. Radt-  
ke (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 132-170.

Schwabe, M. (2004): Hilfeplanung im Kontext der Erziehungshilfen. Frankfurt a.M..

Schweer, M. K. W. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern.

Selting, M. et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). Linguistische Berich-  
te, Nr. 173, S. 91-122.

Sen, A. K. (1985): Commodities and Capabilities. Amsterdam.

Sen, A. K. (1992): Inequality re-examined. Oxford.

Shadish, W. R./Cook, T. D./Campbell, D. T. (2002): Experimental and Quasi-Experimental De-  
signs for Generalized Causal Inference. Boston.

Sheldon, B. (2004): Brief Summary of the Ideas Behind the Centre for Evidence-based Social Ser-  
vices. <<http://www.ex.ac.uk/cebss/introduction.html>>, 16.10.2006.

Sherman, L. (2003): Misleading evidence and evidence-led policy: Making social science more  
experimental. In: Annals of American Academy of Political and Social Science, Vol. 589, No. 1,  
pp. 6-19.

Shirk, S. R./Karver, M. (2003): Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Bd. 71, Nr. 3, pp. 452–464.

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.) (2005a): *Hilfeplanung – reine Formsache?* München.

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.) (2005b): *Hilfeplanung als Kontraktmanagement? Gemeinsam Hilfeplänen und Ziele entwickeln.* München.

Späth, K. (2003): Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Hilfeplanung. In: *Jugendhilfe* 41, 1, S. 12-19.

Staub-Bernasconi, S. (2009): Soziale Arbeit- eine verspätete Profession? In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit.* Wiesbaden, S. 21-45.

Straub, J. (2006): Differenzierungen der psychologischen Handlungstheorie – Dezentrierungen des reflexiven, autonomen Subjekts. In: Keupp, H./Hohl, J. (Hg.): *Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne.* Bielefeld, S. 51-74.

Strehler, M./Sierwald, W. (2005): Ziele gemeinsam setzen – Zielfindung und Zielformulierung als kooperativer Prozess. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): *Hilfeplanung – reine Formsache? Dokumentation 4 der SPI-Schriftenreihe*, S. 133-162.

Struzyna, K.-H. (2002): Wirkungsorientierte Finanzierungsformen. Teil 2. In: Schröder, J. (Hg.): *Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.. Dokumentation des Expertengesprächs „Wirkungsorientierte Gestaltung von Qualitätsentwicklungs-, Leistungs- und Entgeltvereinbarungen nach §78a ff.“.* Bonn, S. 40-56.

Struzyna, K.-H. (2006): Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung – warum und wofür? Zu Hintergründen und Bedeutung des strategisch-methodischen Ansatzes. In: *Jugendhilfe*, J. 44, N. 6, S. 289-294

Struzyna, K.-H. (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe – Hintergründe, Intentionen und Ziele des Bundesmodellprogramms. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): *Wirkungsorientierte Jugendhilfe.* Bd. 1: Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen. Münster, S. 5-13.

The Labour Process of State Social Work. In: *British Journal of Social Work* 28, Nr. 6, pp. 839-862.

Thiersch, H. (1998): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Wöhrle, A. (Hg.): *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit.* Pafffenweiler, S. 287-304.

Thiersch, H. (2009): Authentizität. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller, S. (Hg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit.* Wiesbaden, S. 239-255.

Thurau, H./Völker, U. (1995): *Erziehungsstellen. Professionelle Erziehung in privaten Haushalten.* Frankfurt a. M..

Thyer, B. A./Kazi, M. (eds.) (2003): *International perspectives on evidence-based practice in social work.* Birmingham, U.K..

Thyer, B. A./Myers, L. L. (1998): Supporting the client's right to effective treatment: Touching a raw nerve?. *Social Work*, 43, pp. 87-92.

Tornow, H. (2009): Wirkungsorientierte Vereinbarungen in Rostock. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.). In : ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): Schriftenreihe „Wirkungsorientierte Jugendhilfe“, Band 8. Münster.

UNDP (1995): Human Development Report. Oxford.

UNDP (1997): Human Development Report. Oxford.

UNICEF (2009): Die wichtigsten Kinderrechte. <<http://www.unicef.de/4941.html>>

UN-Kinderrechtskonvention. <[http://www.unicef.de/fileadmin/content\\_media/mediathek/Kinderkonvention\\_A7.pdf](http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/mediathek/Kinderkonvention_A7.pdf)>, 10.12.2007.

Unterhalter, E. (2003): Education, capabilities and social justice. Background paper for the Education for all global monitoring report 2003/4: gender and education for all: the leap to equality. UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001469/146971e.pdf>>, 10.01.2007

Urban, U. (2004): Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim; München.

Vobruba, G. (2009): Die Gesellschaft der Leute. Kritik und Gestaltung der sozialen Verhältnisse. Wiesbaden.

Volkert, J. (Hg.) (2005): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden.

Wagenblass, S. (2004): Vertrauen in der Sozialen Arbeit. Theoretische und empirische Ergebnisse zur Relevanz von Vertrauen als eigenständiger Dimension. Weinheim.

Wampold, B. E. (2001): The great psychotherapy debate: Models, methods, and findings. Mahwah, NJ.

Weiss, C. H. (1995): Nothing as Practical as Good Theory. Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families. In: Connell, J. P. et al. (eds.): New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Concepts, Methods and Contexts. Washington, pp. 65-92.

Weiß, M. (Hg.) (2006): Evidenzbasierte Bildungspolitik. Beiträge der Bildungsökonomie. (Schriften des Vereins für Socialpolitik-Neue Folge, Band 313). Berlin.

Wilk, L. (1996): Die Studie „Kindsein in Österreich“. Kinder und ihre Lebenswelten als Gegenstand empirischer Sozialforschung – Chancen und Grenzen einer Surveyerhebung. In: Honig, M.-S. (Hg.): Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, S. 55-77.

Winkler, M. (2001): Auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehungshilfen. In: Birtsch, K./Münstermann, K./Trede, W. (Hg.), Handbuch der Erziehungshilfen. Münster, S. 247-281

Wodarski, J. S./Thyer, B. A. (eds.) (1998): Handbook of Empirical Social Work Practice. Vol. 1. Mental Disorders. New York.

Wohlfahrtsverband Baden (2000): Praxisforschungsbericht Erfolg und Mißerfolg in der Heim-erziehung. Eine katamnestiche Befragung ehemaliger Heimbewohner. Karlsruhe.

- Wolf, K. (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Münster.
- Wolf, K. (2001): Profimacht und Respekt vor Kinderrechten. In: Forum Erziehungshilfen, 1, S.4-9.
- Wolf, K. (2004): Das Leben im Heim – mit den Augen der Kinder betrachtet? In: Sozial, Heft 2, S. 2-9.
- Wolf, K. (2006a): Sozialpädagogische Familienhilfe aus der Sicht der Klientinnen und Klienten. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Fröhlich-Gildhoff, K. et al. (Hg.): Forschung und Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Freiburg, S. 83-100.
- Wolf, K. (2006b): Wie wirken pädagogische Interventionen? In: Jugendhilfe, Heft 6, S. 294-301.
- Wolf, K. (2007a): Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hg.): Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Bd. 1: Beiträge zur Wirkungsorientierung von erzieherischen Hilfen. Münster, S. 19-24.
- Wolf, K. (2007b): Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. In: ISA Planung und Entwicklung GmbH (Hrsg.), Schriftenreihe Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 4, Münster.
- World Vision e.V. (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland. 1. World Vision Studie. Frankfurt a.M.
- Ziegler, H. (2003): Diagnose, Macht, Wissen und ‚What Works?‘ – Die Kunst nicht dermaßen zu regieren. In: Widersprüche 23, S. 101-115.
- Ziegler, H. (2006): Evidenzbasierte Soziale Arbeit: über managerielle Praktikerinnen in neobürokratischen Organisationen. In: Schweppe, C./Sting, S. (Hg.): Sozialpädagogik im Übergang: Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim; München, S. 139-156

# Anhang

## Teil A: Datenreduktion

Heinz-Günter Micheel

### Methode der Datenreduktion

Die latenten Dimensionen sind auf der Basis der Daten der Stichprobe des ersten Erhebungszeitpunktes (t1) gebildet worden: die Stichprobengröße (N) der Daten der Kinder und Jugendlichen und der sich auf den Fall des Kindes bzw. Jugendlichen beziehende Daten (fallbezogenen Informationen) der Fachkräfte der Einrichtung beträgt 378, die Stichprobengröße (N) der Daten (Informationen in Bezug auf die Organisation, die professionellen Haltungen und die allgemeinen Merkmale der Hilfeerbringungsprozesse) der Fachkräfte beträgt 361. Die Datenreduktion wurde – in einem ersten Schritt – mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse durchgeführt (siehe dazu: Methodische Anmerkungen im Teil B). Ziel war eine reine Datenreduktion, d. h. die Informationen von mehreren Variablen wurden – wenn statistisch möglich und inhaltlich sinnvoll – auf eine Dimension reduziert. Es wurden anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten der konfirmatorischen Faktorenanalyse gewichtete Indices gebildet: Diese gewichteten Indices sind sogenannte Hauptkomponenten (mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1). D. h., ein anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten der konfirmatorischen Faktorenanalyse gewichteter Indize ist identisch mit einer eindimensionalen Lösung einer Hauptkomponentenanalyse, d. h. bei einem Indize mit j-Variablen ist er identisch mit der ersten Hauptkomponente von p-Hauptkomponenten (dabei gilt  $j = p$ ):

$$y_{ip} = b_{p1}z_{i1} + b_{p2}z_{i2} + \dots b_{pj}z_{ij}$$

In einem zweiten Schritt wurde noch anhand der Lösungen der konfirmatorischen Faktorenanalysen Hauptkomponentenanalysen mit einer eindimensionalen Lösung gerechnet: Sämtliche Hauptkomponenten erster und zweiter Ordnung korrelieren mit den unabhängigen Variablen mit  $> .5$ . Im Folgenden werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen dargestellt. Diese wurden mit FIML-Schätzungen durchgeführt (ebenda). Somit konnten nur bestimmte FIT-Indizes dargestellt werden. Diese FIT-Indizes müssen aber mit Vorsicht interpretiert werden: So ist im Modell A3 der Likelihood-Ratio-Chi<sup>2</sup>-Test sehr gut, die Werte für AIC und BCC sehr schlecht; im Modell A4 fällt der Likelihood-Ratio-Chi<sup>2</sup>-Test schlecht aus, die Werte für AIC und BCC sind akzeptabel. Modell A5 ist eine Zusammenführung von Modell A3 und Modell A4, alle Werte sind akzeptabel: Die anhand der Modelle gebildeten Indices sind aber jeweils identisch. Würde man Modell A4 noch als kausales Strukturgleichungsmodell erweitern, würden sich die FIT-Werte nochmals verbessern.

Für den zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Dimensionen anhand der Regressionsgleichungen des ersten Erhebungszeitpunktes reproduziert (vgl. dazu Micheel 2003). Für die Mittelwertvergleiche (zwischen den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt bzw. zwischen der Modellgruppe mit der Kontrollgruppe) und den Clusteranalysen wurden die fehlenden Werte (aber nur die für Antwortverweigerungen und „Weiß Nicht“, nicht die von Filtern) durch die Mittelwerte ersetzt (siehe dazu: Methodische Anmerkungen im Teil B).

*Literatur:*

Micheel, H.-G. (2003): Supplement: Vergleich explorativer Typologien aus verschiedenen Stichproben. In: Otto, H.-U./Oelerich, G./Micheel, H.-G. (Hg.). Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neuwied, S. 87-89.

## Variablen aus Befragung von Kindern und Jugendlichen

Variablenbezeichnung <sup>55</sup>	Variablenname
Zkj_5_1	Hast du das Gefühl, dass die Leute vom Jugendamt genug Zeit für dich haben?
Zkj_6_1	Wie sehr, findest du, kann man sich auf die Leute vom Jugendamt verlassen, wenn sie etwas versprechen?
Zkj_12_1	Hast du Vertrauen zu ... (der FamilienhelferIn, den MitarbeiterInnen in der Tagesgruppe/ Wohngruppe)?
Zkj_13_1	Hast du das Gefühl, dass die ...(ErzieherInnen in der Tagesgruppe, die FamilienhelferIn etc) genug Zeit für dich haben?
Zkj_26_1	War das Gespräch für dich verständlich?
Zkj_27_1	Hattest du das Gefühl, dass du alles sagen konntest, was dir wichtig war?
Zkj_49_1	Hast Du ein eigenes Zimmer?
Zkj_75_1	Wie gut kennst du die Umgebung?
Zkj_76_1	Wie gut gefällt dir die Umgebung?
Zkj_77_1	Wenn du wählen könntest, würdest Du von Da, wo Du jetzt lebst gern ausziehen?
Zkj_89_1	Isst du sehr oft, häufig, selten oder nie Obst und Gemüse?
Zkj_91_1	Achten andere darauf, dass du dich gesund ernährst?
Zkj_94_1	Wie oft kannst du mitentscheiden, was es zu essen gibt?
Zkj_95_1	Wie gut kannst du selbst Mahlzeiten zubereiten?
zkj_99_1	Wie zufrieden bist du mit den Möglichkeiten der Körperpflege (Geld für Hygieneartikel, Vorhandensein von Waschgelegenheiten etc)?
zkj_105_1	Gibt es im Moment Orte, wo du Angst vor körperlicher Gewalt hast?
Zkj_110_1	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
Zkj_116_1	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.
Zkj_117_1	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.
Zkj_120_1	In der Vergangenheit habe ich schon oft schwierige Aufgaben lösen können.
Zkj_139_1	Hast du immer alle Sachen für die Schule (Stifte, Hefte etc)?
Zkj_143_1	Würdest du sagen, dass dir dein Leben Spaß macht?
Zkj_144_1	Wenn du an später denkst, glaubst du, dass alles gut für dich laufen wird?
Zkj_145_1	Bist du überzeugt, dass du als Person mindestens genau so wichtig bist wie andere?
Zkj_146_1	Alles in allem, bist du sehr zufrieden mit dir?
Zkj_149_1	Hast Du das Gefühl, dass immer jemand für Dich da ist?
Zkj_151_1	Hilft es dir, mit Erwachsenen über deine Probleme zu sprechen?
Zkj_152_1	Willst du deine Probleme lieber alleine lösen?
Zkj_162_1	Findest du es eher leicht oder eher schwer, Freundschaften zu schließen?
Zkj_164_1	Findest du, du hast genug Freunde?
Zkj_181_1	Konntest du diese Regeln mitbestimmen?
Zkj_182_1	Findest du diese Regeln insgesamt in Ordnung?

<sup>55</sup> „Z“ im Variablennamen bedeutet z-standardisierte Variable mit einem Mittelwert von 0 und einer Standardabweichung von 1; „kj“ im Variablennamen steht für eine zusammengefügte Variable aus der Befragung der Kinder und Jugendlichen.

Zkj_183_1	Hältst du dich an die Regeln des Zusammenlebens, da wo du wohnst?
Zkj_184_1	Wirst du von anderen Kindern und Jugendlichen geärgert?
Zkj_198_1	Wie oft kannst du nach der Schule das machen, wozu du Lust hast?
Zkj_199_1	Bestimmst du dein Aussehen selbst?
Zkj_200_1	Kannst du selbst bestimmen, wie dein Zimmer aussieht?
Zkj_201_1	Kannst du selbst entscheiden, mit wem du dich treffen willst und mit wem nicht?
Zkj_202_1	Kannst du dir sicher sein, dass niemand ohne deinen Willen an deine Sachen oder in dein Zimmer geht?
Zkj_213_1	Kannst du das Internet nutzen?
Zkj_219_1	Hast du eigenes Geld zur Verfügung?
Zkj_228_1	Übernimmst du sehr oft, häufig, selten oder eigentlich nie folgende Aufgaben im Haushalt? - Einkaufen
Zkj_228_2	Übernimmst du sehr oft, häufig, selten oder eigentlich nie folgende Aufgaben im Haushalt? - Putzen
Zkj_228_3	Übernimmst du sehr oft, häufig, selten oder eigentlich nie folgende Aufgaben im Haushalt? - Kochen
Zkj_228_4	Übernimmst du sehr oft, häufig, selten oder eigentlich nie folgende Aufgaben im Haushalt? - Waschen
Zkj_249_1	Wie oft musst du einfach gar nichts machen?
Zkj_250_1	Bist du mit deiner Freizeit sehr zufrieden, eher zufrieden, eher nicht zufrieden oder unzufrieden?
Zkj_255_1	Machen andere dir Angebote, wie du deine Freizeit gestalten kannst?

## Dimensionen aus Befragung von Kindern und Jugendlichen

Dimensionen	Variablenname
CFA_KJ_SE_All	Selbstwirksamkeit
CFA_KJ_EMO_1	positive Emotionen
CFA_KJ_VSU_All	Vertrauen in soziales Umfeld
CFA_KJ_SozVerb_1	Informelle soziale Verbundenheit mit peers
CFA_KJ_AltPart_All	Alltagspartizipation
CFA_KJ_SB_All	Selbstbestimmung
CFA_KJ_Ern_2	Gesunde Ernährung
CFA_KJ_Seso_2	Freiräume bei Selbstsorge
CFA_KJ_SeSo_1	Selbstsorge Haushalt
CFA_KJ_CA_E1	<i>Materielle Ressourcen 1</i>
CFA_KJ_CA_E2	<i>Materielle Ressourcen 2</i>
CFA_KJ_Wohnen_All	Privatsphäre
CFA_KJ_Umgebung_All	Wertschätzung der Wohnumgebung
CFA_KJ_Moral_B_1	Moralisch strukturiertes Umfeld
CFA_KJ_FZ_2	Positive Freizeit
CFA_KJ_CA_A	Optimismus, Selbstwert, Selbstwirksamkeit
CFA_KJ_CA_B	Soziale Beziehungen
CFA_KJ_CA_C	Selbstbestimmungs-kompetenzen
CFA_KJ_CA_D	Sicherheit und Obhut
CFA_KJ_CA_E	Materielle Ressourcen
CFA_KJ_CA_F	Normative Deutungsangebote
CFA_KJ_CA_G	Fähigkeiten zur Selbstsorge
GCFA_KJ_CA_Gesamt	Capabilities-Set
CFA_KJ_PartizipAdr_All	Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im Hilfeplangspräch
CFA_KJ_FK_JA_A	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes
CFA_KJ_FK_FT_A	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung

## Variablen aus Befragung von Fachkräften

Variablenbezeichnung	Variablenname
nZv_27	Möchten Sie gerne die Arbeitsstelle innerhalb Ihrer Jugendhilfeeinrichtung/in Ihrem Jugendamt wechseln?
nZv_29	Möchten Sie gerne bei einem anderen Träger/bei einer anderer Organisation arbeiten?
zMBR_OZ (v_67)	Wie sehr können sie bei folgenden Themen mitbestimmen: bei den Organisationszielen (z. B. Hauptgeschäftsfeld, Leitbild, Ausrichtung der ganzen Organisation unterhalb des Dachverbandes)
zMBR_AAT (v_69)	Wie sehr können sie bei folgenden Themen mitbestimmen: bei Arbeitsabläufen im Team
zMBR_FF (v_70)	Wie sehr können sie bei folgenden Themen mitbestimmen: bei finanziellen Fragen in der Teileinrichtung
zMBR_NE (v_71)	Wie sehr können sie bei folgenden Themen mitbestimmen: bei Neueinstellungen in der Teileinrichtung
Zv_94	Ich bin bereit, mich mehr als nötig zu engagieren, um zum Erfolg dieser Einrichtung/ diesem Amt beizutragen.
Zv_96	Ich würde fast jede Veränderung meiner Tätigkeit akzeptieren, nur um auch weiterhin für diese Einrichtung/dieses Amt arbeiten zu können.
Zv_97	Ich erzähle anderen gerne, dass ich für diese Einrichtung/dieses Amt arbeite.
Zv_99	Die Zukunft dieser Einrichtung/dieses Amtes liegt mir sehr am Herzen.
zv_277	Ich muss oft Aufgaben übernehmen, ohne die dafür notwendigen Ressourcen zu haben.
zv_279	Bei meiner Arbeit bin ich oft mit widersprüchlichen Anforderungen und Anweisungen konfrontiert.
zv_280	Um meine Arbeit zu erledigen, muss ich manchmal gegen Regeln der Einrichtung/des Amtes verstoßen.
zv_282	Ich bin oft gehetzt bei der Arbeit.
zv_285	Ich denke häufig darüber nach, den Beruf zu wechseln.
zv_288	Alles in allem bin ich mit meinem Beruf sehr zufrieden.
Zv_407	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Erstellung von Gruppen-/Familienregeln
Zv_408	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Erstellung von individuellen Regeln
Zv_409	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Beim Essensplan
Zv_410	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Bei den Freizeitangeboten
Zv_411	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Bei ihrem Aussehen
Zv_412	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Bei der Zimmergestaltung
Zv_413	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Bei Kontakten
Zv_414	In welchen Bereichen können die Kinder und Jugendlichen im Alltag mitbestimmen? - Bei der eigenen Freizeitgestaltung
Znv_451	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Gesundheitserziehung
Znv_452	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Förderung der Selbständigkeit bei der Haushaltsorganisation
Znv_453	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Gemeinsame Gestaltung des Wohnraums
Znv_454	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Freizeitangebote
Znv_455	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Gemeinsame Reflexion der Lebensentwürfe von Kindern und Jugendlichen

Znv_456	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Gemeinsame Reflexion der bisherigen Biographie
Znv_457	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Schulische Förderung der Kinder und Jugendlichen/Hilfe bei Ausbildungsfragen
Znv_458	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Förderung der Einhaltung von Regeln und Normen des Zusammenlebens
Znv_459	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Förderung und gemeinsame Reflexion von Eltern-Kind-Kontakten
Znv_460	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Begleitung beim Kontakt zu anderen Institutionen und Ämtern
Znv_461	Was ist Ihnen bei Ihrer pädagogischen Arbeit besonders wichtig, unabhängig davon, wie viel Zeit Sie dafür tatsächlich haben? - Emotionale Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen

## Dimensionen aus Befragung von Fachkräften

Dimensionen	Variablenname
CFA_FK_BerZuf_all	Zufriedenheit mit dem Beruf
CFA_FK_GebArb_All	Negative Verbundenheit mit Arbeitsplatz
CFA_FK_MBR_1	Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation
CFA_FK_MBR_2	Arbeitsautonomie der Fachkräfte
CFA_FK_OrgCom_All	Organisationscommitment
CFA_FK_OrgLoay_All	Organisationsverbundenheit der Fachkräfte
CFA_FK_ProfZiel_A	Professionelle Zieldimension "Integration"
CFA_FK_ProfZiel_B	Professionelle Zieldimension "Identität"
CFA_FK_ProfZiel_C	Professionelle Zieldimension "Verselbständigung"
CFA_FK_Wid_all	Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung
CFA_FT_AltPart_A	Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag
CFA_FT_AltPart_B	Individualbezogene Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen

## Modelle

### Modell A1: Capabilities-Dimensionen (erste Ordnung)

#### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
Zkj_110_1 <--- CFA_KJ_SE_All	,542
Zkj_116_1 <--- CFA_KJ_SE_All	,524
Zkj_117_1 <--- CFA_KJ_SE_All	,426
Zkj_120_1 <--- CFA_KJ_SE_All	,394
Zkj_143_1 <--- CFA_KJ_EMO_1	,648
Zkj_144_1 <--- CFA_KJ_EMO_1	,491
Zkj_145_1 <--- CFA_KJ_EMO_1	,595
Zkj_146_1 <--- CFA_KJ_EMO_1	,663
Zkj_149_1 <--- CFA_KJ_VSU_All	,615
Zkj_151_1 <--- CFA_KJ_VSU_All	,445

			Estimate
Zkj_152_1	<---	CFA_KJ_VSU_All	-,151
Zkj_162_1	<---	CFA_KJ_SozVerb_1	,448
Zkj_164_1	<---	CFA_KJ_SozVerb_1	,467
Zkj_184_1	<---	CFA_KJ_SozVerb_1	-,581
Zkj_181_1	<---	CFA_KJ_AltPart_All	,411
Zkj_94_1	<---	CFA_KJ_AltPart_All	,393
Zkj_198_1	<---	CFA_KJ_SB_All	,396
Zkj_199_1	<---	CFA_KJ_SB_All	,500
Zkj_200_1	<---	CFA_KJ_SB_All	,594
Zkj_201_1	<---	CFA_KJ_SB_All	,549
Zkj_89_1	<---	CFA_KJ_Ern_2	,319
Zkj_91_1	<---	CFA_KJ_Ern_2	,320
Zkj_213_1	<---	CFA_KJ_Seso_2	,464
Zkj_219_1	<---	CFA_KJ_Seso_2	,423
Zkj_228_1	<---	CFA_KJ_SeSo_1	,458
Zkj_228_2	<---	CFA_KJ_SeSo_1	,577
Zkj_228_3	<---	CFA_KJ_SeSo_1	,636
Zkj_228_4	<---	CFA_KJ_SeSo_1	,579
zkj_99_1	<---	CFA_KJ_CA_E1	,291
Zkj_139_1	<---	CFA_KJ_CA_E1	,306
Zkj_49_1	<---	CFA_KJ_Wohnen_All	,425
Zkj_202_1	<---	CFA_KJ_Wohnen_All	,290
Zkj_75_1	<---	CFA_KJ_Umgebung_All	,355
Zkj_76_1	<---	CFA_KJ_Umgebung_All	,747
Zkj_77_1	<---	CFA_KJ_Umgebung_All	-,418
Zkj_182_1	<---	CFA_KJ_Moral_B_1	,594
Zkj_183_1	<---	CFA_KJ_Moral_B_1	,575
Zkj_250_1	<---	CFA_KJ_FZ_2	,780
Zkj_249_1	<---	CFA_KJ_FZ_2	,217
Zkj_255_1	<---	CFA_KJ_FZ_2	,153

#### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_EMO_1	,209	,038	5,557	***
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_VSU_All	,115	,035	3,239	,001
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_VSU_All	,240	,042	5,718	***
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_SozVerb_1	,071	,026	2,783	,005
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_SozVerb_1	,106	,029	3,685	***
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_SozVerb_1	,092	,031	2,958	,003
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_AltPart_All	,059	,028	2,131	,033
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_AltPart_All	,062	,029	2,156	,031
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_AltPart_All	,045	,033	1,361	,174
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_AltPart_All	,064	,025	2,629	,009
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_SB_All	,042	,020	2,120	,034
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_SB_All	,016	,020	,840	,401
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_SB_All	,061	,025	2,465	,014
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_SB_All	,096	,025	3,907	***
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_SB_All	,066	,021	3,121	,002
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,070	,028	2,488	,013
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,076	,029	2,574	,010

			Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,084	,034	2,465	,014
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,034	,024	1,437	,151
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,043	,028	1,547	,122
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_Ern_2	,023	,019	1,207	,228
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,044	,028	1,558	,119
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_Seso_2	-,028	,030	-,954	,340
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,056	,035	1,605	,108
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,102	,028	3,697	***
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,092	,029	3,199	,001
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,122	,027	4,556	***
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_Seso_2	,046	,029	1,606	,108
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,061	,023	2,716	,007
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	-,025	,022	-1,146	,252
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	-,008	,025	-,330	,742
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,057	,020	2,819	,005
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,124	,026	4,795	***
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,070	,020	3,605	***
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,016	,021	,759	,448
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_SeSo_1	,111	,026	4,320	***
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,014	,027	,531	,595
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,085	,029	2,977	,003
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,095	,033	2,846	,004
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,028	,023	1,219	,223
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,000	,027	,013	,990
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,002	,018	,090	,928
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,051	,027	1,885	,059
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_CA_E1	,012	,028	,449	,654
CFA_KJ_SeSo_1	<-->	CFA_KJ_CA_E1	-,018	,020	-,883	,377
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,008	,021	,367	,714
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,047	,022	2,157	,031
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,049	,026	1,920	,055
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,076	,020	3,737	***
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,037	,021	1,802	,072
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,052	,016	3,191	,001
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,022	,021	1,063	,288
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,000	,022	,019	,985
CFA_KJ_SeSo_1	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,042	,017	2,502	,012
CFA_KJ_CA_E1	<-->	CFA_KJ_Wohnen_All	,012	,020	,583	,560
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,071	,022	3,175	,001
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,101	,027	3,749	***
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,072	,025	2,882	,004
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,019	,015	1,274	,203
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,036	,018	1,992	,046
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,000	,011	,031	,975
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,028	,018	1,590	,112
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	-,011	,017	-,639	,523
CFA_KJ_SeSo_1	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	-,035	,015	-2,353	,019
CFA_KJ_CA_E1	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,040	,018	2,204	,028
CFA_KJ_Wohnen_All	<-->	CFA_KJ_Umgebung_All	,010	,013	1,341	,180
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,113	,030	3,702	***
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,115	,031	3,716	***

			Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,088	,035	2,512	,012
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,013	,024	,543	,587
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,120	,029	4,131	***
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,032	,020	1,599	,110
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,035	,029	1,227	,220
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	-,002	,030	-,072	,942
CFA_KJ_SeSo_1	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,023	,022	1,071	,284
CFA_KJ_CA_E1	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,088	,028	3,129	,002
CFA_KJ_Wohnen_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,031	,022	1,434	,151
CFA_KJ_Umgebung_All	<-->	CFA_KJ_Moral_B_1	,046	,019	2,382	,017
CFA_KJ_SE_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,078	,037	2,138	,033
CFA_KJ_EMO_1	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,264	,043	6,098	***
CFA_KJ_VSU_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,190	,046	4,103	***
CFA_KJ_SozVerb_1	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,069	,032	2,173	,030
CFA_KJ_AltPart_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,068	,036	1,883	,060
CFA_KJ_SB_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,025	,025	1,000	,317
CFA_KJ_Ern_2	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,055	,037	1,513	,130
CFA_KJ_Seso_2	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,030	,038	,789	,430
CFA_KJ_SeSo_1	<-->	CFA_KJ_FZ_2	-,003	,027	-,126	,900
CFA_KJ_CA_E1	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,135	,036	3,738	***
CFA_KJ_Wohnen_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,060	,028	2,150	,032
CFA_KJ_Umgebung_All	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,058	,025	2,350	,019
CFA_KJ_Moral_B_1	<-->	CFA_KJ_FZ_2	,186	,039	4,780	***

#### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_SE_All	,284	,064	4,401	***
CFA_KJ_EMO_1	,404	,066	6,153	***
CFA_KJ_VSU_All	,365	,091	4,009	***
CFA_KJ_SozVerb_1	,192	,055	3,504	***
CFA_KJ_AltPart_All	,147	,047	3,101	,002
CFA_KJ_SB_All	,149	,046	3,244	,001
CFA_KJ_Ern_2	,100	,051	1,969	,049
CFA_KJ_Seso_2	,188	,050	3,737	***
CFA_KJ_SeSo_1	,202	,051	3,935	***
CFA_KJ_CA_E1	,083	,048	1,721	,085
CFA_KJ_Wohnen_All	,073	,031	2,395	,017
CFA_KJ_Umgebung_All	,120	,043	2,793	,005
CFA_KJ_Moral_B_1	,294	,047	6,283	***
CFA_KJ_FZ_2	,574	,196	2,930	,003
error_21	,682	,064	10,600	***
error_22	,700	,064	10,892	***
error_23	,791	,065	12,109	***
error_24	,827	,067	12,394	***
error_32	,559	,052	10,752	***
error_33	,689	,055	12,451	***
error_34	,609	,053	11,495	***
error_35	,543	,052	10,486	***
error_51	,598	,085	7,077	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P
error_52	,736	,065	11,296	***
error_53	,897	,066	13,514	***
error_54	,766	,066	11,593	***
error_55	,753	,066	11,343	***
error_59	,642	,070	9,197	***
error_11	,720	,067	10,734	***
error_12	,801	,072	11,158	***
error_61	,801	,064	12,477	***
error_62	,720	,063	11,448	***
error_63	,623	,063	9,948	***
error_64	,665	,062	10,757	***
error_83	,885	,081	10,919	***
error_84	,880	,081	10,894	***
error_85	,688	,067	10,331	***
error_86	,867	,077	11,273	***
error_87	,761	,062	12,242	***
error_88	,642	,059	10,897	***
error_89	,574	,058	9,862	***
error_80	,633	,058	10,868	***
error_98	,900	,080	11,246	***
error_99	,805	,074	10,808	***
error_71	,332	,038	8,822	***
error_72	,799	,065	12,305	***
error_73	,835	,066	12,579	***
error_74	,421	,097	4,351	***
error_77	,767	,064	11,929	***
error_109	,538	,055	9,827	***
error_110	,594	,058	10,283	***
error_115	,370	,187	1,976	,048
error_111	,875	,066	13,312	***
error_113	,922	,068	13,551	***

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	165	1075,597	655	,000	1,642
Saturated model	820	,000	0		
Independence model	40	2588,340	780	,000	3,318

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,041	,037	,046	1,000
Independence model	,078	,075	,082	,000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1405,597	1445,865	2054,854	2219,854
Saturated model	1640,000	1840,119	4866,613	5686,613
Independence model	2668,340	2678,102	2825,736	2865,736

## Modell A2: Capabilities-Dimensionen (zweite Ordnung)

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC_KJ_SE_ALL	<---	CFA_KJ_CA_A	,611
PC_KJ_EMO_1	<---	CFA_KJ_CA_A	,612
PC_KJ_VSU_All	<---	CFA_KJ_CA_B	,296
PC_KJ_SozVerb_1	<---	CFA_KJ_CA_B	,299
PC_KJ_SB_All	<---	CFA_KJ_CA_C	,475
PC_KJ_AltPart_All	<---	CFA_KJ_CA_C	,457
PC_KJ_Ern_2	<---	CFA_KJ_CA_E2	,280
PC_KJ_Seso_2	<---	CFA_KJ_CA_E2	,272

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_CA_A	<-->	CFA_KJ_CA_B	,207	,041	5,012	***
CFA_KJ_CA_A	<-->	CFA_KJ_CA_C	,087	,041	2,119	,034
CFA_KJ_CA_B	<-->	CFA_KJ_CA_C	,153	,037	4,150	***
CFA_KJ_CA_A	<-->	CFA_KJ_CA_E2	,115	,041	2,832	,005
CFA_KJ_CA_B	<-->	CFA_KJ_CA_E2	,087	,036	2,435	,015
CFA_KJ_CA_C	<-->	CFA_KJ_CA_E2	,112	,037	3,054	,002

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_CA_A	,402	,069	5,782	***
CFA_KJ_CA_B	,093	,064	1,458	,145
CFA_KJ_CA_C	,217	,062	3,509	***
CFA_KJ_CA_E2	,083	,066	1,254	,210
res_51	,676	,081	8,346	***
res_52	,671	,081	8,317	***
res_61	,970	,101	9,558	***
res_62	,948	,100	9,484	***
res_71	,743	,085	8,750	***
res_72	,823	,090	9,126	***
res_11	,980	,105	9,288	***
res_12	1,044	,110	9,500	***

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	18	40,828	18	,002	2,268
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	163,927	28	,000	5,855

### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,068	,040	,096	,129
Independence model	,133	,114	,153	,000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	76,828	78,055	141,864	159,864
Saturated model	72,000	74,455	202,073	238,073
Independence model	179,927	180,473	208,832	216,832

## Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
PC_KJ_Wohnen_All	<--- CFA_KJ_CA_D	,413
PC_KJ_Umgebung_All	<--- CFA_KJ_CA_D	,427
zkj_105_1	<--- CFA_KJ_CA_D	-,088
PC_KJ_CA_E1	<--- CFA_KJ_CA_E	,293
pc_KJ_CA_E2	<--- CFA_KJ_CA_E	,289
nPC_KJ_Moral_B_1	<--- CFA_KJ_CA_F	,441
PC_KJ_FZ_2	<--- CFA_KJ_CA_F	,409
PC_KJ_SeSo_1	<--- CFA_KJ_CA_G	,497
Zkj_95_1	<--- CFA_KJ_CA_G	,503

## Covariances: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_KJ_CA_D	<--> CFA_KJ_CA_E	,048	,034	1,417	,156
CFA_KJ_CA_D	<--> CFA_KJ_CA_F	,110	,034	3,266	,001
CFA_KJ_CA_E	<--> CFA_KJ_CA_F	,118	,033	3,580	***
CFA_KJ_CA_D	<--> CFA_KJ_CA_G	,003	,036	,073	,942
CFA_KJ_CA_E	<--> CFA_KJ_CA_G	,006	,035	,160	,873
CFA_KJ_CA_F	<--> CFA_KJ_CA_G	,008	,034	,231	,817

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	20	47,386	25	,004	1,895
Saturated model	45	,000	0		
Independence model	9	110,950	36	,000	3,082

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,057	,031	,082	,291
Independence model	,087	,069	,106	,001

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	87,386	88,907	159,649	179,649
Saturated model	90,000	93,422	252,591	297,591
Independence model	128,950	129,635	161,469	170,469

## Modell A3: Dimension „Capabilities-Set“

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC2_KJ_CA_A	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,605
PC2_KJ_CA_b	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,513
PC2_KJ_CA_c	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,418
PC2_KJ_CA_d	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,467
PC2_KJ_CA_e	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,335
nPC2_KJ_CA_f	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,522
PC2_KJ_CA_g	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,258

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
GCFA_KJ_CA_Gesamt	,394	,093	4,261	***
error_11	,682	,083	8,212	***
error_12	,754	,079	9,544	***
error_13	,841	,081	10,425	***
error_14	,779	,078	10,020	***
error_15	,885	,081	10,938	***
error_16	,725	,077	9,434	***
error_17	,930	,083	11,264	***

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	14	59,841	21	,000	2,850
Saturated model	35	,000	0		
Independence model	14	225,751	21	,000	10,750

### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,082	,058	,107	,016
Independence model	,189	,167	,212	,000

### AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	87,841	88,686		
Saturated model	70,000	72,113		
Independence model	253,751	254,596		

## Modell A4: Dimensionen „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG“ und „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft“

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
Zkj_26_1	<---	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,385
Zkj_27_1	<---	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,403
Zkj_5_1	<---	CFA_KJ_FK_JA_A	,566

			Estimate
Zkj_6_1	<--->	CFA_KJ_FK_JA_A	,540
Zkj_12_1	<--->	CFA_KJ_FK_FT_A	,542
Zkj_13_1	<--->	CFA_KJ_FK_FT_A	,548

#### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CFA_KJ_PartizipAdr_All	<-->	CFA_KJ_FK_JA_A	,128	,041	3,121	,002	
CFA_KJ_FK_FT_A	<-->	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,113	,044	2,544	,011	
CFA_KJ_FK_FT_A	<-->	CFA_KJ_FK_JA_A	,141	,037	3,849	***	

#### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CFA_KJ_PartizipAdr_All	,150	,073	2,066	,039	
CFA_KJ_FK_JA_A	,252	,052	4,831	***	
CFA_KJ_FK_FT_A	,294	,062	4,706	***	
error_21	,866	,114	7,609	***	
error_22	,773	,106	7,281	***	
error_34	,534	,065	8,274	***	
error_35	,614	,070	8,827	***	
error_38	,706	,082	8,630	***	
error_39	,685	,080	8,511	***	

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	12	17,832	15	,272	1,189
Saturated model	27	,000	0		
Independence model	12	106,158	15	,000	7,077

#### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,026	,000	,066	,807
Independence model	,149	,123	,177	,000

#### AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	41,832	42,463		
Saturated model	54,000	55,421		
Independence model	130,158	130,790		

### Modell A5: Dimensionen „Capabilities-Set“, „Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG“ und „Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft“

#### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC2_KJ_CA_A	<--->	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,578
PC2_KJ_CA_b	<--->	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,508

			Estimate
PC2_KJ_CA_c	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,415
PC2_KJ_CA_d	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,470
PC2_KJ_CA_e	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,315
nPC2_KJ_CA_f	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,569
PC2_KJ_CA_g	<---	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,244
Zkj_26_1	<---	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,386
Zkj_27_1	<---	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,407
Zkj_5_1	<---	CFA_KJ_FK_JA_A	,566
Zkj_6_1	<---	CFA_KJ_FK_JA_A	,540
Zkj_12_1	<---	CFA_KJ_FK_FT_A	,543
Zkj_13_1	<---	CFA_KJ_FK_FT_A	,547

#### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P
GCFA_KJ_CA_Gesamt	<-->	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,195	,045	4,288	***
GCFA_KJ_CA_Gesamt	<-->	CFA_KJ_FK_JA_A	,084	,034	2,460	,014
CFA_KJ_PartizipAdr_All	<-->	CFA_KJ_FK_JA_A	,132	,040	3,261	,001
CFA_KJ_FK_FT_A	<-->	GCFA_KJ_CA_Gesamt	,213	,043	4,946	***
CFA_KJ_FK_FT_A	<-->	CFA_KJ_PartizipAdr_All	,112	,044	2,559	,010
CFA_KJ_FK_FT_A	<-->	CFA_KJ_FK_JA_A	,141	,037	3,852	***

#### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
GCFA_KJ_CA_Gesamt	,360	,084	4,286	***
CFA_KJ_PartizipAdr_All	,152	,073	2,096	,036
CFA_KJ_FK_JA_A	,252	,052	4,829	***
CFA_KJ_FK_FT_A	,294	,062	4,704	***
error_11	,717	,078	9,186	***
error_12	,759	,076	9,958	***
error_13	,844	,079	10,660	***
error_14	,777	,076	10,286	***
error_15	,898	,081	11,144	***
error_16	,674	,072	9,305	***
error_17	,937	,082	11,372	***
error_21	,871	,112	7,753	***
error_22	,768	,104	7,407	***
error_34	,536	,065	8,297	***
error_35	,612	,069	8,824	***
error_38	,701	,080	8,815	***
error_39	,689	,079	8,750	***

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	29	129,029	75	,000	1,720
Saturated model	104	,000	0		
Independence model	26	438,232	78	,000	5,618

## RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,051	,036	,066	,423
Independence model	,130	,118	,142	,000

## AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	187,029	190,164		
Saturated model	208,000	219,243		
Independence model	490,232	493,042		

## Modell A6: Professions- und organisationsbezogenen Dimensionen der Fachkräftebefragung

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
CFA_FK_GebArb_All	<--- CFA_FK_OrgLoay_All	,773
CFA_FK_OrgCom_All	<--- CFA_FK_OrgLoay_All	,693
zMBR_OZ	<--- CFA_FK_MBR_1	,428
zMBR_AAT	<--- CFA_FK_MBR_1	,672
zMBR_FF	<--- CFA_FK_MBR_1	,738
zMBR_NE	<--- CFA_FK_MBR_1	,708
zv_277	<--- CFA_FK_Wid_all	,660
zv_279	<--- CFA_FK_Wid_all	,622
zv_280	<--- CFA_FK_Wid_all	,533
zv_282	<--- CFA_FK_Wid_all	,652
zv_285	<--- CFA_FK_BerZuf_all	-,792
zv_288	<--- CFA_FK_BerZuf_all	,717
nZv_27	<--- CFA_FK_GebArb_All	,644
nZv_29	<--- CFA_FK_GebArb_All	,570
Zv_94	<--- CFA_FK_OrgCom_All	,516
Zv_96	<--- CFA_FK_OrgCom_All	,355
Zv_97	<--- CFA_FK_OrgCom_All	,684
Zv_99	<--- CFA_FK_OrgCom_All	,746
Znv_454	<--- CFA_FK_ProfZiel_A	,789
Znv_457	<--- CFA_FK_ProfZiel_A	,457
Znv_458	<--- CFA_FK_ProfZiel_A	,352
Znv_455	<--- CFA_FK_ProfZiel_B	,557
Znv_456	<--- CFA_FK_ProfZiel_B	,681
Znv_459	<--- CFA_FK_ProfZiel_B	,472
Znv_461	<--- CFA_FK_ProfZiel_B	,257
Znv_451	<--- CFA_FK_ProfZiel_C	,660
Znv_452	<--- CFA_FK_ProfZiel_C	,552
Znv_453	<--- CFA_FK_ProfZiel_C	,586
Znv_460	<--- CFA_FK_ProfZiel_C	,748

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_Wid_all	-,194	,035	-5,535	***
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_BerZuf_all	,149	,035	4,233	***
CFA_FK_Wid_all	<-->	CFA_FK_BerZuf_all	-,255	,041	-6,201	***
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_OrgLoay_All	,186	,032	5,814	***
CFA_FK_Wid_all	<-->	CFA_FK_OrgLoay_All	-,236	,035	-6,744	***
CFA_FK_BerZuf_all	<-->	CFA_FK_OrgLoay_All	,343	,042	8,144	***
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_ProfZiel_A	-,075	,038	-1,993	,046
CFA_FK_Wid_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_A	,028	,036	,776	,438
CFA_FK_BerZuf_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_A	-,065	,042	-1,564	,118
CFA_FK_OrgLoay_All	<-->	CFA_FK_ProfZiel_A	-,037	,036	-1,036	,300
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_ProfZiel_B	-,001	,027	-,025	,980
CFA_FK_Wid_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_B	-,040	,027	-1,486	,137
CFA_FK_BerZuf_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_B	,029	,031	,944	,345
CFA_FK_OrgLoay_All	<-->	CFA_FK_ProfZiel_B	,052	,027	1,944	,052
CFA_FK_ProfZiel_A	<-->	CFA_FK_ProfZiel_B	,290	,046	6,272	***
CFA_FK_MBR_1	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	-,027	,030	-,923	,356
CFA_FK_Wid_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	,050	,029	1,684	,092
CFA_FK_BerZuf_all	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	-,028	,033	-,856	,392
CFA_FK_OrgLoay_All	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	-,058	,029	-2,017	,044
CFA_FK_ProfZiel_A	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	,470	,054	8,659	***
CFA_FK_ProfZiel_B	<-->	CFA_FK_ProfZiel_C	,272	,042	6,420	***

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_FK_MBR_1	,414	,066	6,314	***
CFA_FK_Wid_all	,375	,066	5,690	***
CFA_FK_BerZuf_all	,499	,073	6,831	***
CFA_FK_OrgLoay_All	,252	,045	5,569	***
CFA_FK_ProfZiel_A	,613	,088	6,944	***
CFA_FK_ProfZiel_B	,307	,064	4,803	***
CFA_FK_ProfZiel_C	,433	,067	6,484	***
error_48	,169	,060	2,829	,005
error_49	,273	,054	5,080	***
error_11	,791	,063	12,568	***
error_12	,502	,049	10,166	***
error_13	,432	,050	8,687	***
error_14	,469	,050	9,429	***
error_21	,541	,053	10,144	***
error_22	,593	,055	10,745	***
error_23	,674	,057	11,761	***
error_24	,554	,054	10,280	***
error_31	,360	,052	6,922	***
error_32	,471	,051	9,284	***
error_41	,595	,069	8,594	***
error_42	,660	,064	10,386	***
error_44	,715	,060	11,951	***
error_45	,835	,065	12,842	***
error_46	,500	,051	9,752	***
error_47	,417	,051	8,249	***

	Estimate	S.E.	C.R.	P
error_51	,372	,063	5,934	***
error_52	,786	,063	12,509	***
error_53	,866	,067	12,937	***
error_54	,682	,062	11,041	***
error_55	,533	,062	8,644	***
error_56	,768	,064	11,930	***
error_57	,899	,069	13,058	***
error_58	,561	,050	11,295	***
error_59	,685	,056	12,239	***
error_61	,645	,054	12,001	***
error_62	,433	,044	9,809	***

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	76	456,116	302	,000	1,510
Saturated model	378	,000	0		
Independence model	27	2616,903	351	,000	7,456

### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,038	,030	,045	,999
Independence model	,134	,129	,139	,000

### AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	608,116	620,935	903,671	979,671
Saturated model	756,000	819,759	2225,996	2603,996
Independence model	2670,903	2675,457	2775,903	2802,903

## Modell A7: Dimension „Partizipationsrechte der Kinder im Alltag“ (Fachkräftebefragung)

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
Zv_407 <--- CFA_FT_AltPart_A	,398
Zv_408 <--- CFA_FT_AltPart_A	,421
Zv_409 <--- CFA_FT_AltPart_A	,630
Zv_410 <--- CFA_FT_AltPart_A	,588
Zv_411 <--- CFA_FT_AltPart_B	,673
Zv_412 <--- CFA_FT_AltPart_B	,814
Zv_413 <--- CFA_FT_AltPart_B	,608
Zv_414 <--- CFA_FT_AltPart_B	,700

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_FT_AltPart_A <--> CFA_FT_AltPart_B	,152	,044	3,449	***

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P
CFA_FT_AltPart_A	,157	,068	2,314	,021
CFA_FT_AltPart_B	,441	,092	4,808	***
error_11	,835	,094	8,887	***
error_12	,815	,093	8,740	***
error_13	,598	,094	6,381	***
error_14	,607	,086	7,042	***
error_15	,534	,067	7,965	***
error_16	,335	,062	5,435	***
error_17	,624	,073	8,536	***
error_18	,506	,066	7,628	***

### CMIN

Model	NP	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	17	39,652	19	,004	2,087
Saturated model	36	,000	0		
Independence model	8	364,869	28	,000	13,031

### RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,075	,041	,108	,101
Independence model	,249	,227	,272	,000

### AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	73,652	75,306	129,293	146,293
Saturated model	72,000	75,503	189,828	225,828
Independence model	380,869	381,647	407,053	415,053

# Teil B: Strukturgleichungsmodelle

Heinz-Günter Micheel

## Methodische Anmerkungen

Die kausalen Strukturgleichungsmodelle und konformatorischen Faktorenanalysen wurden mit dem Programm AMOS (Programmmeditor) gerechnet (vgl. Blunch 2008). Probleme bei Strukturgleichungsmodelle sind fehlende Werte. Eine Alternative ist, alle Fälle mit fehlenden Werten aus der Analyse auszuschließen. Dies würde die Stichprobe erheblich reduzieren und somit auch zu einer verzerrten Stichprobe führen. Die andere Alternative ist, fehlende Werte durch Mittelwerte zu ersetzen (Imputation). Ist die Anzahl der fehlenden Werte bei einer Variable sehr gering (< 5 %), ist dies fast immer problemlos, auch bei einer Anzahl fehlender Werte < 10 % ist in der Regel eine Imputation möglich. Ob eine Imputation möglich ist, kann mit Full Information Maximum Likelihood FIML-Schätzverfahren überprüft werden. Eine weitere Alternative ist, fehlende Werte anhand von Regressionen zu schätzen; die dabei auftretenden Probleme sollen hier aber nicht weiter diskutiert werden. Die beste Lösung für fehlende Werte bei Strukturgleichungsmodellen ist die Anwendung von Full Information Maximum Likelihood (FIML) Schätzverfahren (vgl. Blunch 2008, S. 217ff). Es kommt nicht zur Imputation der fehlenden Werte; diese Methode erlaubt Maximum Likelihood-Schätzungen bei Datensätzen mit fehlenden Werten. Bei diesem Verfahren gilt die MAR (Missing At Random: vgl. Rubin 1976) Bedingung, d. h., es wird angenommen, dass die fehlenden Werte zufällig fehlen. Bei fehlenden Werten gibt es mit FIML-Schätzverfahren den geringsten Bias, unter der MAR Bedingung sind FIML-Schätzer effizient und konsistent (vgl. Allison 2002, S. 18f; Blunch 2008, S. 217ff).

Wegen fehlender Werte ist es auch nicht möglich, insbesondere Freiheitsgrade für das Gesamtmodell korrekt zu berechnen, d. h. auch nicht, ein saturiertes Modell zu berechnen. FIT-Indizes können somit teilweise überhaupt nicht oder nur annäherungsweise berechnet werden. Für sämtliche Modelle wurden – in dem die fehlenden Werte durch Mittelwerte ersetzt wurden – saturierte Modelle für ein Likelihood-Ratio- $\chi^2$ -Test geschätzt (vgl. Blunch 2008, S. 222ff).

### *Literatur:*

- Allison, P.D. (2002): Missing Data. Thousand Oaks  
Blunch, N. J. (2008): Introduction to Structural Equation Modelling. Using SPSS and AMOS. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore  
Rubin, D. B. (1976): Inference and Missing Data. In: Biometrika, 63: S. 581-592

## Variablen in den Strukturgleichungsmodellen

Variablenbezeichnung	Variablenname
GPC_KJ_CA_Gesamt	Capabilities-Set
zMGHG	Migrationshintergrund
zkj_0_3	Geschlecht
zonschul	Sonderschule
zschulnote	Schulnote
PC_GesBel_Akte	Problembelastung
zGesHilfedauer_W1	Gesamte Hilfedauer
zalter_w1	Alter
PC_KJ_PartizipAdr_All	Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG (Hilfeplangespräch)
pc_kj_fk_ft_a	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung
pc_kj_fk_ja_a	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft des Jugendamtes
zDStatHilf	Stationäre Hilfe
PC_FK_MBR_2	Arbeitsautonomie der Fachkräfte
zDclusZ7T1_3	Fachlich-reflexive Ziel- und Handlungskonzeptionen
PC_FK_TeamQuall_all	Qualität des Teamklimas
PC2_FK_OrgLoay_all	Organisationsverbundenheit der Fachkräfte
PC_FK_wid_all	Widersprüchliche Aufgaben- und Ressourcenplanung
PC_FK_MBR_1	Mitbestimmung der Fachkräfte in der Organisation
rPC_KJ_PartizipAdr_All	Partizipationsempfinden der Kinder und Jugendlichen im HPG (Hilfeplangespräch)
rpc_kj_fk_ft_a	Arbeitsbeziehung zwischen jungem Menschen und Fachkraft der Einrichtung
rGPC_KJ_CA_Gesamt	Capabilities-Set
pc_ft_altpart_a	Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag
rpc_ft_altpart_a	Partizipationsrechte der Kinder und Jugendlichen im Alltag
zmk	Modellstandort vs. Kontrollgruppe
zNWE_VerbVerf	Verbindliche Verfahrensregeln
zW2_KJ_19_22	Qualität der HPG-Vorbereitung
zWE_WirkDialog	Wirkungsdialog

## Modelle

### Modell 7.1

#### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zschulnote	<--- zonschul	-,147	,062	-2,371	,018	
zschulnote	<--- zalter_w1	,255	,062	4,124	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zalter_w1	-,207	,058	-3,583	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zonschul	,201	,056	3,582	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zschulnote	,282	,060	4,665	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zMGHG	-,234	,055	-4,242	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zkj_0_3	-,166	,055	-3,003	,003	

#### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
zschulnote	<--- zonschul	-,147
zschulnote	<--- zalter_w1	,255

				Estimate
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1		-,207
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul		,201
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote		,282
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG		-,234
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3		-,166

#### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

				Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zsonschul		-,116	,061	-1,914	,056	
zalter_w1	<-->	zMGHG		-,061	,061	-1,015	,310	
zsonschul	<-->	zMGHG		-,095	,061	-1,562	,118	
zkj_0_3	<-->	zalter_w1		-,145	,061	-2,374	,018	
zkj_0_3	<-->	zsonschul		,067	,060	1,109	,267	
zkj_0_3	<-->	zMGHG		-,027	,060	-,455	,649	

#### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

				Estimate
zalter_w1	<-->	zsonschul		-,117
zalter_w1	<-->	zMGHG		-,062
zsonschul	<-->	zMGHG		-,096
zkj_0_3	<-->	zalter_w1		-,145
zkj_0_3	<-->	zsonschul		,067
zkj_0_3	<-->	zMGHG		-,028

#### Variances: (Group number 1 - Model 1)

				Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1				,996	,085	11,683	***	
zsonschul				,996	,085	11,683	***	
zMGHG				,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3				,996	,085	11,683	***	
error_14				,905	,083	10,892	***	
error_11				,786	,068	11,566	***	

#### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
zschulnote		,095
GPC_KJ_CA_Gesamt		,194

#### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zkj_0_3	zschulnote
zschulnote	,000	-,147	,255	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,234	,159	-,135	-,166	,282

#### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zkj_0_3	zschulnote
zschulnote	,000	-,147	,255	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,234	,201	-,207	-,166	,283

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zkj_0_3	zschulnote
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	-,042	,072	,000	,000

### Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

#### Notes for Model (Model 1)

#### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	27
Number of distinct parameters to be estimated:	19
Degrees of freedom (27 - 19):	8

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved  
 Function of log likelihood = 1774,082  
 Number of parameters = 19

### Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

#### Notes for Model (Default model)

#### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	27
Number of distinct parameters to be estimated:	17
Degrees of freedom (27 - 17):	10

#### Result (Default model)

Minimum was achieved  
 Chi-square = 24,698  
 Degrees of freedom = 10  
 Probability level = ,006

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved  
 Chi-square = 3,132  
 Degrees of freedom = 2  
 Probability level = ,209

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	17	24,698	10	,006	2,470
Saturated model	27	,000	0		
Independence model	6	96,949	21	,000	4,617

### Modell 7.1b

#### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_GesBeL_Akte	<--- zalter_w1	,204	,060	3,422	***	
zschulnote	<--- zsonschul	-,148	,062	-2,381	,017	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zschulnote	<---	zalter_w1	,255	,062	4,116	***	
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193	,057	3,377	***	
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,296	,057	5,207	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,184	,059	-3,100	,002	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,094	,056	-1,664	,096	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonscho	,200	,056	3,581	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,285	,060	4,736	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,240	,055	-4,374	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,160	,055	-2,920	,004	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC_GesBel_Akte	<---	zalter_w1	,203
zschulnote	<---	zsonscho	-,147
zschulnote	<---	zalter_w1	,255
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,184
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,094
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonscho	,200
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,285
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,240
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,161

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zsonscho	-,116	,061	-1,914	,056	
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,061	,061	-1,015	,310	
zsonscho	<-->	zMGHG	-,095	,061	-1,561	,118	
zkj_0_3	<-->	zalter_w1	-,145	,061	-2,374	,018	
zkj_0_3	<-->	zsonscho	,067	,060	1,109	,267	
zkj_0_3	<-->	zMGHG	-,027	,060	-,455	,649	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zalter_w1	<-->	zsonscho	-,117
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062
zsonscho	<-->	zMGHG	-,095
zkj_0_3	<-->	zalter_w1	-,145
zkj_0_3	<-->	zsonscho	,067
zkj_0_3	<-->	zMGHG	-,028

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
zsonscho	,996	,085	11,683	***	
zMGHG	,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3	,996	,085	11,683	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
error_38	,965	,083	11,683	***	
error_14	,904	,083	10,894	***	
error_37	,848	,073	11,641	***	
error_11	,792	,069	11,539	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_GesBel_Akte	,041
zschulnote	,095
zGesHilfedauer_W1	,149
GPC_KJ_CA_Gesamt	,205

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zson- schul	zal- ter_ w1	zkj_0_3	PC_GesBel_Akte
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,203	,000	,000
zschulnote	,000	-,147	,255	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,254	,000	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,240	,158	-,135	-,161	-,028

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1
PC_GesBel_Akte	,000	,000
zschulnote	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,285	-,094

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zson- schul	zalter_ w1	zkj_0_3	PC_GesBel_Akte
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,203	,000	,000
zschulnote	,000	-,147	,255	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,193	,000	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,240	,200	-,184	-,161	,000

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1
PC_GesBel_Akte	,000	,000
zschulnote	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,285	-,094

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zkj_0_3	PC_GesBel_Akte
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,060	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	-,042	,049	,000	-,028

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1
PC_GesBel_Akte	,000	,000

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1
zschulnote	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000

### Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

#### Notes for Model (Model 1)

##### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	25
Degrees of freedom (44 - 25):	19

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 2260,896

Number of parameters = 25

### Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

#### Notes for Model (Default model)

##### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	23
Degrees of freedom (44 - 23):	21

#### Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 37,492

Degrees of freedom = 21

Probability level = ,015

#### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	23	37,492	21	,015	1,785
Saturated model	44	,000	0		
Independence model	8	163,396	36	,000	4,539

## Modell 7.2

### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_GesBel_Akte <--- zalter_w1	,204	,060	3,422	***	
PC_KJ_PartizipAdr_All <--- pc_kj_fk_ft_a	,145	,073	1,981	,048	
PC_KJ_PartizipAdr_All <--- pc_kj_fk_ja_a	,203	,070	2,883	,004	
zschulnote <--- zsonschul	-,144	,062	-2,314	,021	
zschulnote <--- zalter_w1	,261	,062	4,202	***	
zGesHilfedauer_W1 <--- zalter_w1	,193	,057	3,380	***	
zGesHilfedauer_W1 <--- PC_GesBel_Akte	,296	,057	5,203	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	pc_kj_fk_ft_a	,285	,055	5,217	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	PC_KJ_Partizi- pAdr_All	,206	,058	3,557	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,124	,055	-2,257	,024	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,127	,052	-2,445	,014	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul	,194	,052	3,757	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,207	,056	3,704	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,178	,051	-3,465	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,138	,051	-2,724	,006	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC_GesBel_Akte	<---	zalter_w1	,203
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ft_a	,139
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ja_a	,201
zschulnote	<---	zsonschul	-,143
zschulnote	<---	zalter_w1	,260
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	pc_kj_fk_ft_a	,278
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,211
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,126
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,129
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul	,197
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,211
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,181
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,141

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zalter_w1	,025	,058	,428	,668	
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zsonschul	-,005	,058	-,090	,928	
zalter_w1	<-->	zsonschul	-,116	,061	-1,914	,056	
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zMGHG	-,168	,059	-2,866	,004	
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,061	,061	-1,016	,310	
zsonschul	<-->	zMGHG	-,095	,061	-1,558	,119	
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zkj_0_3	,007	,058	,113	,910	
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145	,061	-2,374	,018	
zsonschul	<-->	zkj_0_3	,067	,060	1,109	,267	
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027	,060	-,453	,650	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	pc_kj_fk_ft_a	,229	,059	3,875	***	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zalter_w1	-,030	,060	-,499	,617	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zsonschul	,033	,060	,556	,578	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zMGHG	,024	,060	,392	,695	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zkj_0_3	,076	,060	1,254	,210	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zalter_w1	,026
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zsonschul	-,005

				Estimate
zalter_w1	<-->	zsonschul		-,117
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zMGHG		-,176
zalter_w1	<-->	zMGHG		-,062
zsonschul	<-->	zMGHG		-,095
pc_kj_fk_ft_a	<-->	zkj_0_3		,007
zalter_w1	<-->	zkj_0_3		-,145
zsonschul	<-->	zkj_0_3		,067
zMGHG	<-->	zkj_0_3		-,027
pc_kj_fk_ja_a	<-->	pc_kj_fk_ft_a		,241
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zalter_w1		-,030
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zsonschul		,034
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zMGHG		,024
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zkj_0_3		,076

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
pc_kj_fk_ft_a	,912	,078	11,683	***	
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
zsonschul	,996	,085	11,683	***	
zMGHG	,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3	,996	,085	11,683	***	
pc_kj_fk_ja_a	,990	,085	11,683	***	
error_38	,965	,083	11,683	***	
error_12	,931	,093	9,961	***	
error_14	,904	,083	10,891	***	
error_37	,912	,078	11,683	***	
error_11	,996	,085	11,683	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_GesBel_Akte	,041
zschulnote	,097
zGesHilfedauer_W1	,149
PC_KJ_PartizipAdr_All	,073
GPC_KJ_CA_Gesamt	,305

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	zkj_0_3	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	pc_kj_fk_ft_a	pc_kj_fk_ja_a	PC_GesBel_Akte	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,254	,000	,000	,298	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,139	,201	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,141	-,181	,167	-,104	,307	,042	-,039	,211	-,129	,211

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	z kj_0_3	ZMGHG	zsons schul	zalter_w1	pc_kj_fk_ft_a	pc_kj_fk_ja_a	PC_GesBel_Akte	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,193	,000	,000	,298	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,139	,201	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	-,141	-,181	,197	-,126	,278	,000	,000	,211	-,129	,211

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	z kj_0_3	ZMGHG	zsons schul	zalter_w1	pc_kj_fk_ft_a	pc_kj_fk_ja_a	PC_GesBel_Akte	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,060	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	-,030	,022	,029	,042	-,039	,000	,000	,000

### Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

#### Notes for Model (Model 1)

#### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	77
Number of distinct parameters to be estimated:	41
Degrees of freedom (77 - 41):	36

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 2891,783

Number of parameters = 41

### Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

#### Notes for Model (Default model)

#### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	77
Number of distinct parameters to be estimated:	32
Degrees of freedom (77 - 32):	45

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 118,186  
 Degrees of freedom = 45  
 Probability level = ,000

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	32	118,186	45	,000	2,626
Saturated model	77	,000	0		
Independence model	11	287,759	66	,000	4,360

### Modell 7.3

#### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_GesBel_Akte	<--- zalter_w1	,204	,060	3,422	***	
zDStatHilf	<--- PC_GesBel_Akte	,170	,059	2,865	,004	
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDStatHilf	,191	,055	3,508	***	
pc_kj_fk_ft_a	<--- PC_FK_MBR_2	,121	,057	2,122	,034	
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDclusZ7T1_3	,199	,055	3,642	***	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ft_a	,145	,072	2,024	,043	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ja_a	,203	,068	2,969	,003	
zschulnote	<--- zsonschul	-,144	,062	-2,314	,021	
zschulnote	<--- zalter_w1	,261	,062	4,202	***	
zGesHilfedauer_W1	<--- zalter_w1	,193	,057	3,380	***	
zGesHilfedauer_W1	<--- PC_GesBel_Akte	,296	,057	5,203	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- pc_kj_fk_ft_a	,285	,054	5,306	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- PC_KJ_PartizipAdr_All	,207	,058	3,566	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zalter_w1	-,124	,055	-2,255	,024	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zGesHilfedauer_W1	-,127	,052	-2,445	,014	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zsonschul	,194	,052	3,763	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zschulnote	,207	,056	3,701	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zMGHG	-,179	,051	-3,524	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zkj_0_3	-,138	,051	-2,721	,007	

#### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
PC_GesBel_Akte	<--- zalter_w1	,203
zDStatHilf	<--- PC_GesBel_Akte	,171
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDStatHilf	,202
pc_kj_fk_ft_a	<--- PC_FK_MBR_2	,124
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDclusZ7T1_3	,209
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ft_a	,138
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ja_a	,202
zschulnote	<--- zsonschul	-,143
zschulnote	<--- zalter_w1	,260
zGesHilfedauer_W1	<--- zalter_w1	,193
zGesHilfedauer_W1	<--- PC_GesBel_Akte	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- pc_kj_fk_ft_a	,279
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- PC_KJ_PartizipAdr_All	,212
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zalter_w1	-,127

			Estimate
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,131
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsenschul	,200
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,214
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,184
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,143

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zsenschul	-,116	,061	-1,914	,056	
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,061	,061	-1,016	,309	
zsenschul	<-->	zMGHG	-,093	,061	-1,537	,124	
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145	,061	-2,374	,018	
zsenschul	<-->	zkj_0_3	,067	,060	1,109	,267	
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027	,060	-,442	,658	
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030	,060	-,499	,617	
zsenschul	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,033	,060	,556	,578	
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,023	,060	,389	,697	
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076	,060	1,254	,210	
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,047	,060	,782	,434	
zsenschul	<-->	PC_FK_MBR_2	-,039	,060	-,644	,519	
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,104	,061	-1,716	,086	
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,027	,060	-,453	,651	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,113	,060	1,870	,062	
zDclusZ7T1_3	<-->	zalter_w1	-,013	,060	-,222	,824	
zDclusZ7T1_3	<-->	zsenschul	,052	,060	,858	,391	
zDclusZ7T1_3	<-->	zMGHG	,136	,061	2,239	,025	
zDclusZ7T1_3	<-->	zkj_0_3	,038	,060	,637	,524	
zDclusZ7T1_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,106	,060	1,752	,080	
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,010	,060	-,163	,871	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zalter_w1	<-->	zsenschul	-,117
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062
zsenschul	<-->	zMGHG	-,094
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145
zsenschul	<-->	zkj_0_3	,067
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030
zsenschul	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,034
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,024
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,048
zsenschul	<-->	PC_FK_MBR_2	-,040
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,107
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,028
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,116
zDclusZ7T1_3	<-->	zalter_w1	-,013
zDclusZ7T1_3	<-->	zsenschul	,052
zDclusZ7T1_3	<-->	zMGHG	,137

			Estimate
zDclusZ7T1_3	<-->	zkj_0_3	,039
zDclusZ7T1_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,107
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,010

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
zsonschul	,996	,085	11,683	***	
zMGHG	,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3	,996	,085	11,683	***	
pc_kj_fk_ja_a	,990	,085	11,683	***	
PC_FK_MBR_2	,954	,083	11,447	***	
zDclusZ7T1_3	,996	,085	11,683	***	
error_38	,965	,083	11,683	***	
error_35	,967	,083	11,683	***	
error_13	,809	,069	11,675	***	
error_12	,931	,093	9,961	***	
error_14	,904	,083	10,891	***	
error_37	,848	,073	11,641	***	
error_11	,670	,059	11,363	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_GesBel_Akte	,041
zDStatHilf	,029
pc_kj_fk_ft_a	,099
zschulnote	,097
zGesHilfedauer_W1	,149
PC_KJ_PartizipAdr_All	,062
GPC_KJ_CA_Gesamt	,286

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zDclusZ7T1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_kj_fk_ft_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,171	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,124	,000	,000	,000	,000	,007	,209	,034	,202	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,254	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,017	,202	,000	,000	,000	,001	,029	,005	,028	,138
GPC_KJ_CA_Gesamt	,038	,043	-,143	-,184	,169	-,103	,065	-,028	,062	,308

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,214	-,131	,212

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zDClusZT1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_kj_fk_ft_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,171	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,124	,000	,000	,000	,000	,000	,209	,000	,202	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,193	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,202	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,138
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	-,143	-,184	,200	-,127	,000	,000	,000	,279

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,214	-,131	,212

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsonschul	zalter_w1	zDClusZT1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_kj_fk_ft_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,034	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,060	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,017	,000	,000	,000	,000	,001	,029	,005	,028	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,038	,043	,000	,000	-,031	,024	,065	-,028	,062	,029

	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000

## Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

### Notes for Model (Model 1)

#### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	119
Number of distinct parameters to be estimated:	54
Degrees of freedom (119 - 54):	65

### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 3653,699

Number of parameters = 54

## Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

### Notes for Model (Default model)

#### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	119
Number of distinct parameters to be estimated:	40
Degrees of freedom (119 - 40):	79

### Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 199,064

Degrees of freedom = 79

Probability level = ,000

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	40	199,064	79	,000	2,520
Saturated model	119	,000	0		
Independence model	14	403,676	105	,000	3,845

## Modell 7.4

### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_FK_TeamQuall_all	<--- PC_FK_wid_all	-,334	,056	-5,944	***	
PC_FK_TeamQuall_all	<--- PC_FK_MBR_1	,313	,047	6,652	***	
PC2_FK_OrgLoay_all	<--- PC_FK_MBR_1	-,113	,048	-2,336	,019	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_MBR_2	-,144	,049	-2,933	,003	
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_wid_all	,402	,057	7,022	***	
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_Team- Qual_all	-,142	,059	-2,419	,016	
pc_kj_fk_ft_a	<--->	zDStatHilf	,215	,055	3,927	***	
pc_kj_fk_ft_a	<--->	PC2_FK_OrgLoay_all	-,114	,058	-1,963	,050	
pc_kj_fk_ft_a	<--->	zDclusZ7T1_3	,203	,055	3,708	***	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC_FK_TeamQual_all	<--->	PC_FK_wid_all	-,326
PC_FK_TeamQual_all	<--->	PC_FK_MBR_1	,365
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_MBR_1	-,135
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_MBR_2	-,146
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_wid_all	,402
PC2_FK_OrgLoay_all	<--->	PC_FK_TeamQual_all	-,146
pc_kj_fk_ft_a	<--->	zDStatHilf	,225
pc_kj_fk_ft_a	<--->	PC2_FK_OrgLoay_all	-,114
pc_kj_fk_ft_a	<--->	zDclusZ7T1_3	,212

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zDStatHilf	<-->	zDclusZ7T1_3	,063	,060	1,042	,298	
zDStatHilf	<-->	PC_FK_MBR_1	,005	,071	,068	,946	
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_1	-,084	,071	-1,190	,234	
zDStatHilf	<-->	PC_FK_MBR_2	,222	,062	3,609	***	
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,012	,060	-,207	,836	
PC_FK_MBR_1	<-->	PC_FK_MBR_2	,098	,069	1,418	,156	
PC_FK_wid_all	<-->	zDStatHilf	,200	,060	3,310	***	
PC_FK_wid_all	<-->	zDclusZ7T1_3	-,060	,059	-1,019	,308	
PC_FK_wid_all	<-->	PC_FK_MBR_1	-,426	,073	-5,835	***	
PC_FK_wid_all	<-->	PC_FK_MBR_2	-,121	,058	-2,062	,039	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zDStatHilf	<-->	zDclusZ7T1_3	,063
zDStatHilf	<-->	PC_FK_MBR_1	,004
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_1	-,074
zDStatHilf	<-->	PC_FK_MBR_2	,228
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,013
PC_FK_MBR_1	<-->	PC_FK_MBR_2	,088
PC_FK_wid_all	<-->	zDStatHilf	,208
PC_FK_wid_all	<-->	zDclusZ7T1_3	-,063
PC_FK_wid_all	<-->	PC_FK_MBR_1	-,386
PC_FK_wid_all	<-->	PC_FK_MBR_2	-,128

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zDStatHilf	,996	,085	11,683	***	
zDclusZ7T1_3	,996	,085	11,683	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_FK_MBR_1	1,315	,115	11,446	***	
PC_FK_MBR_2	,953	,083	11,447	***	
PC_FK_wid_all	,924	,081	11,447	***	
error_8	,651	,057	11,446	***	
error_2	,588	,051	11,446	***	
error_1	,810	,069	11,676	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_FK_TeamQual_all	,331
PC2_FK_OrgLoay_all	,361
pc_kj_fk_ft_a	,112

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	PC_FK_MBR_1	zDClusZTT1_3	zDStatHilf	PC_FK_wid_all	PC_FK_TeamQual_all	PC2_FK_OrgLoay_all
PC_FK_TeamQual_all	,000	,365	,000	,000	-,326	,000	,000
PC2_FK_OrgLoay_all	-,146	-,189	,000	,000	,450	-,146	,000
pc_kj_fk_ft_a	,017	,022	,212	,225	-,051	,017	-,114

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	PC_FK_MBR_1	zDClusZTT1_3	zDStatHilf	PC_FK_wid_all	PC_FK_TeamQual_all	PC2_FK_OrgLoay_all
PC_FK_TeamQual_all	,000	,365	,000	,000	-,326	,000	,000
PC2_FK_OrgLoay_all	-,146	-,135	,000	,000	,402	-,146	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,212	,225	,000	,000	-,114

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	PC_FK_MBR_1	zDClusZTT1_3	zDStatHilf	PC_FK_wid_all	PC_FK_TeamQual_all	PC2_FK_OrgLoay_all
PC_FK_TeamQual_all	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC2_FK_OrgLoay_all	,000	-,053	,000	,000	,048	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,017	,022	,000	,000	-,051	,017	,000

## Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

### Notes for Model (Model 1)

#### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	27
Degrees of freedom (44 - 27):	17

### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 2043,654

Number of parameters = 27

## Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

### Notes for Model (Default model)

#### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	21
Degrees of freedom (44 - 21):	23

Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 142,234

Degrees of freedom = 23

Probability level = ,000

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	21	142,234	23	,000	6,184
Saturated model	44	,000	0		
Independence model	8	212,682	36	,000	5,908

## Modell 7.5

### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_GesBel_Akte	<---	zalter_w1	,204	,060	3,422	***	
zDStatHilf	<---	PC_GesBel_Akte	,170	,059	2,865	,004	
pc_kj_fk_ft_a	<---	zDStatHilf	,191	,055	3,508	***	
pc_kj_fk_ft_a	<---	PC_FK_MBR_2	,121	,057	2,122	,034	
pc_kj_fk_ft_a	<---	zDclusZ7T1_3	,199	,055	3,641	***	
pc_ft_altpart_a	<---	zalter_w1	-,143	,057	-2,505	,012	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ft_a	,149	,071	2,091	,037	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ja_a	,202	,068	2,980	,003	
zschulnote	<---	zsonschul	-,144	,062	-2,317	,021	
zschulnote	<---	zalter_w1	,260	,062	4,193	***	
rpc_ft_altpart_a	<---	pc_ft_altpart_a	,529	,085	6,251	***	
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193	,057	3,380	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,296	,057	5,202	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	pc_kj_fk_ft_a	,277	,053	5,193	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,239	,056	4,300	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,116	,054	-2,143	,032	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,122	,052	-2,367	,018	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul	,194	,051	3,800	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,209	,055	3,764	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,179	,050	-3,558	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,131	,050	-2,597	,009	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,389	,057	6,824	***	
rpc_kj_fk_ft_a	<---	pc_kj_fk_ft_a	,406	,052	7,849	***	
rpc_kj_fk_ft_a	<---	rpc_ft_altpart_a	,087	,039	2,195	,028	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	GPC_KJ_CA_Gesamt	,405	,047	8,559	***	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rpc_kj_fk_ft_a	,225	,050	4,478	***	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rPC_KJ_PartizipAdr_All	,291	,052	5,585	***	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
PC_GesBel_Akte	<---	zalter_w1	,203
zDStatHilf	<---	PC_GesBel_Akte	,171
pc_kj_fk_ft_a	<---	zDStatHilf	,202
pc_kj_fk_ft_a	<---	PC_FK_MBR_2	,124
pc_kj_fk_ft_a	<---	zDclusZ7T1_3	,209
pc_ft_altpart_a	<---	zalter_w1	-,153
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ft_a	,140
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ja_a	,199
zschulnote	<---	zsonschul	-,143
zschulnote	<---	zalter_w1	,260
rpc_ft_altpart_a	<---	pc_ft_altpart_a	,377
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,298
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	pc_kj_fk_ft_a	,271
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,250
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,120
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,126
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul	,200
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,216
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,184
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,135
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,428
rpc_kj_fk_ft_a	<---	pc_kj_fk_ft_a	,426
rpc_kj_fk_ft_a	<---	rpc_ft_altpart_a	,125
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	GPC_KJ_CA_Gesamt	,423
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rpc_kj_fk_ft_a	,219
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rPC_KJ_PartizipAdr_All	,288

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zsonschul	-,116	,061	-1,914	,056	
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062	,061	-1,016	,309	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zsonschi	<-->	zMGHG	-,093	,061	-1,536	,125	
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145	,061	-2,374	,018	
zsonschi	<-->	zkj_0_3	,067	,060	1,109	,267	
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027	,060	-,442	,659	
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030	,060	-,499	,617	
zsonschi	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,033	,060	,556	,578	
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,023	,060	,389	,697	
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076	,060	1,254	,210	
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,047	,060	,782	,434	
zsonschi	<-->	PC_FK_MBR_2	-,039	,060	-,644	,519	
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,104	,061	-1,716	,086	
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,027	,060	-,453	,651	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,113	,060	1,870	,062	
zDclusZ7T1_3	<-->	zalter_w1	-,013	,060	-,222	,824	
zDclusZ7T1_3	<-->	zsonschi	,052	,060	,858	,391	
zDclusZ7T1_3	<-->	zMGHG	,137	,061	2,240	,025	
zDclusZ7T1_3	<-->	zkj_0_3	,038	,060	,637	,524	
zDclusZ7T1_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,106	,060	1,752	,080	
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,010	,060	-,163	,871	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zalter_w1	<-->	zsonschi	-,117
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062
zsonschi	<-->	zMGHG	-,094
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145
zsonschi	<-->	zkj_0_3	,067
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030
zsonschi	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,034
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,024
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,048
zsonschi	<-->	PC_FK_MBR_2	-,040
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,107
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,028
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,116
zDclusZ7T1_3	<-->	zalter_w1	-,013
zDclusZ7T1_3	<-->	zsonschi	,052
zDclusZ7T1_3	<-->	zMGHG	,137
zDclusZ7T1_3	<-->	zkj_0_3	,039
zDclusZ7T1_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,107
zDclusZ7T1_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,010

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
zsonschi	,996	,085	11,683	***	
zMGHG	,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3	,996	,085	11,683	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
pc_kj_fk_ja_a	,990	,085	11,683	***	
PC_FK_MBR_2	,954	,083	11,447	***	
zDclusZ7T1_3	,996	,085	11,683	***	
error_38	,965	,083	11,683	***	
error_35	,967	,083	11,683	***	
error_13	,809	,069	11,675	***	
error_39	,849	,074	11,450	***	
error_12	,958	,096	10,009	***	
error_14	,904	,083	10,891	***	
error_36	1,468	,134	10,932	***	
error_37	,848	,073	11,641	***	
error_11	,655	,058	11,319	***	
error_32	,686	,065	10,520	***	
error_33	,654	,056	11,658	***	
error_31	,544	,047	11,492	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_GesBel_Akte	,041
zDStatHilf	,029
pc_ft_altpart_a	,023
pc_kj_fk_ft_a	,099
rpc_ft_altpart_a	,142
zschulnote	,097
zGesHilfedauer_W1	,149
PC_KJ_PartizipAdr_All	,061
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,183
rpc_kj_fk_ft_a	,197
GPC_KJ_CA_Gesamt	,299
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,367

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zonschul	zalter_w1	zDclusZ7T1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_ft_altpart_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,171	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	-,153	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,124	,000	,000	,000	,000	,007	,209	,034	,202	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	-,058	,000	,000	,000	,377
zschulnote	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,254	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,017	,199	,000	,000	,000	,001	,029	,005	,028	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,007	,085	,000	,000	,000	,000	,013	,002	,012	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,053	,000	,000	,000	,000	-,004	,089	,015	,086	,047
GPC_KJ_CA_Gesamt	,038	,050	-,135	-,184	,169	-,094	,064	-,027	,062	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,030	,046	-,057	-,078	,072	-,041	,050	-,008	,048	,010

	pc_kj_fk_ft_a	rpc_ft_altpart_a	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	rpc_kj_fk_ft_a	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,140	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,060	,000	,000	,000	,428	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,426	,125	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,306	,000	,216	-,126	,250	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,240	,027	,091	-,053	,229	,288	,219	,423

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsoschul	zalter_w1	zDClusZTT1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_ft_altpart_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,171	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	-,153	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,124	,000	,000	,000	,000	,000	,209	,000	,202	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,377
zschulnote	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,193	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,199	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	-,135	-,184	,200	-,120	,000	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	pc_kj_fk_ft_a	rpc_ft_altpart_a	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	rpc_kj_fk_ft_a	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	pc_kj_fk_ft_a	rpc_ft_altpart_a	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	rpc_kj_fk_ft_a	GPC_KJ_CA_Gesamt
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,140	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,428	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,426	,125	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,271	,000	,216	-,126	,250	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000	,000	,000	,288	,219	,423

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zWGHG	zsonschul	zalter_w1	zDclusZT1_3	PC_GesBel_Akte	zDStatHilf	pc_ft_altpart_a
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,034	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	-,058	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,060	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,017	,000	,000	,000	,000	,001	,029	,005	,028	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,007	,085	,000	,000	,000	,000	,013	,002	,012	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,053	,000	,000	,000	,000	-,004	,089	,015	,086	,047
GPC_KJ_CA_Gesamt	,038	,050	,000	,000	-,031	,026	,064	-,027	,062	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,030	,046	-,057	-,078	,072	-,041	,050	-,008	,048	,010

	pc_kj_fk_ft_a	rpc_ft_altpart_a	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_Partizi- pAdr_All	rpc_kj_fk_ft_a	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	pc_kj_fk_ft_a	rpc_ft_altpart_a	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_Partizi- pAdr_All	rpc_kj_fk_ft_a	GPC_KJ_CA_Gesamt
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,060	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,035	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,240	,027	,091	-,053	,229	,000	,000	,000

### Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

#### Notes for Model (Model 1)

##### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	209
Number of distinct parameters to be estimated:	67
Degrees of freedom (209 - 67):	142

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 4632,015

Number of parameters = 67

### Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

#### Notes for Model (Default model)

##### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	209
Number of distinct parameters to be estimated:	54
Degrees of freedom (209 - 54):	155

#### Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 432,522

Degrees of freedom = 155

Probability level = ,000

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	54	432,522	155	,000	2,790
Saturated model	209	,000	0		
Independence model	19	831,833	190	,000	4,378

## Modell 7.6

### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PC_GesBel_Akte	<--- zalter_w1	,204	,060	3,422	***	
zDStatHilf	<--- PC_GesBel_Akte	,170	,059	2,865	,004	
pc_ft_altpart_a	<--- zalter_w1	-,143	,057	-2,505	,012	
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDStatHilf	,191	,055	3,508	***	
pc_kj_fk_ft_a	<--- PC_FK_MBR_2	,121	,057	2,127	,033	
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDclusZ7T1_3	,199	,055	3,643	***	
rpc_ft_altpart_a	<--- pc_ft_altpart_a	,529	,085	6,251	***	
rpc_kj_fk_ft_a	<--- pc_kj_fk_ft_a	,406	,052	7,849	***	
rpc_kj_fk_ft_a	<--- rpc_ft_altpart_a	,087	,039	2,195	,028	
zNWE_VerbVerf	<--- zmk	-,586	,049	-11,935	***	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ft_a	,141	,072	1,963	,050	
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ja_a	,202	,068	2,970	,003	
zschulnote	<--- zsonschul	-,144	,062	-2,314	,021	
zschulnote	<--- zalter_w1	,260	,062	4,194	***	
zGesHilfedauer_W1	<--- zalter_w1	,193	,057	3,380	***	
zGesHilfedauer_W1	<--- PC_GesBel_Akte	,296	,057	5,202	***	
zW2_KJ_19_22	<--- zNWE_VerbVerf	,127	,064	1,969	,049	
zW2_KJ_19_22	<--- rpc_kj_fk_ft_a	-,263	,071	-3,695	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- pc_kj_fk_ft_a	,279	,053	5,242	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- PC_KJ_PartizipAdr_All	,240	,056	4,302	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zalter_w1	-,117	,054	-2,143	,032	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zGesHilfedauer_W1	-,122	,052	-2,367	,018	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zsonschul	,194	,051	3,799	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zschulnote	,207	,055	3,726	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zMGHG	-,179	,050	-3,559	***	
GPC_KJ_CA_Gesamt	<--- zkj_0_3	-,131	,050	-2,596	,009	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--- PC_KJ_PartizipAdr_All	,330	,054	6,101	***	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--- rpc_kj_fk_ft_a	,179	,059	3,047	,002	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--- zNWE_VerbVerf	-,121	,052	-2,337	,019	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--- zW2_KJ_19_22	-,160	,055	-2,888	,004	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<--- GPC_KJ_CA_Gesamt	,404	,047	8,537	***	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<--- rpc_kj_fk_ft_a	,220	,052	4,244	***	
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<--- rPC_KJ_PartizipAdr_All	,291	,055	5,335	***	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

		Estimate
PC_GesBel_Akte	<--- zalter_w1	,203
zDStatHilf	<--- PC_GesBel_Akte	,171
pc_ft_altpart_a	<--- zalter_w1	-,153
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDStatHilf	,202
pc_kj_fk_ft_a	<--- PC_FK_MBR_2	,125
pc_kj_fk_ft_a	<--- zDclusZ7T1_3	,209
rpc_ft_altpart_a	<--- pc_ft_altpart_a	,377
rpc_kj_fk_ft_a	<--- pc_kj_fk_ft_a	,426
rpc_kj_fk_ft_a	<--- rpc_ft_altpart_a	,125
zNWE_VerbVerf	<--- zmk	-,586
PC_KJ_PartizipAdr_All	<--- pc_kj_fk_ft_a	,132

			Estimate
PC_KJ_PartizipAdr_All	<---	pc_kj_fk_ja_a	,199
zschulnote	<---	zsonschul	-,143
zschulnote	<---	zalter_w1	,260
zGesHilfedauer_W1	<---	zalter_w1	,193
zGesHilfedauer_W1	<---	PC_GesBel_Akte	,298
zW2_KJ_19_22	<---	zNWE_VerbVerf	,127
zW2_KJ_19_22	<---	rpc_kj_fk_ft_a	-,239
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	pc_kj_fk_ft_a	,273
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,250
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zalter_w1	-,120
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zGesHilfedauer_W1	-,126
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zsonschul	,200
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zschulnote	,214
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zMGHG	-,185
GPC_KJ_CA_Gesamt	<---	zkj_0_3	-,135
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	PC_KJ_PartizipAdr_All	,370
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	rpc_kj_fk_ft_a	,180
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	zNWE_VerbVerf	-,134
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<---	zW2_KJ_19_22	-,176
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	GPC_KJ_CA_Gesamt	,416
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rpc_kj_fk_ft_a	,212
rGPC_KJ_CA_Gesamt	<---	rPC_KJ_PartizipAdr_All	,280

#### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zsonschul	-,116	,061	-1,914	,056	
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062	,061	-1,016	,309	
zsonschul	<-->	zMGHG	-,093	,061	-1,536	,125	
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145	,061	-2,374	,018	
zsonschul	<-->	zkj_0_3	,067	,060	1,109	,267	
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027	,060	-,442	,659	
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030	,060	-,499	,617	
zsonschul	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,033	,060	,556	,578	
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,023	,060	,389	,697	
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076	,060	1,254	,210	
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,047	,060	,780	,435	
zsonschul	<-->	PC_FK_MBR_2	-,039	,060	-,655	,513	
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,104	,061	-1,715	,086	
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,026	,060	-,435	,663	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,114	,060	1,895	,058	
zalter_w1	<-->	zDclusZ7T1_3	-,013	,060	-,222	,824	
zsonschul	<-->	zDclusZ7T1_3	,052	,060	,858	,391	
zMGHG	<-->	zDclusZ7T1_3	,137	,061	2,240	,025	
zkj_0_3	<-->	zDclusZ7T1_3	,038	,060	,637	,524	
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zDclusZ7T1_3	,106	,060	1,752	,080	
PC_FK_MBR_2	<-->	zDclusZ7T1_3	-,010	,060	-,169	,865	
zmk	<-->	zalter_w1	-,108	,061	-1,782	,075	
zmk	<-->	zsonschul	,060	,060	,988	,323	
zmk	<-->	zMGHG	-,001	,060	-,018	,986	
zmk	<-->	zkj_0_3	-,003	,060	-,046	,964	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zmk	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,055	,060	-,908	,364	
zmk	<-->	PC_FK_MBR_2	,024	,060	,407	,684	
zmk	<-->	zDclusZ7T1_3	,003	,060	,051	,960	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zalter_w1	<-->	zsenschul	-,117
zalter_w1	<-->	zMGHG	-,062
zsenschul	<-->	zMGHG	-,094
zalter_w1	<-->	zkj_0_3	-,145
zsenschul	<-->	zkj_0_3	,067
zMGHG	<-->	zkj_0_3	-,027
zalter_w1	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,030
zsenschul	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,034
zMGHG	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,024
zkj_0_3	<-->	pc_kj_fk_ja_a	,076
zalter_w1	<-->	PC_FK_MBR_2	,048
zsenschul	<-->	PC_FK_MBR_2	-,040
zMGHG	<-->	PC_FK_MBR_2	-,107
zkj_0_3	<-->	PC_FK_MBR_2	-,027
pc_kj_fk_ja_a	<-->	PC_FK_MBR_2	,118
zalter_w1	<-->	zDclusZ7T1_3	-,013
zsenschul	<-->	zDclusZ7T1_3	,052
zMGHG	<-->	zDclusZ7T1_3	,137
zkj_0_3	<-->	zDclusZ7T1_3	,039
pc_kj_fk_ja_a	<-->	zDclusZ7T1_3	,107
PC_FK_MBR_2	<-->	zDclusZ7T1_3	-,010
zmk	<-->	zalter_w1	-,108
zmk	<-->	zsenschul	,060
zmk	<-->	zMGHG	-,001
zmk	<-->	zkj_0_3	-,003
zmk	<-->	pc_kj_fk_ja_a	-,055
zmk	<-->	PC_FK_MBR_2	,025
zmk	<-->	zDclusZ7T1_3	,003

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
zsenschul	,996	,085	11,683	***	
zMGHG	,996	,085	11,662	***	
zkj_0_3	,996	,085	11,683	***	
pc_kj_fk_ja_a	,990	,085	11,683	***	
PC_FK_MBR_2	,955	,083	11,447	***	
zDclusZ7T1_3	,996	,085	11,683	***	
zmk	,996	,085	11,683	***	
error_38	,965	,083	11,683	***	
error_35	,967	,083	11,683	***	
error_39	,849	,074	11,450	***	
error_13	,809	,069	11,675	***	
error_36	1,468	,134	10,932	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
error_33	,654	,056	11,658	***	
error_25	,655	,056	11,683	***	
error_12	,957	,096	9,999	***	
error_14	,904	,083	10,891	***	
error_37	,848	,073	11,641	***	
error_26	,914	,087	10,517	***	
error_11	,655	,058	11,313	***	
error_32	,609	,058	10,547	***	
error_31	,545	,047	11,509	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
PC_GesBel_Akte	,041
pc_ft_altpart_a	,023
zDStatHilf	,029
rpc_ft_altpart_a	,142
pc_kj_fk_ft_a	,099
zNWE_VerbVerf	,343
rpc_kj_fk_ft_a	,197
zW2_KJ_19_22	,073
zschulnote	,097
zGesHilfedauer_W1	,149
PC_KJ_PartizipAdr_All	,059
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,248
GPC_KJ_CA_Gesamt	,299
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,380

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	zDClusZ7T1_3	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	z kj_0_3	zMGHG	zsons schul	zalter_w1	zmk	PC_GesBel_Akte	pc_ft_altpart_a	zDStatHilf
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,153	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,171	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,058	,000	,000	,377	,000
pc_kj_fk_ft_a	,209	,125	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,034	,000	,202
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,586	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,089	,053	,000	,000	,000	,000	-,004	,000	,015	,047	,086
zW2_KJ_19_22	-,021	-,013	,000	,000	,000	,000	,001	-,075	-,004	-,011	-,021
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,254	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,028	,016	,199	,000	,000	,000	,001	,000	,005	,000	,027
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,030	,018	,074	,000	,000	,000	-,001	,092	,005	,010	,029
GPC_KJ_CA_Gesamt	,064	,038	,050	-,135	-,185	,170	-,095	,000	-,027	,000	,062
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,054	,032	,041	-,056	-,077	,071	-,040	,026	-,007	,013	,052

	rpc_ft_altpart_a	pc_kj_fk_ft_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,125	,426	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	-,030	-,102	,127	-,239	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,132	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,028	,143	-,157	,222	-,176	,000	,000	,370	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,306	,000	,000	,000	,214	-,126	,250	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,034	,258	-,044	,274	-,049	,089	-,052	,207	,280	,416

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	zDClusZTT1_3	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsenschul	zalter_w1	zmk	PC_GesBel_Akte	pc_ft_altpart_a	zDStatHilf
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,203	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,153	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,171	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,377	,000
pc_kj_fk_ft_a	,209	,125	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,202
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,586	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	-,143	,260	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,193	,000	,298	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,199	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000	-,135	-,185	,200	-,120	,000	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	rpc_ft_altpart_a	pc_kj_fk_ft_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,125	,426	,426	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	,000	,000	,000	,127	-,239	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,135	,132	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	-,134	,180	-,176	,000	,000	,370	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,270	,273	,000	,000	,000	,214	-,126	,250	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,000	,000	,000	,212	,000	,000	,000	,000	,280

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	zDclusZ7T1_3	PC_FK_MBR_2	pc_kj_fk_ja_a	zkj_0_3	zMGHG	zsomschul	zalter_w1	zmk	PC_GesBel_Akte	pc_ft_altpart_a	zDStatHilf
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	-,058	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,034	,000	,000
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,089	,053	,000	,000	,000	,000	-,004	,000	,015	,047	,086
zW2_KJ_19_22	-,021	-,013	,000	,000	,000	,000	,001	-,075	-,004	-,011	-,021
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,060	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,028	,016	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,005	,000	,027
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,030	,018	,074	,000	,000	,000	-,001	,092	,005	,010	,029
GPC_KJ_CA_Gesamt	,064	,038	,050	,000	,000	-,031	,026	,000	-,027	,000	,062
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,054	,032	,041	-,056	-,077	,071	-,040	,026	-,007	,013	,052

	rpc_ft_altpart_a	pc_kj_fk_ft_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22	zschulnote	zGesHilfedauer_W1	PC_KJ_PartizipAdr_All	rPC_KJ_PartizipAdr_All	GPC_KJ_CA_Gesamt
PC_GesBel_Akte	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zDStatHilf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
pc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	-,030	-,102	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zschulnote	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zGesHilfedauer_W1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
PC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,028	,143	-,022	,042	,000	,000	,000	,000	,000	,000
GPC_KJ_CA_Gesamt	,000	,033	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rGPC_KJ_CA_Gesamt	,034	,258	-,044	,062	-,049	,089	-,052	,207	,000	,000

## Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

### Notes for Model (Model 1)

#### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	275
Number of distinct parameters to be estimated:	83
Degrees of freedom (275 - 83):	192

### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 5228,240

Number of parameters = 83

## Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

### Notes for Model (Default model)

#### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	275
Number of distinct parameters to be estimated:	63
Degrees of freedom (275 - 63):	212

### Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 584,406

Degrees of freedom = 212

Probability level = ,000

## CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	63	584,406	212	,000	2,757
Saturated model	275	,000	0		
Independence model	22	1108,011	253	,000	4,379

## Modell 7.7

### Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zWE_WirkDialog	<--->	zmk	-,238	,059	-4,047	***	
rpc_ft_altpart_a	<--->	zalter_w1	-,242	,083	-2,930	,003	
rpc_kj_fk_ft_a	<--->	rpc_ft_altpart_a	,130	,044	2,958	,003	
zNWE_VerbVerf	<--->	zWE_WirkDialog	,454	,042	10,715	***	
zNWE_VerbVerf	<--->	zmk	-,478	,042	-11,268	***	
zW2_KJ_19_22	<--->	zNWE_VerbVerf	,127	,064	1,972	,049	
zW2_KJ_19_22	<--->	rpc_kj_fk_ft_a	-,262	,070	-3,725	***	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	rpc_kj_fk_ft_a	,208	,063	3,306	***	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	zNWE_VerbVerf	-,153	,056	-2,722	,006	
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	zW2_KJ_19_22	-,198	,060	-3,320	***	

### Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zWE_WirkDialog	<--->	zmk	-,238
rpc_ft_altpart_a	<--->	zalter_w1	-,185
rpc_kj_fk_ft_a	<--->	rpc_ft_altpart_a	,186
zNWE_VerbVerf	<--->	zWE_WirkDialog	,454
zNWE_VerbVerf	<--->	zmk	-,478
zW2_KJ_19_22	<--->	zNWE_VerbVerf	,127
zW2_KJ_19_22	<--->	rpc_kj_fk_ft_a	-,241
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	rpc_kj_fk_ft_a	,206
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	zNWE_VerbVerf	-,166
rPC_KJ_PartizipAdr_All	<--->	zW2_KJ_19_22	-,214

### Covariances: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zalter_w1	<-->	zmk	-,108	,061	-1,782	,075	

### Correlations: (Group number 1 - Model 1)

			Estimate
zalter_w1	<-->	zmk	-,108

### Variances: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
zmk	,996	,085	11,683	***	
zalter_w1	,996	,085	11,683	***	
error_38	,940	,080	11,683	***	
error_39	1,643	,150	10,981	***	
error_33	,801	,069	11,633	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
error_25	,461	,039	11,683	***	
error_26	,914	,087	10,517	***	
error_32	,721	,067	10,812	***	

### Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Model 1)

	Estimate
zWE_WirkDialog	,057
rpc_ft_altpart_a	,034
zNWE_VerbVerf	,537
rpc_kj_fk_ft_a	,035
zW2_KJ_19_22	,074
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,146

### Standardized Total Effects (Group number 1 - Model 1)

	zmk	zalter_w1	zWE_WirkDialog	rpc_ft_altpart_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22
zWE_WirkDialog	-,238	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	-,185	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	-,586	,000	,454	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	-,034	,000	,186	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	-,075	,008	,058	-,045	,127	-,241	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,113	-,009	-,088	,048	-,193	,257	-,214

### Standardized Direct Effects (Group number 1 - Model 1)

	zmk	zalter_w1	zWE_WirkDialog	rpc_ft_altpart_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22
zWE_WirkDialog	-,238	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_ft_altpart_a	,000	-,185	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	-,478	,000	,454	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	,000	,000	,000	,186	,000	,000	,000
zW2_KJ_19_22	,000	,000	,000	,000	,127	-,241	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,000	,000	,000	,000	-,166	,206	-,214

### Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Model 1)

	zmk	zalter_w1	zWE_WirkDialog	rpc_ft_altpart_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22
rpc_ft_altpart_a	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
zNWE_VerbVerf	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
rpc_kj_fk_ft_a	-,108	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	zmk	zalter_w1	zWE_WirkDialog	rpc_ft_altpart_a	zNWE_VerbVerf	rpc_kj_fk_ft_a	zW2_KJ_19_22
zW2_KJ_19_22	,000	-,034	,000	,000	,000	,000	,000
zWE_WirkDialog	-,075	,008	,058	-,045	,000	,000	,000
rPC_KJ_PartizipAdr_All	,113	-,009	-,088	,048	-,027	,051	,000

### Modell-Fit (gerechnetes FIML-Modell)

#### Notes for Model (Model 1)

##### Computation of degrees of freedom (Model 1)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	19
Degrees of freedom (44 - 19):	25

#### Result (Model 1)

Minimum was achieved

Function of log likelihood = 2066,006

Number of parameters = 19

### Modell-Fit (bei Inputation durch Mittelwerte)

#### Notes for Model (Default model)

##### Computation of degrees of freedom (Default model)

Number of distinct sample moments:	44
Number of distinct parameters to be estimated:	20
Degrees of freedom (44 - 20):	24

#### Result (Default model)

Minimum was achieved

Chi-square = 140,602

Degrees of freedom = 24

Probability level = ,000

### CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	20	140,602	24	,000	5,858
Saturated model	44	,000	0		
Independence model	8	328,287	36	,000	9,119

# Teil C: Transkriptionsnotation

-	kurze Pause
--	mittlere Pause
---	längere Pause (bis zu einer Sekunde)
:	Dehnung eines Wortlautes
: :	längere Dehnung eines Wortlautes
: : :	lange Dehnung eines Wortlautes
(P/sec.)	längere Pause mit Angabe der Dauer
=	auffällig schneller Anschluss ● gleicher Sprecher ● zweiter Sprecher
.	fallende Intonation (z. B. am Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders präzise Artikulation
Unterstreichung	Betonung
(einfache Klammern)	vermuteter Wortlaut
(...)	unverständliche Textstelle
A: Ich [wollte sagen B: [Aber	Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Wortabbruch
/((lachend)) wie lustig	Notierung einer kommentierten Passage
((lacht)) ((räuspert sich))	,nicht-sprachliche' Äußerungen, Geräusche

# Autorinnen und Autoren

**Stefanie Albus**, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

**Dr. Heike Greschke** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Bielefeld Graduate School in History and Sociology

**Birte Klingler**, Dipl. Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

**Prof. Dr. Heinz Messmer** ist Professor für Soziale Arbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Institut für Kinder- und Jugendhilfe. Er ist Mitantragsteller der Evaluation und der wissenschaftliche Leiter der qualitativen Fallstudien.

**PD Dr. Heinz-Günter Micheel** ist Privatdozent an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Zur Zeit vertritt er die Professur für Methoden der Empirischen Sozialforschung und Statistik an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg. Er ist Mitantragsteller der Evaluation und der wissenschaftliche Leiter der quantitativen Längsschnittstudie.

**Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Hans-Uwe Otto** ist Research Professor an der Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft und Honorarprofessor an der University of Pennsylvania, Philadelphia (USA). Er ist Sprecher des „Bielefeld Center for Capability and Educational Research“. Er ist Mitantragsteller der Evaluation. Die Evaluation des Bundesmodellprogramms steht unter seiner wissenschaftlichen Gesamtleitung.

**Andreas Polutta**, Dipl. Soz.-Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Essen-Duisburg, Institut für Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Im Bundesmodellprogramm war er als Koordinator der Evaluation der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld tätig.





