Nationales Zentrum Frühe Hilfen

BEITRÄGE ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KINDERSCHUTZ

5

PRAXISLEITFADEN

Dialogische Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

BZgA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung

DJI Deutsches Jugendinstitut

PRAXISLEITFADEN

BEITRÄGE ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KINDERSCHUTZ

Dialogische Qualitätsentwicklung
im kommunalen Kinderschutz.

Reinhart Wolff, Timo Ackermann, Kay Biesel,
Felix Brandhorst, Stefan Heinitz, Mareike Patschke

INHALT

VORWORT 6

1 DIALOGISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG IM PROJEKT „AUS FEHLERN LERNEN. QUALITÄTSMANAGEMENT IM KINDERSCHUTZ“ 8

2 QUALITÄTSMANAGEMENT IM KINDERSCHUTZ: ENTWICKLUNGEN UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN 11
2.1 Das Interesse an Qualitätsmanagement im kommunalen Kinderschutz 13
2.2 Die Komplexität kommunaler Kinderschutzarbeit 20
2.3 Die Notwendigkeit des Dialogs in der kommunalen Kinderschutzarbeit 28
2.4 Die Chancen und Grenzen Dialogischer Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz 33

3 DIALOGISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ: ARCHITEKTUR, PROZESSGESTALTUNG UND METHODEN 39
3.1 Die Architektur Dialogischer Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz 41
3.2 Prozessgestaltung Dialogischer Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz 47
3.3 Methoden Dialogischer Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz 57

4 TRANSFER UND NACHHALTIGE NUTZUNG DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ 69

5 LITERATUR 74

6 ANHANG 86

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.	Entwicklungslinien Soziale Arbeit und Kinderschutz im Vergleich	16
Abbildung 2.	Gründe für die Herausbildung praktischer Ideologien in personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen	24
Abbildung 3.	Tri-polare Kinderschutzstrategie	27
Abbildung 4.	Dialogformen	31
Abbildung 5.	Praktiken des Dialogs	33
Abbildung 6.	Die Architektur einer Dialogischen Qualitätsentwicklung	42
Abbildung 7.	Praktiken des Dialogs	43
Abbildung 8.	Phasen Dialogischer Qualitätsentwicklung	49

VORWORT

Qualitätsentwicklung im Kinderschutz steht in Deutschland seit geraumer Zeit hoch im Kurs. So haben bereits vor der Einführung des § 79a „Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe“ im Rahmen des Bundeskinderschutzgesetzes viele Kommunen die Initiative ergriffen und Maßnahmen zur Verbesserung des Kinderschutzes eingeleitet. Der Schwerpunkt dieser Aktivitäten liegt dabei sowohl auf der Entwicklung von Instrumenten zur Risikoeinschätzung als auch auf der Festlegung verbindlicher Verfahrensstandards.

Gleichzeitig wird der Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Akteure im Kinderschutz innerhalb einer Kommune zunehmend mehr Bedeutung beigemessen. Ein Grund dafür ist, dass einige – auch tragisch verlaufene Fälle – gezeigt haben, dass Schnittstellen zwischen Institutionen und Professionen schnell zu Schwachstellen werden können. Ebenso weisen die Ergebnisse von Forschungsprojekten, die zu dieser Thematik in Deutschland gearbeitet haben, darauf hin, dass mangelhafte und nicht abgestimmte Kommunikation und Kooperation von Einrichtungen und Diensten ein Risiko im Kinderschutzhandeln darstellt. Insofern ist Kinderschutz längst nicht mehr nur alleinige Aufgabe des Jugendamtes.

Viele Kommunen haben diesen Erkenntnissen Rechnung getragen, indem sie Netzwerke eingerichtet haben, die es sich zum Ziel gesetzt haben, die relevanten Akteure im Kinderschutz an einen Tisch zu bringen und durch eine bessere Vernetzung und Zusammenarbeit den konkreten Schutz von Kindern zu verbessern.

Der hier vorgestellte Praxisleitfaden setzt vor allem an der Weiterentwicklung und Qualifizierung solcher institutionen- und professionenübergreifenden Netzwerke an.

Die Grundlage des Leitfadens bilden die Erfahrungen des zwischen Frühjahr 2009 und Sommer 2011 durchgeführten Projektes „Lernen aus problematischen Kinderschutzverläufen“. Das Projekt wurde von der Alice Salomon Hochschule Berlin und dem Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. durchgeführt, vom BMFSFJ finanziert und vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) beauftragt und begleitet. Im Rahmen des Projektes wurden kommunale Kinderschutzsysteme sowohl wissenschaftlich untersucht als auch in ihrer Praxisentwicklung im Kinderschutz unterstützt. Die Ergebnisse und Erfahrungen der Praxisentwicklung wurden von den Qualitätsentwicklerinnen bzw. -entwicklern und Wissenschaftlern bzw. Wissenschaftlerinnen in Form des hier vorliegenden Praxisleitfadens aufbereitet. Der Leitfaden beschreibt die Grundsätze des Konzeptes Dialogischer Qualitätsentwicklung, das im Rahmen des Projektes mit 41 Kommunen in zwölf sogenannten Kinderschutzclustern erprobt wurde. Darüber hinaus enthält er wertvolle Tipps sowie konkrete methodische Hinweise für Kommunen, die einen interdisziplinären und professionsübergreifenden Qualitätsentwicklungsprozess auf den Weg bringen wollen.

Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Fachkräften und Eltern, die sich in den Qualitätsentwicklungswerkstätten engagiert haben, bedanken. Ohne ihr Interesse und ihre Bereitschaft, sich auf dieses Projekt einzulassen, wären die diesem Leitfaden zugrunde liegenden Erfahrungen nicht möglich gewesen. Ebenso danken wir allen Qualitätsentwicklerinnen und -entwicklern, die über viele Monate bereit waren, quer durch Deutschland zu reisen, um diese fünf zweitägigen Werkstätten in zwölf Städten zu konzipieren und zu moderieren. Nur aufgrund ihrer unermüdlichen Energie und ihres persönlichen Interesses an dieser Art des Arbeitens war es möglich, den Umfang des Projektes in dem zur Verfügung stehenden Zeitraum zu realisieren. Herrn Prof. Reinhart Wolff, Timo Ackermann, Kay Biesel, Felix Brandhorst, Stefan Heinitz und Mareike Patschke gilt unsere besonderer Dank dafür, dass sie die Erfahrungen und Ergebnisse als Autorinnen und Autoren in diesem Band zusammengefasst haben.

Zuletzt möchten wir darauf hinweisen, dass auch die wissenschaftlichen Befunde des Projektes 2013 als Buch erschienen[1] sind.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen

1 Wolff, Reinhart; Flick, Uwe; Ackermann, Timo; Biesel, Kay; Brandhorst, Felix; Heinitz, Stefan; Patschke, Mareike; Röhnsch, Gundula (2013): Aus Fehlern lernen – Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Konzepte, Bedingungen, Ergebnisse. Hrsg.: Nationales Zentrum Frühe Hilfen. Verlag Budrich

1

DIALOGISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG IM PROJEKT „AUS FEHLERN LERNEN. QUALITÄTSMANAGEMENT IM KINDERSCHUTZ“

Das Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“, das im Zeitraum von April 2009 bis Juli 2011 durch die Alice Salomon Hochschule Berlin in Kooperation mit dem Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. durchgeführt wurde, verfolgte zwei Ziele. Es diente (1.) der Erforschung der kommunalen Kinderschutzpraxis auf der Basis eines qualitativ ausgerichteten Forschungskonzeptes und (2.) der Sicherung und Weiterentwicklung des Kinderschutzes an zwölf ausgewählten Modellstandorten unter Beteiligung von sogenannten Kinderschutz-Clustern.

Zur Erforschung der kommunalen Kinderschutzpraxis wurden in einem bundesweiten Sample, bestehend aus sechs Kommunen, diverse Untersuchungsmethoden genutzt, um aus verschiedenen Perspektiven untersuchen zu können, wie die am Projekt beteiligten Jugendämter und ihre Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe die Qualität des Kinderschutzes sichern und weiterentwickeln. Das zentrale Forschungsinteresse bezog sich dabei vor allem auf Fragen des Qualitäts- und Fehlermanagements, auf vorhandene und genutzte Programme, Verfahren, Konzepte, Methoden und Instrumente [vgl. den Abschlussbericht zum Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ (Wolff et al. 2013a)].

Zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des kommunalen Kinderschutzes wurde mit dem Konzept der Dialogischen Qualitätsentwicklung in regionalen, aber überregional strukturierten Kinderschutz-Clustern mit anfangs 42 und schließlich insgesamt 41 beteiligten Modell- und Partnerkommunen die bestehende Kinderschutzpraxis reflektiert, gemeinsam erforscht und konkret weiterentwickelt. Im Zentrum dieses Prozesses standen die Qualitätsentwicklungswerkstätten (QE-Werkstätten), an denen insgesamt 578 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beteiligt waren. Etwa die Hälfte davon waren Fachkräfte aus der öffentlichen und freien Kinder- und Jugendhilfe. Weitere wichtige Akteure kamen aus dem Gesundheitswesen (insbesondere aus Kliniken und kinderärztlichen Praxen), aus der Justiz, der Polizei und anderen Spezialdiensten, sodass sich in den QE-Werkstätten konzeptgemäß ein multiprofessionelles Setting ergab. An etwa der Hälfte der Standorte gelang es auch, Nutzerinnen und Nutzer personenbezogener sozialer Dienstleistungen (vor allem Mütter, aber auch einige Väter) an dem gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess zu beteiligen.

Die in diesem Prozess Dialogischer Qualitätsentwicklung gewonnenen Erfahrungen, Ergebnisse und Erkenntnisse sind eine wichtige Grundlage des hier vorliegenden Praxisleitfadens. Es fließen aber auch Erfahrungen ein, die wir in den letzten Jahren mit zurückliegenden Qualitätsentwicklungsprozessen gemacht haben, die der Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. in anderen Kommunen initiiert und begleitet hat. Insofern ist dieser Praxisleitfaden das Ergebnis einer langjährigen Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen Dialogischer Qualitätsentwicklung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe. Er ist aber vor allem das Ergebnis eines intensiven dialogisch orientierten Arbeitsprozesses im Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“[1]. Deshalb gilt unser Dank insbesondere den daran beteiligten Fachkräften aus den verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und der anderen Berufssysteme, den mitwirkenden Eltern und den Initiatorinnen und Initiatoren in den Kommunen (den „Motoren“ der Qualitätsentwicklung) für ihr Engagement, ihre Ideen und ihren Willen, etwas zu verändern, die eigene Praxis kritisch zu untersuchen und aus Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz zu lernen.

Der hier vorliegende Praxisleitfaden stellt gebündelte Erfahrungen und Erkenntnisse aus Prozessen der Qualitätsentwicklung dar. Er soll eine Quelle für Ideen, ein Fundus an methodischen Möglichkeiten und ein Orientierungsrahmen zur Prozessgestaltung sein. Er soll Fach- und Leitungskräfte in Kinderschutzorganisationen dabei anregen und unterstützen, ihre Praxis kritisch in den Blick zu nehmen und weiterzuentwickeln. Er ist für diejenigen erarbeitet worden, die im eigenen Arbeitsbereich Projekte der Qualitätsentwicklung selbst anstoßen und dann kontinuierlich fortführen möchten, unter Nutzung eigener oder auch externer Qualitätsentwicklungsfachleute.

1 Einen anschaulichen Einblick in einen Ausschnitt eines konkreten Arbeitsprozesses im Kontext Dialogischer Qualitätsentwicklung bietet der Text „Lernen aus Erfolgen und Fehlern im Kinderschutz – ein Methodenhinweis“ im Anhang dieses Praxisleitfadens.

Die einzelnen Abschnitte lassen sich entlang eines idealtypischen Prozesses einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz verstehen und nutzen. Beginnend in Kapitel 2 sollen zunächst strukturelle Aspekte und Bedingungen kommunaler Kinderschutzpraxis herausgearbeitet und mit dem Konzept Dialogischer Qualitätsentwicklung in Verbindung gebracht werden. In Kapitel 3 werden dann die Rahmenbedingungen, die Architektur, das Setting, die Methoden, das Programm und der Prozess einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz herausgearbeitet. Mit Blick auf die dort erarbeiteten thematischen Schwerpunkte kann gezeigt werden, wie man sich mit zentralen Herausforderungen zur Gestaltung gelingender Kinderschutzpraxis produktiv auseinandersetzen kann. In Kapitel 4 schließlich geht es darum, wie die Erfahrungen transferiert und Prozesse Dialogischer Qualitätsentwicklung nachhaltig in kommunalen Kinderschutzsystemen weiter genutzt werden können. Eine Literaturliste gibt Hinweise auf weitere Fragestellungen und Möglichkeiten der Vertiefung.

Der Praxisleitfaden „Dialogische Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz“ soll Erfahrungen und Wissen vermitteln. Er soll anregen und Impulse für Fach-, Koordinations- und Leitungskräfte aus Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, des Gesundheitswesens, der Schule und anderer Partner im kommunalen Kinderschutz geben, wie Qualitätsentwicklung, die ja nun nach der Verabschiedung des Bundeskinderschutzgesetzes auch gesetzlich als Aufgabe der Träger der Kinder- und Jugendhilfe verankert ist, konkret in Gang gesetzt werden kann. Wir würden uns freuen, wenn die hier dargestellten Ideen, Konzepte und methodischen Anregungen in der Praxis mit Interesse aufgegriffen würden. Für Rückmeldungen zu Erfahrungen bei der Nutzung des Praxisleitfadens und für weitere Anregungen sind wir dankbar.

Unsere Kollegen vom Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V., Anne Kebbe, Hans-Ullrich Krause, Matthias Müller, Uwe Sandvoss und Remi Stork, haben uns nicht nur bei der Durchführung der Qualitäts-Entwicklungs-Werkstätten mit ihrer großen Erfahrung unterstützt, sondern haben auch viele methodische Konzepte eingebracht, die wir in diesem Leitfaden nutzen. Hierfür möchten wir uns bei ihnen herzlich bedanken, ebenso wie bei Kira Gedik und Klaus Noll, die uns bei der Transkription und Auswertung der Evaluationen der insgesamt 60 QE-Werkstätten geholfen und die „Weiterbildung zur Dialogischen Qualitätsentwicklerin/zum Dialogischen Qualitätsentwickler im Kinderschutz“ zuverlässig koordiniert und begleitet haben. Unsere Anerkennung gilt aber vor allem den Fach- und Leitungskräften sowie den teilnehmenden Eltern in der kommunalen Kinderschutzpraxis, die sich in den QE-Werkstätten von 2009 bis 2010 mit uns auf den Weg gemacht haben – hin zu einem kritischen Umgang mit Fehlern, dem Aufbau einer reflexiven Fehlerkultur. Der offene Dialog, die kritischen Kommentare und die fruchtbaren Anregungen von Karin Jurczyk, Mechthild Paul, Christine Gerber und Jörg Backes vom Nationalen Zentrum Frühe Hilfen haben uns bei unserer Arbeit begleitet. Ihnen allen unseren herzlichen Dank!

2

QUALITÄTSMANAGEMENT IM KINDERSCHUTZ: ENTWICKLUNGEN UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

Qualitätsmanagement ist zu einem zentralen Begriff im Diskurs um die Weiterentwicklung humaner Hilfepraxis geworden. Damit sind vor dem Hintergrund verstärkter Wirksamkeitsanforderungen zumeist hohe Erwartungen von Parlamenten und Regierungen des Bundes, der Länder und Kommunen an eine Effektivierung und an eine verbesserte Nachhaltigkeit der Kinderschutzarbeit verbunden. Im Zuge einer insgesamt erhöhten Aufmerksamkeit für die Sicherung des Kindeswohls – insbesondere bei besonders problematischen Kinderschutzfällen – wird immer häufiger gefordert, dass auch im Feld des Kinderschutzes die Bemühungen um Qualitätsentwicklung verstärkt werden müssten.[2] Dabei sind häufig aus der Betriebswirtschaft und Organisationswissenschaft entlehnte Konzepte des Qualitätsmanagements handlungsleitend. Sie betonen nicht selten Veränderungsprogramme des Neuen Verwaltungsmanagements (new public management), die auf Steuerung und gezielte Praxisveränderungen durch den Einsatz von Verfahrensregelungen, instrumentellen Methodenkonzepten und von IT-gestützten Dokumentationssystemen setzen.

Im Kinderschutz stehen wir aber einer komplexen Handlungspraxis gegenüber, die sich nicht sicher steuern und kontrollieren lässt. Kinderschutzpraxis ist multi-faktoriell bestimmt und wird immer wieder durch ständige Veränderungen und strukturelle Unsicherheiten beeinflusst. Die Qualität eines solchen Systems lässt sich weder ein für alle Mal bestimmen noch durch Regelungen eines durchgreifenden Verwaltungsmanagements vollständig garantieren (vgl. Ackermann 2012). Zwar ist es möglich, durch Verfahrensanweisungen und Regelungen Prozesse der Kinderschutzarbeit zu strukturieren. Sie können durch sie aber nicht wie eine Maschine programmiert und vorbestimmt werden. *Es bedarf daher einer Kultur reflexiver Kommunikation, zuverlässiger, achtsamer und lernender Organisationen sowie reflexiver und selbstkritischer Fachkräfte. Hierzu müssen Organisationen ihre Fach- und Leitungskräfte, ihre Kooperationspartner, aber nicht zuletzt auch die Bürgerinnen und Bürger darin unterstützen, von- und miteinander zu lernen. Schließlich können Organisationen nur dann lernen, wenn sie auch den Blick Außenstehender nutzen.*

In einer Praxis, in der unbestimmte Fach- und Rechtsbegriffe (wie „Kindeswohl“ und „Kindeswohlgefährdung“) zentral sind und vielfältige Interessengruppen und hochdifferenzierte Berufssysteme zusammenarbeiten, dabei aber nicht selten miteinander konkurrieren, ist dies nicht einfach: Kinderschutz ist eine Praxis, die durch ein spannungsreiches und historisch kompliziertes Verhältnis zwischen Familien und Staat sowie durch starke normative Wertentscheidungen bestimmt ist, die kulturell und subjektiv moralisch aufgeladen werden. Daher liegt es keineswegs unmittelbar auf der Hand, was Qualität im Kinderschutz bedeutet. Zu komplex und miteinander verwoben sind die unterschiedlichsten Interessen- und Ausgangslagen von Fachkräften und Nutzerinnen und Nutzern, zu vielfältig die organisationalen Arrangements und habituellen Unterschiede, zu riskant die zu treffenden Entscheidungen im konfliktreichen Alltag der Kinderschutzarbeit.

In diesem komplexen – und von vielen Akteuren beobachteten und beeinflussten – Feld mehrfacher Kontingenz sind einfache, instrumentelle und verfahrensorientierte Lösungen gewiss auch attraktiv und stark in ihrer Suggestivkraft, für die Fachkräfte ebenso wie für ihre Organisationen. Sie kommen dem Wunsch, in unübersichtlichen Situationen nachvollziehbare Entscheidungen zu treffen, scheinbar nach; mit ihnen kann aber die komplexe Verwobenheit und Dynamik professioneller Interventionen und prekarisierter Lebenswelten, die vor allem für problematische Kinderschutzverläufe kennzeichnend sind, nicht aufgehoben werden. Insofern geht es bei Fragen des Qualitätsmanagements im Kinderschutz um mehr als nur um die Entwicklung von Verfahrensregelungen.

Qualität im Kinderschutz zielt auf die Verbesserung vielfältiger Systemebenen, auf den Aus- und Aufbau Früher Hilfen, auf einen besseren Zugang zu hochbelasteten und oftmals sozial isolierten Familien, auf die Anregung organisationaler und interdisziplinärer Lern- und Veränderungsprozesse, kurz: auf die Sicherung und Weiterentwicklung bester Fachpraxis.

Was von Professionellen in der Fachdiskussion aber als Qualität verstanden wird, das muss in einem (nicht selten mühevollen) kommunikativen Prozess zuallererst heraus-

2 Diese Ansicht hat auch die Entwicklung und die Rechtsbestimmungen des neuen Bundeskinderschutzgesetzes beeinflusst, das mit der Einführung des § 79a SGB VIII nun auch die Wichtigkeit der Qualitätsentwicklung und der Zusammenarbeit betont und eine sichere gesetzliche Grundlage für Qualitätsentwicklung geschaffen hat.

gearbeitet werden, der von unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Entscheidungsbefugnissen bestimmt wird. Dabei treffen unterschiedliche Rationalitäten und Kalküle aufeinander: politische, professionelle und organisationale, um nur einige zu nennen. Sie werden beeinflusst von historischen, gesellschaftlichen, fachlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen, von kulturellen Mustern und sich verändernden sozialpolitischen Rahmenbedingungen, nicht zuletzt von einer Neuausrichtung des Sozialstaats und dem Umgang mit einer neuen „sozialen Frage“ (Lessenich 2009).

Dialogische Qualitätsentwicklung nimmt diese Ausgangsbedingungen und Herausforderungen als Chance an. Sie zielt auf einen gemeinsamen Prozess der Selbstverständigung und auf einen Prozess innovativer Veränderung professioneller Praxis. Dabei nutzt sie für die Entwicklung von Qualität im Kinderschutz dialogisches Lernen als theoretische Grundlage und methodischen Rahmen.

Im folgenden Kapitel sollen zunächst die Entwicklungslinien des Interesses an guter Fachpraxis bis hin zum neuen Interesse an Qualitätsmanagement im Kinderschutz nachgezeichnet werden. Es wird gefragt: Woher kommt die Idee des Qualitätsmanagements, vor welchem Hintergrund hat sie im Bereich der Sozialen Arbeit Fuß gefasst? Wodurch werden Qualität und beste Fachpraxis im Kinderschutz bedroht? Und wie kann gelingende Kinderschutzarbeit überhaupt ins Werk gesetzt werden?

Weiter werden wichtige Aspekte kommunaler Kinderschutzpraxis und Hintergründe der Qualitätsdebatte im Feld beleuchtet. Es wird erläutert, mit welchen Problemlagen und mit welchen Herausforderungen die Akteure im Kinderschutz momentan konfrontiert sind und auf welchen Ebenen Qualität im Kinderschutz beschrieben und entwickelt werden kann.[3]

Abschließend wird ein Blick darauf geworfen, was Dialogische Qualitätsentwicklung im Feld des Kinderschutzes leisten kann, es wird aber auch ausgelotet, auf welche Grenzen sie trifft. Dialogische Qualitätsentwicklung als Chance zur Veränderung der Kinderschutzpraxis zu nutzen bedeutet, einen gemeinsamen Lernprozess über Professions- und Organisationsgrenzen hinweg in Gang zu setzen, der die Arbeitszufriedenheit stärkt und neue Energien freisetzt. Sie kann aber auch spannungsgeladen, konfliktreich und belastend für alle daran Beteiligten und davon Betroffenen sein. Die Erfahrung, dass wir bei der Sicherung und Weiterentwicklung von Qualität im Kinderschutz immer wieder an persönliche, fachliche, organisationale und systembedingte Grenzen stoßen, kann jedoch auch als Ausgangspunkt für weitere gemeinsame Lernprozesse genutzt werden.

2.1 DAS INTERESSE AN QUALITÄTSMANAGEMENT IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

Das explizite sozialpolitische und fachliche Interesse an Qualitätsmanagement im Kinderschutz ist neu. Ausgelöst durch skandalisierte Kinderschutzfälle mit Todesfolge, kam es in den letzten Jahren zu weitreichenden Praxisveränderungen im Kinderschutz. Insbesondere im Umgang mit Kindeswohlgefährdung wurden die geltenden Verfahren und Abläufe verändert und nach § 8a Abs. 2 SGB VIII verbindlich neu geregelt. Inzwischen wurden mit dem neuen Bundeskinderschutzgesetz weitere Regelungen eingeführt, die die Zusammenarbeit im Kinderschutz und die Qualität im kommunalen Kinderschutz verbessern sollen.

Mit der Einführung des § 8a SGB VIII im Jahr 2005 (Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung) begannen Jugendämter und freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe verstärkt, Verfahren, Anamnese- und Diagnoseinstrumente zu entwickeln, um bei gewichtigen Anhaltspunkten für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen das Gefährdungsrisiko durch das Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte differenzierter einzuschätzen. Auch galt nunmehr die Verpflichtung, dabei nach Möglichkeit die Personensorgeberechtigten und die Kinder und Jugendlichen einzubeziehen.

Die freien Träger wurden außerdem per Gesetz dazu angehalten, den Schutzauftrag selbstständig ohne das Jugendamt wahrzunehmen und Gefährdungseinschätzungen unter Einbeziehung einer „insoweit erfahrenen Fachkraft“ vorzunehmen. Im Vordergrund stand dabei die gesetzliche Verpflichtung, Kindeswohlgefährdungen

3 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Expertise von Joachim Merchel (2013c).

nicht länger allein, sondern von mehreren Fachkräften zusammen, nach dem sogenannten Vier-Augen-Prinzip, einzuschätzen und zu beurteilen, um auf dieser Grundlage in Zusammenarbeit mit den davon betroffenen Kindern, Jugendlichen und Eltern passende Hilfen anzubahnen. Um einen solchen Standard bei der Bearbeitung von Kindeswohlgefährdungsmeldungen abzusichern, wurden in den meisten Jugendämtern die zuvor geltenden Verfahren und Abläufe verändert und Vereinbarungen mit den Leistungsanbietern gemäß § 8a Abs. 2 SGB VIII getroffen.

Um diese Entwicklung zu unterstützen, wurde zudem im Jahr 2007 das Nationale Zentrum Frühe Hilfen im Rahmen des Aktionsprogramms des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Frühe Hilfen für Eltern und Kinder und soziale Frühwarnsysteme" geschaffen, das eine bessere Zusammenarbeit zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und dem Gesundheitswesen fördern und einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zu problematischen Kinderschutzverläufen anregen soll (vgl. NZFH 2010). In diesem Kontext kam es auch zu einem Ausbau Früher Hilfen über Modellprojekte und zur Erprobung sogenannten sozialer Frühwarnsysteme (vgl. Bastian/Diepholz/Lindner 2008; NZFH 2008). Auch wurde die Erreichbarkeit der Kinder- und Jugendhilfe durch Hotlines und Notdienste deutlich verbessert. Zugleich wurden Versuche unternommen – teilweise auf der Basis von neuen Kinderschutzgesetzen der Bundesländer –, Eltern mithilfe von neuen Melde- und Erfassungskonzepten auf die Wichtigkeit von Früherkennungsuntersuchungen hinzuweisen. Dadurch erhöhte sich allerdings auch die Zahl der zu bearbeitenden Gefährdungsmeldungen (vgl. bspw.: Hessischer Landkreistag/Hessischer Städtetag 2010). In der Folge kam es in den Jugendämtern zu einer Tendenz, organisatorische und methodische Veränderungen anzustoßen, um problematische Kinderschutzverläufe nach Möglichkeit zu vermeiden und die Fachkräfte selbst in ihrem Handeln durch frühe Interventionen abzusichern. Auf diese Weise stieg die Zahl der Inobhutnahmen und der sich daran anschließenden Fremdunterbringungen, insbesondere von besonders schutzbedürftigen Säuglingen und kleinen Kindern, an (vgl. Pothmann 2006; Tabel et al. 2011; KomDat 1/2013).

Qualitätsmanagement im Kinderschutz ist inzwischen zu einem wichtigen Thema geworden, was sich auch an den Debatten um die Einführung des Bundeskinderschutzgesetzes zeigte (vgl. Meysen 2009; siehe hierzu aber auch: Stellungnahmen zum Referentenentwurf Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen der Kinderschutz-Zentren 2011, der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendhilfe 2011 und der Bundesarbeitsgemeinschaft Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst 2011), das schließlich, nach vielen Diskussionen und Verbesserungsvorschlägen, zum 1. Januar 2012 in Kraft getreten ist. Diese Entwicklung zeigt, dass mit der gewachsenen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für den Schutz misshandelter und vernachlässigter Kinder und Jugendlicher auch das Interesse an Qualitätsmanagement im Kinderschutz (vgl. BMFSFJ 2008; Fegert/Ziegenhain/Fangerau 2010) gestiegen ist. Auch die Idee, ein Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz" auf der Plattform des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen (vgl. Biesel/Flick/Wolff 2009) durchzuführen, verdankt sich diesen Entwicklungen, auf die wir nun näher eingehen.

Hintergrund der Qualitätsmanagementdebatte in der Sozialen Arbeit

Im Verlaufe der Debatte um die Qualität Sozialer Arbeit und des Kinderschutzes waren drei parallele Entwicklungslinien von Bedeutung. Sie waren nach dem 2. Weltkrieg für die Problematisierung der Qualität humaner Hilfepraxis (vgl. Flösser 2005; Wendt 2008a, 2008b) und später auch für die Entdeckung von Fehlern im Kinderschutz maßgebend. Sie führten zu einer wichtigen konzeptuellen Transformation: von der Kinderrettungsbewegung über die familiale Hilfe- und Beratungsorientierung hin zu einer vom Bund, von den Ländern, den Kommunen und nicht zuletzt den Wohlfahrtsverbänden angestoßenen Qualifizierungs- und Qualitätsmanagementoffensive im Kinderschutz.

Nachdem es im Nachkriegsdeutschland gelungen war, nach Nazidiktatur, Weltkrieg, Völkermord und Zusammenbruch schrittweise demokratische Unterstützungs- und Hilfestrukturen aufzubauen (Phase des Aufbaus) und zeitgleich zur wirtschaftlichen Rekonstruktion bis hin zum „Wirtschaftswunder" die Etablierung eines vorsorgenden und versorgenden Sozialstaats durchzusetzen, kam es Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre zu einer Phase der Differenzierung bestehender Dienste und Einrichtungen Sozialer Arbeit. Ausgelöst durch die 1968er-Protestbewegung kam es zu Auseinandersetzungen über die

Methoden und Zielstellungen professioneller Hilfe. Sie mündeten einerseits in die Ausdifferenzierung alternativer Hilfeangebote, wie z.B. die Gründung des Berliner Kinderschutz-Zentrums im Jahr 1975, andererseits in eine in den 1980er Jahren einsetzende therapeutische Ausrichtung der bis dahin im Schwerpunkt eher sozialpädagogisch orientierten Hilfepraxis Sozialer Arbeit (vgl. Galuske 2009).

Mit der „Neuerfindung des Sozialstaats" im flexiblen Kapitalismus (vgl. Bröckling et al. 2000; Castel 2005; Castel/Dörre 2009; Lessenich 2009) Anfang der 1990er Jahre änderte sich jedoch die sozialpolitische Ausgangslage: Die Profession Soziale Arbeit musste sich in Anspruch und Praxis neu legitimieren und nachweisen, ob sie mit der Strategie ihrer lebensweltlichen und dienstleistungsorientierten Ausrichtung (vgl. BMFFJG 1990; Thiersch 1986) auch das halten würde, was sie versprochen hatte: wirksam zu sein (vgl. Otto 2007).

Die von außen angestoßene, betriebswirtschaftlich konnotierte Qualitätsdebatte, die durch Strategien des New-Public-Managements mit der Einführung neuer Steuerungsmodelle weiter vorangetrieben und schließlich auch rechtlich in den Sozialgesetzbüchern verankert wurde, konnte von der Profession Soziale Arbeit nicht länger umgangen werden. Auch in der Kinder- und Jugendhilfe wurde der Abschluss von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zwischen Jugendämtern und freien Trägern teilstationärer und stationärer Hilfeangebote gesetzlich verpflichtend. Qualität wurde Verhandlungsmasse auf dem „wettbewerbsorientierten Pseudomarkt der Hilfemöglichkeiten"; sie musste gegenüber den Geld- und Auftraggebern zugesichert und nachgewiesen werden. Aber auch die kritische Öffentlichkeit hatte zunehmend ein Interesse an Effektivität und Effizienz steuerlich finanzierter Hilfeleistungen, deren Nutzen oftmals in keinem Verhältnis zu deren Aufwand stand (Phase der Ökonomisierung).

Hintergrund der Qualitätsmanagementdebatte im Kinderschutz

Im Kinderschutz kam die Qualitätsdiskussion erst im Zuge scharfer Kontroversen über den Umgang mit sexuellen Misshandlungsfällen und anlässlich tödlicher Kinderschutzfälle auf. Mit ihr waren weniger betriebswirtschaftliche, sondern eher moralische Gesichtspunkte verknüpft. In der gut 100-jährigen Geschichte des Kinderschutzes hatte es bis dahin noch keine Diskussion über Fehler gegeben. Sie kam nicht auf, weil der Rettungsgedanke – die Rettung von Waisenkindern, von ausgebeuteten und schließlich von misshandelten und vernachlässigten Kindern – gesellschaftlich und sozialpolitisch als Rechtfertigung ausreichte.

Mit der Herausbildung der Sozialen Arbeit als Profession im 19. Jahrhundert waren bereits die delinquenten, die gefährdeten und gefährlichen Kinder in den Blick gekommen, die es zu versorgen oder auch zu disziplinieren und dann auch zu züchtigen galt. Sie waren es, die aus ihrem Misshandlungs- und Gefährdungsmilieu befreit und vor ihren Eltern, die zu bestrafen waren, beschützt werden mussten; eine Tradition, die sich bis in die 1960er Jahre fortsetzte (Phase der Strafverfolgung). Explizite professionelle programmatische und methodische Ansprüche spielten dabei eine eher untergeordnete Rolle. Erst mit der Neuentdeckung von Kindesmisshandlung und Vernachlässigung und der Entwicklung einer multi-professionellen Praxis des Erkennens und Helfens in den 1960er/1970er Jahren (vgl. Arbeitsgruppe Kinderschutz 1975; Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009; Helfer/Kempe 1968) und der enormen Ausdehnung von Kinderschutzaktivitäten begann man, sich im Kinderschutz auch mit Fällen professionellen Scheiterns zu beschäftigen (Howitt 1992; Wolff 1997). Dabei ging es vornehmlich um Kindesmisshandlungs- und Vernachlässigungsfälle, die von den Medien breit aufgegriffen wurden und die sich mit den Namen der toten Kinder ins Gedächtnis der Gesellschaften eingegraben haben (in Deutschland vor allem „Kevin" und „Lea-Sophie" oder „Jessica" und „Chantal"). Daneben zogen aber auch falsche und nicht zu bestätigende Kindesmisshandlungsvorwürfe (vor allem sexuellen Missbrauchs oder satanischer ritueller Misshandlung) die Aufmerksamkeit auf sich (wie z.B. in Cleveland, Nottingham und auf den Orkney-Inseln bzw. in Coesfeld, Worms und Luxemburg; bzw. in zahlreichen Fällen nicht bestätigter Misshandlungsvermutungen in den USA und Kanada). Schließlich kam die Qualität der Kinderschutzorganisationen in den Blick. Es wurde erkannt, dass auch in den Institutionen selbst Kinder misshandelt und vernachlässigt wurden. Man fragte sich nun auch im Fachdiskurs, ob die dienstleistungsorientierte und systemische Ausrichtung Sozialer Arbeit (Phase der Hilfeorientierung) nicht auch zu einer Überschätzung elterlicher Ressourcen und Kompetenzen geführt hätte (z.B.: Gissel-Palkovich 2009) und ob es

Abbildung 1

ENTWICKLUNGSLINIEN SOZIALE ARBEIT UND KINDERSCHUTZ IM VERGLEICH

(Quelle: Arbeitsunterlage aus dem Projekt „Aus Fehlern lernen")

nicht notwendig sei, im Kinderschutz aus Fehlern zu lernen (vgl. Biesel/Flick/Wolff 2009; BMFSFJ 2008; Fegert/Ziegenhain/Fangerau 2010). Dieser Umstand führte dann in der Mitte der 2000er Jahre schließlich auf der Ebene der Kommunen – angestoßen durch Gesetzesinitiativen und Modellprojekte des Bundes und der Länder – zum Ausbau von Programmen Früher Hilfen und zu Qualifizierungs- und Qualitätsmanagementmaßnahmen im Kinderschutz (Phase der Qualifizierung und Professionalisierung).

Hintergrund der Qualitätsmanagementdebatte in der Wirtschaft

Die Qualitätsmanagementdebatte hat jedoch eine längere, vor allem aus der Wirtschaft stammende, nunmehr fast 100-jährige Tradition. Sie ist auf die Praxis der Sozialen Arbeit und des Kinderschutzes allerdings nicht einfach zu übertragen (vgl. Merchel 2010). So merken nicht wenige Kritiker an, dass durch den Einsatz fachfremder (nämlich vor allem betriebswirtschaftlicher) Qualitätsmanagementverfahren die Praxis Sozialer Arbeit neo-tayloristisch ausgerichtet und überstandardisiert werde, worauf z.B. erst kürzlich auch das „Schwarzbuch Soziale Arbeit" (vgl. Seithe 2010) hingewiesen hat. Praxistheoretisch wird argumentiert, die Praxis Sozialer Arbeit lasse sich nicht

einfach anordnen und steuern, sondern nur dialogisch weiterentwickeln (vgl. Merchel 2001, 2005; Wolff 2000). Dennoch ist die ursprünglich aus der Wirtschaft stammende Qualitätsmanagementdebatte maßgebend geworden für die im öffentlichen und fachpolitischen Diskurs damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen. Sie lässt sich in ihrer historischen Entwicklung wie folgt skizzieren:

Mit der Etablierung industrieller Produktionsweisen richtete sich spätestens im 19. Jahrhundert die Aufmerksamkeit der Unternehmer auf eine statistisch gestützte Qualitätskontrolle ihrer Produkte und Güter. Dabei ging es anfangs vor allem um eine minutiöse Kontrolle einzelner Arbeitsschritte, um den im 20. Jahrhundert aufkommenden Vorgaben der fordistischen Fließbandproduktion und den von Frederic Taylor vorgeschlagenen standardisierten und arbeitsteiligen Produktionsabläufen im Rahmen eines „Scientific Management" zu entsprechen:

„Taylor selbst nannte seine Methode ‚Arbeitsablaufanalyse oder Aufgabenmanagement'. Zwanzig Jahre später wurde sie in wissenschaftliches Management umbenannt. Weitere zwanzig Jahre später, nach dem zweiten Weltkrieg, wurde sie dann unter dem Namen Industrial Engineering in den USA und Japan bekannt, in Deutschland hieß sie [vor dem Hintergrund des Weber'schen Bürokratiemodells; d.A.] Rationalisierung."

DRUCKER 2003: S. 195

Qualität wurde im Zuge dieser Entwicklung in den 1920er Jahren zu einer normierten und damit messbaren und zu kontrollierenden Größe. Sie musste allerdings mehr und mehr überwacht werden, da es nicht mehr ausreichte, die mit der Produktionsanfertigung und -auslieferung verbundene Aufgabenerledigung und Kostenreduktion sowie nicht zuletzt die Fehlervermeidung einer einzelnen Arbeitskraft aufzutragen. Qualität wurde fortan zum Mantra jener Unternehmen, die es sich nicht leisten wollten (bzw. konnten), den Markenwert und die Güte ihrer Produkte dem Zufall zu überlassen. Die Kundinnen und Kunden durften nicht enttäuscht, sondern sollten mit ihrer Kaufkraft an das auf Profitmaximierung angewiesene Unternehmen gebunden werden. Denn „wie hart der Kunde Qualitätsdefizite bestraft, belegte bereits die Studie des White House Office of Customer Affairs" (Schmitt/Pfeifer 2010: 3), wonach „90 von 100 Kunden, die mit der Beschaffenheit eines Produktes unzufrieden sind, dieses fortan meiden" (ebd.).

Wurde in den USA nach dem 2. Weltkrieg mehr Wert auf die Vermeidung von Fehlern gelegt und sogar die Etablierung von Null-Fehler-Programmen gefordert, war die Situation in Japan eine andere: Fehler wurden hier mit der Lebens- und Arbeitsphilosophie des Kaizen als wertvolle Lernchancen angesehen. Nicht allein die Qualität der Ergebnisse, sondern vor allem die Qualität des Produktionsprozesses zählte. Die Erfolge aufgrund der Hinwendung zum Prinzip der „Fehlerfreundlichkeit" trugen schließlich Früchte, und viele westliche Unternehmen fragten sich, wie sie ähnliche Erfolge erzielen könnten. „Basierend auf einer Analyse der japanischen Erfolgsgeschichte entstanden in den 80er Jahren unterschiedliche Bewegungen in westlichen Unternehmen. (…) Das TQM (Total Quality Management) wurde ebenso wie das Lean Management als Reaktion auf die japanischen Erfolge entworfen" (Schmitt/Pfeifer 2010: 41). Qualität musste deshalb spätestens ab den 1990er Jahren total gemanagt werden (vgl. hierzu: Bröckling 2000; Schmitt/Pfeifer 2010: 25ff.). In Reaktion auf Entwicklungen, die als „neuer Geist des Kapitalismus" charakterisiert wurden (Boltanski/Chiapello 2006), sollten nun die Angestellten möglichst zu Unternehmern ihrer selbst und zu einer Mobilmachung im Zeichen der Qualität motiviert werden (Bröckling 2000: 140).

Boltanski und Chiapello (2006: 82ff.) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, wie es in der französischen Managementliteratur von 1960 bis 1995 regelrecht zu einer epochalen thematischen Verschiebung kommt. Sie kann aus Sicht der Autoren als Beleg für die Etablierung des „neuen Geistes des Kapitalismus" herangezogen werden. Demnach war man in den 1960er Jahren noch der Meinung, dass man der wachsenden Unzufriedenheit mit den Leitungskräften mithilfe von mehr Mitsprache- und Gestaltungsrechten der Mitarbeiterschaft begegnen könnte, wohingegen in den 1990er Jahren bereits alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu Spitzenleistungen angetrieben und ihnen zugleich die dazu passenden Unternehmensideologien und -formen vermittelt und angeboten werden sollten (vgl. Peters/Waterman 2004). Oder wie es Ulrich Bröckling (2000: 136) auf den Punkt bringt: „Die Verantwortung für die Qualität von Produkten und Dienstleistungen liegt nicht länger bei einer gesonderten Abteilung

für Qualitätskontrolle, jeder Mitarbeiter hat vielmehr in seinem Arbeitsbereich für Mängelvermeidung und Qualitätsverbesserung zu sorgen." Der Entwicklungsbogen der Qualitätsmanagementdebatte in der Wirtschaft lässt sich insofern spannen

- vom Produktmanagement und der Produktkontrolle (mit ISO-Normierung/Standardisierung)
- über das Personal- und Führungsmanagement,
- das Total Quality Management mit dem Ziel einer lebendigen Organisationskultur bis hin
- zum Organisationslernen und Wissensmanagement.

Qualitätsrisiken im Kinderschutz

Wirft man einen Blick auf die damit in Verbindung stehenden gesellschaftlichen und sozialpolitischen Veränderungen, wird verständlich, warum das totale Managen von Qualität nicht nur in der Wirtschaft Bedeutung erlangte. Spätestens seit den 1990er Jahren hat Qualitätsmanagement als Top-Thema auch in der Sozialen Arbeit und dann zeitversetzt im Kinderschutz Einzug gehalten. Im Kinderschutz waren es vor allem die zu beobachtenden Qualitätsrisiken, die schwerwiegende Fehler provozierten. Diese können mit Wolff (1997: 6ff.) wie folgt charakterisiert werden:

1. Qualitätsrisiko: Medialisiertes Kinderschutzverständnis

Inwieweit Kinder schutzbedürftig sind und ab welchem Gefährdungsgrad ihnen geholfen werden muss, hängt davon ab, inwieweit es den Fachkräften gelingt, die in der Öffentlichkeit und in den Medien nicht selten kontrovers geführten Kinderschutzdebatten reflexiv zu balancieren. Denn: „Je größer die Aufmerksamkeit und die sensationelle Beunruhigung, umso weniger gelingt eine nüchterne und sachliche Problembearbeitung der Mißhandlung von Kindern, geht das professionelle Unterscheidungsvermögen im Klischee unter" (Wolff 1997: 6).

2. Qualitätsrisiko: Irritiertes Professionsverständnis

Fachkräfte, ob aus dem Gesundheits-, Bildungs- oder dem Sozialwesen, neigen bei gravierenden Kindeswohlgefährdungsfällen nicht selten dazu, ihren Auftrag aus den Augen zu verlieren und stattdessen Strafverfolgung und Devianzkontrolle zu betonen und zu einer bloßen Repressionspraxis überzugehen.

3. Qualitätsrisiko: Expertokratische Diagnosepraxis

Kindeswohlgefährdungen liegen nicht einfach auf der Hand. Sie können nur im Kontakt und im Dialog mit den davon betroffenen Kindern und Erwachsenen wahrgenommen, verstanden und eingeschätzt werden. Auf eine solche dialogische Form einer Diagnosepraxis wird jedoch in der Kinderschutzpraxis oftmals verzichtet; Methoden der Problemwahrnehmung bleiben an einseitige Beobachterverfahren gebunden oder das Wort einzelner außenstehender Expertinnen und Experten gilt mehr als die begründete Einschätzung der unmittelbar beteiligten Fachkräfte und die erörterte Sichtweise der Klientinnen und Klienten. Eine multiperspektivische Klärung kindergefährdender Verhältnisse und Verhaltensweisen wird dadurch verfehlt.

4. Qualitätsrisiko: Familienspaltende Kinderschutzarbeit

Kinder stehen eigentlich – wie immer wieder betont wird – im Zentrum der Kinderschutzarbeit. Ein in der Praxis immer wieder auftauchendes Problem sind aber professionelle Interventionen, die dazu führen, dass eine tragfähige Arbeitsbeziehung mit den betroffenen und zumeist hilfeabwehrenden Familien nicht zustande kommt; dann geraten Kinder aus dem Blick und Familiensysteme werden – zerrissen wie sie sind – nur noch weiter auseinander getrieben, indem es zu aggressiven Kontrollmaßnahmen und zu übereilten Herausnahme-Aktionen von Kindern aus dem Gefährdungsmilieu kommt.

5. Qualitätsrisiko: Verweigerte Teilhabe

Obwohl im Kinder- und Jugendhilfegesetz, nicht zuletzt im § 8a SGB VIII, betont wird, dass Kinder und deren Eltern in der Regel bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos hinzugezogen und beteiligt werden sollen, wird ihnen die Teilhabe an den sie betreffenden Kinderschutzprozessen von den Fachkräften oftmals verweigert. Dadurch wird jedoch die Arbeitsbeziehung gefährdet, kann keine Problemkongruenz und Hilfeakzeptanz zwischen den Familien und den Fachkräften hergestellt werden (vgl. auch: Wolff et al. 2013b).

Mit der Umstellung der modernen Gesellschaft von sozialer Sicherheit auf Risiko (vgl. Lessenich 2009) hat sich im Kinderschutz ein biopolitisches Sicherheitsdenken (vgl. Biesel 2009a; Foucault 2010) etabliert, eine Logik des Verdachts (Hildenbrand 2010), wodurch sich

auch die Qualitätsrisiken im Kinderschutz verschärft haben: Nicht mehr Hilfe, Behandlung und Beratung bei Fällen von Vernachlässigungen und Misshandlungen von Kindern stehen im Zentrum des öffentlichen Interesses und der Fachpraxis. Der Anspruch lautet nun: Kindeswohlgefährdungen bereits im Vorfeld unter Rückgriff auf Risiko- und Fehlermanagement-Technologien einzuschätzen und zu kontrollieren, die aus anderen Hochrisikobereichen (wie der Medizin, der Nuklearindustrie, der Luft- und Raumfahrt) stammen (vgl. BMFSFJ 2008; Fegert/Ziegenhain/Fangerau 2010). Von daher ist es nicht überraschend, dass Kinderschutzfälle mit Todesfolge immer wieder zu Skandalisierungen führen. Allerdings werden die dabei eine Rolle spielenden Kontextfaktoren zumeist nicht mitbedacht (vgl. Biesel 2011; Munro 2009; Reason 2008; Wolff 2007a, 2007b). Sie haben aber einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Kinderschutzprozessen.

Kinderschutz ist eine Arbeit im Hochrisikobereich (vgl. Luhmann 2003, Wolff 2007a). Sie wird in einer funktional differenzierten und aufgrund mehrfacher Kontingenz fehleranfälligen Umwelt (vgl. Luhmann 1987; Kleve 2008; Alberth et al. 2010) realisiert, in der in aller Regel unterschiedliche Professions- und Organisationslogiken auf familiale Problemlagen und Problemdeutungen treffen. In diesem soziokulturellen Umfeld können bereits kleinere Fehler zu schwerwiegenden Fehlern werden und im seltenen Fall auch zum Tod eines Kindes führen. Im Kinderschutz gibt es immer Entscheider und davon Betroffene (Luhmann 2003). Aus diesem Grund sind Familien, in denen es zu Gefährdungen, Vernachlässigungen und Misshandlungen kommt, auf hochzuverlässige, achtsame Kinderschutzorganisationen angewiesen (vgl. Weick/Sutcliffe 2010) – auf Organisationen, die ähnlich wie in anderen Hochrisikobereichen, wie z.B. der Luftfahrt und der Notfallmedizin, achtsam und offen gegenüber Fehlern eingestellt sind.

Die gegenwärtige Situation

Der Anspruch, Qualität im Kinderschutz weiterzuentwickeln und schwerwiegende Fehler einzudämmen, wurde in den letzten Jahren stärker von den Medien und dann auch der Politik, weniger von den Fach- und Leitungskräften aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen betont. Diese Entwicklung hängt mit der in der öffentlichen Diskussion wahrgenommenen Ausgangslage des Kinderschutzes zusammen. Sie kann wie folgt charakterisiert werden (vgl. Biesel 2009a: 55; vgl. auch den Abschlussbericht des Qualitätsentwicklungs- und Forschungsprojekts „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“, Wolff et al. 2013a):

- Wachsenden Qualitätsansprüchen und Kosten im Kinderschutzsystem stehen nur wenig überzeugende professionelle Ergebnisse gegenüber.
- Trotz gesetzlicher Innovationen und fachlicher Reformbemühungen ist die Akzeptanz der Kinderschutzarbeit bei den betroffenen Kindern, Jugendlichen und Eltern in den meisten Fällen gering geblieben.
- In der Regel treffen in der heutigen Kinderschutzarbeit ambivalente bzw. unfreiwillige Klientinnen und Klienten auf ambivalente Fachkräfte, was die Herstellung tragfähiger Arbeitsbeziehungen erschwert.
- Die international und national erzielten Erkenntnisse und Wissensgewinne durch Forschung und Lehre haben deutlich gemacht, was Fachleute im Kinderschutz zu lernen haben und wie groß die bestehenden Kompetenzlücken in der Kinderschutzarbeit noch sind. Sie zeigen, was man können muss, um Kindeswohlgefährdungen und -misshandlungen in einem sich als hochkomplex erweisenden multiprofessionellen Handlungsfeld zu erkennen und darauf aufbauend passende Handlungsstrategien zu entwickeln.
- Aufgrund strukturell schwieriger Rahmenbedingungen in der Kinderschutzarbeit ist es zu einer erheblichen Belastung der betroffenen Fach- und Leitungskräfte gekommen, die bislang noch nicht durch neue, interprofessionelle und -organisationale Ansätze im Qualitätsmanagement kompensiert und bewältigt werden konnten.

Mit Blick auf die Diskussionen über die Qualität der Kinderschutzpraxis und über die Notwendigkeit systematischer Verbesserungen in der Leistungserbringung wird jedoch nicht selten ausgeklammert, dass es kompliziert ist, ein System personenbezogener sozialer Dienstleistungen auszubauen und zugleich die Qualität dieser Dienste aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Folgt man der Argumentation von Albert O. Hirschman (1988: 46ff.), wird einsichtig, dass es im Zuge des Ausbaus von wohlfahrtstaatlichen Diensten in der Regel nicht zu einem parallelen Anstieg der fachlichen Kompetenz kommt.

Daraus folgt, dass auch das (sozialpolitische und fachliche) Interesse an und die Forderungen nach Qualitätsmanagement im kommunalen Kinderschutz ohne Qualitätssprung in der Befähigung des Fachpersonals von den personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen (vgl. Klatetzki 2010) kaum zu erfüllen sind. Hirschman führt aus:

„Daß das Enttäuschungspotential von Dienstleistungen besonders hoch sein kann, erscheint noch überzeugender in Zeiten, in denen mit großem Aufwand versucht wird, das Angebot an Dienstleistungen rasch auszuweiten und sie so breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Es ist unter diesen Umständen wahrscheinlich, daß die Durchschnittsqualität der Leistungen stark sinkt."

HIRSCHMAN 1988: 48; HERV. I. ORG.

Man kann in diesem Zusammenhang schlussfolgern: Je stärker die Nachfrage nach personenbezogenen sozialen Dienstleistungen im Kinderschutz steigt, umso schwieriger wird es für die Kinderschutzorganisationen, diese Leistungen mit dem dafür entsprechend ausgebildeten Fachpersonal auch tatsächlich zu erbringen. Denn dafür braucht man Zeit und eine neue Generation gut ausgebildeter Fachkräfte, die langfristig qualifiziert und eingearbeitet werden müssen.

Dennoch muss man sich – trotz dieser schwierigen Ausgangslage – bereits jetzt um Qualitätsmanagement im Kinderschutz bemühen. Denn wer im Kinderschutz Erfolg haben will, muss bereits jetzt versuchen, über bestehende Organisations- und Professionsgrenzen hinweg Qualität gemeinsam, d.h. im Dialog mit den wichtigsten kommunalen Bündnispartnern aus dem Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, der Justiz und der Polizei sowie in enger Kooperation mit den Bürgerinnen und Bürgern, (weiter) zu entwickeln, zu planen, zu lenken und zu sichern. Nur so kann man sich sachgerecht mit der Komplexität der Kinderschutzarbeit auseinandersetzen, wie weiterführend beschrieben wird.

2.2 DIE KOMPLEXITÄT KOMMUNALER KINDERSCHUTZARBEIT

Die zentrale Herausforderung: Barrieren abbauen und Zugänge schaffen

Kinderschutz wird nicht selten auf die Bearbeitung von Kindeswohlgefährdungsfällen reduziert. Mit einer weiter gefassten Konzeption des Kinderschutzes würde man aber anders ansetzen, denn, recht verstanden, fängt Kinderschutz bereits vor der Schwangerschaft an. Es hat sich in der Geschichte des Kinderschutzes nämlich gezeigt, wie notwendig Frühe Hilfen an der Schnittstelle zwischen dem Gesundheitswesen und der Kinder- und Jugendhilfe sind. Sie tragen im günstigsten Fall dazu bei, dass Eltern – als primäre und wichtigste Kinderschützer überhaupt – bereits im Vorfeld der Elternschaft unterstützt werden. Aber es gelingt im Kinderschutz nicht immer, diesem Anspruch zu genügen. Insbesondere zu Eltern, die bei der Versorgung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder Unterstützung benötigen, kann nicht immer eine tragfähige Arbeitsbeziehung hergestellt werden. Denn viele Eltern, die sich selbst und ihr(e) Kind(er) gefährden, sind häufig mit Beziehungs- und Familienproblemen belastet und sozial isoliert (vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009; Reinhold/Kindler 2006; Wolff 2010a: 199ff.); sie sind oftmals entmutigt und versäumen es, für sich und ihr(e) Kind(er) rechtzeitig Hilfe zu holen. Dies ist bedauerlich, wenn man bedenkt, wie viel Energie Einrichtungen des Kinderschutzes in den Aufbau und in die Verstetigung von Netzwerken Früher Hilfen investieren, die ja zumeist das Ziel verfolgen, einen Zugang zu Eltern in Konflikt- und Krisenlagen zu finden. Wenn dies misslingt, liegt es zum einen daran, dass Familien den Eingriff von Fachleuten aus Angst- und Schamgefühlen oftmals abwehren. Zum anderen sind Fachleute von einem solchen Vorgehen oftmals irritiert und reagieren selbst mit Wut und Abwehr, zumal soziale Gegensätze und Machtunterschiede eine offene Beziehungsaufnahme zusätzlich gefährden. Andere wiederum sehen sich in der Konfrontation mit Fällen von Kindeswohlgefährdung u.U. auch an eigene Misshandlungserfahrungen in ihrer Kindheit zurückversetzt. Dieser Umstand führt bisweilen zu „Wahrnehmungsverzerrungen in der Begegnung mit vernachlässigenden, missbrauchenden, misshandelnden Eltern" (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 16). Dabei kommt es auch zur

Bagatellisierung von Kindeswohlgefährdungen, Kindesvernachlässigungen und -misshandlungen und nicht selten zu einer für beide Seiten – für die Eltern wie für die Fachkräfte – emotional belastenden Arbeitssituation (ebd.). Schnell kochen dann die Gefühle über und es gerät an den Rand, was zum Wesen guter Kinderschutzpraxis gehört: zuhören und verstehen, anerkennen und respektieren, helfen und heilen, fördern und schützen.

Unbeantwortete Qualitätsfragen

Kinderschutz ist gerade aufgrund dieser komplexen Ausgangslage auf verlässliche Beziehungen angewiesen, auf eine Praxis solidarischer Kooperation, in der Frühe Hilfen im Gemeinwesen genauso zum Repertoire des Kinderschutzes gehören wie konkrete Hilfen zur Erziehung und Nothilfen im akuten Gefährdungsfall. Gary Cameron (2006: 14) stellt mit Recht heraus:

„Der Bedarf an Hilfen, die auf die Sorge über Gewalt an Kindern und im Existenzkampf der Familien eine Antwort bieten, ist ein Kernpunkt aller Sozialsysteme der ‚reichen' Nationen. Während alle diese Hilfesysteme mit ähnlichen Familiensituationen konfrontiert sind und vergleichbare Hilfeangebote aufweisen, gibt es im internationalen Ländervergleich doch grundlegende Unterschiede, was Konzeption, gesetzliche Grundlagen, Organisation und Umsetzung anbelangt."

So lassen sich auch in der föderal und vor allem kommunal strukturierten Kinderschutzpraxis in Deutschland unterschiedliche strategische Grundorientierungen ausmachen, die entweder das Gemeinwesen, die Familie oder das Kind in den Mittelpunkt von Unterstützungsangeboten rücken. Alle drei Perspektiven werden aber selten miteinander verbunden. Dabei wirkt Kinderschutz nur als Ganzes. Zwar gibt es nun in vielen Kommunen Bemühungen, Netzwerke Früher Hilfen aufzubauen und auch Familienhebammen als strategische Partner für eine früh ansetzende Kinderschutzpraxis zu gewinnen. Sie reichen aber nicht aus, um das Kindes-, Eltern- und Gemeinwohl gleichermaßen zu fördern und zu schützen (vgl. hierzu: Amt für Soziale Dienste Bremen 2009; Jugendamt Dormagen 2011). Hierfür müssen weitere Qualitätsentwicklungsbemühungen unternommen werden. Dabei geht es um die folgenden Fragen:

- Welche Erwartungen richten sich von wem auf das kommunale Kinderschutzsystem?
- Welche konzeptuellen, programmatischen und methodischen Eckpfeiler zeichnen eine erfolgreiche Kinderschutzpraxis in einer Kommune aus?
- An welchen Indikatoren kann man sich zur Bestimmung einer gelingenden Kinderschutzpraxis orientieren?
- Wie kann eine gelingende Kinderschutzpraxis im multiprofessionellen Verbund, über Organisationsgrenzen hinweg, in einer Kommune realisiert werden?
- Wer überprüft mit welchen Methoden die Qualität der Kinderschutzpraxis in einer Kommune?
- Wer sichert und entwickelt auf dieser Grundlage die Qualität in der Kinderschutzpraxis weiter?

Um diese Fragen beantworten zu können, muss von den Fachkräften akzeptiert werden, dass die Qualität des Kinderschutzes unterschiedliche logische Dimensionen berührt. Sie können im Diskurs nicht immer trennscharf auseinandergehalten werden (vgl. Merchel 2010: 37). Der Qualitäts- und Fehlerbegriff stellt genauso wie der Kindeswohlgefährdungsbegriff „ein normatives Konstrukt" dar, „das außerhalb gesellschaftlicher und persönlicher Normen, Werte, Ziele und Erwartungen nicht denkbar ist" (ebd.). Daraus folgt, dass die Festlegung dessen, was im Kinderschutz von den Fach- und Leitungskräften als „notwendig" und „richtig" angesehen wird, nicht frei von Konflikten ist. Qualität ist nämlich ein relationales Konzept (vgl. Merchel 2010: 36ff.; Schaarschuch/Schnurr 2004: 313). Als Gütemaßstab personenbezogener sozialer Dienstleistungen muss Qualität zwischen unterschiedlichen Interessengruppen ausgehandelt und wechselseitig aufeinander bezogen werden (vgl. Schaarschuch/Schnurr 2004: 314), z.B.:

- in der Relation von Nutzern und Staat,
- in der Relation von Staat und Professionellen
- und in der Relation von Nutzern und Professionellen.

Fast zwangsläufig stellt sich darum die Frage: Wer bestimmt eigentlich die Qualität im Kinderschutz?

Kinderschutz als dynamisches Feld relationaler[4] Bewertungen

Natürlich sind Sozialpädagogen, Lehrerinnen, Polizisten oder Medizinerinnen im Kinderschutz an ihre eigenen berufsspezifischen Bewertungsmaßstäbe zur Einschätzung guter Fachpraxis, der Qualität der Kinderschutzarbeit gebunden. Diese Maßstäbe wiederum werden jeweils habituell durch die spezifischen Sozialisations- und Ausbildungserfahrungen der am Kinderschutz beteiligten Akteure und durch ihre je spezifischen Organisationskulturen (vgl. Bourdieu 1997a, 1997b; vgl. Schein 2003) geprägt. Sie werden in einem dynamischen Feld relationaler Positionierungen strukturiert (vgl. Retkowski/Schäuble 2010), in dem es auch immer um die Durchsetzung von Deutungsmacht geht (vgl. Heinitz 2009: 61; Gedik 2011: 49–51). Die fachliche Beurteilung der Qualität im Kinderschutz stellt insofern eine anspruchsvolle Verständigungsleistung dar, die unter Berücksichtigung gesellschaftlich und gesetzlich auferlegter Verpflichtungen und unter Einbeziehung der am Praxisgeschehen beteiligten Kinder, Eltern und Fachkräfte getroffen wird. In der Kinderschutzpraxis kommt es deshalb immer wieder, gerade wenn es um das Erkennen von Kindeswohlgefährdungen geht, zu Definitions- und Machtkämpfen (vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 31); sie können im Extremfall zu widersprüchlichen Handlungsstrategien und zu Stellvertreterkämpfen führen, die häufig auf den Rücken der Kinder und ihrer Familien ausgetragen werden. Die Kinderschutzpraxis wird aus diesem Grund von vielen Familien als ausgrenzend, dominierend und stigmatisierend erlebt, da ihre eigenen Sichtweisen, Interessen und Ressourcen oftmals nur ungenügend von den Fachkräften anerkannt und für die Planung weiterer Handlungsschritte, für die Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards im Kinderschutz berücksichtigt werden.

Kinderschutz ist ein dynamisches Feld relationaler Bewertungen, eine unausweichlich öffentliche, dem staatlichen Wächteramt verpflichtete Hilfepraxis, die im Gefährdungsfall in den Raum privater Intimität – der Familie – vordringt, der dem Schutz des Grundgesetzes unterliegt. So bemerkt Thomas Meysen (2008: 17) nicht von ungefähr:

„Fordert die Gefährdung des Kindeswohls ein staatliches Eingreifen in das Elternrecht, muss dieses verhältnismäßig sein, das heißt, die ergriffenen Maßnahmen müssen geeignet und erforderlich sein, die Situation des Kindes oder Jugendlichen objektiv zu verbessern, und sie müssen gleichzeitig in angemessenem Verhältnis zum Elternrecht stehen.“

Im Kinderschutz geht es insoweit um die Förderung und den Schutz von Kindern und deren Eltern in einem Familien unterstützenden Gemeinwesen, um die Balancierung unterschiedlicher Rechte und Verpflichtungen. Doch das, was als Kindeswohlgefährdung/Kindesmisshandlung angesehen wird, wird zumeist aus der Binnenlogik der einzelnen Professionen als Straftat, als Abweichung, als Verletzung/Krankheit, als Störung/Konflikt oder als soziales Problem charakterisiert. Diese, an die jeweiligen Professionen gebundenen Sinnkonstruktionen müssen aber, da sie voneinander unabhängige Wirklichkeitsversionen darstellen (vgl. von Glaserfeld 1996; Wolff 2010b: 376f.), im Austausch mit den für die Umsetzung des Kinderschutzes verantwortlichen Praxispartnern der Regeleinrichtungen immer wieder neu reflektiert und ausgehandelt werden.

Kinderschutz als Praxis miteinander verschränkter Systeme

Man muss sich also klarmachen, dass die Kinderschutzpraxis rechtlichen Schranken unterliegt und nach dem Grundsatz der Subsidiarität und Verhältnismäßigkeit gestaltet wird. Sie wird in einem Feld mehrerer miteinander verschränkter Systeme realisiert. Diese komplexe Systemstruktur, so lehrt uns die soziologische Systemtheorie, ist nicht restlos versteh- und steuerbar. Sie unterliegt dem Phänomen mehrfacher Kontingenz (vgl. Luhmann 1987; Simon 2006). Wahrnehmungen hängen vom jeweiligen Standpunkt des Beobachters ab. Und da soziale Systeme – wie z.B. die Familien und die Kinderschutzorganisationen – sich gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen müssen, unterliegen sie erst einmal vor allem ihren eigenen Verstehenslogiken. Diese Logiken führen aber zu blinden Flecken, zu systemspezifischen Referenzrahmen, was unvermeid-

4 „Relationale Bewertungen“ meint Bewertungen, die nur miteinander, aus dem Winkel unterschiedlicher Beobachtungsperspektiven getroffen werden können; siehe auch die Erläuterung im Duden: „relational“ = die Relation betreffend, in Beziehung stehend, eine Beziehung darstellend.

lich Risikoentscheidungen nach sich zieht (vgl. Luhmann 2003). Diese wiederum können zur Gefahr für andere am kommunalen Kinderschutz beteiligte Systeme werden: vom Mikrosystem der Familie – mit besonderen Generationenmustern und Geschlechterverhältnissen sowie spezifischen lebensgeschichtlichen Entwicklungs- und Konfliktdynamiken, über die Mesosysteme – des sozialen Hilfesystems und des Gesundheits-, Bildungs- und Erziehungssystems – bis hin zum Makrosystem – den ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen (vgl. Bronfenbrenner 1989; Wolff 2007b). Sie unterliegen den Fallstricken eines „intersystemischen Fehlerkreislaufes", einem Wechselspiel von Entscheidungen, die riskant und zugleich gefährlich für die Autonomie der Familie sowie für das Erreichen der mit der Kinderschutzarbeit verbundenen Ziele werden können (vgl. Biesel 2011: 69). Die Qualität des Kinderschutzes hängt insofern von der Qualität der Zusammenarbeit dieser sozialen Systeme ab, denen aufgrund fortschreitender funktionaler Differenzierung eine Zusammenarbeit im Kinderschutz aber auch leicht misslingt. Dies hat die folgenden Gründe:

- Die Familien wie die Kinderschutzeinrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und des Gesundheits-, Bildungs- und Erziehungssystems, der Polizei und Justiz sind darauf angewiesen, sich gegenüber ihrer Umwelt kommunikativ abzugrenzen und sich zugleich offen zu halten.
- Sie sind autopoietisch (erzeugen sich selbst), selbstreproduktiv operativ geschlossen und können von außen nur schwer beeinflusst und verändert werden.
- Sie müssen die Komplexität ihrer Umwelt beschränken, indem sie Einflüsse von außen – von anderen Umweltsystemen – kommunikativ selektieren (und unter Maßgabe eigener Kriterien verarbeiten).
- Sie bilden systemspezifische Kulturen und Routinen aus, die für andere Umweltsysteme nur schwer zu verstehen und kommunikativ kaum anschlussfähig sind.

In einer solchen zu Betriebsblindheit neigenden Risikopraxis (vgl. Luhmann 2003; Wolff 2007a), in der es im Extremfall um den Schutz des Lebens besonders von jungen Kindern geht, haben die personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen (z.B.: Jobcenter, Polizeireviere, Familiengerichte, Schulen, Krankenhäuser, Arztpraxen und vor allem Jugendämter usw.) bei der Förderung und Sicherung der Qualität der Kinderschutzarbeit eine Schlüsselrolle. Sie stehen im Zentrum der Kinderschutzpraxis, in der organisationskulturelle und kommunikative Grenzen im Interesse der Eltern und Kinder überwunden werden müssen. *Eine gelingende Hilfepraxis können sie nur gestalten, wenn sie selbst aufmerksam, fehleroffen und hochzuverlässig sind* (vgl. Biesel 2011; Weick/Sutcliffe 2010). *Dazu beizutragen, ist die Aufgabe Dialogischer Qualitätsentwicklung.*

Kinderschutz als Kultur der Fehleroffenheit

Als konzeptuelle Grundlage für eine solche Kultur der Fehleroffenheit (vgl. Biesel 2009b), in der das Unerwartete stets erwartet wird, kann das „Konzept der Achtsamkeit" von Karl E. Weick und Kathleen M. Sutcliffe (2010) herangezogen werden. Danach sind Organisationen nur dann zuverlässig, wenn sie achtsam gegenüber ihren Erwartungen, Routinen, Regeln, Normen und Rollen sind, indem sie (1.) ihre Aufmerksamkeit auf Fehler richten, (2.) eine Abneigung gegen vereinfachende Interpretationen entwickeln, (3.) sensibel gegenüber organisationalen Abläufen sind, (4.) nach Flexibilität streben und (5.) bei auftauchenden und zu beseitigenden Fehlern Respekt vor dem fachlichen Wissen und Können einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben.

Solche hochzuverlässigen Organisationen (vgl. auch Böwer 2012) achten auf allen Hierarchieebenen auf kleinere, systembedingte Fehler und versuchen, aus diesen Fehlern nach Möglichkeit zu lernen. Sie lassen sich nicht von voreiligen Hypothesen bei der Beurteilung auftretender Herausforderungen leiten. Stattdessen überprüfen sie ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster. Sie wissen, dass ihre Wahrnehmungen habituell und organisationskulturell vorstrukturiert sind, was zur Ausklammerung komplexer Umweltzusammenhänge und zur Ausblendung von abweichenden Hypothesen und Lösungsstrategien führen kann. Sie sind deshalb darum bemüht, Probleme nicht einfach in vorgefertigte Schubladen zu stecken. Stattessen sind sie offen für unterschiedliche Sichtweisen und für voneinander abweichende Meinungen. Es ist ihnen bewusst, dass sie in einer turbulenten und mehrdeutigen Umwelt agieren, zu der sie selbst gehören und die sie selbst mit erzeugen. In einem solchen Kontext müssen sie lernen, systemisch zu denken und zu handeln.

Abbildung 2

GRÜNDE FÜR DIE HERAUSBILDUNG PRAKTISCHER IDEOLOGIEN IN PERSONENBEZOGENEN SOZIALEN DIENSTLEISTUNGSORGANISATIONEN

(nach Klatetzki 2010)

Nur so sind sie dazu in der Lage, achtsam gegenüber unerwartet auftretenden Entwicklungen zu sein.

Die organisationalen Kulturen personenbezogener sozialer Dienstleistungsorganisationen unterscheiden sich voneinander. In der Praxis stellen Kinder und ihre Eltern zwar den Ausgangspunkt für sämtliche Kinderschutzbemühungen dar. Sie sind – zugespitzt formuliert – das zu bearbeitende „Rohmaterial" aller personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen (vgl. Klatetzki 2010: 10ff.). „Die Arbeitsmethoden und -verfahren, die in den Organisationen zur Veränderung des Rohmaterials eingesetzt werden" (ebenda: 11), unterscheiden sich jedoch erheblich voneinander. Zudem sind alle Kinderschutzorganisationen, ob aus dem Sozialwesen oder dem Gesundheits-, Bildungs- oder Erziehungsbereich, darauf angewiesen, auf der Grundlage unbestimmter Technologien (Verfahren, Methoden, Techniken) den ihnen anvertrauten Menschen hilfreich zur Seite zu stehen. Sie wissen nicht sicher, ob sie mit ihren Arbeitsweisen die von ihnen intendierten Wirkungen erzielen, zumal Eltern und ihre Kinder „Personen mit einem freien Willen" sind, die „sich nicht kausal beeinflussen" (ebenda: 13) lassen. Viele personenbezogene soziale Dienstleistungsorganisationen stützen sich darum bei der Ausübung ihrer Tätigkeiten laut Klatetzki (ebenda) einfach auf „wertbasierte Glaubensannahmen", auf ihre „praktischen Ideologien" (vgl. Klatetzki 1993). Nur so können sie nämlich mit den uneindeutigen Zielstellungen und Erfolgsparametern umgehen (die mit ihren professionellen Aufträgen verbunden sind) und so tun, als ob sie erfolgreich und wirksam seien (siehe Abb. 2).

Die in der Kinderschutzpraxis anzutreffenden praktischen Ideologien sind für das Überleben der jeweiligen Organisationen notwendig, sie haben aber zugleich eine riskante Seite. Wie Edgar Schein (2003: 44) aus organisationskultureller Perspektive dargelegt hat, fußt die Kultur einer Organisation auf ihren vergangenen Erfolgen. Sie

ist fest in den Köpfen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter „als Summe aller gemeinsamen, selbstverständlichen Annahmen, die eine Gruppe in ihrer Geschichte erlernt hat", verankert. Sie führt dazu, dass kein gemeinsamer Qualitätsmaßstab für eine erfolgreiche Kinderschutzarbeit über Professions- und Organisationsgrenzen hinweg gefunden werden kann. Das „Konzept der Achtsamkeit" und ein sich daraus ergebendes gemeinsames Lernen aus Fehlern und Erfolgen setzt aber gemeinsame Verständigungsleistungen – den Dialog, eine Begegnung von Ich und Du – voraus (vgl. Buber 1992). Denn, wie Chris Argyris (1997) in seinen Feldstudien belegen konnte: Es ist das Abwehrverhalten der Organisationsmitglieder, das Bemühungen zur Entwicklung und Sicherung der Kinderschutzpraxis gefährdet. Er konnte zeigen, wie handlungsleitende Theorien von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – als unhinterfragte Selbstverständlichkeiten – organisationale Lernprozesse blockieren und wie es in der Folge zu organisationalen Prozessen des Scheiterns kommen kann. *Für eine Verbesserung und Sicherung der Qualität der Kinderschutzpraxis ist es insofern von Bedeutung, dass die Fachleute der unterschiedlichen Professionen lernen, sich auf ihre latenten und systembedingten Fehler gegenseitig hinzuweisen* (vgl. Reason 2008).

Folgt man den Auffassungen des Fehlerforschers James Reason (2008: 17), sind es nämlich die oftmals im Hintergrund liegenden Ursachen, die sich gegenseitig bedingen. Sie sind auf folgenden Fehlerebenen zu verorten:

- auf der Ebene der personenbezogenen sozialen Organisationen, wo strategische Managemententscheidungen getroffen werden, die Einfluss auf die budgetäre Untersetzung von Kinderschutzstrategien und Kinderschutzprogrammen und auf den dafür vorgesehenen Personaleinsatz haben,
- auf der Ebene des Arbeitsumfeldes der Kinderschutzakteure, die unmittelbar von den Entscheidungen des oberen und mittleren Managements und den damit verbundenen Fehlern betroffen sind, also zu Gewinnern oder Verlieren verfolgter Kinderschutzstrategien und -programme werden können,
- auf der Ebene der von Risikointeraktionen geprägten Kinderschutzpraxis, in der es unweigerlich immer wieder zu professionellen Fehlern (sogenannten „unsafe acts") kommt, die nur dann einer kritischen Reflexion unterzogen werden können, wenn hierfür auf eine Kultur der Fehleroffenheit zurückgegriffen werden kann.

In Anlehnung an Karl E. Weick und Kathleen M. Sutcliffe (2010: 124f.) müssen für eine achtsame, fehleroffene und zuverlässige Kinderschutzarbeit deshalb folgende Bedingungen erfüllt sein:

1. Die Leitungskräfte der für die Umsetzung und Gestaltung der Kinderschutzpraxis verantwortlichen personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen müssen mit ihren Überzeugungen, Wertvorstellungen, Entscheidungen und Handlungen gegenüber ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und ihren Kooperationspartnerinnen und -partnern für ein qualitätsbewusstes und fehlerreflektierendes Miteinander eintreten.
2. Sie müssen dafür Sorge tragen, dass ihre „Worte und Taten glaubwürdig und konsequent vermittelt werden und für alle gleichermaßen gelten" (ebenda: 124).
3. Sie müssen mit Formen der Anerkennung, Beförderung und Gehaltserhöhung jene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ermutigen, die sich für die Qualität der Kinderschutzarbeit innerhalb und außerhalb ihrer Organisationen einsetzen und es verstanden haben, dass Fehlervermeidung paradoxerweise der Fehleroffenheit bedarf (Biesel 2008; Weingardt 2004).

Nur so wird es möglich sein, die in der Kinderschutzarbeit anzutreffenden Organisationskulturen für Reflexionsprozesse zu öffnen und professionsspezifische Macht- und Statusunterschiede in einen Raum der Begegnung – einen „Container des Lernens" – (vgl. Isaacs 2002; Hartkemeyer 2005; Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006) zu überführen: in eine Qualitätsentwicklungswerkstatt (QE-Werkstatt).

Merkmale gelingender Kinderschutzarbeit

Kinderschutzarbeit, die qualitativ hochwertig ist, hat einen offenen Verstehens- und Problemzugang. Sie setzt auf die proaktive Gestaltung des Gemeinwesens (gemeinwesenorientierter Kinderschutz), unterstützt Familien bei der Bewältigung ihrer Versorgungs-, Gesundheits-, Bildungs- und Erziehungsaufgaben (familienorientierter Kinderschutz) und hilft Eltern und Kindern im Gefährdungsfall (gefährdungsorientierter Kinderschutz). *Ihr Fundament ist eine von allen Seiten getragene Kultur der Fehleroffenheit, eine Praxis solidarischer Zusammenarbeit. Sie ist Voraussetzung für die Gestaltung einer Kinderschutzpraxis, in der*

die Rechte und Pflichten der Eltern und Kinder genauso ernst genommen werden wie die Rechte und Pflichten der Fachkräfte. Darauf weist nicht zuletzt der auf drei Ebenen ausgerichtete Einschätzungsrahmen – Framework for the Assessment of Children in Need and their Families – des Department of Health und des Department for Education and Employment aus Großbritannien hin (2007: 89). Er verdeutlicht, dass familiale und sozialräumliche Faktoren die elterlichen Fähigkeiten zur Unterstützung der kindlichen Entwicklungsbedürfnisse beeinflussen. Danach kann das Kindeswohl nur dann gewährleistet werden, wenn Familien in einer mit Ressourcen ausgestatteten Kommune leben, wenn sie im Gemeinwesen integriert sind, auf ein breites nachbarschaftliches und familiales Unterstützungsnetzwerk zurückgreifen können und wenn sie die Möglichkeit haben, ihren Lebensunterhalt selbstständig, d.h. unabhängig von staatlichen Unterstützungsleistungen, zu finanzieren (siehe Abb. 3).

Gemeinwesenorientierter Kinderschutz:

Hauptaufgabe des Kinderschutzes ist es, förderliche Lebensbedingungen für alle Kinder und Eltern im Gemeinwesen zu schaffen und zu erhalten. Sie ist rechtlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert und verpflichtet die Jugendhilfe dazu, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu fördern und zu begleiten, Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu beraten und zu unterstützen und im Notfall Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen (vgl. § 1 SGB VIII Abs. 3).

Über allem steht jedoch die gemeinwesenorientierte Ausrichtung des Kinderschutzes und damit das Ziel, das Recht des Kindes auf eine geistig, seelisch-moralische und gesunde Entwicklung zu verwirklichen und, wenn notwendig, Infrastrukturbenachteiligungen abzubauen. Die Kinder- und Jugendhilfe kann diese ihr vom Gesetzgeber zugewiesene Pflicht zur Gewährleistung des Rechts auf Verwirklichung positiver Lebensbedingungen für ein gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung allerdings nicht alleine durchsetzen. Hierfür ist sie auf ihre Kooperationspartner aus dem Bildungs-, Gesundheits-, Sozial- und Arbeitsbereich angewiesen: aus den Frühförder- und Beratungsstellen, aus den Arztpraxen und Kliniken, aus den Schulen, den Wohnungsbaugesellschaften und Unternehmen.

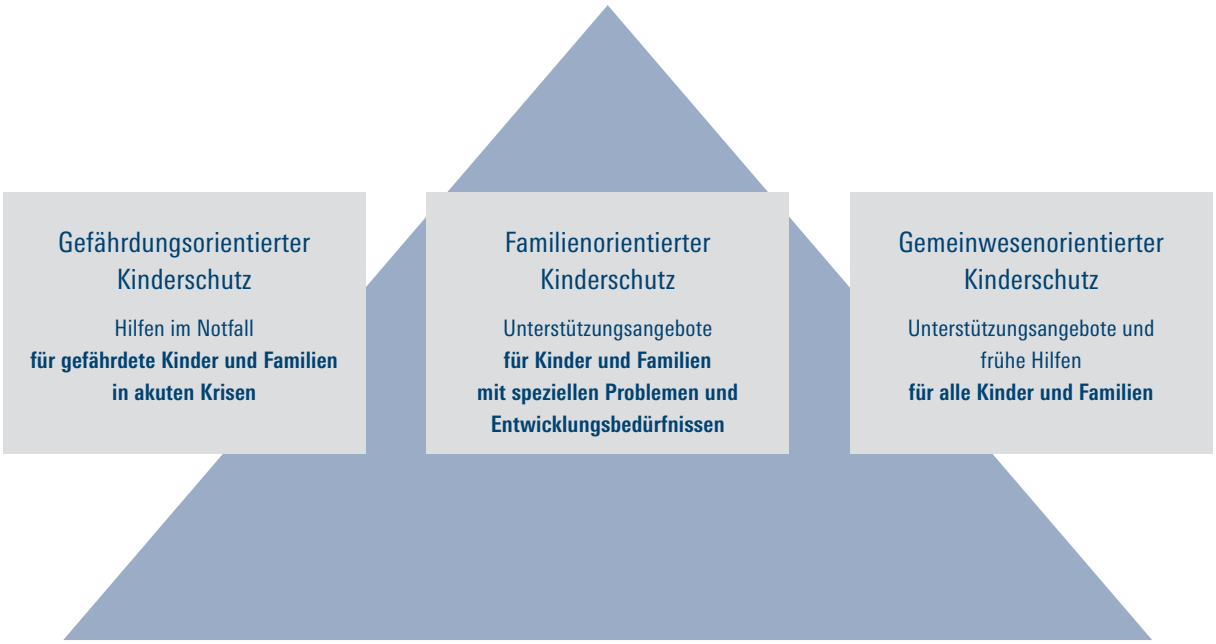
Erst wenn es gelingt, dass diese Kooperationspartner zusammenarbeiten, um Kinder und Eltern gemeinsam zu fördern und zu schützen, kann eine Kultur des Hinsehens und des Helfens gewährleistet werden, sind ganzheitliche Hilfen möglich. Sie zielen auf eine breite Unterstützung aller werdenden und jungen Eltern bei der Versorgung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder. Sie ermöglichen einen diskriminierungsfreien Zugang zu Gesundheits-, Bildungs-, Hilfe-, Freizeit- und Kulturangeboten. Sie sichern das Gemeinwohl, unterstützen insbesondere Familien, die strukturell von Armut bedroht sind, und entlasten und fördern berufstätige und nicht-berufstätige Eltern bei der Versorgung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder. Sie sind programmatisch weit gefächert, helfen Kindern bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und ermöglichen die gesellschaftliche Teilhabe der Eltern wie der Kinder. Solche ganzheitlichen Hilfen unterstützen ein soziokulturelles Klima, in dem Kinder als Menschen, als Akteure mit Rechten respektiert und gefördert und nicht bloß reaktiv als Störfaktoren oder Opfer wahrgenommen und behandelt werden.

Familienorientierter Kinderschutz

Familienorientierter Kinderschutz ist (im Verhältnis zum gemeinwesenorientierten Kinderschutz) eine nachrangige, gleichwohl wichtige Aufgabe. Er hat zum Ziel, Eltern bei der Versorgung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder mit Beratungsangeboten sowie ambulanten und teilstationären Hilfen zur Erziehung zu unterstützen. Familienorientierter Kinderschutz befähigt Eltern, die Entwicklungsbedürfnisse ihrer Kinder besser wahrzunehmen und zu fördern. Er zielt auf die Wiederherstellung des Kindes- und des Elternwohles. Er trägt dazu bei, dass es nicht zu Misshandlungen und Vernachlässigungen von Kindern kommt. Er unterstützt Eltern bei der Entwicklung neuer Lebensperspektiven, indem die elterlichen Kompetenzen gestärkt werden. Nicht zuletzt stützt familienorientierter Kinderschutz die soziale Teilhabe von Eltern und Kindern im Gemeinwesen. Entwicklungsförderung der in den Familien lebenden Kinder ist seine Hauptaufgabe, indem über Hilfeleistungen deren körperliche, emotionale und geistige Bedürfnisse erfüllt werden. Familienorientierter Kinderschutz engagiert sich aber auch beim Brückenbau zwischen den in der Kinderschutzarbeit relevanten Unterstützungssystemen des Gesundheits-, Erziehungs- und Bildungswesens und nicht zuletzt der Kinderheilkunde. Auf diese Weise trägt er dazu bei, die gefährdete Ökologie menschlicher Entwicklung wiederherzustellen (vgl. Bronfenbrenner 1989).

TRI-POLARE KINDERSCHUTZSTRATEGIE

Abbildung 3



Gefährdungsorientierter Kinderschutz

Erst wenn die Zielstellungen eines gemeinwesen- und familienorientierten Kinderschutzes nicht erreicht werden konnten, wenn es zu Entwicklungsbeeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen gekommen ist, wenn diese misshandelt und vernachlässigt werden, müssen sie unmittelbar vor Gefahren geschützt werden. Dann geht es darum, dass die Misshandlungen und Vernachlässigungen eines Kindes oder Jugendlichen aufhören oder sich nicht wiederholen. Das ist die primäre Aufgabe einer auf Gefährdungen hin orientierten Kinderschutzpraxis, die Nothilfe leistet und Familien in akuten Krisensituationen unmittelbar bei der Bewältigung ihrer Beziehungsprobleme hilft und gegebenenfalls gefährdete Kinder und Jugendliche in Sicherheit bringt (z.B. durch Inobhutnahmen oder temporäre bzw. mittel- und längerfristige Fremdunterbringungen). Für diese Praxis gilt prinzipiell: Erst bei Zurückweisung von Hilfeangeboten und bei fortbestehender erheblicher Gefährdung werden Familiengerichte und unter Umständen auch Strafverfolgungsbehörden einbezogen.

Diese komplexen ökologischen Zusammenhänge können am besten in gegenseitigen Verständigungsprozessen über Professions- und Organisationsgrenzen hinweg erhellt und gestaltet werden. Darum sind Dialoge in der Kinderschutzarbeit notwendig. Schließlich führen unabgestimmte Kooperations- und Handlungsstrategien immer noch zu Kontroversen in der Kinderschutzarbeit, zu Konflikt und Unverständnis. Wer aber Qualität in der Kinderschutzarbeit entwickeln und sichern will, muss solche Störungen, die nicht selten auf Status- und Machtunterschieden beruhen, wahrnehmen und thematisieren lernen. Dabei muss akzeptiert werden, dass es „keinen absoluten Begriff von Kindeswohlgefährdung“ (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 29) gibt. Ein gemeinsames Verständnis von Kindeswohlgefährdung und von Kinderschutz muss darum immer wieder neu erarbeitet und ausgehandelt werden. Es müssen aber auch gangbare Wege gelingenden Kinderschutzes immer wieder experimentell entwickelt und dann verstetigt werden. Das ist die Aufgabe von Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz. Ihre Grundlage ist der Dialog.

2.3 DIE NOTWENDIGKEIT DES DIALOGS IN DER KOMMUNALEN KINDERSCHUTZARBEIT

In der Praxis des Kinderschutzes sind Kinder, Eltern und Fachkräfte auf den „Dialog als Kunst gemeinsam zu denken" (Isaacs 2002) angewiesen. Gelingt es ihnen nicht, „ein Gespräch mit einem Zentrum, aber ohne Parteien" (ebenda: 29) zu führen, sich gegenseitig auf gleicher Augenhöhe zu verständigen, bleiben grundlegende Annahmen unausgesprochen, kommt es zur Verfestigung untergründiger handlungsleitender Theorien (Argyris/Schön 2006), vor allem von impliziten Vorurteilen, die Entwicklung blockieren. Sie führen dazu, dass sich Beziehungskonflikte verschärfen und eine Begegnung zwischen Ich und Du, ein echtes Gespräch (vgl. Buber 1992), erschwert wird. Allerdings liegt gerade hierin eine zentrale Schwierigkeit der (dialogischen) Kinderschutzarbeit. Denn in ihr begegnen sich Akteure mit ganz ungleichen Positionen. Sie befinden sich sozusagen gerade nicht auf Augenhöhe. Dies gilt für das Verhältnis von Müttern und Vätern, von Eltern und Kindern, von Klienten und Professionellen, aber auch für das Verhältnis von Angehörigen unterschiedlicher Professionen. *Die Akteure können in sehr ungleichem Maß auf machtvolle Durchsetzungs- und Behauptungspraktiken zurückgreifen. Aus der Perspektive eines dialogischen Ansatzes liegt nun die Herausforderung geradezu darin, diese Ungleichheiten als real, aber nicht immer als berechtigt anzuerkennen und sich trotzdem in einem offenen Dialog der Verständigung, auf Augenhöhe zu begegnen, da auf diese Weise erst eine gelingende Kooperation möglich wird.*

Ein gemeinsames Lernen aus Fehlern im Kinderschutz gelingt, wenn wir uns auf dieses von Unterschieden und Kontroversen durchzogene Feld einlassen und wenn wir bereit sind, Fehler zu entdecken und dann auch zu korrigieren. „Ein Fehler ist die Diskrepanz zwischen dem, was wir von einer Aktion erwarten, und dem, was tatsächlich eintrifft, wenn wir diese Aktion umsetzen. Es handelt sich also um eine Fehlanpassung zwischen Absichten und Ergebnissen" (Argyris 1997: 13). Eine solche professions- und organisationsübergreifende Überprüfung von befriedigten und enttäuschten Erwartungen ist jedoch nicht frei von kommunikativen Widersprüchen. Damit werden nämlich zweifelsohne auch organisationskulturelle Sinnkonstruktionen in Frage gestellt, Planungs-, Bestätigungs- und Handlungsfehler aufgedeckt, die sonst im Verborgenen geblieben wären. Der Versuch, gemeinsam aus Fehlern im Kinderschutz in einer QE-Werkstatt zu lernen, löst deshalb nicht selten unerwünschte Eigendynamiken aus. Sie können zu einer Unzufriedenheit mit dialogischen Qualitätsentwicklungsansätzen führen, mit dem externen Qualitätsentwicklungsteam, der Gruppe oder auch mit einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern (vgl. hierzu auch: Argyris 1997: 52ff.).

Nach David Bohm (1998) liegen die Ursachen für solche heutzutage überall zu beobachtenden kommunikativen Störungen, die innergesellschaftlich und international sogar zum Ausbruch von kriegerischen Auseinandersetzungen führen, an der Fragmentierung unseres Denkens, an der zerstückelten Wahrnehmung einer ökologisch zusammengehörigen Welt. Bohm (ebenda: 38) stellt heraus:

„Jede Teilung, die wir vornehmen, ist das Resultat unserer Denkweise. In Wirklichkeit besteht die ganze Welt aus ineinanderfließenden Übergängen. Aber wir wählen bestimmte Dinge aus und trennen sie von anderen, zunächst aus Bequemlichkeit. Später messen wir dann der erfolgten Unterscheidung große Bedeutung bei. Wir bilden separate Nationen, die gänzlich ein Resultat unseres Denkens sind, ebenso wie die Trennung in verschiedenen Religionen und die Abgrenzung innerhalb der Familie"

Auch in der kommunalen Kinderschutzarbeit werden immer wieder Trennungen vorgenommen, die auf einen Mangel an ökologischer Kommunikation hindeuten, auf einseitige Problemwahrnehmungen, Problemkonstruktionen, Problemzuschreibungen und Problemlösungen. Anstatt die Kinderschutzpraxis als eine „Welt aus ineinanderfließenden Übergängen" (ebenda: 38) wahrzunehmen, neigen die Kinderschutz-Akteure dazu, sie unabhängig von einer „Ökologie menschlicher Entwicklung" (Bronfenbrenner 1989) zu verstehen. Sie spalten miteinander zusammenhängende Entwicklungskontexte auf, proklamieren systembedingte Alleinzuständigkeiten und verfangen sich in ihren habituell und organisationskulturell bedingten und festgelegten Überzeugungen. Ein gelingendes Aufwachsen von Kindern hängt aber von der Qualität der Zusammenarbeit der Kinderschutzakteure und ihrer Organisationen mit den familialen Primärsystemen und deren Umwelten ab. Denn sie sind es, die gemeinsam mit den erziehungs- und sorgeberechtigten Eltern sowie dem

weiteren familialen Umfeld für die Konstruktion von entwicklungsfördernden Brücken zwischen den oftmals gespaltenen, aber aufeinander angewiesenen Umweltsystemen verantwortlich sind (vgl. Wolff 2010b). Sie können sich von den Lernhemmnissen, die in der kommunalen Kinderschutzpraxis immer wieder zu beobachten sind, erst befreien, wenn sie ihre mentalen Modelle[5] in einer QE-Werkstatt kritisch hinterfragen und überprüfen (vgl. Argyris/Schön 2006; Senge 1996: 29ff.).

Typische Lernhemmnisse in der kommunalen Kinderschutzarbeit

1. Lernhemmnis: Begrenzte Umweltwahrnehmungen

Viele Fachkräfte entwickeln im Laufe ihres Berufslebens ein eigenes Kinderschutzverständnis. Sie begreifen Kinderschutz z.B. entweder als eine nur schwer miteinander zu vereinbarende Praxis der Hilfe und Kontrolle oder sie gehen dazu über, Kinderschutz als bloße Ermittlungs- und Überprüfungspraxis akuter Kindeswohlgefährdungsfälle zu verstehen. Solche konzeptuellen und programmatischen Spannungen belasten. Sie führen dazu, dass sich die Fachkräfte im Kinderschutz mit ihren Aufgaben nur zum Teil identifizieren. Sie werden daher unsicher oder entscheiden sich – wenn sie aufgrund eines Ambivalenztoleranzverlustes solche Wahrnehmungs- und Beziehungskonflikte nicht mehr balancieren können – autoritär für die Spaltung komplexer Zusammenhänge. Sie überblicken dabei jedoch in der Regel nicht, dass ihre Entscheidungen und Handlungsweisen auch Auswirkungen auf die Kinderschutzbemühungen von Eltern und anderen personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen haben. Sie haben dann nicht im Blick, dass sich ihre Planungs-, Bestätigungs- und Handlungsfehler mittelbar auf die Unterstützungs- und Hilfeprozesse anderer Umweltsysteme (wie z.B. der Familie) auswirken. Ein gemeinsames Lernen aus Fehlern im Kinderschutz wird dadurch erschwert. Denn viele Kinderschutzakteure gehen „einfach davon aus, daß ‚jemand anderes Mist gebaut hat'" (Argyris 1997: 30), und unterschätzen, dass es für eine gelingende kommunale Kinderschutzarbeit darauf ankommt, zu lernen, die eigenen Problemlösungsmuster dialogisch in den Blick zu nehmen.

2. Lernhemmnis: Gegenseitige Schuldzuweisungen

Da in der Kinderschutzarbeit viele Fachkräfte einer hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind und sie oftmals nur sehr wenig Zeit zur Weiterentwicklung und Überprüfung ihrer Praxis haben, kommt es zwischen den Fachkräften der unterschiedlichen Professionen nicht selten zu „Schwarzer-Peter-Spielen". Aufgrund unterschiedlicher Ziel- und Wertvorstellungen über ein angemessenes Vorgehen im Kinderschutz meiden Fachkräfte immer wieder die Übernahme der eigenen Verantwortung. Sie suchen im Konfliktfall dann gerne andere Schuldige. So kommt es, dass in der Kinderschutzpraxis Fachkräfte und manchmal sogar ganze Einrichtungen als Sündenböcke für gescheiterte Unterstützungsprozesse herhalten müssen, für die letztendlich alle Organisationen im Kinderschutz verantwortlich sind. Chris Argyris (1997: 30) bezeichnet dieses Praxisphänomen mit Blick auf Lernhemmnisse in Organisationen als „das Syndrom des ‚äußeren Feindes'", welches „im Grunde ein Nebenprodukt der Identifikation mit dem eigenen Arbeitsplatz und der dadurch produzierten Weltsicht" ist (siehe auch: 1. Lernhemmnis: *begrenzte Umweltwahrnehmungen*).

3. Lernhemmnis: Aggressive Machtkämpfe

Macht ebenso wie Ohnmacht spielen in der Kinderschutzarbeit eine große Rolle: innerfamilial wie organisational, nicht zuletzt im Verhältnis von Bürgerinnen und Bürgern und staatlichen Einrichtungen (vgl. Bernecker/Merten/Wolff 1982). Sie zu reflektieren, ist Auftrag und Chance. Das ist nicht leicht, denn in der Kinderschutzpraxis kommt es aufgrund mitgeschleppter autoritärer paternalistischer Fürsorgetraditionen (Donzelot 1980) nicht selten zu aggressiven Machtkämpfen zwischen den Fachkräften und den Familien, aber auch zwischen den Professionellen und den verschiedenen am Kinderschutz beteiligten Berufssystemen (vgl. Levold 1999). Sie sind Ausdruck zwischenmenschlicher und organisationaler Konflikte, die, wenn sie nicht offen thematisiert werden, in Ohnmacht, Wut und Hass umschlagen können. Dadurch wird jedoch verhindert, dass die Fachkräfte selbst erkennen, welchen Anteil sie an der Konfliktzuspitzung und den immer wieder auftauchenden Problemen und Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Qualität des Kinderschutzes haben.

5 Mentale Modelle sind nach Senge (1996: 17) „tief verwurzelte Annahmen, Verallgemeinerungen oder auch Bilder und Symbole, die großen Einfluß darauf haben, wie wir die Welt wahrnehmen und wie wir handeln".

Eine solidarische Beziehungsgestaltung zwischen den Kooperationspartnern und ein gemeinsames Lernen aus Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz wird durch das Fortschleppen nichtgeklärter Macht-/Ohnmachtskonflikte allerdings verunmöglicht.

4. Lernhemmnis: Kurzfristige Konzept- und Programmplanungen

Die Praxis des Kinderschutzes ist – nicht zuletzt im Zuge der gewachsenen medialen und politischen Aufmerksamkeit – einer intensivierten Außenbeobachtung und einem verschärften Außendruck ausgesetzt. Das führt nicht selten zu einer politisch gestützten Strategie kurzfristigen Denkens. Sie äußert sich darin, dass es zu einem übereilten Ausbau von Netzwerken Früher Hilfen und nicht zuverlässig durchdachten Kinderschutzprogrammen kommt, wodurch aber eine für die Kinderschutzpraxis erforderliche differenzierte Konzept- und Programmplanung verhindert wird. Anstatt langfristig die Kinderschutzpraxis zu fördern, für die Förderung des Kindes-, Eltern- und Gemeinwohls Sorge zu tragen, neigen viele Kommunen und Organisationen dazu, erst dann im Kinderschutz neu anzusetzen, wenn kein Weg mehr daran vorbei führt, weil man in Sackgassen gelandet ist. Miteinander zusammenhängende gesellschaftliche, professionelle und familiale Veränderungen werden dann allerdings immer wieder nicht gründlich genug bedacht und auf ihre Konsequenzen hin untersucht. In der Folge fällt es schwer, die bestehenden Kinderschutzprogramme rechtzeitig an die neu sich ergebenden Bedarfe hin anzupassen. Eine solche reaktive Praxis provoziert oberflächliche Symptombehandlungen, sie verdeckt, *„daß heute die primären Überlebensbedrohungen – für Organisationen ebenso wie für Gesellschaften – nicht von plötzlichen Ereignissen ausgehen, sondern von langsamen, schleichenden Prozessen*“ (Argyris 1997: 33; Herv. i. Org.) – von latenten Fehlern (Reason 2008), denen proaktiv begegnet werden muss.

5. Lernhemmnis: Trügerische Praxiserfahrungen

In der Kinderschutzarbeit werden im Austausch mit den erziehungs- und sorgeberechtigten Eltern und den Kindern oftmals weitreichende biografische Entscheidungen getroffen; aber auch zwischen den Professionen kommt es nicht selten zu Situationen, in denen Entscheidungen getroffen werden, die langfristige, aber oftmals unbeachtete Konsequenzen für die Qualität des Kinderschutzes haben. Dies liegt daran, dass die Fachkräfte zwar aus ihren Erfahrungen Schlussfolgerungen ziehen, diese Erfahrungen aber nicht hinreichend genug und auf lange Sicht hin reflektieren. So gesehen, ist es nach Ansicht Argyris’ (1997: 35) trügerisch zu glauben, dass man aus seinen eigenen Praxiserfahrungen ohne Schwierigkeiten lernen kann. Schon allein aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Kinderschutzakteure miteinander und gemeinsam mit Eltern aus Fehlern und Erfolgen lernen und die Qualität der Kinderschutzpraxis dialogisch (weiter-) entwickeln und sichern.

6. Lernhemmnis: Exklusive Qualitätszuständigkeiten

Es ist in Kinderschutzeinrichtungen mittlerweile zur Mode geworden, für die Entwicklung und Sicherung der Qualität spezielle Fachkräfte oder auch externe Organisationsberatungsteams zu beauftragen. Sie können die Kinderschutzpraxis aber nicht allein verbessern, zumal für die Qualität im Kinderschutz viele Fachkräfte zuständig sind. Exklusive Zuständigkeiten sind darum i.d.R. wenig zielführend. Damit sich die Kinderschutzakteure aus der „Gefangenschaft“ habituell und organisationskulturell bedingter Denk- und Wahrnehmungsmuster befreien können, muss auf allen Hierarchieebenen der für die Umsetzung des Kinderschutzes zuständigen Einrichtungen und darüber hinaus für die Qualität des Kinderschutzes gesorgt werden, muss es zum Standard bester Fachpraxis gehören, gemeinsam aus Fehlern und Erfolgen zu lernen (vgl. Rosenfeld/Rosenberg/Elek 2009).

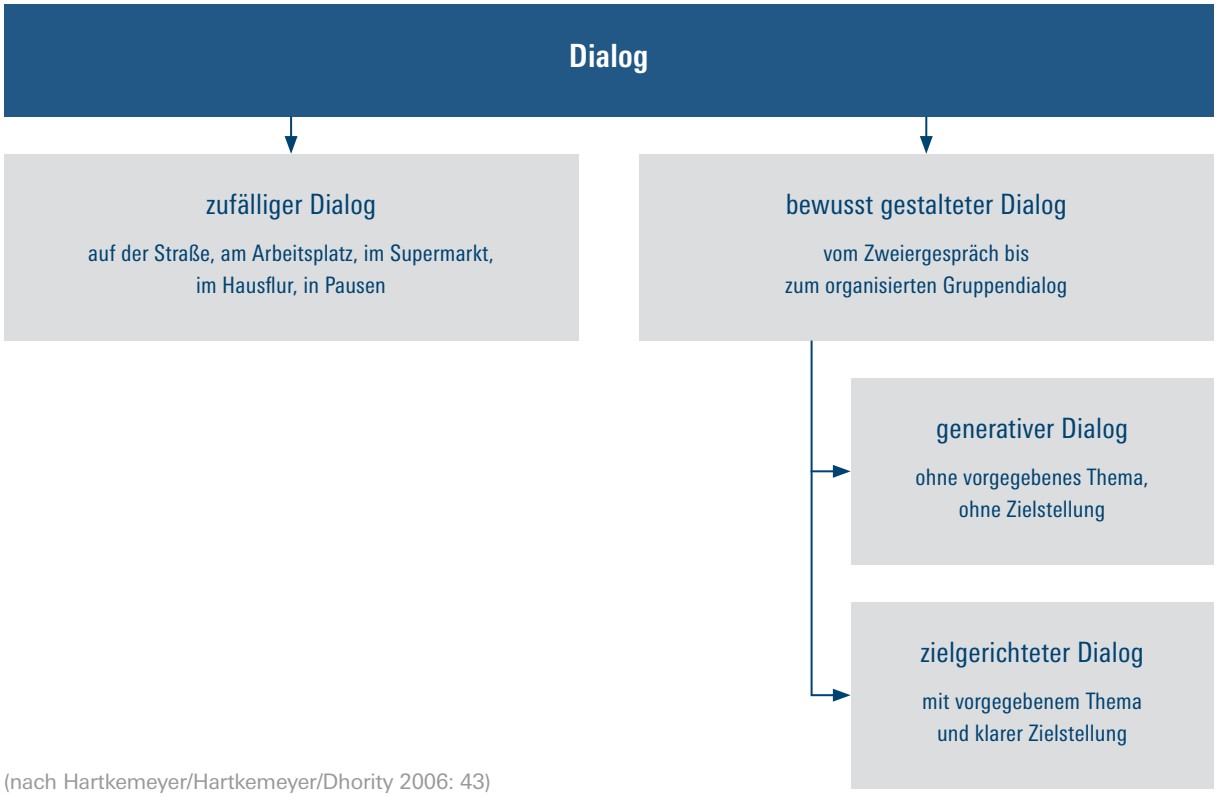
Bekanntlich führen die hier nur kurz angerissenen Lernhemmnisse dazu, dass in der Kinderschutzarbeit aus Fehlern oft erst dann gelernt wird, wenn es schon fast zu spät ist; oder wenn es bereits zu einem problematisch verlaufenen Kinderschutzfall gekommen ist, wenn Eltern und ihre Kinder nicht vom Hilfesystem erreicht oder wenn Fälle akuter Kindeswohlgefährdung erst im Zuge von Polizeieinsätzen aufgedeckt wurden.

Das Wesen des Dialogs

Der Dialog, eine Möglichkeit, sich nach aufreibenden Diskussionen offen verständigen zu können (vgl. Isaacs 2002), eröffnet eine Chance, die beschriebenen Lernhemmnisse in der Kinderschutzarbeit zu überwinden. Der Dialog ermöglicht einen offenen Raum gegenseitiger Verständigung. Er stößt Veränderungen an, führt aus

DIALOGFORMEN

Abbildung 4



(nach Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 43)

Sackgassen heraus und erlaubt eine neue Wahrnehmung des eigenen Denkens (vgl. Bohm 1998: 139ff.). „Das Wort *Dialog* stammt aus dem Griechischen *dia*, (»durch«), und *logos* (»Wort« oder »Sinn«). Ein Dialog ist also im Grunde ein *Bedeutungsfluss*. Aber *Logos* hieß in der ältesten Bedeutung des Wortes auch »sich versammeln«, was auf eine intime Kenntnis der Beziehungen zwischen den Dingen in der Welt der Natur hinweist" (Isaacs 2002: 29; Herv. i. Org.). Der Dialog beruht also auf zwischenmenschlichen Begegnungen. Er trägt dazu bei, dass die Kinderschutzakteure ihre engen Rollenmuster verlassen, sich (trotz ungleicher Positionen) auf gleicher Augenhöhe als Menschen begegnen und ihr implizites Praxiswissen miteinander teilen. Der Dialog erzeugt einen Raum kreativer Beteiligung, baut Gender-, Milieu- und Klassenschranken ab oder überschreitet sie sogar günstigenfalls. Er kann auf diese Weise dazu beitragen, dass es den Fachkräften im Austausch mit Eltern in einer QE-Werkstatt gelingt, unbewussten Überzeugungen, Annahmen, Vorurteilen und Gefühlen, die die Qualität im Kinderschutz im Wesentlichen bestimmen, gemeinsam auf den Grund zu gehen. Im Dialog können darum Selbstverständlichkeiten, implizite Annahmen und Vorurteile sichtbar gemacht werden. Dabei geht es innerhalb einer QE-Werkstatt nicht um einen zufälligen Dialog, sondern um einen bewusst gestalteten Dialog, in dem zugleich ein zielgerichteter wie generativer Dialog ermöglicht wird (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 43, siehe auch Abb. 4). Ein Dialog kann also in einer QE-Werkstatt (vgl. Kapitel 3) mit einer bestimmten Zielstellung verbunden sein, wenn in ihm Momente des Innehaltens möglich werden. Denn erst diese Momente erlauben es den Kinderschutzakteuren, sich bewusst zu werden, aus welchen Beweggründen heraus sie wie miteinander kommunizieren (ebenda).

In einer QE-Werkstatt geht es um einen offenen Austausch, um Begegnung, nicht um eine „Überzeugungsarbeit", wie es ja überhaupt in der Praxis des Kinderschutzes unangebracht und nutzlos ist, andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer von den eigenen Ansichten einfach überzeugen zu wollen (vgl. Bohm 1998: 67).

Eine auf dialogtheoretischen Grundlagen (vgl. auch Benesch 2011) fußende Kinderschutzpraxis kann dazu beitragen, konkurrierende professionsspezifische Verstehensweisen und institutionelle Konkurrenzen abzubauen. Sie ermutigt die Kinderschutzakteure, ungeklärte Rollen, Aufgaben und gegenseitige Erwartungen in der Zusammenarbeit in einer QE-Werkstatt thematisieren und klären zu lernen. Sie kann das Engagement aller am Kinderschutz beteiligten Fachkräfte fördern und deutlich machen, wie wichtig eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für eine gelingende Kinderschutzarbeit ist. Für eine solche Praxis gegenseitiger Verständigung kommt es allerdings darauf an, dass die Fachkräfte die Dialogpraktiken des Zuhören, Respektierens, Suspendierens und Artikulierens verinnerlichen (vgl. Isaacs 2002: 83ff.).

Zuhören meint dabei, die Kunst des inneren Schweigens zu entwickeln, kurz: die Haltung eines Lernenden in sich aufzunehmen (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 78). „Zuhören aus dem Schweigen bedeutet, auf das zu hören, was aus der Tiefe in uns aufsteigt, und seine Bedeutung zu verstehen“ (Isaacs 2002: 99). Eine solche Praktik des Zuhörens nach innen, der Offenheit gegenüber anderen Positionen, ermöglicht ein kritisches Hinterfragen von Denk- und Wahrnehmungsmustern. Sie führt zu echter, d.h. kollektiver Partizipation und trägt dazu bei, die implizite Ordnung unserer Welt aufscheinen zu lassen (vgl. Bohm 1998). Hierfür ist jedoch eine zweite Kernfähigkeit notwendig: radikaler Respekt (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 79). Respekt heißt: Allen Kinderschutzakteuren sowie den Eltern und Kindern als Menschen mit ihren „guten“ als auch mit ihren „schlechten“ oder „problematischen“ Charaktereigenschaften anzunehmen, sie in ihrem So-Sein anzuerkennen, um die Welt aus ihrer Perspektive wahrnehmen und von ihnen lernen zu können. „Respekt bedeutet auch, die Grenzen der Mitmenschen zu akzeptieren und zu bewahren“ (Isaacs 2002: 108). Der Dialog lebt insofern von Offenheit, von der Notwendigkeit, sich für die Gedanken und Positionen aller am Kinderschutz mitwirkenden Personen zu interessieren. Ohne ein offenes Miteinander droht der Dialog nämlich zu scheitern, können eigene Meinungen nicht mit Abstand und aus einer anderen Perspektive betrachtet und in der Schwebe gehalten werden. Eine solche Offenheit verweist auf eine weitere Kernfähigkeit: auf die Notwendigkeit, von Herzen zu sprechen (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 80). Von Herzen sprechen meint nach Ansicht dieser Autoren (ebenda: 80), dass man als Fachkraft von dem spricht, was einem in der Kinderschutzarbeit wirklich wichtig ist, und nicht nur, um sich gegenüber seinen Kooperationspartnern strategisch in Szene zu setzen. Es geht also darum, sich gegenüber den anderen offen zu zeigen, zu artikulieren, was man wirklich denkt und fühlt und so (im Sinne Jürgen Habermas' 1995a, 1995b) in der Kinderschutzpraxis darauf zu verzichten, die Geltungsansprüche auf propositionale Wahrheit, normative Richtigkeit und subjektive Wahrhaftigkeit einseitig durchsetzen zu wollen. Hierfür benötigt man Zeit, um die mit der Kinderschutzpraxis verbundenen Herausforderungen in Ruhe beantworten und aus Fehlern sowie von Erfolgen lernen zu können (vgl. Rosenfeld/Rosenberg/Elek 2009), was auf eine weitere, und für den Dialog notwendige Kernfähigkeit hinweist: die Verlangsamung von gegenseitigen Verständigungsprozessen (vgl. Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006: 83f.). Denn nur so können eigene Annahmen und Bewertungen in der Schwebe gehalten, mentale Modelle offengelegt und andere am Dialoggeschehen beteiligte Personen am eigenen Denkprozess beteiligt werden, wird eine Praxis des produktiven Plädierens und eine erkundende Haltung des unschuldigen Fragenstellens ermöglicht (vgl. ebd.: 91ff.).

Um zusammenzufassen: Durch den Dialog soll ein Zwischenraum gegenseitiger Begegnung in der Kinderschutzpraxis geschaffen werden, in dem implizite Überzeugungen und Haltungen – blinde Flecken – erkundet, wahrgenommen und verstanden werden können. Er kann eine mehrseitige Partizipationskultur des Gebens und Nehmens ermöglichen, die Möglichkeit einer ambivalenztoleranten Beziehungsgestaltung stiften und dazu beitragen, begrenzte Umweltwahrnehmungen, gegenseitige Schuldzuweisungen, aggressive Machtkämpfe, kurzfristige Konzept- und Programmplanungen, trügerische Praxiserfahrungen und exklusive Qualitätszuständigkeiten in der Kinderschutzpraxis zu relationieren und zu transformieren. Beide Interaktionsmodi – Relationieren und Transformieren – verweisen darauf, dass es im Dialog darauf ankommt, sich seiner professionellen Macht und der Statusunterschiede zwischen den am Dialog beteiligten Fachkräften, Eltern und Kindern bewusst zu werden, um einen metareflexiven Sinn- und Verstehenszusammenhang sowie gemeinsame Problemkonstruktionen und -lösungen hervorzubringen und die Pathologie einer zu Einseitigkeit und Monolog neigenden Kinderschutzpraxis aufheben zu können.

PRAKTIKEN DES DIALOGS

Abbildung 5

(nach Isaacs 2002: 83ff.; Hartkemeyer/Hartkemeyer 2005: 38ff.)

Insofern meint die Begegnung auf Augenhöhe auch nicht die Leugnung von realen Ungleichheiten, sondern den Versuch, diese in der Begegnung zu suspendieren, sodass ein echter Dialog möglich wird. *Für eine solche dialogische Kinderschutzarbeit, die eine Suche nach gemeinsamen Wert- und Qualitätsvorstellungen ermöglicht und die Qualität der Kinderschutzarbeit weiterentwickeln und sichern will, benötigt man ein spezielles Programm und Setting: den Ansatz Dialogischer Qualitätsentwicklung und die Qualitätsentwicklungswerkstatt, wie sie vom Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. entwickelt wurden* (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen 2001).

2.4 DIE CHANCEN UND GRENZEN DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

Die Qualität der Kinderschutzarbeit kann auf unterschiedlichen Wegen weiterentwickelt und gesichert werden (vgl. auch: Merchel 2010, 2013c): von oben nach unten, von unten nach oben, autoritär oder dialogisch. Und mit jedem Ansatz, den man zur Weiterentwicklung der kommunalen Kinderschutzpraxis nutzt, sind Chancen und Grenzen verbunden, gelingt es mehr oder weniger gut, die davon betroffenen Fach- und Leitungskräfte für ein Engagement zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz

zu gewinnen. Besonders bekannt geworden sind die folgenden Qualitätsmanagementansätze:

- Normenreihe DIN ISO 9000ff/2000;
- Total Quality Management (TQM);
- Qualitätswettbewerb EFQM und CAF;
- systemisches Qualitätsmanagement nach Königswieser u.a.;
- organisationales Lernen nach Senge u.a.

Sie spielen auch im Kinderschutz eine Rolle und können – je nach den vorhandenen organisationalen Rahmenbedingungen und Interessen – zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität im kommunalen Kinderschutz herangezogen werden, weisen aber konzeptuelle und methodische Unterschiede auf:

- im Hinblick auf die Einbeziehung und Mitwirkung von Mitarbeitenden,
- im Hinblick auf die Nutzung von eher quantitativen und/oder qualitativen Mess- und Evaluationsinstrumenten,
- im Hinblick auf die Etablierung und Durchsetzung von standardisierten Praxisabläufen,
- im Hinblick auf ihre Zielorientierung: Geht es um eine Regelung und verbesserte Kontrolle oder um eine erhöhte Reflexivität, Lernbereitschaft oder Achtsamkeit im Handlungsprozess und im gesamten organisationskulturellen Kontext?

Für alle Ansätze gilt allerdings, dass sie auf die Transformation von zwei zentralen Qualitätsmanagementpraktiken zielen: die Veränderung der technologischen Praktiken (der Instrumente, Verfahren, Handlungsweisen und Methoden) und der ideologischen Praktiken (der Einstellungen, Leitideen, strategischen, ethischen, politischen und fachlichen Orientierungen und Programme [vgl. Beckmann et al. 2007: 278]. Beide Praktiken spielen beim Dialogischen Qualitätsentwicklungsansatz des Kronberger Kreises zur Weiterentwicklung und Sicherung der Kinderschutzqualität eine Rolle. Er unterscheidet sich aber von anderen Ansätzen. Ihn zeichnet ein dynamisch-interaktives Design aus. Er ist geprägt von einer mehrseitigen Partizipationskultur und fußt auf einem sozialökologischen sowie dialogisch-systemischen Theorieverständnis. Er diente dem Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ als Leitorientierung für die Weiterentwicklung und Sicherung der kommunalen Kinderschutzpraxis (vgl. Biesel/Flick/Wolff 2009; Ackermann/Biesel 2010 und nicht zuletzt den Abschlussbericht des AFL-Projekts: Wolff et al. 2013a). Er ist für den Bereich der Frühpädagogik und Kindertageserziehung (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen e.V. 2001) und der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Jugendamt Dormagen 2001; 2011) bereits ausführlicher erläutert worden. Es sollen hier aber noch einmal wesentliche Gesichtspunkte des dialogisch-systemischen Qualitätsentwicklungsansatzes exemplarisch herausgestellt werden:

- Dialogische Qualitätsentwicklung nimmt die Herausforderungen einer sich als riskant und komplex erweisenden Kinderschutzpraxis auf. Sie setzt in gemeinsamer Verantwortung aller Beteiligten auf ein neues Theorie-Praxis-Verständnis, auf eine mehrseitige Reflexion *im* Handlungszusammenhang und auf eine Reflexion *über* den Handlungsvollzug („reflection-in-action/reflection-on-action“, vgl. Schön 1983). Sie unterstützt die am Qualitätsentwicklungsprozess Beteiligten dabei, systemisch denken und handeln zu lernen. Sie trägt auf diese Weise zu einer nachhaltigen Kinderschutzpraxis bei (vgl. Senge et al. 2008).
- Dialogische Qualitätsentwicklung erlaubt einen organisations- und professionsübergreifenden Dialog über die Möglichkeiten und Grenzen einer achtsamen, zuverlässigen und fehleroffenen Kinderschutzarbeit. Sie trägt dazu bei, die Kinderschutzpraxis als ein historisch gewachsenes, komplexes, kommunikatives und interaktives Geschehen zu verstehen, als ein von unterschiedlichen Erwartungen und soziokulturellen Einflüssen geprägtes dynamisches Feld relationaler Positionierungen.
- Dialogische Qualitätsentwicklung fördert einen offenen Raum gegenseitiger Verständigung. Sie nimmt Abschied von der Vorstellung, dass die Praxis des Kinderschutzes einfach versteh- und steuerbar sei. Sie gibt darum keine Anweisungen, sagt nicht an, was andere wie machen sollen. Stattdessen regt sie gemeinsame Reflexionsprozesse an. Sie trägt zur Aufdeckung blinder Flecken bei, indem sie einen Rahmen für einen Dialog auf gleicher Augenhöhe schafft, Eltern als Qualitätsentwickler strategisch beteiligt und die teilnehmenden Fachkräfte unabhängig von ihrem jeweiligen Auftrag dazu ermutigt, frei zu sagen, was sie denken und fühlen.
- Dialogische Qualitätsentwicklung motiviert alle Beteiligten – von der Basis über das mittlere Management bis hin zur Leitungsebene –, sich darüber zu verständigen, wie man die Qualität im Kinderschutz am besten weiter-

entwickeln und sichern kann. Sie bestärkt die Kinderschutzakteure darin, ein „middle-up-down-Qualitätsmanagement“ (vgl. Nonaka/Takeuchi 1997) über bestehende Organisations- und Professionsgrenzen hinweg umzusetzen. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, die Kinderschutzpraxis systemisch verstehen, reflektieren und verändern zu lernen. Mit dieser systemischen Denkweise können sie dann an der Verwirklichung gemeinsamer Visionen arbeiten und neue Programmkonzepte, Methoden und Hilfeansätze im Kinderschutz ausprobieren.

- Dialogische Qualitätsentwicklung ist an der Verwirklichung kontinuierlicher Lern- und Verlernprozesse interessiert. Sie ermutigt die Beteiligten dazu, weiter zu studieren, sich mit dem zu beschäftigen, was man heute im Kinderschutz fachlich wissen und können kann. Sie trägt zu einem gegenseitigen Lernen aus Fehlern und zu einem Lernen von Erfolgen bei (vgl. Rosenfeld/Rosenberg/Elek 2009). Sie unterstützt die Kinderschutzakteure bei der Herausarbeitung von Qualitäts- und Fehlerindikatoren und hilft ihnen bei der Erarbeitung von gemeinsam getragenen Qualitätsstandards für eine gelingende Kinderschutzarbeit.

Mit einer solchen Architektur zur Entwicklung und Sicherung der Qualität im Kinderschutz kann die Komplexität der Kinderschutzpraxis verstanden und die Notwendigkeit von Dialog und gegenseitiger Verständigung für eine gelingende Kinderschutzarbeit in Koproduktion beachtet werden. Aber auch die Herausforderungen, die mit dem Einzug des Qualitätsthemas in die Kinderschutzarbeit zugenommen haben, können mit dem Ansatz des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. einer Antwort zugeführt werden und zwar: durch die Aufdeckung latenter Fehler (Reason 2008), von unhinterfragten konzeptuellen Selbstverständlichkeiten und Gewissheiten (ideologischen Praktiken) bei der Entwicklung und Anwendung von Instrumenten und Verfahren zur Qualitätsverbesserung (technologischen Praktiken), speziell zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen und zur Analyse von problematisch wie erfolgreich verlaufenen Kinderschutzfällen.

Das Qualitätskonzept des Kronberger Kreises ist auf drei Ebenen hin ausgerichtet (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen e.V. 2001: 22f.):

- auf die Ebene des Bedarfs und der Nachfrage – hier geht es um die aus (fach-)politischer Sicht notwendigen Unterstützungs- und Hilfebedarfe sowie um die Entwicklungsbedürfnisse von Eltern und Kindern in den jeweiligen Kommunen,
- auf die Ebene der Angebote, Ziele, Mittel und Möglichkeiten der Kinderschutzeinrichtungen – hier geht es um die politische Befürwortung und organisationale Realisierung von gesetzlich garantierten Angeboten, die der Kindes-, Eltern- und Gemeinwohlförderung und der Sicherstellung einer angemessenen Dienstleistungsqualität dienen,
- auf die Ebene der professionellen Kinderschutzpraxis – hier geht es um die von den Kinderschutzakteuren selbst gesteckten Aufgaben und Ziele und um die Aufträge, auf die sie verpflichtend ausgerichtet sind (wie z.B. ihr ‚Wächteramt‘), und um deren organisationale Umsetzung und Zielerreichung unter Verwendung von fachlichen Mitteln und Methoden. „Es ist dies die Ebene der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität pädagogischer, d. h. personaler und beziehungsmäßiger Praxis“ (Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen e.V. 2001: 22).

Es muss in diesem Zusammenhang freilich bedacht werden, worauf Norbert Struck (1999: 15f.) die Vertreter dieser (von Avedis Donabedian entwickelten) Dreiteilung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität hinweist, dass es nämlich auf einen „Qualitätsautismus“, einen zu einfachen Schematismus hinausläuft, nur diese Ebenen in den Blick zu nehmen, und er betont,

„daß Donabedian bei den sozialen Dienstleistungen sehr genau unterscheidet zwischen ihrer technischen Dimension, in der Probleme durch die Anwendung von Technologien gelöst werden, und ihrer nicht-technischen Dimension, die er auf die soziale Interaktion von Personal und Klienten bezieht. Seine Trias von Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität gewann Donabedian bei der Analyse technisch charakterisierter Dienstleistungen in Krankenhäusern, und nur in dieser Dimension macht sie Sinn.“

Der Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. hat neben den strukturellen Rahmenbedingungen weitere Qualitätsdimensionen definiert: (1) Qualitative Grundorientierung, (2) Programm- und Prozessqualität,

(3) Leitungsqualität, (4) Personalqualität, (5) Einrichtungs- und Raumqualität, (6) Trägerqualität, (7) Kosten-Nutzen-Qualität, (8) Förderung von Qualität – wobei die Komplexität personenbezogener sozialer Dienstleistungen berücksichtigt und die Qualität des Leistungsangebotes von Kinderschutzeinrichtungen multiperspektivisch bestimmt werden (vgl. Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen e.V. 2001; Jugendamt Dormagen 2011).

Diese Dimensionen wurden unter Verwendung der im Verlauf des Projekts „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz" gewonnenen Qualitätsentwicklungs- und Forschungsergebnisse weiter modifiziert und differenziert. Sie lassen sich wie folgt konkretisieren:

- Qualitätsdimension: Grundorientierungen und Leitideen – dabei geht es um die strategische Bestimmung persönlicher, philosophischer, religiöser, professioneller, organisationaler und politischer Orientierungen in den für den Kinderschutz verantwortlichen Dienstleistungsorganisationen.
- Qualitätsdimension: Programmqualität – dabei geht es um die Bestimmung der programmatischen und konzeptuellen Ausrichtung der Kinderschutzarbeit.
- Qualitätsdimension: Praxisprozessqualität – dabei geht es um die Bestimmung von Arbeitsweisen und Methoden einer gemeinwesen-, familien- und kindeswohlgefährdungsorientierten Kinderschutzarbeit (von der Arbeit im Vorfeld bis zur Dokumentation und Ergebnissicherung).
- Qualitätsdimension: Leitungsqualität – dabei geht es um die Bestimmung des Anforderungs- und Kompetenzprofils der Leitungskräfte in den für den Kinderschutz verantwortlichen personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen.
- Qualitätsdimension: Personal- und Teamqualität – dabei geht es um die Bestimmung des Anforderungs- und Kompetenzprofils des Personals und der Teams in den Kinderschutzorganisationen.
- Qualitätsdimension: Organisationsqualität – dabei geht es um die Bestimmung der organisationalen Kommunikationsstrukturen und Kultur(en) der örtlichen Kinderschutzeinrichtungen.
- Qualitätsdimension: Kosten-Nutzen-Qualität – dabei geht es um die Bestimmung und Überprüfung zu erreichender professioneller wie organisationaler Ziele, Ergebnisse und Wirkungen der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsorganisationen in der Kinderschutzarbeit.
- Qualitätsdimension: Entwicklung und Sicherung von Qualität – dabei geht es um die Bestimmung von Qualitäts- und Fehlermanagementansätzen und deren Nutzung zur Verbesserung und Sicherung der Kinderschutzarbeit.
- Qualitätsdimension: Hilfesystemqualität – dabei geht es um die Bestimmung von gemeinsamen Visionen, Werten, Zielen, Programmen und Methoden der interorganisationalen Zusammenarbeit im Kinderschutz.
- Qualitätsdimension: Kinderschutzpolitikqualität – dabei geht es um die Bestimmung und Auseinandersetzung mit (kommunal-)politischen Werten und Zielen in der Kinderschutzarbeit.

Bei jeder der genannten Qualitätsdimensionen müssen die rechtlichen Grundlagen sowie die bei der Realisierung auftauchenden Probleme, Schwierigkeiten und Fehler berücksichtigt und im Gegenzug die daraus hergeleiteten Qualitätsstandards mit den dazugehörigen Qualitätsindikatoren entwickelt werden.

Aber auch eine diese Qualitätsebenen berücksichtigende Dialogische Qualitätsentwicklung im Kinderschutz kann keine Wunder vollbringen. Auch sie unterliegt Grenzen, insbesondere dann, wenn sie in einem Umfeld angewendet wird, in dem keine Erfahrungen mit dem Dialog als Quelle der Inspiration vorhanden sind, und wenn an dem Sinn eines gemeinsamen Verständigungs- und Veränderungsprozesses gezweifelt wird. Dann kommt es zu Irritationen, wird am Ansatz der QE-Werkstatt gezweifelt, wird der Zeit- und Arbeitsaufwand als zu hoch bewertet, kann Qualität nicht über Organisations- und Professionsgrenzen hinweg gesichert und weiterentwickelt werden. Die Schwierigkeit Dialogischer Qualitätsentwicklungsprozesse besteht nämlich vor allem darin, dass man sich aktiv einbringen und mitwirken muss. Zwar ist es hilfreich, wenn der Prozess von externen Fachleuten der Qualitätsentwicklung unterstützt wird, die Konflikte und Kontroversen als nicht unmittelbar Beteiligte besser balancieren können und neues Wissen und Erfahrungen aus anderen Organisationen als Anregungen einbringen können und auf diese Weise eine multiperspektivische Öffnung des Arbeitsprozesses ermöglichen. Sein Gelingen hängt aber im Wesentlichen vom Engagement der beteiligten Fachkräfte und Hilfeteilnehmerinnen und -teilnehmer

des lokalen Kinderschutzsystems ab, von ihrem Wissen und Können und von ihren Erfahrungen. Sie zu nutzen ist aber die große Chance Dialogischer Qualitätsentwicklung, die Qualitätsindikatoren nicht einfach vorgibt, sondern darauf setzt, dass alle Teilnehmenden – unabhängig von ihrer organisationalen Zugehörigkeit und ihrer persönlichen und professionellen Expertise – gemeinsam Lösungen und Standards zur Weiterentwicklung und Sicherung der Kinderschutzqualität entwickeln. *Insofern kann Dialogische Qualitätsentwicklung im Kinderschutz nur dann genutzt werden, wenn allen beteiligten Personen und Organisationen klar ist, dass sie selbst es sind, die die Fäden der Qualität im Kinderschutz in der Hand haben.* Und das heißt: Man muss sie erst einmal zusammenbringen, und wenn nicht alle, dann doch zumindest eine substanzielle Gruppe der wichtigsten Akteure des kommunalen Kinderschutzsystems. Und dann muss man sie ermutigen und dabei unterstützen, selbst aktiv zu werden.

Dialogische Qualitätsentwicklung im Kinderschutz liefert nicht einfach Wissens- und Handlungstransferkonzepte. Stattdessen wird auf der Grundlage bestehender Organisations- und Praxisstrukturen der Versuch unternommen, selbst die jeweils für den konkreten Arbeitskontext passenden Ansätze zur Weiterentwicklung und Sicherung der Kinderschutzqualität unter Einbeziehung der Perspektiven der Klientinnen und Klienten, der Fach- und Leitungskräfte sowie der Kooperationspartner zu entdecken und auszuarbeiten. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass in einer Kommune die Herausarbeitung eines Leitbildes und/oder eine Konzeptentwicklung im Bereich Früher Hilfen (Grundorientierungen und Leitideen) anstehen. Oder es kann darum gehen, dass man die vorhandenen Kinderschutzkonzepte und -papiere gemeinsam analysiert, um auf dieser Grundlage die Aufgaben und Aufträge, die rechtlichen Bestimmungen, die Probleme, Schwierigkeiten und Fehler neu zu bestimmen und in einem zweiten Schritt Qualitätsstandards für die Fachpraxis auszuarbeiten. Dialogische Qualitätsentwicklung im Kinderschutz ist insofern keine Konsumveranstaltung. Man muss sich, wie gesagt, selbst einbringen und selbst aktiv werden.

Dialogische Qualitätsentwicklung stößt dabei jedoch immer wieder an ihre Grenzen, insbesondere wenn man glaubt, Qualität könne man sich einfach liefern lassen, um sie dann ein für alle Mal festzulegen. Selbstaktivierung ist jedoch nicht einfach, zumal, wenn sich Fach- und Leitungskräfte in der Abwehr von Veränderungen verschanzt haben, lieber weiter über die erlebten Unzulänglichkeiten und Mängel in der Praxis klagen und schließlich erlahmt aufgeben, Wege aus professionellen Sackgassen zu suchen. Kommunale Kinderschutzpraxis als ein komplex miteinander verschränktes ökologisches System, das dazu neigt, an professionelle, organisationale und emotionale Grenzen zu stoßen, legt eine solche organisationale Passivierung und Resignation nicht zuletzt deswegen nahe, weil es hochgradig arbeitsteilig und versäult ist. Zudem machen Status-, Macht- sowie Konkurrenzkonflikte und nicht zuletzt fachliche Kontroversen aufgrund unterschiedlicher Arbeitsansätze zu schaffen, die nur schwer zu klären und zu überwinden sind (vgl. grundsätzlich: Abbott 1988). Man muss daher im Vorfeld von Qualitätsentwicklungsprojekten solche Spannungen und Blockaden erst einmal in den Blick nehmen und auflösen, um organisations- und professionsübergreifend Leitungskräfte und Fachbasis zu motivieren, einen indikatorengestützten, dialogisch orientierten Qualitäts- und Fehlermanagementansatz zu nutzen, um sich weiterzuentwickeln.

Dialogische Qualitätsentwicklung stößt auch an Grenzen, weil ein solches Projekt Ressourcen braucht – mindestens fünf mal zwei, besser jedoch acht mal zwei ganze Arbeitstage in einem Zeitraum von etwa eineinhalb Jahren und darüber hinaus Zeit für Vor- und Nacharbeiten und mindestens drei Meilensteintreffen (je nach Größe des lokalen Kinderschutzsystems) für eine Gruppe von etwa 35 bis 45 Teilnehmenden – und dies in einer Situation, in der nicht wenige Fach- und Leitungskräfte ohnehin über eine große Arbeitsbelastung im Kinderschutz klagen. Dialogische Qualitätsentwicklung muss darum gut überlegt werden und man muss – getragen von der eigenen Organisation – die begründete Hoffnung haben, dass sich ein solcher Einsatz lohnt.

Wie wir bereits ausgeführt haben, ist es, um ein mehrseitiges Setting der Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, schließlich notwendig, dass erfahrene externe Fachkräfte Dialogischer Qualitätsentwicklung mitwirken, um eine QE-Werkstatt als Lerngemeinschaft zu begleiten und anzuregen. Damit hängen natürlich Kosten zusammen, die in Zeiten erheblicher kommunaler Haushaltsprobleme nicht leicht aufzubringen sind. Man braucht

darum weitsichtige Kämmerer und Leitungskräfte, nicht zuletzt Bündnispartner – wie die zuständigen Ministerien der Länder und die Landesjugendämter sowie Stiftungen und Sponsoren –, die zu solchen Investitionen in die Zukunft bereit sind und die notwendigen Mittel zur Verfügung stellen.

Aber wie die Erfahrungen zeigen, kann es eine große Chance sein, wenn es im kommunalen Kinderschutz mittleren und oberen Leitungskräften und engagierten Fachkräften unter Einbeziehung von Eltern als Klienten gelingt, die benötigten, aber oft im Verborgenen liegenden entscheidenden Ressourcen aufzuspüren und zu nutzen. Die Erfahrungen und Kompetenzen und vor allem das implizite Wissen der Kinderschutzakteure selbst sind die zentralen Ressourcen, die man braucht, um gute Fachpraxis zu entwickeln und mit professionell-organisationalen Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz produktiv umzugehen.

Themenschwerpunkte und Untersuchungsabfolge im Prozess Dialogischer Qualitätsentwicklung

Um die Kinderschutzqualität im Dialog mit den dafür verantwortlichen Fach- und Leitungskräften sowie im Austausch mit Eltern als Klienten zu erforschen, hat sich eine aus fünf Themenblöcken bestehende Untersuchungsabfolge bewährt (vgl. auch: Jugendamt Dormagen 2011: 37 ff.):

1. Es werden die Aufgaben – unter Berücksichtigung des historischen, gesellschaftlichen, politischen und fachlichen Kontexts – beschrieben, um daran anschließend das, was als gute oder sogar als beste Praxis im Kinderschutz gelten kann, multiperspektivisch zu bestimmen, weiterzuentwickeln und zu sichern.
2. Es werden die rechtlichen Grundlagen herangezogen, die dabei beachtet und berücksichtigt werden müssen.
3. Es werden die Probleme, Schwierigkeiten und Fehler benannt, die in der Kinderschutzpraxis immer wieder auftreten.
4. Es werden, davon ausgehend, Qualitätsstandards ausgearbeitet, die für die Verwirklichung einer modernen Kinderschutzarbeit maßgebend sind.
5. Es werden schließlich auf dieser Grundlage Qualitätsindikatoren bestimmt, an denen man sich orientieren kann, um die kommunale Kinderschutzqualität professions- und organisationsübergreifend überprüfen, weiterentwickeln und sichern zu können.

Eine so angelegte Praxis der Qualitätsentwicklung und -sicherung kann – unterstützt durch ausgebildete Dialog- und Qualitätsentwicklungsbegleiter, die zur Stabilität der Lerngemeinschaft beitragen – im Rahmen einer QE-Werkstatt zu wegweisenden Ergebnissen führen. Mit einem Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozess kann in der Kinderschutzpraxis aber nicht einfach begonnen werden. Er muss ein Anfangsinteresse an Qualitätsentwicklung bei den Kinderschutzakteuren zwar voraussetzen, es aber zugleich fördern. Am besten gelingt Dialogische Qualitätsentwicklung, wenn ein kommunales Interesse für die Weiterentwicklung und Sicherstellung der Kinderschutzqualität bereits besteht und sich die Fach- und Leitungskräfte samt ihrer Einrichtungen für einen Prozess Dialogischer Qualitätsentwicklung entschieden haben. In jedem Fall müssen aber der Rahmen für die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität im Kinderschutz besprochen, Begegnungen ermöglicht, Widerstände thematisiert, die Ausgangssituation erforscht, Ziele formuliert, die dafür erforderlichen bzw. vorhandenen Ressourcen aufgebracht und genutzt sowie die dadurch angestoßenen Qualitätsentwicklungsprozesse gefördert und deren Ergebnisse breit gesichert werden. Erst auf dieser Grundlage können Qualitätsstandards zuverlässig ausformuliert und Qualitätsindikatoren für die Sicherstellung einer achtsamen, fehleroffenen und zuverlässigen Kinderschutzarbeit bestimmt werden; eine Aufgabe, die nun auch im § 79a SGB VIII gesetzlich verankert ist.

3

DIALOGISCHE QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ: ARCHITEKTUR, PROZESSGESTALTUNG UND METHODEN

Wenn man die aktuelle Literatur zu Organisationsberatung, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in den Blick nimmt, fällt auf, dass es in erster Linie um Konzeptentwicklungen, Organisationsveränderungen und vor allem um methodische oder „funktionsspezifische Instrumente", um „Qualitätstechnik" und um „Werkzeuge" (vgl. u.a.: Doppler/Lauterburg 1996; Eschenbach1998; Seghezzi 2003) geht. Wie man einen Bauplan für einen kommunikativen Raum entwirft und gestaltet, um Organisations- und Praxisveränderungen zu ermöglichen, wird weniger bedacht. Systemische und feldtheoretische Ansätze haben eine solche Frage nach der Architektur von Qualitätsentwicklungsprozessen jedoch differenzierter aufgegriffen, z.B. als eine Frage nach der „Architektur der lernenden Organisation" (Senge et al. 1999: 24 ff.). Dabei wird die Architektur im Wesentlichen als ein „mentaler Rahmen" verstanden, als eine „Schale", „die sich aus Leitgedanken, aus Innovationen der Infrastruktur und aus Theorien, Methoden und Werkzeugen zusammensetzt" (ebenda: 25) bzw. (nach Otto Scharmer 2007: 18f. in Anknüpfung an Basistheorien Kurt Lewins) als eine „Grammatik des sozialen Feldes". Es geht darum, wie wir die soziale Realität in einem kollektiven Prozess neu verstehen und verändern können.

Ähnlich ansetzend, hat die Beratergruppe Neuwaldegg um Roswita Königswieser mit einer Perspektive des systemischen Projektmanagements „Architektur" als „die Struktur und den Rahmen des Beratungsprozesses" bezeichnet (Königswieser/Exner 1999: 48; s. auch: Königswieser/Hillebrand 2004: 54 ff.) und dabei deutlich gemacht, wie wichtig es ist, den ‚Bauplan' einer Qualitätsentwicklung als Interventionsstruktur vorab zu erarbeiten und dabei zu klären, wer in welcher Zusammensetzung, mit welchen zeitlichen Ressourcen und mit welchen Rollen teilnehmen soll bzw. welche Aufgaben mit welchen Zielen angepackt werden und welche Arbeitsformen in welchen Räumen genutzt werden sollen.

Hier anknüpfend können wir als Eckpfeiler eines architektonischen Bauplans einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz herausstellen, dass es im Kinderschutz entscheidend darauf ankommt, einen mehrseitigen Rahmen für einen kommunikativen Ort der Begegnung zu schaffen, an dem alle wichtigen Akteure der kommunalen Kinderschutzpraxis zusammenkommen. Mehrseitigkeit heißt z.B., nicht nur auf einer Ebene, beispielsweise eines Teams oder einer ausgewählten Arbeitsgruppe anzusetzen, sondern Teilnehmende aller Ebenen (von oben, aus der Mitte und unten) und aus den verschiedenen Arbeitsbereichen z.B. eines Jugendamtes (wie ASD, Vormundschaftswesen, Jugendgerichtshilfe, Beratungsstellen etc.) und aus anderen Berufssystemen, die im lokalen Kinderschutzsystem mitwirken, und nicht zuletzt Klienten/Klientinnen, Nutzer/-innen, also Eltern, ältere Kinder und Jugendliche als Teilnehmende zu gewinnen, Auf diese Weise wird ermöglicht, dass die beteiligten multiprofessionellen Fach- und Leitungskräfte ebenso wie die Nutzerinnen und Nutzer von sozialen Dienstleistungsorganisationen ihre Leitgedanken, Haltungen und Überzeugungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihre Emotionen und Interaktionen mit Blick auf die vorhandenen organisationalen Strukturen und Praxisformen gemeinsam untersuchen und darüber nachdenken, wie man die bestehende Praxis verbessern könnte. Insofern ist die Architektur und nicht zuletzt das mehrperspektivische Setting einer QE-Werkstatt eine wichtige Voraussetzung für den Prozess einer Dialogischen Qualitätsentwicklung. Es wird nämlich mit einer solchen architektonischen Struktur ein Ort des Dialogs geschaffen, der als „Container" für einen offenen kommunikativen Austausch genutzt werden kann.

Eine Qualitätsentwicklungswerkstatt ist eine „Untersuchungsgemeinschaft" (nach John Dewey) und ein Entwicklungslaboratorium. Sie bietet einen offenen Raum dialogisch-kollektiver Reflexion, um die Grenzen unseres Denkens zu öffnen, um programmatische und methodische Praxisinnovationen anzustoßen, ein gemeinsames Sinn- und Qualitätskonzept für eine nachhaltige Kinderschutzpraxis zu entwickeln und erste Schritte und Vorschläge zur weiteren Umsetzung in der Kinderschutzpraxis zu machen. Die QE-Werkstatt ermöglicht eine „Kommunikationspraxis, die diejenigen verwandelt, die sie ausüben" (Ellinor/Gerard 2000: 12).

Dialogische Qualitätsentwicklung beginnt also an einem Ort, von dem man zu einer „dialogischen Reise" (Ellinor/Gerard 2000: 11) aufbrechen kann, um die Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutz voranzubringen.

In den folgenden Abschnitten geben wir eine Reihe von Hinweisen, wie man im Rahmen einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz eine solche Architektur entwickeln kann. Um Kinder vor Misshandlungen und Vernachlässigungen zuverlässig zu schützen, sind

Kinderschutzeinrichtungen darauf angewiesen, ihre Hilfeprozesse im Verbund mit anderen Einrichtungen und vor allem gemeinsam mit den betroffenen Familien zu organisieren. Kinderschutz als isolierte Einzelaktion ist vom Scheitern bedroht. Jedenfalls haben die Träger der öffentlichen und freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Prozess der Abklärung von Meldungen, bei der Herausarbeitung von diagnostischen Problemkonstruktionen, bei der Hilfeplanung und schließlich im Hilfeprozess ständig mit den betroffenen Familien, den Eltern und Kindern und mit zahlreichen Fachkräften anderer Berufssysteme zu tun. Die Kinderschutzeinrichtungen müssen sich darum ihren verschiedenen Partnern gegenüber öffnen. Allein können sie keinen Weg zu einer gelingenden Kinderschutzpraxis finden, einer Praxis, die den Ansprüchen der Kinder, Jugendlichen und Eltern und der anderen beteiligten Fachleute sowie der Gesellschaft und der Politik genügt. Dabei müssen freilich im Qualitätsentwicklungsprozess die Bestimmungen zum Sozialdatenschutz (Vierter Abschnitt SGB VIII) zuverlässig beachtet werden. Die Teilnehmenden an der QE-Werkstatt werden daher zur Wahrung der Datenschutzbestimmungen verpflichtet und die verwendeten, erfassten und für die weitere Untersuchung aufbewahrten Daten werden so weit wie möglich (entsprechend § 64 SGB VIII) pseudonymisiert oder anonymisiert und dann auch für Dritte unzugänglich aufbewahrt.

3.1 DIE ARCHITEKTUR DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

Projekte der Qualitätsentwicklung müssen den weiteren intersystemischen Kontext kommunaler Kinderschutzpraxis von Anfang an im Blick haben. Qualitätsentwicklung im kommunalen Kinderschutzsystem braucht eine inter-organisationale Basis: das Interesse und die Kooperationsbereitschaft der verschiedenen Organisationen, der Fachkräfte und der leistungsberechtigten Hilfeteilnehmer, aber auch ausreichende finanzielle und räumliche Mittel und Möglichkeiten, um gute Fachpraxis gemeinsam entwickeln zu können. Alle Beteiligten müssen sich jedoch vor allem Zeit nehmen, um das Interesse für Qualitätsentwicklung in der eigenen Organisation und im gesamten kommunalen Kinderschutznetzwerk zu erkunden und zu wecken. Es müssen zudem organisatorische Vorbereitungen getroffen, die Teilnehmenden eingeladen und dann die Qualitätsentwicklungswerkstätten in Gang gesetzt und verbindlich durchgeführt werden.

Vielen Kinderschutzakteuren mangelt es aber an der dafür nötigen Zeit. Oder sie sind von der Alltagsarbeit in ihren Organisationen so in Anspruch genommen, dass sie glauben, keine Zeit mehr zu haben, um sich für die Entwicklung und Sicherung der kommunalen Kinderschutzqualität im inter-organisationalen Hilfesystem – also über die Grenzen ihrer eigenen Einrichtungen hinaus – zu engagieren. Nicht selten haben sie auch Schwierigkeiten, einen passenden Ort für professions- und organisationsübergreifende Qualitätsdialoge zur Verbesserung der kommunalen Kinderschutzpraxis zu finden, oder meinen, sich geeignete und ausreichend große Räume in Tagungszentren oder Hotels nicht leisten zu können.

Hinzu kommt, dass viele Fachkräfte in ihren Einrichtungen zwar u.U. über erste Erfahrungen mit Projekten des Qualitätsmanagements verfügen, die auf das eigene Leistungsspektrum hin ausgerichtet sind; breiter angelegte, inter-organisationale professions- und organisationsübergreifende Qualitäts- und Fehlermanagementansätze fehlen aber häufig. Wie sich im Forschungs- und Qualitätsentwicklungsprojekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ mit Blick auf immerhin 41 Kommunen (Großstädte, Städte und Kreise) zeigte, gibt es bei den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, im Gesundheitswesen und im Bildungsbereich Erfahrungen mit Qualitätsmanagementprojekten, in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ist dies jedoch nur in ersten Ansätzen der Fall, und zwar vor allem im Kontext von methodischen Verfahren und Vorschlägen zur Dokumentation einzelfallspezifischer Kindeswohlgefährdungseinschätzungen.

Wie in der neueren Qualitätsmanagementdebatte deutlich wird (vgl. die Beiträge von Joachim Merchel 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; 2013c), führen nicht-partizipatorische Modelle des Qualitätsmanagements, die einseitig von Steuerungsverantwortlichen oder speziellen Arbeitsgruppen in Gang gesetzt werden, bei den beteiligten Praktikerinnen und Praktikern nicht selten zu negativen Reaktionen. Eine damit zusammenhängende Skepsis gegenüber Qualitätsentwicklungsprojekten begegnete uns auch in unserer eigenen Feldforschung im kommunalen Kinderschutzsystem (vgl. Wolff et al. 2013a), mit der man

jedenfalls rechnen muss, will man mit Dialogischer Qualitätsentwicklung beginnen. Begriff und Konzept des Qualitätsmanagements – Dialogischer Qualitätsentwicklung zumal – müssen darum oft überhaupt erst einmal ausführlich vermittelt und verstanden werden.

Für eine inter-systemische Qualitätsentwicklung sind nun mit der Verabschiedung des § 79a SGB VIII explizite gesetzliche Grundlagen geschaffen worden, die den Fachkräften der unterschiedlichen am Kinderschutz beteiligten Professionen eine fallbezogene und fallübergreifende Zusammenarbeit in der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zur Verbesserung des kommunalen Kinderschutzes verpflichtend nahelegt. Man wird sehen, wie diese neuen Bestimmungen zur Qualitätsentwicklung in der Praxis aufgegriffen und genutzt werden. Das Interesse, im kommunalen Kinderschutzsystem Prozesse der Qualitätsentwicklung anzustoßen, ist jedoch bereits an vielen Orten zu spüren, auch wenn explizite Bemühungen und konkrete Projekte, Qualität im Kinderschutz unter Beteiligung aller Akteure zu entwickeln und zu sichern, bislang nur in wenigen Kommunen zu beobachten sind (vgl. den Abschlussbericht „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“: Wolff et al. 2013a).

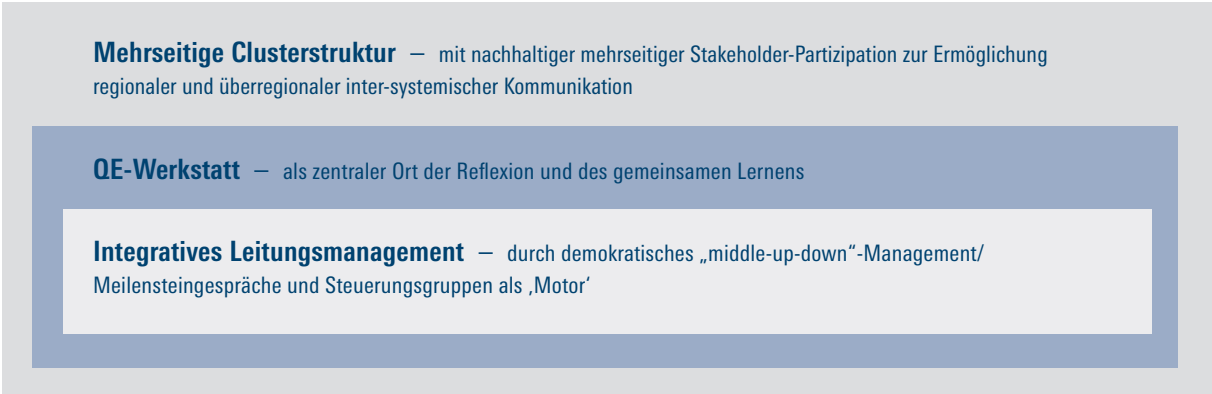
In der Breite ist Qualitäts- und Fehlermanagement in der deutschen Kinderschutzarbeit erst noch zu entwickeln. Grundsätzlich muss darum bei der Entwicklung und Sicherung der Qualität im kommunalen Kinderschutz mit abwartenden Haltungen oder sogar mit Unverständnis und Widerstand gerechnet werden. Sich dennoch für einen Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozess zu entscheiden, ist darum bereits ein erster mutiger Schritt hin zu einer systemischen Intervention mit der Perspektive eines innovativen Veränderungsmanagements im lokalen Kinderschutzsystem. Um diesen Prozess produktiv zu gestalten, muss man die Architektur und das Setting, den architektonischen Rahmen und den Prozessverlauf einer Dialogischen Qualitätsentwicklung mit den interessierten prospektiven Teilnehmenden in vorsichtigen Schritten erarbeiten und dabei die programmatische, die zeitliche, die soziale, räumliche und symbolische Dimension der Qualitätsentwicklung bedenken (vgl. auch Königswieser/Hillebrand 2004: 56 ff.).

Als wesentliche Ziele einer Dialogischen Qualitätsentwicklung können herausgestellt werden: Dialogische Qualitätsentwicklung soll Leitungs- und Fachkräfte und nicht zuletzt Nutzerinnen und Nutzer (Hilfeteilnehmer/-innen) eines kommunalen Kinderschutzsystems im inter-organisationalen, multiprofessionellen Feld unterstützen,

- eine lernende Organisation zu werden,
- eine demokratische, sozialräumliche, dienstleistungsorientierte Vision und strategische Grundorientierung (Leitbildvision) ihrer Kinderschutzarbeit zu entwickeln,
- Kernprozesse der Fachpraxis programmatisch und methodisch zu bestimmen und weiterzuentwickeln,
- Qualitätsstandards und Leistungsziele in der Kinderschutzarbeit herauszuarbeiten,
- konkrete Schritte zum Aufbau eines bereichsbezogenen Qualitätsmanagement- und Qualitätssicherungssystems zu machen
- und insbesondere Vorschläge zu machen und zu erproben, wie man am besten aus Fehlern und von Erfolgen im Kinderschutz lernen kann.

Abbildung 6

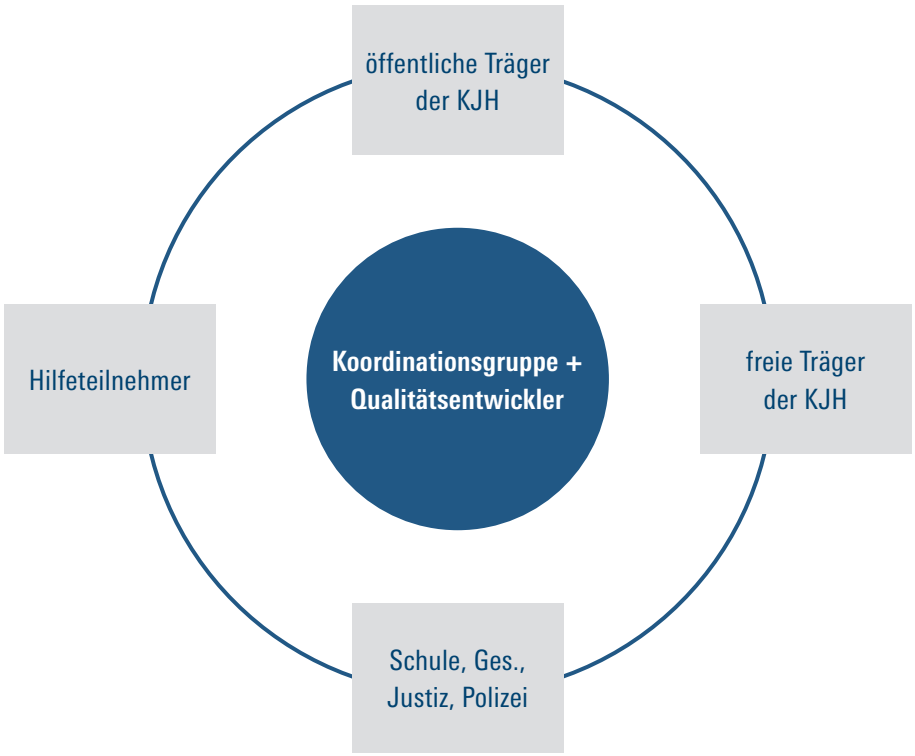
DIE ARCHITEKTUR EINER DIALOGISCHEN QUALITÄTSENTWICKLUNG



Die folgenden Eckpfeiler bilden die Architektur einer Dialogischen Qualitätsentwicklung:

- *Die mehrseitige Clusterstruktur* ergibt sich daraus, dass außer der Kernorganisation im kommunalen Kinderschutz (z.B. einem Jugendamt) sowohl Klientinnen und Klienten sowie freie Träger der Kinder- und Jugendhilfe und andere am Kinderschutz beteiligte Arbeitsbereiche (Bildungs- und Gesundheitswesen, Polizei und Justiz) sowie u.U. überregional auch andere Kommunen als Partner einbezogen werden. Mehrseitigkeit heißt aber auch, wie bereits erläutert, dass Fachkräfte der Basis und zugleich der oberen und mittleren Leitungsebenen teilnehmen und ein Austausch unter Beteiligung der Expertinnen und Experten für Qualitätsentwicklung als externe Dritte ermöglicht wird.
- *Die QE-Werkstatt ist der zentrale Ort der Reflexion und des gemeinsamen Lernens.* In der QE-Werkstatt untersuchen – je nach Größe des gesamten Systems – etwa 35 bis 45 Fach- und Leitungskräfte aus den im Kinderschutz mitwirkenden Berufssystemen sowie ausgewählte Bürgerinnen und Bürger als Hilfeteilnehmer/-innen (Tandem-Prinzip) ihre Praxis. In etwa fünf bis acht zweitägigen QE-Werkstätten (inklusive drei Meilensteintreffen) entwickeln sie im gemeinsamen Lernprozess vor dem Hintergrund der vorhandenen strategischen, programmatischen und methodischen Rahmenvorgaben Qualitätsstandards für die lokale Kinderschutzpraxis. Zwischen den einzelnen Werkstätten, die etwa im Turnus von zwei Monaten stattfinden, kann der QE-Prozess in der Werkstatt durch kleinere Arbeitsgruppen und Vorbereitungsteams gestützt werden, die die Werkstatt-Ergebnisse vor- und nachbereiten, vertiefen und erweitern.
- Um alle Stakeholder im lokalen Kinderschutzsystem einzubeziehen, empfiehlt es sich grundsätzlich, die Chance eines solchen mehrseitigen Settings zu nutzen, wobei jeweils (natürlich in Abhängigkeit von der Größe des örtlichen Jugendamtes) etwa 18 bis 20 Fach- und Leitungskräfte aus der öffentlichen und freigemeinnützigen Kinder- und Jugendhilfe und etwa 15 bis 18 weitere aus dem Gesundheits- und Bildungswesen, der Polizei und Justiz sowie 7 bis 8 Teilnehmer/-innen aus den Familien den Teilnehmerkreis bilden (siehe Abb. 7).

Abbildung 7



- Das integrative Leitungsmanagement wird durch zwei Eckpfeiler gewährleistet: durch die Meilensteingespräche und das Koordinationsteam.
- Die *Meilensteintreffen* (im Umfang von jeweils etwa vier Stunden), an denen die politisch Verantwortlichen und die Leitungskräfte der Kinderschutzkernorganisation und anderer wichtiger Kooperationspartner aus der freien Kinder- und Jugendhilfe, dem Gesundheitswesen und anderen Berufssystemen teilnehmen, eröffnen die Chance, Transparenz über den QE-Prozess herzustellen. Hier werden Anspruch, Prozessverläufe und Ergebnisse thematisiert und es ergibt sich die Möglichkeit der Nachjustierung und der legitimierten Verankerung des Prozessverlaufs im Hilfesystem. Im ersten Meilensteingespräch werden vor Beginn der Qualitätsentwicklung die Rollen aller am QE-Prozess Teilnehmenden, der Auftrag und das Ziel, der Umfang und der Stellenwert des gesamten QE-Vorhabens und nicht zuletzt die notwendigen Ressourcen und benötigten Räume erörtert und bestimmt. Im ersten Meilensteintreffen können zudem die jeweiligen Erwartungen und Interessen der unterschiedlichen Akteure kenntlich gemacht werden. In einem zweiten Meilensteintreffen etwa in der Mitte des Prozesses werden die bisherigen Ergebnisse und Verläufe diskutiert. Schließlich werden in einem dritten Meilensteintreffen zum Ende des Projekts die Ergebnisse der Qualitätsentwicklung erörtert und es wird überlegt, wie die Nachhaltigkeit der angestoßenen QE-Prozesse gesichert werden kann.
- Das *Koordinationsteam* ist der organisatorische „Motor" des Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozesses. Es setzt sich aus etwa 8 bis 10 Teilnehmenden aus der mittleren und oberen Leitungsebene der Kinderschutzkernorganisation und aus interessierten Vertreterinnen und Vertretern anderer am Kinderschutz beteiligter Organisationen zusammen. Die Zusammensetzung des Koordinationsteams soll möglichst die unterschiedlichen organisationalen Subsysteme abbilden, gleichzeitig jedoch Flexibilität und Arbeitsfähigkeit ermöglichen. Im Koordinationsteam werden alle Ergebnisse des Prozesses gebündelt und zum jeweils nächsten Treffen aufbereitet. Hier erfolgen die Gesamtkoordination des Prozesses, die Abstimmung der nächsten Schritte und die Klärung von Verantwortlichkeiten. Dazu sollen im Anschluss an jede QE-Werkstatt Treffen des Koordinationsteams vor Ort stattfinden, an die evtl. weitere dezentrale Arbeitsgruppen anschließen, die durch Telefon- und E-Mail-Beratung der externen Qualitätsentwickler gestützt werden können. Zu Beginn (Kick-off) und zum Abschluss des Projektes bieten neben den Meilensteintreffen erweiterte Treffen des Koordinationsteams eine Möglichkeit zur Erweiterung von Partizipation und Transparenz im Entwicklungsprozess.

Erste Schritte zur Entwicklung des Settings

Bereits vor dem Beginn einer Dialogischen Qualitätsentwicklung braucht es wegen der oben herausgearbeiteten Ausgangsprobleme Kraft und Zeit zur vorbereitenden Klärung des dialogischen Entwicklungskonzepts. Sonst drohen die Bemühungen zur Verbesserung der kommunalen Kinderschutzarbeit bereits im Vorfeld zu scheitern. Oder es werden nicht alle wesentlichen Kinderschutzakteure erreicht und sie können dann nicht auf den Weg hin zu einer gemeinsam entwickelten und verantworteten Qualität in der Kinderschutzarbeit mitgenommen werden. Im Prozess der Herstellung eines Settings Dialogischer Qualitätsentwicklung sind die folgenden Schritte wichtig:

1. Im ersten Meilensteingespräch mit den zentralen Projektpartnern, Initiatoren bzw. Auftraggebern der Qualitätsentwicklung geht es um eine grundsätzliche Abklärung der Rollen aller am QE-Prozess Beteiligten, des Auftrags und des Ziels, des Umfangs und Stellenwerts des gesamten Vorhabens.
2. Im Anschluss daran konstituiert sich das Koordinationsteam als ein von den beteiligten Einrichtungen und dem örtlichen Jugendhilfeausschuss mandatiertes professions- und organisationsübergreifendes Koordinations- und Leitungsgremium, das im Zusammenwirken mit den externen Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern für die Planung und Durchführung der QE-Werkstatt verantwortlich ist. Die Mitglieder des Koordinationsteams koordinieren den Qualitätsentwicklungsprozess. Sie halten alle Fäden in der Hand. Sie informieren in enger Abstimmung mit den Leitungsebenen der beteiligten Organisationen über das gemeinsame Vorhaben, stellen den Kontakt zu interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern her und klären, welche Ressourcen für die QE-Werkstatt benötigt werden. Das Koordinationsteam nimmt in Abstimmung mit den externen Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern

die folgenden Aufgaben wahr: (1) Das Team erarbeitet die Ziele und Aufgaben der QE-Werkstatt. (2) Es lädt die strategischen Partner der kommunalen Kinderschutzarbeit ein, um gegenseitige Erwartungen und Interessen, aber auch bereits im Vorfeld sich zeigende kritische Fragen und Befürchtungen zu erörtern. (3) Es erläutert die mehrseitige Architektur und das konkrete Setting der Qualitätsentwicklungswerkstatt und passt sie den jeweiligen regionalen Bedingungen an. (4) Es steckt den Zeitrahmen der QE-Werkstatt ab. (Dabei muss bedacht werden, dass Qualitätsentwicklungsprozesse zeitlich nicht überstrapaziert werden dürfen. Aber mit einem Zeitrahmen von etwa einem guten Jahr muss man für die Durchführung eines QE-Start-Projekts mindestens rechnen, das freilich im Anschluss daran mit wechselnden thematischen Schwerpunkten auf Dauer gestellt werden kann.)

3. Ein besonderes Augenmerk muss auf die Beschaffung der Veranstaltungsräume gelegt werden (Tagungsstätte, Volkshochschule, Hotel etc.), die, je nach Größe des örtlichen Jugendamtes bzw. des gesamten kommunalen Kinderschutzsystems, an jeweils zwei Tagen für das Plenum von bis zu 50 Personen und für mehrere kleinere Arbeitsgruppen für jeweils etwa 8 bis 12 oder 20 Personen benötigt werden.

Beteiligung von Eltern

Schließlich geht es darum, ein mehrseitiges Teilnehmersetting zu ermöglichen und vor allem Eltern als Partner in einer QE-Werkstatt zu gewinnen. Mit Skepsis oder sogar Ablehnung der Elternbeteiligung durch Fachkräfte ist vor allem dann zu rechnen, wenn sie es in ihrer Praxis vor allem mit „unfreiwilligen" Klienten zu tun haben, was im Kinderschutz allerdings häufig der Fall ist. Die Beteiligung von „betroffenen" Eltern stellt insofern eine große Herausforderung im Prozess der Qualitätsentwicklung dar. Der Versuch einer aktiven Einbeziehung von Nutzerinnen und Nutzern in die QE-Werkstatt führt nämlich zunächst z.T. zu Irritationen und Ängsten auf Seiten nicht weniger Fachkräfte. Vor allem Leitungs- und Fachkräfte des Jugendamtes stehen der Idee der Einbeziehung von Eltern/Hilfenutzern nicht selten erst einmal kritisch gegenüber und es werden Ängste und Unsicherheiten geäußert, die Eltern könnten durch eine Teilnahme „überfordert" oder sogar „vorgeführt" werden. Einige Fachkräfte thematisieren allerdings auch manchmal die eigene Unsicherheit, sich selbst vor den Eltern „präsentieren" zu müssen. Aber eine wachsende Gruppe von Kinderschutzakteuren ist bereit und bemüht, Eltern bei der Weiterentwicklung der kommunalen Kinderschutzqualität einzubeziehen, was zu einer Erweiterung der Perspektiven führt und einen Dialog auf Augenhöhe außerhalb bestehender Hilfe- und Unterstützungsbeziehungen anregt. Dennoch muss betont werden: Die Einbeziehung von Eltern im Rahmen einer QE-Werkstatt ist eine schwierige Aufgabe; sie muss darum sorgfältig vorbereitet und begleitet werden. Methodisch kann dafür das hier eingefügte Arbeitsblatt genutzt werden:

Vorschlag zur mündlichen oder schriftlichen Einladung an die Eltern

- Wie Sie wissen, unterstütze ich Sie mit meiner Arbeit für Ihr Kind bzw. für Ihre Familie. Natürlich kann man in dieser Hinsicht immer noch besser werden.
- Ich habe daher vor, an einer Qualitätsentwicklungswerkstatt zur Verbesserung der kommunalen Kinderschutzarbeit teilzunehmen, um Eltern und Kinder bzw. Jugendliche in ihren ganz unterschiedlichen Situationen noch besser verstehen und unterstützen zu können.
- Das Besondere dieses neuen Ansatzes ist, dass Fachkräfte gemeinsam mit und von Eltern lernen. Sie als Eltern und ich als Fachkraft bilden also ein „Tandem" oder Team.
- Ich möchte Sie daher einladen, mit mir zusammen an dieser Werkstatt teilzunehmen, die Anfang [Monat, Jahr] beginnt und jeweils zwei Tage dauert.
- Ich glaube, wir beide – Sie und ich – könnten davon profitieren.
- Wie in dieser Zeit die Betreuung Ihrer Kinder geregelt werden kann, müssten wir natürlich noch miteinander besprechen.
- Die Werkstatt wird von erfahrenen Qualitätsentwicklerinnen und -entwicklern geleitet und es werden noch weitere Fachleute aus anderen Bereichen teilnehmen.
- Kosten entstehen Ihnen bei einer Teilnahme nicht. Die teilnehmenden Eltern und Fachkräfte erhalten eine Teilnahmebescheinigung.
- Wir können uns ja einmal das Programm zusammen ansehen und überlegen, ob die Werkstatt für uns beide als Team infrage kommt. (Anschließend kann man das Programm erläutern und auf Fragen eingehen, den Programm-Flyer und das Gesamtprogramm übergeben, evtl. einen weiteren Gesprächstermin vereinbaren, um gemeinsam zu entscheiden.)

In jedem Falle muss das für die Vorbereitung und Organisation des Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozesses zuständige Koordinationsteam viel Zeit in den Beziehungsaufbau mit den für den Erfolg des kommunalen Kinderschutzes maßgeblichen Kooperationspartnern investieren. Eine einfache Einladung zu einem Vorbereitungstreffen oder zum ersten Treffen im Rahmen einer QE-Werkstatt per E-Mail oder per Brief reicht nach unseren Erfahrungen nicht aus, um sowohl die Fachkräfte der unterschiedlichen Professionen als auch Eltern für eine Teilnahme zu gewinnen. Hierfür haben sich intensive Telefon- und Einzel- oder Gruppengespräche als Mittel der Wahl bewährt, um eine verbindliche Teilnahme zu gewährleisten. Aber auch die Einbindung von zentralen Entscheidungsträgern aus dem oberen und mittleren Management der entsprechenden Organisationen führt zu einer größeren Akzeptanz gegenüber einem breit angelegten Qualitätsentwicklungsprozess in der kommunalen Kinderschutzarbeit. Jedenfalls gilt: Ohne eine aktive Befürwortung, Unterstützung und/oder Mitwirkung der Leitungskräfte der lokalen Kinderschutzeinrichtungen und der politisch Verantwortlichen einer Kommune sind professions- und organisationsübergreifende Qualitätsentwicklungsansätze zum Scheitern verurteilt, können weder das kommunale Kinderschutzsystem, welches sich als solches immer auch erst einmal selbst erkennen muss, noch die einzelnen Kinderschutzeinrichtungen erreicht werden.

Vermittlung des Dialogkonzepts

Schließlich ist es notwendig, in den Vorüberlegungen und ersten Schritten hin zu einem Projekt Dialogischer Qualitätsentwicklung die Partner in der Praxis für das Dialogkonzept der QE-Werkstatt als einer Lerngemeinschaft und als Ort der Begegnung und des Austauschs zu gewinnen, die in den meisten Fällen aber noch nicht über Dialogerfahrungen in größeren Gruppen verfügen. Es ist darum hilfreich, sich Zeit zu nehmen, um den Dialog als Erkenntnisprozess und als methodisches Prinzip im Vorfeld und in der Anfangsphase der QE-Werkstatt erst einmal zu erläutern (s.o.) und dann auch im Prozess immer wieder auf die besonderen Herausforderungen aufmerksam zu machen, die mit einer dialogischen Arbeitsweise in der Qualitätsentwicklung verbunden sind. Wesentlich sind dabei die folgenden Gesichtspunkte (vgl. auch: Bohm 2000: 432f.):

- Dialoge über das kommunale Kinderschutz-System zur Förderung von Qualitätsentwicklung eröffnen – wie wir bereits weiter oben erläutert haben – einen Raum, in dem man über bislang unhinterfragte Selbstverständlichkeiten und feste Überzeugungen nachdenken und sie dabei infrage stellen kann. Neue Einsichten und Übereinstimmungen ergeben sich allerdings nicht von selbst. Sie können in einer QE-Werkstatt methodisch auch nicht einfach hergestellt werden; QE-Dialoge ergeben sich erst allmählich und schrittweise im offenen Prozess kommunikativer Teilhabe, sie können mithilfe spezifischer Qualitätsentwicklungs- und vor allem Selbstevaluationsmethoden zwar unterstützt, aber nicht garantiert werden (Grenzen der Methodisierbarkeit).
- Dialoge über die kommunale Kinderschutzqualität, das Aufdecken und Nachdenken über bislang unhinterfragte Selbstverständlichkeiten, können in einer QE-Werkstatt dazu beitragen, dass die daran beteiligten Kinderschutzakteure etwas über das Wesen ihres eigenen Denkens erfahren, indem sie in ihrer Praxis innehalten, sich zurücknehmen, auf andere zugehen und schließlich mit ihren Überlegungen neu ansetzen. Sie werden dabei aber zugleich die schmerzhafte Erfahrung machen, dass es nicht leicht ist, sich aus alten Verhaltens- und Denkweisen zu lösen, und dass sie nicht immer sofort etwas zur Verbesserung der kommunalen Kinderschutzpraxis beitragen können, was nicht selten zu Irritationen und Frustrationen bei den Beteiligten führt (Widersprüche des tätigen Innehaltens).
- Dialoge über die kommunale Kinderschutzqualität können in der Untersuchungsgemeinschaft einer QE-Werkstatt dazu genutzt werden, Qualitätsentwicklungsziele zu bestimmen und Wege zur Umsetzung aufzuzeigen; damit ist die Umsetzung und Zielerreichung des miteinander erarbeiteten Qualitätsprogramms jedoch noch nicht garantiert (Lücke zwischen Zielbestimmung und Zielerreichung).
- Dialoge über die kommunale Kinderschutzqualität, die ein Nachdenken über bislang ungeklärte Problemlagen und unhinterfragte Selbstverständlichkeiten ermöglichen, können zur Thematisierung schwieriger, konfliktbeladener und bislang tabuisierter Ansichten, Probleme und Schwierigkeiten führen. Dies ist zwar einerseits erwünscht, stellt aber andererseits eine Gefahr für den auf Wertschätzung und gegenseitige Anerkennung beruhenden weiteren Qualitätsentwicklungsprozess dar

(Chance und Gefährdung bei der Thematisierung von bislang tabuisierten Ansichten, Problemen und Schwierigkeiten).

- Dialoge über die kommunale Kinderschutzqualität führen in einer QE-Werkstatt zu einer neuen Praxis des eigenen Hörens und Sehens, zu einer Zurücknahme von Selbstüberzeugungen, zu einem Innehalten, das allerdings davon abhängt, ob zugleich eine Öffnung hin zu einer neuen Gegenseitigkeit im offenen, kollektiven Dialog möglich wird (Gleichzeitigkeit von individueller Zurücknahme und Öffnung zum kollektiven Dialog).

3.2 PROZESSGESTALTUNG DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

Um die kommunale Kinderschutzqualität gemeinsam im Dialog entwickeln und sichern zu können, müssen im Vorfeld und im Prozess Spannungen und Widersprüche beachtet und reflektiert werden. Aber auch in den verschiedenen Phasen der Qualitätsentwicklung, die nun näher bestimmt werden sollen, spielen sie eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Phasen Dialogischer Qualitätsentwicklung

Jeder Qualitätsdialog ist von der Unwägbarkeit und Unvorhersehbarkeit menschlicher Beziehungsaufnahmen und -gestaltungen betroffen. So gibt es auch im Kontext Dialogischer Qualitätsentwicklungen Prozessphasen, welche die Spannungen und Widersprüche im Design einer Qualitätsentwicklungs-Werkstatt deutlich hervortreten lassen. In Anlehnung an Überlegungen von David Isaacs (2002: 214ff.) und von Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority (2006: 99ff.) sowie auch auf Grundlage der im Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ gesammelten Erfahrungen kann festgehalten werden, dass innerhalb einer QE-Werkstatt vier – nicht immer zeitlich aufeinander folgende – Qualitätsentwicklungsphasen auftreten:

Phase 1: Labilität im Container, gekennzeichnet durch zurückhaltende Annäherungen

Am Anfang eines jeden Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozesses treffen in der QE-Werkstatt, die ein Schutzraum (ein bergender Container) der Entwicklung ist, sowohl Fachkräfte der unterschiedlichen Professionen als auch eine Gruppe von Eltern aufeinander. Dieser Kreis hat sich zuvor in dieser Konstellation zumeist noch nie gesehen und getroffen. Viele Fach- und Leitungskräfte haben wahrscheinlich auch noch keine Erfahrungen als Teilnehmende einer QE-Werkstatt im kommunalen Kinderschutz gemacht, weshalb sie Ausschau nach bekannten Personen und nach Kooperationspartnern halten, mit denen sie sich in einer Situation der Unsicherheit zwanglos austauschen und damit sicherer fühlen können. Andere Beteiligte wiederum finden erst einmal überhaupt keinen Gruppenanschluss. Sie fragen sich deshalb schnell, ob es überhaupt richtig war, sich für die Teilnahme an einer QE-Werkstatt entschieden zu haben. Insgesamt ist daher die Stimmung am Anfang einer Dialogischen Qualitätsentwicklung häufig geprägt durch eine Gruppenkultur vorsichtiger Annäherung bzw. skeptischer Zurückhaltung. Habituelle, organisationskulturelle und schichtspezifische Unterschiede, aber auch voneinander abweichende Vorstellungen und Erwartungen bestimmen das Bild. Sie müssen von den Qualitätsentwicklungsbegleitern und -begleiterinnen bereits am Anfang behutsam balanciert werden, damit die Teilnahme an einer QE-Werkstatt zu einer guten Erfahrung wird und die Entwicklung der kommunalen Kinderschutzqualität im Dialog gelingt (Krise der Begegnung).

Phase 2: Instabilität im Container, gekennzeichnet durch kritische Distanzierungen

In dieser Phase haben die Teilnehmenden es bereits geschafft, sich einander zuzuwenden. Sie sind allmählich dazu bereit, sich gegenseitig offen ihre Meinung zu sagen, Kritik anzubringen, die Sichtweisen anderer öffentlich anzuhören und auch infrage zu stellen. Sie ringen dabei allerdings immer wieder auch – im Widerspruch zum dialogischen Prinzip (vgl. Buber 1992) – um die Durchsetzung ihrer eigenen Deutungsmacht, weshalb sie gern aneinander vorbeireden und sich oftmals missverstehen, obwohl sie eigentlich ein Interesse an einer gegenseitigen Verständigung auf gleicher Augenhöhe haben. In dieser Situation hitziger und zum Teil heftig geführter und emotional aufgeladener Diskussionen kommt es leicht zu kritischen Distanzierungen, zu einer Gruppenkultur, die durch verdeckte Vorurteile und Vorannahmen geprägt ist, zu Abgrenzungsstrategien gegenüber der Gruppe und

den Qualitätsentwicklungsbegleitern und -begleiterinnen, die es erschweren, einen produktiven Umgang mit den eigenen unhinterfragten Selbstverständlichkeiten zu finden, sich selbst und seine Meinungen in der Schwebe zu halten (Krise des Suspendierens).

Phase 3: Erkundung im Container, gekennzeichnet durch gemeinsame Untersuchungen

Gelingt es nach der anfänglichen Krise des Suspendierens, die Instabilität zu überwinden, und ist bei den Teilnehmenden die Bereitschaft gewachsen, sich auf etwas Neues einzulassen, alte Denk- und Lösungsmuster über Bord zu werfen, kann ein neuer Bedeutungsfluss entstehen und die Kunst, miteinander zu denken, praktiziert werden (vgl. Isaacs 2002). Dann können Macht- und Statusunterschiede beiseitegelegt, bislang unhinterfragte Annahmen und Tabuthemen erkundet und die Fragmentierung im Denken (vgl. Bohm 1998) überwunden werden. Dann bestimmt eine forscherische Neugier die Gruppenkultur. Sie gefährdet aber zugleich den weiteren Qualitätsentwicklungsprozess, weil den Teilnehmenden deutlich wird, wie sehr sie in ihrer alltäglichen Praxis an ihre habituellen und organisationskulturellen Standpunkte gebunden sind und dass sie selbst es sind, die sich in ihrem Denken und Handeln isolieren (Krise der Fragmentierung).

Phase 4: Kreativität im Container, gekennzeichnet durch innovative Ergebnisse

Wenn es gelingt, die Krise der Fragmentierung, die Wahrnehmung der eigenen Begrenztheit im Denken und Handeln, konstruktiv zu bewältigen, ist eine Gruppenkultur der Fehleroffenheit möglich, kann achtsam an der Entwicklung professions- und organisationsübergreifender Qualitäts- und Fehlermanagementansätze im Kinderschutz gearbeitet werden. Und dann sind neue Formen experimentellen Lernens aus Fehlern und Erfolgen möglich, können blinde Flecken sichtbar und innovative Dialog- und Qualitätsentwicklungsergebnisse vorbereitet und erreicht werden. Ein daran anschließender generativer und zielgerichteter kommunaler Kinderschutz-Dialog unter Einbeziehung der davon betroffenen primären Kinderschützer, der Eltern, wird möglich (s. Abb. 8, S. 49).

Betrachtet man diese Phasen im Einzelnen, wird verständlich, warum die (externen und entsprechend qualifizierten) Qualitätsentwicklungsbegleiter/-innen darauf achten müssen, dass in einer QE-Werkstatt Begegnungen ermöglicht, Widerstände wahrgenommen und geklärt werden. Erst dann kann es nämlich überhaupt gelingen, die Ausgangssituation des kommunalen Kinderschutzes dialogisch zu erforschen, konkrete Qualitätsentwicklungsziele miteinander zu verabreden, Ressourcen der Teilnehmenden zu nutzen, Entwicklungsprozesse zu fördern, Ergebnisse zu sichern, Qualitätsindikatoren zu bestimmen und darauf aufbauend Qualitätsstandards zur Verbesserung der kommunalen Kinderschutzpraxis herauszuarbeiten.

Beginn der Qualitätsentwicklung: Begegnungen ermöglichen

Zu Beginn einer Qualitätsentwicklung im Kinderschutz kommt es auf die Ermöglichung von (Erst-)Begegnungen an, auf die Anbahnung von tragfähigen Beziehungen, sei es im Vorfeld der Qualitätsentwicklung oder unmittelbar am Beginn einer in der Regel aus mehreren Terminen bestehenden QE-Werkstatt. Man muss einen gemeinsamen sozialen Rahmen (vgl. Goffman 2008) gestalten, um die kooperative Herausarbeitung und Thematisierung bislang unbewusster Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata zu ermöglichen. Denn nur wenn diese an die jeweilige Organisationskultur rückgebundenen Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata miteinander reflektiert werden, kann aus einer anfänglichen Situation der Fremde eine Situation des Vertrauens, eine Kultur der Fehleroffenheit werden. Hierfür muss allerdings das Setting, der Rahmen einer QE-Werkstatt proaktiv gestaltet, muss eine Arbeitsatmosphäre der Gastfreundschaft (vgl. grundlegend: Derrida 2007) jenseits von richtig und falsch – am besten durch dafür ausgebildete Qualitätsentwicklungsbegleiter/-innen – geschaffen werden. Sie müssen insbesondere am Anfang einer Dialogischen Qualitätsentwicklung in Zusammenarbeit mit dem professions- und organisationsübergreifenden Koordinationsteam darauf achten, dass für die an einer QE-Werkstatt teilnehmenden Kinderschutzakteure ausreichend Arbeits- und Gruppenräume zur Verfügung stehen, damit sie sich im Plenum, aber auch in kleinen Gruppen begegnen und austauschen können. (Hierfür können Stühle in Form eines Kreises angeordnet oder einzelne Stuhlinseln mit Tischen im Stile eines Kaffeehauses aufgebaut werden, damit Arbeitsformen wie z.B. die Methode des World Cafés oder der Dialogrunden ermöglicht werden).

PHASEN DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG

Abbildung 8

(Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority 2006 nach Isaacs 1999)

Am besten ist es, wenn dafür gesorgt wird, dass die an einer QE-Werkstatt beteiligten Fachkräfte der unterschiedlichen Professionen und die Eltern sich dazu bereit erklären, sich außerhalb ihrer gewohnten Arbeitsumgebung, z.B. in einer Bildungsstätte, zu treffen und am besten dort auch gleich über Nacht zu bleiben. Eine solche soziale Ortsveränderung ist für den gemeinsamen Kennenlernprozess äußerst produktiv. Sie ermöglicht, was im Alltag oftmals untergeht: hinreichend Zeit für zwischenmenschliche Begegnungen zu haben. Insbesondere am Abend haben die Teilnehmenden dadurch die Möglichkeit, sich unabhängig von ihren alltäglichen Aufgaben, Sorgen und Nöten kennenzulernen. In diesem Zusammenhang hat es sich als günstig erwiesen, wenn die für die Durchführung einer QE-Werkstatt verantwortlichen Personen gemeinsame kulturelle Ausflüge oder Abendbegegnungen (Filme, Lesungen u.Ä.) organisieren.

Darüber hinaus müssen die Qualitätsentwicklungsbegleiter/-innen darauf achten, dass die an einer QE-Werkstatt teilnehmenden Kinderschutzakteure sich untereinander wie Gäste und nicht wie Fremde behandeln. Das heißt: Sie sollten die Teilnehmenden durch „Rituale der Begegnung“ – soziometrische Übungen (vgl. Lauterbach 2007), gegenseitige biografische Interviews, Dialogrunden und Dialogspaziergänge – dabei unterstützen, sich unabhängig von ihrer sozialen bzw. organisationalen Rolle und Position kennenzulernen. Begegnung schließt insofern auch immer eine spezifische Form des sich Aufeinander-Einlassens in einer fremden Umgebung ein, in der Beziehungs- und Kommunikationsregeln neu ausgehandelt und verabredet werden. Bei diesem Kennenlern- und Aushandlungsprozess kann es jedoch auch zu Missverständnissen, zur Herausbildung gruppenspezifischer und habitusbedingter Widerstände kommen (Krise der Begegnung). Es

kann durchaus passieren, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Gruppe unwohl fühlen und keinen Anschluss finden. Oder es geschieht, dass Teilnehmer Gruppen bilden, die sich voneinander abgrenzen, wodurch jedoch weiterführende zwischenmenschliche Begegnungen gefährdet werden. Solche Dynamiken ergeben sich immer wieder. Sie müssen von den Personen, die den Prozess professionell begleiten, reflexiv gehalten und im Prozess der Qualitätsentwicklung bearbeitet werden.

Insbesondere können die folgenden Ängste auf Seiten der Teilnehmenden bei der Gestaltung von (Erst-)Begegnungen im Kontext einer Dialogischen Qualitätsentwicklung auftreten:

- *„Die Angst vor dem Verlassenwerden: Du siehst und erlebst mich in meiner bloßen, gegenwärtigen Existenz und könntest mich in diesem Zustand stehen lassen und dich abwenden;*
- *die Angst vor dem Ignoriertwerden: Du nimmst gar nicht wahr, daß ich mich dir in meiner bloßen Existenz zuwende und zeige, sondern sprichst mich auf einer nicht existentiellen, beispielsweise einer handlungsorientierten Ebene an und gibst mir Ratschläge;*
- *die Angst vor dem Zerstörtwerden: Du nimmst wahr, daß ich mich dir in bloßer Existenz zeige und erträgst das nicht, so daß du den Impuls hast, mich in meinem So-Sein zu zerstören.“*

FUHR/GREMMLER-FUHR 1991: 100

Diese Ängste müssen beachtet werden, da sie zu Lernblockaden im Rahmen des Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozesses führen können. Sie entstehen immer dann, wenn es den Teilnehmenden nicht gelingt, ihre gewohnten Handlungsweisen und Einstellungen untereinander akzeptieren und wertschätzen zu lernen. Die Teilnehmenden der Qualitätsentwicklung sollten daher dazu ermuntert werden, frei zu äußern, was sie denken und fühlen. Sie müssen dabei darauf bauen können, dass ihre Äußerungen im Nachhinein nicht verurteilt werden bzw. dass sie nicht dazu führen, dass man sich von ihnen abwendet, sie ignoriert oder gar dazu tendiert, sie aus der QE-Werkstatt auszuschließen. Gerade wenn Tabuthemen angesprochen und in der Gruppe öffentlich gemacht werden, kann es jedoch passieren, dass einzelne Teilnehmende ins Fegefeuer der Kritik geraten. Sie zu schützen ist dann vor allem Aufgabe der dafür ausgebildeten Qualitätsentwicklungsbegleiter/-innen.

So kann man (Erst-)Begegnungen ermöglichen:

- Heißen Sie mit Unterstützung der in Dialogischer Qualitätsentwicklung ausgebildeten Fachkräfte die Teilnehmenden einer QE-Werkstatt herzlich willkommen.
- Stellen Sie ihnen während der QE-Werkstatt Getränke und Pausensnacks zur Verfügung.
- Sorgen Sie für eine breite Auswahl an guter Musik für die Pausen.
- Erklären Sie den Teilnehmenden am Beginn des ersten Treffens noch einmal die Architektur und das Setting der Qualitätsentwicklungswerkstatt.
- Beginnen Sie die QE-Werkstatt danach z.B. mit einer Dialogrunde zum gegenseitigen Kennenlernen. Verbinden Sie diese mit einer Klärung der gemeinsamen und der sich voneinander unterscheidenden Erwartungen. Lassen Sie die Teilnehmenden folgende Fragen beantworten:
  - Wie heißen Sie und woher kommen Sie? Was sollten die anderen Teilnehmenden von Ihnen wissen?
  - Welche Erwartungen verbinden Sie mit Ihrer Teilnahme an einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz?
  - Welche Ziele wollen Sie für sich erreichen?
  - Welche Ziele wollen Sie gemeinsam mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern erreichen?
- Bündeln Sie im Plenum die geäußerten Erwartungen und Ziele, die mit der Teilnahme an einem Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozess im Kinderschutz verbunden sind.

Widerstände wahrnehmen und klären

Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsmaßnahmen werden von vielen Fachkräften als Einmischung von oben oder von außen angesehen; sie werden sogar manchmal regelrecht als Angriff erfahren. Viele Fachkräfte sind nämlich in den letzten Jahren mit zahlreichen Reform- oder Reorganisationsbemühungen konfrontiert worden, die sie als übergestülpt erlebt haben und an denen sie nicht als Akteure beteiligt waren. Sie mussten sich häufig einfach auf neue Konzepte, Methoden und Verfahren einlassen. Nicht selten wurden dabei ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen, ihre Kritiken und Einwände übergangen. Ihre professionelle Autorität wurde nicht wertgeschätzt, ihre traditionellen Handlungs- und Verfahrensweisen auf den Kopf gestellt. Die sich daraus ergebenden Widerstände auf Seiten der Fachkräfte gegen Formen des Qualitätsmanagements sind das Resultat einer oftmals zu beobachtenden Anweisungs- und Bevormundungspraxis.

Die dabei im Hintergrund ablaufenden (inter-)organisationalen Machtdynamiken zwischen einzelnen Organisationen, Leitungen, Teams und Fachkräften spielen im Zuge Dialogischer Qualitätsentwicklungsprozesse selbstverständlich auch eine Rolle. Sie werden aber nicht einfach übergangen, sondern vor dem Hintergrund einer sich als komplex und riskant erweisenden Kinderschutzpraxis kritisch miteinander reflektiert.

Die in einer QE-Werkstatt auftauchenden Widerstände sind zumeist Ausdruck unbewältigter Machtkämpfe, von Konkurrenz- und Abhängigkeitsbeziehungen, die zur Verfestigung existierender Lernhemmnisse führen können. So kommt es, dass einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht selten verstummen, wenn sie im Angesicht ihrer Leitungskräfte oder vor ihren unmittelbaren Kollegen im Feld humaner Dienstleistungen ihre programmatischen und konzeptuellen Ansichten vertreten sollen oder wenn sie den Impuls verspüren, Kritik an den bestehenden organisationalen Rahmenbedingungen zu äußern. Oder sie führen Scheindebatten, werden polemisch oder distanzieren sich bzw. ergreifen sogar die Flucht, indem sie der QE-Werkstatt trotz verbindlicher Zusage fernbleiben. Nach Edgar Schein (2003) können solche Widerstandsreaktionen als Angstreaktionen verstanden werden.

Ziel einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz ist es deshalb, wichtige Stakeholder – Entscheidungsträger der einzelnen Kinderschutzorganisationen und politische Verantwortliche – mithilfe eines (inter-) organisationalen „middle-up-down"-Ansatzes (Nonaka/Takeuchi 1997) einzubeziehen. Damit soll verhindert werden, dass die Fachkräfte sich als passive Qualitätsobjekte ihrer Vorgesetzten begreifen.

Widerstände sind freilich Ausdruck unserer eigenen Konflikte, unserer latenten Vorurteile, unserer unhinterfragten Selbstverständlichkeiten, unserer Ängste. Sie sind aber das Beste, was wir aktuell zur Verfügung haben. Sie signalisieren, wie wir die Welt wahrnehmen und interpretieren. Im Widerstand symbolisiert sich eine spezifische Form der Ablehnung, ein Bruch mit den Meinungen und Ansichten anderer Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie wahrzunehmen, öffentlich zu verbalisieren, um sie miteinander zu klären, kann aus Lernblockaden herausführen und kreative Qualitätsentwicklungsergebnisse möglich machen. Widerstände sind darum alles andere als dysfunktional.

Folgende Widerstände, die freilich auch konkrete Kritikpunkte aus den Erfahrungen im Umgang mit anderen im Kinderschutzprozess aufnehmen, können im Verlauf einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im Kinderschutz auftreten:

- Dialogische Qualitätsentwicklung ergibt keinen Sinn: Der Prozess Dialogischer Qualitätsentwicklung ist von vornherein zum Scheitern verurteilt. Ihre Ergebnisse werden nicht erfolgreich umgesetzt werden, weil die eigene Leitung und die Mitarbeiterschaft sie nicht mittragen werden.
- Dialogische Qualitätsentwicklung ist begrenzt: Sie trägt zwar evtl. zur Veränderung der eigenen professionellen Sichtweisen bei, hat aber keinen Einfluss auf die gesamte kommunale Praxis des Kinderschutzes.
- Dialogische Qualitätsentwicklung ist zu zeitintensiv: Der Prozess ist zu zeitaufwendig. Es ist utopisch, dass sich die Fachkräfte über mehrere Termine daran verbindlich beteiligen.
- Dialogische Qualitätsentwicklung führt nicht zu abrechenbaren Ergebnissen: Ihre Durchführung ist zu wenig ergebnisorientiert. Es wird viel zu viel Zeit und Raum für gegenseitige Begegnungen und gemeinsame Erkundungen und Klärungen verwandt. Die Ergebnisse der Dialogischen Qualitätsentwicklung können nicht für eigene Organisationsentwicklungsprozesse genutzt werden. Sie sind zu abstrakt oder zu theoretisch.
- Dialogische Qualitätsentwicklung ist zu elaboriert: Der Prozess ist realitätsfern und überkomplex. In der Praxis des Kinderschutzes kommt es auf ein beherztes Handeln an – ohne langes Nachdenken.

Solche und ähnliche Äußerungen von Teilnehmenden an einem Dialogischen Qualitätsentwicklungsprozess im Kinderschutz kommen immer wieder vor. Sie zeigen sich vor allem, weil viele Fachkräfte fürchten, dass ihren Wünschen, Erwartungen und Bedürfnissen nicht genug Beachtung geschenkt wird; sie haben das Gefühl, zur falschen Zeit am falschen Ort zu sein. Eine solche skeptische Einstellung hängt aber auch damit zusammen, dass viele Teilnehmende nur wenig Erfahrung mit Qualitätsentwicklungen haben, die mehrseitig, dialogisch und partizipativ angelegt sind.

Aber auch die Tatsache, dass sich die Fachkräfte der verschiedenen Professionen gemeinsam mit Eltern darüber austauschen, was ihrer Meinung nach im Kinder-

schutz zählt, woran man die Kinderschutzqualität in einer Kommune festmachen und erkennen könnte, trägt dazu bei, dass aufgrund von Meinungsverschiedenheiten und kommunikativen Missverständnissen Kontroversen zwischen den Teilnehmenden entstehen, die zu Widerständen führen können.

Andererseits zeigt sich in derartigen Kommentaren auch eine Kritik, die nicht einfach so von der Hand zu weisen ist. In der Tat sind die zeitlichen Ressourcen endlich und es ist durchaus möglich, dass es z.B. auch gerade in großen Kommunen zu der Problematik kommt, dass nur eine begrenzte Anzahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Werkstätten besuchen kann. Es kommt dann darauf an, solche Kritik aufzunehmen und im Rahmen der Werkstatt zu bearbeiten, also gemeinsam mit der Werkstattgruppe nach Lösungen zu suchen, die der geäußerten Kritik so weit wie möglich gerecht werden.

So kann man Widerstände und Kritik bearbeiten:

- Gestatten Sie jedem Teilnehmenden, sich frei in der Gruppe zu äußern.
- Thematisieren Sie auftretende Widerstände und kritische Positionen in der Gruppe.
- Nutzen Sie Konflikte als Chance für eine thematische Anpassung der Qualitätsentwicklung.
- Fordern Sie die Teilnehmenden dazu auf, nach den Ursachen ihrer Widerstände zu forschen.
- Sorgen Sie dafür, dass niemand ausgegrenzt und für seine Aussagen öffentlich abgestraft wird.
- Schützen Sie diejenigen, die in das Fegefeuer der Kritik geraten.
- Nehmen Sie aufkommende Kritik offen auf und bearbeiten Sie sie gemeinsam mit den Beteiligten der Qualitätsentwicklungswerkstatt.

Ziele und Aufgaben im Qualitätsentwicklungsprozess

Es geht im QE-Prozess im Bündnis mit externen Qualitätsentwicklungsbegleitern/-begleiterinnen und Praxisforschern/-forscherinnen

- um die bilanzierende Untersuchung und Erforschung wesentlicher Aspekte der Ausgangssituation, der Rahmenbedingungen und der Handlungspraxis im Kinderschutz durch die Kinderschutzakteure selbst,
- um die Herausarbeitung von Ansätzen und spezifischen Zielen für die Weiterentwicklung der kommunalen Kinderschutzpraxis in der QE-Werkstatt und schließlich
- um die Erfassung und reflexive Überprüfung der entwickelten Qualitäts- und Fehlermanagementkonzepte und -verfahren im kommunalen Kinderschutz-System.

In der QE-Werkstatt werden bereits vorhandene Qualitätsentwicklungsprogramme, methodische Verfahren und Instrumente genutzt, um bedarfsgerechte neue Ansätze zur Weiterentwicklung bester Fachpraxis zu entwickeln. Dialogische Qualitätsentwicklung nimmt vor allem Impulse der Kunst und Praxis der lernenden Organisation auf. Dabei wird betont: „Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das individuelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass die Organisation etwas lernt, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation." (Senge 1998: 171) Lernen wird als inter-kommunikative Praxis gemeinsamer Sinnkonstruktion, als „Sensemaking" (Weick 1995) verstanden, also als ein Verstehen im systemischen Kontext der Organisationen, das neue produktive Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Im Kern ist daher die Aufgabe Dialogischer Qualitätsentwicklung (vgl. auch: Wolff, R. 2010: 447–463) ein reflexiver Konstruktionsprozess von Denk- und Interaktionsweisen, geht es um ein Hervorholen, Überprüfen und Verändern von Erfahrungen, von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Entwickler/-innen des Konzepts der lernenden Organisation haben dazu fünf Kerndisziplinen herausgestellt. Sie zu fördern, ist die wesentliche Aufgabe einer Dialogischen QE-Werkstatt:

- Die persönliche fachliche Kompetenz, das Wissen und Können der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entfalten und fördern (Förderung von „personal mastery").
- Mentalisierungen verstehen und praktizieren, das eigene implizite Verstehen explizit machen (Rekonstruktion und Öffnung mentaler Modelle).
- Strategische Grundorientierungen, Leitideen für Auftrag und Anliegen entwickeln (die Entwicklung einer gemeinsamen Vision).
- Arbeitsgruppen/Teams als Mikrokosmos für das Lernen in der ganzen Organisation verstehen und starkmachen (reflexives Team-Lernen).
- Kontextuell denken und die Sprache der Komplexität lernen (Systemdenken) (vgl. insbesondere: Argyris/Schön 1999; Senge 1986; Senge/Kleiner/Smith/Roberts/Ross 1999; Allen/Fonagy/Bateman 2011).

Konkret geht es in einer QE-Werkstatt im kommunalen Kinderschutzsystem grundsätzlich um die Verbesserung der Kinderschutzpraxis, verstanden als System miteinander verbundener Akteure, Handlungen und Verfahren, das nicht nur auf seine Schwächen („Weaknesses"), Stärken („Strengths"), Möglichkeiten („Possibilities") und Bedrohungen („Threats") hin kritisch untersucht wird, sondern auch in Hinblick auf eine Praxis transformativer Transaktionen (Jona M. Rosenfeld), nämlich von Austauschprozessen, die Veränderungen anstoßen. Dabei sollen die folgenden Ziele erreicht werden:

- Die selbstevaluative Erforschung des kommunalen Kinderschutzsystems
- Die Verbesserung der Zusammenarbeit in der Kinderschutzorganisation
- Die Verbesserung der Zusammenarbeit im gesamten Hilfesystem
- Die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Familien (den Eltern, Kindern und Jugendlichen) in Fällen von Kindeswohlgefährdung
- Die kritische Analyse problematischer Kinderschutzverläufe und das Erlernen der Methode des Lernens aus Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz
- Die innovative Veränderung von Leitbildern, Haltungen, Rollen, Programmen und Methoden im Kinderschutz
- Die Herausarbeitung von Qualitätsstandards und die Entwicklung von Qualitäts- und Fehlermanagementsystemen im Kinderschutz

Aus diesen Zielen folgt eine ganze Reihe von Themenschwerpunkten, die die curricularen Eckpfeiler bei der Programmgestaltung einer Dialogischen QE-Werkstatt ausmachen; sie müssen nicht alle und vor allem nicht nacheinander behandelt werden. Je nach Entwicklungsbedarf der teilnehmenden Organisationen und Fachkräfte wird man besondere Schwerpunkte setzen. Wir stellen die folgenden Eckpfeiler heraus:

1. Interessen und Entwicklungsbedarfe im lokalen Kinderschutzsystem herausarbeiten
2. Das lokale Kinderschutzsystem in einem ersten Schritt evaluieren
3. Grundorientierungen und Leitbilder im Kinderschutz entwickeln (QD 1)[6]
4. Selbstverständnis, Rolle und Kompetenzprofile der Fach- und Leitungskräfte klären (QD 2)
5. Frühe Hilfen und offene Zugänge zum Kinderschutz entwickeln (PQ 1)[7]
6. Mit Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung kompetent umgehen (PQ 2)
7. Fälle verstehen/Kindeswohlgefährdungen einschätzen (PQ 3)
8. Zusammenarbeit im Kinderschutz kompetent gestalten (PQ 4)
9. Kinderschutzergebnisse sichern (PQ 5)
10. Eine reflexive achtsame Organisationskultur im Kinderschutz entwickeln: Aus Fehlern und Erfolgen lernen (PQ 6)

Wir konkretisieren ihre curriculare Struktur jeweils in einem Modulraster:

1. Interessen und Entwicklungsbedarfe im lokalen Kinderschutzsystem herausarbeiten

Entwicklungsaufgabe

Im neuen § 79a SGB VIII wird als Zielbestimmung von Qualitätsentwicklungen herausgestellt, Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität sowie geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung für

1. die Gewährung und Erbringung von Leistungen,
2. die Erfüllung anderer Aufgaben,
3. den Prozess der Gefährdungseinschätzung nach § 8a und
4. die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen weiterzuentwickeln, anzuwenden und regelmäßig zu überprüfen.

Wie man aber konkret in einem lokalen Kinderschutzsystem ansetzen will, welche Interessen die Akteure verfolgen, welche Erwartungen an das Kinderschutzsystem eine Rolle spielen und welche Entwicklungsbedarfe sich in einer Erstevaluation zeigen, muss mit den an Qualitätsentwicklung Interessierten ganz am Anfang einer QE-Werkstatt herausgearbeitet werden.

6 QD = Qualitätsdimension
7 PQ = Prozessqualität

Themen-Bausteine

1. Situation und Entwicklungsbedarf im lokalen Kinderschutz (im Jugendamt, bei Freien Trägern, in den anderen beteiligten Berufssystemen)
2. Ich selbst und meine QE-Interessen, Fachkräfte im Dialog
3. Das gesellschaftliche, politische und fachliche Interesse an QE im Kinderschutz

Geeignete Arbeitsformen

Dialogisch-explorative Selbstevaluation zur Situation und zum Entwicklungsbedarf im Vorfeld der QE-Werkstatt/Dialogrunden/Teilnehmer-Steckbrief-Galerie/Praxisuniversität/Runder Tisch mit Gästen (s. methodische Konkretisierungen in Abschnitt 3.3)

2. Das lokale Kinderschutzsystem in einem ersten Schritt evaluieren

Entwicklungsaufgabe

Qualitätsentwicklung braucht eine empirische Grundlage. Darum müssen die Rahmenbedingungen, die Stärken und Schwächen, die Bedrohungen und Chancen im lokalen Kinderschutz und nicht zuletzt die Entwicklungsbedarfe in den Blick genommen und untersucht werden. Auf diese Weise können sich die Teilnehmenden einer QE-Werkstatt bewusst machen, wo sie in ihrer Praxis stehen und was sie mit einem QE-Prozess erreichen wollen.

Themen-Bausteine

1. Basisdaten/Dokumente und Regelungen
2. Stärken-Schwächen/Bedrohungen/Chancen im Kinderschutzsystem
3. Entwicklungsbedarfe/Entwicklungsziele

Geeignete Arbeitsformen

Teilnehmer-Recherchen (einzeln und im Gruppenzusammenhang)/SWOT-Analyse/Open-Space-Entwicklungslabor

3. Grundorientierungen und Leitbilder im Kinderschutz entwickeln (QD 1)

Entwicklungsaufgabe

Grundorientierung und Leitbild zu erarbeiten und zu klären, was wirklich zählt, ist der Eckstein einer reflexiven Organisationskultur. Sich an gesetzlichen Vorgaben auszurichten ist wichtig, reicht aber nicht aus. Das Modul hat eine weitergehende Aufgabe: die Ausarbeitung einer persönlichen und einer von der Kinderschutzorganisation sowie vom gesamten System getragenen Vision, worauf es im Kinderschutz ankommt.

Themen-Bausteine

1. Historische Entwicklungslinien des Kinderschutzes – von der Kinderrettung zum Risikomanagement
2. Aufträge – von wem und wofür?
3. Von der persönlichen zur gemeinsamen Vision/Philosophie
4. Tri-polarer, demokratischer Kinderschutz

Geeignete Arbeitsformen

Dialogrunden: Warum überhaupt ein Leitbild?/Praxisuniversität/MikroArtikel: „Meine Kinderschutzphilosophie", „Die Kinderschutzphilosophie meiner Einrichtung"/Organisationales Wertediagramm/Lektüre- und Studienkreis

4. Selbstverständnis, Rolle und Kompetenzprofile der Fach- und Leitungskräfte klären (QD 2)

Entwicklungsaufgabe

So wichtig Programme und Methoden, Instrumente und Verfahren in der Kinderschutzarbeit sind, wesentlich sind im Prozess personenbezogener Dienstleistungen die Fachkräfte. Eine Klärung, wie die Kinderschutzfachkräfte sich selbst und ihre Rolle verstehen und über welche persönlichen und fachlichen Kompetenzen sie verfügen, ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der QE-Werkstatt. Sie zielt vor allem auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Schärfung des Rollen- und Kompetenzprofils der professionellen Akteure und will sie aus Unsicherheit, Minderwertigkeitsgefühlen und Angst herausführen, um unsicher-ambivalente und negative Berufseinstellungen zu überwinden. Wir müssen daher die bedeutsame Ver-

schränkung der sozioökomischen Lebensverhältnisse mit der familialen Umwelt und den frühen und weiteren Sozialisationserfahrungen sowie den beruflichen Erfahrungsmustern im organisationalen Kontext in den Blick nehmen.

Wer wir als Person sind, wie wir uns als „Selbst" hervorbringen und verstehen, wie und warum wir auf eine bestimmte Weise handeln, Beziehungen entwickeln oder in Konflikte geraten, ist an die Ausbildung basaler Reflexionsfunktionen gebunden. Psychoanalyse, Bindungstheorie, Kognitive und Interpersonelle Psychotherapie und nicht zuletzt Klientenzentrierte Therapie haben dies unterstrichen und mit der Fokussierung auf Prozesse des Mentalisierens bzw. der Reflexionsfunktion sowohl die Klienten/Patientinnen als auch die Fachkräfte/Therapeuten in ihren Beziehungen und im Bemühen um ein gegenseitiges Verstehen in den Blick genommen.[8] Sie zu verdeutlichen und bewusst zu machen, ist ein curricularer Schwerpunkt der QE-Werkstatt.

Themen-Bausteine

1. Sozialisationserfahrungen in Familie, Ausbildung und Beruf
2. Belastungen und Gefährdungen/Ressourcen und Erfolge in der Kinderschutzarbeit
3. Rollen- und Aufgabenverständnis im Kinderschutz
4. Kompetenzen
5. Visionen und Ziele, Pläne und Projekte in der Kinderschutzarbeit.

Geeignete Arbeitsformen

Rekonstruktive Biografie-Werkstatt/MikroArtikel/Erfolgsgeschichten – vorgelesen und selbst verfasst/Kompetenz- und Erfolgsportfolio/Open-Space-Veranstaltung zu Belastungen u. Gefährdungen, Ressourcen und Erfolgen/Antizipatorische Dialoge (nach Seikkula/Arnkil 2007)

5. Frühe Hilfen und offene Zugänge zum Kinderschutz entwickeln (PQ 1)

Entwicklungsaufgabe

Ganzheitliche Kinderschutzkonzeptionen betonen die notwendige Integration präventiver Früher Hilfen der Schwangerschaftsberatung (SchKG), gesundheitlicher Hilfen für Eltern und Kinder rund um die Geburt und in früher Kindheit (SGB V, §§ 24, 26), der Frühförderung (SGB IX, §§ 30; 56) mit familienunterstützenden Kinder- und Jugendhilfen und schließlich mit Kinderschutzhilfen im Gefährdungsfall (SGB VIII). Sie programmatisch und methodisch in den Blick zu nehmen, ist eine wichtige Aufgabe in der QE-Werkstatt, um auf diese Weise mit Angeboten, die sich an alle Familien richten (universelle Orientierung) den Zugang für eine präventive, unterstützende und eingreifende Kinderschutzarbeit zu öffnen (vgl. in diesem Zusammenhang den Dormagener Qualitätskatalog der Kinder- und Jugendhilfe, Teil III: Frühe Hilfen – Wege der Prävention: 99 ff. bzw.: frühe Kindheit. Sonderausgabe 2012. Frühe Hilfen. Gesundes Aufwachsen ermöglichen. 14. Jg. 2012)

Themen-Bausteine

1. Arbeit im Vorfeld der Hilfe
2. Multiprofessionelle Bilanzierung eigener oder anderer Frühe-Hilfen-Modellprojekte
3. Familienhebammen als Partnerinnen im Hilfesystem
4. Elternbildung/Eltern-Coaching + Konfliktmanagement
5. Netzwerke Früher Hilfen – Qualitätsstandards multiprofessioneller Zusammenarbeit

Geeignete Arbeitsformen

Dialogrunden/Projektreports/Professionspanel/Praxisuniversität/inter-organisationales Qualitätsteam/Interview- und Fokusgruppen „Frühe Hilfen"

6. Mit Hinweisen auf Kindeswohlgefährdung kompetent umgehen (PQ 2)

Entwicklungsaufgabe

Im Zuge der Veränderung von Kindheit und insbesondere der Ausweitung von Kinderrechten wird die Gefährdung von Kindern mit größerer gesellschaftlicher und professioneller Aufmerksamkeit wahrgenommen. Damit ist es die Aufgabe der verantwortlichen Kinderschutzeinrichtungen, allen Hinweisen auf evtl. vorliegende Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen unverzüglich nachzuge-

8 Die kognitionswissenschaftliche Erforschung der Entwicklung und Psychopathologie in den letzten beiden Jahrzehnten (u.a. Barasolou 1991; Cicchetti 1987; Cicchetti/Cohen 1995; Rutter 1993; Sroufe 1996; Dennets 1978, 1994; Fonagy et al. 2008; Allen/Fonagy/Bateman 2011) hat diesen Zusammenhang mit gut begründeten Forschungsdaten und differenzierten Theoriemodellen mit dem Konzept der Reflexionsfunktion oder Mentalisierung neu gefasst und die Bedeutung des mentalen Repräsentationssystems an der „Schnittstelle von Genen und Umwelt" (vgl. insbesondere: Fonagy et al. 2008: 121–150) für die Verarbeitung von Erfahrungen im menschlichen Entwicklungsprozess betont.

hen und zugleich mit denjenigen, die eine Konflikt- oder Gefährdungssituation melden, offen und sachgerecht einen Informationskontakt herzustellen und sie evtl. als Brücke zum familialen oder institutionellen „Problemsystem" zu nutzen. Wie die Abklärung und das Aufgreifen der Gefährdungshinweise am besten geschehen könnten, ist eine wichtige Aufgabe der QE-Werkstatt.

Themen-Bausteine

1. Hinweisgeber/Meldende – Interessen, Erwartungen, Beteiligung
2. Anzahl, Problemschwerpunkte, Betroffene nicht-bestätigter und bestätigter Meldungen
3. Methoden im Umgang mit Meldungen
4. Der Blick auf das Kind im Meldekontext

Geeignete Arbeitsformen

Forschungsgruppen/Basisdatenerhebung/Methoden-Labore

7. Fälle verstehen, Kindeswohlgefährdungen einschätzen (PQ 3)

Entwicklungsaufgabe

Kindeswohlgefährdungen fachlich kompetent einzuschätzen und dabei sowohl die eigene berufliche Erfahrung sowie fundierte diagnostische Verfahren und Instrumente anzuwenden, ist eine Kernaufgabe im Kinderschutz. Sie den Standards guter Fachpraxis entsprechend wahrzunehmen, ist eine zentrale Aufgabe jeder Qualitätsentwicklung im Kinderschutz. Sie zielt insofern auf die Erweiterung des Wissens wie der methodischen Kompetenz der Fachkräfte und auf die Weiterwicklung der organisatorischen Rahmenbedingungen und Verfahrensregelungen, die eine differenzierte Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen stützen.

Themen-Bausteine

1. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung/Kindesmisshandlung und Vernachlässigung als Konstruktion
2. Kindeswohlgefährdungseinschätzung als dialogische Koproduktion
3. Anzeichen, Ursachen und Folgen von Kindeswohlgefährdungen
4. Rolle und Aufgabe bei Kindeswohlgefährdungseinschätzungen: Von der Checkliste zur persönlichen Fall- und Prozessverantwortung
5. Multiperspektivisches Fallverstehen in dialogischen Fallrekonstruktionen

Geeignete Arbeitsformen

Praxisuniversität/Dialogrunden/Studiengruppen/Methoden-Labor/Fall-Werkstatt

8. Zusammenarbeit im Kinderschutz kompetent gestalten (PQ 4)

Entwicklungsaufgabe

Zusammenarbeit ist mit Recht zu einem zentralen Thema in der Kinderschutzarbeit geworden, gelingt Kinderschutz als personenbezogene Dienstleistung doch nur als Ko-Produktion. Dabei ist allerdings die Zusammenarbeit mit Kindern und Eltern, neben der Zusammenarbeit mit den Fachkräften in der eigenen Einrichtung und im gesamten lokalen Kinderschutzsystem, in jüngster Zeit als besonders wichtig herausgestellt worden. Wie Zusammenarbeit verstanden werden kann, was ihre Hindernisse sind und wie man diese überwinden und beste Fachpraxis entwickeln kann, ist eine wichtige Aufgabe der QE-Werkstatt (vgl. auch: Amt f. Soziale Dienste Bremen (Hg.) (2009): BQZ. Der Bremer Qualitätsstandard: Zusammenarbeit im Kinderschutz).

Themen-Bausteine

1. Dilemma und Chance der Zusammenarbeit – ein theoretischer organisations- und professionswissenschaftlicher Rahmen
2. Hindernisse der Zusammenarbeit
3. Dialogische Zusammenarbeit als Methode
4. Kindzentrierung in der Zusammenarbeit
5. Qualitätsstandards der Zusammenarbeit

Geeignete Arbeitsformen

Inter-organisationale Fall-Werkstatt/Praxisuniversität/Methodenlabor/Werkstatt für dialogische Familienarbeit/Studiengruppen

9. Kinderschutzergebnisse sichern (PQ 5)

Entwicklungsaufgabe

In der Sozialen Arbeit und nicht zuletzt in der Kinder- und Jugendhilfe hat das Interesse an Forschungen zugenommen, die Wirkungsprozesse im Hilfeverlauf untersuchen, um wissenschaftlich belegte Aussagen darüber machen zu können, welche Faktoren zu einer gelungenen Praxis beigetragen haben. Die Forderung nach einer dergestalt Evidenz-basierten Praxis (vgl. Gambrill 2008: 51 ff.) hat inzwischen auch die Kinderschutzarbeit erreicht. Eine ergebnisorientierte Fallprozessforschung mit einer mittle-

ren und längeren Zeitperspektive (etwa von 2 bis 10 Jahren) fehlt aber immer noch weitgehend. Dialogische QE-Werkstätten haben hier eine Vorbereitungsfunktion. Sie sind geeignet, Fachkräfte und Organisationen im Kinderschutz für eine Ergebnissicherung zu motivieren und selbst erste Schritte zu unternehmen, um zu überprüfen, ob ihre Kinderschutzmaßnahmen erfolgreich sind und ob das Kinderschutzsystem dazu beiträgt, ein Netzwerk im Gemeinwesen zu schaffen, das entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention Kinder fördert und schützt. In diesem Sinne gehört es zu einer wichtigen Aufgabe einer QE-Werkstatt, Verläufe und Ergebnisse im Hilfeprozess auf allen Ebenen der Kinderschutzpraxis zum Thema zu machen und zu untersuchen (vgl. Pelton 2008: 25 ff.; Lindsey/Shlonsky 2008: 375 ff.).

Themen-Bausteine

1. Basisdatenrecherche – Anlässe, Anzahl und bereits bekannte Ergebnisse von Kinderschutzprozessen
2. Kinderschutz in der Bewertung von Eltern, Kindern, Jugendlichen und von Fachkräften
3. Die Leistungsfähigkeit des lokalen Kinderschutzsystems aus Sicht der Partner der Kinder- und Jugendhilfe in anderen Berufssystemen
4. Fallverläufe im Rückblick, insbesondere unter dem Blickwinkel der Partizipation von Eltern, Kindern und Jugendlichen
5. Umgang mit Beschwerden

Geeignete Arbeitsformen

Praktiker/-innen-Forschungsgruppen/Fragebogenerhebungen/Reflexionen im Fishbowl- und Fachkräfte-Panel-Format/Fall-Werkstatt/Praxisuniversität

10. Eine reflexive achtsame Organisationskultur im Kinderschutz gestalten: Lernen vom Erfolg und aus Fehlern (PQ 6)

Entwicklungsaufgabe

Das Lernen vom Erfolg erlaubt eine Gegenperspektive zum medial betonten Negativbild gescheiterter Kinderschutzeinrichtungen, insbesondere der Jugendämter, aufzubauen. In einer QE-Werkstatt kann an diese Erfahrungen mit Gewinn angeknüpft werden: also nicht nur aus Fehlern, sondern auch aus Erfolgen zu lernen. Wie Erfolge zustande kommen und verstetigt werden können und wie Fehler als Chance verstanden und genutzt werden können um produktive Lernprozesse und innovative Entwicklungen in den Kinderschutzorganisationen anzustoßen, ist eine notwendige Aufgabe einer Dialogischen Qualitätsentwicklung im lokalen Kinderschutzsystem, denn auf diese Weise kann ein konkreter Beitrag zur Entwicklung einer nachhaltigen lokalen Praxis der Qualitätssicherung und des Risikomanagements geleistet werden (s. auch: Amt f. Soziale Dienste Bremen in Kooperation mit dem Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. (2010): Qualitätssicherung und Risikomanagement in der Kinderschutzarbeit. Das Bremer Konzept).

Themen-Bausteine

1. Erfolge und Fehler in theoretischer und empirischer Perspektive
2. Organisationskulturelle und fachliche Rahmenbedingungen für Erfolge und Fehler
3. Erfolge und Fehler im Rückblick
4. Methoden des Lernens vom Erfolg und aus Fehlern
5. Konzepte, Programme und Methoden der Qualitätssicherung und des Risikomanagements

Geeignete Arbeitsformen

MikroArtikel/Praxisuniversität/Praktiker/-innen-Resümees/Dialogrunden/Fall-Werkstatt/Kollegiale Teamberatung/Kritische Ereigniseganalysen/Tages-Labore zur Untersuchung von Fehlern und Erfolgen/Elternwerkstatt

3.3 METHODEN DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

In einer QE-Werkstatt im Feld der kommunalen Kinderschutzarbeit muss das Rad des methodischen Arbeitens nicht neu erfunden werden. Wir können vielmehr nicht nur an eine Fülle methodischer Arbeitsansätze in der Tradition sowohl der psychosozialen Gruppenarbeit (vgl. Hartwig 2010; Hedtke/Peter 2009; Konopka 1968) und Gruppenpsychotherapie (vgl. Berne 2009; Petzold 1966; König 1992; Richter 1972; Yalom 1970) und der Erwachsenenbildung (vgl. Brocher 2007; Rabenstein 1996) anschließen als auch an die neuere systemische und psychodynamische Organisationsentwicklung und -beratung (wie insbesondere den von Mathias Lohmer herausgegebenen Band „Psychodynamische Organisationsberatung“ (2000) und Peter Senges zum Standardwerk gewordenen Beitrag „Die fünfte Disziplin“, 1998), aber auch an die von

Senge u.a. herausgegebenen Methodenbeiträge: Das „Fieldbook zur Fünften Disziplin" (1996) sowie „The Dance of Change" (2000) und auch an Methoden dialogischer Kommunikationspraxis, wie sie inzwischen weltweit in Gesellschaft und Politik, in Wissenschaft und Berufspraxis, in religiösen und weltanschaulichen Gemeinschaften genutzt werden, worauf wir oben bereits hingewiesen haben (s. insbesondere: Benesch 2011; Hartkemeyer/Hartekemeyer 2005). Die hier wichtigen theoretischen Orientierungen an Feld-, Gestalt- und Systemtheorien bzw. an konstruktivistischen und kognitionspsychologischen und psychoanalytischen Konzepten der Mentalisierung spielen bei der Gestaltung dialogischer Qualitätsentwicklungsprozesse ebenso eine Rolle wie die in Gruppenarbeit und Gruppenpsychotherapie herausgearbeiteten Arbeitsprinzipien und Arbeitsformen: der Niedrigstrukturierung, der offenen, allparteilichen Zuwendung, des Hier-und-Jetzt-Prinzips, des gegenseitigen Beobachtens und Lernens, des System- und Umdenkens, der reflection-in-action und der reflection-on-action, des Gruppen-Feedbacks, und nicht zuletzt der Selbsterforschung und des Co-Presencing und Experimentierens in der Gruppe.

Methodisch sind die Gesamtgruppe (oder das Plenum aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer) und kleinere Arbeitsgruppen (mit 6–8 oder 8–12 Teilnehmenden) die wesentlichen Settingformen der QE-Werkstatt. Die Variabilität ihrer Zusammensetzung und zeitlichen Struktur ist aber das wesentliche Strukturelement eines dialogisch-methodischen Designs. Das variable Gruppensetting erlaubt nämlich eine zugewandte Begegnung und sichere Beziehungsaufnahme ebenso wie die Erfahrung von sozialer und mentaler Veränderung und dynamischem Experiment. Die japanischen Qualitätsentwickler um Ikujiro Nonaka verwenden dafür das ursprünglich vom Philosophen Kitaro Nishida (1933/1970) entwickelte Konzept des „ba" mit der Bedeutung einer „Plattform für die schöpferische Entwicklung von Wissen" (Nonaka et al. 2001: 493), gewissermaßen eines Raumes mit verschiebbaren Wänden, wie sie uns in der japanischen Hausarchitektur begegnen.

„Ba" kann verstanden werden als ein konkreter physischer und mentaler, aber vor allem als ein interaktiver Ort, „wo Wissen miteinander geteilt, hervorgebracht und genutzt wird, in Anerkennung der Tatsache, dass Wissen notwendigerweise eines Kontexts bedarf, um überhaupt existieren zu können." (ebd.: 499; unsere Übersetzung).

Das Gruppensetting ist insofern ein Ort, wo hintergründiges, über Sozialisationsprozesse entstandenes Wissen (tacit knowledge) von Gefühlen, Erfahrungen und mentalen Modellen in der unmittelbaren Begegnung miteinander ausgetauscht werden kann und wo etwas Neues entsteht (originating ba), wo „die mentalen Modelle und Fähigkeiten der Einzelnen in gemeinsam geteilte Begriffe und Konzepte umgewandelt werden … wo die Umwandlung hintergründigen Wissens in explizites Wissen (in der Form einer Externalisierung) geschieht" (dialoguing ba) und wo dieses Wissen neu miteinander kombiniert (systemizing ba) und schließlich in der Gruppe experimentell umgesetzt und angewandt wird (excercising ba). In einem so verstandenen Gruppensetting ist es möglich, die Aktiva der Qualitätsentwicklung, also das kollektive Vermögen (assets), in der Form der gemeinsamen Erfahrungen, der praktischen Fähigkeiten und des expliziten Wissens der am Gruppenprozess Teilnehmenden, wie es sich in Bildern, in Symbolen und vor allem sprachlich in Strategiekonzepten und Programmen niederschlägt, zu nutzen (vgl.: ebd.: 500 ff.).

Einander begegnen und sich austauschen, miteinander sprechen und einander anhören, berichten und erzählen, vortragen und nachfragen, denken und nachdenken, untersuchen und analysieren, inszenieren und experimentieren sind Praxisformen der interaktiven Kommunikation in der Gruppe. Sie werden je nach Thema, Aufgabe und Fragestellung unterschiedlich gewichtet, spielen aber alle in besonderen methodischen Arbeitsformen, die das dialogische Design[9] der QE-Werkstatt ausmachen, eine Rolle.

Wir konkretisierten im Weiteren die wichtigsten methodischen Arbeitsformen, die sich als hilfreich in der Dialogischen Qualitätsentwicklung erwiesen haben. Um sie anwenden zu können, muss man allerdings über eigene Erfahrungen als Qualitätsentwickler/-in bzw. als Erwachsenenbildner/-in verfügen oder die einschlägige Literatur konsultieren. Wir skizzieren hier nur eine Reihe methodischer Elemente zur ersten Orientierung, die nicht einfach als „Methodenbaukasten" dienen können (dessen Erarbeitung sinnvoll wäre, im Rahmen dieses Praxisleitfadens, bei dem es um eine erste programmatische

9 Andere Organisationsentwickler sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Interventionsdesign" (s.: Königswieser/Exner 1999: 147 ff.).

und methodische Orientierung geht, aber nicht geleistet werden kann): Folgende Arbeitsformen werden vorgestellt: (1) Dialogisch-explorative Selbstevaluationen, (2) Dialogrunden, (3) Dialoge im Offenen Raum nach der Open-Space-Technology, (4) Organisationale SWOT-Analysen, (5) MikroArtikel, (6) Fall-Werkstatt, (7) Methodenlabor, (8) Praxisuniversität, (9) Lernen vom Erfolg und aus Fehlern, (10) QE-Werkstatt-Ergebnisevaluationen.

1. Dialogisch-explorative Selbstevaluationen

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?
Die Arbeitsform ist ein gruppenorientiertes Verfahren zur Selbstuntersuchung/Selbstbilanz der Ausgangsbedingungen und des Entwicklungsbedarfs (bzw. der Fragestellungen und Themenschwerpunkte) im Hinblick auf die Durchführung einer Qualitätsentwicklung in einer Kinderschutzorganisation oder einem kommunalen Kinderschutzsystem.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?
Das Ziel einer dialogisch-explorativen Selbstevaluation ist es, die lokalen Teilnehmer/-innen an der Qualitätsentwicklung zu aktivieren und sie von Anfang an als selbstreflexive Akteure anzusprechen und ernst zu nehmen, ihre Erfahrungen im eigenen Handlungsfeld zu nutzen und auf dem Wege einer Selbsterforschung die Ausgangssituation, die Entwicklungsbedarfe und -interessen in der Kinderschutzarbeit in den Blick zu nehmen, nicht zuletzt ihre Erwartungen abzuklären, die sie mit der Teilnahme an einer Dialogischen QE-Werkstatt verbinden.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?
Man kann sie zur Klärung der Ausgangslage und Problemsituation der Kinderschutzarbeit sowie zur Konturierung der Erwartungen und Problemstellungen für die geplante QE-Werkstatt nutzen.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?
Vor Beginn der QE-Werkstatt, aber auch zur empirischen Fundierung einer eingegrenzten Thematik im Verlauf der QE-Werkstatt, wie z.B. bei der Bilanzierung der in der eigenen Praxis angewandten Verfahren zur Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen oder einer Untersuchung des Umgangs mit Kindeswohlgefährdungsmeldungen im lokalen Kinderschutzsystem

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?
(1) Im Kontakt mit den externen Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern: Abklärung des Teilnehmerkreises aus Fachkräften des oberen u. mittleren Leitungsmanagements sowie der Fachbasis eines lokalen Kinderschutzsystems, (2) Klärung der Fragestellungen und des Untersuchungsbereichs, (3) Erarbeitung bzw. Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente (Fragebogen, Leitfäden etc.), 4) Zusammenstellung vorhandenen Datenmaterials und einschlägiger Dokumente, (5) Durchführung der verabredeten Evaluationen, (6) Auswertung des Materials, 7) Erarbeitung eines Ergebnisberichts, 8) Vorstellung der Ergebnisse in der Steuerungsgruppe bzw. im ersten Meilensteingespräch

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?
3–4 Monate, bei längerer Vorlaufzeit könnte die Selbstevaluation auch auf einen Zeitraum von 6 Monaten ausgedehnt werden

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?
Ein Arbeitsraum (mit moderner IT-Ausrüstung) für ein dreiköpfiges Kernteam und ein Gruppenraum für eine Evaluationsgruppe von etwa 16–18 Personen

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?
Eine durch eine Selbstaktivierung prospektiver Teilnehmer/-innen ermöglichte und vor allem mit qualitativen Daten gestützte Erstbilanz der Ausgangssituation des lokalen Kinderschutzsystems und eine Präzisierung der Entwicklungsbedarfe und -interessen der Beteiligten

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Flick, U. (Hg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Hummel, U. (Hg.) (2004): Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. Freiburg: Lambertus
- König, J. (Hg.) (2007): Einführung in die Selbstevaluation. Ein Leitfaden zur Bewertung der Praxis Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus

2. Dialogrunden

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?
Dialogrunden sind Gruppen der Begegnung, des Austauschs und der Reflexion in einem kleinen Teilnehmerkreis, der Konstanz und Wechsel in der Zusammensetzung erlaubt.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?
Dialogrunden haben das Ziel, die Teilnehmenden einer QE-Werkstatt miteinander bekannt zu machen, sie miteinander ins Gespräch zu bringen und sie zu aktivieren, die eigenen Erfahrungen, Ideen, Interessen und Erwartungen einzubringen und sie im klärenden persönlichen und fachlichen Austausch mit den anderen zu präzisieren, zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?
Dialogrunden sind besonders geeignet, Anfänge zu erleichtern, Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden auf den Tisch zu bringen und abzuklären; sie können als Reflexions- und Entwicklungskreis aber auch generell für die unterschiedlichsten Themen und Fragestellungen genutzt werden.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?
Vor allem am Anfang einer QE-Werkstatt; aber auch immer wieder im Prozess einer QE-Werkstatt zur Ermöglichung von Nachfragen und Vertiefungen nach Vorträgen, Filmen oder anderen Präsentationen bzw. nach einer Fallvorstellung oder einem Methodenlabor

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?
(1) Ein Raum, möglichst mit runden Tischen (wie in einem Caféhaus), wird vorbereitet. (2) Aufgabe und Fragestellung der Dialogrunde werden festgelegt und bekannt gemacht. (3) Die Teilnehmenden werden eingeladen, sich in kleinen Dialogrunden von etwa 4–6 Personen zusammenzufinden. (4) Die Runde macht sich miteinander bekannt und beginnt das Gespräch. (5) Eine/-r der Teilnehmenden übernimmt die Moderation. (6) Erste Beiträge/Einfälle/Überlegungen werden auf den Flipcharts der Tische bzw. auf Karten notiert. (7) Nach einer vorab vereinbarten Zeit werden die Ergebnisse zusammengefasst und die Gruppe entscheidet, wer die Ergebnisse im Plenum der QE-Werkstatt vorstellt.

Es ist aber auch eine Alternative möglich, die die Methode des World-Cafés, auf die die Arbeitsform der Dialogrunden zurückgeht, mit den folgenden Schritten aufnimmt: (1) Ein/-e Gastgeber/-in wird bestimmt, der/die am Tisch bleibt. (2) Alle anderen Teilnehmenden wechseln und suchen sich neue Tische. (3) Dort beginnt eine weitere Dialogrunde, in der alle berichten, was in der ersten Runde an Schlüsselideen, Themen und Fragestellungen eine Rolle spielte. (4) Dann wird das Gespräch fortgesetzt und das Thema weiter vertieft. (5) Schließlich wird entschieden, wer die Ergebnisse im Plenum der QE-Werkstatt vorstellt.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?
Für zwei Dialogrunden muss man i.d.R. jeweils 20–30 Minuten einplanen. Für die Präsentation der Ergebnisse im Plenum braucht man etwa 30–45 Minuten. Insgesamt muss man für einen Block mit Dialogrunden 1 ½ bis 2 Stunden vorsehen.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?
Je nach Zahl der Teilnehmenden braucht man einen großen Raum, in dem eine ausreichende Zahl von nicht zu großen (am besten runden) Tischen für 4–6 Personen Platz hat, die großzügig im Raum verteilt sind, sodass das Gespräch an einem Tisch von den Nachbarn nicht zu sehr gestört wird. Auf den Tischen sollen Flipchart-Tischdecken und Moderationskarten mit Stiften vorhanden sein. Im großen Raum sollte es Computer, Beamer und evtl. auch eine Lautsprecheranlage und Mikrofone geben.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?
Es wird eine zugewandte Atmosphäre offener Beziehungsaufnahme geschaffen. Die Teilnehmenden werden miteinander bekannt, eine Kultur der Begegnung entsteht. Es wird zusammen eine „Lernreise“ unternommen. Fragen werden geklärt, Interessen und Erwartungen, Erfahrungen miteinander geteilt. Ideen zu wichtigen Fragen und Themen werden gemeinsam hervorgebracht und erste Untersuchungsergebnisse erarbeitet.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Brown, J./Isaacs, D. (2007): Das World-Café: Kreative Zukunftsgestaltung in Organisationen und Gesellschaft. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag,

- http://www.theworldcafe.com/translations/GermanTWC2.pdf
- http://www.all-in-one-spirit.de/res/res_wc.htm
- Gerard, G./Ellinor, L. (2002): Dialoge bzw. Dialogmethode. In: Holman, P./Devane, T. (Hg.) (2002): Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppen-Interventionen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, S. 176–187

3. Dialoge im offenen Raum

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?

Dialoge im offenen Raum (nach der OST-Methode) sind eine Methode der Klärung wichtiger organisationaler Entwicklungsfragen im interaktiven Großgruppenraum mit verschiedenen, moderierten „Themenecken", die von den etwa max. 50 Teilnehmenden einer QE-Werkstatt (evtl. auch erweitert um eine Gruppe von Gästen oder nur einmalig anwesenden Berufsgruppen) aufgesucht, genutzt und dann aber evtl. auch wieder nach einer Phase des Austauschs und der Erörterung verlassen werden, wobei die Ergebnisse am Schluss gebündelt und in einem Plenum erörtert werden.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?

Im Kern geht es darum, anstatt Teilnehmende einer QE-Werkstatt mit Vorträgen und Veranstaltungsangeboten zu passivieren, sie einzuladen, präsent zu sein, möglichst vielen anderen Fachkräften (aus anderen Abteilungen, anderen Organisationen und Berufsfeldern) und evtl. auch Klientinnen und Klienten der Kinder- und Jugendhilfe zu begegnen und sich nach Neigung und Erfahrung an der Untersuchung von Fokusthemen und wesentlichen Fragen der Qualitätsentwicklung zu beteiligen.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?

Dialoge im offenen Raum sind vor allem zur Untersuchung von kennzeichnenden Programmen und Methoden der unterschiedlichen am Kinderschutz beteiligten Organisationen und Fachkräfte/zur Untersuchung von Konflikten, Fehlern und Erfolgen in der Kinderschutzarbeit/zur Untersuchung von Qualitätsentwicklungsbedarfen und -zielen und nicht zuletzt zur Einschätzung und Bündelung der Ergebnisse einer QE-Werkstatt geeignet.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?

Ab der 2. QE-Werkstatt (am Anfang geht es eher um Begegnung und Erwartungen und auch um eine Konzentration auf die Gesamtgruppe), wenn der QE-Prozess in Gang gekommen ist, kann man die „Dialoge im offenen Raum" je nach Bedarf nutzen, insbesondere auch in der Schlussphase.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?

(1) Im Koordinierungsteam wird das Thema der „Dialoge im offenen Raum" erörtert und festgelegt. (2) Ein/-e Gesamt-Moderator/-in wird bestimmt, der/die das Konzept der Dialoge im offenen Raum vorstellt. (3) In der mit Flipcharts und jeweils einer Runde von Stühlen vorbereiteten thematischen „Dialogecke" erwartet ein/-e Moderator/-in die Teilnehmenden und begleitet die sich entfaltenden Dialoge, auf deren Protokollierung er/sie achtet. (4) Ist alles gesagt, gehen die Teilnehmenden evtl. weiter zu einer anderen Dialogecke oder sie bleiben, wo sie sind, und vertiefen die gemeinsamen Überlegungen. (5) Die Ergebnisse werden im Plenum der QE-Werkstatt gebündelt vorgestellt und weiter erörtert.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?

Während das klassische Open-Space-Verfahren bis zu zwei oder drei Tage dauern kann, sind die „Dialoge im offenen Raum" kürzer angelegt, benötigen aber doch mindestens einen halben Arbeitstag von 3–4 Stunden.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?

Man braucht einen großen Raum, in dem mehrere thematische „Dialogecken" gestaltet werden können, jeweils Flipcharts oder Stellwände zur Dokumentation und etwa 8–10 Stühle oder andere Sitzgelegenheiten, die man flexibel arrangieren kann.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?

Es können wichtige und komplexe Themen von einer heterogenen Gruppe von Teilnehmenden in relativ kurzer Zeit bearbeitet werden. Sie werden motiviert, aktiviert und miteinander gemeinschaftsbildend in Kontakt gebracht.

Der Blick auf die Praxis wird gestärkt, Konflikte werden herausgearbeitet und kreative Ideen und Vorschläge für die Qualitätsentwicklung im lokalen Kinderschutzsystem entwickelt. Die Ergebnisse werden dokumentiert, um eine gute Grundlage für die weitere Zusammenarbeit zu schaffen.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Owen, H. (2001): Open Space Technology, deutsch: Open Space Technology – Ein Leitfaden für die Praxis, Stuttgart: Klett-Cotta

4. Organisationale SWOT-Analysen

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?

Die SWOT-Analyse ist eine auf dialogischem Austausch beruhende Arbeitsform zur Analyse der eigenen Organisation oder des gesamten multidisziplinären Feldes, um aus Sicht der Teilnehmenden die strukturellen Rahmenbedingungen, die Stärken (die Entwicklungspotenziale) und Schwachstellen sowie die Bedrohungen und Chancen im lokalen Kinderschutzsystem zu bestimmen.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?

Im Rahmen von QE-Werkstätten im Kinderschutz genutzt, zielt die SWOT-Analyse-Methode, die ein Instrument des strategischen Managements ist, auf die Erfassung der Rahmenbedingungen, des Ist-Zustandes und der Entwicklungsnotwendigkeiten und -chancen der organisationalen Kinderschutzpraxis.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?

Die SWOT-Analyse ist gut geeignet, in einem kollektiven Untersuchungsprozess aus der internen Perspektive die Stärken und Schwächen und aus der externen Perspektive die Chancen und Bedrohungen des lokalen Kinderschutzsystems zu bestimmen und damit auf einer realistischen Grundlage Impulse für den Prozess der Qualitätsentwicklung zu geben.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?

Die SWOT-Analyse kann gut zu Beginn, aber auch am Ende eines QE-Projekts eingesetzt werden, um Veränderungen im Feld festzustellen oder um zu klären, welche Maßnahmen jetzt wie umgesetzt werden sollen.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?

(1) Die Methode wird von den Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern erläutert; dabei kann es sinnvoll sein, auf einem Arbeitsblatt Fragen zu formulieren, die helfen, das jeweilige thematische Untersuchungsfeld zu erschließen. (2) Es werden jeweils mehrere, möglichst heterogen zusammengesetzte Untersuchungsgruppen (von etwa 8–10 Personen) gebildet, die entweder alle vier Bereiche (die Stärken/Schwächen aus der internen Sicht sowie die Chancen und Bedrohungen aus der externen Sicht) bestimmen oder die sich auf nur einen Aspekt beschränken. (3) Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden zusammengetragen und im Plenum vorgestellt. (4) Die Ergebnisse werden dann plenar erörtert und es werden Schlussfolgerungen, Entwicklungs- und Arbeitsvorschläge daraus abgeleitet. (5) Die Ergebnisse der SWOT-Analyse werden dokumentiert und allen Werkstatt-Teilnehmenden zugänglich gemacht.

Evtl. können sog. Partnerkommunen, die als Externe Gäste an einer QE-Werkstatt teilnehmen und auf diese Weise weitere Erfahrungen und Perspektiven in der Kinderschutzarbeit einbringen, auch vorab separate SWOT-Analysen erarbeiten, die sie dann in der QE-Werkstatt vorstellen, wo sie miteinander verglichen werden können.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?

Für die SWOT-Analyse benötigt man mindestens einen halben Arbeitstag, also etwa vier Stunden. Bei der Einbeziehung der SWOT-Analysen der Partnerkommunen eines mehrseitigen Kinderschutz-Clusters (wie im Projekt „Aus Fehlern lernen“) sollte man einen ganzen Arbeitstag einplanen. Zusätzliche Arbeitszeit wird für die anschließende Verschriftlichung der Ergebnisse in einer Redaktionsgruppe benötigt.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?

Man braucht einen großen Raum oder mehrere kleinere Arbeitsräume. Flipcharts, Stelltafeln oder Laptops und Beamer zur Dokumentation der Einfälle und Arbeitsergebnisse sind hilfreich.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?

Es entsteht ein empirisch konkretisiertes, komplexes Bild der Situation und Entwicklungsbedingungen sowie der strategischen Herausforderungen, vor denen das lokale Kinderschutzsystem steht, es werden die Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten deutlich und damit Aufgabe und Ziel der Qualitätsentwicklung.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Mintzberg. H. (1994): The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: The Free Press
- Simon, H./von der Gathen, A. (2002): Das große Handbuch der Strategieinstrumente: Alle Werkzeuge für eine erfolgreiche Unternehmensführung. Frankfurt a.M.: Campus

5. MikroArtikel

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?

Der MikroArtikel ist eine selbstreflexive Methode des Wissensmanagements, um eine wichtige Erfahrung, ein Problem oder einen Aspekt des eigenen Denkens und die daraus resultierenden Folgen kurz und spontan anschaulich aufzuschreiben und zusammenfassend zu bedenken.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?

Mit dieser Methode werden die eigene Erfahrung und das Denken zum Gegenstand der Wahrnehmung und Reflexion. Erkenntniserweiterung und Bewusstwerdung hintergründigen Wissens durch Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind das Ziel.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?

Alle Themen, von denen das Selbst- und Rollenverständnis, die Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen der am QE-Prozess Beteiligten abhängen, können mit der Methode des MikroArtikels bearbeitet werden, z.B. „Meine Rolle im Kinderschutz"/„Meine Kinderschutzphilosophie"/„Mein Lieblingsfehler"/„Was mir zu schaffen macht, was mich belastet und gefährdet"/„Was mir in meiner Arbeit hilft"/„Meine Stärken als Kinderschutzfachkraft"/„Das Wichtigste, das ich in der Fall-Werkstatt/in der QE-Werkstatt gelernt habe" etc.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?

Immer am Anfang der Erörterung eines neuen Programmschwerpunktes in der QE-Werkstatt kann man mit MikroArtikeln arbeiten, um das persönliche, wie auch immer hintergründige, verschwiegene Wissen der Beteiligten (tacit knowledge) explizit zu machen.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?

(1) Der methodische Rahmen eines MikroArtikels wird mit einem bestimmten Thema an die Teilnehmer/-innen verteilt. (s. das konkrete Beispiel im Anhang). (2) Die MikroArtikel werden entweder bereits vor der QE-Werkstatt oder im Laufe der Werkstatt verfasst und anonymisiert (also ohne Angabe des Autors/der Autorin) handschriftlich bzw. in der Form einer elektronischen Datei zugänglich gemacht. (3) Alle MikroArtikel werden gedruckt verteilt. (4) Es wird eine Zeit zum Lesen eingeräumt. (5) Danach werden die MikroArtikel in der Gesamtgruppe besprochen, einzeln und insgesamt gruppenanalytisch in den Blick genommen und untersucht. (6) Die Ergebnisse einschließlich der daraus folgenden Schlussfolgerungen werden dokumentiert.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?

Zum Schreiben eines MikroArtikels wird etwa eine halbe Stunde benötigt. Die Lektürezeit beträgt aber – variierend je nach Anzahl der MikroArtikel – bereits i.d.R. etwa zwei Stunden. Für die Auswertung werden mindestens 1 ½ Stunden benötigt.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?

Es gibt keine besonderen Raumanforderungen; günstig sind Räume mit Rückzugsmöglichkeiten, mit Tischen zum ungestörten Schreiben.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?

Man erhält mithilfe der MikroArtikel ein authentisches Material, das für eine qualitative Gruppenanalyse z.B. nach den unterschiedlich strukturierten Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2012) gut genutzt werden kann. Die Methode stärkt das Selbstbewusstsein, klärt das eigene Denken und eröffnet zugleich einen Zugang zu den Erfahrungen der anderen.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Götz, K. (Hg.) (2002): Wissensmanagement. Zwischen Wissen und Nichtwissen. München u. Mering: Rainer Hampp Verlag
- Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

• Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte u. erweit. Auflage. Weinheim, Basel

6. Fall-Werkstatt

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?
In der Fall-Werkstatt rekonstruieren die am Fall beteiligten (zuständigen) und weitere Fachkräfte – in einer dialogischen Untersuchungsgemeinschaft – feinfühlig, achtsam und solidarisch Anlass, Hintergrund, Prozess, eventuelle Probleme, Konflikte und Ergebnisse oder Zwischenergebnisse einer Familien- und Fallgeschichte, um persönlich und fachlich zu lernen und die Kompetenzen im Fallverstehen und methodischen Handeln im Kinderschutz zu erweitern.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?
Mit der Fall-Werkstatt, in der es um einen konkreten Fall aus der Praxis geht, wird der QE-Prozess in der Werkstatt rückgebunden an die konkreten Arbeitsprozesse im Alltag der Kinderschutzfachkräfte, deren Verständnis und Weiterentwicklung auf diese Weise ins Zentrum der Bemühungen um Qualität im lokalen Kinderschutzsystem rücken. Mit der Fall-Werkstatt soll zugleich die mehrseitige Zusammenarbeit mit dem weiteren Kreis der anderen Fachkräfte und möglicherweise auch mit den anwesenden Hilfeteilnehmer/-innen gestärkt werden.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?
Die Fall-Werkstatt ist geeignet, die Arbeit an Fragen des Programms und der Methoden im Kinderschutz erfahrungsorientiert zu konkretisieren, zu vertiefen und zu erweitern, indem herausgearbeitet wird, was man aus dem untersuchten Fall lernen kann. Sie ist aber auch eine Methode zur Fallprozessforschung und zur Ergebnisüberprüfung und kann immer dann genutzt werden, wenn es um die Intensivierung der Praxisnähe im QE-Projekt und um die konkrete Ergebnisevaluation in der Kinderschutzarbeit geht.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?
Sie ist immer wieder einsetzbar, wenn der QE-Prozess in Gang gekommen ist, und dann als laufend oder regelmäßig genutzte Arbeitsform: keine QE-Werkstatt ohne Fall-Werkstatt!

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?
(1) Das Konzept der Fall-Werkstatt einschließlich des Familienuntersuchungsrahmens vom Kronberger Kreis f. Dialogische QE e.V. (s.u.) wird vorgestellt. (2) Fallzuständige Fachkräfte werden eingeladen, einen Fall vorzustellen. (3) Der Fall wird im Plenum (evtl. mit einem Genogramm, einem Familienkrisen- und Entwicklungsweg und jedenfalls mit einer zentralen Frage der einbringenden Fachkräfte an die Gesamtgruppe) vorgestellt. (4) Erste Selbstbeobachtungen, womit sich die Anwesenden nach der Fallvorstellung beschäftigen, werden mitgeteilt und in der Gruppe reflektiert, um herauszufinden, um welche Problemschwerpunkte es im Fall geht. (5) Es werden anschließend vertiefende Rückfragen gestellt und nach Möglichkeit von den Fallbeteiligten beantwortet. (6) Sodann wird der Fall anamnestisch und diagnostisch systematisch unter Nutzung z.B. des „Familienuntersuchungsrahmens“ (FUR) des Kronberger Kreises (s. Anhang) untersucht (evtl. in mehreren Arbeitsgruppen). (7) Die Ergebnisse werden gebündelt und es werden Vorschläge zur weiteren Arbeit gemacht.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?
Die Fallvorstellung kann (muss aber nicht) im Vorfeld der QE-Werkstatt vorbereitet werden und es können wichtige Dokumente gesichtet und auch mitgebracht werden. Eine solche Arbeit im Vorfeld kann etwa zwei Stunden umfassen, manchmal aber auch einen ganzen Arbeitstag in Anspruch nehmen.

Für die Fall-Werkstatt selbst werden mindestens 2 × 2 ½ Stunden benötigt, also zwei Arbeitsblöcke. Je nach Umfang der Fallgeschichte (und wenn zur Vertiefung Arbeitsgruppen genutzt werden) können aber auch drei Arbeitsblöcke notwendig sein.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?
Ein großer und evtl. mehrere Arbeitsräume mit Flipcharts, Stellwänden und der Möglichkeit einer Computer-Präsentation müssen zur Verfügung stehen.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?
Es kann im QE-Prozess ein konkreter Bezug zu dem, was im Kinderschutz konkret gemacht wird, hergestellt werden. Insofern kommt es zu einer Erdung der Qualitätsentwicklung in der aktuellen Kinderschutzpraxis. Im

Wesentlichen werden ein Realitätsgewinn und eine Erweiterung des Fallverstehens durch ein praxisbezogenes methodisches Lernen erzielt.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Ader, S./Schrapper, C. (2002): Fallverstehen und Deutungsprozesse in der sozialpädagogischen Praxis der Jugendhilfe. In: Henkel, J./Schnapka, M./Schrapper, C. (Hg.): Was tun mit schwierigen Kindern? Sozialpädagogisches Verstehen und Handeln in der Jugendhilfe. Münster: Votum
- Ader, S./Schrapper, C./Thiesmeier, M. (Hg.) (2001): Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis. Koblenzer Schriften zur Sozialpädagogik und Weiterbildung, Band 1. Münster: Votum
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hg.) (2002): Fallverstehen und Diagnostik bei Kindesvernachlässigung. Köln: BAG der KSZ
- Heiner, M. (Hg.) (2004): Diagnostik und Diagnosen in der Sozialen Arbeit. Freiburg: Lambertus
- Schrapper, C. (Hg.) (2004): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim: Juventa
- Schwerpunktheft: Widersprüche 6 (2003), Jg. 23

7. Methodenlabor

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?

Ein Methodenlabor ist ein Arbeitszusammenhang, in dem man Methoden, die in der Kinderschutzarbeit eine wesentliche Rolle spielen, kennenlernen und zugleich praktisch am Fallbeispiel oder auch in methodischen Übungen erproben kann.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?

Die Stärkung der Fachkräfte über Wissensvermittlung und methodisch-klinisches Weiterlernen ist das wesentliche Ziel des Methodenlabors.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?

Methodenlabore sind gut zu nutzen, wenn es um Fragen der Hilfeprozessgestaltung im Kinderschutz geht, angefangen von der Arbeit im Vorfeld und der Gestaltung Früher Hilfen, dem Umgang mit Meldungen/Hinweisen über Fragen der Kindeswohlgefährdungs- und Risikoeinschätzung, der Krisenintervention, Hilfeplanung und Hilfeprozessgestaltung bis hin zum Umgang mit Fehlern und Erfolgen und zu Fragen der Ergebnis- und Qualitätssicherung.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?

Regelmäßig im Prozess.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?

(1) Eine Methode wird von einer Gruppe von Fachkräften (im Vorfeld von den Qualitätsentwickler/-innen unterstützt) vorgestellt. (2) In Arbeitsgruppen werden die Erfahrungen mit der Methode zusammengetragen bzw. Fragen zur Methode gestellt; daraufhin wird überprüft, in welchen Zusammenhängen sie genutzt werden können. (3) Evtl. werden die Methoden auch im Rollenspiel experimentell durchgespielt. (4) Im Plenum werden sodann die Möglichkeiten und Grenzen der behandelten Methode vertiefend besprochen. (5) Es werden schließlich theoretische Vertiefungen angeboten und Hinweise zum weiteren Studium gegeben.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?

Ein halber Arbeitstag wird i.d.R. zur Durchführung eines Methodenlabors benötigt. Bei der Durchführung eines „Methodenlabor-Quickies“ (ohne vertiefende Arbeitsgruppen) reichen aber auch 1 ½ Stunden.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?

Ein großer Raum und mehrere kleinere Räume für Arbeitsgruppen werden benötigt.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?

Die Handlungskompetenz der Fachkräfte wird erweitert. Die Fachkräfte werden zur Erprobung für sie neuer erfolgreicher Arbeitsansätze ermutigt, wodurch das Selbstwirksamkeitsgefühl und das Wohlbefinden gestärkt werden.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

Es gibt eine umfangreiche Literatur zu den verschiedensten methodischen Ansätzen in der Sozialen Arbeit, der Beratung und Therapie, aber kaum etwas darüber, welche Methoden man in der Kinderschutzarbeit gut anwenden

kann, und noch weniger, wie man am besten als Praktikerin und Praktiker methodisch lernen kann. Also bleibt vorerst nur engagiertes Experimentieren. Natürlich können Klassiker wie Burkhard Müller immer wieder konsultiert werden:

- Müller, B. (2012): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch in multiperspektivischer Fallarbeit, 11. Auflage. Freiburg i.Br.
- Müller, B. (2012): Professionell helfen. Was das ist und wie man das lernt. Die Aktualität einer vergessenen Tradition Sozialer Arbeit. Ibbenbüren

8. Praxisuniversität

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?
Für die Praxisuniversität sind zwei Merkmale kennzeichnend: (a) ein doppelter Bezug auf Wissenschaft und Praxis und (b) die Vermittlung von neuem Wissen im Wechsel mit einem dialogischen Austausch zwischen den wissenschaftlichen und beruflichen Praktiker/-innen zur Ermöglichung von Nachfragen und Kritik und von spontanen Anmerkungen und argumentativen Weiterführungen.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?
Mit dem Methodenansatz der Praxisuniversität soll die Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis verringert werden, indem wichtige Fragestellungen und Probleme aus der Praxis im Lichte neuer multidisziplinärer wissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse aufgegriffen und in übersichtlichen Zusammenfassungen beantwortet werden. Auf diesem Wege werden die Dozentinnen und Dozenten zu „Lernpartnern" (zu „Learning Companions" im Sinne Jona Rosenfelds) der Praktikerinnen und Praktiker und umgekehrt. Wenn beide, Wissenschaft und Praxis, in einem Dialog zusammengebracht werden, wird erfolgreiche Qualitätsentwicklung möglich.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?
Vor allem die gesellschaftlichen, kulturellen, politisch-ökonomischen Hintergründe, die historischen Entwicklungslinien, aber auch die strategischen Ziele, Leitorientierungen und Programme sowie brennende Probleme in der Kinderschutzarbeit, nicht zuletzt wesentliche neuere Theorieansätze sowie ausgewiesene empirische Praxisforschungsergebnisse sind geeignete Themen, die mit dem Ansatz der Praxisuniversität behandelt werden können.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?
Die Arbeitsform ist immer wieder einsetzbar, wenn theoretische Vertiefungen und ein Ausbau des Wissens notwendig sind.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?
(1) Ein Thema wird von den Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern zusammen mit dem Koordinationsteam der QE-Werkstatt ausgewählt. (2) Die Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleiter oder zusätzlich hinzugezogene Dozentinnen und Dozenten erarbeiten einen Text für einen Wissenschaftsdialog (evtl. gestützt von einer PowerPoint-Präsentation oder weiterem Material wie Filmen oder Fallbeispielen und schriftlichen Unterlagen). (3) Die Praxisuniversität wird im interaktiven Dialog im Plenum der QE-Werkstatt durchgeführt. (4) Evtl. vertiefen die Teilnehmenden in Arbeitsgruppen ihre Fragen und Kommentare. (5) Die Ergebnisse werden gebündelt und es werden Anregungen für das weitere Studium gegeben. (6) Der Basistext der Praxisuniversität wird allen Teilnehmenden zugänglich gemacht.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?
Ohne vertiefende Arbeitsgruppe wird ein Zeitraum von mindestens 1 ½ Stunden, mit vertiefender Arbeitsgruppe wird ein halber Arbeitstag mit zwei Blöcken à 1 ½ Stunden benötigt.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?
Ein großer Raum mit angemessener medialer Ausstattung, evtl. noch weitere Räume für Arbeitsgruppen müssen vorhanden sein.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?
Es wird ein Beitrag zur Professionalisierung der Kinderschutzarbeit geleistet, indem Fachkräfte unterstützt werden, ihr Wissen zu erweitern.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Scharmer, C.O. (2011): U-Theorie. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag
- Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books

- Willke, H. (2001): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius

9. Lernen vom Erfolg und aus Fehlern

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?

Lernen vom Erfolg und aus Fehlern ist ein interaktiver Prozess der Praxisuntersuchung und des gegenseitigen Lernens in der Gruppe in der Form eines Nachdenkens im Handlungsvollzug (reflection-in-action) und der Erforschung der Handlungspraxis im Rückblick (reflection-on-action) mit einer Fokussierung einerseits auf erfolgreiche und andererseits auf fehlerhafte Praxisprozesse.

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?

Ziel des Lernens vom Erfolg bzw. aus Fehlern ist die Förderung bester Fachpraxis, indem Fachkräfte befähigt werden, gelungene Praxis kennenzulernen und dann im eigenen Praxisfeld anzuwenden und starkzumachen. Zugleich sollen sie lernen, aufmerksam und achtsam Fehler, die in personenbezogenen Dienstleistungsorganisationen nicht in jedem Fall zu vermeiden sind, zu untersuchen, und eine reflexive Fehlerkultur zu entwickeln.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?

Die Arbeitsform ist eine wesentliche Methode Dialogischer Qualitätsentwicklung. Man kann sie immer nutzen, um Qualitätssicherung und Risikomanagement im Kinderschutz voranzubringen.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?

Mit dem Lernen vom Erfolg kann man gleich am Anfang der QE-Werkstatt beginnen, um die Stärken der Teilnehmer/-innen ins Bewusstsein zu holen. Es macht Spaß, gelingende Praxis in den Blick zu nehmen. Es fördert die Motivation, sich um Qualitätsentwicklung zu bemühen.

Mit dem Ansatz „Aus Fehlern lernen“ sollte man beginnen, wenn bereits eine Vertrauensbasis in der Werkstatt-Gruppe geschaffen und Ängste und Widerstände, sich der eigenen Praxis kritisch zuzuwenden, bereits etwas abgebaut werden konnten.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?

Man kann dem in Zusammenarbeit mit Jona Rosenfeld (Brookdale Institute, Jerusalem) entwickelten methodischen Rahmen folgen und jeweils in 10 Schritten Erfolge und Fehler in der organisationalen Kinderschutzpraxis – sowohl im Plenum, als auch in vertiefenden Arbeitsgruppen – untersuchen (s. Anhang).

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?

Es gibt zwei Arbeitsformen: eine Ganztags- oder 2-Tage-Werkstatt bzw. ein längeres dialogisch-systemisches Fall-Labor-Konzept (s. in diesem Zusammenhang: Biesel, K./Wolff, R. (2013): Das dialogisch-systemische Fall-Labor. Eine Methode zur Untersuchung problematischer Kinderschutzverläufe, hrsg. vom NZFH).

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?

Man braucht einen großen, aber auch mehrere kleinere Räume, die mit moderner Tagungstechnik ausgestattet sind.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?

Die Fachpraxis wird im Prozess nachhaltig verbessert, die Kompetenzen der Fachkräfte werden erweitert, das Wohlbefinden und die Selbstwirksamkeit werden gefördert. Die Kinderschutzorganisation wird zur lernenden Organisation.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Ackermann, T. (2012): Aus Fehlern lernen. Die Arbeit im ASD als Interaktions-, Dokumentations- und Organisationsarbeit. In: Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hg.): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden: VS-Verlag. S. 121–142
- Biesel, K./Wolff, R. (2013): Das dialogisch-systemische Fall-Labor. Ein Methodenbericht zur Untersuchung problematischer Kinderschutzverläufe, hrsg. vom NZFH. Köln
- Biesel, K. (2011): Wenn Jugendämter scheitern. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Reihe Gesellschaft der Unterschiede. Bd. 4. Bielefeld: transcript Verlag
- Rosenfeld, J. M./Rosenberg, L./Elek, F. (2009): Learning from Success: Its Implications for the „Lights to Employment“-Program of Amin. Documented Success as a Source of Principles of Action that Promote Employment. 2006-2008. Jerusalem

10. QE-Werkstatt-Ergebnisevaluationen

1. Was kennzeichnet die Arbeitsform?
Ergebnisevaluationen in einer QE-Werkstatt sind empirische Verfahren, um die Bewertung und die Wirkungen eines Qualitätsentwicklungsprozesses einzuschätzen, wofür unterschiedliche Instrumente von internen oder externen Evaluatoren zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden: Evaluationen zur Einschätzung der Ausgangssituation/Evaluationen im Prozess (formative Evaluationen) und Evaluationen am Ende der QE-Werkstatt (summative Evaluation).

2. Welche Zielsetzung kann damit verfolgt werden?
Evaluationen verfolgen das Ziel, auf der Grundlage empirischer Daten im Prozess positive Ergebnisse sowie Fehlentwicklungen oder Sackgassen zu erkennen, um diese Informationen bei der weiteren Prozessgestaltung zu nutzen: Nach Abschluss der QE-Werkstatt sind Evaluationen geeignet, um zu erkennen, wie die Werkstatt von den Teilnehmenden im Rückblick subjektiv bewertet wird und welche Wirkungen sich im Praxisfeld ergeben haben.

3. Bei welchen Themen/Fragestellungen kann man die Arbeitsform nutzen?
Die Ausgangssituation und einzelne Programmschwerpunkte (beispielsweise einer einzelnen Fall-Werkstatt) sowie einzelne Werkstatt-Treffen und der gesamte Werkstatt-Prozess und seine Effekte können intern und extern evaluiert werden.

4. Wann kann man die Arbeitsform einsetzen?
Am Anfang, im Prozess und am Ende der QE-Werkstatt kann man Ergebnisevaluationen durchführen.

5. Welche Schritte sind bei der Anwendung sinnvoll?
(1) Es wird festgelegt, wer die Evaluation planen, durchführen und auswerten soll. (2) Es wird überlegt, was man wie evaluieren möchte. (3) Die Evaluationsinstrumente werden entwickelt (wie z.B. Fragebogen, Interviewleitfäden, Fokusgruppen-Konzepte u.a.). (4) Die Evaluation wird durchgeführt. (5) Die Daten werden transkribiert und ausgewertet. (6) Es werden Empfehlungen zur Verbesserung der QE-Werkstätten gemacht. (7) Die Evaluationsergebnisse und die daraus abgeleiteten Empfehlungen werden an die Teilnehmenden und Auftraggeber zurückvermittelt.

6. Welcher Zeitrahmen wird benötigt?
Je nach Methode wird Zeit zur Anwendung der Evaluationsinstrumente sowie zur Datenerfassung und zur Auswertung benötigt. Für die einzelne QE-Werkstatt muss man mit etwa einer Stunde für die Erhebung von Daten (z.B. für das Ausfüllen eines Fragebogens) und für eine mündliche Feedbackrunde rechnen, hinzu kommen 4 Stunden für die Transkription und weitere 2 Stunden für die Auswertung. Eine Ausgangs- und Schlussevaluation erfordert mindestens jeweils 4 Arbeitstage von 2 Evaluatoren.

7. Welche räumlichen Bedingungen müssen gegeben sein?
Man kann die normalen Tagungsräume nutzen; für die Auswertung werden ein Arbeitsraum und Computer benötigt.

8. Welche Ergebnisse können erzielt werden?
Evaluationen stellen empirisch fundierte Informationen zum Fehler- und Qualitätsmanagement im Qualitätsentwicklungsprozess zur Verfügung und leisten insofern einen Beitrag zur Qualitätssicherung lernender Organisationen.

9. Welche weiterführende Literatur kann genutzt werden?

- Klopsch, B. (2009): Fremdevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung: Eine Evaluation der Qualifizierung baden-württembergischer Fremdevaluatorinnen und Fremdevaluatoren. Frankfurt: Peter Lang
- Praxisleitfaden zur Selbstevaluation in der Jugendhilfe. Abruf unter: http://www.selbstevaluation.de

4

TRANSFER UND NACHHALTIGE NUTZUNG DIALOGISCHER QUALITÄTSENTWICKLUNG IM KOMMUNALEN KINDERSCHUTZ

Wir haben in den vergangenen Jahren mit Beginn im Herbst 2009 fünf zweitägige QE-Werkstätten mit jeweils zwei Qualitätsentwicklungsbegleiterinnen und -begleitern des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. in zwölf kommunalen Kinderschutz-Clustern durchgeführt, die aus einer Modellkommune und jeweils drei bis vier Partnerkommunen bestanden. Fachkräfte sowie Hilfeteilnehmerinnen und -teilnehmer aus 41 Kommunen von Rendsburg-Eckernförde bis Karlsruhe und von Bonn bis Schwerin – insgesamt 578 Qualitätsinteressierte – waren beteiligt. Mit der Förderung durch das Nationale Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) konnten also 120 Qualitätsentwicklungstage genutzt werden, um in der Lerngemeinschaft der QE-Werkstätten die Qualität der kommunalen Kinderschutzarbeit zu verbessern.

Wir haben in diesem Praxisleitfaden von unseren Erfahrungen berichtet. Wir haben gezeigt, wie man Dialogische Qualitätsentwicklung im Kinderschutz programmatisch und methodisch gestalten kann und worauf man dabei achten sollte. Wir wollen nun abschließend der Frage nachgehen, (1.) was von diesem Versuch, mit dem Ansatz Dialogischer Qualitätsentwicklung zur Verbesserung der Qualität in der Kinderschutzarbeit beizutragen, in die Praxis heutiger Kinderschutzarbeit dauerhaft übertragbar ist und (2.) wie man nachhaltig dazu beitragen könnte, Qualität in der Kinderschutzarbeit weiterzuentwickeln und zu sichern. Konkret wollen wir Anregungen zur Beantwortung nachfolgender Fragen geben:

1. Wie kann man die Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung im Kinderschutz Fach- und Leitungskräften näherbringen, die nicht unmittelbar an der Erarbeitung der Ergebnisse in den QE-Werkstätten beteiligt sein konnten?
2. Was muss man ganz konkret tun, um die Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung in der Kinderschutzpraxis weiter umsetzen zu können?
3. Wie kann man die nachhaltige Umsetzung der Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung im Kinderschutz sicherstellen?

Auf der Grundlage unserer Erfahrungen nach Abschluss der Qualitätsentwicklung im Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ machen wir die folgenden Vorschläge zum Transfer und zur nachhaltigen Nutzung Dialogischer Qualitätsentwicklungsergebnisse in der lokalen Kinderschutzarbeit:

Wie kann man die Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung im Kinderschutz Fach- und Leitungskräften näherbringen, die nicht unmittelbar an der Erarbeitung der Ergebnisse in den QE-Werkstätten beteiligt sein konnten?

An einer QE-Werkstatt – sofern sie nicht nur in einer einzelnen Kinderschutzeinrichtung, sondern in einem mehrseitigen Kinderschutz-Cluster stattfindet – kann, abhängig von der Größe eines kommunalen Kinderschutzsystems, immer nur eine begrenzte Zahl an Fachkräften und leistungsberechtigten Eltern und Kindern teilnehmen. Diese Werkstatt-Teilnehmer können aber zu „insoweit (nämlich in Qualitätsentwicklung) erfahrenen Botschaftern“ werden, indem sie vom Prozess und von den Ergebnissen der QE-Werkstatt, an der sie teilgenommen haben, berichten und dabei das gesamte Werkstattmaterial, das allen Teilnehmenden zugänglich gemacht worden ist (z.B. Präsentationen aus den Praxisuniversitäten, die methodischen Anregungen, die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen, die MikroArtikel und deren Auswertung oder die Ergebnisse der SWOT-Analysen usf.) nutzen.

Dazu eignen sich:

1. Team- oder Arbeitsbereichssitzungen, auf denen von Teilnehmenden über die QE-Werkstatt insgesamt oder über Teilbereiche der QE-Werkstatt berichtet wird (z.B. über Ergebnisse zu „Lieblingsfehlern“, zu „Philosophie und Haltungen im Kinderschutz“, zu „Instrumenten und Verfahren der Einschätzung von Kindeswohlgefährdungen und von fachlichen Risiken“);
2. ein Ganztags-Workshop mit allen Leitungskräften des Jugendamtes oder eines anderen Trägerbereichs, an dem eine Gruppe von ausgewählten Werkstatt-Teilnehmerinnen/Teilnehmern mit ausgewähltem Material und unter Nutzung der Evaluationsergebnisse erarbeitet, wie man die in der Qualitätsentwicklung entwickelten Konzepte und Methoden in der eigenen Organisation implementieren möchte;
3. ein Fachtag für das gesamte lokale Kinderschutzsystem (einschließlich der Mitglieder des Jugendhilfeausschusses und der Vertreterinnen und Vertreter der kommunalen Kinder- und Jugendhilfepolitik) zum Thema „Aus Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz lernen – Was bringen wir aus der QE-Werkstatt mit und wie können wir es nutzen?“;

4. ein zusammenfassender, etwa fünfseitiger Bericht vom Teilnehmerkreis der QE-Werkstatt, der allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern elektronisch zugänglich gemacht wird und auf den Homepages der beteiligten Organisationen abrufbar ist;
5. ein regionales Kinderschutzforum zwei Jahre nach Abschluss der QE-Werkstatt, auf dem bilanziert wird, wo die Modellkommune und ggf. deren Partner – also das regionale Kinderschutz-Cluster – in der Qualitätsentwicklung heute stehen und wie sie die mit dem neuen § 79a SGB VIII im Bundeskinderschutzgesetz auf die Kinderschutzfachkräfte und ihre Organisationen zukommenden Herausforderungen meistern.

Was muss man ganz konkret tun, um die Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung in der Kinderschutzpraxis weiter umsetzen zu können?

Im Grunde geht es bei der Nutzung der Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung immer um persönliches und organisationales Lernen und Verlernen und um eine Praxis des Experimentierens, woran man je nach Interesse und Inspiration anschließen kann.

Dazu bieten sich an:

1. das eigene Lernen aus Fehlern und Erfolgen in der eigenen Organisation und/oder im lokalen Kinderschutzsystem starkzumachen, indem man das methodische Konzept der „Werkstatt aus Erfolgen und Fehlern lernen“ nutzt;
2. die fallmethodische Qualifizierung der Fachkräfte im Rahmen von mittel- und langfristigen In-House-Fort- und Weiterbildungen – vor allem im Schwerpunkt „Kinderschutz und Familienhilfe“ – zu intensivieren, um die beraterische Kompetenz im Umgang mit Meldungen, im Erstkontakt mit Familien, in der Einbeziehung und Beratung von Kindern, in der Krisenarbeit und bei Inobhutnahmen und Unterbringungen von Minderjährigen außerhalb der Familie zu verbessern;
3. ein Entwicklungsprogramm anzustoßen, Familien, Eltern und Kinder als erste und entscheidende Akteure und Partner im Kinderschutz wahr-, ernst- und anzunehmen, sie anzuerkennen und zu achten und sie primär bei der Sicherung ihrer Rechte und Entwicklungsbedürfnisse zu unterstützen und danach Programme und Methoden im Kinderschutz auszurichten.

Wie kann man die Nachhaltigkeit der Umsetzung der Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung im Kinderschutz sicherstellen?

Qualitätsentwicklung als Daueraufgabe

Nachhaltig können die Ergebnisse Dialogischer Qualitätsentwicklung nur umgesetzt werden, wenn Qualitätsentwicklung keine Einzelaktion bleibt. Sie muss als strategisch wichtige Daueraufgabe im Kinderschutz verbindlich organisiert und finanziert werden. Nachhaltige Qualitätsentwicklung ist nicht kostenneutral. Man muss sie in den meisten Kinderschutzorganisationen – personell und finanziell unterfüttert sowie programmatisch und methodisch mit kompetenten Fach- und Leitungskräften ausgestattet – überhaupt erst in Gang setzen.

Dazu können beitragen:

1. die Bildung einer Entwicklungsinitiative (einer Arbeitsgruppe aus Fach- und Leitungskräften) zur Etablierung oder Weiterentwicklung eines organisationsbezogenen oder organisationsübergreifenden Qualitätsmanagementsystems (evtl. sogar mit eigenen QE-Referaten), um Qualitätsstandards und Qualitätsentwicklungsverfahren im kommunalen Kinderschutzsystem zu implementieren;
2. die gezielte Ausbildung von Leitungskräften im Kinderschutz in MA-Studiengängen „Frühe Hilfen und Kinderschutz“;
3. die Gründung einer nationalen Kinderschutz-Akademie zur Förderung ganzheitlicher, multiprofessioneller, demokratischer und dialogisch-systemischer Kinderschutzarbeit.

Konzeptuell-methodische Transferchancen zur Stärkung der lokalen Kinderschutzarbeit

Aber auch die konzeptuell-methodischen Transferchancen, die Dialogische Qualitätsentwicklung eröffnet, können genutzt werden. Wie sich bereits in den fortlaufenden Evaluationen der QE-Werkstätten im Projekt „Aus Fehlen lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“, aber auch in Kontakten und Projektinitiativen im Anschluss an die QE-Werkstätten in den Modellkommunen zeigte, sind es vor allem die Architektur, die Programmschwerpunkte und methodischen Verfahren Dialogischer Qualitätsentwicklung, die für den Transfer und für die Nachhaltigkeit von Qualitätsentwicklung im Kinderschutz genutzt werden können. Wir pointieren abschließend diese Transferchancen noch einmal:

(1) Das Grundelement der Architektur Dialogischer QE-Werkstätten war das „Kinderschutz-Cluster“, ein „Netzwerk von Kinderschutzeinrichtungen“ des lokalen Kinderschutzsystems (mit den Fach- und Leitungskräften der am Kinderschutz beteiligten Professionen und Organisationen sowie mit einer Gruppe von Eltern als Hilfeteilnehmer) und zusätzlich etwa drei weitere Kommunen als Kooperationspartner aus der Region oder sogar aus anderen Bundesländern.

Mit der Nutzung dieser Architektur ergibt sich die Chance der unmittelbaren Kontaktaufnahme, des gemeinsamen Lernens und des Netzwerkaufbaus bereits im Prozess der Qualitätsentwicklung, d.h., die QE-Werkstatt stärkt in vivo die Zusammenarbeit. Es können neue Beziehungen geknüpft werden. Alle lernen voneinander, was dann nach der QE-Werkstatt der Kinderschutzarbeit vor Ort sofort zugutekommt.

Durch die mehrseitige regionale oder sogar überregionale Struktur der QE-Werkstatt kann man dazu beitragen, die organisationale Versäulung und berufssystemische Abschottung voneinander zu überwinden und die Zusammenarbeit zu stärken. Damit ergibt sich eine Fülle von Anregungen aus den anderen Trägerstrukturen und Arbeitsfeldern und es wird ein Blick über den Zaun des eigenen Erfahrungsraums möglich. Wichtiger aber ist, dass sich mit einem solchen Setting/Design, mit dem Dritte als Partner eingeführt werden, die Chance einer Triangulierung im Kommunikationssystem ergibt. Aus der Bi-Polarität der Kooperation der lokalen Träger bzw. der Begegnung der Fachkräfte mit den Hilfeteilnehmern (den Eltern, Kindern und Jugendlichen) entsteht durchgängig Tri-Polarität mit multiperspektivischen Beobachtungs- und Entwicklungschancen. Alle Spezialisten der Kinderentwicklung und familialen Sozialisation wissen, dass Tri-Polarität oder sogar Multi-Polarität (Mutter/Kind + Vater bzw. Vater/Kind + Mutter oder Großeltern + Enkelkinder + Eltern bzw. Familie + Nachbarschaft + Kita, Schule etc.), dass also N + 2-Systeme (Bronfenbrenner) Motoren der Entwicklung sind. Das gilt auch für Qualitätsentwicklungen: Außenbeobachter und andere Akteure als Dritte und Vierte (usf.) einzuführen, ist entwicklungsfördernd!

Wenn Kommunen diese Transferchance der mehrseitigen Cluster-Struktur Dialogischer Qualitätsentwicklung nutzen, können sie sich durch die Außenbeobachter und Partner selbst besser sehen und kreative Impulse (die oft kostenlos geliefert werden) zur Qualitätsentwicklung aufnehmen. (Im Übrigen haben manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Mehrseitigkeit auf eigene Weise weiter genutzt, indem sie parallel zur QE-Werkstatt oder nach Abschluss der Werkstatt die Partnerkommunen besuchten und sich über Hospitationen neue Eindrücke verschafften, wobei natürlich zugleich die „reisenden Jugendämter“ in der Partnerkommune als „Außenbeobachter“ genutzt werden konnten.)

(2) Das 3-schrittige Programmkonzept der QE-Werkstatt nutzen

Das erprobte 3-schrittige Programm der Dialogischen Qualitätsentwicklung kann in den Kommunen genutzt werden, um eigene teilnehmerorientierte, mehrseitige Qualitätsentwicklungen anzustoßen, wobei Prozesse der Selbsterforschung der Ausgangsbedingungen des Kinderschutzsystems mit der Herausarbeitung des Entwicklungsbedarfs, einer Programmstruktur zur Qualitätsentwicklung und der Initiierung von Lernprozessen verbunden werden.

Am Anfang der Dialogischen Qualitätsentwicklung steht nach der zugewandten Begegnung die Selbstevaluation des lokalen Kinderschutzsystems, die Erarbeitung einer ersten Bilanz, wofür wir vor allem die interaktive SWOT-Analyse-Methode genutzt haben. Darauf folgt die gemeinsame Ausarbeitung eines Arbeitsprogramms zur Förderung der Qualitätsentwicklung. Die programmatischen Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung werden also nicht von außen oder von oben gesetzt, sondern in einer Middle-up-down-Bewegung miteinander ausgehandelt und immer wieder neu an die Entwicklungsbedürfnisse der Teilnehmenden angepasst. Das erleichtert und fördert die engagierte Mitwirkung und auf diese Weise wird die Qualitätsentwicklung zur eigenen Sache.

Hierdurch kann eine produktive Lerngemeinschaft begründet werden, die ihrerseits vier Schwerpunkte hat und in der das organisationale Lernen gelernt werden kann:

1. In der QE-Werkstatt fangen alle bei sich selbst an zu lernen. Die QE-Werkstatt fördert das Selbstverstehen. Sie ist insofern eine Mentalisierungschance auf Gegenseitigkeit (mit einer Bewegung vom impliziten zum expliziten Wissen und umgekehrt). Die QE-Werkstatt nutzt immer wieder die Erfahrungen der Einzelnen und profitiert von ihren Einfällen, fördert

deren Kompetenz und Beziehungsfähigkeit. Sie lebt zugleich vom Einfallsreichtum der ganzen Gruppe.

2. In der QE-Werkstatt werden die Leitungskräfte aus allen Berufssystemen und Trägerbereichen zuverlässig einbezogen. Das fördert die systematische Synergieentwicklung zwischen Fachkräften und den Leitungsebenen und erweitert auch die Chance, dass die Ergebnisse von den Leitungskräften mit getragen und dann auch im Weiteren engagiert umgesetzt werden. Die Botschaft, die von den Erfahrungen der Dialogischen Qualitätsentwicklung im Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ ausgeht, lautet: Leitungen sind wichtig im innovativen Veränderungsprozess: Ohne sie ist alles nichts! Mit ihnen ist vieles erfolgreicher!
3. In der QE-Werkstatt sind Methoden entwickelt und erprobt worden, aus Fehlern und Erfolgen im Kinderschutz zu lernen, die in der eigenen Arbeitswelt weiter angewendet und ausgebaut werden können.
4. Die QE-Werkstätten haben schließlich Wege und Methoden aufgezeigt, wie man Qualitätskataloge (mit Qualitätsstandards, Qualitätsindikatoren, Vorschlägen für nachhaltige Qualitätsentwicklung und eine fachgerechte Qualitätssicherung) erarbeiten kann. Der nun vorgelegte Praxisleitfaden zur Dialogischen Qualitätsentwicklung kann dabei eine konkrete Hilfe sein.

5

LITERATUR

A

Abbott, A. (1988): The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago

Ackermann, T. (2012): Aus Fehlern lernen. Die Arbeit im ASD als Interaktions-, Dokumentations- und Organisationsarbeit. In: Thole, W./Retkowski, A./Schäuble, B. (Hg.): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden. S. 121–142

Ackermann, T./Biesel, K. (2010): Qualitätsmanagement im Kinderschutz. In: EREV Schriftenreihe. Familien und Kinderschutz. Rechtliche Grundlagen und Konzepte. Nr. 4/2010. S. 22–31

Ader, S. (2006): Was leitet den Blick? Wahrnehmung, Deutung und Intervention in der Jugendhilfe. Weinheim und München

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2011): Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) zum Referentenentwurf „Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen“ (Bundeskinderschutzgesetz BKiSchG). Berlin

Alberth, L./Bode, I./Bühler-Niederberger, D. (2010): Kontingenzprobleme sozialer Interventionen. Kindeswohlgefährdung und der organisierte Eingriff in den privaten Raum. In: Berliner Journal für Soziologie, Heft 4/2010. S. 475–497

Allen, J. G./Fonagy, P. (Hg.) (2009): Mentalisierungsgestützte Praxis. Stuttgart

Allen, J. G./Fonagy, P./Bateman, A.W. (2011): Mentalisieren in der psychotherapeutischen Praxis. Stuttgart

Amt für Soziale Dienste Bremen in Zusammenarbeit mit dem Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung e.V. (Hg.) (2009): BQZ. Der Bremer Qualitätsstandard: Zusammenarbeit im Kinderschutz. Bremen

Amt für Soziale Dienste Bremen in Kooperation mit dem Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung e.V. (Hg.) (2010): Qualitätssicherung und Risikomanagement in der Kinderschutzarbeit. Das Bremer Konzept. Bremen

Andler, N. (2007): Tools für Projektmanagement, Workshops und Consulting. Kompendium der wichtigsten Techniken und Methoden. Erlangen

Argyris, C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart

Argyris, C./Schön, D.A. (2006): Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. 3. Aufl. Stuttgart

B

BAG ASD/KSD – Bundesarbeitsgemeinschaft Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst (2011): Stellungnahme der Bundesarbeitsgemeinschaft Allgemeiner Sozialer Dienst/Kommunaler Sozialer Dienst (BAG ASD/KSD). Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG) – Referentenentwurf vom 22. Dezember 2010. Kiel

Barasalou, L.W. (1991): Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists. Hillsdale, N.J.

Bastian, P./Diepholz, A./Lindner, E. (2008): Frühe Hilfen für Familien und soziale Frühwarnsysteme. Münster, New York, München, Berlin

Beckmann, C. et al. (2007): Qualitätsmanagement und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit. Ergebnisse einer Studie zu organisationalen Bedingungen ermächtigender Formalisierung. In: Zeitschrift für Sozialreform. Nr. 3/2007. S. 275–295

Beiderwieden, J./Windaus, E./Wolff, R. (1986, 1990): Jenseits der Gewalt. Hilfen für misshandelte Kinder. Basel, Frankfurt a.M.

Benesch, M. (2011): Psychologie des Dialogs. Wien

Berne, E. (2005): Grundlagen der Gruppenbehandlung. Gedanken zur Gruppentherapie & Interventionstechniken. Paderborn

Bernecker, A./Merten, W./Wolff, R. (Hg.) (1982): Ohnmächtige Gewalt. Kindesmißhandlung: Folgen der Gewalt – Erfahrungen und Hilfen. Reinbek b. Hamburg

Biesel, K. (2008): Zwischen Fehlervermeidung und -offenheit: Wo stehen die sozialen Hilfesysteme? In: Sozial Extra. Nr. 11/12/2008. S. 6–10

Biesel, K. (2009a): Professioneller Selbstschutz statt Kinderschutz? In: Sozialmagazin Nr. 4/2009. S. 50–57

Biesel, K. (2009b): Vom Fehlerverdruss zum Dialoggenuss in der Sozialen Arbeit – ein Plädoyer für eine Organisationskultur der Fehleroffenheit. In: Krause, H.-U./Rätz-Heinisch, R. (2009): Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit. Opladen. Farmington Hills, S. 203–216

Biesel, K. (2011): Wenn Jugendämter scheitern. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Bielefeld

Biesel, K./Flick, U./Wolff, R. (2009): Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Ein Forschungsprojekt auf der Plattform des Nationalen Zentrums Frühe Hilfen. In: Das Jugendamt. Nr. 3/2009. S. 115–117

Biesel, K. /Wolff, R. (2013): Das Dialogisch-systemische Fall-Labor. Eine Methode zur Untersuchung problematischer Kinderschutzverläufe, hrsg. vom NZFH. Köln

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2008): Lernen aus problematischen Kinderschutzverläufen. Machbarkeitsexpertise zur Verbesserung des Kinderschutzes durch systematische Fehleranalyse. Berlin

BMJFFG – Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hg.) (1990): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Achter Jugendbericht. Bonn

Bohm, D. (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion. Stuttgart

Bohm, D. (2002): Wholeness and the Implicate Order. London, New York

Boltanski, L./Chaipello, E. (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz

Bourdieu, P. (1997a): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 9. Aufl. Frankfurt a. M.

Bourdieu, P. (1997b): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zur Politik & Kultur. 1. unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg

Böwer, M. (2008): Das achtsame Jugendamt. Ansatzpunkte und Rezeption des Achtsamkeitskonzepts im Kindeswohlschutzdiskurs. In: Neue Praxis. Nr. 4/2008. S. 349–370

Brandhorst, F. (2011): Der blinde Fleck. Warum Adressaten und Adressatinnen in der Kinder- und Jugendhilfe häufig übersehen werden. In: Sozial Extra, Nr. 9/10 (2011): S. 43–48

Brem-Gräser, L. (2006): Familie in Tieren – die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Reinhardt-Verlag München, 9. Auflage

Brocher, T. (2007): Gruppenberatung und Gruppendynamik. Leonberg

Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a.M.

Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.

Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M. S. 131–167

Brown, J./Isaacs, D. (2005): The World Café Community: The World Café. Shaping Our Futures Through Conversation That Matters. San Francisco: Berrett-Koehler

Buber, M. (1992): Das dialogische Prinzip. 6. durchges. Aufl. Gerlingen

Buchholz, M.B. (Hg.) (1993): Metaphernanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Burow, O.–A. (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 235–252

C

Cameron, G. (2007): Grundsätzliche Methoden in der Kinder- und Jugendhilfe: Erfahrungen aus kinderschutz-, familien- und gemeinwesenorientierten Hilfesystemen. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hg.): Kinderschutz gemeinsam gestalten: § 8a SGB VIII – Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 22. und 23. Juni 2006 in Berlin. Berlin. S. 13–39

Castel, R. (2005): Die Stärkung des Sozialen. Leben im neuen Wohlfahrtstaat. Hamburg

Castel, R./Dörre, K. (Hg.) (2009): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M., New York

Cicchetti, D. (1987): Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology. 55: S. 837–845

Cicchetti, D./Cohen, G.J. (Eds.) (1995): Developmental Psychopathology. Vol. 1. Theory and Methods. New York

D

Deegener, G./Körner, W. (2006): Risikoerfassung bei Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Theorie, Praxis, Materialien. Lengerich

Dennett, D.C. (1978): Brainstorms: Philosophical Essays on Mind and Psychology. Montgomery, VT

Dennett, D.C. (1994): Philosophie des menschlichen Bewußtseins. Hamburg

Department of Health. Department for Education and Employment (2007): Framework for the Assessment of Children in Need and their Families. London

Derrida, J. (2007): Von der Gastfreundschaft. 2. Aufl. Wien

Die Kinderschutz-Zentren (2011): Stellungnahme der Kinderschutz-Zentren zum Referentenentwurf Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz BKiSchG). Köln

Dörner, D. (2003): Die Logik des Misslingens. Reinbek b. Hamburg

Doppler, K./Lauterburg, C. (1996): Changemanagement. Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/NewYork

Drucker, P.F. (2003): Management im 21. Jahrhundert. 3. Aufl. München

E

Eschenbach, R. (Hg.) (1998): Führungsinstrumente für die Nonprofit Organisation. Bewährte Verfahren im praktischen Einsatz. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag

F

Fegert, J.M./Fangerau, H./Besier, T./Ziegenhain, U. (2011): Fehlerprävention in der Kinderpsychiatrie. In: Psychotherapie & Sozialwissenschaft. 13. 2/2011: S: 91–108

Fegert, J.M./Ziegenhain, U./Fangerau, H. (2010): Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim und München

Flösser, G. (2005): Qualität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 3. Aufl. München. Basel. S. 1462–1468

Fonagy, P./Gergely, G./Jurist, E.L./Target, M. (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart

Fonagy, P./Target, M. (1997): Attachment and reflective function: Their role in self-organization. In: Development and Psychopathology. 9: S: 679–700

Foucault, M. (2010): Biopolitik: Leben machen und sterben lassen. Vorlesung vom 17. März 1976. In: Foucault, M.: Kritik des Regierens. Schriften zur Politik. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ulrich Bröckling. Frankfurt a.M.. S. 63–90

Fremdevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung: Eine Evaluation der Qualifizierung baden-württembergischer Fremdevaluatorinnen und Fremdevaluatoren. Frankfurt a.M.

Fuhr, R./Gremmler-Fuhr, M. (1991): Dialogische Beratung. Person. Beziehung. Ganzheit. Köln

Funcke, D./Hildenbrand, B. (2009): Unkonventionelle Familien in Beratung und Therapie. Heidelberg

G

Galuske, M. (2009): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 8. Aufl. Weinheim, München

Gambrill, E. (2008): Decision Making in Child Making: Constraints and Potentials. In: Lindsey, D./ Shlonsky, A. (Eds.) (2008): Child Welfare Research. Advances for Practice and Policy. Oxford; New York. S. 175–193

Gedik, K. (2011): Verstehensblindheit – Zur Gefahr willkürlicher und schädigender Deutungswut Professioneller. In: SozialExtra – Ztschr. f. Soziale Arbeit 9/10 (2011), S. 49–51

Gerber, C. (2011): Kinderschutz – von der Checkliste zur persönlichen Fall- und Prozessverantwortung. In: Körner, W./Deegener, G. (Hg.) (2011): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis, S. 294–327

Gigerenzer, G. (2008): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München

Gissel-Palkovich, I. (2009): ASD – die falsch verstandene Dienstleistungsorientierung? Unfreiwilligkeit im Rahmen einer verständigungs-/dienstleistungsorientierten Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialmagazin. Nr. 2/2009. S. 30–34

Goffman, E. (2008): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.

H

Habermas, J. (1995a): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 1. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1995b): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Bd. 2. Frankfurt a.M.

Hartkemeyer, J.F./Hartkemeyer, M. (2005): Die Kunst des Dialogs. Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart

Hartkemeyer, M. & J.F./Freeman Dhority, L. (2006): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. 4. Aufl. Stuttgart

Hartmann, A./Laird, J. (1983): Family-Centered Social Work Practice. New York, London

Hartwig, L. (Hg.) (2010): Gruppenpädagogik in der Heimerziehung. Frankfurt a.M.

Hedtke-Becker, S./Peter, J. (2009): Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik. In: Kilb, R. (Hg.): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München, S. 182–188

Heinitz, S. (2009): Kooperation in Krisen und die Krisen in der Kooperation. Zu den (Un)Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Kinderschutz. In: Sozialmagazin. Nr. 4/2009. S. 58–63

Heinitz, S. (2010): Kooperation und Vernetzung im kommunalen Kinderschutz – erste Einsichten aus dem Bundesmodellprojekt ‚Aus Fehlern lernen – Qualitätsmanagement im Kinderschutz'. In: IzKK Nachrichten, Nr. 1/2010. S. 37–40

Helmcke, M. (2008): Handbuch für Netzwerk- und Kooperationsmanagement. Bielefeld

Hermanns, J. (2011): Fighting Child Abuse. An Effective Approach. Utrecht

Herwig-Lempp, J. (2000): Aus Erfolgen lernen: Ein Instrument der Selbstevaluation. Sechs Argumente und ein Leitfaden für das Sprechen über Erfolge. systhema 2/2000. S. 185–195

Herwig-Lempp, J. (2003): Welche Theorie braucht Soziale Arbeit? In: Sozialmagazin. Nr. 2/2003. S. 12–21

Hessischer Landkreistag/Hessischer Städtetag (2010): Hessisches Kindergesundheitsschutzgesetz: Evaluation durch die Jugendämter. In: Das Jugendamt. Nr. 3/2010. S. 115–117

Hirschman, A.O. (1988): Engagement und Enttäuschung. Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl. Frankfurt a.M.

Holman, P./Devane, T. (Hg.) (2002): Change Handbook. Zukunftsorientierte Gruppen-Methoden. Heidelberg

Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.

I

Isaacs, W. (1999): Dialogue and the art of thinking together. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Currency, S. 257–290

Isaacs, W. (2000): Paradoxien im Dialogdesign. In: Senge, P. M. et al.: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 4. Aufl. Stuttgart. S. 432–434

Isaacs. W. (2002): Dialog als Kunst gemeinsam zu denken. Die neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch Gladbach

J

Jacobs, R.W./McKrown, F. (1999): Real Time Strategic Change (RTSC) bzw. Strategische Veränderung in Echtzeit. In: Holman, P./Devane, T. (Hg.) (1999): Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppenmethoden. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. S. 190–196

Jugendamt Dormagen in Zusammenarbeit mit R.Wolff (Hg.) (2011): Dormagener Qualitätskatalog der Kinder- und Jugendhilfe – ein Modell kooperativer Qualitätsentwicklung. 2. erw. Auflage. Opladen & Farmington Hills

K

Kim, D. (2000): Sieben Schritte, um eine Organisationsblockade zu durchbrechen. In: Senge, P. M./Kleiner, A./Smith, B./Roberts, C./Ross, R. (Hg.): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 4. Aufl. Stuttgart. S. 195–199

Kinderschutz-Zentrum Berlin e.V. (Hg.) (2009): Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. 10., überarb. u. erw. Aufl. Berlin

Kindler, H. (2006): Welche Einschätzaufgaben stellen sich in Gefährdungsfällen? In: Kindler, H./Lillig, S./Blüml, H./Meysen, Th./Werner, A. (Hg.): Handbuch Kindeswohlgefährdung nach § 1666 und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, S. 59–1 und 59–8

Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine Ethnographische Interpretation. Bielefeld

Klatetzki, T. (2010): Einführung: Soziale personenbezogene Dienstleistungen als Typus. In: Klatetzki, T. (Hg.): Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven. Wiesbaden. S. 7–24

Kleve, H. (2008): Zwischen Fehlertoleranz und Fehlervermeidung. Kinderschutz an der Nahtstelle von Jugendhilfe und Gesundheitswesen. Vortrag auf dem Fachkongress „In Beziehung kommen. Kindeswohlgefährdung als Herausforderung zur Gemeinsamkeit."

Kleve, H./Haye, B./Hampe-Grosser, A./Müller, M. (2006): Systemisches Case-Management. Falleinschätzung und Hilfeplanung in der Sozialen Arbeit. Heidelberg

König, J. (2011): Evangelische Fachhochschule Nürnberg: Ein Praxisleitfaden „http://www.selbstevaluation.de/fachbeitraege/praxisleitfaden01.html"\l „fn1" [1] zur Selbstevaluation in der Jugendhilfe. Abruf unter: „http://www.selbstevaluation.de/fachbeitraege/praxisleitfaden01.html" http://www.selbstevaluation.de/fachbeitraege/praxisleitfaden01.html, 01.11.2011.

König, K. (1992): Psychoanalytische Gruppentherapie. Göttingen

Körner, W./Deegener, G. (Hg.) (2011): Erfassung von Kindeswohlgefährdung in Theorie und Praxis. Lengerich

KomDat (2013): Kommentierte Daten der Kinder u. Jugendhilfe: April 2013, Heft Nr. 1/13, 16. Jg.

Konopka, G. (1968): Soziale Gruppenarbeit – ein helfender Prozeß. Weinheim

Klopsch, B. (2009): „http://www.amazon.de/Fremdevaluation-Rahmen-Qualit%C3%A4tsentwicklung--sicherung-baden-w%C3%BCrttembergischer/dp/3631593805/ref=sr_1_6?s=books&ie=UTF8&qid=1321807357&sr=1-6"

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (2001): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. 3. Aufl. Seelze

Kunstreich, T. (2010): Dialog – Was ist das eigentlich? In: Forum für Kinder und Jugendarbeit. Nr. 2/2010. S. 4–6

L

Lamour, M./Gabel, M. (Hg.) (2011): Enfants en danger, professionnels en souffrance. Toulouse: Èditions érès

Lanzerath, S. M. (2007): Neue Segel setzen. Gruppentherapie: Selbsterfahrung und Entwicklungschancen

Lauterbach, M. (2007): Wie Salz in der Suppe. Aktionsmethoden für den beraterischen Alltag. Heidelberg

Lessenich, S. (2009): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 2. unveränd. Aufl. Bielefeld

Levold, T. (1999): Helfer und Klienten zwischen Machtkampf und Beziehung. In: Krause, H.-U. (Hg.): Einen Weg finden. Diskurs über erfolgreiche Soziale Arbeit. Freiburg i. Brg. S. 107–132

Lonne, B./Parton, N./Thomson, J./Harries, M. (2009): Reforming Child Protection. London and New York

Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 14. Aufl. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (2003): Soziologie des Risikos. Unveränd. Nachdruck d. Ausg. von 1991. Berlin. New York

Lynch, M.A. (1976): Child Abuse. The critical path. In: Journal of Maternal and Child Health. July 1976: S. 25–29.

M

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen u. Techniken. 11. Auflage. Weinheim, Basel

Merchel, J. (2001): Qualitätsentwicklung statt Zertifizierung: Zur Problematik der Zertifizierung von Einrichtungen und Diensten der Sozialen Arbeit. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. Nr. 3/2001. S. 75–81

Merchel, J. (2005): „Standards" – unklarer Begriff und unklare Interessen. „Handlungsleitlinien" und „Qualitätskriterien" sind in der Sozialen Arbeit angemessener. In: Blätter der Wohlfahrtspflege. Nr. 5/2005. S. 178–182

Merchel, J. (2007): Mängel des Kinderschutzes in der Jugendhilfe. Zwischen individuellem Fehlverhalten und Organisationsversagen. In: Sozialmagazin. Nr. 2/2007. S. 11–18

Merchel, J. (2010): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3., überarb. Aufl. Weinheim, München

Merchel. J. (Hg.) (2012a): Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München, Basel

Merchel, J. (2012b): Qualitätskriterien: Was macht einen „guten ASD" aus? In: ders. (Hg.) (2012a), S. 430–439

Merchel, J. (2013a): Qualität als Bezugspunkt für Steuerung? Zur Problematik qualitätsbezogener Steuerungserwartungen im Kinder- und Jugendhilferecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1/2013

Merchel, J. (2013b): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. aktualisierte Auflage. Weinheim

Merchel, J. (2013c): Qualitätsentwicklung in der örtlichen Kinder- und Jugendhilfe: Orientierungshilfen zur Umsetzung der Regelungen in §§ 79, 79a SGB VIII. Expertise im Auftrag des LWL-Landesjugendamtes Westfalen und des LVR-Landesjugendamtes Rheinland

Meysen, T. (2008): Das Recht zum Schutz von Kindern. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hg.): Vernachlässigte Kinder besser schützen. Sozialpädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung. München, Basel. S. 15–55

Meysen, T. (2009): ‚Kindeswohl' wird zum Schlagwort. Es dominiert Aktionismus. Zur Entwicklung des Kinderschutzes in Gesetzgebung und Praxis. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Nr. 1/2009. S. 34–43

Mintzberg, H./Van der Heyden, L. (2001): Organigraphs: Drawing How Companies Really Work. In: Harvard Business Review on Organizational Learning. Boston. S. 139–160

Morgan, G. (2008): Bilder der Organisation. Stuttgart

Müller, B. (2012a): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 11. Auflage. Freiburg i. Br.

Müller, B. (2012b): Professionell helfen. Was das ist und wie man das lernt. Die Aktualität einer vergessenen Tradition Sozialer Arbeit. Ibbenbüren

Munro, E. (2008): Lessons from Research on Decision Making. In: Lindsey, D./Shlonsky, A. (Eds.) (2008): Child Welfare Research. Advances for Practice and Policy. Oxford; New York, S. 194–200

Munro, E. (2009): Ein systemischer Ansatz zur Untersuchung von Todesfällen aufgrund von Kindeswohlgefährdung. In: Das Jugendamt. Nr. 3/2009. S. 106–114

Munro, E. (2010): The Munro Review of Child Protection. Part one: A Systems Analysis. Abruf unter: http://www.education.gov.uk/munroreview/downloads/TheMunroReviewofChild Protection-Part%20one.pdf, 26. März 2011

Munro, E. (2011): The Munro Review of Child Protection: Final Report. A child-centred system. Department of Education. London: TSO (auch unter: www.education.gov.uk/munroreview/)

N

Nishida, K. (1970): Fundamental Problems of Philosophy: The World of Action and the Dialectical World, translated by D. Dilworth. Tokyo

Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M., New York

Nonaka, I./Toyama, R./Byosière, P. (2001): A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge. In: Dierkes, M./Berthoin Antal, A./Child, J./Nonaka, I. (Eds.): Handbook of Organizational Learning & Knowledge. Oxford; New York. S. 491–517

NZFH – Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hg.) (2008): Frühe Hilfen. Modellprojekte in den Ländern. Köln

NZFH – Nationales Zentrum Frühe Hilfen c/o Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2010): Modellprojekte in den Ländern. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung. Köln

O

Olk, T. (1986): Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim, München

Oser, F./Hascher, T./Spychiger, M. (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen" Wissens. In: Althof, W. (Hg.): Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Opladen. S. 11–41

Oswald, S./Schoeneborn, D. (2011): Von anpassungsfähigen Amöben bis tanzenden Elefanten. Wirkungsmöglichkeiten von Metaphern in der Wandelkommunikation. In: ZOE 1/20011, S. 57–64

Otto, H.-U. (2007): Zum aktuellen Diskurs um Ergebnisse und Wirkungen im Feld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit – Literaturvergleich nationaler und internationaler Diskussionen. Expertise im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin

Owen, H. (1999): Open Space Technology. In: Holman, P./Devane, T. (Hg.) (1999): Change Handbook. Zukunftsorientierte Großgruppenmethoden. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme. S. 190–196

P

Parton, N./Thorpe, D./Wattam, C. (1997): Child Protection. Risk and the Moral Order. Basingstoke, London

Peters, T. J./Waterman, R. H. (2004): Auf der Suche nach Spitzenleistungen. Was man von den bestgeführten US-Unternehmen lernen kann. 10. Aufl. Frankfurt a.M.

Petzold, H. (1986): Modelle der Gruppe in der Psychotherapie.

Polanyi, M. (1964): Personal Knowledge. New York Harper

Pothmann, J. (2006): Inobhutnahme – ein Schutz für Kinder in Not. In: KomDat Jugendhilfe. Sonderausgabe. Oktober 2006. Dortmund, S. 8–9

R

Rabenstein, R. (1996): Lernen kann Spaß machen! Einstieg, Aktivierung, Reflexion: Themen bearbeiten in Gruppen, Münster

Reason, J. (2008): Managing the Risks of Organizational Accidents. Reprinted. Hants

Reinhold, C./Kindler, H. (2006): Was ist über familiäre Kontexte, in denen Gefährdungen auftreten, bekannt? In: Kindler, H. et al. (Hg.): Kindeswohlgefährdung nach §1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München. S. 19–1 und 19–4

Renoux, M.-C. (2008): Réussir la protection de l'enfance. Avec les familles en précarité. Paris: Les Éditions de l'ateliere/Èditions Ouvrières + Les Éditions Quart Monde

Retkowski, A./Schäuble, B. (2010): Relations that matter. Kinderschutz als professionelle Relationierung und Positionierung in gewaltförmigen Beziehungen. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie Sozialer Arbeit. Nr. 2/2010. S. 197–213

Richter, H.E. (1972): Die Gruppe. Reinbek b. Hamburg

Roehl, H./Rollwagen, I. (2004): Club, Syndikat, Party – wie wird morgen kooperiert? In: Zeitschrift für Organisationsentwicklung 3/2004

Rosenfeld, J.M./Rosenberg, L./Elek, F. (2009): Learning from Success: Its Implications for the „Lights to Employment"Program of Amin. Documented Success as a Source of Principles of Action that Promote Employment. 2006–2008. Jerusalem

Ross, R. (2000): Die Abstraktionsleiter. In: Senge, P.M./Kleiner, A./Smith, B./Roberts, C./Ross, R.: Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. 4. Aufl. Stuttgart. S. 279–284

Rutter, M. (1993): Developmenta psychopathology as a research perspective. In: Magnusson, D./Casear, P. (Eds.): Longitudinal Research on Individual Development: Present Status and Future Perspectives. New York

S

Schaarschuh, A./Schnurr, S. (2004): Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In: Beckmann, C. et al. (Hg.): Qualität in der Sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden. S. 309–323

Scharmer, C.O. (2007): Theory U. Leading From the Future as it Emerges. Cambridge, Mass

Schein, E.H. (2003): Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. Bergisch Gladbach

Schmitt, R./Pfeifer, T. (2010): Qualitätsmanagement. Strategien – Methoden – Techniken. 4., vollst. überarb. Aufl. München, Wien

Schön, D.A. (1983): The Reflective Practitioner. New York

Schrapper, C. (2008): Kinder vor Gefahren für ihr Wohl schützen – Methodische Überlegungen zur Kinderschutzarbeit sozialpädagogischer Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hg.): Vernachlässigte Kinder besser schützen. Sozialpädagogisches Handeln bei Kindeswohlgefährdung. München. Basel. S. 56–88

Schrapper, C. (Hg.) (2010): Sozialpädagogische Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim, München

Schubert, H. (Hg.) (2008): Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag

Schwartz, I.M./Jones, P.R./Schwartz, D.R./Obradovic, Z. (2008): Improving Social Work Practice Through the Use of Technology and Advanced Research Methods. In: Lindsey, D./Shlonsky, A. (Eds.) (2008): Child Welfare Research. Advances for Practice and Policy. Oxford; New York, S. 214–229

Seghezzi, H.D. (2003): Integriertes Qualitätsmanagement. Das St. Galler Konzept. München

Seikkula, J./Arnkil, T. E. (2007): Dialoge im Netzwerk. Neue Beratungskonzepte für die psychosoziale Praxis. Neumünster

Senge, P.M./Kleiner, A./Smith, B./Roberts, C./Ross, R. (Hg.) (2000): Das Fieldbook zur fünften Disziplin. 4. Aufl. Stuttgart

Senge, P.M./Smith, B./Kruschwitz, N./Laur, J./Schley, S. (2008): The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World. London, Boston

Simon, F.B. (2006): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg

Sroufe, L. (1996): Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years. New York

Struck, N. (1999): Die Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe in Deutschland. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. Erfahrungen und Positionen zur Qualitätsdebatte. München. S. 6–21

Sykes, I.J./Rosenfeld, J.M./Weiss, T. (2005): The Learning from Success Inquiry Format. Jerusalem: Myers-JDC-Brookdale Institute

T

Tabel, A./Friedrich, S./Pothmann, J. (2011): Warum steigen die Hilfen zur Erziehung? Ein Blick auf die Entwicklung der Inanspruchnahme. In: KomDat 38, 2011: S. 3–6

Thiersch, H. (1986): Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim, München

Thole, W./Retkowsky, A./Schäuble, B. (Hg.) (2012): Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie. Wiesbaden

V

von Glaserfeld, E. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a.M.

von Foerster, H. (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a.M.

W

Weick, K.E./Sutcliffe, K.M. (2010): Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. 2., vollst. überarb. Aufl. Stuttgart

Weingardt, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität in Schule und Arbeitswelt. Bad Heilbrunn/OBB

Wendt, W.R. (2008a): Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage. 5. Aufl. Stuttgart

Wendt, W.R. (2008b): Geschichte der Sozialen Arbeit 2. Die Profession im Wandel ihrer Verhältnisse. 5. Aufl. Stuttgart

Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 100ff.

Willke, H. (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl Auer

Wolff, R. (1997): Kinderschutz auf dem Prüfstand. Überlegungen zur Notwendigkeit von Qualitätssicherung. Sternschnuppe 5. Mainz

Wolff, R. (2007a): Demokratische Kinderschutzarbeit – zwischen Risiko und Gefahr. In: Forum Erziehungshilfen. Nr. 3/2007. S. 132–139

Wolff, R. (2007b): Die strategische Herausforderung – ökologisch-systemische Entwicklungsperspektiven der Kinderschutzarbeit. In: Ziegenhain, U./Fegert, J. M. (Hg.): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. München, Basel. S. 37–51

Wolff, R. (2010): Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung – Kinderschutz – Qualitätsentwicklung, hrsg. von Georg Kohaupt. Köln

Wolff, R. (2010a): Familienberatung bei Kindesmisshandlung. In: Wolff, R.: Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung – Kinderschutz – Qualitätsentwicklung. Köln. S. 199–239

Wolff, R. (2010b): Qualität in der Sozialarbeit. Feststellen, steuern oder dialogisch entwickeln? In: Wolff, R.: Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung – Kinderschutz – Qualitätsentwicklung. Köln. S. 431–445

Wolff, R. (2010c): Hilfe und Schutz für alle von Anfang an – keine Trennung zwischen Frühen Hilfen und Kinderschutz. In: Informationszentrum Kindesmisshandlung/Kindesvernachlässigung (IzKK)-Nachrichten, S. 8–11

Wolff, R. (2010d): Kinderschutz heißt Brücken bauen. In: Wolff, R. (2010): Von der Konfrontation zum Dialog. Kindesmisshandlung – Kinderschutz – Qualitätsentwicklung. Köln. S. 373–384

Wolff, R./Flick, U./Ackermann, T./Biesel, K./Brandhorst, F./Heinitz, S./Patschke, M./Rönsch, G. (2013a): Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Abschlussbericht, hrsg. vom NZFH. Opladen, Berlin, Toronto

Wolff, R./Flick, U./Ackermann, T./Biesel, K./Brandhorst,F./Heinitz, S./Patschke, M./Robin, P. (2013b): Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfeprozess – Eine explorative Studie. Köln (Beiträge zur Qualitätsentwicklung im Kinderschutz 2. NZFH)

Wolff, S./Böwer, M. (2010): Der ASD und seine Binnenwelten: Über Tiefenstrukturen und „Erfindungen" im Management Allgemeiner Sozialer Dienste. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (Hrsg.): Was stärkt den ASD? Organisationsanforderungen und Lösungskonzepte. Tagungsdokumentation. Frankfurt a.M.

6

ANHANG

WERKSTATT FÜR DIALOGISCHE FAMILIENARBEIT[10]

Was ist eine Werkstatt für Dialogische Familienarbeit?

In der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit führen wir einen offenen Dialog mit allen Beteiligten: mit Eltern, Kindern, Jugendlichen und den Fachkräften verschiedener Dienste und Einrichtungen, die diese Familien unterstützen.

Wir wollen zusammen nachfragen und nachdenken, worum es bei den bestehenden belastenden und nicht selten gefährlichen Konflikten in der Familie und im Hilfesystem geht.

In einer Runde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der verschiedenen Berufsfelder, die sich um die Unterstützung und Förderung von Familien, von Kindern, Jugendlichen und Eltern kümmern, wollen wir gemeinsam mit den Familien die entstandenen Konflikte und Gefährdungen besser verstehen. Und wir fragen, wie man sie überwinden und lösen kann.

In der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit, einem Hilfe-Labor, versuchen also alle am Konflikt beteiligten Familienmitglieder und die zuständigen Fachkräfte – in einer dialogischen Untersuchungsgemeinschaft – feinfühlig, achtsam und solidarisch herauszuarbeiten und zu verstehen:

- worum es überhaupt geht (Problemklärung, Problemkonstruktion),
- was man ändern möchte bzw. ändern müsste (Veränderungs- und Entwicklungsbedarf),
- ob und welche Hilfe notwendig und angebracht ist und wie man sie am besten ins Werk setzt (Hilfenotwendigkeit und Hilfeplanung),
- wie man sich weiter unterstützen und ermutigen kann, gut zusammenzuarbeiten (Ermutigung und Stärkung der Zusammenarbeit).

Was sind die Aufgaben der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit?

Sie hat im Wesentlichen drei Aufgaben:

1. Unterstützung guter Fachpraxis und Qualifizierung der Hilfeplanung – durch dialogisches, multiperspektivisches Fallverstehen,
2. Fortbildung ganz konkret, d.h. durch unmittelbare Teilnahme an einem Beratungsprozess, der von erfahrenen Praktikern und Praktikerinnen angeleitet wird, und
3. Netzwerkarbeit, indem möglichst alle wichtigen fallbeteiligten Fachkräfte an der Werkstatt teilnehmen.

Wann kann man die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit nutzen?

Die regelmäßig angebotene Werkstatt kann immer dann genutzt werden,

- wenn die Fachkräfte oder die Familienmitglieder nicht mehr durchblicken und verstehen, worum es in der Familie und im Hilfeprozess eigentlich geht,
- wenn es diagnostische Probleme gibt und gefragt wird, welche Konflikte, Störungen und Belastungen im Zentrum stehen,
- wenn unklar ist, welche Hilfe angezeigt ist,
- wenn gestritten wird und wenn unterschiedliche Sichtweisen, Kontroversen und Konflikte den Hilfeprozess gefährden,
- wenn die Fachkräfte sich nicht einig sind, nicht gut zusammenarbeiten können,
- wenn Erfolge und Fehler der Fachpraxis im Rückblick genauer untersucht werden sollen.

Warum kommt man zur Werkstatt für Dialogische Familienarbeit?

- Weil man sich freiwillig dazu entschieden hat;
- weil man in Sackgassen gelandet ist und weil es so, wie es ist, nicht weitergehen kann;
- weil man das eigene Leben bzw. die eigene Fachpraxis mit neuem Mut selbstbewusst gestalten will;
- weil man zusammen mit anderen und von anderen lernen will.

10 Die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit ist ein Programmkonzept des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V.

Wann findet die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit statt?

Sie findet in der Regel etwa einmal im Vierteljahr statt, jeweils von 9:00–12:30 Uhr mit einem Nachgespräch für die teilnehmenden Fachkräfte von 13:30–15:00 Uhr und evtl. einem vertiefenden Block bis 17:00 Uhr. Der geeignete Wochentag wird mit den beteiligten Familien und den Fachkräften gemeinsam vereinbart.

Wer leitet die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit?

Eine Gruppe erfahrener Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe leitet die Werkstatt, im ersten Jahr zusammen mit zwei erfahrenen externen Fachkräften der Sozialen Arbeit bzw. der Dialogischen Qualitätsentwicklung.

Sie alle bringen ihre langjährigen Erfahrungen als Sozialpädagogen, Psychologen, Familienberater, Familientherapeuten und Dialogische Qualitätsentwickler in die Werkstatt ein.

Wer kann an der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit teilnehmen?

Familien, Fach- und Leitungskräfte, die in einem Fallprozess einander begegnet sind oder die in Konflikt- und Krisenfällen miteinander zu tun haben (Innenkreis, in der Regel etwa 6–10 Personen). Außerdem können andere Fachkräfte aus anderen Einrichtungen im Kinderschutz-System teilnehmen (Außenkreis), wenn sie neue Wege kennenlernen möchten, wie man Familien, Kindern, Jugendlichen und Eltern wirksam helfen kann. (Im Außenkreis ist die Teilnehmerzahl auf etwa 12–15 Personen begrenzt.)

In der Regel laden die fallzuständigen Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe die Familienmitglieder ein, zusammen in die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit zu gehen. Sie wollen noch einmal neu im Hilfeprozess ansetzen, vor allem, wenn sie in Schwierigkeiten oder sogar Sackgassen gelandet sind. Sie nutzen die Werkstatt, um zusammen mit anderen nach einem neuen Weg im Hilfeprozess zu suchen, indem sie ihren „Fall“ gemeinsam in der Werkstatt vorstellen.

Methodischer Rahmen

Was geschieht in der Werkstatt, wie wird gearbeitet?

Eine Werkstatt für Dialogische Familienarbeit dauert insgesamt etwa 3 ½ Stunden. Nach einer Mittagspause schließt sich für alle teilnehmenden Fachkräfte eine 1 ½-stündige Nachbesprechung bis 15:00 Uhr und evtl. ein vertiefender Block bis 17:00 Uhr an.

Und so wird in der Regel gearbeitet:

Zur Vorbereitung der Werkstatt gibt es ein Vorgespräch mit der Fachkraft, die einer Familie die Teilnahme an der Werkstatt vorschlagen möchte. Die Leitungskräfte der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit treffen zu einem ersten Gespräch mit der Familie zusammen – in der Regel bei der Familie zu Hause.

Der Ablauf:

1. Erste Informationen zum Fall: Zuerst schildern die Familienmitglieder und die beteiligten Fachkräfte, worum es in „ihrem Fall“ geht. Zum Schluss dieses ersten Teils wird von allen Fallbeteiligten eine Frage formuliert, auf die sie in der Werkstatt gerne eine Antwort hätten. Dieser Teil dauert etwa eine halbe Stunde.
2. Erste Einfälle: Daran anschließend werden die anderen Teilnehmenden (im Außenkreis) eingeladen, erste Einfälle und Überlegungen zum Fall mitzuteilen (etwa 15 Minuten).
3. Pause: Im Anschluss daran gibt es eine kleine Pause (etwa 10 Minuten).
4. Falluntersuchung: Systematisch wird der Fall dann gemeinsam untersucht; man kann dabei den Familien-Untersuchungsrahmen (FUR) des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. nutzen (etwa 1 Stunde).
5. Pause (etwa 20 Minuten).
6. Ergebnis-Dialog: Die Leitungskräfte der Werkstatt fassen die Ergebnisse zusammen.
7. Abschlussrunde: Wir sagen den fallbeteiligten Familienmitgliedern und Fachkräften, was uns beeindruckt hat und was wir ihnen für ihren weiteren Weg mit auf den Weg geben, was wir ihnen wünschen (Schritte 6 + 7: eine Stunde).

8. Nach einer Pause (eine Stunde): Nachbesprechung der Fachkräfte (etwa 1 ½ Stunden), an die sich evtl. ein vertiefender Block bis 17:00 Uhr anschließt.

Zur fachlichen Selbstkontrolle (um eine sichere Materialgrundlage beispielsweise für eine Kollegiale Beratung im Team, für ein Fachgespräch mit Leitungskräften oder eine Hilfeplankonferenz zu haben) und zur weiteren Nutzung des Materials durch die Familie (beispielsweise für Beratungsprozesse im Kontext sozialpädagogischer Familienhilfe) sowie für fachliche Fort- und Weiterbildungen wird die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit protokolliert und in der Regel auf Video aufgezeichnet. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden daher gebeten, eine entsprechende Zustimmungserklärung und eine Datenschutzerklärung zur Sicherung der Vertraulichkeit zu unterschreiben.

Was kommt bei der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit heraus? Mit welchen Ergebnissen ist zu rechnen?

1. Weil alle Fallbeteiligten mit ihren Sichtweisen, Beiträgen und Überlegungen gehört und wertgeschätzt werden, wird eine genauere (viele Gesichtspunkte berücksichtigende) Untersuchung von Erfolgen und Fehlern, jedenfalls eine Klärung der guten Erfahrungen und der belastenden Probleme und Konflikte möglich.
2. Spannungen und Schwierigkeiten im Verhältnis der Familie zu den Fachkräften und zwischen den Fachkräften werden deutlicher wahrgenommen und es eröffnen sich Möglichkeiten, wie man die bestehenden Konflikte überwinden kann.
3. Gemeinsam wird ein Erklärungsrahmen für die Erfolge bzw. für die Fehler und die entstandenen Probleme und Konflikte erarbeitet.
4. Auf der Basis eines konkreten Ursachen- und Problemverständnisses und einer genauen Einschätzung der Notwendigkeit und Möglichkeit von Hilfen werden Vorschläge für einen von allen getragenen Hilfeplan gemacht – unter besonderer Berücksichtigung der Sicherung des Kindeswohls, des Eltern- Familien- und des Gemeinwohls.

Was ist der Unterstützerkreis der Werkstatt?

Interessierte Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe und anderer Berufsbereiche können Mitglied in einem selbst organisierten Unterstützerkreis der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit werden, der sich als Motor der Weiterentwicklung der Werkstatt versteht. Am Unterstützerkreis können natürlich auch Familienmitglieder teilnehmen, die die Werkstatt bereits einmal genutzt haben.

Man kann vereinbaren, dass alle „Unterstützer“ regelmäßig Informationen über neue Ansätze der Familienarbeit erhalten. Sie treffen sich mindestens einmal im Jahr zu einem selbst organisierten Fachtag, auf dem die Erfahrungen mit der Werkstatt für Dialogische Familienarbeit ausgewertet und neue Ansätze der Familienarbeit diskutiert werden.

Was kostet die Werkstatt für Dialogische Familienarbeit?

Alle an der Werkstatt Teilnehmenden müssen den Mut aufbringen, eventuell vorhandene Bedenken zu überwinden, sich offen einzubringen, sich ihren Praxiserfahrungen, ihren Erfolgen und Fehlern, insbesondere ihren Problemen zu stellen und voneinander zu lernen. Man muss die Abwehr gegen eine Untersuchung der eigenen Fragen und Probleme im Raum einer solidarischen, aber doch auch öffentlichen Untersuchungsgemeinschaft überwinden, was gar nicht so einfach ist.

Abgesehen von diesem emotionalen Beitrag ist die Werkstatt für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer kostenfrei, d.h., es wird kein individueller Teilnahmebeitrag erhoben. Die Fachkräfte müssen jedoch freigestellt werden und die Trägereinrichtung der Werkstatt (in der Regel das Jugendamt) muss für evtl. anfallende Raumkosten und für die Honorar- und Reisekosten von externen Leitungskräften aufkommen, d.h., es müssen kommunale Mittel der Kinder- und Jugendhilfe oder Sondermittel von dritter Seite (z.B. Stiftungen) zur Verfügung stehen.

ANLEITUNG FÜR EINEN MIKROARTIKEL

Bitte schreiben Sie spontan einen MikroArtikel über:

Ich selbst in meiner Rolle als Fachkraft im Kinderschutz

Ein MikroArtikel[1] ist eine anschauliche Beschreibung/Ausarbeitung einer Überlegung zu einer wichtigen Frage, also z.B. zu Ihrer Rolle, Haltung und Philosophie als Fachkraft im Kinderschutz, die Sie in Ihrer Lebensgeschichte, in der Ausbildung oder im Beruf gemacht haben. Notieren Sie einfach, was Ihnen spontan in den Kopf kommt, und schreiben Sie auf, was Ihnen wichtig erscheint.

Solche MikroArtikel sind die Grundlage eines jeden persönlichen Wissensmanagements.

Beschränken Sie sich nur auf eine oder maximal zwei Seiten! Sie können dabei diesen Rahmen nutzen. Bitte wählen Sie einen „schönen" Titel, um Ihren Text zu kennzeichnen.

Ein MikroArtikel hat etwa drei Abschnitte:

Bitte schreiben Sie hier Ihren Text und schicken ihn elektronisch an die Dozenten!

1. Thema/Titel
2. Kurztext und Zusammenfassung
3. Schlussfolgerungen, die ich ziehe, wenn ich meinen Text ansehe

1. Nach H. Willke (2004): Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag [Compact], S. 83 ff.

LERNEN AUS ERFOLGEN UND FEHLERN IM KINDERSCHUTZ – EIN METHODENHINWEIS [11]

(1) Methoden und Arbeitsformen für das Lernen aus Fehlern

Methodisch kommt es darauf an, zuerst einmal einen brauchbaren Rahmen für die Analyse von Fehlern zu schaffen. Dies beginnt z.B. schon damit, dass deutlich gemacht werden muss, dass es sich bei einer Fehleruntersuchung in einer QE-Werkstatt nicht um strafrechtliche Ermittlungen oder eine Gerichtsverhandlung handelt. Eine Fehleruntersuchung findet aber auch nicht jenseits der Realität von Disziplinar- und Strafverfahren statt, selbst wenn es eine Fehleruntersuchung erleichtert, wenn evtl. angestrengte dienstrechtliche und strafrechtliche Verfahren bereits abgeschlossen sind.

Wir unterstreichen zu Beginn einer Fehleruntersuchung: Eine Fehleruntersuchung entlässt die Beteiligten nicht aus ihrer Verantwortung. Sie kann aber dazu beitragen, dass mit aller Fairness und Sachlichkeit versucht wird, das Geschehen mit seinen komplexen Verschränkungen in multifaktoriell bestimmten systemischen Kontexten differenziert zu untersuchen, um auf diese Weise einseitige Schuldzuschreibungen zu vermeiden. Das wiederum kann natürlich auch relevant sein, wenn gegen einzelne Fachkräfte disziplinar- oder strafrechtlich ermittelt wird. Die Erfahrungen mit differenzierten Untersuchungen problematischer Fallverläufe (von Serious Case Reviews) wie auch unserer eigenen Untersuchung des Falles „Lea-Sophie“ zeigen, dass mit der Klärung eines komplexen Falls die Fallbeteiligten vor unberechtigten Schuldvorwürfen auch entlastet und geschützt werden konnten (vgl. Biesel/Wolff 2013). Ob sie unter diesen Bedingungen mitwirken wollen, sollte im Vorfeld besprochen werden. Eine Klärung ist leichter, wenn die folgenden Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

1. Vor allem braucht es eine vertrauensvolle Atmosphäre, damit die Beteiligten überhaupt bereit sind, sich zu öffnen und mögliche Fehler zu offenbaren.
2. Es muss vermieden werden, einfach nur „Schuldige“ zu suchen und die Verantwortung für Fehler in der Praxis einfach nur einzelnen Personen zuzuweisen.

Schrittfolge zur Bearbeitung des Fehler-Themas im Kinderschutz [12]

Die untenstehende Tabelle zeigt exemplarisch, wie die Bearbeitung des Themas „Aus Fehlern lernen“ in einer QE-Werkstatt verlaufen könnte. Natürlich sind auch noch ganz andere Schritte möglich. Wir haben mit der hier vorgestellten Variante gute Erfahrungen gemacht, möchten aber vorschlagen, je nach Situation und Interesse, auch andere Herangehensweisen zu erproben.

11 Es handelt sich um die Erläuterung des methodischen Werkstatt-Konzepts „Lernen aus Erfolgen und Fehlern im Kinderschutz“, das vom Kronberger Kreis für Dialogische Qualitätsentwicklung e.V. im Projekt „Aus Fehlern lernen. Qualitätsmanagement im Kinderschutz“ genutzt wurde.

12 Um nicht defizitorientiert und einseitig auf die Analyse von Schwachstellen und Fehlern zu fokussieren und gleichzeitig ein ausgewogenes und aussagekräftiges Praxismaterial zu erhalten, wurde im Laufe des Prozesses dazu übergegangen, neben Fehlern auch die Erfolge der Praxis zu untersuchen und herauszustellen, um einen zweiseitigen Erkenntniszugang zu den Erfahrungen und zum Material der Praxis zu ermöglichen.

	AUFGABE	METHODEN UND ARBEITSFORMEN	ERGEBNISSE
1. Schritt	Fehler in der Kinderschutzpraxis der Fachkräfte wahrnehmen und identifizieren	Selbstreflexive Übungen zum Einstieg in das Thema, z.B. durch das Schreiben von MikroArtikeln und Diskussion der Ergebnisse in Arbeitsgruppen	Erste Fehlertypologien der Fachkräfte/ erste Fehlerebenen und Fehlermuster
2. Schritt	Nationale und internationale interdisziplinäre Fehlerforschung, Indikatoren für Fehler im Kinderschutz, Ansätze von Qualitäts- und Fehlermanagement im Kinderschutz kennenlernen und studieren	Teilnehmerbeiträge zu wichtigen Veröffentlichungen aus der Risiko- und Fehlerforschung/Praxisuniversitäten zu (1) Kinderschutzfehlern, (2) zu evidenzinformierter professioneller Entscheidungspraxis, (3) zum Qualitäts- und Fehlermanagement – mit Dialoggruppen zur Vertiefung/Lektüre- und Arbeitsgruppen	Förderung der achtsamen Wahrnehmung von Fehlern/Erweiterung des Wissens über Fehler und Fehler-Indikatoren im Kinderschutz/ über professionelle Risikoeinschätzungs- und Entscheidungstheorie und -praxis/Kompetenzerweiterung im Risiko- und Fehlermanagement
3. Schritt	Fehler im Hilfeprozess untersuchen	Fall-Werkstatt/kollegiale Teamberatung zur Analyse problematischer Fallverläufe/ MikroArtikel: Meine Lieblingsfehler/ kritische Ereigniswe ganalysen im Tandem von Hilfeteilnehmern und Fachkräften/ retrospektive Fallaktenanalyse	Erarbeitung von Fehlersammlungen, Fehlertypisierungen und Fehlerursachen im Hilfeverlauf/Erarbeitung von Praxisverbesserungsvorschlägen
4. Schritt	Fehler im Kinderschutzsystem, in der Organisation und im Team untersuchen	Inter-organisationale und organisationsweite bzw. teambezogene Fallunter-suchungen/metaphorische Übungen	Übersichten zu häufigen und typischen Fehlern im Zusammenwirken im Kinderschutz/ Erarbeitung von Qualitätsstandards
5. Schritt	Entwicklung von Ansätzen eines lokalen bzw. organisations- und teambezogenen Qualitäts- und Fehlermanagements im Kinderschutz	Moderierte Gruppendiskussion, mit welchen Konzepten und Methoden Fehler im Kinderschutz dauerhaft thematisiert werden können/AGs zu Qualitätsstandards und zum Fehlermanagement	Erste Schritte auf dem Weg zu einem lokalen Qualitäts- und Fehlermanagementsystem: Erarbeitung von Qualitätsstandards/ Vereinbarungen von Ansätzen eines Fehlermanagements auf der Ebene des lokalen Kinderschutzsystems, der einzelnen Kinderschutzorganisation bzw. des Teams

Einstieg in das Fehlerthema

Im Rahmen einer Qualitätsentwicklungswerkstatt bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, mit dem Thema „Lernen aus Fehlern“ zu beginnen:

1. Hilfreich sind am Anfang selbstreflexive Übungen mit MikroArtikeln oder Gruppen-Galerien zu „Meine Lieblingsfehler“/„Mein schlimmster Fehler in meiner Kinderschutzarbeit“ bzw. Erfahrungsrunden der Hilfeteilnehmer „Fehler der Professionellen, mit denen ich zu tun hatte“. Sie erlauben kreative Einstiege und können es erleichtern, über das „heikle“ Thema Fehler ins Gespräch zu kommen. Hierzu wurde ein Arbeitsblatt erstellt, mit dem die Fachkräfte aufgefordert wurden, eigene Fehler zu benennen, die in einer Galerie präsentiert und dann in Gruppen erörtert wurden.
2. Ein weiterer Einstieg kann dann mit Vorträgen bzw. mit Praxisuniversitäten (Übersichtseinführungen mit vertiefenden Dialog-Gruppen) oder mit Teilnehmerkurzreferaten versucht werden. Hierbei bietet es sich an, aktuelle Ergebnisse der Fehlerforschung in der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch aus benachbarten Disziplinen zu referieren. Besonders denken wir hier an die Ansätze aus dem Bereich der Luftfahrt und überhaupt des Verkehrswesens, des medizinischen und pflegerischen Bereichs. Insbesondere in Bezug auf Felder, in denen Professionelle unter Hoch-Risiko-Bedingungen arbeiten, liegen wichtige Ergebnisse der Fehlerforschung vor, die Anstöße für eigene Fehleruntersuchungen geben können, wie etwa aus dem nicht-militärischen Katastrophenschutz (z.B. der Feuerwehr). Gegenstand von Vorträgen, aber auch von Arbeits- und Lektüregruppen könnten dabei z.B. Definitionen von Fehlern, Methoden ihrer Identifizierung und Bearbeitung sein. Dies trägt im Prozess der Erarbeitung bereits zur Entwicklung erster Ansätze eines Fehlermanagements (einer organisierten Bearbeitung von Fehlern) bei. Das Thema Qualitäts- und Fehlermanagement bietet einen sinnvollen inhaltlichen Anschluss.

Fehleruntersuchung in einer Fall-Werkstatt

Eine gemeinsame Untersuchung von Fehlern in einem professionellen Team oder einer Organisation, vor allem jedoch im Zusammenwirken von Akteuren aus unterschiedlichen Berufsfeldern im jeweiligen Fallverlauf, stellt deshalb eine besondere Herausforderung dar.

Im Folgenden soll ein Rahmen entwickelt werden, der eine Orientierung gibt, wie man sich Fehlern, insbesondere im Fallverlauf, nähern kann und wie man diese Fehler untersuchen kann. Die Methode orientiert sich dabei am Konzept des Lernens vom Erfolg[13] und anderen Fehleranalysekonzepten aus anderen Bereichen wie etwa der Wirtschaft, die allerdings für die Praxis des Kinderschutzes nur bedingt genutzt werden können, da in diesen Berufsbereichen oftmals ein kausales Ursache-Wirkungs-Verständnis im Vordergrund steht.

Das methodische Instrument soll ein für die Praxis des Kinderschutzes einfach zu nutzendes Verfahren sein, das Praktiker/-innen anwenden können, um Fehleranalysen gemeinsam mit anderen Fachkräften und Nutzerinnen und Nutzern innerhalb ihrer Praxis durchzuführen. Voraussetzung ist eine gemeinsame Untersuchungsgruppe, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, Fehler in einem bestimmten Fallverlauf, in der organisationalen Praxis oder in der Zusammenarbeit zu identifizieren und zu verstehen. Dazu braucht man eine/-n externe/-n QE-Begleiter/-in oder eine/-n in der Fall- und Fehleranalyse erfahrene/-n Supervisor/-in oder Berater/-in, eine Gruppe mit etwa 8–12 Teilnehmenden aus dem Kreis der unmittelbar fallbeteiligten Fachkräfte und deren Team und einzelnen Kolleginnen und Kollegen aus den im Fall involvierten Partnerorganisationen des lokalen Kinderschutzsystems. Dafür muss man sich einen ganzen Arbeitstag vornehmen und zur Vertiefung noch einen halben Tag als Reservetermin vorsehen. Im Prozess der Fehleruntersuchung in der Arbeitsgruppe kann man in folgenden Schritten vorgehen, wobei der erste Schritt bereits im Vorfeld geklärt werden kann:

13 Rosenfeld/Rosenberg/Elek (2009): Learning from Success. 1ts Implications for the „Lights to Employment“ Program of Amin

1. Beschreibung der Ausgangssituation: Was führt die Teilnehmenden zusammen? Wer bringt eine Problemgeschichte ein? Mit welchen Intentionen wird ein Fehler oder ein problematischer Fallverlauf eingebracht? Wer verfolgt welches Interesse und welche Erwartungen gibt es?
2. Beschreibung des organisationalen Kontextes und des Feldes, in dem die problematische Situation/der Fehler als eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Intentionen und dem realen Ergebnis in der Praxis aufgetreten ist: In welchem Praxisfeld kam es zu der problematischen Situation? Wer (welche Akteure, welche Organisationen) waren daran beteiligt?
3. Identifizierung und Kennzeichnung der problematischen Situation/des Fehlers oder der Fehler: Was waren nach Ansicht der Beteiligten die Fehler? Was sehen die einzelnen Fachkräfte oder die Nutzerinnen und Nutzer ganz subjektiv als Fehler an? Welcher Fehler/welche Fehler werden von der Leitungsebene oder von Dritten herausgestellt?
4. Beschreibung des Fehlers/der Fehler im Verhältnis von Vorher und Nachher: Was kennzeichnete die Situation vorher, welche Bedingungen und Verhaltensweisen, welche Interaktionen und Personen spielten eine Rolle? Wie war die Situation im Nachhinein? Welche Bedingungen und Beziehungskonstellationen, welche Verhaltensweisen haben sich verändert, sodass man von einem Fehler oder von Fehlern sprechen muss?
5. Konkretisierung des Fehlers/der Fehler: Welche objektiven Zielstellungen wurden verfehlt, von welcher Norm wich die zur problematischen Situation führende Handlungspraxis ab? Woran lässt sich die Abweichung/die Nichterreichung eines erfolgreichen Ergebnisses objektiv festmachen? Lässt sich das „messen"? Wie sind die subjektiven Wahrnehmungen der beteiligten Akteure?
6. Identifizierung von Wendepunkten oder Stationen auf dem Weg zum Fehler/zu den Fehlern: Welche Ereignisse können als problematische Wendepunkte herausgestellt werden? Wer war in welcher Weise daran beteiligt?
7. Zwischenstand/Zwischenbilanz: Was kann man aus den bisherigen Ergebnissen der Untersuchung lernen, was sind zentrale Erkenntnisse? Durch welche Bedingungen und Konstellationen ist es zum Fehler/zu den Fehlern gekommen?
8. Kontrastierung mit positiven Erfahrungen: Welche Erfahrungen haben andere Fachkräfte in ähnlichen Situationen gemacht? Wie wurden Fehler vermieden? Welche positiven Faktoren und Bedingungen waren dafür ausschlaggebend? Gab es im vorliegenden Fall auch positive Ergebnisse?
9. Ausarbeitung zentraler Prinzipien des Handelns: Welche Handlungsprinzipien, Praktiken und Bedingungen können als Ursachen für die festgestellten Fehler herausgestellt werden? Welche riskanten Haltungen, Einstellungen und Praktiken und welche Bedingungen spielten dabei eine Rolle?
10. Möglichkeiten künftiger Fehlervermeidung: Was kann aus der Fehleruntersuchung gelernt werden? Durch welche Handlungen und Bedingungen können die identifizierten Fehler künftig vermieden werden? Was muss dafür entwickelt, bereitgestellt werden und von welchen Routinen muss man sich im Arbeitsfeld verabschieden?

(2) Lernen von Erfolgen

A) Fachliche Herausforderungen

Im Kinderschutz sind die Fachkräfte oftmals mit Fällen konfrontiert, die immer wieder zu scheitern drohen oder in denen Fehler an der Tagesordnung sind. Der Ansatz des Lernens vom Erfolg setzt demgegenüber an gelingender Praxis an und betont, dass das Handeln der Fachkräfte immer auch gelingende und erfolgreiche Aspekte hat. Der Ansatz fokussiert gewissermaßen „die andere Seite der Medaille", gibt sich aber mit gelingenden Fallverläufen, erfolgreicher professioneller Entscheidungs- und Handlungspraxis von Fachkräften im Kinderschutz nicht zufrieden; vielmehr legt er den Fachkräften und Organisationen nahe, Erfolge nicht nur zu konstatieren, sondern sie im Prozess und im Nachhinein kritisch zu untersuchen und darüber nachzudenken, wie man Erfolge vervielfältigen und dazu beitragen kann, dass andere im Kinderschutz an solche Erfolge anknüpfen können.

1. Sich auf Erfolge zu besinnen fällt den Beteiligten im Kinderschutz freilich leichter, als sich mit Fehlern zu beschäftigen. Erfolge machen Mut, bauen auf, beflügeln. Umso überraschender ist, dass „Lernen vom Erfolg" als Entwicklungsmethode bisher nur von wenigen genutzt wird. Zu präsent scheinen offenbar die problematischen Lebensumstände, Konflikte und Notlagen der Klientinnen und Klienten und die Belastungen der Fachkräfte im beruflichen Alltag zu sein, als dass man Kraft und Zeit erübrigen könnte, Erfolge in der Praxis in den Blick zu nehmen und zu untersuchen.
2. Hinzu kommt, dass die Fachkräfte in der Sozialen Arbeit oftmals mit Fällen konfrontiert sind, in denen der Misserfolg zur Normalität zu gehören scheint, wenn z.B. Familien immer wieder zu Klienten des Jugendamtes werden und ihre Probleme (anscheinend) dauerhaft nicht lösen können.
3. Geht es einer Familie aber gut und hat sie ihre schwierige Situation mithilfe der Fachkräfte überwinden

können, gerät dies oft aus dem Blick, allein schon, weil die Familien die Fachkräfte dann möglicherweise nicht mehr benötigen, insofern auch kein weiterer Kontakt zustande kommt: Von einer Familie, der es gut geht, hört eine Fachkraft in der Regel nichts mehr oder jedenfalls weniger als von einer Familie, der es schlecht geht.

4. Hinzu kommt, dass nicht zuletzt Journalisten oft nur die vermeintlich nicht erfolgreiche Seite der Kinderschutzarbeit wahrnehmen. Die gelingende Seite der Kinderschutzarbeit sehen sie in der Regel nicht. Sie berichten eher über problematische Fälle, in denen die Fachkräfte zu einem gelingenden Verlauf nicht haben beitragen können, in denen sie Fehler gemacht haben und darum nicht erfolgreich waren.
5. Ganz grundsätzlich ergibt sich aber noch eine andere Problematik: Erfolge sind in der Sozialen Arbeit schwer nachzuweisen, auch wenn es nun verstärkt Bemühungen gibt, Ergebnisse und Wirkungen zu erforschen. Oft sind die Einflussfaktoren aber vielfältig, sodass nicht immer klar nachzuweisen ist, wie es zu einem Erfolg gekommen ist und welchen Beitrag die Fachkräfte dazu leisteten (wenn es z.B. in einer Familie zu einer Besserung der familiären Konfliktsituation gekommen ist oder ein Kind nicht mehr misshandelt und vernachlässigt wurde).
6. Letztlich gibt es unter Wissenschaftlern wie auch unter Fachkräften keinen klaren Konsens darüber, was als Erfolg in der Sozialen Arbeit angesehen werden kann und inwieweit die Fachkräfte dazu beigetragen haben.

Angesichts dieser Situation zögern Fachkräfte an der Basis ebenso wie ihre Leitungen und Partner im Berufsfeld, den Ansatz „Lernen vom Erfolg“ aufzugreifen, um zu untersuchen, ob, wann und warum ihre Arbeit erfolgreich ist. Damit versäumen sie, sich selbst zu helfen. Möglicherweise spielt aber eine Rolle, dass die Fachkräfte mitunter Schwierigkeiten haben, Ressourcenorientierung, die sie ihren Klienten nahebringen, auch gegenüber ihrer eigenen Arbeit zu entwickeln und starkzumachen. Das „Lernen vom Erfolg“ setzt einer solchen depressiven professionellen Tendenz etwas entgegen, es thematisiert die erfolgreichen Aspekte des Handelns der Fachkräfte und will daraus Lehren für die berufliche Praxis ziehen.

Analog zur Debatte um die Ressourcenorientierung darf die Fokussierung auf Erfolge allerdings nicht dazu führen, dass problematische Aspekte dieses Ansatzes übersehen werden oder im blinden Fleck verschwinden. Denn das, was in einer Situation zu einem Erfolg führte, muss in einer anderen Situation nicht unbedingt ebenso erfolgreich sein. Und was in einer Situation mit Recht als erfolgversprechend angesehen werden kann, ist in einer anderen Situation möglicherweise ungeeignet und kann eventuell sogar zu problematischen Fallverläufen führen. Eine Herausforderung beim Lernen aus Erfolgen besteht insofern darin, im „Lernen vom Erfolg“ immer auch einzuschätzen, inwiefern die Erfolgsfaktoren, die in einer Situation als bestimmend für den Erfolg identifiziert wurden, sich verallgemeinern lassen und auch auf andere Situationen übertragen werden können.

Methoden und Arbeitsformen zum Lernen von Erfolgen

Für den sozialen Bereich hat insbesondere Jona Rosenfeld das Konzept des Lernens vom Erfolg entwickelt. Aber auch in der Wirtschaft, durch Supervisoren und Organisationsberater wurde das Konzept des Lernens vom Erfolg in den letzten Jahren verfolgt. Dabei wird vorgeschlagen, in einer Gruppe aus Erfolgen weiterführendes Fachwissen so zu entwickeln, dass es künftig in der praktischen Arbeit genutzt werden kann. Auf diese Weise sollen aus den Erfahrungen der Praktiker/-innen konkrete Erkenntnisse für die zukünftige (Fall-)Arbeit gewonnen werden.

Während das Gesamtkonzept des Lernens vom Erfolg, wie Jona Rosenfeld es entwickelte, in mehreren Stufen über einen längeren Zeitraum erfolgt, ist es auch möglich, anhand eines methodischen Leitfadens, in einer einzelnen, etwa dreistündigen Sitzung einen Erfolg in einer Arbeitsgruppe zu analysieren. Die Beteiligten untersuchen dabei einen Prozess oder eine Situation, der/die abgeschlossen ist und in der Vergangenheit liegt. Es kann sich dabei z.B. sowohl um einen Kinderschutzfall als auch um ein gemeinsames Praxisprojekt handeln.

Die Methodik besteht im Wesentlichen darin, dass mit den Fall- und Prozessbeteiligten und einem Kreis weiterer Kolleginnen und Kollegen eine Situation oder ein Fallverlauf in den Blick genommen wird, der nach einer ersten Klärung von der Gruppe als erfolgreich angesehen wird. Hierzu wird zunächst eine erfolgreiche Situation oder ein erfolgreicher Prozess geschildert. Dies kann zum Beispiel in einer Runde geschehen, in der alle Beteiligten aufgefordert werden, einfach eine Situation oder einen Prozess zu schildern, den sie als erfolgreich erlebt haben.

Nachdem auf diese Weise einige als erfolgreich erlebte Situationen benannt wurden, einigt sich die Gruppe auf eine Situation oder einen Prozess, die/der von der Gruppe als erfolgreich angesehen wird und darum vertieft untersucht werden soll. Ist die Gruppe einverstanden, kann die Untersuchung beginnen. Hierzu werden den Personen, die am benannten erfolgreichen Handeln beteiligt waren, konkrete Fragen gestellt. Die Fragen zielen darauf ab, die Bedingungen für erfolgreiches Handeln und die erfolgreichen Handlungen selbst zu rekonstruieren. Dazu müssen sie zunächst identifiziert und dann sehr genau beschrieben werden, um sie dann im dialogischen Austausch verstehen zu können. Welche Schritte dabei unternommen werden sollten, erläutern wir weiter unten. Zuvor wollen wir im Anschluss an Jona Rosenfeld erläutern, welche Quellen wir beim Lernen vom Erfolg nutzen können.

Grundsätzlich gibt es für Erkenntnisse, die auf diesem Weg aus der Analyse von Erfolgssituationen gewonnen werden können, drei wichtige Quellen:

1. Das gemeinsame Reflektieren von Fachkräften und Klientinnen/Klienten über das, was ihnen gelungen ist.
2. Das sorgfältige Analysieren und Verstehen von gelingenden Hilfeprozessen und von Klientinnen/Klienten, die es trotz großer Notlage geschafft haben, Hilfen erfolgreich anzunehmen und zu nutzen.
3. Die genaue Analyse von erfolgreichen und wirkungsvollen Partnerschaften und Prozessen, wie diese zustande kamen und was die daran Beteiligten dabei getragen hat.

Lernen vom Erfolg in einer Fall-Werkstatt

Voraussetzungen für eine solche Untersuchung sind die Motivation der Teilnehmer/-innen, sich auf eine gemeinsame Lernerfahrung einzulassen, und die Anleitung durch eine Person, die mit dem Konzept vertraut ist. Die Untersuchungsfragen des Praxisleitfadens können aber auch für eine gemeinsame Reflexion eines Fallverlaufs von Klientinnen/Klienten und Fachkräften gemeinsam genutzt werden.

Setting

Anlass für eine Untersuchung nach dem Konzept des Lernens vom Erfolg kann der Wunsch eines gemeinsamen Lernprozesses bezüglich der eigenen Berufspraxis sein oder der erfolgreiche Abschluss eines Projektes. Da die Untersuchung zeitintensiv ist, sollte frühzeitig ein für alle Teilnehmer/-innen möglicher Termin gefunden werden.

Zeit

Eine Untersuchung eines erfolgreichen Falles oder eines erfolgreichen Projektes beansprucht mindestens einen halben Tag; je nach Komplexität und Gruppengröße ist es realistisch, einen ganzen Arbeitstag einzuplanen. Für ein größer angelegtes Untersuchungsprojekt in einem Berufsfeld oder einem Verbund von Organisationen (also z.B. in einem gesamten lokalen Kinderschutzsystem) sind aber auch Blockveranstaltungen über mehrere Monate (wie sie Jona Rosenfeld und seine Mitarbeiter z.B. mit Schulen oder Arbeitsagenturen/Jobcenters durchgeführt haben) angeraten.

Raum

Der Raum sollte zur Gruppengröße passen und flexibel in der Bestuhlung sein. Da eine offene und transparente Ergebnissicherung bei dieser Methode besonders wichtig ist, sollten Projektionsmöglichkeiten, ein Beamer und ein Laptop, evtl. auch Aufnahmegeräte zum Mitschneiden vorhanden sein.

Bei größeren Gruppen ist es sinnvoll, teilweise in kleineren Arbeitsgruppen zusammenzuarbeiten; dann werden zusätzliche Räume auch für diese Gruppen benötigt.

Teilnehmer/-innen und Rollen

Die Lerngruppe:

Es sollen möglichst alle einbezogen werden, die an einem erfolgreichen Fallverlauf oder einem erfolgreichen Projekt beteiligt waren. Es ist außerdem möglich, weitere Fachkräfte aus verschiedenen Abteilungen oder von Kooperationspartnern einzuladen, die nicht direkt beteiligt waren, aber mit denen ein gemeinsamer Lernprozess gewünscht wird.

Grundsätzlich sind alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerngruppe gleichberechtigt.

Die Moderation:

Eine oder zwei Personen begleiten, moderieren und leiten die Untersuchung. Sie achten auf die Bearbeitung der einzelnen Schritte und Fragestellungen sowie auf das Einhalten des zeitlichen Rahmens der Untersuchung, für die sich das folgende methodische Konzept bewährt hat:

METHODISCHES KONZEPT (NACH JONA M. ROSENFELD)

10 Fragen und Arbeitsschritte zur Bearbeitung von Erfolgen:

Beim Lernen vom Erfolg lernt eine Gruppe gemeinsam auf Augenhöhe anhand der Erfahrungen von einzelnen Fachkräften und/oder auch von Klientinnen/Klienten. Die folgenden Fragen markieren den Ablauf der Untersuchung. Dabei ist es wichtig, dass alle Ebenen angemessen berücksichtigt werden, damit es zu einer dichten Beschreibung des erfolgreichen Praxisgeschehens kommt. Diese Beschreibung ist das Material und die Basis für eine gemeinsame Lernerfahrung.

1. **Beschreibung des Kontextes und des Feldes:**
   In welchem Praxisfeld (z.B. einem Jugendamt, einer Beratungsstelle, einer Kindertageseinrichtung, einer Klinik etc.) und in welchem Fallgeschehen (z.B. bei der Abklärung einer Kindeswohlgefährdungsmeldung, bei einem Kriseneinsatz, einer Inobhutnahme, in der sozialpädagogischen Familienhilfe oder Beratung, im weiteren Hilfeprozess etc.) gab es den Erfolg? Welche Organisationen und Akteure waren beteiligt?
2. **Identifizierung eines Erfolgs:**
   Worin genau bestand der Erfolg, der es wert ist, genau untersucht zu werden? Was kennzeichnet ihn und seine Qualität im Besonderen?
3. **Beschreibung des Erfolgs:**
   Wie genau war die Situation vorher? Welche Bedingungen, Verhaltensweisen, Interaktionen und Personen spielten eine Rolle? Wie genau sah die Situation am Ende (als der Erfolg eingetreten war) im Nachhinein aus? Welche Bedingungen, welche Beziehungskonstellationen, welche Verhaltensweisen und Situationen haben sich verändert?
4. **Beschreibung der positiven objektiven und subjektiven Ergebnisse:**
   Worin genau bestehen die positiven Entwicklungen und woran konnte man diese objektiv feststellen bzw. sogar messen? Was sehen die Fachkräfte und die Klientinnen/Klienten ganz subjektiv als Erfolge an? Welche subjektiven Wahrnehmungen spielen dabei eine Rolle? Wie wird der Erfolg von Leitungskräften und Dritten beurteilt?
5. **Beschreibung der negativen Konsequenzen und Kosten:**
   Wurden neben dem Erfolg zugleich auch negative Entwicklungen (negative Folgen) beobachtet, die eine Rolle spielten? Wie wird beim Erzielen des Erfolges das Verhältnis von Aufwand und Ertrag eingeschätzt? Was musste investiert werden, um den Erfolg zu erringen? Lohnte sich der Aufwand, ist er mit Blick auf den Erfolg zu rechtfertigen?
6. **Zwischenbilanz zur Reflexion der Untersuchungsergebnisse:**
   An dieser Stelle findet ein erstes Resümee des bisherigen Untersuchungsverlaufs statt. Wie bewerten die Teilnehmer/-innen die Erfolgsgeschichte? Bei genauer Betrachtung der Punkte 2 bis 4: Kann man aus dem bisher erarbeiteten Material wichtige Erkenntnisse ziehen, um daraus zu lernen? Wenn die Gruppe an dieser Stelle nach einer genauen Untersuchung und Diskussion den Erfolg infrage stellt, sollte der Prozess an dieser Stelle beendet werden, weil damit deutlich geworden ist, dass sich keine Lernerfolgschancen ergeben haben. Wird der Erfolg aber zu diesem Zeitpunkt bestätigt, kann mit Gewinn weitergearbeitet werden.
7. **Identifizierung von Wendepunkten und Stationen auf dem Weg zum Erfolg:**
   Nun wird die Aufmerksamkeit auf das prozessuale Geschehen gelenkt. Was waren wichtige Stufen bzw. Ereignisse hin zum Erfolg? Welche Ereignisse können als positive Wendepunkte herausgestellt werden? Wie genau kam es dazu? Wer war daran beteiligt?
8. **Ausarbeitung der konkreten Erfolgspunkte:**
   Was waren die bedeutsamsten, die herausragenden Punkte bei der bisherigen Untersuchung, die zum Erfolg geführt haben? Wie genau sahen die professionellen Handlungen aus, die zum Erfolg geführt haben? An dieser Stelle werden von der Gruppe ganz konkrete und spezifische Darstellungen der erfolgreichen Handlungen herausgearbeitet; es werden die Gründe für die Handlungen und die Konsequenzen genau beschrieben.
9. **Ausarbeitung zentraler Handlungsprinzipien:**
   Auf der Basis der in Punkt 7 und 8 beschriebenen erfolgreichen Handlungen werden von der Gruppe generelle (Erfolge bedingende) Handlungsprinzipien oder Erfolgsmuster erarbeitet (beispielsweise wird erkannt, dass im Kinderschutzprozess Kindzentrierung zu einer erfolgreichen Kinderschutzpraxis führte). Diese gefundenen Handlungsprinzipien/Erfolgsmuster sollen auf andere Situationen übertragbar sein, sodass Fachkräfte dadurch konkret angeleitet werden, die Handlungsprinzipien/Erfolgsmuster, die sie in einer Untersuchung kennengelernt haben, auch in der eigenen Praxis und möglicherweise auch in anderen Praxissituationen zu nutzen. Es wird also gefragt: Welche Handlungsprinzipien können herausgestellt werden? Welche Haltungen, welche Einstellungen und welche Bedingungen spielen dabei eine Rolle? Wie kann man solche Erfolgsmuster umsetzen und weiter nutzen?
10. **Identifizierung ungelöster Probleme:**
    Zum Ende des Prozesses werden ungelöste Fragen oder Probleme festgehalten. Dabei handelt es sich um Aspekte, die von Bedeutung sind, jedoch keinen wesentlichen Einfluss auf die zuvor generierten Handlungsprinzipien haben.

FAMILIENUNTERSUCHUNGSRAHMEN (FUR) – FRAGEN ZU EINER ZUSAMMENFASSENDEN EINSCHÄTZUNG VON FAMILIENKONFLIKTEN UND KINDESWOHLGEFÄHRDUNG[14]

1. **Lebensumstände:** Was nehmen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder im weiteren Kontext der Lebensumstände der Familie wahr? Wie schätzen sie die soziale und materielle Lage, Arbeit und Beruf, Kultur, Religion bzw. Weltanschauung, das Wohnumfeld und die Nachbarschaft, die gesellschaftliche Vernetzung und Integration, den bürgerrechtlichen Status ein?
2. **Familienarchitektur und Familiengeschichte:** Wie beurteilen die Fachkräfte/Familienmitglieder die familiale Systembildung, die institut. Familienarchitektur? Wie hat sich die Familie entwickelt? Welche familialen Entwicklungsetappen/Wendepunkte waren wichtig?
3. **Aktueller Konflikt und Konfliktgeschichte:** Wie beurteilen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder den aktuellen Konflikt, die aktuelle Krise? Wie haben sich die Konflikte entwickelt? Handelt es sich um eine einmalige oder chronische Krise bzw. Konfliktstruktur?
4. **Kinder und Jugendliche:** Wie haben die Fachkräfte sie kennengelernt? Wie zeigen sie sich? Wie treten sie auf? Wie sprechen sie (in der Familie und außerhalb/mit uns)? Wie nehmen sie miteinander, mit den Eltern und mit den Fachkräften Kontakt auf? Wie gestalten sie Beziehungen? Worunter leiden sie? Was sind ihre Interessen und Bedürfnisse? Wie sehen sie sich selbst? Was können sie? Was sind ihre Stärken? Wovor haben sie Angst? Wie gehen sie mit moralischen Anforderungen um? Was sind ihre Hoffnungen? Suchen sie Hilfe und Unterstützung? Insbesondere bei Säuglingen und Kleinkindern: Wie sprechen die Eltern über ihr Kleinkind? Wie und was berichten sie über den Kinderwunsch, die Geburt und die ersten gemeinsamen Monate? Wie erleben sie ihr kleines Kind? Wie sieht es zwischen den Eltern und dem kleinen Kind beziehungsmäßig aus (Zuwendung, Blickkontakt, Ansprache, Reaktionen des Kindes usw.)?
5. **Persönlichkeitsstruktur:** Wie beurteilen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder die Persönlichkeit, Entwicklung und Situation der einzelnen Familienmitglieder und insbesondere der betroffenen Kinder und Jugendlichen? Beeinträchtigen körperliche und seelische Krankheiten bzw. Behinderungen die Familienmitglieder? Sind sie dadurch stark belastet? Wird Hilfe/ärztliche, psychiatrische oder psychotherapeutische Behandlung in dieser Hinsicht gesucht und genutzt?
6. **Beziehungen und Beziehungsmuster:** Hinweis: Sie lassen sich überhaupt nur einschätzen, wenn es einen zuverlässigen Arbeitsrahmen in einer kontinuierlichen, intensiven Hilfebeziehung gibt. Beziehungen müssen erlebt werden, um sie differenziert untersuchen und einschätzen zu können. Aber auch aufmerksame Erstbeobachtungen, bei denen alle Beteiligten einbezogen werden, sind möglich. Dann sind folgende Fragestellungen wichtig: Wie gehen die Eltern als Paar miteinander um? Wie zugewandt, unterstützend, anerkennend bzw. wie aggressiv, feindselig oder ablehnend gestalten sich die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern? Und im Anschluss an eine Genogramm-Analyse und an eine Rekonstruktion der Familiengeschichte kann gefragt werden: Welche familialen Beziehungsmuster und Beziehungskonflikte spielen – mehrgenerational – im gesamten Familiensystem/im Paarverhältnis/im Eltern-Kind-Verhältnis/im Geschwisterverhältnis/im Geschlechterverhältnis eine Rolle?
7. **Elternkompetenzen und Erziehungspraktiken:** Wie schätzen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder die elterlichen Kompetenzen und insbesondere die Erziehungskompetenzen sowie die konkreten Erziehungspraktiken der Eltern/Sorgeberechtigten ein? Inwieweit sind die Eltern/Sorgeberechtigten in der Lage, ausreichend gute familiäre Bedingungen für die Entwicklung ihres Kindes/ihrer Kinder zuverlässig und stabil zu gewährleisten? Wie verstehen die Eltern/Sorgeberechtigten ihre Erziehungsaufgaben und wie nehmen sie diese wahr? Können sie ihre Kinder ausreichend vor Gefahren, Misshandlungen und Vernachlässigungen schützen? Was schränkt die Wahrnehmung der Eltern- und Erziehungsverantwortung ein? Wo liegen möglicherweise Grenzen? Was ist davon nur mit Unterstützung zu leisten?
8. **Ressourcen/Schutzfaktoren:** Über welche Ressourcen und Schutzfaktoren verfügen die Familie und die einzelnen Familienmitglieder? Kann die Familie diese Ressourcen auch nutzen? Oder was hindert die Familie, diese Ressourcen zu nutzen? Welche Ressourcen könnte man entdecken und ausprobieren?
9. **Kindeswohlgefährdung:** Sehen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder eine Kindeswohlgefährdung? Inwieweit und wodurch werden die Rechte und Entwicklungsbedürfnisse der betroffenen Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt? Als wie erheblich schätzen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder eine beobachtete oder vermutete Kindeswohlgefährdung der Kinder und Jugendlichen zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein? Was wird mit Blick auf die Zukunft an Gefährdungen vermutet oder befürchtet?
10. **Problemkonstruktion/Diagnose:** Wie lautet die zusammenfassende multiperspektivische Problemkonstruktion/Diagnose der Fachkräfte (unter Berücksichtigung von Risiko- und Schutzfaktoren)? Welche Probleme, Belastungen, Schwierigkeiten sehen die Familienmitglieder?
11. **Problemübereinstimmung:** Stimmen die Familienmitglieder und die Fachkräfte in ihren Problemwahrnehmungen/Problemkonstruktionen überein?
12. **Hilfebedarf und Hilfevorschlag:** Wer hat/sieht welchen Hilfebedarf? Welche Hilfen schlagen die Fachkräfte bzw. die Eltern, Kinder und Jugendlichen mit welcher Zielrichtung vor?
13. **Kooperationsbereitschaft:** Wie groß ist die Bereitschaft der Familienmitglieder, die Hilfe anzunehmen und mitzuarbeiten?
14. **Zukunftsprognose:** Wie beurteilen die Fachkräfte bzw. die Familienmitglieder prognostisch die Chancen eines erfolgreichen Hilfeverlaufs bzw. einer gelingenden Kindeswohlsicherung, Konfliktbearbeitung und Entwicklungsförderung? (Auch hier müssen wir sehr behutsam sein, weil wir alle keine „Hellseher" sind und das Leben überhaupt reich an Zufällen und plötzlichen Wendungen ist. Familien können manchmal aus Krisen in ihrer Autonomie gestärkt hervorgehen und es eröffnen sich neue Chancen. Wer prognostische Überlegungen überprüfen will, sollte die betreuten Familien immer auch einmal außerhalb von Krisensituationen besuchen.)

14 Es handelt sich um einen methodischen Anamneserahmen des Kronberger Kreises für Dialogische Qualitäts-entwicklung e.V.

IMPRESSUM

Herausgeber:
Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH)
in der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
Direktorin: Prof. Dr. Elisabeth Pott
Ostmerheimer Str. 220
51109 Köln
www.bzga.de

Autorinnen und Autoren:
Reinhart Wolff, Timo Ackermann, Kay Biesel,
Felix Brandhorst, Stefan Heinitz, Mareike Patschke

Redaktion:
Christine Gerber

Gestaltung:
HauptwegNebenwege, Köln

Druck:
Bonifatius GmbH Druck – Buch – Verlag
Karl-Schurz-Straße 26
33100 Paderborn

Auflage:
1.10.12.13

Alle Rechte vorbehalten.
Diese Publikation wird von der BZgA kostenlos abgegeben. Sie ist nicht zum Weiterverkauf durch die Empfängerin oder Empfänger an Dritte bestimmt.

Bestellung:
BZgA
51101 Köln
Fax: 0221-8992-257
E-Mail: order@bzga.de

Bestellnummer: 16000139