Forschungsverbund
Deutsches Jugendinstitut
Universität Dortmund

Karin Beher
Nicola Gragert

Aufgabenprofile und Qualifikations-anforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe

Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt

Abschlussbericht – Band 2

Auftraggeber: Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden (AGOLJB) vertreten durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg

Januar 2004

Gesamtverantwortung:
Prof. Dr. Thomas Rauschenbach

Projektleitung:
Dr. Christian Lüders

Projektdurchführung:
Karin Beher
Nicola Gragert

Studentische Hilfskräfte:
Verena Jänen
Katja Spindelndreier
Nicole Votsmeier

© 2004 Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/
Universität Dortmund

Projekt »Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen
in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe«

Anschrift München:	Anschrift Dortmund:
Nockherstr. 2	CDI-Gebäude, Vogelpothsweg 78
81541 München	44227 Dortmund

Telefon: 089/62306-279/280

E-Mail: rauschenbach@dji.de

Dortmund/München, im Januar 2004

Inhaltsübersicht

Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen

1 Die Ausgangslage und der Forschungsrahmen

2 Das Untersuchungsdesign

Teil II: Personal und Ausbildung im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe

3 Die Kinder- und Jugendhilfe als Berufsfeld

4 Die Ausbildungslandschaft im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe

Teil III: Die Arbeitsfelder

5 Das Arbeitsfeld Tageseinrichtungen für Kinder

6 Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung

7 Das Arbeitsfeld Jugendarbeit

8 Das Arbeitsfeld Jugendamt

9 Gesamtbilanz

Literatur

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Teil IV: Expertisen

Tätigkeitsprofile und Kompetenzen von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe (Ivo Züchner)

Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe (Peter Cloos)

Band 2 – Inhaltsverzeichnis

Teil III: Die Arbeitsfelder **272**

7 Das Arbeitsfeld der Jugendarbeit (Karin Beher) **273**

7.1 Die Forschungslage 274
7.2 Das rechtliche Aufgabenprofil 280
7.3 Die Kinder- und Jugendarbeit als Berufsfeld 283
7.3.1 Zur personellen Lage in Westdeutschland 285
7.3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland 290
7.3.3 Zwischenbilanz 294
7.4 Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen 298
7.5 Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in die offene Kinder- und Jugendarbeit 308
7.5.1 Die Aufgaben im Gesamtprofil der Jugendzentren 311
7.5.1.1 Die sozialpädagogische Arbeit 311
7.5.1.2 Die organisationsbezogene Arbeit 317
7.5.2 Veränderungen in den Aufgabenbereichen der MitarbeiterInnen 321
7.5.3 Die erforderlichen Kompetenzen 323
7.5.4 Ergänzende Befunde zur Frage des Kompetenzerwerbs 333
7.5.5 Zukünftige Herausforderungen 336
7.6 Gesamtbilanz und Ausblick 339

8 Das Arbeitsfeld Jugendamt (Nicola Gragert) **343**

8.1 Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen 344
8.2 Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen im Jugendamt 345
8.3 Das Personal – eine statistische Betrachtung 347
8.4 Der Allgemeine Sozialdienst 357
8.4.1 Situation und Perspektiven des Allgemeinen Sozialdienstes 358
8.4.2 Rechtliche Grundlagen – Aufgaben des Allgemeinen Sozialdienstes 360
8.4.3 Sekundäranalyse: Handlungsprinzipien des Allgemeinen Sozialdienstes und spezielle Anforderungen an die Fachkräfte 361
8.4.3.1 Aufgaben und Anforderungsprofile in der strukturbezogenen Arbeit anhand der Strukturmaximen Prävention und Regionalisierung 362
8.4.3.2 Aufgaben und Anforderungsprofile in der (Einzel-)Hilfe anhand der Strukturmaximen Alltagsorientierung, Partizipation und Integration 364
8.4.3.3 Aufgaben und Anforderungen im Rahmen des Hilfeplanverfahrens 370
8.4.3.4 Anforderungen an die Leitungskräfte im Allgemeinen Sozialdienst 372
8.4.3.5 Zusammenfassende Einschätzungen 374
8.4.4 Ergebnisse der Institutionenporträts 376
8.4.4.1 Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte 376
8.4.4.2 Erforderliche Kernkompetenzen der ASD-Fachkräfte 380
8.4.4.3 Einschätzungen, Perspektiven und neue Herausforderungen 388
8.4.4.4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen 392

8.5 Bilanz und Ausblick 393

9 Zwischen Tätigkeit und Ausbildung – Bilanz und Ausblick 397

Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen 397
Teil II: Personal und Ausbildung im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe 399
Teil III: Die Arbeitsfelder 403
(1) Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen 403
(2) Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung 408
(3) Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit 409
(4) Das Arbeitsfeld Jugendamt 414
(5) Gesamtbilanz 416

Literatur 419

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 443

Teil IV: Expertisen 448

Tätigkeitsprofile und Kompetenzen von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe (Ivo Züchner) 449

1 Einleitung 451
2 Untersuchungsgegenstand, Datengrundlage und Forschungsfragen 451
2.1 Stichproben der Untersuchung 451
2.2 Diplom-SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen und Diplom- und Magister-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe 453
2.3 Leitfragen/Hypothesen der Expertise 457
3 Die Kinder- und Jugendhilfe im Außenvergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern 459
3.1 Vergleich des Personals 459
3.2 Vergleich der Tätigkeiten und Beschäftigungsverhältnisse 461
4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe 462
4.1 Tätigkeitsschwerpunkte und wichtige Kompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe 462
4.2 Einschätzung notwendiger Wissens- und Kompetenzbestände durch die MitarbeiterInnen 466
4.3 Leitungsfunktionen 468
4.4 Gestaltungsmöglichkeiten und Belastungsempfinden in den Feldern 469
5 Wandel der Profile im Kohortenvergleich? 470
6 Gemeinsamkeiten und Differenzen – eine Bilanz 473
7 Literatur 474
8 Tabellenanhang 475

Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe (Peter Cloos) 489

1 Einleitung – Ethnografische professionsbezogene Jugendhilfeforschung 491
1.1 Anlage und Methodologie der Untersuchung 491

1.2	Probleme professionsbezogener Ethnografie der Kinder- und Jugendhilfe	492
1.3	Das Sample	495
2	Berufliches Handeln in zwei Organisationskulturen	496
2.1	Beruflich-habituelle Positionierungen in Form von Selbstcharakterisierungen	498
2.2	Beruflich-habituelle Unterschiede und Organisationskultur	503
3	Zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf	522
3.1	Beruflich-habituelle Differenzen	522
3.2	Felder und organisationskulturelle Differenzen	527
4	Literatur	529
5	Anhang	532
5.1	Hinweise zur Transkription	532
5.2	MitarbeiterInnen in den Einrichtungen und Merkmale der Organisationskultur der Einrichungen	533

Teil III: Die Arbeitsfelder

7 Das Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit (Karin Beher)

Der Versuch, Aufgaben-, Berufs- und Tätigkeitsprofile in der Kinder- und Jugendarbeit zu ermitteln, stößt bereits bei der Absteckung dessen, was unter diesem Handlungsbereich eigentlich zu verstehen ist, was ihn in seinem Kern ausmacht und wo seine Grenzen liegen, auf Tücken und Schwierigkeiten. Eine einheitliche, allgemein akzeptierte Definition und aussagekräftige Abgrenzung dieses Arbeitsfeldes liegt trotz unterschiedlichster Bestimmungsversuche bislang nicht vor, zumal tradierte und gängige Unterscheidungen durch die dynamischen Entwicklungen und die sich verändernden jugendpolitischen Rahmenbedingungen in der »Jugendhilfewirklichkeit« der Bundesländer zunehmend überholt erscheinen.[1] Demzufolge lassen sich unterschiedliche Begriffshorizonte und Zugänge zur Ortbestimmung der Kinder- und Jugendarbeit unterscheiden. Mit Blick auf die Fachliteratur lassen sich beispielsweise nach Thole (2000b) sechs übergeordnete Perspektiven differenzieren, aus denen begriffliche Ortsbestimmungen vorgenommen werden können: Die Annäherung über (1) Inhalte und Aufgaben, (2) Arbeitsfelder und Angebotsformen, (3) Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, (4) historische Entwicklungen, (5) erziehungswissenschaftliche, soziologische oder psychologische Wissensbestände und/oder (6) gesellschaftstheoretische Bestimmungsversuche.[2]

Diese Probleme, den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, präzise und umfassend gleichermaßen begrifflich zu erschließen und zu bestimmen, ist zugleich ein Indiz für die starke Binnendifferenzierung dieses Arbeitsfeldes, dessen Profil durch plurale Trägerstrukturen, vielfältige Konzepte, Handlungsbereiche und Angebotsformen sowie ein breites Methodenspektrum geprägt ist und in der Praxis heute zusammengenommen ein vielseitiges

1 Vgl. beispielsweise Deinet/Nörber/Sturzenhecker 2002 für die »offene Jugendarbeit«.

2 Auf dieser Basis operiert beispielsweise Thole mit einer Arbeitsdefinition, die »einerseits breit genug ist, um alle Arbeitsfelder zu umschließen, andererseits aber mehr ist als eine nur wenig aussagekräftige Hülle« (Thole 2000b, S. 23). Hiernach umfasst Kinder- und Jugendarbeit »alle – außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, – vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten, – öffentlichen, – nicht-kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder – von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften. Kinder ab dem Schulalter und Jugendliche können hier – selbständig, mit Unterstützung oder in Begleitung von ehrenamtlichen und/oder beruflichen MitarbeiterInnen, – individuell oder in Gleichaltrigengruppen, – zum Zweck der Freizeit, Bildung und Erholung – einmalig sporadisch, über einen turnusmäßigen Zeitraum oder für eine längere, zusammenhängende Dauer zusammenkommen und sich engagieren. Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit konstituiert damit ein freiwilliges Angebot in einem doppelten Sinne: Weder können Kinder- und Jugendliche zu einer Teilnahme verpflichtet werden, noch können sie andererseits ihre Teilnahme einklagen« (ebd.).

Bild bietet. So vollzieht sich Kinder- und Jugendarbeit an verschiedenen Orten und in vielfältigen organisatorischen Settings – zum Beispiel in Jugendzentren, Verbänden, Jugendkunst- oder Musikschulen, Zirkusprojekten, soziokulturellen Zentren, Bildungsstätten, Zeltlagern, auf dem Abenteuerspielplatz, auf der Straße, an Szenetreffpunkten oder im Spielmobil – bzw. überall dort, wo Kinder und Jugendliche sich treffen können. D.h. sie erfolgt in gruppenbezogenen, offenen, aufsuchenden und mobilen, cliquenorientierten oder gemeinwesenorientierten Angeboten, Einrichtungen und Formen.

Angesichts dieser heterogenen Rahmenbedingungen ist deshalb auch mit Blick auf die MitarbeiterInnen – so Thole/Küster (2002, S. 170) – davon auszugehen, dass sie »in einem diffus strukturierten und hochkomplex angelegten pädagogischen Sozialisationsfeld tätig sind« und dass das beruflichen Handeln in diesem Berufsfeld vermutlich ein ebenso riskantes Unternehmen ist, wie der Versuch es zu definieren (vgl. Küster 2003). Zugleich erschwert es die strukturelle und konzeptionelle Vielgestaltigkeit der Kinder- und Jugendarbeit, ihre zentralen Merkmale zu bestimmen und somit verallgemeinerungsfähige Aufgaben- und Kompetenzprofile für diese MitarbeiterInnengruppe abzuleiten.

Nach diesen einleitenden Vorbemerkungen werden in den folgenden Ausführungen zunächst einige ausgewählte Forschungsbezüge aufgezeigt (vgl. Kap. 7.1) und das rechtliche Aufgabenprofil in seinen Grundzügen vorgestellt (vgl. Kap. 7.2). Auf dieser Grundlage werden zentrale Entwicklungen und wesentliche quantitative Trends im Arbeitsfeld unter besonderer Berücksichtigung der formalen Qualifikationsstrukturen beschrieben (vgl. Kap. 7.3), um in diesem Horizont fachliche Aufgaben und berufliche Anforderungen an das Personal herauszuarbeiten. Angesichts der Vielschichtigkeit des Arbeitsfeldes und vor dem Hintergrund der gegebenen zeitlichen und personellen Ressourcen beschränkt sich der empirische Teil der folgenden Ausführungen auf ein Teilgebiet der offenen Kinder- und Jugendarbeit: Im Vordergrund steht die Erfassung der beruflichen Handlungsvollzüge in drei ausgewählten Jugendzentren (vgl. Kap. 7.4), für die ein Gesamtaufgaben- und Kompetenzprofil erstellt wird. Den Abschluss des Kapitels bilden eine bilanzierende Zusammenfassung und der Blick in die Zukunft, um einige mögliche Entwicklungspfade und -optionen der Kinder- und Jugendarbeit mit Blick auf ihre personellen Konsequenzen abzustecken (vgl. Kap. 7.5).

7.1 Die Forschungslage

Auch aufgrund der Komplexität dieses Arbeitsbereichs liegt empirisch gesichertes Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit in ihrer Gesamtheit sowie zur

Lage und Fachlichkeit des Personals in diesem Arbeitsfeld nur partiell vor[3] – wie auch der folgende exemplarische Kurzüberblick zur Forschungssituation verdeutlicht. Erhebliche Erfassungslücken bestehen anerkanntermaßen bereits im Bereich der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik, die zwar einen quantitativen Gesamtrahmen bietet, der insgesamt jedoch nur ein unvollständiges Bild über dieses Segment liefert (vgl. hierzu Thole 1997). Hinzu kommt, dass die Gruppe der freiwilligen MitarbeiterInnen, die insbesondere in der Jugendverbandsarbeit eine große Rolle spielen, aus dieser Statistik ausgeklammert bleiben, so dass beispielsweise Relationen und Bezüge zwischen hauptberuflicher und ehrenamtlicher Arbeit auf dieser Grundlage nicht hergestellt werden können (wobei auch die Ehrenamtsforschung selbst mit Blick auf das komplementäre Verhältnis zwischen beiden Arbeitsformen Lücken aufweist).

Aus dem Bereich der empirischen Sozialforschung existieren einige wenige, neuere quantitativ orientierte Studien, aus denen sich Rückschlüsse auf die personellen Strukturen und aktuellen Entwicklungen oder die beruflichen Anforderungen in diesem Arbeitsfeld ableiten lassen. Die Aussagekraft der Untersuchungen und die Übertragbarkeit der Befunde leiden zum Teil jedoch darunter, dass es sich um Länder- oder Regionalstudien handelt, in denen Teilgebiete der Kinder- und Jugendarbeit fokussiert werden. Zu den wenigen Studien mit bundesweitem Ansatz zählt die im Rahmen des Forschungsprojekts »Jugendhilfe und sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen« durchgeführte Untersuchung von van Santen u.a. (2003), in der auf der Grundlage unterschiedlicher Erhebungen die örtliche Jugendhilfe in der Zusammenschau unterschiedlicher Träger und Akteure beleuchtet wird, darunter auch mit Blick auf die personelle Lage in der Jugendarbeit.

Als Beispiel für den Bereich der Länderstudien kann die von der Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (AGJF) – als Fachorganisation der offenen Kinder- und Jugendarbeit in öffentlicher und freier Trägerschaft – im Jahr 2003 publizierte Studie zur Topografie der offenen Jugendarbeit in diesem Bundesland angeführt werden. Die Veröffentlichung basiert auf einer Untersuchung, die mit Unterstützung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von Thea Kross und Burkhard Fehrlen durchgeführt worden ist, um grundlegende Informationen und Daten zur Struktur und zu Entwicklungen in diesem Arbeitsfeld zu erheben. Die Studie fußt zum einen auf einer quantitativen Erhebung in 971 Einrichtungen aus verschiedenen Regionen und Kommunen unterschiedlicher Größe in Baden-Württemberg, die im Jahr 2001 durchgeführt worden ist.[4] Erfragt wurden Strukturdaten über die Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit (z.B. Einrichtungsgröße, Personalausstattung, Zielgruppen und Angebote). Zum anderen wurden 23 leitfaden-

3 Zum Forschungsstand in der Kinder- und Jugendarbeit weist Münchmeier (2003) in seiner Skizze zum schwierigen Verhältnis von Jugendarbeit und Forschung auf das schwache empirische Fundament in diesem Arbeitsfeld hin.

4 Der Stichprobenumfang entspricht rund einem Drittel aller im Rahmen eine Voruntersuchung von den örtlichen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe benannten Einrichtungen in diesem Segment.

gestützte Interviews mit HausleiterInnen, Stadt- und KreisjugendreferentInnen und MitarbeiterInnen in Leitungspositionen bei den großen Trägern durchgeführt, mittels derer wesentliche Trends beschrieben und einzelne Aspekte der offenen Jugendarbeit wie geschlechterdifferenzierende Arbeit, Qualitätsentwicklung etc. näher beleuchtet werden. Einen wesentlichen Bestandteil der empirischen Untersuchung bildet die Lage des Personals bezogen auf die Beschäftigungssituation, die Ausbildung und die Fort- und Weiterbildung (vgl. AGJF 2003).

Auch bei der »NRW-Strukturdatenerhebung« handelt es sich um eine Landesstudie, die im Rahmen des landesweiten Berichtswesens zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordhein-Westfalen erstellt worden ist. Die in diesem Kontext von Liebig vorgelegten ersten Befunde zum Personal, den Angeboten, den Finanzen und den BesucherInnen bilden die quantitative Seite des vom Land Nordrhein-Westfalen etablierten Wirksamkeitsdialogs in der Kinder- und Jugendhilfe ab, der neben der Jugendkulturarbeit, der Jugendsozialarbeit und der Jugendverbandsarbeit auch in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt wird. In der Strukturdatenerhebung wurden alle im Jahr 2001 bestehenden nordrhein-westfälischen Jugendämter um Auskunft gebeten. Dieser Bitte kamen bis Ende Januar 2003 rund 74% der Jugendämter nach (vgl. Liebig 2002; Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003; Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesund des Landes Nordrhein-Westfalen, 2002).

Und schließlich repräsentiert die Dortmunder Jugendarbeitsstudie ein Beispiel für den Typus der Kommunalstudien. Die Untersuchung wurde von einer Autorengruppe der Universität Dortmund im Auftrag der Stadt im Jahr 1997 durchgeführt, um eine Datenbasis für die Jugendhilfeplanung und deren Fortentwicklung zu schaffen. Im Rahmen der Untersuchung wurden unterschiedliche, standardisierte Befragungen durchgeführt. Um Auskunft gebeten wurden neben den Trägern sowie den TeilnehmerInnen und SchülerInnen auch Einrichtungsleitungen, Fachkräfte sowie ehrenamtlich Engagierte (vgl. Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000).

Darüber hinaus liegen im Bereich der qualitativen Forschung einige empirische Vorstöße vor, unter denen methodisch momentan insbesondere der ethnografisch orientierte Zugang in der empirischen Sozialforschung auf starke Resonanz trifft.[5] Allerdings beziehen sich die empirischen Studien, die unter diesem Label vorgelegt worden sind, hauptsächlich auf Jugendszenen, in denen die Kinder- und Jugendarbeit – und damit zwangsläufig auch die dort tätigen

5 So hat sich der Diskurs über den Einsatz qualitativer, nicht-standardisierter Methoden in der Kinder- und Jugendarbeit unter dem Stichwort »Ethnografie« in den letzten Jahren zunehmend ausgeweitet und ausdifferenziert, erweckt jedoch – wie Lindner anmerkt – zugleich den Eindruck, dass er in diesem Arbeitsfeld allzu lange nicht wahrgenommen worden ist (vgl. zusammenfassend Lindner 2000).

MitarbeiterInnen – allenfalls von randständiger Bedeutung ist (vgl. Lindner 2000). Jenseits der forschungsmethodischen Etikettierung ist allerdings – so Küster (2003) – der ethnografische Blick auf das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit/außerschulischen Bildung, definiert als »möglichst dichte Beschreibungen des dortigen ›Alltagsgeschehens‹ keineswegs neu« (ebd., S. 26). In diesem Kontext verweist er auf Literaturberichte und Studien, die »eine bis in die 1970er-Jahre zurückreichende Tradition von gesättigten Erfahrungsberichten und Alltagsreflexionen aus der sozialpädagogischen Praxis mit Kindern und Jugendlichen« dokumentieren (ebd. S. 27).[6] In diesem Kontext vermutet er, dass ein gegen Ende der 1970er-Jahre ansatzweise erkennbarer Theorie-Praxis-Diskurs wieder in Vergessenheit geriet, an den auch die neueren Debatten (etwa zur Professionalisierung oder zur rekonstruktiven Sozialpädagogik) überwiegend nicht anschließen. Im resümierenden Vergleich der älteren Studien hebt Küster insbesondere das komplexe und sensible pädagogische Beziehungsgeflecht zwischen den Fachkräften und den Jugendlichen hervor. Anknüpfend an diese verschütteten Diskurse besteht das Ziel seiner eigenen Untersuchung – neben forschungsmethodologischen Fragestellungen – in der exemplarischen Rekonstruktion eines Handlungsfeldes der sozialen Arbeit in Form einer Einzelfallstudie und auf der Grundlage ethnographischer Methoden. Die Entscheidung für die Kinder- und Jugendarbeit/außerschulische Bildung erfolgte aufgrund der hohen beruflichen und menschlichen Herausforderungen, die die sozialpädagogische Arbeit mit marginalisierten Kindern und Jugendlichen an die MitarbeiterInnen in diesem Praxisfeld stellt (vgl. ebd.).

Ebenfalls im Zusammenhang mit ethnografischen Forschungsansätzen ist die qualitative Seite des Wirksamkeitsdialogs der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen zu benennen, die einer Arbeitsgruppe an der Universität-Gesamthochschule Siegen (Projektgruppe WANJA) oblag. Das Ziel des Modellversuchs »Professionelle Handlungsmuster und Wirkungsanalysen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit« bestand darin, »Wege und Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) zu erkunden und zu entwickeln, die den Prinzipien der Fachlichkeit, der Nutzerorientierung und der Diskursivität auf der Ebene der Steuerungsprozesse gerecht werden« (Projektgruppe WANJA 2000, S. 10). Das Evaluationsinstrument wurde in der Tradition interaktionistischer Arbeitsfeldstudien auf der Grundlage unterschiedlicher Methoden (z.B. narrative, fallgeschichtliche Interviews, teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse, Gruppendiskussionen etc.) entwickelt.[7] Die Studie enthält eine Reihe von Hinweisen auf Handlungsschemata und -anforderungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

---

6 Unter den angeführten Publikationen beschäftigt sich Küster 2003 insbesondere mit den Veröffentlichungen von Aly 1977; Becker/Hafemann/May 1984; Knoll-Krist 1985; Kraußlach/Düwer/Fellberg 1976; Miltner 1981; Roth 1978 und Schröder 1991.

7 Vgl. Appel 2000; Projektgruppe Wanja 2000; Stötzel/Appel/Schumann 2002.

Mit Blick auf die Professionalisierungsforschung hat die Studie von Thole/Küster-Schapfl (1997) über die »Sozialpädagogischen Profis« in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit die fachwissenschaftliche Diskussion stark beeinflusst. Die Studie bündelt die theoretischen und empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes »Wissen und Können in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit«. Zur Erstellung längerer biografischer Fallrekonstruktionen und Kurzportraits haben die Autoren 20 Interviews mit hauptberuflichen SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen (FH) und Diplom-PädagogInnen (Uni) aus diesem Handlungsgebiet und fünf weitere mit MitarbeiterInnen aus anderen Feldern der Sozialen Arbeit geführt.[8] Wesentliche Fragestellungen beziehen sich u.a. auf Fragen der Berufseinmündung, -verläufe, -karrieren, -profile sowie Deutungsmuster, Handlungs- und Wissensformen und die Hochschulsozialisation, die im biografischen Kontext betrachtet werden.

Im professionstheoretischen Kontext ist auch die Studie von Ackermann/Seeck (1999) zu verorten, die die Befunde von Thole im Hinblick auf die Ausbildung und den Beruf der Diplom-SozialpädagogInnen/-arbeiterInnen (FH), d.h. der für die Jugendarbeit relevantesten Einzelberufsgruppe (s.u.), in einigen Punkten ergänzt. Hierbei handelt es sich ebenfalls um einen qualitativen Forschungsansatz auf der Grundlage offener leitfadengestützter Experteninterviews. Im Mittelpunkt steht die retroperspektive Befragung von elf SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen mit mindestens dreijähriger Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit, zwölf Studierenden der Fachrichtung Sozialwesen in höheren Semestern der Fachhochschule Ostfriesland sowie zwölf SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen im Anerkennungsjahr. Die befragten hauptberuflichen MitarbeiterInnen sind allerdings überwiegend im Bereich des Jugendamts tätig.

Über die exemplarisch aufgeführten Studien sind noch eine Reihe weiterer empirischer Untersuchungen oder auch historisierender, theoretischer Annäherungen an die Frage des beruflichen Handelns in diesem Arbeitsfeld zu benennen[9]. Gleichwohl lässt sich festhalten, dass die Forschungslage gemessen am Grad ihrer empirischen Fundierung ausgesprochen begrenzt erscheint.

Über die empirischen Studien hinaus besteht allerdings eine dynamische Fachdebatte über die beruflichen Anforderungen und erforderlichen Kompetenzprofile in der Kinder- und Jugendarbeit, die aus unterschiedlichen Perspektiven (z.B. PraktikerInnen, WeiterbildnerInnen, AusbildungsvertreterInnen, WissenschaftlerInnen) auf der Grundlage von Stellenbeschreibungen, Praxiserfahrungen oder eben auch einzelnen empirischen Untersuchungen geführt

8 Darunter auch ein »Künstler« und ein »Diplom-Sozialwissenschaftler« (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 26). Die Interviews waren in ethnografische Feldprotokolle eingebettet, die von den InterviewerInnen erstellt worden sind (vgl. ebd.).

9 Vgl. etwa Hafeneger 1990; 1992 oder Schumann 1998.

wird.[10] Die Bestimmung von Anforderungen und Kompetenzen für das berufliche Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit bzw. in einzelnen Arbeitsbereichen erfolgt darüber hinaus auch im Rahmen der unterschiedlichen konzeptionellen Ansätze, die jeweils darauf abzielen, die Grundorientierungen für die Kinder- und Jugendarbeit zu beschreiben (vgl. Münchmeier 2003, S. 181). Die in diese Kategorie fallenden Aktivitäten[11], die zusammengenommen den größten Bereich fachwissenschaftlicher Begutachtung in der Kinder- und Jugendarbeit ausmachen, »beschäftigen sich mit der Entwicklung und/oder Implementierung von Konzepten, also mit der Frage, was unter den Bedingungen veränderter Umstände, Wandel der Jugendphase usw. angemessene pädagogische handlungsleitende Ziele, Verfahren, Angebotsstrukturen sein sollten, könnten und müssten. Die reiche Palette umfasst sozialräumliche Ansätze, subjektorientierte Ansätze, erlebnisintensive Ansätze, milieuspezifische Ansätze, bedürfnisorientierte Ansätze und viele mehr« (ebd., S. 187). Im Rahmen dieser Ansätze werden spezifische Aufgaben und Kompetenzen aufgeführt, die sich zusammengenommen jedoch im Detail verlieren und – obgleich sie zweifellos einen wichtigen Bestandteil ziel- und adressatInnenorientierter pädagogischer Arbeit beleuchten – den Außenbeobachter eher verwirren, statt ihm ein einheitliches Bild über das für die berufliche Tätigkeit in der Jugendarbeit erforderliche Wissen und Können zu vermitteln.

Im Ganzen betrachtet, liegen für die die Kinder- und Jugendarbeit als Arbeitsmarkt und Berufsfeld und bezogen auf die für die JugendarbeiterInnen erforderlichen Wissens- und Könnensbestände nur wenige empirische Arbeiten vor. Für die Ausbildungsseite lässt sich an dieser Stelle mit Thole/Küster (2002) noch ergänzen, dass »die Suche nach einer empirisch abgefederten Bestandsaufnahme des Ausbildungsprofils zur Qualifikation für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit mehr offene als beantwortete Fragen (generiert)« (ebd., S. 175). Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wird in diesem Kontext mehrheitlich auch als »angespannt« beschrieben.[12] Vor diesem Hintergrund versuchten Böhnisch/Münchmeier (1987/1990) Orientierungspunkte zu setzten, indem sie den Versuch einer Perspektivenverschränkung zwischen den unterschiedlichen Ebenen von Theorie und Praxis, professionellem Handeln und gesellschaftlicher Legitimation unternahmen, auf den innerhalb der fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung häufig verwiesen wird.[13]

10 Vgl. AGJF Sachsen 2002; Deinet 2002; Liedke/Schubert/Fehrlen 2002; Peter 2002.

11 Vgl. mit Blick auf sozialräumliche Konzepte Deinet 1999; 2003, Deinet/Krisch 2003 und Spiegel 1997; 2000 sowie etwa mit Blick auf die Strategie des Gender Mainstreamings für die Jugendarbeit Rose 2003.

12 Vgl. u.a. Ackermann/Seeck 1999; Münchmeier 2003; Thole/Küster-Schapfl 1997.

13 Vgl. u.a. AGJF 2002; Küster 2003, Peter 2002.

7.2 Das rechtliche Aufgabenprofil

Kinder- und Jugendarbeit gilt heute neben der Familie und den Institutionen der elementaren, schulischen und beruflichen Bildung als drittes Sozialisationsfeld und eigenständiger Sozialleistungsbereich. Im Kontext der allgemeinen Förderung von Kindern und Jugendlichen resultiert der jugendhilfepolitische Stellenwert dieses Handlungsfeldes aus der Kombination unterschiedlicher Aufgaben und Funktionen, die – ebenso wie auch in der Jugendsozialarbeit – aus sozialen Entwicklungen resultieren, »die für ein gelingendes Hineinwachsen junger Menschen in die Erwachsenengesellschaft Räume und Angebote erfordern, in denen sowohl Freizeit- und Bildungsaktivitäten als auch präventive Arbeit als Schutz vor Risiken und Gefährdungen geleistet wird« (Münder u.a. 2003, S. 156). Im Horizont der bundesrechtlichen Regelungen des SGB VIII[14], lassen sich der Auftrag, die Aufgaben und die Formen der Kinder- und Jugendarbeit in ihren Grundzügen skizzieren. Substanzieller rechtlicher Kern der Jugendarbeit ist der § 11 SGB VIII, in dem die Rahmenziele, Träger- und Organisationsformen sowie Schwerpunkte und Adressatenkreis der Jugendarbeit definiert werden:

Nach Absatz 1 besteht das Globalziel der Jugendarbeit in der Bereitstellung von Angeboten, die zur Entwicklungsförderung junger Menschen erforderlich sind, »an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen« (§ 11, Abs. 1 SGB VIII). In diesem Kontext differenzieren Wiesner u.a. (2000) zwischen familienergänzenden, emanzipatorischen, kompensatorischen, erzieherischen und bildungsbezogenen Funktionen der Kinder- und Jugendarbeit.

Gleichzeitig werden wesentliche Charakteristika und Prinzipien der Jugendarbeit deutlich, die die Aufgaben und Angebote der Jugendarbeit stark prägen. Hierzu zählen

- das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme, nach dem die Kinder und Jugendlichen selbst entscheiden, ob sie die Angebote der Jugendarbeit nutzen wollen,
- die Orientierung an den Bedürfnissen, Vorlieben und Interessen der Jugendlichen,
- die aktive Mitgestaltung und Partizipation mit dem Ziel, die Heranwachsenden zu Selbstbestimmung und Selbstverantwortung zu befähigen,
- die Berücksichtigung sozialer und kultureller Bedürfnisse und der Lebenslagen von Jungen und Mädchen sowie

14 Vgl. im Detail die einschlägigen Rechtskommentare von Fieseler/Schleicher 2003; Münder u.a. 2003 sowie Wiesner u.a. 2000.

- als besondere Ziele die Hinführung zu sozialem Engagement, gesellschaftlicher Teilnahme und die Entwicklung von Toleranz (vgl. Wiesner u.a. 2000).

Mit diesen Bestimmungen liegt der Jugendarbeit im Anschluss an den Achten Jugendbericht ein partizipativer und lebensweltorientierter Ansatz zugrunde. Richtungsweisend ist zugleich ein Verständnis, nach dem dieses Handlungsfeld als Bestandteil einer umfassenden staatlichen Förderungsstrategie zur Sicherung ausreichender Rahmenbedingungen für ein gelingendes Aufwachsen und eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration begriffen werden kann (vgl. BMJFFG 1990). Gleichzeitig wird die Kinder- und Jugendarbeit zum verpflichtenden und gleichwertigen Bestandteil des Leistungsspektrums in der Kinder- und Jugendhilfe erklärt, deren Bedarf per Jugendhilfeplanung zu ermitteln ist und für die der öffentliche Träger einen angemessenen Anteil der Jugendhilfemittel zur Verfügung stellen muss.[15]

Im zweiten Absatz des § 11 SGB VIII werden die Träger- und Organisationsstrukturen der Jugendarbeit rechtlich abgesichert. Anbieter in diesem Arbeitsfeld sind hiernach »Verbände, Gruppen und Initiativen« (als klassische Institutionen und Gesellungsformen, aber auch selbstorganisierte Gruppierungen), »andere Träger der Jugendarbeit« (z.B. Verbände und Organisationen, die auf dem Gebiet der Jugendarbeit tätig sind, sowie Städte und Gemeinden ohne Jugendamt) sowie die »Träger der öffentlichen Jugendhilfe« (vgl. Wiesner u.a. 2000). Aus dem Spektrum der verschiedenen Träger werden die Jugendverbände aufgrund ihres besonderen gesellschaftlichen Stellenwerts besonders hervorgehoben (vgl. § 12 SGB VIII zur Förderung der Jugendverbände). Mit Blick auf die Organisations- und Angebotsformen der Jugendarbeit wird zwischen mitgliedsbezogenen Angeboten, offener Jugendarbeit und gemeinwesenorientierten Angeboten mit fließenden Übergängen zu anderen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit differenziert (vgl. Wiesner u.a. 2000).

Und schließlich wird im dritten Absatz in Anerkennung der sich in den 1970er- und 1980er-Jahren vollzogenen Auffächerung in verschiedene Bereiche der Jugendarbeit in Form eines offenen Leistungskatalogs zwischen unterschiedlichen Schwerpunkten differenziert, zu dem der Gesetzgeber nach § 11, Abs. 3 die folgenden sechs – vor Ort allerdings oftmals inhaltlich und methodisch miteinander verflochtenen – Handlungsbereiche zählt:

- die »außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung« als Angebotsbereiche, denen eine eindeutige Bildungsfunktion zugewiesen wird (vgl. Münder u.a. 2003);

15 Vgl. hierzu auch § 79 SGB VIII. Die Angemessenheit der bereitgestellten Mittel sehen Fiseler/Schleicher (2003) als gegeben an, wenn die gesamte Angebotspalette, für die im Rahmen der Jugendhilfeplanung ein Bedarf ermittelt worden ist, bereitgehalten wird. Hinsichtlich der Größe des für die Jugendarbeit aufzuwendenden Prozentanteils der Jugendhilfemittel gehen Wiesner u.a. 2000 von mindestens 10% aus. Bezogen auf die Situation in der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg hat sich nach der Untersuchung der AGJF (2003) allerdings gezeigt, dass diese längst kein selbstverständlicher Teil kommunaler Infrastruktur ist.

- die »Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit«;
- die »arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit« als Bereiche, die zu wesentlichen Teilen die Lebenswelt junger Menschen bestimmen und in denen sie sowohl positive als auch negative Erfahrungen sammeln können (vgl. Münder u.a. 2003; Wiesner u.a. 2000);
- die »internationale Jugendarbeit« als Kernstück der Verbandsarbeit, bei der sich junge Menschen unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten begegnen, gegenseitiges Verständnis entwickeln und voneinander lernen sollen (vgl. Münder u.a. 2003; Wiesner u.a. 2000);
- die »Kinder- und Jugenderholung« sowie
- die »Jugendberatung«, die der Gesetzgeber als Reaktion auf die wachsende Nachfrage nach Begleitung und Unterstützung bei der Bewältigung akuter Problemlagen explizit verankert hat und somit auf einen Trend in Richtung einer sukzessiven Auflösung zwischen Freizeit- und Bildungsaktivitäten einerseits und Beratungs- und Hilfsangeboten andererseits reagiert hat.

Zu den neueren Ansätzen außerhalb dieses Kataloges werden u.a. spezifische Angebote für Kinder, zielgruppenorientierte und geschlechterdifferenzierende Arbeitsansätze sowie Formen der Jugendkulturarbeit gerechnet (vgl. Wiesner u.a. 2000). Die Maßnahmen und Leistungen der Jugendarbeit richten sich an einen breiten Adressatenkreis, der potenziell Kinder ab dem Schulalter, Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahre (und darüber hinaus) umfasst, wobei nach Wiesner u.a. (2000) der Altersschwerpunkt zwischen 12 und 21 Jahren liegt.[16]

Das Mandat der Jugendarbeit bezieht sich also auf die verschiedenen Lebensbereiche, den Alltag, die Interessen und die Freizeitaktivitäten von Jugendlichen – einschließlich der in Arbeitswelt, Schule oder Familie etc. möglicherweise auftretenden Konflikte. Darüber hinaus wird der Jugendarbeit ein eigenständiger Bildungsauftrag zugewiesen, der auf einem Verständnis beruht, das sich von den institutionellen und curricularen Vorgaben sowie dem verpflichtenden Charakter und der Verwertungs- und Leistungsorientierung der Schule unterscheidet, und auf eigenständige Vermittlungsformen und Methoden zurückgreift. Aus der Perspektive der Träger handelt es sich bei der politischen

16 Noch im Zehnten Kinder- und Jugendbericht wurde die Arbeit mit Kindern als eher randständiges Gebiet innerhalb des Gesamtfeldes beschrieben, da sich die Angebote der »Jugendarbeit« konzeptionell und institutionell schwerpunktmäßig an die Altersgruppe der 14- bis 21-Jährigen richteten. In diesem Kontext wurde unter dem Begriff der »Lücke-Kinder« insbesondere die Situation von Kindern im Alter von 10 bis 14 Jahren in der »Jugendarbeit« kritisch beschrieben (vgl. BMFSFJ 1998a). Folgt man den wenigen empirischen Befunden zur Zielgruppe »Kinder«, so scheinen diese etwa nach den Befunden aus der Untersuchung zur offenen Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg zumindest in den Stadtkreisen erheblich aufzuholen (vgl. AGJF 2003).

Bildung um ein übergreifendes Prinzip, das sich über den engeren Bereich der Jugendbildung hinaus im politischen Anspruch der Jugendverbände und in der täglichen Arbeit wiederfindet. In der aktuellen Fachdebatte wird dieses Thema mit Blick auf gesellschaftliche Zukunftsoptionen und neue schulische Kooperationen derzeit stark diskutiert. Aus dieser Perspektive wird die Kinder- und Jugendarbeit beispielsweise explizit als »Bildungsprojekt« beschrieben (vgl. Lindner/Thole/Weber 2003).

Und schließlich ist dieses Arbeitsfeld aufgrund zahlreicher Überlappungsmomente bei der Aufgabenstellung und den TeilnehmerInnen- bzw. Klientelgruppen zudem nur schwer von den benachbarten Jugendhilfebereichen abzugrenzen. So besteht ein enger Sachzusammenhang zwischen der Jugendsozialarbeit (beispielsweise in Form der Jugendberufshilfe oder der Schulsozialarbeit) und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz, die jeweils im Vorfeld der Hilfen zur Erziehung ansetzen und in besonderer Weise auf Prävention, Integration und Partizipation zielen (vgl. Münder u.a. 1998). Im Horizont des SGB VIII wird also bereits das breite inhaltliche Spektrum und die Vielschichtigkeit dieses Jugendhilfebereichs deutlich, die sich auch im Gesamtaufgabenspektrum der JugendarbeiterInnen wieder findet.

7.3 Die Kinder- und Jugendarbeit als Berufsfeld

Wird vor dem Hintergrund des rechtlichen Aufgabenprofils zunächst ein Blick auf die Lage dieses Arbeitsfeldes im Horizont der Kinder- und Jugendhilfestatistik geworfen, dann bildet sie sowohl personell als auch finanziell das drittgrößte Arbeitsgebiet der gesamten Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 7.1): So lag das Personalvolumen laut Einrichtungsstatistik im Jahr 1998 bundesweit bei rund 50.000 erwerbstätigen Personen in fast 18.000 Einrichtungen. Im Rückblick auf die vergangene Dekade der 1990er-Jahre ist auf dieser Grundlage ein überraschend expansiver Entwicklungsverlauf zu verzeichnen, der sowohl den Einrichtungen als auch dem Personal zu Gute gekommen ist. Vor diesem Hintergrund kommen Pothmann/Thole (2001, S. 77 f.) zu dem Befund, dass »im deutlichen Kontrast zu dem vielerorts kolportierten Eindruck der Manifestierung einer dramatischen Sparpolitik auf allen Ebenen (...) sich die Kinder- und Jugendarbeit sogar deutlich ausgedehnt und ihren Stand als ein zumindest unter quantitativen Gesichtspunkten wesentliches Feld des Bildungsbereiches konsolidiert (hat).«

Mit Blick auf den finanziellen Aufwand für die Kinder- und Jugendarbeit bewegten sich die öffentlichen Ausgaben im Jahr 2001 – wie der entsprechenden Teilstatistik des Bundesamtes zu entnehmen ist – bei 1,43 Mrd. EUR. Auch hier ist seit 1990 bei der Umrechnung auf die altersentsprechende Bevölkerung weiterhin ein Aufwärtstrend zu beobachten. Demgegenüber hat sich die Zahl der Maßnahmen von 1990 bis 2001 um 8,8% reduziert, was sich auch in der Pro-Kopf-Berechnung der altersentsprechenden Bevölkerung wiederfindet. Inwieweit hiermit neuere personelle Entwicklungen verbunden sind, die in Richtung eines Beschäftigungsabbaus deuten, lässt sich auf der Grundlage der

vorliegenden Daten der aktuellsten Einrichtungs- und Personalstatistik (mit Stand vom 31.12.1998) nicht bewerten, zumal auch in diesem Berufsfeld eine Reihe von Strukturunterschieden zwischen West- und Ostdeutschland ersichtlich werden.

Tab. 7.1: Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland (1990-2001)[1]

	Maßnahmen[2]	TeilnehmerInnen[2]	Einrichtungen[3]	Personal[3]	Finanzielle Ausgaben (in 1.000 €)[4]
1990/91	/	/	13.437	33.085	/[6]
1992	127.915	4.308.121	/	/	1.116.804
1994	/	/	13.446	41.955	1.163.216
1996	130.372	4.671.921	/	/	1.254.208
1998	/	/	17.920	49.967	1.297.277
2000	116.643	4.547.306	/	/	1.411.459
2001	/	/	/	/	1.432.060
Entwickl.[5]	-11.272	239.185	4.483	16.882	315.256
in %[5]	-8,8	5,6	33,4	51,0	28,2
Angaben relativiert auf die altersentsprechende Bevölkerung					
	Maßnahmen[2]	TeilnehmerInnen[2]	Einrichtungen[3]	Personal[3]	Finanzielle Ausgaben (in €)[4]
1990/91	/	/	661	268	/[6]
1992	145	49	/	/	126,79
1994	/	/	650	208	133,17
1996	146	52	/	/	140,31
1998	/	/	509	183	142,24
2000	125	49	/	/	150,82
2001	/	/	/	/	151,34

1 Die Tabelle beinhaltet amtliche Daten zur Kinder- und Jugendarbeit aus den Teilstatistiken zu den Maßnahmen der Jugendarbeit, zu den Einrichtungen und tätigen Personen in der Jugendhilfe sowie zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe. Diese verschiedenen Teilstatistiken der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik bieten einen Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven. Allerdings ist dies nicht jeweils zu gleichen Zeitpunkten möglich, da die Erhebungszeiträume der Teilstatistiken unterschiedliche sind (vgl. Rauschenbach/Schilling 1997). Die nicht ausgefüllten Tabellenfelder in den Spalten weisen darauf hin, dass in diesem Jahr keine amtlichen Daten zu dem jeweiligen Aspekt erhoben worden sind.

2 Als Maßnahmen der öffentlich geförderten Jugendarbeit werden im Rahmen der Erhebung der amtlichen Daten Kinder- und Jugenderholungen, außerschulische Jugendbildungen, Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit sowie Mitarbeiterfortbildungen bei freien Trägern erfasst.

3 Als Einrichtungen der Jugendarbeit werden aus der Einrichtungs- und Personalstatistik die Jugendtagungs- und Jugendbildungsstätten, die Jugendzentren und Freizeitheime, die Jugend-

räume und -heime, die Jugendberatungsstellen, die Initiativen der mobilen Jugendarbeit, die Jugendkunstschulen u.Ä., die Einrichtungen der Stadtranderholung, die pädagogisch betreuten Spielplätze, die Ferienerholungsstätten, die Jugendzeltplätze, die Kur-, Genesungs- und Erholungseinrichtungen sowie die Jugendherbergen und Jugendgästehäuser berücksichtigt.

4 Öffentliche Ausgaben für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit beinhalten finanzielle Aufwendungen für Maßnahmen der Jugendarbeit – hier wird unterschieden zwischen Kinder- und Jugenderholungen, außerschulischen Jugendbildungen, Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit, Mitarbeiterfortbildungen und sonstigen Angeboten der Jugendarbeit – sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit.

5 Die hier in Absolut- und Prozentwerten ausgewiesene Entwicklung dokumentiert jeweils die Differenz zwischen dem frühsten Erhebungs- und dem spätesten Erhebungszeitpunkt seit Anfang der 1990er-Jahre.

6 Für das Jahr 1991 werden zu den Ausgaben und Einnahmen der öffentlichen Jugendhilfe keine Angaben gemacht, da für dieses Jahr von einer Untererfassung bei den finanziellen Aufwendungen auszugehen ist.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1992, 1993; 1996; 2002); Statistisches Bundesamt Fachserie 13, Reihe 6.2, versch. Jahrgänge; Statistisches Bundesamt, Fachserie 13, Reihe 6.4, versch. Jahrgänge; Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik

7.3.1 Zur personellen Lage in Westdeutschland

Die Situation und die Entwicklung des Personals in den alten Bundesländern sind anhand von sechs Punkten beschreibbar:

(1) Die Entwicklung im Überblick:

Das quantitative Beschäftigungsvolumen hat sich in der Kinder- und Jugendarbeit im derzeit dokumentierbaren Zeitraum von 1974 bis 1998 deutlich erweitert. Die Zahl der Beschäftigten ist von 13.000 im Jahre 1974 auf 26.500 tätige Personen in 1998 nach oben geklettert und hat sich damit im ausgewiesenen Zeitraum verdoppelt (vgl. Tab. 7.2). Die Personalexpansion lässt sich auch auf der Grundlage der berechneten Vollzeitfälle nachweisen. Auch im Binnengefüge der Kinder – und Jugendarbeit sind Veränderungsprozesse zu verzeichnen: So ist die Einrichtungszahl im Vergleich zu 1974 stark zurückgegangen. Für die 1990er-Jahre zeigen sich – bei leichtem Rückgang zwischen 1990 und 1998 – eher Stagnationstendenzen. Zugleich hat sich die Personalausstattung in den Einrichtungen deutlich verbessert. Während im Jahr 1974 im Durchschnitt nicht einmal eine halbe Vollzeitstelle pro Einrichtung zur Verfügung stand, so waren 1998 schon 1,6 Vollzeitstellen pro Einrichtung in der Jugendarbeit verfügbar.

Tab. 7.2: Ausgewählte Daten zu Personal und Einrichtungen in der Jugendarbeit[1] (alte Bundesländer, 1974-1998)

	1974		1990		1994		1998	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Zahl der Einricht.[2]	27.523	100,0	11.475	41,7	9.956	36,2	10.997	40,0
Personal[2]	13.116	100,0	22.760	173,5	25.457	194,1	26.538	202,3
Vollzeitfälle[2]	7.254	100,0	16.491	227,3	17.518	241,5	17.752	244,7
Frauen	5.779	44,1	12.368	54,3	13.737	54,0	14.498	54,6
Männer	7.337	55,9	10.392	45,7	11.720	46,0	12.040	45,4
< 25 Jahre	3.218	24,5	3.893	17,1	4.280	16,8	4.561	17,2
25-40 Jahre	6.070	46,3	12.804	56,3	13.714	53,9	13.001	49,0
40-60 Jahre	3.294	25,1	5.567	24,5	6.975	27,4	8.351	31,5
> 60 Jahre	534	4,1	496	2,2	488	1,9	625	2,4
Vollzeit	5.098	38,9	12.700	55,8	12.879	50,6	10.907	41,1
Teilzeit	1.842	14,0	5.931	26,1	7.078	27,8	10.511	39,6
Nebentätigkeit	6.176	47,1	4.129	18,1	5.500	21,6	5.120	19,3
Öffentliche Träger	/	0,0	10.496	46,1	12.011	47,2	12.331	46,5
Freie Träger	/	0,0	12.159	53,4	13.308	52,3	14.103	53,1
Privatgewerbliche Träger	/	0,0	105	0,5	138	0,5	104	0,4
ErzieherInnen[2]	641	100,0	2.948	459,9	3.056	476,8	3.834	598,1
Soz.päd./-arb (FH)[2]	1.321	100,0	5.360	405,8	5.463	413,6	5.918	448,0
Dipl.-PädagogInnen[2,3]	/	/	878	203,2	1.319	305,3	1.475	341,4
KinderpflegerInnen[2]	92	100,0	78	84,8	101	109,8	131	142,4
Verberuflichung[4]	9.399	71,7	17.371	76,3	19.693	77,4	19.622	73,9
Verfachlichung[4]	2.081	15,9	9.302	40,9	10.096	39,7	11.899	44,8
Akademisierung[4]	3.426	26,1	8.147	35,8	9.561	37,6	9.588	36,1
Professionalisierung[4]	1.321	10,1	6.238	27,4	6.782	26,6	7.430	28,0
Verhältniszahlen								
Vollzeitfälle pro Einricht.		0,3		1,4		1,8		1,6
Jugendarbeit-Quote[5]		1.631		459		468		491

1 Addiert wurden folgende Einrichtungsarten: Jugendtagungsstätte, Jugendbildungsstätte; Jugendzentrum, -freizeitheim, Haus der offenen Tür; Jugendräume/Jugendheim ohne hauptamtliches Personal; Jugendkunstschule, kulturpädagogische und kulturelle Einrichtung für junge Menschen; Einrichtung der Stadtranderholung; Pädagogisch betreuter Spielplatz/Spielhaus/Abenteuerspielplatz.

2 Die Angaben in der %-Spalte geben die Index-Entwicklung mit 1974 = 100 an.

3 Index 1982 = 100, da 1974 noch keine Diplom-PädagogInnen erfassr wurden. 1982: 432

4 Verberuflichung: tätige Personen, die über eine wie auch immer geartete Berufsausbildung verfügen; Verfachlichung: tätige Personen, die über eine fachlich einschlägige, sozialpädagogische Ausbildung verfügen; Akademisierung: tätige Personen, die über einen Hochschulabschluss verfügen; Professionalisierung: Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und Diplom-HeilpädagogInnen der Fachhochschule sowie die an Universitäten ausgebildeten Di-

plom-PädagogInnen.

5 Mit der Jugendarbeits-Quote wird eine Relation zwischen den Vollzeitstellen und der Altersgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen gebildet. Sie ist wie folgt zu lesen: 1974 war für 1.631 6- bis unter 18-jährige eine Vollzeitstelle in Einrichtungen der Jugendarbeit vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1992; 1996; 2002); eigene Berechnungen

(2) Der Beschäftigungsumfang

Im Jahr 1998 waren 41,1% der Beschäftigten in der Jugendarbeit vollzeiterwerbstätig. In nahezu gleichem Umfang waren auch Teilzeitbeschäftigte in diesem Arbeitsfeld tätig (39,6%). Und schließlich übten 19,3 % der MitarbeiterInnen eine Nebentätigkeit aus. Der vergleichsweise geringe Stellenwert des Vollzeitarbeitsplatzes ist hierbei in erster Linie auf den hohen Anteil der nebenberuflich tätigen MitarbeiterInnen zurückzuführen, der beispielsweise in der gesamten westdeutschen Jugendhilfe insgesamt bei nur 5,6% liegt oder in Kindertageseinrichtungen lediglich 3,5% beträgt. Mit Blick auf die Entwicklung der Beschäftigtenstrukturen hat die Anzahl der Vollzeiterwerbstätigen von 1974 bis 1982 zugenommen (von 39% auf 59%). Während im weiteren Verlauf der 1980er-Jahre der Anteil der Vollzeittätigen am Personal stagnierte (bei 55%), ging der Beschäftigungsumfang bei dieser Gruppe in den 1990er-Jahren auf zuletzt 40% zurück.[17]

(3) Die Arbeitgeber

Mehr als die Hälfte des Personals (53,1%) war im Jahr 1998 bei einem freigemeinnützigen Träger beschäftigt. Dieser Wert ist in der westdeutschen Jugendarbeit in den 1990er-Jahren konstant geblieben und lässt sich auch bis in die 1980er-Jahre zurückverfolgen. Gleichwohl haben auch die öffentlichen Träger mit immerhin fast 47% eine große Bedeutung im Arbeitgebergefüge. Zum Vergleich: in der Jugendhilfe-West sind insgesamt rund 1/3 der Beschäftigten bei einem öffentlichen Träger angestellt.

(4) Die Geschlechterverteilung

Ein wesentlicher Unterschied zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen besteht in den nahezu ausgeglichenen Geschlechteranteilen in der westdeutschen Kinder- und Jugendarbeit. Im längerfristigen Zeitvergleich haben sich die Gewichtungen zwischen Männern und Frauen in der Kinder und Jugendarbeit verschoben: Betrug im Jahr 1974 der Prozentwert bei den Männern noch 56%, so reduzierte sich ihr Anteil gegen Ende der 1990er Jahre auf 46%. Die Feminisierung der Jungenarbeit ist hierbei auch auf den wachsenden Stellenwert der Kinderarbeit innerhalb des Aufgabenspektrums zurückzuführen.

Gleichwohl haben Heranwachsende in der Kinder- und Jugendarbeit im Unterschied zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern in stärkerem Umfang die

17 Der starke Einschnitt zwischen 1994 und 1998 ist jedoch vermutlich auf eine präzisere Definition der Vollzeittätigen seitens des Statistischen Bundesamtes zurückzuführen (vgl. Kap. 3).

Möglichkeit, sich an Bezugspersonen beiderlei Geschlechts zu orientieren (vgl. Rauschenbach 2003b). Auch mit Blick auf die AdressatInnen und Angebote haben sich beispielsweise in der offenen Jugendarbeit neben der Mädchen- auch neuere Formen der Jungenarbeit herausgebildet (vgl. hierzu differenziert AGJF 2003). Die Befunde aus der NRW-Strukturdatenerhebung 2001 dokumentieren, dass die geschlechtsdifferenzierende Arbeit als ein fester Angebotsbestandteil der Jugendhäuser angesehen werden kann, gleichwohl dies für die Mädchen- in stärkerem Maße als für die Jungenarbeit gilt (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003).

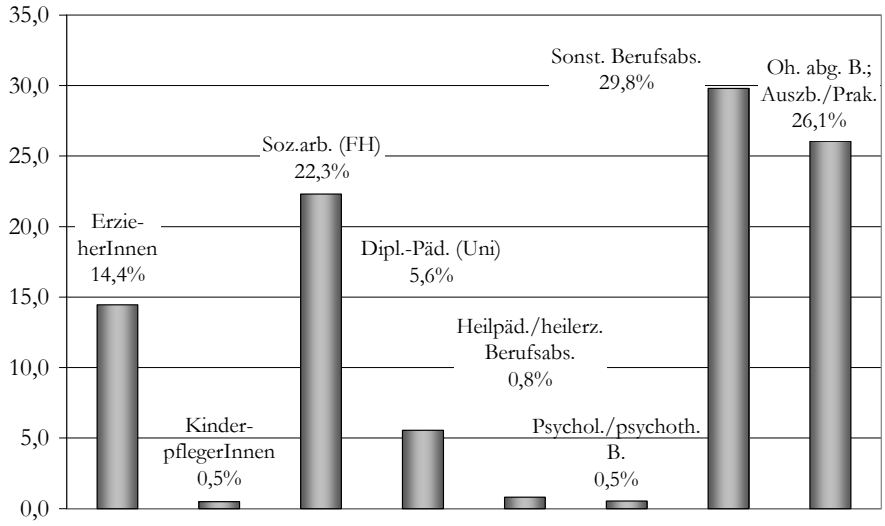
(5) Die Alterszusammensetzung

Fast die Hälfte der MitarbeiterInnen in der westdeutschen Jugendarbeit ist zwischen 25 und 40 Jahre alt (vgl. Tab. 7.2). Die zweitgrößte Altersgruppe bilden die 40- bis 60-Jährigen. Damit sind die westdeutschen JugendarbeiterInnen etwas jünger als die tätigen Personen in der gesamten Kinder- und Jugendhilfe. Gleichwohl sind im Vergleich zu 1974 in der Kinder- und Jugendarbeit Alterungsprozesse des Personals zu verzeichnen. Auch in fachwissenschaftlichen Veröffentlichungen spielen seit den 1980er-Jahren die Themen »Älterwerden« und »Ausstieg« aus der Kinder- und Jugendarbeit eine große Rolle (vgl. AGJF 2003; Hafeneger 1990; 2002).

(6) Die Berufs- und Qualifikationsprofile

Greift man einzelne Qualifikationsprofile und Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendarbeit heraus (vgl. Tab. 7.2 und Abb. 7.1), dann zeigt sich in diesem Arbeitsfeld ein wesentlich heterogeneres Qualifikationsgefüge als in der gesamten Jugendhilfe oder in den Kindertageseinrichtungen. Diese Unterschiede sind auf die geringere Bedeutung der Berufsgruppe der ErzieherInnen (14%) bzw. den höheren Stellenwert der SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen (FH) zurückzuführen, die mit einem Anteil von rund 22 % am westdeutschen Personal die größte Einzelberufsgruppe bilden. Während die Zahl und der Anteil der Diplom-PädagogInnen (5,6%) in der Jugendarbeit höher ist als in der Jugendhilfe, bietet dieses Arbeitsfeld für die heil- und sonderpädagogischen sowie die psychologisch-psychotherapeutischen Berufe nur ausgesprochen begrenzte Beschäftigungsmöglichkeiten.

Abb. 7.1: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Berufen und Berufsgruppen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)

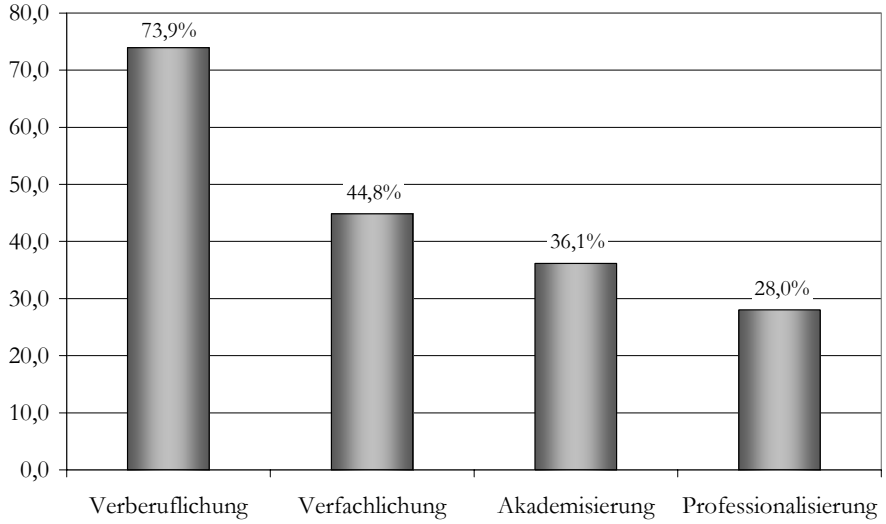


Quelle:: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

Werden die Qualifikationsstrukturen im Ganzen betrachtet (vgl. Abb. 7.2), dann zeigt sich für das Jahr 1998 ein Verberuflichungsgrad in Höhe von 74% und eine Verfachlichkeitsquote von rund 45 %. Seit 1974 ist dieser Wert ansteigend. Zugleich waren deutliche Prozesse der Akademisierung und Professionalisierung zu beobachten, bei denen inzwischen Werte in Höhe von 36% und 28% erzielt worden sind.

Im Kontext der Expansion der erwerbstätigen JugendarbeiterInnen können diese Daten und Entwicklungen auch als Hinweis auf einen grundlegenden Personalstrukturwandel interpretiert werden, innerhalb dessen sich das Profil der Jugendarbeit deutlich verändert hat: Noch in den 1950er- und 1960er-Jahren konnte dieses Arbeitfeld als Domäne ehrenamtlichen Engagements betrachtet werden (vgl. Rauschenbach 2003b). Heute ist es eher ein expandierendes Feld erwerbstätiger JugendarbeiterInnen mit vergleichsweise hohen Anteilen am akademisch ausgebildeten Personal, unter denen die sozialpädagogischen Hochschulberufe die größte Gruppe neben einer großen Zahl nebenberuflicher Kräfte bilden.

Abb. 7.2: Die formalen Qualifikationsstrukturen in der Jugendarbeit (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

7.3.2 Zur personellen Lage in Ostdeutschland

Im Vergleich zu Westdeutschland lassen sich für Ostdeutschland die folgenden Strukturdaten und Entwicklungen aufzeigen:

(1) Die Entwicklung im Überblick

Ein insbesondere im Vergleich zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen erstaunlicher Befund der 1990er-Jahre betrifft die Entwicklungsdynamiken in den neuen Ländern (vgl. Tab. 7.3). Das Erwerbstätigenvolumen ist vor allem zwischen 1994 und 1998 deutlich ausgebaut worden, während diese Phase in den alten Ländern eher als Konsolidierungsprozess beschrieben werden kann. Dieser Befund zeigt sich auch in der Entwicklung der Vollzeitfälle, deren Anzahl sich verdoppelt hat.

Tab. 7.3: Ausgewählte Daten zu Personal und Einrichtungen in der Jugendarbeit[1] (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991		1994		1998	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Zahl der Einrichtungen[2]	329	/	1.736	100,0	4.137	238
Personal[2]	1.854	/	6.353	100,0	11.392	179
Vollzeitfälle[2]	1.729	/	4.626	100,0	9.667	209
Frauen	979	52,8	3.907	61,5	7.629	67,0
Männer	875	47,2	2.446	38,5	3.763	33,0
< 25 Jahre	194	10,5	826	13,0	1.019	8,9
25-40 Jahre	879	47,4	3.116	49,0	5.258	46,2
40-60 Jahre	748	40,3	2.317	36,5	5.001	43,9
> 60 Jahre	33	1,8	94	1,5	114	1,0
Vollzeit	1.637	88,3	3.222	50,7	5.252	46,1
Teilzeit	161	8,7	2.591	40,8	5.341	46,9
Nebentätigkeit	56	3,0	540	8,5	799	7,0
Öffentliche Träger	1.658	89,4	3.088	48,6	3.583	31,5
Freie Träger	196	10,6	3.265	51,4	7.597	66,7
Privatgewerbl. Träger	/	0,0	20	0,3	212	1,9
ErzieherInnen[2]	244	/	1.268	100,0	2.389	188
Soz.päd./-arb (FH)[2]	21	/	187	100,0	701	375
Dipl.-PädagogInnen[2]	153	/	387	100,0	582	150
KinderpflegerInnen[2]	3	/	27	100,0	74	274
Verberuflichung[3]	1.711	92,3	5.867	92,4	10.624	93,3
Verfachlichung[3]	422	22,8	1.952	30,7	4.193	36,8
Akademisierung[3]	572	30,9	1.741	27,4	2.642	23,2
Professionalisierung[3]	174	9	574	9,0	1.289	11,3
Verhältniszahlen						
Personal pro Einricht.		5,3		2,7		2,3
Jugendarbeit-Quote[4]		1.417		552		235

1 Addiert wurden folgende Einrichtungsarten: Jugendtagungsstätte, Jugendbildungsstätte; Jugendzentrum, -freizeitheim, Haus der offenen Tür; Jugendräume/-heim ohne hauptamtliches Personal; Jugendkunstschule, kulturpäd./kulturelle Einrichtung für junge Menschen; Einrichtung der Stadtranderholung; Pädagogisch betreuter Spielplatz/Spielhaus/Abenteuerspielplatz.

2 Die Angaben in der %-Spalte geben die Index-Entwicklung mit 1994 = 100 an.

3 Vgl. Anmerkung 4 in Tab. 7.2.

4 Mit der Jugendhilfe-Quote wird eine Relation zwischen den Vollzeitstellen und der Altersgruppe der 6- bis unter 18-Jährigen gebildet. Sie ist wie folgt zu lesen: 1991 war für 1.417 6- bis unter 18-jährige 1 Vollzeitstelle in Einrichtungen der Jugendarbeit vorhanden.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1993; 1996; 2002); eigene Berechnungen

(2) Der Beschäftigungsumfang

Auch das Beschäftigungsgefüge unterscheidet sich in den neuen Ländern von den Strukturen in Westdeutschland. Auffällig ist der weitaus niedrigere Anteil der nebenberuflichen Kräfte (1998: 7% im Osten und 19,3% im Westen). Bezogen auf die hauptberuflichen MitarbeiterInnen sind dementsprechend sowohl die Anteile der Vollzeit- als auch die der Teilzeitbeschäftigten höher, wobei seit 1991 immer weniger MitarbeiterInnen einen Vollzeitarbeitsplatz haben (vgl. Tab. 7.3).

(3) Die Arbeitgeber

Von den Beschäftigungszuwächsen haben seit 1994 vor allem die freien Träger profitiert. Im Jahr 1998 waren zwei Drittel der erwerbstätigen Personen bei einem freien Träger angestellt.

(4) Die Geschlechterverteilung

Waren die Geschlechteranteile in Westdeutschland im Jahr 1998 nahezu ausgeglichen, so signalisiert der Männeranteil unter dem Personal in Ostdeutschland, der bei einem Drittel liegt, in punkto Gender Mainstreaming noch Handlungsbedarf.

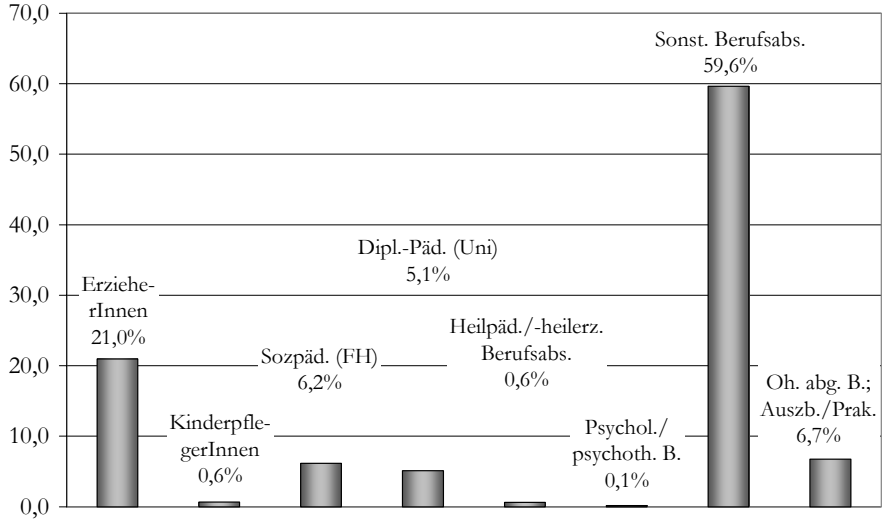
(5) Die Alterszusammensetzung

Im Vergleich zum Westen arbeiten relativ wenig jüngere MitarbeiterInnen im Osten. Dies zeigt sich sehr deutlich beim Berufsnachwuchs der unter 25-Jährigen mit rund 9% (gegenüber 17,2% im Westen), aber auch noch in der Alterskategorie der 25- bis unter 40-Jährigen (mit 46,2% in den neuen im Vergleich zu 49% in den alten Ländern). Überdurchschnittlich viele MitarbeiterInnen fallen demgegenüber in die Altersgruppe der 40- bis unter 60-Jährigen (44% im Osten gegenüber 31,5% im Westen).

(6) Die Berufs- und Qualifikationsprofile

War in Westdeutschland der Beruf zur SozialarbeiterIn/SozialpädagogIn (FH) das zentrale Qualifikationsprofil in der Kinder- und Jugendarbeit, so sind in Ostdeutschland die ErzieherInnen die größte Einzelberufsgruppe (vgl. Abb. 7.3), wobei der quantitative Stellenwert dieser Berufsgruppe jedoch nicht mit der Bedeutung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen zu vergleichen ist. Auffällig im ostdeutschen Qualifikationsgefüge ist der hohe Prozentanteil sonstiger Berufsabschlüsse, der bei knapp 60% liegt (im Westen sind es rund 30%).

Abb. 7.3: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Berufen und Berufsgruppen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)

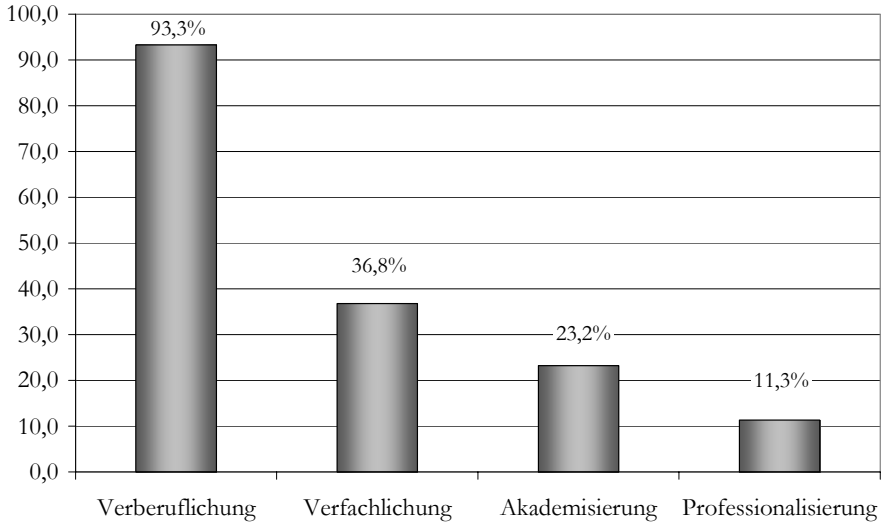


Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen:

Der geringere Anteil akademisch ausgebildeter Kräfte dokumentiert sich auch in Abbildung 7.4 in einem weitaus niedrigeren Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad.

Wird der Fokus abschließend noch einmal bundesweit auf die Tätigkeiten gelenkt (vgl. Tab. 7.4), die die JugendarbeiterInnen im Jahr 1998 hauptsächlich ausgeübt haben, dann zeigt sich, dass allein rund die Hälfte des Personals in der freizeitbezogenen offenen Jugendarbeit und -pflege tätig ist. Weitere Schwerpunkte bilden die kulturelle Jugendbildungsarbeit (mit einem Personalanteil von 12,2%), die Kinder- und Jugenderholung (10,3%) sowie die mobile Jugendarbeit (8,5%). Vor diesem Hintergrund stellen sich die Tätigkeitsprofile der sozialpädagogischen Fachkräfte wie folgt dar: Die rund 10.000 Diplom-SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen (FH) sind im Vergleich zur Gesamtbeschäftigtenzahl überdurchschnittlich in der freizeitbezogenen, offenen Jugendarbeit und -pflege (57%) sowie in der mobilen Jugendarbeit (12,2%) vertreten. Auch die 2.700 Diplom-PädagogInnen finden sich – absolut betrachtet – am häufigsten in der offenen Arbeit und Jugendpflege, weisen dort jedoch einen unterdurchschnittlichen Anteil auf (46%). Für diese Berufsgruppe bilden die kulturelle Jugendarbeit (15%) und die Jugendbildungsarbeit sowie die Aus- und Fortbildung (12%) weitere Schwerpunkte. Tätigkeitsfelder der 7.800 ErzieherInnen sind überproportional die offene Arbeit (59%) und mit Abstand die mobile Jugendarbeit (9%) sowie das Spielplatzwesen (7%).

Abb. 7.4: Formale Qualifikationsstrukturen in der Jugendarbeit (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

7.3.3 Zwischenbilanz

Die berufsfeldbezogene Referenzanalyse des drittgrößten Teilarbeitsmarktes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dokumentiert für den Verlauf der 1990er-Jahre einen personellen Wachstumsprozess, der zu großen Teilen auf die Beschäftigungsentwicklung in Ostdeutschland zurückzuführen ist. Allerdings – so Pothmann/Thole (2001) – basierte dieser Anstieg zu großen Teilen auf dem Ausbau des zweiten Arbeitsmarktes sowie diverser Sonderprogramme. Auch van Santen u.a. (2003) weisen unter Bezug auf ihre Erhebungen auf die starke Abhängigkeit der ostdeutschen Jugendarbeit von Arbeitsförderungsmitteln sowie die hohe Arbeitsplatzunsicherheit in diesem Segment hin. Hiernach bildet die Jugendarbeit das Arbeitsfeld mit dem höchsten Anteil befristeter Stellen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Dies gilt insbesondere für Ostdeutschland und ist unabhängig davon, ob der Arbeitgeber ein kommunaler Träger, ein Jugendverband oder ein Jugendring ist (vgl. ebd.). Rauschenbach (2003b) betont – auf der Grundlage der amtlichen Statistik und unter Bezug auf den Spitzenreiter Mecklenburg-Vorpommern -, dass bis zu 76% des Personals in den östlichen Ländern befristete Stellen haben.

Wesentlich für die personelle Gesamtlage in der Kinder- und Jugendarbeit ist darüber hinaus auch der hohe Anteil von Honorarkräften, insbesondere im Westen.[18] In diesem Kontext unterscheidet etwa die Dortmunder Jugendarbeitsstudie (2000) grundsätzlich zwischen den »Profis« bzw. den Voll- und Teilzeitkräften, dem bezahlten Personal, also den Honorarkräften, sowie den freiwilligen MitarbeiterInnen, die zusammengenommen das breite MitarbeiterInnenprofil in der kommunalen Jugendarbeit prägen. Bei unterschiedlichen Zugangswegen in die Kinder- und Jugendarbeit, Motivationen und Erwartungen sowie vor allem auch Aufgaben ist diese Personalstruktur durch einen – so Burgholz (2002) aus Verwaltungssicht – personellen Dreiklang bestimmt, der kennzeichnend insbesondere auch für die nordrhein-westfälische Jugendarbeit ist.[19] Rauschenbach (2003b) vermutet speziell mit Blick auf die Honorarkräfte, »dass in diesem Typus der sozial nicht abgesicherten, stundenweise oder pauschal entlohnten und für Spezialaufgaben eingesetzten Ergänzungskraft ein Stück Zukunftsrealität der Kinder- und Jugendarbeit liegen könnte« (ebd., S. 45), der möglicherweise zu einer Neujustierung im Profil dieses Arbeitsfeldes zwischen Ehrenamts- und Fachkraftarbeit führen wird.

Im Unterschied zur Kinder- und Jugendhilfe im Ganzen handelt es sich bei der westdeutschen Kinder- und Jugendarbeit (noch) um ein Arbeitsfeld mit nahezu ausgeglichenen Geschlechteranteilen, während im Osten bezogen auf Gender-Mainstreaming weiterer Handlungsbedarf erkennbar wird. Differenzen zwischen den alten und den neuen Länder bestehen auch hinsichtlich des formalen Qualifikationsprofils: Während im Westen – bei insgesamt heterogeneren Berufsgefüge als etwa im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen – die Diplom-SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen der Fachhochschulen die größte Einzelberufsgruppe bilden, sind es im Osten die ErzieherInnen, obgleich auch hier ihr quantitativer Stellenwert im Personalspektrum nicht mit ihrer Bedeutung im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu vergleichen ist. Diese Differenzen zwischen West- und Ostdeutschland wirken sich u.a. in einem höheren bzw.niedrigeren Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad aus. Sozusagen im Umkehrschluss weisen Pothmann/Thole (2001) bei etwas andererer Berechnungsweise darauf hin, dass es bei einer Fachlichkeitsquote von knapp 45% in den alten und rund 40% in den neuen Ländern immerhin auch 55% bzw. 60% nicht einschlägig ausgebildeter Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit gibt.

Unwägbarkeiten für die Kinder- und Jugendarbeit sind darüber hinaus auch mit den demografischen Entwicklungen verbunden, bei der in West- im Unterschied zu Ostdeutschland noch mit einer Zunahme bei den Heranwachsenden zu rechnen sein wird, während die neuen Länder das Geburtentief der 1990er-

18 Vgl. hierzu mit Blick auf die besondere Situation in Ostdeutschland auch van Santen u.a. 2003.

19 Vgl. hierzu auch Düx 2002 sowie Pothmann/Züchner 2002. Die Beiträge fokussieren u.a. jeweils auf der Grundlage sekundäranalytischer Auswertungen den Zusammenhang zwischen unausgebildeten MitarbeiterInnen und Honorarkräften am Beispiel Nordrhein-Westfalens.

Jahre durchschreiten werden. Allerdings ist der zukünftige Bedarf in der Kinder- und Jugendarbeit – so (Fendrich 2003) – aufgrund des breiten AdressatInnenkreises der Jugendarbeit letztendlich nur schwer abzuschätzen. Werden beispielsweise die Entwicklungstrend jeweils getrennt für die Gruppe der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen analysiert, dann wird in Westdeutschland die Altersgruppe der 6- bis unter 14-Jährigen bis 2015 um gut 25% zurückgehen. Die Anzahl der Jugendlichen wird bis 2005 zunächst um mehr als 10% nach oben klettern, um dann langsam zu sinken. In der Gruppe der 18- bis unter 27-Jährigen wird dagegen ab 2004 eine moderate Zunahme erfolgen. Zu berücksichtigen sind darüber hinaus erhebliche regionale Schwankungen, die eine Differenzierung der Befunde erfordern (vgl. Fendrich 2003). In der Bilanz erscheint die weitere Entwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit mit einigen Risikofaktoren behaftet zu sein – wie die Arbeitsplatzunsicherheit, der hohe Anteil von Honorarkräften sowie die Bedarfsentwicklung. Es scheint wahrscheinlich, dass in den kommenden Jahren allein aufgrund der demografischen Entwicklung Ressourcen abgebaut werden müssen.

Tab. 7.4: Personal nach hauptsächlicher Tätigkeit im Arbeitsfeld Jugendarbeit sowie nach Qualifikation (Deutschland, 31.12.1998)

	Tätige Personen insgesamt		Soz.päd (FH)		Dipl.-Päd. (Uni)		ErzieherIn		KinderpflegerIn	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Kulturelle Jugendbildungsarbeit	5.439	12,2	540	5,4	399	14,6	565	7,3	17	5,6
Außerschulische Jugendbildungsarbeit und Mitarbeiteraus- u. fortbildung	2.471	5,5	665	6,7	325	11,9	160	2,1	6	2,0
Kinder- u. Jugenderholung	4.604	10,3	295	3,0	93	3,4	643	8,3	99	32,6
Internat. Jugendarbeit	671	1,5	151	1,5	48	1,8	138	1,8	5	1,6
Freizeitbez. Off. Jugendarbeit u. Jugendpflege	22.578	50,7	5.635	56,6	1.258	45,9	4.568	58,7	133	43,8
Jugendverbandsarbeit	1.084	2,4	355	3,6	95	3,5	123	1,6	0	0,0
Mobile Jugendarbeit	3.767	8,5	1.217	12,2	256	9,3	690	8,9	21	6,9
Jugendberatung gem. § 11 SGB VIII	2.178	4,9	805	8,1	184	6,7	334	4,3	3	1,0
Spielplatzwesen	1.768	4,0	292	2,9	81	3,0	561	7,2	20	6,6
Insgesamt (abs.)	44.560	100,0	9.955	100,0	2.739	100,0	7.782	100,0	304	100,0
(in %)	100	/	22,3	/	6,1	/	17,5	/	0,7	/

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); eigene Berechnungen

7.4 Aufgaben und Anforderungen – die Sekundäranalysen

In der aktuellen Fachdebatte zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendarbeit spielen derzeit Fragen des Selbstverständnisses und der Identität dieses Handlungsfeldes ebenso eine Rolle wie die Aufgaben und Anforderungen, die aus den verschiedenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen erwachsen. Der konstatierte Veränderungsdruck für die Kinder- und Jugendarbeit resultiert derzeit aus mehrerlei Richtungen: Auf der Ebene der Zielgruppen stellen die zu verzeichnenden sozialen und kulturellen Wandlungs- und Differenzierungsprozesse, die sich unmittelbar und ungefiltert auf die Kinder- und Jugendlichen auswirken, die Jugendarbeit vor die Frage, welche Konzepte, Angebote, Arbeitsformen, Organisationsstrukturen und Professionalitätsansprüche an die sozialpädagogische Arbeit hiermit verbunden sind. Mit Blick auf die Kontexte sind es die Einsparungs- und Rationalisierungsbemühungen zur Konsolidierung der öffentlichen Haushalte und die Reform der Verwaltungsstrukturen, die Versicherungsnotwendigkeiten der Finanzierungsgrundlagen, Leistungen, Standards und Wirkungen der sozialpädagogischen Arbeit und verstärkte politischen Legitimationszwängen der Kinder- und Jugendarbeit erfordern. Bezogen auf andere pädagogische Handlungssysteme zwingt die Etablierung der Ganztagsangebote an den Schulen die Fachkräfte zur Auseinandersetzung mit ihrer fachlichen Identität und ihrem Bildungsverständnis, dass darüber hinaus grundsätzlich im Kontext informellen Lernen und zeitdiagnostischen Zukunftsvisionen – wie sie in Konzepten zur Arbeits-, Dienstleistungs-, Zivil-, Wissens-, Medien- und Informationsgesellschaft in ihren Konsequenzen für die Kinder- und Jugendarbeit – zur Diskussion steht. Hinsichtlich des Außenverhältnisses der Kinder- und Jugendarbeit zu anderen gesellschaftlichen Akteuren ist es die Konkurrenzfrage zu den vielfältigen Freizeitgestaltungsmöglichkeiten, insbesondere zu kommerziellen und informationstechnologischen Angeboten, die verstärkte Wettbewerbs- und Attraktivitätsbemühungen erforderlich machen (vgl. Düx 2003; Rauschenbach 2003; Rauschenbach/Düx/Sass 2003). Vor diesem Hintergrund betreffen die zu verzeichnenden Unsicherheiten bei der Verortung dieses Arbeitsfeldes auch die Frage des beruflichen Handelns und der Professionalität der JugendarbeiterInnen.

Die Ausformung des heutigen Aufgabenprofils sowie der derzeitigen Personal- und Qualifikationsstrukturen in diesem Handlungsfeld ist hierbei das Ergebnis eines Modernisierungsschubs, in dessen Rahmen sich nach einer ersten Phase der konzeptionellen Verunsicherung zu Beginn der 60er Jahre und verstärkt seit 1970 Selbstverständnis, Leistungsprofil, Funktionsweise und Mitarbeiterstruktur verändert und die Reste hierarchisch-autoritärer Strukturen zunehmend in Richtung eines partizipativeren, offeneren und flexibleren Gefüges verflüssigt haben (vgl. Damm 1997; Hafeneger 1992; Thole 1995). Die verstärkte Einstellung von hauptberuflichen MitarbeiterInnen in allen Bereichen

der Jugendarbeit führte zu einer verbesserten Personalausstattung und einer Durchmischung mit verschiedenen Berufsgruppen in den Bereichen der Regelpraxis (Jugendpflege, Jugendverbandsarbeit und offene Jugendarbeit). Im Verlauf dieses Entwicklungsprozesses hat sich neben der ehrenamtlichen Arbeit als substanziellem Kern der Jugend(verbands)arbeit die hauptberufliche Tätigkeit als zweiter wesentlicher Strang der Kinder- und Jugendarbeit herausgebildet, der zunehmend an Bedeutung gewann. Zugleich wurden grundlegende Prozesse der Verberuflichung, Verfachlichung und Professionalisierung der Jugendarbeit eingeleitet. Mit Blick auf die weiteren Entwicklungen im Arbeitsfeld vollzog sich im Verlauf der 1980er-Jahre ein Paradigmenwechsel in Richtung einer sozialpolitischen Inpflichtnahme der Jugendarbeit, die verstärkt mit den veränderten Lebensbedingungen von Heranwachsenden (»Strukturwandel der Kindheits- und der Jugendphase«) sowie den sozialen Folgen gesellschaftlicher Modernisierung konfrontiert wurde. Diese Entwicklungen führten zusammengenommen zu einer strukturellen Ausdifferenzierung der Jugendarbeitslandschaft und zu einer kontinuierlichen Erweiterung konzeptioneller Ansätze, in deren Rahmen die Aufgaben in der Kinder- und Jugendarbeit neu akzentuiert wurden (vgl. Hafeneger 1992; Rauschenbach 1991).

Im Zuge der Expansion der Kinder- und Jugendarbeit, ihrer strukturellen und konzeptionellen Ausdifferenzierung sowie der Diskussionen zu ihrer theoretischen Fundierung wurde auch die Rolle der MitarbeiterInnen thematisiert sowie spezifische Erwartungen und Anforderungen an die JugendarbeiterInnen herangetragen. In diesem Kontext wurden unterschiedliche inhaltliche Funktionsbestimmungen sowie professionelle Anforderungs- und Kompetenzprofile entwickelt, wobei sich ein einheitliches Berufsbild – so Liedtke u.a. (2002) – bis heute nicht abzeichnet. Gegenwärtig erscheint die Diskussionslandschaft – unterhalb der formal statistischen Ebene – ausgesprochen heterogen. Bezogen auf die beruflichen Anforderungen an das Personal werden vielfältige Erwartungen formuliert und zum Teil in Kompetenzlisten gekleidet. Die unterschiedlichen Kompetenzprofile beziehen sich auf einzelne Arbeits- und Inhaltsbereiche (wie Medienarbeit oder auch Ökologie etc.) und stehen relativ unverbunden nebeneinander[20], die Relation zwischen Grund- und Aufbaukompetenzen verbleibt eher im Unklaren. Mit Blick auf die Rezeption der im Rahmen der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung formulierten Erwartungen in der Praxis – so Liedtke u.a. (2002) bezüglich der offenen Kinder- und Jugendarbeit – wurden diese vom strukturellen Kontext abstrahierenden Forderungen an das berufliche Handeln in der Vergangenheit von vielen JugendarbeiterInnen wohl eher zurückgewiesen. Die unterschiedlichen gesellschaftlichen und institutionellen Bestimmungsgrößen und Kompetenzansprüche werden – so die Autoren weiter – durch die vielfältigen Anforderungen in diesem Arbeitsfeld kumulativ verstärkt und bergen damit die Gefahr einer »latenten Überforderung der professionellen JugendarbeiterInnen« (ebd., S. 217). Hafeneger (2002) beschreibt in diesem Zusammenhang verschiedene Professionalisierungsangebote, die seines Erachtens den Weg in Richtung einer Veränderung des Arbeitsfeldes beschrei-

20 Vgl. exemplarischen den Sammelband der AGJF Sachsen 2003.

ben und die Richtung für ein zu entwickelndes, neues Professionsverständnis vorgeben könnten: »Begriffe und Definitionen wie Drehpunktperson, Raumanwärter, Vermittler, kritische und dialogische Zeitgenossenschaft, Vernetzungsarbeiter, Umsetzungsfachkraft, Sonderleistungskönnen, sozialinfrastruktureller und ressourcensichernder Fachmann (bzw. Fachfrau) oder auch Räume und Strukturen, Arrangements und Situationen für Aneignungen und Inszenierungen schaffen, deuten einen Konsens an, nachdem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für spezifische infrastrukturelle und pädagogische Aufgaben zuständig sind, die Begrenzungen (Grenzen) im Blick haben und damit gleichzeitig für andere (überfordernde) Aufgaben nicht zuständig sind« (ebd., S. 242).

Zusammengenommen erschwert es die strukturelle und konzeptionelle Vielgestaltigkeit der Jugendarbeit, ihre zentralen Merkmale zu bestimmen und somit verallgemeinerbare Aufgabenprofile für die MitarbeiterInnen abzuleiten, da sich die Tätigkeiten und Anforderungen an das hauptamtliche Personal je nach Umfeld, Besonderheiten der TeilnehmerInnen oder Spezifika der Angebote unterscheiden. Hinzu kommt, dass die Forschungslage mit Ausnahme einiger weniger, älterer Erfahrungsberichte und Tätigkeitsreflexionen zur Alltagspraxis in der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie einiger weniger neuerer Studien ausgesprochen begrenzt erscheint.

Wenn vor diesem Hintergrund von der Kinder- und Jugendarbeit die Rede ist, wird häufig zwischen der mitgliedergebundenen Jugendverbandsarbeit als Domäne der zahlreichen Jugendverbände in Deutschland und der offenen Kinder- und Jugendarbeit als den beiden Hauptaktivitätsfeldern in diesem Bereich unterschieden, wobei diese etablierte Differenzierung durch die Öffnung der Jugendverbände auch für nicht-organisierte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sowie der Ausdifferenzierung der Angebote in der Jugendarbeitspraxis de facto an Trennschärfe verloren hat (vgl. Deinet u.a. 2002). Das pädagogische Handeln im Tätigkeitsfeld der offenen Kinder- und Jugendarbeit wird häufig in ihrem institutionellen Kontext der Jugendzentren, -häuser und Heim betrachtet. Als zentrale organisatorische Strukturbedingung gilt »Offenheit«, die aus der Freiwilligkeit der Teilnahme an den Angeboten, der Variabilität der fachlichen Vorgaben, Inhalte und Öffnungszeiten sowie – der im Vergleich zu anderen Erziehungsinstitutionen – den fehlenden Sanktionsmitteln der JugendarbeiterInnen gegenüber den AdressatInnen resultiert und einen erhöhten Verständigungsbedarf über das Profil, die Angebote oder auch die Arbeitsbedingungen in Jugendzentren zur Folge hat (vgl. Sturzenhecker 2000). Als wesentliche berufliche Anforderungen erwiesen sich beispielsweise im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs fünf Dilemmata, die das berufliche Handeln in der offenen Kinder- und Jugendarbeit erschweren. Hierzu gehörten

- die diffuse Allzuständigkeit dieses Bereiches, aus der auch in Verbindung mit dem vagen rechtlichen Auftrag unterschiedliche und widersprüchliche Erwartungen an die Fachkräfte resultieren,

- die Notwendigkeit einer stetigen situativen Handlungsbereitschaft, die unterschiedliche Rollen und Arbeitsfoki der JugendarbeiterInnen erfordert, die mit dem Erfordernis einer gesteigerten Handlungsaufmerksamkeit zur »Problem- und Fallbearbeitung« kollidieren,
- die Schwierigkeit in offenen Settings zugleich Verbindlichkeiten herzustellen und
- schließlich der Versuch vor diesem Hintergrund Abkürzungsstrategien und Alltagsroutinen zu entwickeln bei gleichzeitiger Notwendigkeit reflektierten Handelns und Weiterentwicklungsbedarf der Praxis (vgl. Projektgruppe Wanja 2000).

Neben der offenen Kinder- und Jugendarbeit bildet die Jugendverbandsarbeit in Regie der traditionsreichen Jugendverbände ein zweites Handlungsfeld, in dem neben der großen Gruppe der ehrenamtlich Engagierten auch hauptberufliche MitarbeiterInnen tätig sind. Mamier u.a. (2002) gehen in ihrer Studie davon aus, dass bundesweit rund die Hälfte der Jugendverbände mittlerweile über hauptberufliches Personal verfügt, wobei der Anteil der Verbände mit hauptberuflichen MitarbeiterInnen im Osten (61%) höher als im Westen ist (44%). Der Handlungsrahmen für die Tätigkeit bei dieser Trägergruppe wird durch die spezifischen Leitvorstellungen und besonderen Strukturmerkmale der Jugendverbände vorgegeben. Hierzu gehören vor allem das Prinzip der Ehrenamtlichkeit als Voraussetzung für die Freiwilligkeit der Teilnahme und der Mitarbeit, Milieunähe und Wertgebundenheit sowie Selbstorganisation und Mitbestimmung durch die Kinder- und Jugendlichen im Rahmen der Gleichaltrigenerziehung (vgl. Düx 2000). Wesentliche Aufgaben für die Hauptberuflichen liegen in diesem Kontext in der finanziellen Absicherung der Arbeit und in der organisatorischen Verstetigung der Angebote sowie zum zweiten in der Begleitung und Unterstützung der freiwilligen MitarbeiterInnen.[21]

Werden ergänzend einige ausgewählte Untersuchungen danach befragt, was JugendarbeiterInnen tatsächlich machen, welche Aufgaben und Kompetenzen sie selbst für besonders wichtig erachten, dann zeigen sich im Horizont der wenigen vorhandenen empirischen Schlaglichter die folgenden Tendenzen. So werden beispielsweise die Bedeutung und der Stellenwert einzelner Tätigkeiten und Kompetenzen in der Jugendarbeit im Rahmen der im Jahr 2001 durchgeführten bundesweiten, quantitativen Befragung zum Berufsverbleib von AbsolventInnen ausgewählter Hochschulstudiengänge deutlich (vgl. Züchner, Teil VI). Unter den verschiedenen Fragen wurden von den Befragten, d.h. der Teilgruppe der akademisch ausgebildeten MitarbeiterInnen in diesem Handlungsfeld, die folgenden Punkte als besonders wichtig eingeschätzt:

21 In diesem Kontext wurde im Rahmen der Untersuchungen zum freiwilligen Engagement auf die differenzierten Motivations- und Interessenlagen bzw. die Wünsche und Erwartungen dieser Mitarbeitergruppe hinsichtlich der Gestaltung der Rahmenbedingungen freiwilliger Arbeit hingewiesen, denen die hauptberuflichen MitarbeiterInnen zur erfolgreichen Mobilisierung ehrenamtlichen Engagements und zur Einbindung dieser Personalgruppe in den Jugendverband und die Verbandsarbeit Rechnung zu tragen haben (vgl. zusammenfassend Düx 2000).

- Bei der Frage nach den Tätigkeiten wurde vor allem der »Umgang mit Menschen/Publikumsverkehr«, »Verwalten«, »Planen«, »Entwickeln« und »beraten« als am relevantesten erachtet. Im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern fällt auf, dass die Verwaltungstätigkeiten in der Kinder- und Jugendarbeit (ebenso wie auch im Jugendamt) eine überdurchschnittlich große Rolle spielen. Auch das »Entwickeln« wird vergleichsweise sehr häufig angegeben.
- Als überwiegend ausgeübte Tätigkeiten benannten die Befragten die adressatenbezogenen zu 54%, die verwaltungsbezogenen zu 38%, die wissensvermittelnden zu 8% und die wissensproduzierenden zu 0,4%. Auch hier zeigte sich im Vergleich der Arbeitsfelder, dass die Jugendarbeit wiederum besonders hohe Werte bei den verwaltungsbezogenen Tätigkeiten erzielte, im Unterschied etwa zu den Kindertageseinrichtungen mit hoher Adressatenorientierung.
- Am häufigsten wurden im Hinblick auf die erforderlichen Wissensbestände und Kompetenzen »Pädagogische Handlungsmethoden«, Pädagogisches Grundlagenwissen«, »EDV-Kenntnisse/neue Medien«, »Spezielles pädagogisches Fachwissen« und »Verwaltungskenntnisse« angekreuzt. Im Vergleich zur Kinder- und Jugendhilfe im Ganzen gerät vor allem der vergleichsweise hohe Stellenwert der »neuen Medien« oder wieder auch der »Verwaltungskenntnisse« bzw. die geringere Bedeutung von »Beratungsmethoden« ins Blickfeld.
- Und schließlich produzierte die Frage zum Belastungsempfinden überdurchschnittlich häufig die Aussagen: »Arbeit erfordert hohen persönlichen Einsatz«, »Kann Neuerungen durchsetzen«, »Dazu lernen erforderlich« und »Tätigkeit entspricht Qualifikation« (vgl. Züchner, Teil VI).

Aus der Perspektive dieser Studie gestaltet sich die Jugendarbeit für die untersuchte Teilgruppe als adressaten- und verwaltungsorientiertes Arbeitsfeld, in dem überdurchschnittlich viele verwaltungsbezogene Tätigkeiten auf der Grundlage entsprechender Kenntnisse ausgeführt werden, in dem jedoch zugleich Entwicklungsaufgaben eine große Rolle spielen, die pädagogisches Wissen und Können sowie Medienkompetenz voraussetzen und bei hohem persönlichen Einsatz auch Innovationen ermöglichen.

Einen zweiten, gänzlich anders gelagerten Ansatz stellt die Dortmunder Jugendarbeitsstudie (2000) dar, in der für eine Kommune Bestand- und Strukturmerkmale der Kinder- und Jugendarbeit erfasst werden. Gemäß dieser Kommunalstudie sind die »Profis« (Voll- und Teilzeitkräfte) hauptsächlich in der organisatorisch-planerischen Arbeit, die Honorarkräfte (als bezahltes Personal) in der einrichtungsbezogenen offenen Arbeit und die Ehrenamtlichen in der verbandlichen Gruppenarbeit tätig (wobei allerdings die Gruppe der ehrenamtlichen Führungskräfte gesondert zu betrachten wäre). Während die Profis fast alle eine Berufsausbildung hatten, darunter besonders häufig zur Diplom-SozialarbeiterIn/-pädagogIn (FH), waren die Honorarkräfte in der Regel nicht pädagogisch ausgebildet, »verfügten aber oft über spezielle Kenntnisse und

Qualifikationen, die für bestimmte Aufgaben und Zielgruppen der Jugendarbeit eingesetzt werden« (ebd., S. 27). Fast 4 von 10 Honorarkräften befanden sich noch in der Ausbildung. Wird die Teilgruppe der Voll- und Teilzeittätigen näher beleuchtet, dann arbeiteten rund 70% der Angehörigen dieser Personalgruppe entweder als LeiterInnen oder MitarbeiterInnen in den Einrichtungen. Die restlichen Voll- und Teilzeitbeschäftigten verteilten sich – in der vorgestellten Reihenfolge – auf die Funktionsbereiche »Koordinatorin in den Stadtbezirken«, »ReferentIn«, »ProjektmitarbeiterIn« und »Sonstiges«. Die beiden wesentlichen Schwerpunkte aller Profis waren »Organisation/Planung« (40%) und »Offene Arbeit« (34%), denen die Gruppenarbeit (11%), die Seminare (8%) und die Projektarbeit (7%) folgten. Das inhaltliche Profil der Arbeit wurde in Dortmund vor allem durch die »Arbeit mit den Kindern«, »Spaß/Fun/Action« und »offene Arbeit für alle« geprägt (vgl. Düx 2002).

Und schließlich beschreibt die Projektgruppe Wanja (2000) auf der Grundlage ihrer Forschungstätigkeiten im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs des Landes Nordrhein-Westfalen die Arbeitsprozesse im Aufgabenfeld der Offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der Grundlage von acht zentralen Arbeitsbögen und den hiermit korrespondierenden Aktivitäten. Dem Begriff des »Arbeitsbogens« liegt ein Verständnis als »ein ›unsichtbares Handlungsschemata‹, das die Kinder- und Jugendarbeit in allen Arbeitsschwerpunkten strukturiert«, zugrunde (vgl. Appel 2000, S. 95). Die Arbeitsbögen umfassen die folgenden Arbeitskomponenten und Grundtätigkeiten:

- die Arbeit an den erforderlichen Rahmenbedingungen zur Aufgabenerbringung (insbesondere mit Blick auf räumliche, finanzielle und personelle Ausstattung und die fachlichen Ressourcen des Personals);
- die Explorationsarbeit (zur Erkundung der Lebenslage der Heranwachsenen und in Form der Sozialraum- und Zielgruppenanalyse);
- der Konzeptentwicklung;
- der Leitungs- und Teamarbeit im Rahmen der Arbeitsorganisation;
- des pädagogischen Handelns (als Aufbau von Vertrauensbeziehungen, Kontraktarbeit und pädagogische Intervention);
- des Evaluation;
- der Dokumentation (vgl. Appel 2000; Projektgruppe Wanja 2000).

Drüber hinaus ermöglicht die Untersuchung auch Einblicke in arbeitsfeldtypische, pädagogische Handlungsmuster[22] im Bereich der offenen Arbeit, für im Kontext der erarbeiteten Qualitätsindikatoren jeweils die erforderlichen fachlichen Ressourcen bzw. spezifische Kompetenzen abgeleitet werden. Werden unter diesem Aspekt die drei Bereiche der offenen Kinderarbeit (1), der cli-

22 Insgesamt differenzieren die Autoren zwischen elf Schwerpunkten, die jeweils beschrieben und auf deren Grundlage Qualitätskriterien sowie Kompetenzen abgeleitet werden. Es handelt sich im einzelnen um die freizeitpädagogische Arbeit (Fahrten und Lager), die offene Kinderarbeit, die Mädchen- und die Jugendkulturarbeit, die cliquenorientierte und mobile Arbeit, die schulbezogenen Angebote, die arbeitsweltbezogene sowie die interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit und die medienpädagogische Arbeit.

quenorientierten, mobilen Jugendarbeit (2) sowie das Feld der Beratung, biographischen Begleitung und Einzelhilfe herausgegriffen (3), dann lassen sich die folgenden Handlungsmuster herauskristallisieren:

(1) In der offenen Kinderarbeit sind hiernach vor allem sechs Handlungsmuster von Relevanz. Hierzu gehören nach Ausführungen der Projektgruppe WANJA (2000, S. 475 f.)

- die anregende Gestaltung von Räumlichkeiten und Nischen in der Einrichtung,
- die Animation der Kinder zu spezifischen Aktivitäten,
- die Beaufsichtigung der Kinder, die Gewährleistung des Einhaltens von Grundregeln und der Schutz vor Gefährdungen,
- die Förderung von Prozessen der Gruppenbildung,
- die Bearbeitung von Konflikten zwischen den Heranwachsenden und den MitarbeiterInnen und
- die Herstellung von Vertrauensbeziehungen zwischen den Kindern und den MitarbeiterInnen.

(2) Mit Blick auf die cliquenorientierte und mobile Arbeit differenziert die Projektgruppe WANJA (2000) zwischen den Mustern

- einer Unterstützung von Jugendlichen bei der Aneignung und Verteidigung von (Frei-)Räumen im jeweiligen Sozialraum, bei der es sowohl um das Austragen von Interessenkonflikten im Sinne eines parteilichen Fürsprechers für die Heranwachsenden als auch um die Vermittlung zwischen den verschiedenen Wahrnehmungsperspektiven und Interessengegensätzen gehen kann,
- der Vernetzung der einzelnen Fachdienste und der verschiedenen Beteiligten im Sozialraum (im Sinne eines alle Beteiligten an einen Tisch bringen),
- der Beziehungsarbeit, bei der in besonders sensibler und umsichtiger Form ein Kontakt zu den Jugendlichen hergestellt werden muss sowie
- der Beratung und Begleitung einzelner oder Gruppen von Jugendlichen auf der Basis herzustellender Vertrauensbeziehungen.

(3) Und schließlich erachten sie im Bereich der Beratung, biographischen Begleitung und Einzelhilfe die folgenden Handlungsmuster von Bedeutung (vgl. Projektgruppe Wanja 2000):

- die Beratung der Heranwachsenden in problematischen Lebenssituationen und Hilfe bei der Bearbeitung dieser Schwierigkeiten;
- die Förderung individueller Kompetenzen und Potentiale, um den Prozess der Identitätsbildung zu begleiten und zu unterstützen;
- Kooperation und Vernetzung mit anderen Institutionen und Diensten in Schule und Ausbildung oder bei Missbrauch und Drogenabhängigkeit zur Bearbeitung der Problemlagen.

Mit Blick auf die Kompetenzfrage kommen die Autoren zu dem Fazit, dass »das professionelle Handeln in der Kinder- und Jugendarbeit besonders stark von individuell gefärbten Handlungsstrategien gefärbt zu sein (scheint)« (ebd., S. 483) und die JugendarbeiterInnen zur Entwicklung von Handlungsstrategien auf unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsbereiche zurückgreifen bzw. »aus Kenntnissen der Jugendtheorie, konzeptionellen Orientierungen und berufspraktischen Erfahrungsbeständen gewisser maßen zusammenbasteln (›Bricolage‹). Damit haben persönliche Kompetenzen (Situationsflexibilität, schnelle Auffassungsgabe und Entscheidungskompetenz, ›Persönlichkeit‹) (...) einen wichtigen Einfluss auf den Erfolg und die Qualität der Arbeit« (ebd., S. 483). Vor diesem Hintergrund empfehlen sie mit Blick auf das erforderliche Kompetenzprofil die Aneignung von Methoden und Verfahren, die die »individuellen, situationsflexiblen und problembezogenen Analyse, Handlungs- und Reflexionskompetenzen der JugendarbeiterInnen absichern« (ebd., S. 483). Die Professionalisierung individueller Handlungsstrategien ist i.E. auf der Grundlage von Verfahren der Selbstvergewisserung (z.B. kollegiale Beratung und Supervision), der Qualitätssicherung und -entwicklung und des methodischen Arbeiten möglich, mit denen diese Strategien reflektiert und weiterentwickelt werden könnten (vgl. ebd.).

Bezogen auf den Stand der Fachlichkeit werden JugendarbeiterInnen häufig Professionalisierungsdefizite vorgeworfen. So beleuchten beispielsweise Thole/Küster-Schapfl (1997) das Theorie-Praxis-Verhältnis und kommen für die Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit mit Hochschulabschluss u.a. zu dem ernüchternden Befund, dass die Fachkräfte in der Jugendarbeit »mehrheitlich fachlich einschlägige Publikationen nur dann rezipieren, wenn sie nach Lösungswegen für gravierende Alltagsprobleme Ausschau halten oder wenn sie zu besonders im Trend liegenden Themen (...) eine ebenfalls alltags- oder praxisverträgliche Aufklärung suchen. (...). Die herangezogenen Informationsquellen sind dabei allerdings nicht nur beliebig, sondern auch wenig spezifisch ausgewählt und einschlägig fachlich (vgl. Thole 1998, S. 52 f.).[23] Im Anschluss an ihre Untersuchung erstellen sie eine umfassende Liste mit Wissens- und Könnensdimensionen, die deshalb in Abb. 7.5 aufgenommen worden ist. Hiernach sollten JugendarbeiterInnen neben fundierten Fachkenntnissen auch über Handlungsfähigkeiten verfügen, die neben Authentizität die folgenden Könnensdimensionen enthalten: Hierzu gehören kommunikative Fähigkeiten, handwerkliche, sportliche und kulturelle Kompetenzen sowie spielerisches Geschick, rhe-

23 In eine ähnlich kritische Richtung weisen die Befunde von Ackermann/Seeck (1999), die Studierende und AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Ostfriesland befragten: »Eine Fachlichkeit wie in anderen Professionen lässt sich für den überwiegenden Teil der Befragten nicht aufweisen. (...). Die Praxis bleibt begriffslos, so wie die Theorie unbegriffen bleibt. Nicht das Verstehen sozialer Probleme steht im Vordergrund des Interesses, sondern das Bewältigen der jeweiligen (antizipierten) Praxis. (...). Die Praxis der sozialen Arbeit verbleibt damit professionalisierungstheoretisch betrachtet auf dem Niveau semiprofessionellen Handelns« (ebd., S. 201 f.).

torische Fähigkeiten, schriftliche Ausdrucksfähigkeiten, Rollenflexibilität, Spontanität, Wahrnehmungs-, Verstehens- und Wahrnehmungskompetenzen sowie Organisations-, Planungs-, Verwaltung- und Kooperationskompetenzen. Hierbei weisen die Autoren explizit darauf hin, dass die JugendarbeiterInnen nicht über alle aufgeführten Wissensbeständen und Kompetenzen gleichermaßen verfügen können. Eine Gewichtung erfolgt allerdings nicht.

Abb. 7.5: Wissen und Können der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit nach Thole/Küster (2002)

»Hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendarbeit – ja insgesamt der Sozialpädagogik mit Kindern und Jugendlichen – sollten in der Regel

- Kenntnisse über die Lebenslagen und -verhältnisse von Kindern und Jugendlichen, ihre sozialkulturellen Orientierungen und Stilpräferenzen sowie gesellschaftlichen Verortungswünsche, über die mit den Modernisierungsprozessen sich ständig modifizierenden Gestaltungsmöglichkeiten der Kindheits- und Jugendphase und der damit verbundenen Risiken und besonderen Problemlagen haben;
- Kenntnisse über die institutionellen Strukturen des bundesrepublikanischen Sozial- und Jugendhilfesystems haben und ein Wissen darüber, wie die öffentlichen Träger, also die Jugendämter, und die freien Träger, vor allem die Jugend- und Wohlfahrtsverbände, intern aufgebaut sind;
- über die rechtlichen Kodifizierungen informiert sein, also zumindest das Kinder- und Jugendhilfegesetz und die entsprechenden länderbezogenen Ausführungsbestimmungen kennen,
- sich subjekt-, milieu- und lebenswelt- sowie gesellschaftsbezogene soziologische und psychologische Wissensbestände angeeignet haben;
- über das Netzwerk sozialpädagogischer Hilfs-, Bildungs- und Beratungsangebote allgemein und ortsbezogen Bescheid wissen;
- Wissen in Bezug auf die politisch-administrativen Strukturen des bundesrepublikanischen sozialen Netzwerkes und die sozialstaatlichen Rahmenbedingungen;
- Wissen über die Reproduktionsmechanismen ökonomischer, sozialer, kultureller, gender- und ethniengesteuerte Ungleichheiten und
- Kenntnisse über den Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Evaluationsformen, Organisationskonzepten und Kommunikationsformen aktivieren können. (...)

Die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit – die Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters – verlangt von ihren MitarbeiterInnen für das »Tun« neben Authentizität auch ›Können‹, also

- kommunikative Fähigkeiten, d.h. die Kompetenz, die symbolischen Codes von Kindern- und Jugendlichen zu verstehen und sie adäquat kommunizieren zu können;
- handwerkliche, sportliche und kulturelle Kompetenzen und spielerisches Geschick, etwa beim Tischfußball und Tischtennis spielen, um mit den Kindern und Jugendlichen in eine kreative und produktorientierte Auseinandersetzung treten

zu können;

- rhetorische Fähigkeiten, um Anliegen und Ziele öffentlich verständlich vorstellen zu können und pädagogische Inhalte auch politisch begründen und argumentativ abstützen zu können;
- schriftliche Ausdruckfähigkeiten, um zum Beispiel Presseberichte und Konzeptionen so verfassen zu können, dass sie einerseits in der Fachdiskussion und andererseits von der Öffentlichkeit verstanden werden können;
- Rollenflexibilität, um zum Beispiel in einer Kinder- und Jugendhilfeausschusssitzung sprachlich und habituell entsprechend den dortigen Regeln auftreten zu können, um hier nicht auf den symbolischen und habituellen Stil, der gegenüber und im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen routiniert wurde, angewiesen zu bleiben;
- situationsangemessene Spontaneität;
- emphatische, biographie- wie ethnographieorientierte Wahrnehmungs-, Verstehens- und Beratungskompetenzen;
- Organisations-, Planungs-, Verwaltungs- und Kooperations›können« (ebd. S. 175 ff.)

Unabhängig von der Interpretation und Verallgemeinerungsfähigkeit der vorgestellten Ergebnisse, muss die Kinder- und Jugendarbeit – mit Blick auf die Zukunft und sofern sie sich im Horizont sozialen Wandels ihres fachlichen Selbstverständnisses und beruflichen Handelns vergewissern will – »über ihre fachliche Qualität, ihr zukunftsweisendes Profil, ihre Aufgaben und ihr Leistungspotential neu nachdenken« (Düx 2003, S. 13). Das hieraus erwachsende berufliche Herausforderungsprofil für die »imaginären« JugendarbeiterInnen der Zukunft umreißt den groben Rahmen für ein Berufsbild, dessen einzelne Komponenten für die verschiedenen Teil- und Aufgabenbereiche der Kinder- und Jugendarbeit ebenso ausbuchstabiert werden müssen, wie die Art, der Ort und der Umfang der zu vermittelnden Grund- und Aufbaukompetenzen, die auch mit Blick auf Überforderungsgefahren im Sinne eines, an den Strukturen des Arbeitsfeldes orientierten Grundanforderungsprofils weiter zu operationalisieren sind.[24]

24 Vgl. hierzu etwa mit Blick auf die Bildungsdiskussion kritisch Lindner 2003; Müller 2003.

7.5 Die Institutionenporträts – ein empirischer Blick in die offene Kinder- und Jugendarbeit

Innerhalb der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung gilt insbesondere die Tätigkeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit aufgrund der widersprüchlichen Handlungsanforderungen sowie der schwierigen Alltags- und Arbeitsbedingungen als anspruchsvolles Aufgabengebiet. Auch dieser Teilbereich der Kinder- und Jugendarbeit ist in sich wiederum in unterschiedliche Angebots- und Organisationsformen segmentiert. Den größten Tätigkeitsbereich bilden die sogenannten »Häuser der offenen Tür«, für die begrifflich synonym auch die Bezeichnungen »Jugendfreizeitstätten«, »Jugendheime« oder »Jugendzentren« verwendet werden. Obgleich es nach wie vor auch zahlreiche kleinere, von ehrenamtlichen MitarbeiterInnen betriebene Einrichtungen gibt, sind die Häuser der offenen Tür überwiegend mit haupt- und nebenberuflichem Personal ausgestattet – wenn auch mehr oder minder gut (vgl. Deinet u.a. 2002). Vor diesem Hintergrund erschien der empirische Blick in drei Jugendzentren als besonders geeignet, um die beruflichen Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen zu erfassen und auf dieser Basis Gesamtaufgaben- und Kompetenzprofile zu erstellen. Die Befragung wurde in drei kommunalen Einrichtungen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Nicht berücksichtigt werden somit in der Untersuchung Aufgaben und Anforderungen, die aus unterschiedlichen Trägerstrukturen, Gemeindegrößen oder Landesspezifika resultieren (vgl. zur Vorstellung der Einrichtungen auch Kap. 2.3.3).

Die Arbeit der befragten Jugendzentren ist eingebettet in den Bereich der kommunalen Kinder- und Jugendförderung. Innerhalb dieses Rahmens bilden sie Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, deren Angebote sich an Kids im Alter von 6 bis 11 Jahren, Teens von 12 bis 14 Jahren und Jugendliche ab 15 Jahren richten. Mit Blick auf das jeweils zugrunde liegende konzeptionelle Grundverständnis, das Einzugsgebiet und die Besucherstrukturen bestehen zwischen den drei Einrichtungen – laut den Eingangsgesprächen – die folgenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- So arbeitet eine Jugendfreizeitstätte auf der Grundlage eines sozialräumlichen Konzepts innerhalb eines Stadtteils, dessen soziales Umfeld sich in den letzten Jahren durch den Wegfall von Arbeitsplätzen und die Abwanderung von Familien sowie die Errichtung zweier Neubausiedlungen und den Zuzug neuer Familien in belasteteren Lebenssituationen stark verändert hat. Hinsichtlich des Freizeitangebots für Kinder und Jugendliche gibt es außer dem Jugendzentrum lediglich einen kirchlichen Jugendtreff, daneben das Angebot lokaler, eher traditioneller Vereine (zwei Fußballvereine, ein Leichtathletik- und Turnverein, Fanfarenkorps, Karnevalsverein). Kommerzielle Einrichtungen wie Kino, Disco und Jugendkneipe sind im Stadtbezirk nicht vorhanden. Das Einzugsgebiet des Jugendzentrums reicht über den

Ortsteil hinaus. Insgesamt wird die Einrichtung von einem sehr gemischten Publikum besucht, unter denen sich viele Scheidungskinder und in den letzten Jahren zunehmend auch Heranwachsende aus Sozialhilfeempfängerfamilien befinden. Viele der Heranwachsenden sind Stammbesucher, die die einzelnen Bereiche (Kinder, Teens und Jugendliche) durchlaufen. Die Besucher verteilen sich insgesamt relativ gleichmäßig auf alle drei Bereiche. Die Verteilung nach Geschlecht ist ausgeglichen. Mit Blick auf die Zielsetzung der Arbeit mit den Kindern heißt es beispielsweise in der Selbstdarstellung des Jugendzentrums: »Der Anspruch der Jugendfreizeitstätte besteht in der Förderung der Kinder, Teens und Jugendlichen auf der Grundlage der Angebotsvielfalt, die die offene Arbeit bietet. Wesentliche Elemente sind Freiwilligkeit, Mitbestimmung und Partizipation, partnerschaftliche Zusammenarbeit, bedürfnisorientiertes und interkulturelles Arbeiten.« Die MitarbeiterInnen – so lautet es weiter – verstehen sich als Partner bei der gemeinsamen Freizeitgestaltung. Sie arbeiten auf der Beziehungsebene, um die Heranwachsenden persönlich kennen zu lernen und um beratend als Ansprechpartner bei Alltagsfragen, Schulschwierigkeiten und anderen Problemen zu fungieren. Das Raumangebot innerhalb des Jugendzentrums ist sehr großzügig, so dass eigene Räumlichkeiten für alle Adressatengruppen, also eine Spielstube für die Kinder, ein Teensraum, ein Jugendraum mit Theke und Dartscheibe, zur Verfügung stehen. Das Raumangebot wird darüber hinaus durch zahlreiche Funktionsräume und einen kleinen Hof ergänzt.[25]

- Das zweite Jugendzentrum versteht sich als kulturorientiert, wobei sich dieses Selbstverständnis u.a. in Angeboten wie Konzerten, einer monatlichen Disco-Veranstaltung, der Zusammenarbeit mit einem Kulturverein oder auch einem Probenraum für Bands wiederfindet. Einen Schwerpunkt innerhalb der Angebote bildet der Bereich der Freizeitgestaltung sowie – mit Einschränkungen – die Arbeit auf der Beziehungsebene. Im Vergleich zum ersten Jugendzentrum sind die Räumlichkeiten begrenzter. So steht ein großer, multifunktionaler Raum mit Theke zur Verfügung, der zwar für verschiedene Veranstaltungen problemlos nutzbar, aber zugleich auch schwierig zu gestalten ist. Daneben gibt es einige wenige Funktionsräume, dafür jedoch ein großzügiges Außengelände mit Funsportgelände (Skater, Inline-Fahren und Mountainbike-Parcours, der von den Jugendlichen entworfen und bereits einmal umgestaltet worden ist). Ein Graffity-Container befand sich zum Zeitpunkt der Erhebung in Planung. Das Zentrum wird am häufigsten von Jugendlichen, gefolgt von den Teens frequentiert. Kinder bilden die kleinste Nutzergruppe, wobei mit ersteren beiden Adressatengruppen mehr situations- und mit den Kindern eher angebotsorientiert gearbeitet

25 So bestehen u.a. eine Küche und einen Speiseraum, ein kleines »Internetcafe«, ein Vielzweckraum für sportliche Aktivitäten und Diskoveranstaltungen, einen ausgepolsterten Toberaum, eine Malstube, eine Holzwerkstatt, einen Musikraum mit Schlagzeug, Klavier und anderen Instrumenten, einen Billard- , Kicker- und Tischtennisraum. Außerdem gibt es einen kleinen Hof mit Spielgeräten, Sitzmöglichkeiten, Graffiti-Mauer, kleinem Swimmingpool etc.

wird. Bei den Kindern handelt es sich auf den ersten Blick um deutsche Heranwachsende aus gut situierten Familien eines bürgerlichen Stadtteils, unter denen sich allerdings häufig Scheidungskinder bzw. Kinder aus Ein-Eltern-Familien befinden. Die Jugendlichen, die zum Teil aus dem ganzen Stadtgebiet kommen, sind schon fast alle mit dem Gesetz in Konflikt geraten.

- Das dritte Jugendzentrum weist die Besonderheit auf, dass es aus einer zentralen Einrichtung und zwei räumlich getrennten Treffpunkten besteht und somit innerhalb des Ortsteils nahezu flächendeckend vertreten ist. Die Zentrale, die in einem Wohngebiet liegt, in dem die Kinder mittlerweile das Elternhaus verlassen haben, versteht sich als Denkfabrik, dem zwei Satelliten angelagert sind: Der erste Treff befindet sich in einer Wohnung in einem Hochhaus- und Wohnkomplex, wobei für Animationen im Freien auch die gegenüberliegende Frei- und Spielfläche genutzt werden kann, auf der das Jugendzentrum u.a. den Kletterfelsen betreibt. Ziel des Treffpunktes ist es zu verhindern, dass der Wohnkomplex zum sozialen Brennpunkt wird. In diesem Kontext richtet sich die pädagogische Arbeit des Jugendzentrums an alle Altersgruppen und Nationen. Diese Arbeit wird von zahlreichen Kooperationspartnern unterstützt, denen es u.a. darum geht, die Wohnqualität zu verbessern. Im Treff gibt es kein festes Programm. Wichtiger als Angebote ist die individuelle Beziehungsarbeit mit den Heranwachsenden im Rahmen niederschwelliger Kinder- und Jugendarbeit. Der zweite Treff befindet sich in einer alten Schule und wurde von den Jugendlichen mitgestaltet. Er fungiert als Anlaufpunkt für eine Clique von Jugendlichen, die sich im Bereich der Kleinkriminalität betätigt haben. Im Zentrum selbst sind aufgrund der veränderten Bewohnerstruktur nur noch wenige Kinder aus dem direkten Umfeld. Die zentrale Aufgabe des Zentrums besteht in der Koordination der verschiedenen Teams. Zugleich wurde in den letzten drei Jahren eine konzeptionelle Wende in Richtung allgemeiner Kinder- und Jugendförderung vollzogen. Die Neuorientierung umfasst zum einen die Kooperationsarbeit mit örtlichen PolitikerInnen, Vereinen und Institutionen, zum anderen aber auch die Entwicklung neuer Angebote. Im Erfassungszeitraum war die Arbeit in den Jugendzentren durch eine große Veranstaltung geprägt, die in eine stadtbezirksübergreifende Kampagne zum Thema »Toleranz und Demokratie« eingebettet war.

Die Mitarbeiterstrukturen entsprachen in den drei Jugendzentren der auch in der Literatur beschriebenen Differenzierung zwischen hauptberuflichen Beschäftigten in Voll- und Teilzeitform als Stammbelegschaft, den wechselnden Honorarkräften und BerufspraktikantInnen. Darüber hinaus betätigten sich etwa im Bereich des Thekendienstes auch gering »bezahlte« Ehrenamtliche, »echte« Freiwillige gab es in den Jugendzentren selbst nur sehr wenige. Im Rahmen der außenorientierten Netzwerkarbeit erfolgte jedoch die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Engagierten der kooperierenden Nonprofit-Organi-

sationen. Ansonsten waren ein Zivildienstleistender sowie Sozialstundenleistende in den Jugendzentren tätig.

Im Einzelnen gliedert sich der folgende Text in zwei Teile: Zunächst werden die Aufgaben auf der Grundlage der konkreten Handlungsvollzüge der MitarbeiterInnen in den untersuchten Jugendzentren vorgestellt, um im Anschluss hieran Anforderungen und Kompetenzen im Gesamtprofil der Einrichtungen zu skizzieren. Der Text enthält darüber hinaus bei einigen Aufgabenkomplexen Hinweise auf die Differenzierung der Ergebnisse nach den einzelnen Mitarbeitergruppen. Während – so die Erläuterung in einer Einrichtung – die Tätigkeitsschwerpunkte der hauptberuflichen MitarbeiterInnen in den Bereichen Verwaltung, Büro, Organisation, Kooperation und Öffentlichkeitsarbeit liegen, gehen die Honorarkräfte direkt in die Angebote hinein.

7.5.1 Die Aufgaben im Gesamtprofil der Jugendzentren

Im Rahmen der Institutionenporträts wurden exemplarisch Aufgaben und Kompetenzen für die Tätigkeit in Jugendzentren ermittelt, die sich – ebenso wie bei den Kindertageseinrichtungen – in einen sozialpädagogischen Aufgabenbereich im engeren Sinne (dem die unmittelbar adressatenbezogenen beruflichen Handlungsvollzüge zugeordnet worden sind) sowie in ein organisationsbezogenes Tätigkeitssegment gliedern lassen.[26]

7.5.1.1 Die sozialpädagogische Arbeit

Auf der Grundlage der Zeitverwendungsbögen und der Gruppendiskussionen wurde im Bereich der sozialpädagogischen Arbeit i.e.S. analytisch zwischen zwölf Aufgabenkomplexen unterschieden, in denen sich das Spektrum der beruflichen Handlungsvollzüge aus den drei befragten Einrichtungen bündelt (vgl. Abb. 7.6). Hierzu gehören:

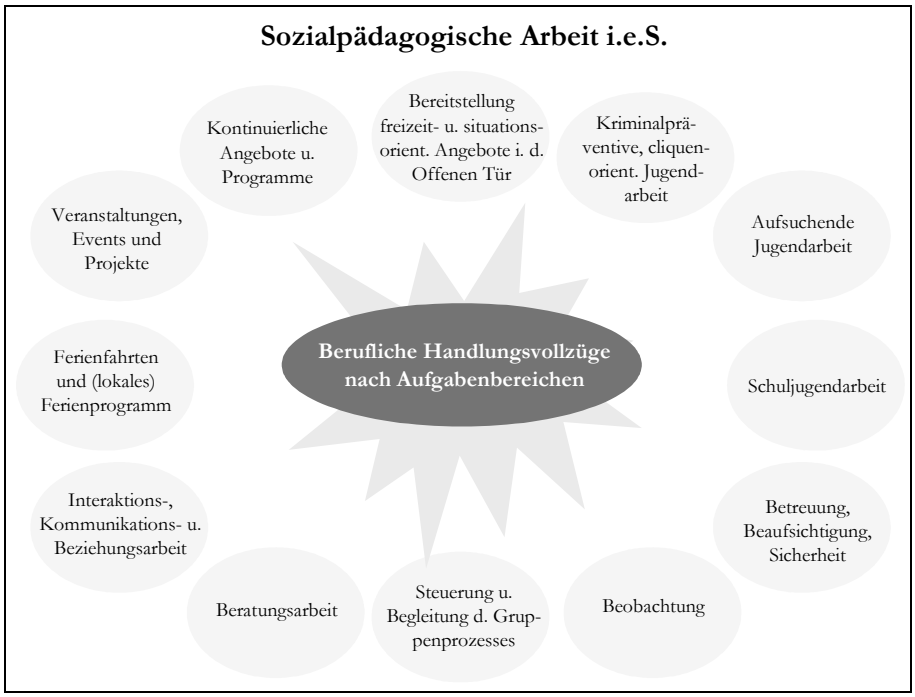
(1) Die Bereitstellung freizeit- und situationsorientierter Angebote in der offenen Tür

In der offenen Tür stehen den Kindern, Teens und Jugendlichen innerhalb und außerhalb des Jugendzentrums (Frei-)Räume offen, in denen sie Gleichaltrige kennen lernen und treffen können, sowie Betätigungsgelegenheiten zur Verfügung haben (z.B. Kicker, Billard, freies Internetsurfen, Spielmaterialien, Medien oder Sportgelegenheiten etc.), die sie je nach Interesse nutzen können. Die Mitarbeit im offenen Bereich umfasst laut Tätigkeits- und Zeitverwendungsbogen zum einen Handlungsvollzüge, die sich auf bestimmte Dienste beziehen (wie Material- und Spielausgabe, Theken- und Bücherdienst oder auch die Entgegennahme, Verwahrung und Auslösung von Pfändern etc.). Zum anderen gehören hierzu situationsorientierte Aktivitäten, mittels derer die Ideen, Wünsche und Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgegriffen bzw. die Heranwachsenden zu eigenen Aktivitäten animiert werden. Beispiele für derartige Handlungsvollzüge waren in den Tätigkeitsbögen beispielsweise Gesellschafts-, Kar-

26 Vgl. zur Erläuterung der Kategorisierung auch Kapitel 2.4.

ten-, Brett-, Outdoor- und diverse Ballspiele sowie andere freizeitorientierte Aktionen im Bereich Spiel, Sport und Fun (wie Wasserschlacht, Toben etc.).

Abb. 7.6.: Die sozialpädagogische Arbeit im Aufgabenprofil der Jugendzentren



Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(2) Kontinuierliche Angebote und Programme

Ein weiterer Teil der erfassten beruflichen Handlungsvollzüge bezog sich auf die Gestaltung von Angeboten, die im Rahmen wöchentlich oder monatlich wechselnder Programme an unterschiedlichen Tagen durchgeführt werden. So fanden in einem Jugendzentrum im Rahmen des Kinderprogramms beispielsweise jeden Donnerstag Angebote im kreativen Bereich (wie eine Schatztruhe mit den Kindern basteln oder Dekorationen für das Haus herstellen) statt, war der Freitag für das Kinderkochen reserviert etc. Im Rahmen des Kinderprogramms ist auch ein spezieller Kindertag eingebettet, der eingeführt wurde, um die Schwelle der Kinder in das Jugendzentrum zu kommen, zu senken und zugleich die Akzeptanz des Jugendzentrums bei den Eltern zu erhöhen. An diesem Tag bleibt das Zentrum einmal pro Woche ab 15 Uhr nur den Kindern vorbehalten. Erst ab 18.00 Uhr wird das Jugendzentrum für die anderen Gruppen geöffnet. Der Kindertag soll den Kindern die Möglichkeit bieten, das Ju-

gendzentrum kennen zu lernen, an Sicherheit zu gewinnen und es sich auf dieser Grundlage auch an anderen Tagen stückweise zu erobern.

Auch in einem zweiten Jugendzentrum besteht ein Programm mit festen Angeboten, von denen beispielsweise Bastel- und handwerkliche Tätigkeiten in der Holzwerkstatt, Musikangebote und Unterricht (z.B. Sessions und Freimusik für einzelne und mehrere Besucher, Schlagzeug oder Klavier) erfasst worden sind. In der öffentlichen Darstellung der Einrichtung heißt es hierzu: *»Unsere Angebote gestalten wir zusammen mit den Kindern und mischen dabei täglich feste Angebote mit spontanen Ideen.«* Nach Auskunft der MitarbeiterInnen sind die Angebotsstrukturen im Teens- mit dem Kinderbereich vergleichbar, wobei für erstere die Gruppenangebote im sportlichen und musikalischen Bereich einen größeren Stellenwert haben.

Angebote mit fester Teilnehmerschaft bildeten in den befragten Jugendzentren eher die Ausnahme. So bietet beispielsweise ein Haus seit Jahren das erste Mal wieder einen auf fünf Termine begrenzten Malkurs an, der eine verbindliche Anmeldung voraussetzt. Im Unterschied zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ist damit der Stellenwert der Arbeit mit feststrukturierten, längerfristig bestehenden Gruppen gering. In anderen Worten: *»Wir wissen nie, wer morgens wirklich kommt oder wer die nächsten zwei Stunden kommt und auch wieder geht.«*

(3) Projekte, Veranstaltungen und Events

Eine spezifische Angebotsform bildet die Arbeit in thematisch orientierten Projekten. Hierunter fielen im Erfassungszeitraum beispielsweise die Begleitung und Gestaltung von Tanzangeboten, in denen gemeinsam eine Choreographie erarbeitet und für einen geplanten Auftritt geprobt wird. Ein weiteres Beispiel aus einem anderen Jugendzentrum stellt ein Internetprojekt dar, bei dem die Teens und Jugendlichen, die Möglichkeit haben, sich auf einer Plattform darzustellen und Beiträge zu bestimmten Themen (z.B. Bericht über Skater-Day) zu verfassen. Darüber hinaus wurde in diesem Jugendzentrum als neues Projekt eine Mädchengruppe gegründet, die aus der Kindergruppe erwachsen ist. Geplant ist darüber hinaus ein Graffiti-Projekt.

Im Rahmen von Veranstaltungen können exemplarisch die monatlich stattfindenden, größeren Partys mit überörtlichem Attraktivitätsgrad für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die Netzwerkwochenenden (»Lan-Party«), die in ein Gesamtprogramm eingebettet sind, Musikkonzerte und Theateraufführungen oder auch eine Chat-Veranstaltung zwischen Jugendlichen und örtlichen PolitikerInnen benannt werden. Event-Charakter haben die Seifenkistenrennen, die – thematisch eingebettet in eine jugendzentrums- und stadtteilübergreifende Gesamtkampagne unter Beteiligung unterschiedlicher Akteure aus dem Gesamtspektrum der Jugendarbeit – von einem Jugendzentrum im Ortsteil durchgeführt werden.

(4) Ferienfahrten und (lokales) Ferienprogramm

Die freizeitpädagogische Arbeit bildet in Form von Fahrten, Lagern und Spielen als spezifische Veranstaltungsform einen weiteren Bestandteil der Arbeit. So wurden im Erfassungszeitraum eine längere, weitere Ferienfahrt oder ein Zeltlager auf dem Gelände des benachbarten Jugendzentrums, das auf einem erlebnispädagogischen Ansatz beruht, sowie fünftägige Ferien- und Sommerspiele (Ferientagesprogramm) geplant und organisiert. Darüber hinaus werden Ferienangebote auch in den Oster- und Sommerferien gemacht. Im Kontext der Ferienfreizeit und des Ferienprogramms wurde auch Elternarbeit durchgeführt – zum Beispiel in Form von Elterngesprächen oder im Rahmen eines Elternnachmittags zur geplanten Fahrt.

(5) Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit

Ein zentraler und übergeordneter Bestandteil der Arbeit im Rahmen der offenen Kinder-, Teens- und Jugendarbeit ist die Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit. Bezogen auf die Interaktionsformen lassen sich beispielsweise Toben, Spielen, Alltagsunterhaltungen, Gespräche, Besprechungen und Diskussionen mit einzelnen oder mehreren Kindern benennen, bei denen es inhaltlich u.a. um die Erkundung kindlicher Interessen (z.B. bei den Angeboten), die Auseinandersetzung mit Sachthemen im Rahmen der Projekte oder auch um organisatorische Absprachen, die Verteilung von Aufgaben, die Verdeutlichung von Regeln sowie um Spaß, Bewegung und Fun geht. Besondere Bedeutung für die sozialpädagogische Arbeit hat der Aufbau von Beziehungen mit den Kindern und Jugendlichen. Hierbei spielt auch die Frage der emotionalen Zuwendung (z.B. weinendes Kind trösten) und der individuelle Wahrnehmung einzelner Besucher eine Rolle. In diesen Kontext fallen auch Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, die beispielsweise in den beiden Jugendzentren, in denen alle Adressatengruppen in der Offenen Tür zusammenkommen, besonders für die Gruppe der Kinder von Relevanz ist. Hier bieten sie den Kindern Sicherheit, das Gefühl nicht unterzugehen und gegebenenfalls aufgefangen zu werden. Auch bei den Jugendlichen gibt es spezifische Begrüßungsrituale, die nicht allein von den MitarbeiterInnen ausgehen, sondern auch von den Jugendlichen entwickelt werden.

(6) Alltagsbewältigung und Beratung

Die Beziehungsarbeit bietet zugleich die Voraussetzung für Gespräche zu Fragen der Alltagsbewältigung (etwa zur Schule, zu Beziehungsfragen, zur Verhütung und zu Menstruationsbeschwerden) und bei Bedarf zu beratenden, intensiveren Einzelgesprächen etwa zur Ausbildungswahl. Erfasst wurden auch Krisengespräche (z.B. zur Schwangerschaft und hinsichtlich Lebensmüdigkeit »Ich wollt' ich wär' tot«). In diesen Aufgabenkomplex fallen auch konkrete Unter-

stützungsangebote z.B. bei der Erstellung eines Lebenslaufs oder die Einzelschularbeitenhilfe.

(7) Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses

Neben der Arbeit mit einzelnen BesucherInnen müssen sich die MitarbeiterInnen mit kleineren und größeren Gruppen und Cliquen auseinandersetzen. In diesem Kontext fällt auch die Anwendung von Strategien zur Streitschlichtung und Konfliktlösung. Mit Blick auf die Angebote werden der Bereich der Motivation der BesucherInnen, der Integration der Kinder in den Gruppenprozess und die Beseitigung von Störungen aufgeführt.

(8) Beobachtung

Grundlage der sozialpädagogischen Arbeit ist die Beobachtung einzelner BesucherInnen sowie von Gruppen und Situationen, die als Tätigkeitsvollzüge in den Erfassungsbögen mehrfach aufgeführt werden.

(9) Betreuung, Beaufsichtigung und Sicherheit

Die beruflichen Handlungsvollzüge in diesem Aufgabenkomplex richten sich auf die Hilfe bei kleineren Verletzungen und die ersten Wundversorgungen (z.B. Sturz mit Mountainbike) sowie auf die Beaufsichtigung der BesucherInnen, damit die Hausordnung eingehalten und nichts demoliert und beschmiert wird. Betreuerische Aspekte spiegeln sich in Tätigkeiten wie den Kindern ein Telefon zur Verfügung stellen, damit sie zu Hause anrufen können oder ähnliche eher fürsorglich-familiäre Aspekte, wobei dieser Bereich insgesamt in den Fragebögen nicht so ausgeprägt vertreten und – wohl auch aufgrund des Alters der BesucherInnen – nicht mit dem Stellenwert derartiger Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zu vergleichen ist.

(10) Schuljugendarbeit

Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Schulen und Schulformen umfasst in den befragten Zentren Projekte und Seminare zu bestimmten Themenbereichen (z.B. Gewalt und Aggressionsabbau oder zur privaten und beruflichen Lebensplanung von SchülerInnen), die Beteiligung an Schulfesten sowie Besprechungen mit LehrerInnen.

(11) Aufsuchende Jugendarbeit im Stadtteil

In einem Jugendzentrum beziehen sich die beruflichen Handlungsvollzüge auf den Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit, bei der – so die Erläuterung in der Gruppendiskussion – jeweils von zwei MitarbeiterInnen Orte und Treffpunkte von Jugendlichen im Stadtteil ausfindig gemacht und regelmäßig aufgesucht werden (z.B. den Schulhof des Schulzentrums). Ziel dieser Arbeit ist es nicht unbedingt, die Jugendlichen in das Jugendzentrum reinzuholen, sondern mit

Ihnen Kontakt aufzunehmen, sie kennen zulernen und mit ihnen »zu quatschen«.

In einem zweiten Jugendzentrum wird unter dem Begriff der »mobilen Jugendarbeit« eine Skateranlage mit verschiedenen Rampen beschrieben, mit der ein MitarbeiterInnenteam im Stadtbezirk herum fährt und Schulhöfe und andere Räume aufsucht. Ähnliches wurde bereits mit einer Streetkickanlage praktiziert. »Mobil« umfasst laut Gruppendiskussion auch Spielangebote, mit denen die MitarbeiterInnen in den Stadtteil, d.h. zu Kooperationsveranstaltungen mit lokalen Vereinen und Verbänden gehen.

(12) Kriminalpräventive, cliquenorientierte Jugendarbeit

In einem Jugendzentrum ist die Treffpunktarbeit (s.o.) im Rahmen der ambulanten und präventiven Kinder- und Jugendmaßnahmen einzuordnen, die im ersten Treffpunkt bereits im fünften und im anderen im zweiten Jahr durchgeführt wird. Diese Maßnahmen werden – so die MitarbeiterInnen – dort bewilligt, wo im sozialen Umfeld ein Bedarf der Kinder besteht bzw. Probleme mit den Jugendlichen auftreten. Sie beinhalten die Option, eine überdachte Möglichkeit (z.B. auch Spielmobile) anzubieten, was im Fall des befragten Jugendzentrums – sozusagen als Endprodukt – in Form der Treffs bereits realisiert worden ist. Da es sich nicht um Einrichtungen handelt, die eine andere Finanzierungsgrundlage haben, können diese ambulanten Maßnahmen, wenn sie nicht mehr bzw. anderswo dringender benötigt werden, jederzeit wieder eingestellt werden. Nach Einschätzung der MitarbeiterInnen wird neben dem schon länger bestehenden auch der neue Treff angenommen. In diesem Zusammenhang sind – auf der Grundlage der Kriminalstatistik und laut Bewertung des Jugendkontaktbeamten – erste Erfolge nachzuweisen. Die Mitarbeiterinnen haben in diesem Kontext auch eine Sozialraumanamnese durchgeführt, um abzuschätzen, welche Jugendlichen voraussichtlich den Treff (z.B. aufgrund einer Ausbildung) wieder verlassen werden und welche Jugendlichengeneration nachwachsen wird.

Auch mit Blick auf den zweiten, fast schon etablierten Treffpunkt bewerteten die MitarbeiterInnen die Arbeit als positiv: *»Wir wissen, wenn wir drei Wochen zu machen, dann gibt es Randale.«* Ein wesentlicher Faktor für den Erfolg der Treffpunktarbeit stellt die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen dar. Bestandteil dieser Tätigkeit ist dort eindeutig auch die Elternarbeit, da der Treff manchmal von ganzen Familien aufgesucht wird. In diesem Zusammenhang werden auch Gespräche mit einzelnen Elternteilen geführt, die sich zum Beispiel auf die Lebenssituation von Alleinerziehenden oder auch auf Gewaltproblematiken beziehen, bei denen dann eine Weitervermittlung an Beratungsstellen erfolgt. Ansonsten gibt es auch Eltern, die einmal kommen, um sich anzusehen, wo ihre Kinder hingehen und dann beruhigt dem Treffpunkt fernbleiben.

7.5.1.2 Die organisationsbezogene Arbeit

Die sozialpädagogische Arbeit im engeren Sinne wird ergänzt durch die Organisationsarbeit, die neben binnenbezogenen auch außenorientierte Handlungsvollzüge umfasst, zu denen auch die sozialpädagogischen Tätigkeiten im weiteren Sinne gerechnet wurden. Im Einzelnen gliedert sich die organisationsbezogene Arbeit in zwölf Aufgabenkomplexe, die in Abbildung 7.7 zusammengestellt worden sind und sich wie folgt skizzieren lassen:

Abb. 7.7: Die Organisationsarbeit im Aufgabenprofil der Jugendzentren

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

(1) Hintergrundarbeit

Die Hintergrundarbeit umfasst alle beruflichen Handlungsvollzüge, die zur inhaltlichen und organisatorischen Vor- und Nachbereitung der sozialpädagogischen Arbeit erforderlich sind – zum Beispiel als Voraussetzung für die Tätigkeiten in der offenen Tür oder der technischen Vorbereitung und methodischen Planung der Angebote und Tagesaktionen. Sie fallen darüber hinaus auch im Bereich der Organisationsarbeit an – etwa in Form der Nachbereitung durch Protokolle (z.B. nach Teambesprechungen) oder im Rahmen der Vernetzungs-, Kooperations- und Öffentlichkeitsarbeit (beispielsweise als inhaltliche Vorbereitung). Insofern fällt in diesen Aufgabenkomplex ein breites Spektrum unterschiedlicher Tätigkeiten.

(2) Konzeptionsentwicklung und Planung

In allen befragten Einrichtungen ist die Arbeit konzeptionell eingebettet. Hierzu wurde etwa in einem Jugendzentrum erläutert, dass das Konzept der Jugendfreizeitstätte vor vier bis fünf Jahren erarbeitet und seitdem stetig modifiziert worden ist. Neben der kontinuierlichen Aufgabe der Konzeptentwicklung werden auch berufliche Handlungsvollzüge erfasst, die sich auf Planungstätigkeiten zur Gestaltung und Strukturierung des Berufsalltags im Jugendzentrum beziehen. Hierzu gehören beispielsweise Detailplanungen (wie Toberaumplanung) sowie Tages- und Wochenplanungen. Ein verstärkter Planungs- und Organisationsaufwand ist zum einen mit der bevorstehenden Ferienfahrt bzw. Erstellung der Ferienprogramme verbunden. Zum anderen schlägt sich auch die in einem Jugendzentrum anstehende Großveranstaltung in einem hohen Planungsaufwand nieder.

Die Aufgaben der Konzeptionsentwicklung und Planung sind auch bei Tätigkeiten außerhalb des Jugendzentrums von Bedeutung. In diesem Kontext wurde beispielsweise die Mitarbeit in einer Projektgruppe des Jugendamtes beschrieben, bei der es um die Planung von acht Jugendcamps im Kontext der Fußballweltmeisterschaft 2006 geht. Hierdurch sollen Unterkunftsmöglichkeiten für Jugendliche (mit und ohne Eintrittskarte oder Anmeldung) geschaffen werden und zugleich Konfliktherde im Vorfeld der Spiele klein gehalten werden.

(3) Personal, Team und Reflexion

Zu diesem Aufgabenbereich werden in den Erhebungsbögen die Teamgespräche aufgeführt, die als Tagesreflexionsrunde und in monatlichen Abständen erfolgten. Daneben ist der kollegiale Austausch mit einzelnen KollegInnen erfasst, hinsichtlich dessen in einem Jugendzentrum explizit der Wunsch geäußert wurde, diesen Bereich zukünftig weiter auszubauen. Und schließlich wird als weiterer Punkt die Selbstreflexion der eigenen Arbeit benannt. Unter inhaltlichen Aspekten werden Gespräche über spezifische Situationen oder einzelne Jugendliche (z.B. bezüglich Streitschlichtungsgespräch oder Auffälligkeiten) als Gegenstand des Austauschs mit den KollegInnen aufgeführt.

Aus der Sicht der Leitung bilden die Dienst- und Mitarbeitergespräche spezielle Instrumente im Bereich der Personalführung. In diesen Kontext fällt auch die Einweisung neuer MitarbeiterInnen oder auch der Sozialstundenleistenden, die mit möglichst sinnvollen Aufgaben zur Entlastung der Fachkräfte betraut werden sollen.

(4) Informations- und Organisationsarbeit

Dieser Aufgabenkomplex beinhaltet zum einen Tätigkeiten, die in den Bereich der Informationsarbeit fallen (z.B. Recherche von Informationen über das neue

Jugendschutzgesetz, über spezifische Internetseiten für Kinder oder auch über Virenschutzprogramme für die neuen Rechner). Zum anderen geht es hierbei um die Koordination der Organisationsabläufe in den Jugendzentren.

(5) Fortbildung

Neben der allgemeinen Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen wird in einem Jugendzentrum auf die einmal pro Jahr durchgeführten einrichtungsinternen, ganztägigen Fortbildungen hingewiesen, auf denen die MitarbeiterInnen mit der zuständigen FachreferentIn die inhaltlichen Grundlagen für das nächste Jahr legen sowie die Arbeit im Rückblick und Ausblick reflektieren, anschließend zusammen essen gehen und den Teamgedanken pflegen. Diese Form der Teamfortbildung wird jeweils mit den einzelnen Treffpunkten, aus Gründen der Terminplanung jedoch nicht mit allen MitarbeiterInnen der gesamten Großeinrichtung durchgeführt. Darüber hinaus hat dieses Zentrum erstmalig einen zweitägigen Workshop veranstaltet, für den eigens ein Fortbildner engagiert wurde. Gegenstand die Workshops war die Vorbereitung auf die Ferienspiele, wobei die zukünftige Finanzierung dieser als sehr fruchtbar bewerteten Fortbildung als höchst unsicher bezeichnet wird.

Bei der Darstellung dieser Fortbildungsaktivitäten in der Gruppendiskussion wurde hinsichtlich der Zielsetzung neben der Funktion des kollegialen Austauschs explizit darauf hingewiesen, dass es auch darum geht, ein *»positives Arbeitsklima herstellen, dass die Leute wissen, warum sie hier arbeiten und wir von den Mitarbeitern wissen, was sie leisten können, was sie einbringen können, und dass die Mitarbeiter wissen, was sie hier zu leisten haben und wie sie ihre Stärken hier einbringen können und dass sie Fehler machen dürfen.«*

(6) Büroarbeit, Personal- und Finanzverwaltung

Die ermittelten beruflichen Handlungsvollzüge zu diesem Aufgabenkomplex umfassen allgemeine Büroarbeiten (z.B. Telefonate, Post, E-Mails und andere PC-Arbeiten) und Verwaltungstätigkeiten (wie Einkaufs-, Material- und Bestandslisten und Bestellungen), den Bereich der Personal- und Finanzverwaltung (z.B. Stellenausschreibungen, Vertragsgestaltung, Abrechnungen, Kassenführung und Verwaltung verschiedener Kassen wie Kochkasse etc.) sowie die Koordination des Personaleinsatzes (u.a. Vertretungen für den Thekendienst organisieren). Die Verwaltungsarbeit ist häufig sehr zeitaufwendig und erfordert weit mehr Aufwand als – so eine LeiterIn – aus den Erfassungsbögen hervorgeht. Grundsätzlich ist in diesem Bereich situatives Reagieren erforderlich, wenn etwas Wichtiges dazwischen kommt. Darüber hinaus ist in diesem Jugendzentrum der Bürobereich räumlich kaum vom offenen Bereich getrennt, das heißt, die Büro- und Verwaltungsarbeit wird durch viele Unterbrechungen und Störungen aller Art erschwert. *»Deshalb brauchen manche Verwaltungsvorgänge auch etwas länger.«* In den anderen beiden Jugendzentren stehen Büroräume zur Verfügung. In einem Jugendzentrum ist der Verwaltungsaufwand aufgrund der ausgelagerten Treffpunkte besonders hoch.

(7) Hauswirtschaftliche, haushalts- und haustechnikbezogene Arbeit

Zu den hauswirtschaftlichen Tätigkeiten, die sich auf das Jugendzentrum als Ganzes richten, zählen beispielsweise berufliche Handlungsvollzüge im Bereich der Instandhaltung, Funktionskontrollen sowie der Reparaturen und deren Organisation (z.B. Rollenrutsche, Saalvorhang, Spielplatz, Toiletten) sowie der Haussicherheit (Kontrollen bei Diebstählen, Auf- und Abschließen etc.). Hinzu kommt der haustechnische Arbeitsbereich. Bestandteil der haushaltsbezogenen Arbeit sind Reinigungs- und Aufräumarbeiten (zum Beispiel im Küchen- oder im Thekenbereich sowie in den einzelnen Räumen oder auch Sortiertätigkeiten hinsichtlich der Materialien oder Bücher).

(8) Zusammenarbeit mit dem Träger

Die Trägerkontakte beinhalteten bei den drei befragten, kommunalen Einrichtungen im Erfassungszeitraum vor allem die Zusammenarbeit mit der FachreferentIn des Jugendamts sowie mit KollegInnen aus benachbarten Häusern. Hierzu gehört auch die Mitarbeit in Projektgruppen auf Jugendamtsebene etwa zu den geplanten Aktivitäten im Rahmen der Weltmeisterschaft 2006 (s.o.). Eine besondere Form der Zusammenarbeit stellt die Gremienarbeit dar, bei der es im Auftrag des Trägers um die Teilnahme an bzw. die Übernahme von Funktionen (z.B. Vorsitz) in Arbeitsgruppen, Ausschüssen, Gremien geht.

(9) Kooperations- und Vernetzungsarbeit

Die befragten Jugendzentren kooperieren insgesamt mit einem breiten Netzwerk unterschiedlicher Akteure. Hierzu zählen beispielsweise Besprechungen im Rahmen von Stadtteilkonferenzen oder der Arbeitsgemeinschaft nach § 78 SGB VIII. Darüber hinaus sind Kontakte zur Jugendberufshilfe, zu Kindergarten und Hort sowie zu Beratungsstellen vorhanden. Verbindungen gibt es auch zur Jugendgerichtshilfe und zum Jugendkontaktbeamten der Polizei, der regelmäßig bei Veranstaltungen des Jugendzentrums hineinschaut, sowie zum zuständigen örtlichen Bezirkspolizisten, mit dem die Fachkräfte – wie in einer Gruppendiskussion geschildert wurde – mittlerweile einen regen Austausch pflegen. Der zuständige Bezirkspolizist nimmt inzwischen auch an den Besprechungen mit dem »Ju-Cop« teil, besucht oft das Haus und informiert die MitarbeiterInnen über Straftaten im Stadtteil. Mit Blick auf den Nonprofit-Bereich bestehen in einem zweiten Zentrum Kooperationen im Bereich der Wohlfahrtsverbände, bei denen beispielsweise mit den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen der Arbeiterwohlfahrt kooperiert wird – z.B. hinsichtlich der Organisation des Ferienspaßes und zum Teil auch bezüglich von Sozialkontakten mit den Familien. Zusammengearbeitet wird zudem mit den Kirchengemeinden bzw. kirchlichen Gruppen wie dem Vätertreff. Außerdem gibt es Kontakte zu lokalen Vereinen – wie dem örtlichen Fußballverein oder dem Kleingartenver-

ein (z.B. hinsichtlich der Beteiligung an Kinderfesten von Vereinen, auf dem das Jugendzentrum mit Kreativangeboten und dem Auftritt der bereits oben aufgeführten Tanzgruppe präsent ist). Darüber hinaus wird eine Reihe von Nachbarschaftskontakten unterhalten. Ein sehr ausgeprägtes über die bereits skizzierten Aktivitäten hinausreichendes Kooperationsnetzwerk ist im dritten Jugendzentrum durch die Treffpunktarbeit bedingt (z.B. mit Akteuren wie der Wohnungsbaugesellschaft, des Wohnbundes oder in Form von Stadtteilfesten) und durch die Seifenkistenrennen begründet, die sehr stark in der Ortsöffentlichkeit verankert und durch die über die Auswärtsrennen auch überregionale Kontakte entstanden sind.

(10) Öffentlichkeitsarbeit und Außendarstellung

Zwischen den einzelnen Jugendzentren ist der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit unterschiedlich stark ausgeprägt, was auch mit den unterschiedlichen Schwerpunkten der einzelnen Häuser zusammenhängt. Ein Jugendzentrum betonte während der Gruppendiskussion, dass der Anteil der Öffentlichkeitsarbeit an der Arbeit im Jahresverlauf wechselt und zwei- bis dreimal im Jahr sehr stark ist. In diesem Haus erfolgt die Öffentlichkeitsarbeit über Handzettel, Plakate, E-Mails und Pressekontakte. Im zweiten Jugendzentrum wurde darüber hinaus auch noch auf das Anfertigung von Aushängen für die offene Tür hingewiesen. Außerdem wird zusammen mit zwei weiteren Stadtbezirken der Presse in regelmäßigen Abständen das komplette Programm vorgestellt. Mindestens einmal pro Jahr findet darüber hinaus ein längeres Pressegespräch mit mehreren Zeitungen statt, indem die MedienvertreterInnen über Aktivitäten und Probleme des Jugendzentrums informiert werden. Speziell für die monatliche Party werden Flyer produziert und gedruckt, in denen jeweils vier Veranstaltungen dargestellt werden. Diese Form der Außendarstellung erwies sich für das Haus als sehr wirksam, da sich hierdurch die Besucherzahl vervierfacht hat. Konzerte und alle größeren Veranstaltungen werden speziell beworben. Auch an den Grundschulen werden Flyer verteilt, in denen auf das Kinderprogramm hingewiesen wird. Ansonsten erfolgt viel Öffentlichkeitsarbeit über Mundpropaganda. Im dritten Jugendzentrum fand die Erhebung fast zeitgleich mit dem Seifenkistenrennen statt, so dass zu diesem Thema viele Presseaktivitäten und auch -konferenzen erfasst werden.

(11) Akquisition von Mitteln/Sponsoring

Das Spektrum in diesem Aufgabenkomplex reicht von Spenden lokaler Vereine (z.B. Einkaufsgutschein), über Naturalspenden (beispielsweise des örtlichen Bäckers) bis hin zu größeren Sponsoren im Kontext des Seifenkistenrennens.

7.5.2 Veränderungen in den Aufgabenbereichen der MitarbeiterInnen:

Die vorgestellten, einzelnen Handlungskomplexe beschreiben für die drei Jugendzentren ein komplexes Aufgabenprofil mit Schwerpunkten in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. In diesem Kontext wurden in den Gruppendiskussio-

nen auch auf Veränderungen in den Arbeitsbereichen der JugendarbeiterInnen hingewiesen, die in hohem Maße die Organisationsarbeit und damit vor allem die Leitungstätigkeiten betreffen und Neuakzentuierungen im beruflichen Anforderungsprofil zur Folge haben:

In einem Jugendzentrum wurde explizit der Zusammenhang zwischen Verwaltungsreform und Umstrukturierungen im Jugendamt erläutert, die zu einer stärkeren Mitarbeit des Heimleiters in unterschiedlichen Projekten des Fachbereichs geführt hat, d.h. er hat relativ wenig Zeit für die kontinuierliche pädagogische Arbeit innerhalb des Jugendzentrums und arbeitet nur noch bei besonderen Veranstaltungen oder im Rahmen des Ferienprogramms mit. Ansonsten betätigt er sich in den Bereichen der Büro-, Organisations- und der Öffentlichkeitsarbeit sowie im Rahmen logistischer Aufgaben (z.B. Handwerker treffen etc.). Früher war – so die Aussage – ein derartiges Aufgabenprofil eher auf der Fachreferentenebene angesiedelt, während der Heimleiter als Hausherr fungierte, der in *»viele Sachen selbst mit reingegangen«* ist.

Diese Entwicklung entspricht zugleich einem Trend, der nach Einschätzung des Leiters in dem befragten Jugendzentrum in der ganzen Kinder- und Jugendarbeit zu beobachten ist: Projektentwicklung und Projektarbeit haben in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hiermit sind viel mehr Planungs- und administrative Aufgaben verbunden: *»Also man kann ja heute kein Projekt mehr machen und sagen, das nehme ich aus meinem Haushalt, man muss ja immer mindestens drei Anträge schreiben und gucken, wo man es finanziert kriegt und man muss natürlich immer die Arbeit reinstecken und ein gutes Konzept vorlegen. Und wenn man drei Jahre hintereinander ein gutes Konzept für eine bestimmte Sache vorschlägt, dann ist es schon kein Projekt mehr, sondern schon Infrastruktur, dann kriegt man es wieder nicht finanziert.«*

Werden diese Aussagen vor dem Hintergrund der Zeitverwendungsbögen betrachtet, dann liegt bei allen drei Leitungskräften der Schwerpunkt ihrer Tätigkeit im Bereich der Organisationsarbeit. In einem der drei Jugendzentren bindet die Mitarbeit im offenen Jugendbereich jedoch durchaus noch Zeitanteile. In diesem Kontext wäre bei weitergehenden Untersuchungen auch das zugrunde liegende Konzept zu berücksichtigen.

Dass die Anforderungen im Bereich des Finanz- und Rechnungswesens allgemein sehr stark gestiegen sind, ist Tenor in allen drei befragten Einrichtungen, wird jedoch besonders am folgenden Beispiel deutlich: *»Als ich vor 23 Jahren hier anfing, da wurden die Rechnungen so wie sie kamen, wenn sie überhaupt ins Haus kamen, nur weitergereicht. Aber in der Zwischenzeit kommen sie nur noch ins Haus, ich muss sie gegenzeichnen, kontrollieren und wegbringen.« Im Zuge der Budgetierung obliegen dem Jugendzentrum heute alle Finanzangelegenheiten, d.h. »es werden fertige Sachen, genauso wie Finanzpläne hochgegeben. (...) Die Rechnungssachen, die überweisen die noch, aber alles andere nicht mehr. Wenn wir mit dem Geld nicht hinkommen, dann wird auch nichts mehr angewiesen, also muss ich gucken, dass meine Finanzsachen immer das ganze Jahr über im gleichen Stand sind, so dass ich am letzten Tag auch noch eine Rechnung anweisen (kann).«*

Einrichtungsintern hat das Haus damit zugleich »Buchführung und diese Sachen (...) in der Zwischenzeit auch noch aufs Wappen bekommen.«

Und schließlich haben auch bezogen auf den Bereich der Kooperations- und Vernetzungsarbeit die Gesprächsgruppen außerhalb der Einrichtung stark zugenommen, etwa im Rahmen der AG 78 SGB VIII und der Stadtteilkonferenzen. *»Man arbeitet miteinander, nicht mehr gegeneinander. Man arbeitet vielmehr auf Stadtteilebene, statt nur in seinem eigenen Haus. Es gibt viel, viel mehr Kooperationspartner. Das hat sich sehr verändert.«*

Neben den Leitungstätigkeiten haben sich auch die Arbeitsbereiche der anderen MitarbeiterInnen gewandelt. In diesem Kontext sind vor allem die Entwicklungen auf Seiten der BesucherInnen für das Anforderungsprofil des Jugendzentrums und der MitarbeiterInnen von Relevanz: Auf der einen Seite – hierauf wurde insbesondere in einem Jugendzentrum sehr stark eingegangen – haben sich das Freizeitverhalten und die Interessen der Heranwachsenden, der Gruppierungen und neu entstehenden Szenen verändert. Attraktiv für die BesucherInnen sind – so die Beschreibung für dieses Haus – der offene Bereich, der von den Jugendlichen stark genutzt wird, sowie Veranstaltungen und Events, d.h. Aufgabenkomplexe, die einen hohen Dienstleistungscharakter haben. Hierbei sind die Jugendlichen wesentlich mobiler. Sie haben jedoch wenig Interesse, sich selbst in Projekten einzubringen, sofern es sich nicht um Highlights handelt. Dies ist nach den Erfahrungen der MitarbeiterInnen auch Ausdruck einer gewachsenen Konsumhaltung, die schon bei den Kindern zu beobachten ist, die unterhalten werden möchten. Jugendliche schätzen das Jugendzentrum darüber hinaus aufgrund der MitarbeiterInnen. Der Kontakt auf der persönlichen Beziehungsebene setzt jedoch erst später ein. Zunächst dominiert die Konsumhaltung.

Auf der anderen Seite wurde von den MitarbeiterInnen in einem zweiten Jugendzentrum ein wachsender Beratungsbedarf bei den Jugendlichen festgestellt, der viel mehr sozialarbeiterische Kenntnisse als früher voraussetzt.

7.5.3 Die erforderlichen Kompetenzen

Zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben und Anforderungen wurden in den Gruppendiskussionen unterschiedliche Teilkompetenzen benannt, die im Folgenden in ihrem aufgabenbezogenen Kontext dargestellt werden.

Für den gesamten Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit wurde in allen Gruppendiskussionen *»Flexibilität«* als übergeordnete Kompetenz bezeichnet, die erforderlich ist, damit die MitarbeiterInnen auf die schwankenden Besucherzahlen und wechselnden Adressatengruppen[27], die einzelnen Kinder-,

27 So wurde in einem Jugendzentrum explizit darauf verwiesen, dass sich die Besucherstrukturen im Sommer und im Winter stark voneinander unterscheiden. Im Winter wird die Einrichtung stärker frequentiert. Darüber hinaus sind zwischen 70% und 80% ausländische BesucherInnen im Jugendzentrum, die sich zudem im Wesentlichen aus der Gruppe der Jugendlichen zusammensetzen (während zu anderen Jahreszeiten eher von einer Gleichverteilung der Kinder, Teens und Jugendlichen auszugehen ist).

Jugendlichen und Cliquen, die spontanen Bedürfnisse und variierenden Interessen der Heranwachsenden sowie die unvorhersehbaren Situationen reagieren können. Ebenso nachdrücklich wie Flexibilität wurde mit dem Begriff der »V*erlässlichkeit«* eine Kompetenz in den Vordergrund gestellt, bei der es – sozusagen als Gegenpol zur Flexibilität – auf Seiten der MitarbeiterInnen auf Verbindlichkeit und das Einhalten von Absprachen (einschließlich Pünktlichkeit) ankommt, um den Kindern, Jugendlichen und Teens in mehrfacher Hinsicht Zuverlässigkeit zu gewährleisten. D.h.: Die *»Besucher müssen schon wissen, was sie für Sachen erwarten können, dass man auch Angebote, die man gemacht hat, auch wirklich einhält, dass man regelmäßig auch zur Verfügung steht, auch zu bestimmten Zeiten.«* Diese in einem Zentrum auch als Schlüsselqualifikationen bezeichneten Kompetenzen (Pünktlichkeit und Verlässlichkeit) sind ebenfalls unter dem Aspekt der Freiwilligkeit von Bedeutung: *»Wenn ich ein Angebot mach', als Projekt, muss ich natürlich auch da sein, hab' ich fünf Kinder, die immer auf mich warten, haben die irgendwann keine Lust mehr dazu.«* In einem dritten Zentrum wurde die »Verlässlichkeit« mit Blick auf die Honorarkräfte um die Bedeutungsdimension der »sozialen Einstellung« erweitert, die sich auf die jeweilige Arbeitseinstellung, die zugrunde liegende Motivation für die Honorartätigkeit und das Sozialverhalten gegenüber den KollegInnen (z.B. hinsichtlich des Wegräumens von Materialien) bezog. Hinter der zentralen Forderung nach »Verlässlichkeit« steht also die Schaffung verbindlicher Angebots- und Mitarbeiterstrukturen, die auch über personale Kompetenzen abgesichert werden müssen und ebenfalls vor dem Hintergrund der Personalstrukturen in den Jugendzentren zu interpretieren sind.

Als dritte übergeordnete Kompetenz wurde schließlich *»Offenheit«* in den Gruppendiskussionen als Bereitschaft und Fähigkeit ständig und *»vorbehaltlos auf neue Leute zuzugehen, in Vorlage zu treten, diese kennen zu lernen, überhaupt sich die Namen zu merken«*, hervorgehoben. Wie an diesem Zitat zugleich deutlich wird, spielen in Verbindung mit dem Konzept der Offenheit auch Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit eine große Rolle. *»Kontaktfähigkeit ist sicherlich elementar, wenn man nicht das Glück hat, dass alle auf einen zugehen, dann muss man selber ran, Kontakte zu knüpfen, (...) schauen, wie man auf den ersten Kontakt reagiert (...) (und) (...) wie (...) man den Anforderungen gerecht werden (kann).«* Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit und die entsprechenden Kenntnisse bilden insofern den vierten übergeordneten Kompetenzbereich, der sowohl für die Arbeit mit den BesucherInnnen als auch mit dem Team von Bedeutung ist. Unter diesen *sozial-kommunikativen Kompetenzen* bildet die Konfliktfähigkeit einen wichtigen Bestandteil und *»bezieht sich auf mehrere Ebenen: Die erste ist die Ebene der Konfliktwahrnehmung, (...) also Konflikte wahrnehmen zu können und sie im Wesentlichen auch wahrnehmen zu wollen« (statt sie schlicht und einfach zu übersehen), »zweitens die Fähigkeit, sie anzugehen«*, drittens sie zu bearbeiten und zu schlichten, viertens auch innerhalb des Mitarbeiterkreises ähnliche Dinge wahrzunehmen und sie auch zu ertragen. Umgekehrt umfasst sie auch, die Kritik am eigenen Arbeitsstil und an der eigenen Person auszuhalten.

Die vorgestellten Kompetenzen sind eingebettet in ein ganzes Bündel korrespondierender personal-sozialer Kompetenzen, die für den Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen den JugendarbeiterInnen und den Heranwachsenden von Bedeutung sind (wie Einfühlungs- und Wahrnehmungsvermögen, Präsenz, Authentizität, Akzeptanz etc.). Sie beschreiben letztlich Kompetenzen, die notwendig sind, um stufenweise eine Kontakt-, Verständigungs- und/oder Vertrauensebene zu den BesucherInnen herzustellen, mittels derer die unterschiedlichen Ziele der offenen Kinder- und Jugendarbeit verfolgt werden sollen. Insofern bildet das vielschichtige Endprodukt der »*Beziehungskompetenz*« eine weitere zentrale Dimension zur Bewältigung der Anforderungen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.

Werden einzelne Aufgabenkomplexe näher betrachtet, dann ergeben sich hieraus die folgenden, sich jeweils ergänzenden Kompetenzen:

Nach Auskunft der MitarbeiterInnen erfordert die Entwicklung, Gestaltung und Durchführung guter Angebote und Projekte Angebots- und Vermittlungskompetenzen gleichermaßen, da sonst die BesucherInnen sehr schnell die Lust und den Spaß an der Sache verlieren. Im Einzelnen resultieren Angebotskompetenzen aus den Sachkenntnissen, die für die jeweiligen Angebote und Projekte von Bedeutung sind (z.B. fachliche Kompetenzen im Kreativbereich oder im musikalischen Bereich), den methodisch-didaktischen Fähigkeiten, diese Kenntnisse zu vermitteln und den technischen Fertigkeiten die Angebote ausführen zu können.[28] Fachautorität und Angebotskompetenz erleichtern es im Vergleich zum rein verbalen Weg (»also ich bin Pädagoge«) Kontakt zu den BesucherInnen zu bekommen. Von den Kindern und Jugendlichen zum einen für kompetent gehalten und zum anderen auch menschlich anerkannt zu werden, bildet die Basis für Gespräche, Beziehungsarbeit oder Beratungen. *»Um mit Teens und Jugendlichen was machen zu können, muss ich natürlich Beziehungen aufbauen können, um die an das Projekt oder an das Angebot zu binden, ganz wichtig. (...) (Letztlich) können Sie anbieten, was sie wollen, wenn sie als Mensch von denen nicht angenommen werden, dann können sie (...), es kann absolut Hip sein, dann machen die nicht mit.«*

Hierzu müssen – so die MitarbeiterInnen in einer Diskussion – allerdings bereits gewisse Grundkompetenzen mitgebracht werden, die sich auf die Grundhaltung, das Auftreten und die Ausstrahlung der JugendarbeiterIn beziehen. Sie umfassen – so die Aussage in einem anderen Jugendzentrum – eine Summe von Verhaltensweisen wie Lebenserfahrung und Emotionalität zeigen, ehrlich und vertrauenswürdig, aufrichtig und ungekünstelt sein, ein gegebenes Wort und Versprechen immer halten, sprich authentisch und kongruent sein: *»Als Mensch nicht akzeptiert zu werden, ‚ich kann mich nicht auf Dich verlassen', da gibt es*

28 Zum Verhältnis zwischen den didaktischen Vermittlungskompetenzen und den erforderlichen technischen Fertigkeiten bei der Ausführung entwickelte sich in einem Jugendzentrum eine Diskussion am Beispiel des Fußballspielens. Muss ich selbst ein guter Fußballer sein oder reicht es aus, den Jugendlichen die Regeln erklären zu können? Sind dem gegenüber beispielsweise für Internetprojekte über die Sachkenntnisse und ihrer Vermittlungsfähigkeit hinaus, anwendungsorientierte Fähigkeiten bzw. manuelle Fertigkeiten erforderlich?

keine gelbe Karte, da gibt es nur ne rote«, die möglicherweise Solidarisierungsprozesse bei den anderen Jugendlichen nachsichzieht. Neben der eigenen fachlichen und menschlichen Anerkennung ist die Akzeptanz der Kinder- und Jugendlichen eine wichtige Grundlage für den Interaktionsprozess. Erforderlich sind hierbei – wie auch in allen anderen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – Offenheit gegenüber den BesucherInnen. Im Kommunikationsprozess mit den Kindern und Jugendlichen müssen bestimmte Grundregeln eingehalten werden, die eigene soziale Kompetenzen voraussetzen und wiederum die Fähigkeit beinhalten, diese auch an die Kinder- und Jugendlichen vermitteln zu können – zum Beispiel im Bereich der Kommunikation und der Streitschlichtung als Formen sozialen Lernens, bei denen auf Seiten der MitarbeiterInnen auch »Regeln und Grenzen setzen« und Durchsetzungsvermögen eine Rolle spielen.

Die Angebots- und Projektarbeit erfordert darüber hinaus »Kreativität«, um Bastelangebote, Internetprojekte etc. entwickeln und den BesucherInnen immer etwas Neues und Attraktives bieten zu können. Bei der Durchführung der Angebote ist darüber hinaus eigene Spielfreude notwendig, um die Kinder zu begeistern und zu animieren. Motivationsfähigkeit hat grundsätzlich auch in der Arbeit mit den Jugendlichen einen hohen Stellenwert, um sie beispielsweise animieren zu können, neue Sachen dazu zu lernen, sich Konflikten zu stellen oder einen Lebensplan für sich selbst zu entwickeln. Die kreative und beziehungsorientierte Arbeit muss durch »Organisationsfähigkeit« ergänzt werden, um das ganze Angebot auch »strukturell auf die Beine zu stellen«. Für die Hintergrundarbeit zur Vorbereitung der Angebote ist methodisch-logistisches Know-How erforderlich, d.h. einen Überblick über die Arbeitsabläufe zu haben und sie sinnvoll und effektiv miteinander zu koordinieren – zum Beispiel hinsichtlich von Einkäufen oder bei Materialien, zumal auch nicht viel Vorbereitungszeit besteht und am besten alles gleichzeitig zu erledigen ist (»Multi-Task-Fähigkeit«). Vor diesem Hintergrund ist allgemeine Belastbarkeit erforderlich, die in Stresssituationen – wie etwa bei umfangreicheren und längeren Aktionen wie den Ferienspielen – nochmals eine zusätzliche Qualität erfährt.

Die Arbeit im offenen Bereich verlangt darüber hinaus, sich *»situativ und persönlichkeitsabhängig in der offenen Tür oder überhaupt im Haus zu bewegen«, sich hierbei auf »unterschiedliche Charaktere und Leute«* einzustellen sowie auf die verschiedenen und wechselnden Situationen und BesucherInnen zu reagieren. Hierzu sind Einfühlungsvermögen und Beobachtungsfähigkeit erforderlich, um die jeweilige Situation, die einzelnen Heranwachsenden und die gruppendynamischen Prozesse (inklusive der Gruppenhierarchien) einschätzen zu können. Hinsichtlich der Beziehungsarbeit mit einzelnen BesucherInnen, ist es zunächst einmal wichtig, die Kinder, Teens und Jugendlichen überhaupt individuell wahrzunehmen. Hiermit ist die doppelte Anforderung verbunden, *»Menschen so anzunehmen wie sie sind und gleichzeitig halt auch zu unterscheiden.«* Dies – so die MitarbeiterIn weiter – ist eine höchst anspruchsvolle Aufgabe, deren Anforderung darin

besteht, BesucherInnen, die als Einzelpersonen in das Jugendzentrum kommen, *»nicht nur als Bestandteil einer Clique wahrzunehmen oder als Angehörige einer bestimmten Gruppe wie Migrantenkinder«*, sondern ihnen jeweils individuell, vorbehaltlos und akzeptierend zu begegnen.

Mit Blick auf die niederschwellige Treffpunktarbeit wurde – auch als weiterer Bedingungsfaktor für Belastungen – auf die oftmals konfrontativen und provokativen Verhaltensmuster von Jugendlichen hingewiesen: Für die jeweilige MitarbeiterIn resultieren hieraus viele Reibungspunkte mit den Kindern und Jugendlichen, mit denen sie *»immer auch im Grunde in Konfrontation (...) steht, also nicht immer, aber meistens, weil die wollen ja auch was von uns, darum kommen die.«* Gerade in der offenen Arbeit *»ist es so, dass viele Jugendliche ja auffallen wollen um jeden Preis, also wenn sie es nicht im Guten können, also (...) um überhaupt Aufmerksamkeit zu bekommen.«* Hinzu kommen die bei den Heranwachsenden bestehenden, aus Schule, Beruf und Elternhaus resultierenden Ambivalenzen gegenüber den MitarbeiterInnen: *»Wir sind Erwachsene, aber gleichzeitig etwas, was sie gar nicht kennen, nämlich Jemand, der sich ihnen als Gesprächspartner zur Verfügung steht, was viele andere Erwachsene für sie nicht sind.«* Dies bringt die Kinder oder Jugendlichen selbst auch in einen Konflikt und eine Lage, in der sie austesten, *»wie weit kann ich den wirklich belasten, hält der wirklich im Erstfall zu mir oder auch nicht, und das müssen wir hier täglich unter Beweis stellen und zwar parallel zu allen anderen Anforderungen. Und wenn wir das für einen tun, stehen ja zehn drum rum.« Das heißt: »Wir müssen die Haltung bewahren, wir müssen präsent sein.« Vor dem Hintergrund dieser permanenten Präsenzanforderung müssen »wir natürlich auch immer wissen, wo kommt was her und wie muss ich das einordnen als Mensch und als Pädagoge (...) und dass ich immer den Puffer habe, das ist nicht persönlich gemeint oder das ist persönlich gemeint und dementsprechend ... wie reagier ich drauf.« Hierzu ist Empathie erforderlich, das bedeutet, sich »reindenken können in bestimmte Situationen bzw. zumindest Verständnis dafür aufbringen können, was die da gerade wieder anstellen.«*

Beim Aufbau der Beziehung ist – so der Hinweis aus einem anderen Jugendzentrum – ein Vertrauensvorschuss seitens der JugendarbeiterInnen gegenüber den BesucherInnen erforderlich. Dies heißt beispielsweise: *»Ich trete in Vorlage, emotional und kognitiv (...), (damit) überhaupt eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann. Umkehrschluss wäre Misstrauen, dann wäre die Basis nicht da, insbesondere wenn Einstellungsänderungen erzielt werden sollen oder Jugendliche in entscheidenden Lebenssituationen stehen.«* Diese Vertrauensbasis kann jedoch – vor allem bei Problemen mit der Schule oder der Polizei – sehr schnell wieder zerstört werden, insbesondere, wenn die Jugendlichen das Gefühl entwickeln, dass sich die Mitarbeiterinnen einmischen. Hier ist Sensibilität gefragt, weil die betreffenden Jugendlichen oft grundsätzlich die Einstellung haben, *»die sind Stadt Dortmund, Lehrer, Pädagogen, die hier nachmittags hier rum stehen, die arbeiten möglicherweise mit der Polizei zusammen, da müssen wir aufpassen.« Die Aufgabe als MitarbeiterInnen besteht dann darin, ihnen »erst mal klar (zu) machen, dass dies nicht so ist. Man denkt, es ist offensichtlich, man hat schon fast ne Freundschaft mit denen, dann ist das von heute auf morgen schon nicht mehr so. Man muss sich dieses Vertrauen immer wieder neu verdienen.«*

Darüber hinaus sind als AnsprechpartnerIn in der offenen Tür sowohl Allgemeinbildung als auch fachliche Kenntnisse Voraussetzungen, um sich mit

den Jugendlichen beispielsweise über politische Themen auseinander zu setzen oder konkrete Fragen beantworten zu können (zum Beispiel zu Bewerbungen oder zu den Schulaufgaben). Je mehr der Bedarf in Richtung Beratung geht, desto mehr Kompetenzen sind im breiten Spektrum schulischer Angelegenheiten, rechtlicher Fragen, Beziehungsfragen, weiterer Lebensplanungen etc. bzw. überall dort erforderlich, wo die Jugendlichen weder in der Schule noch zu Hause nachfragen können. Die Anforderungen an eher sozialarbeiterische Fähigkeiten, darunter auch Beratungskompetenzen, haben – so die Aussage eines Mitarbeiters – *»nach meiner Beobachtung sehr sehr stark zugenommen.«*

Mit Blick auf den Bereich der aufsuchenden Jugendarbeit geht es zunächst einmal um die Frage: *»Wie spreche ich, in welcher Form z.B. Jugendliche an (...), die ich überhaupt nicht kenne?«* In diesem Kontext ist neben Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit auch jugendkulturelles Hintergrundwissen von Bedeutung, *»z.B. auch darüber, was in der Jugendszene läuft und womit sich die Jugend gerade beschäftigen.«* Darüber hinaus erfordert diese Aufgabe neben Ortskenntnissen vor allem Beobachtungsfähigkeit, um die Situationen einschätzen zu können: *»Dass ich ein Gefühl davon haben muss, kann ich jetzt einfach auf diese Gruppe zugehen, ist der Zeitpunkt günstig oder ist vielleicht die Situation ungünstig, dass man's die Woche darauf probiert halt.«* Wichtig ist es, die Strukturen und Dynamiken innerhalb der Gruppen zu berücksichtigen, *»wenn ich beispielsweise 30 Jugendliche hab', so dass ich dann nicht so reinstürze, sondern erst mal guck, was geht in dieser Gruppe ab, wie verhalten die sich untereinander.«* Hierzu wird der Treffpunkt – in diesem Fall ein Schulhof – im Rahmen eines langsamen Annäherungsprozesses erst einmal von außen beobachtet, sich etwa zunächst *»in der Nähe auf die Wiese gesetzt und einfach versucht, son bisschen was von dem Geschehen etwas mitzukriegen.« Hiermit ist a) die Hoffnung verbunden, dass »wenn man da regelmäßig hinfährt, dass die einen auch schon ma kennen vom Sehen her und b) wirklich um für uns Situationen einzuschätzen. Das war in diesem Fall schwierig, weil da insgesamt 70 Personen auf dem Schulhof waren, die alle in anderen Ecken saßen«, jedenfalls »einfach sich ein Bild davon machen, wo man ansetzen kann.«*

Abb. 7.8: Die erforderlichen Kompetenzen für die Arbeit in Jugendzentren

- Allgemeine theoretische Fachkenntnisse, zum Beispiel jugendkulturelles Wissen (inkl. Anwendungsfähigkeit)
- Rechtliche Kenntnisse, Verwaltungs- und Finanzkenntnisse, Kenntnisse im Bereich des Personalmanagements
- Spezifische Sachkenntnisse (einschließlich Fachautorität und Vermittlungsfähigkeit)
- Angebotskompetenz und Vermittlungsfähigkeit
- Flexibilität
- Verlässlichkeit
- Offenheit und Akzeptanz

- Empathie, Authentizität, Kongruenz und Präsenzfähigkeit
- Kontakt-, Kommunikations-, Konfliktfähigkeit (einschließlich Gesprächsführungskompetenz, Kenntnisse über Gruppendynamik)
- Wahrnehmung- und Beobachtungsfähigkeit
- Fähigkeit zur Beziehungsarbeit
- Beratungskompetenz
- Motivationsfähigkeit
- Kreativität
- Teamfähigkeit
- Reflexionsfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Strukturierungsfähigkeit
- Konzeptentwicklungs- und Planungskompetenz
- Kooperationsfähigkeit
- Präsentations- und Moderationskompetenz
- Argumentations-, Überzeugungs- und Integrationsfähigkeit
- Strukturierungsfähigkeit
- Politisch-strategische Kompetenz
- Medienkompetenz
- Fähigkeit zum selbstständigen Handeln und zum Mitdenken
- Belastungsfähigkeit (»Multi-Task-Fähigkeit«)

Quelle: Forschungsverbund DJI/Uni Dortmund 2004

Auch im Bereich der Organisationsarbeit fallen – über die bislang genannten organisatorischen Aspekte hinaus – vielfältige Kompetenzen an, die oft die Leitungstätigkeiten betreffen. Grundsätzlich ist auch im organisatorischen Kontext Flexibilität erforderlich, die zum einen – wie schon im sozialpädagogischen Bereich – als Multi-Task-Fähigkeit beschrieben wird, aus verschiedenen Situationen unmittelbar umzuschalten, etwa von der Büroarbeit zur Beratung oder zum Billardtisch. Zum anderen umfasst sie – auch mit Blick auf Projekte oder Kooperationen – die Kompetenz, sich in unterschiedlichen kontextuellen Zusammenhängen zu bewegen sowie sich auf unterschiedliche Gesprächs- und Kommunikationskulturen einstellen zu können. Bezogen auf die Leitungsfunktion ist es darüber hinaus zentral, den Überblick zu behalten sowie über Organisationsfähigkeit und Empathie zu verfügen, um die Bedürfnisse der Jugendlichen und der MitarbeiterInnen (beispielsweise im Rahmen der Mitarbeiterpflege) bei der Planung, Konzept- und Projektentwicklung sowie der logistischen Organisation der Arbeit zu berücksichtigen. Aus übergeordneter Perspektive erscheinen für den gesamten Bereich der Organisationsarbeit und neben der geforderten Flexibilität insbesondere planerische, organisatorische, strukturierende und kommunikative Kompetenzen als zentrale Voraussetzungen, die in

erhöhtem Maße für die Leitungstätigkeit von Bedeutung sind. Hier kommt es im Sinne einer umfassenden Strukturierungsfähigkeit vor allem darauf an, den Überblick über das Gesamtgeschehen zu behalten – im Sinne eines: *»Das Ganze sehen, Strukturen erkennen.«* Wichtig ist es darüber hinaus, Kommunikationsformen zu kennen, Moderations- und Gesprächsführungs- sowie Präsentationsmethoden zu beherrschen. Sie sind für Mitarbeiterbesprechungen innerhalb der eigenen Einrichtung und in noch stärkerem Umfang für sämtliche Handlungsbereiche erforderlich, die über das Jugendzentrum hinausgehen.

Im Einzelnen sind vor diesem Hintergrund die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten von Bedeutung:

Die Durchführung des Ferienprogramms als größeres Projekt oder auch von Veranstaltungen und Events erfordert – aus der Perspektive des Jugendzentrumsleiters – Kompetenzen im Bereich des Finanz-, Personal- und Zeitmanagements. Hierbei kommt es darauf an, das Personal einteilen zu können sowie die jeweiligen die Arbeits- und Einsatzzeiten der MitarbeiterInnen festzulegen. Insbesondere bei Kulturveranstaltungen spielen Fragen der Kalkulation eine zentrale Rolle, damit nach Abschluss des Projektes kein großes Minus erwirtschaftet, sondern umgekehrt ein Gewinn bzw. realistischer nur ein geringes Defizit zu verbuchen ist. Die zeitlichen Vorgaben bei Musikkonzerten müssen beispielsweise so geplant werden, dass auch alle Bands spielen. Von Bedeutung sind dementsprechend die Kompetenz zum selbständigen Planen (Planungskompetenz), zur Festlegung von Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichen und auch zur Delegation von Tätigkeiten (»Wer macht was?«). Eine wichtige Rahmenbedingung besteht weiterhin darin, Kontakte zu knüpfen und zu pflegen und mit den VerwaltungsvertreterInnen (z.B. den Bezirksbeamten) zu kommunizieren. Wichtig sind Kenntnisse im Bereich der Gesprächsführung bei entsprechenden Vorbereitungssitzungen oder auch bezüglich der MitarbeiterInnen, um das jeweilige Anliegen, »gut an den Mann bringen«. Dies setzt wiederum die Fähigkeit voraus, die Inhalte zu strukturieren, das Ganze zu sehen, sowohl bei Kontakten als auch bei Kooperationen, nicht in Sparten zu denken. Bei der konkreten Entwicklung und Gestaltung ist theoretisches Wissen erforderlich und – auch mit Blick auf die MitarbeiterInnen – die Fähigkeit, dieses anwenden zu können. So reicht es beispielsweise beim Ferienprogramm nicht aus, 1.000 Spiele zu kennen, wenn sie später nicht umgesetzt werden können. Erforderlich sind also ebenso didaktische Fähigkeiten.

Administrative Kenntnisse sind im Bereich der Büroarbeit, der Verwaltungstätigkeit und der Finanzierung wichtige Prämissen für die Leitungstätigkeit, die differenzierte Kenntnisse über die Verwaltungsstrukturen beinhalten. LeiterInnen sollten die Grundlagen des Finanz- und Rechnungswesens beherrschen, da in diesem Handlungssegment die Anforderungen im Zuge der Budgetierung sehr stark gestiegen sind. Verwaltungskompetenz umfasst über reines Wissen hinaus auch Können im Bereich des Verwaltungshandelns (s.u.).

Im Bereich der Organisation ist es – wiederum aus Leitungsperspektive – erforderlich, effektive und effiziente Organisationsformen des täglichen Arbeitsablaufs im Jugendzentrum zu entwickeln, und zwar hinsichtlich der Gestaltung des Angebots, der Büro- und Verwaltungsarbeit sowie des Mitarbeitereinsatzes. Zu den notwendige Voraussetzungen dieser Aufgabe gehört Planungsfähigkeit, z.B. mit Blick auf die Wochenplanung: *»Wenn man einen Wochenplan macht, dann muss man ja wissen, an welchem Tag, welcher Mitarbeiter da ist, es ist ja blödsinnig ein Bastelangebot an einem Tag zu planen, wenn kein Mitarbeiter da ist, dem so etwas liegt, wenn meinetwegen ein Mitarbeiter da ist, der zum größten Teil Sportangebote macht und einer der Musikangebote macht.«* In diesem Zusammenhang geht es zugleich darum, beide Seiten miteinander in Einklang zu bringen: Die individuellen Neigungen, Fähigkeiten und Ressourcen der jeweiligen MitarbeiterIn und das, was man eigentlich gern als Angebot hätte. Grundsätzlich sind über Planungs- und Organisationskompetenzen und das hierzu erforderliche Fachwissen im Hintergrund hinaus – so der ergänzende Hinweis aus einem anderen Jugendzentrum – Reflexionsfähigkeit, Zeitmanagement sowie Belastungsfähigkeit (»gute Nerven haben«) ebenso wie Humor und – insbesondere auch bei Events – »ohne geregelte Arbeitszeit leben zu können« weitere, relevante Kompetenzen.

Mit Blick auf den kollegialen Austausch und die Reflexion der Arbeit im Team wurde insbesondere »Kritikfähigkeit« akzentuiert, das heißt, die Kompetenz, *»sowohl kritisieren (zu) können, als auch Kritik an(zu)nehmen, weil man im Team zusammensitzt und irgend jemand unzufrieden ist.«* In diesem Kontext wurde auch auf Teamfähigkeit als Grundvoraussetzung für alle MitarbeiterInnen im Jugendzentrum verwiesen, die ebenso im Rahmen der Zusammenarbeit im Arbeitsalltag (z.B. in Form von Absprachen) von Bedeutung ist. Eine wichtige Grundlage für die Arbeit im Team ist wiederum Beobachtungsfähigkeit – etwa mit Blick auf das *»Tagesgeschehen im Haus bei einer gestörten Situation«* –, hinsichtlich derer dann im Rahmen der Mitarbeiterreflexion versucht wird, die Situation über die verschiedenen Perspektiven nachbereitend zusammen zu bringen. Hinter dieser Umschreibung verbirgt sich die Anforderung der Reflexionsfähigkeit.

Der Bereich des Personalmanagements umfasst die Kompetenz zur Planung des Mitarbeitereinsatzes und der Mitarbeiterstrukturen, bei denen es darauf ankommt, auf einen ausgewogenen Mitarbeiterkreis zu achten. Dies beinhaltet für ein Jugendzentrum u.a. die Berücksichtigung gleicher Anteile von Frauen und Männern. Darüber hinaus spielt das Klima im Haus eine große Rolle: *»Wenn man also nen Mitarbeiterkreis hat, der sich unter einander akzeptiert und respektiert, sie müssen sich nicht mögen, aber sie müssen auch von ihrem Arbeitseinsatz überzeugt sein und sich gegenseitig respektieren, das macht ne Atmosphäre im Haus aus.«* Eine Strategie – so die LeiterIn weiter – besteht in der gezielte Personalauswahl, die die Frage umfasst, welche MitarbeiterInnen brauchen wir, für welchen Bereich. Dies ist insbesondere auch mit Blick auf die Beschäftigung von Honorarkräften von Bedeutung, die in diesem Haus die Möglichkeit zu Hospitationen haben. Im Anschluss hieran werden zehn Probetermine vereinbart, um zu sehen, ob *»es läuft oder es läuft nicht«.*

Hinsichtlich des Aufgabenkomplexes der Kooperations-, Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit wurde in einer Gruppendiskussion darauf verwiesen, dass

zunächst überhaupt die *»Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen, zum Beispiel Einrichtungen oder Schulen«*, vorhanden ist. Unter dieser Prämisse, so auch der Tenor in den anderen Diskussionen, erfordert Vernetzungsarbeit *»die Fähigkeit etwas zu planen und Überzeugungsarbeit zu leisten, besonders in der Öffentlichkeitsarbeit, dass man die anderen Leute von seiner Einrichtung überzeugt, dass das, was sie dort machen, gut ist (...) und nicht total schwachsinnig.«* Argumentationsfähigkeit und auch Sendungsbewusstsein erscheinen in diesem Bereich als wesentliche Leitungskompetenzen, um die Kooperationspartner von den eigenen Vorschlägen zu überzeugen und sie dazu zu bringen, diese Pläne oder Projekte dann auch zu unterstützen. Wesentliche Voraussetzungen für diesen Arbeitsbereich bestehen darin, eigene Projekte entwickeln und planen zu können, diese in Sitzungen und Gremien inhaltlich strukturiert vorzustellen und zu präsentieren. Bei der konkreten Zusammenarbeit mit den PartnerInnen sind Kompetenzen im Bereich der Gesprächsführung, der Moderation sowie Konfliktfähigkeit von Bedeutung, die Kenntnisse über Gruppendynamik und Erfahrungen im Umgang mit Stimmungen beinhalten. Wichtig ist es, gemeinsam mit den anderen SitzungsteilnehmerInnen eine gute, integrierende Organisationsform zu finden, gegenseitige Absprachen zu treffen und diese dann auch einzuhalten.

Sowohl im Bereich des Verwaltungshandelns als auch der Kooperations-, Vernetzungs- und Öffentlichkeitsarbeit ist es von Bedeutung, die Verwaltungsstrukturen zu beherrschen, also zu wissen, was kann ich wem sagen, um mein Anliegen durch zu setzen. Hierzu gehören strategisches und taktisches Geschick, um sich im öffentlichen, politischen und auch medialen Bereich bewegen zu können. Letzteres verweist wiederum auf den Stellenwert von Medienkompetenz und zwar im doppelten Sinne. Im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit ist der Umgang mit MedienvertreterInnen von Bedeutung. Bezogen auf die Haustechnik sind etwa mit Blick auf Musikveranstaltungen oder Angebote im informationstechnologischen Bereich (wie Internetprojekte, Lan-Party) konkrete technische Kenntnisse bzw. Anwendungskompetenzen erforderlich.

Werden die verschiedenen Kompetenzen abschließend noch einmal zusammengestellt, dann erscheinen für die MitarbeiterInnen, die unmittelbar in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern-, Teens- und Jugendlichen tätig sind, die folgenden Kompetenzbestände von übergeordneter Bedeutung:

- Flexibilität (hinsichtlich des gesamten Arbeitsbereichs, schwankender Besucherzahlen, unterschiedlicher Persönlichkeiten, Gruppierungen und Cliquen, spontaner Interessen und verschiedener Bedürfnisse sowie unvorhersehbarer Situationen);
- Offenheit als vorbehaltloser und akzeptierender Zugang auf die BesucherInnen, die gekoppelt mit unterschiedlichen Teilkompetenzen (wie Empathie, Authentizität, Kongruenz etc.), die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit begründet;

- Verlässlichkeit (im Sinne von Verbindlichkeit, Pünktlichkeit, Einhaltung von Absprachen, Verantwortungsbewusstsein ...) als personal-soziale Schlüsselqualifikationen zur Schaffung verbindlicher Angebotsstrukturen vor dem Hintergrund der gegebenen Personalausstattung (insbesondere mit Blick auf die Gruppe der Honorarkräfte);
- Kontakt-, Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit sowie Gesprächsführungskompetenz als Grundvoraussetzungen für die Arbeit mit den BesucherInnen und den KollegInnen;
- Angebots- und Vermittlungskompetenz (insbesondere bei der Gestaltung von Angeboten);
- Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionsfähigkeit.

Bezogen auf die Aufgaben und Tätigkeiten, die eher der Organisationsarbeit zugeordnet werden können und in großen Teilen auch die leitenden Funktionen betreffen, kommen die folgenden Kompetenzen hinzu:

- Kenntnisse im Bereich des Verwaltungs-, Personal-, Finanzierungs- und Rechnungswesens;
- Strukturierungs-, Steuerungs- und Organisationskompetenz;
- Kompetenzen im Bereich der Konzept- und Projektentwicklung;
- Planungskompetenzen;
- Kooperationsfähigkeit;
- Kompetenzen im Bereich der Präsentation und Moderation;
- politisch-strategische Kompetenzen im Umgang mit Öffentlichkeit, Verwaltung und Medien.

7.5.4 Ergänzende Befunde zur Frage des Kompetenzerwerbs

Die Kompetenzen für die Arbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit werden – laut einigen Statements in den Gruppendiskussionen – auf verschiedenen Wegen und in unterschiedlichen Erfahrungsbereichen erworben, wobei auch der Beschäftigungsstatus zu berücksichtigen ist. Zu dieser Frage äußerten sich vor allem die DiskussionsteilnehmerInnen aus einer Runde umfassend:

- Bezogen auf die Erzieherinnenausbildung formulierte ein/e BerufspraktikantIn, der/die kurz vor Abschluss des Praktikums steht, wie folgt: Welche Kompetenzen im Rahmen der Erzieherausbildung für die Kinder- und Jugendarbeit erworben werden können, hängt vom jeweiligen Schwerpunkt der Fachschule ab. Bei dem Berufspraktikanten selbst standen der Elementarbereich und die Heimerziehung während seiner Ausbildung im Vordergrund. Der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit wurde nicht behandelt. Innerhalb der schulischen Ausbildungsphase wurde ihm s. E. relativ gut vermittelt, *»was es alles für Pädagogen gab, also alles sehr theoretisches Fachwissen«*, aber nicht, wie er beispielsweise Gespräche richtig zu führen hätte. Im derzeitigen Berufspraktikum hätte er – so die Aussage – viel Neues gelernt, gerade auch in punkto Flexibilität. Praktische Erfahrungen hat er vorher auch in der Kinder- und Jugendarbeit bei der evangelischen Kirche erworben, bei

der er einige Gruppen gehabt hat. Statt sich Wissen anzulesen, hätte er sich – so sein Fazit – sehr viel durch praktische Erfahrung angeeignet.

- Eine Honorarkraft für die OT und ein Internetprojekt mit einem relativ hohen Stundenanteil von 17 Stunden pro Woche, die eine Ausbildung im Dienstleistungsbereich abgeschlossen hat und jetzt Diplom-Pädagogik studiert, äußerte sich wie folgt: Im Rahmen ihrer Erstausbildung, in der sie sehr viel mit Menschen zu tun hatte, konnte sie viele persönliche und soziale Kompetenzen wie persönliche Ausstrahlung und Auftreten erwerben, die sich im Rahmen der späteren Berufstätigkeit weiter verfestigt hätten. Darüber hinaus hat sie sich zum Teil Kompetenzen von anderen MitarbeiterInnen »abgeguckt«, d.h., *»wie machen die das in bestimmten Situationen.«* Hierzu ist es jedoch erforderlich, mit anderen zusammenzuarbeiten, die diese Fähigkeiten auch vermitteln können. Zum jetzigen Zeitpunkt erwirbt sie Kenntnisse an der Universität über Fachliteratur und Seminare. Wichtig ist für diese Honorarkraft zudem ständiges Reflektieren im Mitarbeiterkreis.
- Die zweite Honorarkraft für OT und Internetprojekt mit gleichem Stundenanteil, die über eine abgeschlossene Doppelqualifikation im Automobil- und IT-Bereich verfügt und demnächst eine Fachhochschulausbildung im Bereich Sozialpädagogik beginnen wird, empfand es bei der Tätigkeit in der Jugendarbeit zunächst als sehr hilfreich, Fachkompetenzen zum Thema Computer zu haben. Die anderen Kompetenzen wurden durch praktische Anteile in mehreren Bereichen erworben, in denen die Honorarkraft gearbeitet hat. Über die Berufstätigkeit hinaus erachtet diese/r MitarbeiterIn ebenso wie die andere Honorarkraft die Reflexion im Team und die Zusammenarbeit mit KollegInnen, die Kenntnisse vermitteln können, als sehr wichtig. Ansonsten hat die/der MitarbeiterIn Kompetenzen im Rahmen der Weiterbildung (Mediation) und durch kontinuierliches Lesen von Fachliteratur erworben.
- Die/der LeiterIn des Jugendzentrums, die/der eine Ausbildung zum/zur Diplom-PädagogIn abgeschlossen hat und seit drei Jahren im Beruf tätig ist, beschreibt den Verlauf des Kompetenzerwerbs wie folgt: Die Fähigkeit zur Kreativität sowie die Freude an der Sache/dem Spiel resultiert aus der vorberuflichen ehrenamtlichen Jugendarbeit bei der Kirche. Die Schlüsselqualifikationen »Pünktlichkeit«, »Verlässlichkeit« wurden im Rahmen einer Tätigkeit in einer Spedition erworben, die morgens um 6.00 Uhr begann und auch Kundenbedienung umfasste. Hilfreiche Kenntnisse im Verwaltungshandeln, die im Studium nicht vermittelt werden, wurden im Rahmen eines Nebenjobs an einem Institut erworben. Medienkompetenz resultiert aus einer fünfjährigen Tätigkeit während des Studiums bei einem Fan-Projekt, bei dem der Umgang mit MedienvertreterInen verschiedenster Art auf der Tagesordnung stand. Medienkompetenz als User basiert auf dem eigenen Interesse und auch ein Stück weit aus der Arbeit im Projekt sowie aus dem Studium. *»Was ich an der Uni auf jeden Fall viel gelernt hab, das ist Strukturen (zu)er-*

kennen und das Aufsplitten (...) und den Überblick dabei zu behalten. (...). Und klar einfach zu wissen, wo vielleicht was steht, dass man ne ganze Menge nachlesen kann, aber die ganze Nachleserei nützt nichts, wenn man' s nicht mal irgendwie zumindest erfahren hat.« Hierzu wurde spontan aus der Gruppe ergänzt: »Nachlesen reicht auch nicht, wenn man's nicht anwenden kann, man muss es übertragen können, wenn man die Fähigkeit nicht hat, zu transformieren, dann nutzt mir mein ganzer Wissenswust im Kopf auch nichts.« Zustimmend fährt die LeiterIn fort: »Also was ich während des Studiums gemacht hab', weil ich hab' auch in der Offenen Tür gearbeitet, ich hab' halt fürs Fan-Projekt gearbeitet, da hab' ich viel von dem, was ich vorher auch aus dem Bauch heraus gemacht, hab' ich reflektierter gemacht, in dem ich dann über verschiedenste sozialpädagogische Methoden den theoretischen Überbau nachgelegt hab'. (...) Wo ich soziale Kompetenz an der Uni gelernt hab, war in der Fachschaft. (...) Die Kompetenz zu moderieren, die würd' ich auch der Uni zuordnen. Moderieren, präsentieren, zusammenfassen. Aber das geht alles wieder in Richtung Struktur, Strukturen erkennen, Strukturen selber auch anwenden, um sich zum Teil an Strukturen zu halten oder manchmal auch nicht.«

In diesem Zusammenhang kommentierte ein/e DiskussionsteilnehmerIn mit Blick auf die ErzieherInnenausbildung, dass er/sie auch dort gelernt hätte *»Sachen zu präsentieren oder vorzustellen, weil das hat so den größten Teil unseres ganzen schulischen Daseins geprägt, irgendwelche Sachen zu präsentieren oder vorzubereiten, um die jemand vorzustellen (...). Und ich glaub', dass man da gerade wirklich im schulischem oder Studienbereich sehr viel Struktur wirklich erfährt und bekommt und wenn man das, wenn man dann beides kombinieren kann zu dem praktischen Teil, den man dann vielleicht auch in anderen Handlungsfeldern erlernt hat und das mit den Strukturen und theoretischem Wissen aus Ausbildung oder Studium kombinieren kann, ich glaub' dann ist man schon sehr weit vorne. Und da ist es, glaub' ich auch sehr wichtig, viele Sachen zu machen und sehr weit und offen zu denken und zu gucken und ich glaub' das macht nen guten Pädagogen oder nen guten Mitarbeiter halt aus, der sehr weit gucken kann, sehr viel aufnimmt.«*

Auf die Bedeutung unterschiedlicher Qualifizierungs- und Erfahrungsbereiche zur Aneignung der erforderlichen Kompetenzen wurde auch in einer zweiten Gruppendiskussion hingewiesen. Hier beschrieb die LeiterIn, die bereits seit Ende der 1970er-Jahre im Beruf und seit 1980 in dem Jugendzentrum tätig ist, dass sie zwar spezifische Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildung zur Diplom-SozialpädagogIn (FH) erworben hätte (wie beispielsweise Kommunikationsfähigkeit und Gesprächsführung), Kenntnisse über Verwaltungsstrukturen, Finanz- und Rechnungswesen oder Konzeptionsentwicklung jedoch »in der Wirklichkeit«. Hilfreich waren hierbei Fortbildungen des Trägers, wobei es sich um kleine Bausteine handelt, die stückweise hinzukommen sind und sich bemerkbar machen, zum Beispiel auch die Zusatzausbildung »Leiten und Führen«. Zusammengenommen wurden schätzungsweise etwa 30% ihrer Kompetenzen im Rahmen von Fortbildungen erworben. Weitere 40% sind auf Lernprozesse im Berufsalltag zurückzuführen, durch *»auf die Nase fallen und versuchen, es besser zu machen. (...). Man versucht sich selbst also Quellen zu erarbeiten, wo man was hört, und wo man was lernen kann und wo man was hinterfragen kann.«* Neben berufspraktischem Erfahrungswissen deutet sich in diesem Zitat zugleich der Stellenwert methodischer Kompetenzen für die Berufspraxis an.

Auch in dieser und in der dritten Gruppendiskussion verwiesen die teilnehmenden BerufspraktikantInnen der Fachschule für Sozialpädagogik darauf, dass sie die meisten Kenntnisse und Fähigkeiten in der Praxis lernen würden. Während der ErzieherInnenausbildung würde ihnen viel über den Kindergarten, sehr wenig über die Arbeit mit Teens und Jugendlichen vermittelt. *»Dies eignet man sich selber an«,* sollte jedoch – so die Bitte einer BerufspraktikantIn hierauf im Text explizit hinzuweisen – stärker in der Ausbildung berücksichtigt werden.

Bilanzierend lässt sich festhalten, dass diese singulären Einzelbeispiele einen ersten Eindruck über die vielfältigen Wege und den komplizierten Prozess der individuellen Aneignung beruflicher Kompetenzen vermitteln, in dem jenseits von Aus-, Fort- und Weiterbildung informelle Lernprozesse und berufspraktische Erfahrungen eine große Rolle spielen. Deutlich wird mit Blick auf die beiden Honorarkräfte aber auch die Bedeutung der KollegInnen und des Teams für die Aneignung beruflicher Kenntnisse und Fähigkeiten. Hierbei wären sicherlich in weitergehenden Untersuchungen gerade für die Gruppe der Honorarkräfte die unterschiedlichen Motivationslagen für ihre Tätigkeit zu berücksichtigen sowie ihre Rolle im Gesamtkontext von Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit näher zu untersuchen.

7.5.5 Zukünftige Herausforderungen

Mit Blick auf die kommenden Anforderungen und Aufgaben erörterten die MitarbeiterInnen in den Gruppendiskussionen die folgenden Punkte, wobei in den einzelnen Häusern sehr unterschiedliche Themen und Aussagen im Vordergrund standen, die weder die befragten Jugendzentren gleichermaßen betreffen, noch vermutlich von allen DiskutantInnen geteilt werden würden (vgl. insbesondere Punkt 4). Hierin spiegelt sich auch die unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtung der Jugendzentren.

(1) Die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen: In den nächsten Jahren – so die Einschätzung in einem Jugendzentrum – werden sich im Zusammenhang mit den Veränderungen im Schulbereich voraussichtlich erneut die Angebotsstrukturen wandeln, wobei aus Sicht der LeiterIn derzeit noch offen ist, in welcher Richtung sich diese Entwicklungen vollziehen werden. So könnte das Jugendzentrum in zwei Jahren möglicherweise nicht mehr existieren, eine Verlagerung der offenen Kinder- und Jugendarbeit an Schulen bzw. eine Zusammenführung dieses Bereichs mit der Schuljugendarbeit erfolgen. Mit Blick auf die konkrete Einführung der offenen Ganztagsgrundschule – hinsichtlich derer zum Erhebungszeitpunkt Gespräche mit zwei Grundschulen bevorstanden – wird die offene Kinderarbeit in der Einrichtung vermutlich mehr oder weniger wegfallen, weil die Angebote auf das gleiche Klientel zielen. Dies könnte für das Jugendzentrum eine Konzentration auf den Bereich der Teens- und Jugendarbeit zur Folge haben. Gleichzeitig werden sich die Mitar-

beiterInnen des Jugendzentrums wahrscheinlich verstärkt an Schulveranstaltungen beteiligen. Allerdings hängt die Entwicklung in diesem Bereich auch davon ab, wie viele Kinder tatsächlich das Angebot der offenen Ganztagsgrundschule nutzen werden. Bezogen auf die Leitungsaufgaben wird der Planungsaufwand weiter zunehmen und sich die Anzahl der Schulen und der Träger (z.B. Schulamt), mit denen kooperiert wird, erhöhen. Mit diesen Entwicklungen werden voraussichtlich auch Veränderungen im Bereich der Finanzierung und der Abrechnungsmodi verbunden sein.

(2) Die Personal- und Finanzlage: Mit Blick auf die personellen und finanziellen Rahmenbedingungen wurde befürchtet, dass sich die seit Jahren zu verzeichnende »Verarmung« in der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Bereich des Personals, des Budgets und der technischen Ausstattung auch in Zukunft weiter fortsetzen wird. Im Bereich der Honorarkräfte – so das Beispiel aus einem Jugendzentrum – ist ein Abbau von früher 15 auf nunmehr 9 Kräfte zu verzeichnen, wobei zwischenzeitlich die Mittel ganz gestrichen werden sollten. Erforderlich sind darüber hinaus MitarbeiterInnen, die länger in der Einrichtungen bleiben, da die *»Beziehungsarbeit (...) erst (anfängt), wenn die Leute nach zwei Jahren wieder gehen.«* Der wechselnde Grundbestand an Honorarkräften – so die Aussage aus einem zweiten Zentrum – erschwert darüber hinaus die Planung und Kontinuität der Arbeit.

(3) Die öffentliche Lobby: Ein großes Problem der offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht nach Ansicht einer MitarbeiterIn darin, dass sie *»weiterhin so gut wie keine Lobby innerhalb der Öffentlichkeit hat.«* Ein Grund für dieses Defizit läge darin, dass der Alltag, der im Jugendzentrum stattfindet, nach außen schlecht präsentierbar und bewertbar ist: *»Die Effizienz und Effektivität dieser Arbeit wird sich auch nie darstellen lassen, weil man müsste ja umgekehrt die Frage stellen, wie würden sich die Jugendlichen innerhalb eines Sozialraums verhalten über einen gewissen Zeitraum, gäbe es diese Art und Weise der Arbeit nicht.« Damit ist die Beurteilung der offenen Kinder- und Jugendarbeit immer auch »auf das Wohlwollen des Gegenübers angewiesen, das nicht vorauszusetzen ist.«*

(4) Die konzeptionelle Grundausrichtung: Unter Verweis auf die sozialen Transformationsprozesse (eines Funktionswandels der Familie, den Veränderungen der Schule oder den Ergebnissen der Pisa-Studie) und deren Konsequenzen für das zugrundeliegende Konzept wurde in einem Jugendzentrum auch der Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Finanzmitteln hergestellt. Anstatt Räume zu schaffen, die diesen Entwicklungen Rechnung tragen und sie flankierend zu korrigieren, würde die klassische offene Arbeit durch Events und erlebnispädagogische »Alltagsfliegen« immer mehr ausgedünnt. Durch diese Entwicklungen würde die offene Arbeit nicht gefördert, sondern behindert, *»weil die Mittel, die noch da sind, nur einmal ausgegeben werden können.«* Darüber hinaus müsste sich das Jugendzentrum aufgrund seiner finanziellen und personellen Ressourcen grundsätzlich zwischen offener bzw. Beziehungsarbeit oder Event entscheiden.

(5) Die Organisations- und Teamstrukturen: In einem Jugendzentrum wurde mit Blick auf die kommende Anforderungen die Frage der Transparenz der Organisations- und Personalstrukturen in den Vordergrund gerückt, die insbesonde-

re für *»die Mitarbeiter, die halt nur ein paar Stunden hier sind, wirklich nur nen ganz begrenzten Teil von der Arbeit teilweise mitkriegen und manche Sachen gar nicht sehen, (...) dass man da halt ein bisschen Transparenz schafft: Wer macht jetzt was und wer ist wo und wo steckt er drin, dass vielleicht auch das Verständnis wächst unter den Mitarbeitern, das man so weiß, wo geht jetzt gerade was ab und wo ist noch was zu tun. Das man mehr Übersicht hat, was läuft oder was zu tun ist.«*

Zur Schaffung transparenterer Strukturen wurden als mögliche Strategien kleinere Teamgespräche, die öfter stattfinden, dafür aber zeitlich begrenzter sind benannt. Eine weiterer Ansatzpunkt wurde in der Erstellung eines großen Wochenplans gesehen, aus dem Termine, Angebote und MitarbeiterInnen für alle ersichtlich werden, um so mehr Verbindlichkeiten und bessere Reaktionsmöglichkeiten zu schaffen, wenn MitarbeiterInnen an bestimmten Tagen nicht kommen können. Ein derartiger Plan muss nicht starr und statisch sein, sondern erlaubt es flexibel auf bestimmte Situationen zu reagieren und diese dynamisch zu nutzen.

Ein weiteres Ziel liegt in der Verbesserung der Kommunikationsstrukturen, um das breite Spektrum der vielfältigen im Team vertretenen Fähigkeiten und Fertigkeiten effektiver zu nutzen. In diesem Kontext wird auch ein regelmäßiger »Tag für das Team« in Erwägung gezogen, um Verbindlichkeiten und Zuständigkeiten zu schaffen, das Konzept zu überdenken und neue Angebote zu entwickeln, zumal die anstehenden Stellenneubesetzungen eine neue Verortung der MitarbeiterInnen erfordern und einen verstärkten Kommunikationsbedarf nach sich ziehen. Zugleich versprechen sich die JugendarbeiterInnen in diesem Haus von den geplanten Aktivitäten ein besseres Klima im Team, das zugleich die Arbeit mit den Besuchern verbessert und die Belastbarkeit der einzelnen MitarbeiterInnen erhöht. Außerdem bleibt nur so der Spaß an der Arbeit bestehen. Auch in einem zweiten Jugendzentrum wurde über die Teamstrukturen nachgedacht. Hier stand eine Intensivierung des kollegialen Austauschs unter den KollegInnen auf dem Veränderungsprogramm.

(6) Die Besucherstrukturen: In einem Jugendzentrum wurde auch vor dem Hintergrund, der in den letzten Jahren zunehmenden Anforderungen im Beratungsbereich erwartet, dass es die Einrichtung *»immer mehr mit Modernisierungsverlierern zu tun haben (wird), falls diese überhaupt solche Einrichtungen noch besuchen«* werden (zumindest nicht in Zeiten, in denen es draußen warm ist).

(7) Der Fortbildungsbedarf: Momentan besteht nach Einschätzung der LeiterIn eines der befragten Jugendzentren in ihrer Einrichtung ein großer Fortbildungsbedarf, der die gesamte erlebnispädagogische Seite und den Bereich der Bildungsangebote für Jugendliche (»Jugendfreizeitstätte als Bildungseinrichtung«) betrifft. Zugleich sollte man sich jedoch auch zugleich Gedanken darüber machen, welche Fortbildungen man dem derzeitigen Personal anbieten kann. Als weiterer Schwerpunkte wurden mit Blick auf die Öffentlichkeitsarbeit und die Lobby der offenen Kinder- und Jugendarbeit das Thema »Marketing« sowie hinsichtlich der finanziellen Lage Fundraising und Sponsoring benannt,

um – mit Blick auf letzteren Bereich – zu lernen, bei derartigen Aktivitäten nicht als »Schnorrer«, sondern als Partner dazustehen.

(8) Der Wunsch für die Zukunft: Hierzu wurde in einem Jugendzentrum mit Blick auf die zukünftigen Erfordernisse lapidar formuliert: *»Mehr Geld – mehr Eigenständigkeit – kürzere Umsetzungszeiten.«*

7.6 Gesamtbilanz und Ausblick

Der Versuch, Aufgaben-, Berufs- und Tätigkeitsprofile in der Kinder- und Jugendarbeit zu ermitteln, stößt bereits bei der Absteckung dieses Handlungsfeldes auf Barrieren. Diese Probleme, den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit präzise und umfassend gleichermaßen begrifflich zu erschließen, ist zugleich ein Indiz für die starke Binnendifferenzierung dieses Arbeitsfeldes, dessen Profil durch plurale Trägerstrukturen, vielfältige Konzepte, Handlungsbereiche und Angebotsformen sowie einem breiten Methodenspektrum geprägt ist. Wird vor diesem Hintergrund zunächst das rechtliche *Gesamtanforderungsprofil* für die Arbeit in der Kinder- und Jugendarbeit herangezogen, dann haben JugendarbeiterInnen im Rahmen der Jugendförderung zu einem gelingenden Aufwachsen und zur erfolgreichen gesellschaftlichen – sozialen und kulturellen – Integration von Heranwachsenden beizutragen. Ihr sozialpädagogisches Mandat bezieht sich auf den Alltag, die Freizeit und die Bildung sowie Beratung und Hilfe bei Fragen und Problemen, Schutz und Prävention vor gesellschaftlichen Risiken. Wesentliche Aufgaben sind die Bereitstellung bedürfnisorientierter Angebote mit Aufforderungscharakter in verschiedenen Bereichen, die den Interessen der Heranwachsenden entgegen kommen und Selbstorganisationsprozesse ermöglichen. Wesentliche Leitlinien der Arbeit mit den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und -verantwortung sowie Partizipation, auf deren Grundlage das soziale Engagement und die soziale Teilhabe der Heranwachsenden gefördert werden soll. Für das berufliche Handeln sind darüber hinaus die Übergänge zur Jugendsozialarbeit, aber auch zu den erzieherischen Hilfen von Bedeutung. Wesentlicher Bezugspunkt in der aktuellen Fachdebatte ist momentan der rechtlich verankerte, eigenständige Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Referenzanalyse des drittgrößten Teilarbeitsmarktes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dokumentiert für den Verlauf der 1990er-Jahre einen personellen Wachstumsprozess, der zu großen Teilen auf die Beschäftigungszuwächse in Ostdeutschland zurückzuführen ist. Allerdings basierte die expansive Entwicklung in den neuen Ländern zu großen Teilen auf arbeitsmarktpolitischen Sonderprogrammen im Rahmen des Zweiten Arbeitsmarktes. Im Unterschied zur Kinder- und Jugendhilfe im Ganzen handelte es sich im Jahr 1998 bei der westdeutschen Kinder- und Jugendarbeit um ein Arbeitsfeld mit nahezu ausgeglichenen Geschlechteranteilen. Demgegenüber bestand im Osten in punkto Gender-Mainstreaming noch Handlungsbedarf. Differenzen zwischen den alten und den neuen Länder ließen sich auch hinsichtlich des formalen Qualifikationsprofils nachweisen: Während im Westen – bei insgesamt hetero-

generem Berufsgefüge als im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen – die Diplom-SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen der Fachhochschulen die größte Einzelberufsgruppe bildeten, waren es im Osten die ErzieherInnen, obgleich auch hier ihr quantitativer Stellenwert im Personalspektrum nicht mit ihrer Bedeutung im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu vergleichen ist. Diese Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland wirkten sich u.a. in einem höheren bzw. niedrigeren, formalen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad aus.

Das Haupttätigkeitsgebiet war gegen Ende der 1990er-Jahre der Bereich der freizeitbezogenen offenen Jugendarbeit und -pflege, in dem bundesweit gut die Hälfte aller in diesem Handlungsfeld tätigen Personen beschäftigt war, und dem erst mit großem Abstand die kulturelle Jugendbildungsarbeit, die Kinder- und Jugenderholung sowie die mobile Jugendarbeit folgten. Charakteristisch für die Beschäftigungslage in der Kinder- und Jugendarbeit ist das heterogene Mitarbeitergefüge, dass sich aus den vollzeit- und teilzeitbeschäftigten MitarbeiterInnen sowie den nebenberuflichen Kräften zusammensetzt und durch die PraktikantInnen unterschiedlicher Ausbildungsstätten, den MitarbeiterInnengruppen mit Sonderstatus (wie Zivildienstleistende oder TeilnehmerInnen von Freiwilligendiensten) und der großen Gruppe, der statistisch nicht erfassten ehrenamtlich Engagierten komplettiert wird. Unwägbarkeiten für den zukünftigen Beschäftigungsverlauf in der Kinder- und Jugendarbeit resultieren vor allem aus drei Risikofaktoren: Der hohen Arbeitsplatzunsicherheit, dem großen Anteil an Honorartätigkeiten sowie der zukünftigen Bedarfsentwicklung. Unter der Prämisse nur schwer zu schätzender, regional- und adressatenbezogen, differenzierungsbedürftiger demographischer Vorhersagen wird in Westdeutschland zunächst noch mit einer Zunahme bei den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu rechnen sein, während in Ostdeutschland eher von einem Abwärtstrend auszugehen ist.

In der aktuellen Fachdebatte spielen Fragen des Selbstverständnisses und der Identität dieses Handlungsfeldes ebenso eine Rolle wie die Aufgaben und Anforderungen, die aus den verschiedenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen für die Kinder- und Jugendarbeit erwachsen. In diesem Kontext werden u.a. Professionalisierungsanforderungen thematisiert. Ein einheitliches, allgemein akzeptiertes Berufsbild und übergreifendes Aufgabenverständnis für die Tätigkeit von JugendarbeiterInnen liegt in der fachöffentlichen und –wissenschaftlichen Auseinandersetzung jedoch nicht vor. Die verfügbaren Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile bewegen sich zudem angesichts der zersplitterten Fachdebatte, der begrenzten Forschungslage und der heterogenen Rahmen- und Handlungsbedingungen in der Jugendarbeitspraxis zusammengenommen auf höchst unsicherem Terrain.

Im Rahmen der Institutionenporträts wurden für einen kleinen Ausschnitt aus dem Teilgebiet der offenen Kinder- und Jugendarbeit exemplarisch Aufgaben und Kompetenzen für die Tätigkeit in Jugendzentren ermittelt, das in der

Fachliteratur aufgrund der schwierigen Alltags- und Arbeitsbedingungen als anspruchsvolles Aufgabengebiet gilt. Bezogen auf das Aufgabenspektrum wurde – ebenso wie bei den Kindertageseinrichtungen – auf der Grundlage der Zeitverwendungsbögen in einen sozialpädagogischen Arbeitsbereich i.e.S., der sich auf die unmittelbare Tätigkeit mit den Kindern, Teens und Jugendlichen bezieht, und einen organisationsbezogenen beruflichen Handlungsbereich unterschieden. Wesentliche sozialpädagogische Tätigkeitskomplexe in den drei erfassten Jugendzentren bildeten: (1) die Bereitstellung freizeit- und situationsorientierter Aktivitäten und Angebote in der offenen Tür, (2) die Gestaltung kontinuierlicher Angebote und Programme, (3) die Entwicklung und Durchführung größerer Projekte, Veranstaltungen und Events, (4) die Gestaltung von Ferienfahrten und lokalen Ferienprogrammen, (5) die Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit, (6) die Unterstützung bei Fragen der Alltagsbewältigung und Beratung, (7) die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses, (8) die Beobachtung, (9) die Betreuung, Beaufsichtigung und Gewährleistung der Sicherheit, (10) die Schuljugendarbeit, (11) die aufsuchende Jugendarbeit im Stadtteil sowie (12) die kriminalpräventive, cliquenorientierte Jugendarbeit. Bezogen auf die Organisationsarbeit erwiesen sich die folgenden beruflichen Handlungskomplexe von Bedeutung: (1) die Hintergrundarbeit, (2) die Konzeptionsentwicklung und Planung, (3) das Handlungsfeld Personal, Team und Reflexion, (4) die Informations- und Organisationsarbeit, (5) der Bereich der Fortbildung, (6) die Büroarbeit, Personal- und Finanzverwaltung, (7) die hauswirtschaftliche, haushalts- und haustechnikbezogene Arbeit, (8) die Zusammenarbeit mit dem Träger, (9) die Kooperations- und Vernetzungsarbeit, (10) die Öffentlichkeitsarbeit und Außendarstellung sowie (11) die Akquisition von Mitteln/Sponsoring.

Werden die verschiedenen Kompetenzen, die zur Bewältigung der einzelnen Aufgaben erforderlich sind, zusammengestellt, dann erscheinen für die MitarbeiterInnen, die unmittelbar in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern-, Teens- und Jugendlichen tätig sind, die folgenden Kompetenzbestände von übergeordneter Bedeutung:

- Flexibilität (hinsichtlich des gesamten Arbeitsbereichs, schwankender Besucherzahlen, unterschiedlicher Persönlichkeiten, Gruppierungen und Cliquen, spontaner Interessen und verschiedener Bedürfnisse sowie unvorhersehbarer Situationen);
- Offenheit als vorbehaltloser und akzeptierender Zugang auf die BesucherInnen, die gekoppelt mit unterschiedlichen Teilkompetenzen (wie Empathie, Authentizität, Kongruenz etc.), die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit begründet;
- Verlässlichkeit (im Sinne von Verbindlichkeit, Pünktlichkeit, Einhaltung von Absprachen, Verantwortungsbewusstsein ...) als personal-soziale Schlüsselqualifikationen zur Schaffung verbindlicher Angebotsstrukturen vor dem Hintergrund der gegebenen Personalausstattung (insbesondere mit Blick auf die Gruppe der Honorarkräfte);

- Kontakt-, Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit sowie Gesprächsführungskompetenz als Grundvoraussetzungen für die Arbeit mit den BesucherInnen und den KollegInnen;
- Angebots- und Vermittlungskompetenz (insbesondere bei der Gestaltung von Angeboten);
- Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionsfähigkeit.

Bezogen auf die Aufgaben und Tätigkeiten, die eher der Organisationsarbeit zugeordnet werden können und in großen Teilen auch die leitenden Funktionen betreffen, kommen die folgenden Kompetenzen hinzu:

- Kenntnisse im Bereich des Verwaltungs-, Personal-, Finanzierungs- und Rechnungswesens;
- Strukturierungs-, Steuerungs- und Organisationskompetenz;
- Kompetenzen im Bereich der Konzept- und Projektentwicklung;
- Planungskompetenzen;
- Kooperationsfähigkeit
- Kompetenzen im Bereich der Präsentation und Moderation,
- politisch-strategische Kompetenzen im Umgang mit Öffentlichkeit, Verwaltung und Medien.

Mit Blick auf die Frage des Kompetenzerwerbs für die Mitarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit vermittelten die erfassten Einzelbeispiele einen Eindruck über die verschiedenen Stationen und Erfahrungsbereiche, die zur Aneignung beruflicher Kompetenzen beitragen. Neben Aus-, Fort- und Weiterbildung spielten vorberufliche Erfahrungen und informelle Lernprozesse im Ehrenamt sowie praktische Erfahrungen im Berufsalltag eine große Rolle. Die Befunde verdeutlichen aber auch die große Bedeutung der KollegInnen und des Teams für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, insbesondere auch für die Gruppe der Honorarkräfte. In diesem Zusammenhang wären weitergehende Studien erforderlich, in denen u.a. die Rolle dieser Mitarbeitergruppe im Gesamtkontext von Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit sowohl mit Blick auf die zugrunde liegenden Motivationsstrukturen als auch bezogen auf die Dauer der Beschäftigung in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit den Heranwachsenden näher untersucht wird.

Als zukunftsrelevante Themen für ihre Einrichtung erachteten die befragten JugendarbeiterInnen u.a. die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen in ihren Konsequenzen für die Angebotsstrukturen, die personelle und finanzielle »Verarmung« der Kinder- und Jugendarbeit sowie die Arbeit an den Organisations- und Teamstrukturen.

8 Das Arbeitsfeld Jugendamt (Nicola Gragert)

Die derzeit 616 kommunalen Jugendämter in Deutschland sind unter Finanzierungs-, Planungs- und Gewährleistungsgesichtspunkten die zentralen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Bissinger u.a. 2002). Die Tätigkeitsbereiche und Kompetenzprofile der Fachkräfte im Jugendamt sind bisher jedoch kaum Gegenstand der Betrachtung. Zur Frage des Personals finden sich formale Vorgaben nur in § 72 SGB VIII, indem es heißt: »Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für die jeweilige Aufgabe nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechenden Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder aufgrund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, diese Aufgabe zu erfüllen. Soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert, sind mit ihrer Wahrnehmung nur Fachkräfte oder Fachkräfte mit entsprechender Zusatzausbildung zu betrauen.«

Vielfach wird vermutet, dass die Komplexität und die Aufgabenvielfalt des Jugendamtes eine Erklärung dafür ist, warum diese Thematik bisher nicht systematisch bearbeitet wird (vgl. DV 2002a; Müller 1994). Die Forschungslage ist äußerst defizitär und Publikationen liegen kaum vor. Hinzu kommt, dass vielseitige Reformen und Umstrukturierungsprozesse in den Kommunalverwaltungen das Arbeitsfeld zurzeit unübersichtlich erscheinen lassen.

Im Folgenden werden daher zunächst einige aktuelle Entwicklungstendenzen nachgezeichnet und die Aufgabenvielfalt des Jugendamtes anhand der von Müller (1994) definierten Aufgabenprofile dargestellt. Insgesamt kommt die hier vorliegende Sekundäranalyse zu dem Ergebnis, dass erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Jugendamtsaufgaben bisher kaum definiert sind. Müller (1994) betont in diesem Zusammenhang lediglich, dass Arbeitsplatzbeschreibungen zeigen, dass die Anforderungsprofile der Fachkräfte im Jugendamt je nach Tätigkeitsfeld sehr stark variieren. Oder Maykus (2000) weist darauf hin, dass ein Reden über die Fachlichkeit der MitarbeiterInnen im Jugendamt nur im Zusammenhang mit den strukturellen Voraussetzungen sinnvoll ist.

Um die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche der im Jugendamt arbeitenden Fachkräfte ein wenig einzuschränken, wird nachfolgend der Tätigkeitsbereich des Allgemeinen Sozialdienstes (ASD) sekundäranalytisch und empirisch untersucht. Aber auch für den Bereich des ASD ist die Auseinandersetzung über die Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen der Fachkräfte äußerst gering. Es liegen kaum Fachbeiträge, Stellungnahmen oder empirische Studien vor, die sich mit dem Aufgaben- und Anforderungsprofil des ASD als Ganzes beschäftigen. Nur zu einzelnen Teilaufgaben der Fachkräfte liegen umfangreichere Materialien vor. Die Ergebnisse im Rahmen der hier vorliegenden Sekundäranalyse basieren auf einigen Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit der Einführung des SGB VIII seit Anfang der 1990er-Jahre zum ASD publiziert worden sind. Nach Ansicht des Deutschen Vereins (2002a) liegt die ge-

ringe Auseinandersetzung mit den Anforderungsprofilen nicht zuletzt daran, dass einheitliche, fachliche Standards für die Arbeit im ASD bisher noch nicht endgültig definiert sind.

8.1 Aktuelle Tendenzen und Entwicklungen

Der Entwicklungs- bzw. Veränderungsprozess von einer reinen Ordnungs- und Überwachungsbehörde zu einer Dienstleistungsbehörde wurde insbesondere durch die Einführung des SGB VIII initiiert (vgl. Humpe-Wasmuth 1996). Neben den Rechtsgrundlagen haben aber auch sich verändernde materielle Grundlagen sowie die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Veränderungen im Jugendamt: Zum einen verändern sich durch die gesellschaftliche Entwicklung die Lebenssituationen der Heranwachsenden. Und zum anderen ergibt sich nach Müller (1994) eine veränderte Herangehensweise der Fachkräfte durch den so genannten Dienstleistungscharakter des SGB VIII. Auf den unterschiedlichen Leitungs- und Kommunikationsebenen sollte z.B. Beteiligung der LeistungsempfängerInnen ein spezifisches Handlungskriterium für die Fachkräfte in den Jugendämtern sein. Petersen (1999) weist aber darauf hin, dass bei der Entwicklung der Angebote noch eine Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten der AdressatInnen angestrebt werden muss, wenn sich die Jugendämter als Fach- und Dienstleistungsbehörde verstehen wollen.

Die Vergangenheit hat gezeigt, dass die öffentliche Jugendhilfe ihren Auftrag nur erfüllen kann, wenn ihr ein Verwaltungsinstrument zur Verfügung steht, das sie in die Lage versetzt, flexibel und schnell in der immer differenzierter werdenden Wirklichkeit zu wirken. Um die Jugendhilfe durch eine genaue Auflistung der einzelnen Tätigkeiten transparenter zu machen, ihre Effizienz und Effektivität zu steigern, sich gegen einen zunehmenden Legitimationsdruck behaupten zu können und anhand vereinbarter Zielabsprachen den Handlungsrahmen für alle Beteiligten abzustecken, werden neue Steuerungsformen diskutiert und umgesetzt (vgl. van Santen/Zink 2003).

Weitere Gründe für geplante sowie bereits vollzogene Veränderungsprozesse sind die Finanzkrise der Kommunen und die damit zusammenhängende Forderung nach mehr Effektivität des Mitteleinsatzes. Die meisten Veränderungen betreffen bisher die innere Organisation der Jugendhilfeverwaltungen, wie z.B. der Neuzuschnitt von Verwaltungen, das Abflachen der Hierarchien oder die Zusammenführung bisher getrennter Jugendhilfebereiche. Die Gestaltung der öffentlichen Verwaltungen und die Organisation Sozialer Dienste werden durch das Sozialraumprinzip als Arbeitsprinzip der Kinder- und Jugendhilfe beeinflusst. Das bedeutet, dass Behörden zu ämterübergreifender Arbeit aufgefordert sind und die Strukturen dezentraler werden. Durch die Budgetierung, die eine gewisse Flexibilisierung des Einsatzes von Haushaltsmitteln im Sozialraum ermöglicht, werden in einzelnen Jugendamtsbezirken verschiedene Konzepte ausprobiert (vgl. van Santen u.a. 2003).

8.2 Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen im Jugendamt

Die hier vorliegende Sekundäranalyse kommt zu dem Ergebnis, dass sich kaum allgemeine oder zusammenfassende Aussagen über die Aufgaben des Jugendamtes und Anforderungen an die im Jugendamt tätigen Fachkräfte in der Literatur finden. Vielfach wird darauf hingewiesen, dass dies zum einen aufgrund der Aufgabenvielfalt und zum anderen aufgrund der von Jugendamt zu Jugendamt sehr unterschiedlichen Organisationsstrukturen und administrativen Voraussetzungen auch schwierig sei.

Insgesamt gibt es nur wenige neuere Publikationen, die sich mit dem Jugendamt beschäftigen. Auf die allgemeinen Aufgaben- und Anforderungsprofile der Fachkräfte wird – wenn überhaupt – nur am Rande eingegangen. Zu einzelnen Teilaufgaben des Jugendamtes, wie z.B. der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII), gibt es jedoch deutlich mehr Materialien, in denen auch die Aufgaben und Anforderungen der Fachkräfte thematisiert werden. Im Rahmen einer historischen Betrachtung des Jugendamtes beschäftigt sich Müller (1994) auch mit dem heutigen Aufgabenverständnis im Jugendamt: In der Regel sind die Jugendämter unterhalb der Leitungsebene in einzelne Fachabteilungen gegliedert, die in unterschiedlichen Differenzierungen dem Aufgabenkatalog des SGB VIII entsprechen. Ohne die Organisationsstruktur des Jugendamtes zu berücksichtigen, lassen sich einige Aufgabenkategorien unterscheiden: das zweite Kapitel des SGB VIII, die pädagogischen Leistungsangebote, und das dritte Kapitel des SGB VIII, die anderen Aufgaben der Jugendhilfe. Diese beiden Aufgabengruppen unterscheiden sich dahingehend, dass die anderen Aufgaben überwiegend Eingriffe darstellen und überwachender, kontrollierender Natur sind, während die Leistungsangebote dem so genannten Dienstleistungscharakter zu entsprechen haben.

Aufgaben- und Anforderungsprofile unterscheiden sich in den einzelnen Abteilungen und Tätigkeitsfeldern daher erheblich voneinander. Um dieses zu verdeutlichen, fasst Müller (1994) drei *typische Aufgabenprofile* zusammen:

(1) Aufgabenprofile, die hauptsächlich Tätigkeitssegmente mit steuernder Funktion aufweisen. Hierzu gehören leitende oder anleitende Tätigkeiten, wie z.B. im Bereich der Jugendamtsleitung, der wirtschaftlichen Jugendhilfe, der Amtsvormundschaft oder der Fort- und Weiterbildung. Zu den Hauptaufgaben dieser Arbeitsplätze gehört das Planen, Organisieren, Begleiten, Auswerten, Prüfen sowie das Schreiben von Gutachten und Stellungnahmen. Fachkräfte mit diesem Aufgabenprofil sind häufig in Gremien vertreten und treffen viele Entscheidungen.

(2) Das traditionelle Arbeitssegment im Bereich des sozialpädagogischen Handelns, d.h. die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft.

(3) Aufgabenprofile, die mit viel Publikumsverkehr, viel Kontakt und Austausch mit KollegInnen sowie mit Aktenbearbeitung, Telefon- und Schriftverkehr verbunden sind. Diese Mischarbeitsplätze sind vorwiegend beim

ASD oder auch in Beratungsstellen zu finden. Typischerweise sind diese Tätigkeiten darauf gerichtet, eine spezielle Lage zu erkunden, daraus Schlüsse für das weitere Handeln zu ziehen, zu weiterem Handeln anzuregen sowie den in Gang gesetzten Prozess kontinuierlich einzuschätzen.

Diese typischen Arbeitsplatzbeschreibungen zeigen, wie stark das Aufgaben- und Anforderungsprofil der Fachkräfte im Jugendamt je nach Tätigkeitsfeld variieren kann. Die Aufgabenprofile der Fachkräfte im Jugendamt reichen in ihrer Vielfalt von der Kinder- und Jugendförderung, Hilfen in Krisen- und Notsituationen, Rechtsschutz und Unterhaltsangelegenheiten bis hin zu wirtschaftlichen Hilfen.

MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendförderung sind z.B. im Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit, der Jugendsozialarbeit und des Jugendschutzes tätig. Sie beraten Einzelpersonen, Initiativen, Gruppen und Vereine zu Fragen der finanziellen Förderung, zu Maßnahmen außerhalb der Schulzeit, zur Fachkraftförderung, zum Jugendschutz und zu Beschäftigungsprojekten. Fachkräfte im Bereich Unterhalt/Rechtsschutz erfüllen Aufgaben der Unterhaltsberatung, regeln Beistandschaften, Vormundschaften oder Pflegschaften und prüfen die Anspruchsvoraussetzungen für die Zahlung von Unterhaltsvorschüssen. Im Bereich der wirtschaftlichen Hilfen werden nach gesetzlichen Grundlagen u.a. für Eltern mit geringen Familieneinkommen die Elternbeiträge für Kindertageseinrichtungen übernommen. Außerdem wird die Finanzierung der für Eltern und Kinder notwendigen Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII von den MitarbeiterInnen geregelt.

Für das komplexe Arbeitsfeld des Jugendamtes beschreibt Müller (1994) einige grundlegende und allgemeingültige *Anforderungen an die Fachkräfte*: Das Jugendamt braucht Fachleute für den historischen Prozess des Heranwachsens in der Gesellschaft, d.h., die Veränderungen der Lebensphase Jugend müssen wahrgenommen und verstanden werden. Die Fachkräfte brauchen daher Sozialisationskenntnisse und müssen »Wirklichkeit« verstehen. Gleichzeitig müssen sie aber auch Fachleute im Gebiet der Verwaltungs- und Rechtswissenschaften sein. Die Arbeit im Jugendamt als Dienstleistungsbehörde ist durch viel Publikumsverkehr gekennzeichnet, für den die MitarbeiterInnen im Jugendamt die Fähigkeit brauchen, Menschen zu verstehen und Entwicklungen günstig zu beeinflussen. Sie müssen politisch etwas erstreiten können, wenn persönliches Engagement nicht mehr ausreicht, dauerhaft und massenhaft Probleme zu lösen. Insofern sind von den Fachkräften sozialpädagogische *und* sozialpolitische Kompetenzen gefordert.

Maykus (2000) verweist darauf, dass aufgrund des weiten Aufgabenspektrums die Bedeutung einer fachlichen Qualifikation nur in organisatorischen, abgesicherten Handlungsspielräumen richtig zur Geltung kommt. So dürfen neben aller Bedeutung der Fachlichkeit die administrativen Voraussetzungen, die Organisationsstrukturen, die finanziellen Leistungsvoraussetzungen sowie die organisatorische Ausstattung nicht aus dem Blick geraten. Neben dem Qualifikationsprofil ist zu beachten, welche Anforderungen an die Fachkräfte ge-

stellt werden, welche Anforderungen sie an sich selber stellen und von welchen Normalitätsannahmen und Integrationsvorstellungen sie ausgehen. Ohne klare Jugendhilfe- und Kooperationsstrukturen sowie eine gemeinsame Grundkonzeptentwicklung aller MitarbeiterInnen ist nach Maykus (2000) ein Reden über Fachlichkeit unvollständig.

8.3 Das Personal – eine statistische Betrachtung

Obwohl die kommunalen Jugendämter den institutionellen Kern der öffentlichen Jugendhilfe bilden und das Personal eine wichtige Ressource und ein entscheidender Faktor für die Qualität der Arbeit im Jugendamt ist, wird die Personalstruktur bislang relativ selten in der Fachöffentlichkeit diskutiert. Dies ist insofern erstaunlich, als dass empirisch gesicherte Aussagen zur Personalstruktur der Jugendämter durchaus vorliegen: Im Rahmen des Projektes »Jugendhilfe und sozialer Wandel« am DJI in München wird die Personalausstattung von Jugendämtern analysiert, wobei mittlerweile auf drei Erhebungswellen zurückgegriffen werden kann. Und auch Liebig/Schilling (2000) und Rauschenbach (2000) betrachten vor allem auf der empirischen Basis der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die Personal- und Qualifikationsstruktur des Jugendamtes:

1998 wurden bundesweit 33.046 Beschäftigte in den kommunalen Jugendämtern gezählt. Dies sind ca. 6% des Gesamtpersonals in der Kinder- und Jugendhilfe. Zahlenmäßig spielen die Jugendämter, gemessen am Gesamtpersonal der Jugendhilfe, daher keine große Rolle. Das Jugendhilfepersonal, welches bei öffentlichen Trägern außerhalb des Jugendamtes beschäftigt ist, wird dabei jedoch nicht mit einbezogen. Betrachtet man die Personalentwicklung in den kommunalen Jugendämtern wird deutlich, dass die Anzahl der Beschäftigten in den alten Bundesländern seit 1974 zwar kontinuierlich gestiegen, aber der prozentuale Anteil am Gesamtpersonal der Kinder- und Jugendhilfe seit 1990 gesunken ist (vgl. Tab. 8.1). In den neuen Bundesländern ist seit 1991 ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen (vgl. Tab. 8.2). Letztgenannte Entwicklung ist u.a. auf den Umbau der ostdeutschen Jugendhilfestrukturen zurückzuführen.

Tab. 8.1: Personal in den kommunalen Jugendämtern (alte Bundesländer, 1974-1998)

	1974	1990	1994	1998
Personal	16.949	26.060	22.334	26.422
Vollzeitfälle	15.796	21.151	19.284	22.439
Frauen	10.508	17.384	14.661	17.709
Männer	6.441	8.676	7.673	8.713
Anteil am Personal insg. in %	7,6	7,8	5,5	5,9

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1992; 1996; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Tab. 8.2: Personal in den kommunalen Jugendämtern (neue Bundesländer, 1991-1998)

	1991	1994	1998
Personal	5.621	6.576	6.624
Vollzeitfälle	5.535	6.421	5.438
Frauen	4.726	5.682	5.787
Männer	895	894	837
Anteil am Personal insg. in %	2,8	4,5	5,2

Quelle: Statistisches Bundesamt (1993; 1996; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

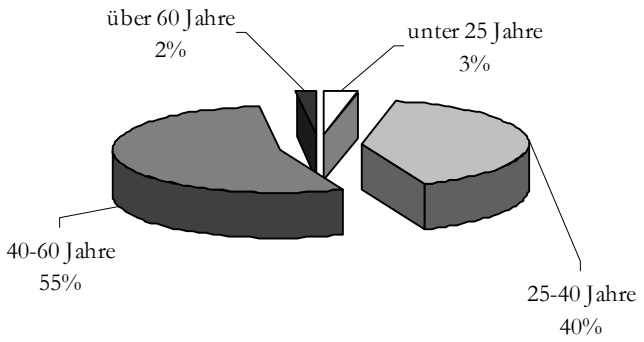
Bezogen auf das Geschlechterverhältnis zeigt die Personalstruktur, dass es in den kommunalen Jugendämtern seit 1974 in den alten bzw. 1991 in den neuen Bundesländern kaum Veränderungen gegeben hat (vgl. Tab. 8.1; Tab. 8.2). Allerdings werden zwischen West- und Ostdeutschland deutliche Unterschiede in Bezug auf das Geschlechterverhältnis sichtbar. Das Arbeitsfeld Jugendamt ist in den neuen Bundesländern im Jahr 1998 ein eindeutig von Frauen dominierter Arbeitsbereich (mit einem Frauenanteil in Höhe von 87% gegenüber 13% bei den Männern). Dagegen ist der prozentuale Anteil von Männern bei den Beschäftigten in westdeutschen deutliche höher als in ostdeutschen Jugendämtern.

Im Hinblick auf die Frage, welche Tätigkeiten die Männer und Frauen in den kommunalen Jugendämtern ausüben, kommt die empirische Analyse im Rahmen des Projektes »Jugendhilfe und sozialer Wandel« zu dem Ergebnis, dass Männer sehr häufig Leitungsaufgaben wahrnehmen und in den Hierarchien der Jugendämter in der Regel weiter oben zu finden sind (vgl. van Santen u.a. 2003).

In einigen Punkten weicht die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern auffällig von der gesamten Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe ab. So z.B. in der Altersstruktur: Mit einem Durchschnittsalter von über 41

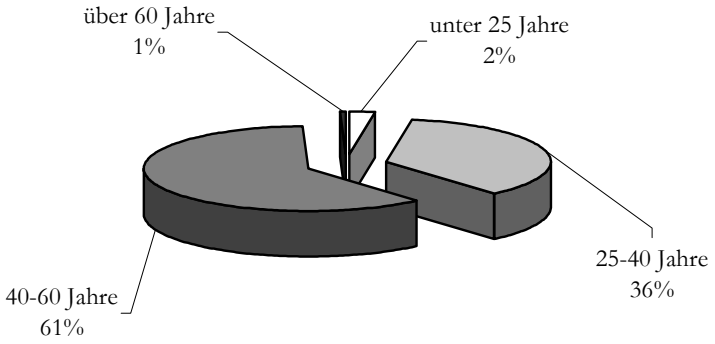
Jahren liegt das Personal in den alten Bundesländern (neben der Beratung) im Vergleich zu den anderen Arbeitsfeldern an der Spitze. 57% des Personals sind älter als 40 Jahre (vgl. Abb. 8.1). In Bezug auf die Altersstruktur gibt es nur sehr geringfügige Unterschiede in den alten und den neuen Bundesländern.

Abb. 8.1: Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Abb. 8.2: Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (neue Bundesländer, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Ein Blick auf die Altersstruktur im Zeitverlauf zeigt, dass der Anteil der 40- bis unter 60-Jährigen in den alten Bundesländern seit 1974 und in den neuen Bundesländern seit 1991 kontinuierlich gestiegen ist (vgl. Tab. 8.3). Demgegenüber ist der Anteil der unter 25-Jährigen konstant gesunken. Bei den 25- bis unter 40-Jährigen sind die geringsten Veränderungen zu beobachten. Die Entwicklung der Altersstruktur kann zwei Ursachen haben: Entweder sind in diesem Arbeitsbereich stabile Berufsbiografien zu beobachten oder die Fachkräfte beginnen eine Tätigkeit im Arbeitsfeld Jugendamt mittlerweile erst mit fortgeschrittenem Alter.

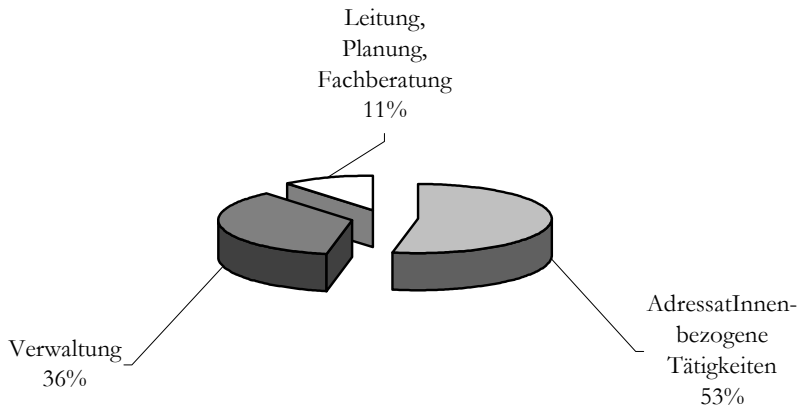
Tab. 8.3: Beschäftigte in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer; 1974-1998, neue Bundesländer 1991-1998)

	Alte Bundesländer			
Alter der Beschäftigten	1974	1990	1994	1998
< 25 Jahre	2.505	1.733	1.210	900
25-40 Jahre	6.865	12.561	10.419	10.689
40-60 Jahre	6.799	9.337	10.385	14.352
> 60 Jahre	780	411	320	481
	Neue Bundesländer			
		1991	1994	1998
< 25 Jahre	/	270	175	163
25-40 Jahre	/	2.673	2.889	2.397
40-60 Jahre	/	2.655	3.484	4.030
> 60 Jahre	/	23	28	34

Quelle: Statistisches Bundesamt (1977; 1992; 1993; 1996; 2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

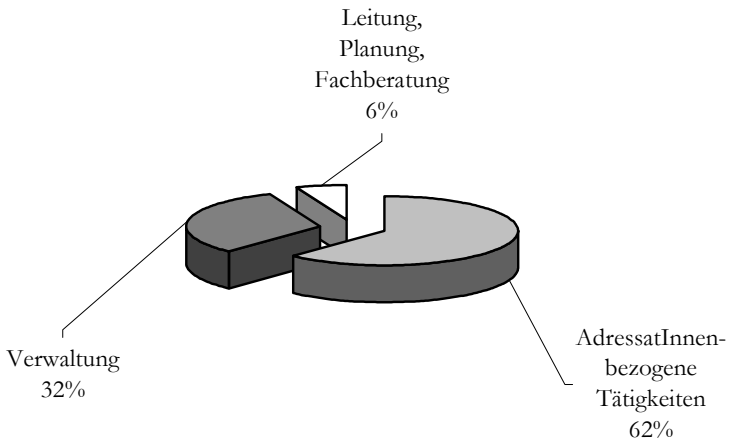
Schon die zuvor beschriebenen Aufgabenprofile von Müller (1994) haben gezeigt, wie unterschiedlich die Tätigkeiten der im Jugendamt beschäftigten Fachkräfte sind. Eine Betrachtung der Personalstruktur nach Tätigkeitsbereichen über die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik zeigt, dass die hauptsächliche Tätigkeit des Personals im Jugendamt adressatInnenbezogen ist. Der Anteil der adressatInnenbezogenen Tätigkeiten, wie Beratung, Beistandschaften oder die Jugendgerichtshilfe, beläuft sich in den alten Bundesländern auf 62% und in den neuen auf 53% (vgl. Abb. 8.3; Abb. 8.4). Der Anteil der Verwaltungsaufgaben und der wirtschaftlichen Jugendhilfe beläuft sich in den ostdeutschen Bundesländern auf 36% und in den westdeutschen auf 32%. Den Leitungs- und Planungsaufgaben kommt in den neuen Bundesländern mit 11% eine wesentlich größere Bedeutung zu als in den alten Bundesländern mit 6%.

Abb. 8.3: Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (neue Bundesländer, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

Abb. 8.4: Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (alte Bundesländer, 1998)

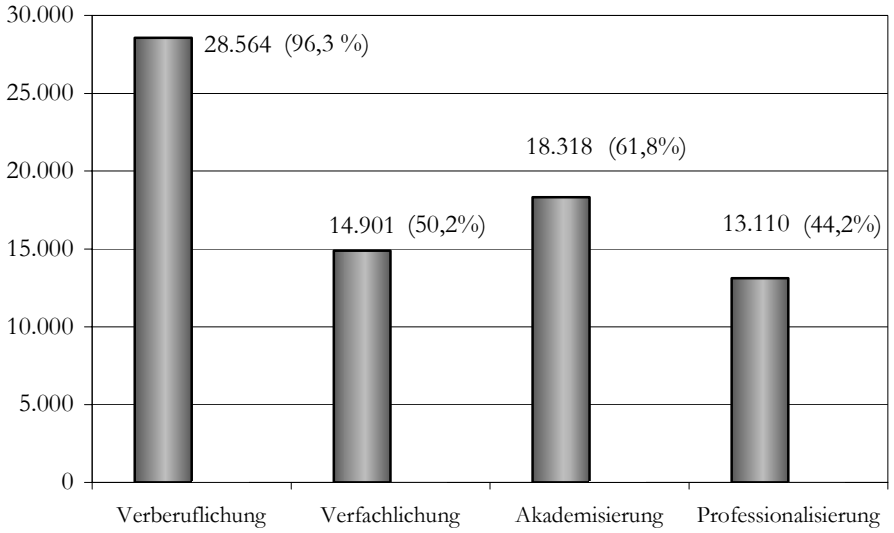


Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

Wirft man einen Blick auf die qualitative Seite der Personalstruktur fällt auf, dass das Jugendamt das einzige Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist, in dem auch zahlreiche Beschäftigte mit Verwaltungsberufen eine wichtige Rolle spielen. In diesem Zusammenhang hat Rauschenbach (2000) sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit es sich beim Jugendamt um eine »sozialpädagogische Behörde« handelt.

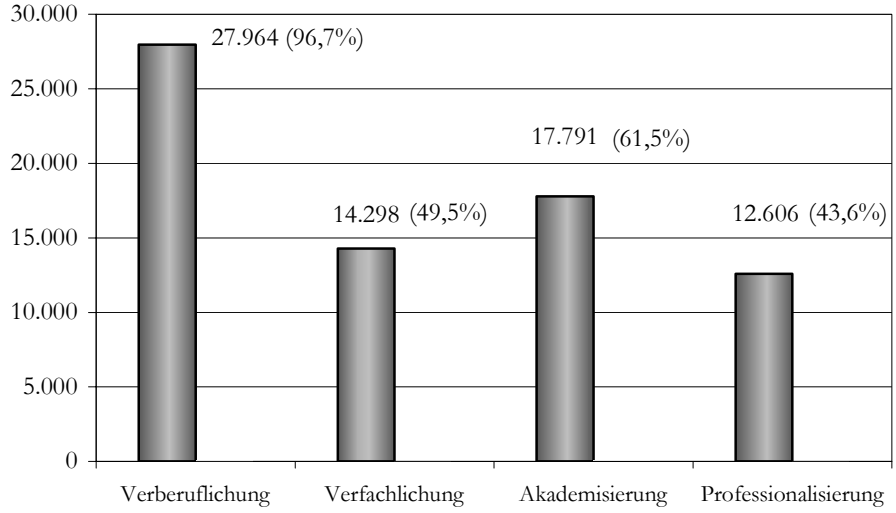
Zunächst fällt auf, dass sich bundesweit die Personalstruktur in den 1990er-Jahren kaum verändert hat (vgl. Abb. 8.5; Abb. 8.6; Abb. 8.7). Die Verberuflichung zeigt, dass es seit der Einführung des SGB VIII, außer den PraktikantInnen, kaum Beschäftigte ohne Ausbildung in den kommunalen Jugendämtern gegeben hat. In ihrem Personalprofil sind die Jugendämter mit rund 50% jedoch weniger »sozialpädagogisch« als die anderen Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Demgegenüber ist aber der Anteil der an Hochschulen und Fachhochschulen ausgebildeten Fachkräfte mit rund 64% vergleichsweise hoch. Der Anteil an sozialpädagogisch ausgebildeten HochschulabsolventInnen liegt mit zuletzt rund 45% weit vor den anderen Arbeitsfeldern in der Kinder- und Jugendhilfe.

Abb. 8.5: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1990/91)



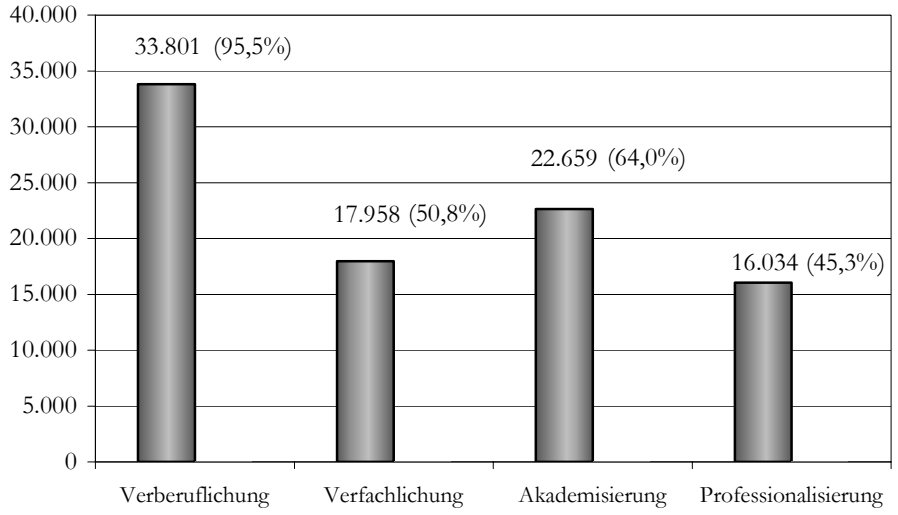
Quelle: Statistisches Bundesamt (1992; 1993); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

Abb. 8.6: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1994)



Quelle: Statistisches Bundesamt (1996); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

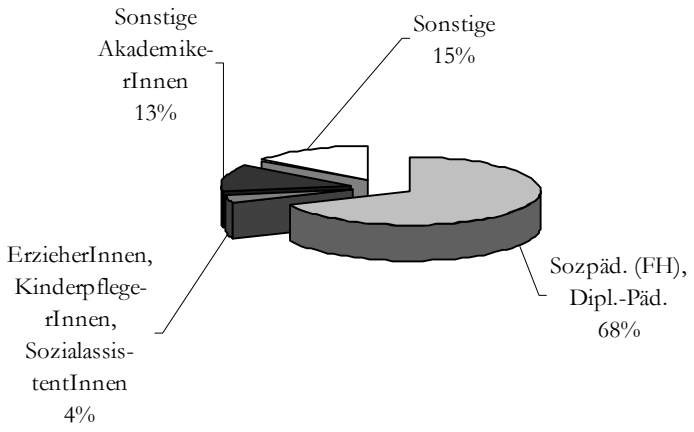
Abb. 8.7: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Rauschenbach (2000); eigene Berechnungen

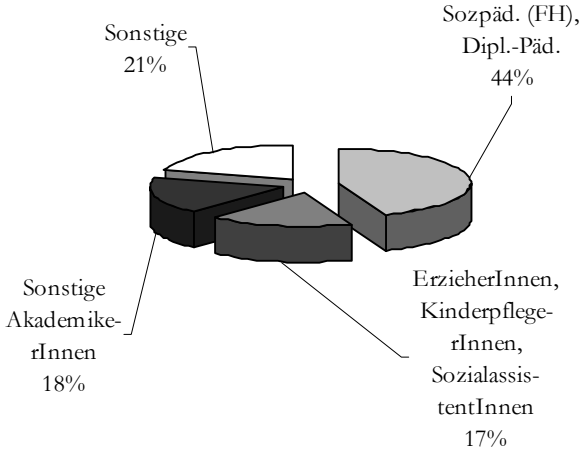
Im Folgenden wird das Personal mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschluss betrachtet. Hierbei handelt es sich um die Beschäftigungsgruppe mit hauptsächlich sozialpädagogischen Berufsabschlüssen und auch nur diese Personalgruppe wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung näher betrachtet werden. Die Analyse zeigt, dass das Personal mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten im Jugendamt – im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – einen deutlich höheren Anteil an (fach-)hochschulausgebildeten Fachkräften aufweist. In den alten Bundesländern liegt der Anteil der AkademikerInnen in diesem Tätigkeitsfeld bei 81% (vgl. Abb. 8.8). 68% des akademischen Personals sind sozialpädagogische Fachkräfte. In den neuen Bundesländern fällt diese Dominanz weniger deutlich aus. Auf Fachschulniveau ausgebildete Fachkräfte haben mit 18% eine (noch) erheblich größere Bedeutung.

Abb. 8.8: Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen (alte Bundesländer, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

Abb. 8.9: Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressatInnen-bezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen (neue Bundesländer, 1998)



Quelle: Statistisches Bundesamt (2002); Berechnungen der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik; eigene Berechnungen

8.4 Der Allgemeine Sozialdienst

Im Folgenden werden die Anforderungsprofile für die Fachkräfte im ASD genauer betrachtet. Die Auswahl des ASD begründet sich aus der Tatsache, dass es sich beim ASD hauptsächlich um so genannte »Mischarbeitsplätze« handelt, die nach der Einteilung von Müller (1994) dem dritten Aufgabenprofil zuzurechnen sind (vgl. Kap. 8.2). Diese können am ehesten als typisch für die Arbeit im Jugendamt bezeichnet werden, weil die Fachkräfte des ASD Familien in Erziehungssituationen beraten und unterstützen sowie entsprechende ambulante und stationäre Hilfen vermitteln. Weitere Aufgaben sind z.B. die Vermittlung von Pflege- bzw. Adoptivpersonen und viele weitere Aufgaben außerhalb der Jugendhilfe. Auch die Begleitung im Verfahren nach dem Jugendgerichtsgesetz kann Aufgabe des ASD sein, ist aber in den meisten Kommunen die Aufgabe der Jugendgerichtshilfe, die einen Sonderdienst darstellt.

Speziell über Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen der ASD-Fachkräfte liegen wenig Publikationen vor, obwohl in den letzten Jahren vermehrt die Notwendigkeit erkannt worden ist, sich mit den Kernfunktionen des ASD sowie den Hauptaufgaben und Qualifikationsanforderungen der ASD-Fachkräfte zu beschäftigen. Thema der Fachdebatten ist zum einen die Umset-

zung der im Achten Jugendbericht definierten Strukturmaximen und zum anderen werden einzelne Teilaufgaben der Fachkräfte intensiv diskutiert. So werden aus den Handlungsprinzipien, die sich aus den Strukturmaximen des Achten Jugendberichts ergeben, spezielle Anforderungen an die Fachkräfte abgeleitet oder im Rahmen der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII) wird die Entscheidungsverantwortung der Fachkräfte im Jugendamt oder der Stellenwert von sozialpädagogischen Diagnosen diskutiert.

8.4.1 Situation und Perspektiven des Allgemeinen Sozialdienstes

Als ein zentraler Basisdienst hat der ASD Aufgaben zu bewältigen, die jugendamtsspezifisch variieren. Die jeweiligen örtlichen Aufgabenprioritäten des ASD sind unterschiedlich und müssen sich den verändernden Bedingungen sowie der sozialen Infrastruktur anpassen. Die Organisationsstruktur des ASD sowie seine Aufgaben, Arbeitsmethoden und Qualifikationsprofile unterscheiden sich also regional sehr stark (vgl. DV 2002a). Ein Ost-West-Vergleich von Franzke/Schweikart (2000) zu den Bewältigungsstrategien der ASD-Fachkräfte zeigt deutliche Unterschiede in den Arbeitsmethoden. Die ASD-Fachkräfte im Osten orientieren sich z.B. mehr am Verwaltungshandeln und erhoffen sich konzeptionelle Vorgaben, während die ASD-Fachkräfte im Westen eher nach individuellen Lösungen suchen und versuchen, sich selbst fachliche Standards zu erarbeiten. An vielen Fortbildungen teilnehmen zu können, wird von den Fachkräften im gesamten Bundesgebiet als außerordentlich wichtig angesehen, wobei der Bedarf an Fortbildungen zum Teil in sehr unterschiedlichen Bereichen gesehen wird (vgl. Franzke/Schweikart 2000).

Dies kann aber auch damit zusammenhängen, dass viele Jugendämter innerhalb ihres ASD Schwerpunkte oder Vertiefungsgebiete gebildet haben, für die jeweils unterschiedliche Wissensbestände erforderlich sind. Zusätzlich zum ASD und zu den Schwerpunkten sind zum Teil Spezialdienste entstanden, die sich an besondere Zielgruppen wenden oder sich auf bestimmte Interventionsformen spezialisieren. Im Gegensatz zu den Spezialdiensten ist der ASD in allen Fragen der Kinder- und Jugendhilfe zunächst zielgruppenübergreifender Basisdienst. Er ist der einzige Dienst, der keinen Hilfesuchenden abweisen kann und der mit sehr unterschiedlichen Problemkonstellationen konfrontiert wird.

Die Ausführung und Ausgestaltung der Hilfeleistungen steht jedoch immer im Zusammenhang mit den strukturellen, finanziellen, organisatorischen und fachlichen Standards in den einzelnen Jugendämtern. Die organisatorische Zuordnung des ASD ist beim Jugendamt oder beim Sozialamt, als eigene Abteilung oder als eigenes Amt, möglich. Der fachlich-rechtliche Arbeitsbereich des ASD liegt im Schnittpunkt der Kinder- und Jugendhilfe und der Sozial- und Gesundheitshilfe (vgl. Proksch1994a). Die Aufgaben im Rahmen des Gesundheits- und Sozialwesens werden in den nachfolgenden Darstellungen jedoch nicht berücksichtigt.

Der ASD hat in den 1990er-Jahren begonnen, neue Konturen zu entwickeln, weil sich gesellschaftliche Bedingungen, Anschauungen und Lebensweisen verändert haben (vgl. Proksch 1994b). Es wurde dabei davon ausgegangen, dass die Fachkräfte im ASD heute verstärkt mit den Auswirkungen und Risiken gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse konfrontiert sind und sich somit besondere Anforderungen für die Arbeit im ASD ergeben. Für die Fachkräfte im ASD bedeutet dies, insbesondere im Hinblick auf immer enger werdende finanzielle Rahmenbedingungen der Kommunen, eine ständige Ausweitung der an sie gestellten Anforderungen. Gesellschaftliche und politische Veränderungen sorgen für eine Dynamik, die großen Einfluss auf die Entwicklungsbedingungen der Arbeit im ASD haben. Hierzu gehören z.B. die Wirtschaftlichkeit als fachliches Gebot, eine neue Ämterstruktur durch Verwaltungsreformen, die Dienstleistungsphilosophie des SGB VIII oder die Diskussion um Case-Management und Organisationsentwicklung (vgl. DV 2002a).

Die neuen Herausforderungen für die Arbeit im ASD liegen in den Zielvorgaben der Wirtschaftlichkeit einerseits und der Dienstleistungsorientierung andererseits, so dass die Tätigkeit der Fachkräfte rechtliche, ökonomische und pädagogische Bereiche umfasst.

Pädagogische Beurteilungskompetenz und das Ziel der Kosteneinsparung sind aber nicht immer in Einklang zu bringen. ASD-Fachkräfte müssen selbst darauf achten, die Kosten so gering wie möglich zu halten. Wenn sie eine Hilfe für unbedingt erforderlich halten, können sie häufig nur unter Vorbehalt entscheiden. Die endgültige Bewilligung der Maßnahme wird oft von anderer Seite entschieden. Für die Fachkräfte stellt sich daher die Anforderung, die Diskrepanz zwischen sozialpädagogischem Handeln und Verwaltungshandeln auszuhalten und – so gut wie möglich – auszubalancieren (vgl. Falterbaum 1999). Die Arbeit im ASD hat die sozialpädagogischen Aspekte zu beachten und gleichzeitig mit den Konsequenzen der »Neuen Steuerungsmodelle« für Konzeption und Alltagspraxis der kommunalen Jugendhilfe zurechtzukommen (vgl. Puhl 2001).

Es wird vielfach behauptet, dass mit dem Inkrafttreten des SGB VIII die Rolle des ASD entscheidend aufgewertet worden ist. So ist die Fachlichkeit des ASD z.B. ausschlaggebend für die Qualität der erzieherischen Hilfen (vgl. Birtsch/Münstermann/Trede 2001). Im SGB VIII wird die Hilfeplanung als Aufgabe für die Jugendämter verbindlich festgelegt. Die Jugendämter tragen damit die Verantwortung für fachlich qualifizierte Entscheidungen über die »notwendigen und geeigneten« Hilfen im Einzelfall. Bei der Entscheidungsfindung wie bei der Planung und Durchführung der Hilfen sollen Personensorgeberechtigte wie Kinder und Jugendliche beteiligt werden, um damit letztendlich auch Akzeptanz bei den AdressatInnen der Hilfen zu schaffen. Das SGB VIII beabsichtigt, eine veränderte Art und Weise der Aufgabenausübung seitens der Fachkräfte zu erreichen (z.B. Beratung, Unterstützung und Betreuung vor Eingriff und Kontrolle, Differenzierung des Leistungsangebotes, Stärkung der Beteiligungsrechte, Verbesserung der Kooperation, Vorrang ambulanter vor stati-

onärer Hilfe). Die Aufgabe der Fachkräfte ist es jedoch nicht nur, diesen Perspektivenwechsel in der Praxis aktiv anzunehmen, sondern diesen für die BürgerInnen auch deutlich erkennbar umzusetzen. Die Betonung stadtteilorientierter, ganzheitlicher, sozialökologischer und präventiver Arbeit fordert die Fachkräfte auf, immer mehr zu Managern der Sozialen Arbeit zu werden. Ökonomische Bewertungen der Sozialen Arbeit in Richtung Effektivität und Effizienz, soziales Controlling und soziale Planung werden, neben der Fähigkeit zum strukturierten sozioökonomischen Denken, zunehmend wichtig. Neben spezialisiertem Wissen umfasst die Fachlichkeit beim ASD vor allem umfangreiches Orientierungswissen, damit auf die Herausforderungen in der Gesellschaft reagiert werden kann (vgl. Proksch 1994b).

8.4.2 Rechtliche Grundlagen – Aufgaben des Allgemeinen Sozialdienstes

Es gibt keine speziell für den ASD geschaffene Rechtsgrundlage, sondern die rechtlichen Grundlagen für Aufgaben, Zielorientierung, Zweckbestimmung und Verwaltungsverfahren des ASD ergeben sich aus dem Sozial- und Rechtsstaatsgebot des Grundgesetzes und den daraus entwickelten Sozialgesetzen. Die grundlegenden Rechtsvorschriften für die Arbeit des ASD sind, neben dem Grundgesetz (GG) und dem Gesetz zur freiwilligen Gerichtsbarkeit (FGG), das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) und das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB). Aus den Leitgedanken des GG folgt die Rechtspflicht des ASD, Fürsorge gegenüber bedürftigen Personen und ihrem Anspruch auf entsprechende Hilfen nicht nur in materiellen Leistungen zu zeigen (vgl. Proksch 1994a). Das Sozialstaatsprinzip des GG fordert vom ASD, auf neue gesellschaftliche Problemlagen angemessen zu reagieren und gestaltend einzugreifen. Dies wird insbesondere in der Diskussion um eine moderne Jugendhilfe deutlich. Durch Partizipation und Kooperation sowie durch eine angemessene Hilfeplanung soll ein lokal differenziertes und flexibles Angebot bereitgestellt werden.

Die zentrale rechtliche Grundlage des ASD im Bereich des kommunalen Jugendhilfehandelns ist das SGB VIII. Die dort festgelegten Aufgaben hat der ASD entsprechend der Zielvorgaben bestmöglich zu erfüllen. Gemäß § 1 Abs. 3 Satz 4 SGB VIII ist es die Aufgabe der Jugendhilfe, dazu beizutragen, dass positive Lebensbedingungen für junge Menschen sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt erhalten und geschaffen werden. Die wesentlichen Grundlagen einer vertauensvollen Zusammenarbeit zwischen den HilfeadressatInnen und der Fachkraft sind die Vorschriften zum Schutz personenbezogener Daten nach dem SGB VIII, die Vorschriften des § 203 StGB und der fachliche Standard der Beteiligung (z.B. § 36 SGB VIII) (vgl. Kolb 1994). Zu den Pflichtaufgaben der Fachkräfte des ASD gehören u.a.:

- die allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie, insbesondere die Beratung in Fragen zur Erziehung und Entwicklung junger Menschen
- der Kinderschutz bei dringender Gefahr für das Wohl des Kindes und das damit verbundene staatliche Wächteramt (§ 6 GG, § 50, Abs. 2 SGB VIII)

- die Beratung in Fragen der Partnerschaft, Trennung und Scheidung (§ 17 SGB VIII)
- die Mitwirkung bei allen Fragen der Regelung der elterlichen Sorge bei ehelichen und nichtehelichen Kindern – z.B. Umgangsrecht oder Gefährdung des Kindeswohls (§ 50 SGB VIII, BGB, FGG)
- die Unterstützung des Vormundschaftsgerichtes und des Familiengerichtes bei der Entscheidungsfindung
- die Bedarfsfeststellung, Gewährung und Vermittlung von Hilfen zur Erziehung sowie die Hilfeplanung, Hilfeplanfortschreibung und Finanzierung (§ 27 ff. SGB VIII)

8.4.3 Sekundäranalyse: Handlungsprinzipien des Allgemeinen Sozialdienstes und spezielle Anforderungen an die Fachkräfte

Bei der Suche nach theoretischen und empirischen Studien zu den »Aufgaben und Qualifikationsanforderungen im Arbeitsbereich des ASD« stößt man in erster Linie auf Veröffentlichungen, die zwar die kaum zu überblickende Vielzahl an Aufgaben des ASD erwähnen, aber hauptsächlich auf die im Achten Kinder- und Jugendbericht aufgestellten Strukturmaximen Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration als Handlungsprinzipien verweisen (vgl. BMFSFJ 1990). In der theoretischen Diskussion über die Aufgaben und Funktionen des ASD werden von diesen Handlungsprinzipien einige spezielle Anforderungen an die Fachkräfte abgeleitet, die das Ziel verfolgen, mehr Klarheit und Orientierung für das Handeln im ASD zu erlangen. Des Weiteren wird im Rahmen der Fachdebatten insbesondere der Hilfeplan als Planungsinstrument diskutiert. Fachliche Kriterien, die für die Fachkräfte im Hinblick auf ein Hilfeplanverfahren handlungsleitend sein sollen, werden nach wie vor entwickelt und diskutiert (vgl. Bayerisches Landesjugendamt 2000; Falterbaum 1999; Adler 1998; Merchel/Schrapper 1994).

Die meisten Arbeiten, die in den 1990er-Jahren über den ASD veröffentlicht wurden und sich auch mit der Entwicklung fachlicher Standards beschäftigen, beziehen die alltägliche Berufspraxis kaum mit ein (vgl. z.B. Güthoff 1996; Hinte 1996; Krieger 1994; Textor 1994). Einige neuere Publikationen beschäftigen sich jetzt jedoch primär mit den Aufgaben- und Kompetenzprofilen der Fachkräfte und auch die MitarbeiterInnen an der Basis äußern sich bezüglich ihrer Berufspraxis (vgl. z.B. AGJ 2003; DV 2002a; Stadt Dormagen 2001; Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern 1999).

Als die zentralen Aufgaben des ASD werden in der Regel die persönliche (Einzel-)Hilfe und die strukturbezogene Arbeit benannt. Eine Selbstevaluation von ASD-MitarbeiterInnen (vgl. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern 1999) ergibt, dass die Einzelfallbearbeitung nach wie vor die zentrale und auch die zeitlich umfangreichste Leistung des ASD darstellt. Hinte (1996) geht davon aus, dass diese Anforderungskombination eine hohe Komplexität

beinhaltet, wobei bei einer erhöhten Konzentration auf den Einzellfall häufig die strukturellen Aspekte außer Acht gelassen werden.

Anhand der Strukturmaximen werden im Folgenden die Aufgaben und Anforderungen für die Einzelfallhilfe und die strukturbezogene Arbeit unter Berücksichtigung der theoretischen Diskussion zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss wird die im Rahmen der Einzelfallhilfe vieldiskutierte Aufgabe der Hilfeplanung gesondert dargestellt.

8.4.3.1 Aufgaben und Anforderungsprofile in der strukturbezogenen Arbeit anhand der Strukturmaximen Prävention und Regionalisierung

Die Hauptaufgaben der strukturbezogenen Arbeit werden vor allem aus den Strukturmaximen Prävention und Regionalisierung abgeleitet. D.h. im Einzelnen

- die rechtzeitige Analyse sozialer Problemkonstellationen, die sich in den örtlichen Zuständigkeiten abzeichnen und die Einleitung von Maßnahmen zur Reduktion akuter Notlagen.
- die Einschätzung der Wirksamkeit bestehender Angebote in der sozialen Infrastruktur sowie die Vorhersage notwendiger gemeinwesenbezogener Hilfen.
- das Bündeln und Registrieren der unterschiedlichen Problemlagen sowie eine darauf bezogene sozialraum- und gruppenorientierte Planung.
- politisches Handeln, politische Gremienarbeit und Öffentlichkeitsarbeit, weil die Fachkräfte der Beratung und Unterstützung von Hilfesuchenden eine »Anwaltsfunktion« haben sowie die Aufgabe, sich in andere Gesellschafts- und Politikbereiche einzumischen.
- die Aufmerksamkeit für die im Bezirk bzw. der Region vorhandene soziale Infrastruktur, insbesondere bei der Kooperation mit anderen Diensten sowie bei der Sozial- und Jugendhilfeplanung.
- die Kooperation und Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen, Trägern der freien Jugendhilfe und anderen Institutionen im Sozialraum (vgl. Hinte 1996; Güthoff 1996; Thiersch 1996).

Aus der Diskussion über die Strukturmaximen werden Kernkompetenzen an die Fachkräfte abgeleitet, die im Folgenden in den Kategorien Fach- und Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Persönlichkeitskompetenz systematisiert werden:

Fach- und Sachkompetenz:

- Kenntnisse über die Sozialstruktur, die Sozialplanung und informelle Kenntnisse über den Sozialraum (Bedarfslagen und Möglichkeiten in einer Kommune)
- Kenntnisse über die Arbeit anderer Institutionen
- systemtheoretische Kenntnisse

- Kenntnisse über einen strukturierten Teamablauf und Teamkooperation

Methodenkompetenz:

- Moderationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Strukturierungskompetenz
- gruppenmethodische Kompetenzen

Sozialkompetenz:

- Teamfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Fähigkeit, sich in Gremien einzubringen

Persönlichkeitskompetenz:

- Auseinandersetzungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Empathie

Flexible Denkstruktur:

- innere Haltung
- Transparenz

Aus den Aufgaben im Rahmen einer strukturbezogenen Arbeit wird häufig die Kompetenz abgeleitet, laufend Informationen zur Sozialstruktur und der Sozialplanung sowie informelle Kenntnisse über den Sozialraum parat zu haben, um z.B. eine Bürgerbeteiligung sowie eine Integrationsvorsorge gewährleisten zu können (vgl. Kreft/Milenz 1996).

Dieses verlangt von den Fachkräften neben differenzierten Kenntnissen über Bedarfslagen, Angebote und Möglichkeiten in einer Kommune die Fähigkeit, sich in den Alltag und in Gremien einzubringen sowie die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit sehr verschiedenen Menschen (vgl. Güthoff 1996). Merchel (1998b) schlussfolgert, dass die MitarbeiterInnen des ASD mit den in ihrem Bezirk (z.B. Schulen, Kindertageseinrichtungen) angesiedelten psychosozialen Diensten, Beratungsstellen oder Behörden kooperieren müssen, um die Klientel bei Bedarf an diese Stellen verweisen zu können. Dies setzt umfangreiche Kenntnisse über die Arbeit in den jeweiligen Institutionen voraus. Eine Zusammenarbeit und konkrete Absprachen mit Fachkräften anderer Einrichtungen ist so gesehen eine strategische Notwenigkeit. Von den Fachkräften erfordert dies die Kompetenz, Prozesse der Vernetzung zu initiieren, Vernetzungen aufrechtzuerhalten und zeitliche sowie methodische Absprachen zu treffen und einzuhalten. Die Differenz zwischen dem bestehenden Angebot und dem Be-

darf wahrzunehmen, erfordert eine flexible Denkstruktur. Von den Fachkräften wird die Fähigkeit zu einem produktiven Zusammenwirken aller Fachkräfte verlangt. Eine kollegiale Beratung im Rahmen einer interdisziplinären Zusammenarbeit erfordert Kompetenzen im Bereich der Moderation, im Umgang mit Konflikten, in der gezielten Vorbereitung sowie eine transparente Arbeitsweise (vgl. Merchel 1998b). Neufeldt (2003) verweist in diesem Zusammenhang auf die Methode des so genannten »reflektierenden Teams«. Die Grundstruktur des »reflektierenden Teams« setzt bei den Fachkräften neben theoretischen Kenntnissen (z.B. Systemtheorie) auch Kenntnisse über einen strukturierten Ablauf voraus, um als Teamberatung erfolgreich zu sein. Ein gleicher Kenntnisstand und vergleichbare Fähigkeiten in Bezug auf Teamprozesse sind seiner Meinung nach daher grundlegende Voraussetzungen für eine kollegiale Beratung.

8.4.3.2 Aufgaben und Anforderungsprofile in der (Einzel-)Hilfe anhand der Strukturmaximen Alltagsorientierung, Partizipation und Integration

Für die gesamte Arbeit der ASD-MitarbeiterInnen, aber insbesondere für die (Einzel-)Hilfe werden in Bezug auf die Strukturmaximen Alltagsorientierung, Partizipation und Integration folgende Hauptaufgaben diskutiert:

- die Fachkräfte haben eine ganzheitliche Hilfe zu gewährleisten, indem sie beraten und vermitteln, aber auch weitergehend informieren, begleiten und begutachten
- die Betroffenen sollen an allen Entscheidungen beteiligt werden und ihre Wünsche sollen im Mittelpunkt des fachlichen Handelns stehen (Partizipationsrechte)
- das soziale und familiäre Umfeld der KlientInnen ist in die (Einzel-)Hilfe einzubeziehen
- es soll eine ganzheitliche Hilfe geleistet werden, indem eine Verbesserung der Lebenslagen angestrebt wird und nicht nur Symptome behoben werden
- die Fachkräfte müssen eine Vertauensbasis zum Hilfesuchenden schaffen
- die unterschiedlichen sozialen Dienstleistungen sind von den Fachkräften zu koordinieren
- aufgrund der Garantenstellung müssen die Fachkräfte jeder Meldung nachgehen und in Krisensituationen sofort intervenieren
- in Form von Dokumentationssystemen sind die Situation der Betroffenen sowie die eingeleiteten Hilfen schriftlich festzuhalten (vgl. Hinte 1996; Krieger 1994; Geiser 1996b; Kreft/Mielenz 1996; DV 2002a)

Aus der Diskussion über die Strukturmaximen lassen sich die Kernkompetenzen für die Fachkräfte wie folgt systematisieren:

Fach- und Sachkompetenz:

- Kenntnisse über das Spektrum der Hilfemöglichkeiten
- Kenntnisse über institutionelle Strukturen

- entwicklungspsychologisches und sozialisationstheoretisches Wissen
- Rechtskenntnisse
- EDV- Kenntnisse

Methodenkompetenz:

- Konfliktlösungskompetenzen
- Fähigkeiten zur Ressourcenaktivierung
- Analyse- und Diagnosekompetenz
- Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz
- Moderationsfähigkeit
- Beurteilungs- und Aushandlungskompetenz
- Rechtsauslegungskompetenz
- Fähigkeit, klar und sicher formulieren zu können
- Kenntnisse und Anwendung von Deeskalationsmethoden

Sozialkompetenz:

- Empathie
- Teamfähigkeit

Persönlichkeitskompetenz:

- Frustrationstoleranz
- sich von eigenen Normalitätskonzepten distanzieren können
- akzeptierende und respektierende Haltung
- schnell handeln können
- Entscheidungskompetenz

Die Auflistung der Hauptaufgaben lässt erkennen, dass die komplexe Zielsetzung der (Einzel-)Hilfe Aufgaben in den Bereichen Beratung, Diagnose, Vermittlung, Kontrolle und Planung beinhaltet (vgl. auch DV 2002a).

Proksch (1994a) stellt eine zunehmende Verrechtlichung gesellschaftlicher Bereiche fest, so dass die Anwendung und Auseinandersetzung mit Recht für die Fachkräfte des ASD eine weitere und immer wichtigere Aufgabe darstellt. Es wird ein hohes Maß an Rechtskenntnissen, Fachkompetenz hinsichtlich der Rechtsinstrumentarien und vor allem Rechtsauslegungskompetenz verlangt, um die Rechtsvorschriften im Sinne einer optimalen sozialen Intervention für die Betroffenen nutzen zu können (vgl. Proksch 1994a)

Da der ASD zielgruppen- und generationsübergreifend arbeitet, sieht Textor (1994) eine besondere Anforderung an die Fachkräfte darin, sich ständig auf vielschichtige Problemlagen einstellen zu können. Die Kompetenz, mit sehr verschiedenen KlientInnen umgehen zu können, bedeutet, sich auf den jeweiligen Sprach- und Umgangsstil einzulassen. Die Fachkräfte sind häufig mit Menschen konfrontiert, die ihre Situation verbal schlecht beschreiben können und

wenig Interesse an längeren Beratungsgesprächen haben. Die Fachkräfte müssen dennoch die Perspektive der KlientInnen erfassen, sich in deren Situation einfühlen, ihnen Respekt entgegenbringen sowie ihre Vorstellungen und Befürchtungen wahrnehmen (vgl. Textor 1994). Bei der formlosen Beratung kommt es zudem darauf an, den KlientInnen die Mitwirkung am Beratungsprozess zu erleichtern. Die Fachkräfte müssen an den Erfahrungen, Problemen und Einstellungen ihrer Klientel und deren Lebenssituation anknüpfen. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, weil dabei die institutionellen Strukturen und gesetzlichen Rahmenbedingungen stets beachtet werden müssen. Unter strikter Einhaltung des Datenschutzes und der Wahrung der Vertraulichkeit wird angestrebt, mit den jeweils Beteiligten eine Lösung des Problems oder Konfliktes zu erarbeiten. Die Fachkräfte müssen von Fall zu Fall abwägen, wann sie ihren eigenen Beratungsauftrag wahrnehmen, wann andere Hilfen eingeleitet oder die Dienste anderer Einrichtungen in Anspruch genommen werden. Der ASD bleibt eventuell über Jahre hinweg für die BürgerInnen zuständig, auch wenn eine Hilfe von einem anderen Dienst durchgeführt wird. Für den ASD ist der kontinuierliche Kontakt zu Familien, Eltern und Kindern aufgrund unterschiedlicher Anlässe charakteristisch.

Diese allgemeine Beratungs- und Unterstützungsleistung erfordert nach Proksch (1994b) einen Blick auf die komplexe Lebenssituation der Klientel sowie in das gesamte soziale Netzwerk der Familie oder des Jugendlichen. Die Beratung versteht sich heute nicht mehr als Hilfe »in besonderen Lebensschwierigkeiten«, sondern wird im Hinblick auf die gesamte Lebenssituation des jungen Menschen erbracht (vgl. Proksch 1994b). Um die Realität der KlientInnen, die Gesamtsituation, die Vielschichtigkeit der Problemursachen und die vielfältigen Möglichkeiten im weiteren Umgang damit berücksichtigen zu können, sollten die Fachkräfte diagnostische Verfahren anwenden können. Durch eine Ursachenerfassung sollten sie im Kontext einer daraus abgeleiteten prognostischen Aussage zu einer Beurteilung und einer zielgenauen Entscheidung für weitere Hilfemaßnahmen gelangen (vgl. Merchel 1998b).

Die Fachkräfte sind in der (Einzel-)Hilfe daher gefordert, sich von ihren eigenen Normalitätskonzepten zu distanzieren und anders gestaltete Alltagswelten und Lebensentwürfe zu akzeptieren. Andere Vorstellungs- und Handlungsmuster müssen respektiert werden, da nur gemeinsam mit dem Klienten an einer Problemlösung gearbeitet werden kann. Peters (2002b) macht zudem auf die seiner Meinung nach häufig in ihrer Bedeutung unterschätzte Konfliktlösungskompetenz und die Fähigkeit zur Ressourcenaktivierung aufmerksam. Diese Fähigkeiten sind nicht einem bestimmten SGB VIII-Paragraphen zuzuordnen, seien aber in hohem Maße notwendig. So werden z.B. viele Probleme durch eine informelle Beratung, durch das Verweisen auf andere Hilfemöglichkeiten oder durch die Unterstützung beim Umgang mit Formularen und Anträgen geregelt.

Neuffer (2001) weist darauf hin, dass sich auch aus der Krisenintervention zahlreiche Anforderungen ergeben, wie z.B. die Fähigkeit, schnell handeln und

reagieren zu können. Da es wenig handlungstheoretische Konzepte gibt, die den Fachkräften bei der beruflichen Anforderung einer Krisenintervention zur Seite stehen, muss die Krise unter Handlungszwang als mehrdimensionale Erscheinung analysiert werden. Die familiären oder sonstigen Umweltfaktoren sind dabei mit zu berücksichtigen. Bei der Lösung oder Entschärfung einer Krise sollten also personelle und strukturelle Ressourcen im Umfeld ermittelt werden. Neuffer (2001) schlägt vor, dass Fachkräfte z.B. durch eine Telefonschulung lernen könnten, wie gezielt Informationen erfragt werden, wie man bei aufsuchender Arbeit konzeptionell vorzugehen hat und wie qualifiziert vermittelt werden kann.

Rotering/Lengemann (2001) stellen in diesem Zusammenhang die Anforderungen an eine Krisenintervention auf vier Ebenen dar:

(1) Die Fachkräfte sind HelferInnen für die jungen Menschen, die sich individualpsychologisch in einer Krise befinden, emotional irritiert sind und ein unterstützendes Erziehungsangebot benötigen. Benötigt werden hierfür Fähigkeiten, um teilweise stellvertretend für die Betroffenen deren Alltag zu strukturieren. Gesprächsführungskompetenzen und die Kenntnis von Deeskalationsmethoden sind für die Arbeit wichtige Instrumente.
(2) In der Regel bestehen auch Beziehungskonflikte und die Fachkräfte werden mit einer immensen Beziehungsdynamik konfrontiert. Die Fachkräfte müssen ihre Rolle klar definieren, um die Konfliktbeteiligten miteinander ins Gespräch zu bringen und zu einer Problemlösung zu gelangen, ohne selbst in den Konflikt involviert zu werden.
(3) Gleichzeitig sind Perspektiven zu entwickeln, indem ggf. schnell eine Inobhutnahmestelle gefunden wird, ein Hilfeplanverfahren eingeleitet, die Beteiligung an Gerichtsverfahren bei Sorgerechtsprozessen vorbereitet wird oder ein eventueller Zuständigkeitswechsel hin zur Kinder- und Jugendpsychiatrie abgeklärt wird. In einem Clearingprozess sind weitere FachkollegInnen hinzuzuziehen (Fähigkeiten siehe kollegiale Beratung).
(4) Der sozialräumliche Bezug der Arbeit muss hergestellt werden. Eine schnelle bedarfsgerechte Vermittlung kann nur durch Kooperationen mit anderen Institutionen im Sozialraum gewährleistet sein. Eine regelmäßige und aktive Teilnahme an Sozialraumkonferenzen und -projekten erweitert und optimiert das Handlungsspektrum (vgl. Rotering/Lengemann 2001).

Schone (2000) zeigt, dass Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten gerade im Kontext der Krisenintervention Kernkompetenzen für einen problemangemessenen Umgang mit diesen Problemsituationen darstellen. Der Handlungsauftrag ist hochkomplex, denn mit begrenzten Einblicken in eine Situation müssen häufig schwierige Zusammenhänge problematischer Lebensbedingungen wahrgenommen und verstanden werden. Entscheidungen der ASD-Fachkräfte können gravierende Auswirkungen auf die Betroffenen haben, sind aber stark von der Wahrnehmung und Einschätzung der Person selbst beeinflusst. Die Fachkräfte müssen daher Rahmenbedingungen für diskursive Ausei-

nandersetzungen und Wahlmöglichkeiten schaffen, angemessene Beurteilungskriterien erarbeiten, Handlungsformen entwickeln und Situationen gemäß ihrer eigenen Dynamik und inneren Logik wahrnehmen und beurteilen. Dies erfordert flexible Handlungsstrukturen und einen personenbezogenen und nur schwer objektivierbaren Entscheidungs- und Erklärungsprozess. Für eine fachliche Absicherung, persönliche Vergewisserung und die Kontrolle subjektiver Entscheidungen ist eine kollegiale Beratung erforderlich.

Sozialpädagogische Fachlichkeit realisiert sich in Form reflexiver, kollegial beratender und kontrollierter Beurteilungs-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse sowie in der Ausgestaltung darauf aufbauender flexibler Betreuungsarrangements. Die Fachkraft muss daher Kommunikationsprozesse, verstanden als Aushandlungsprozesse, gestalten und als Vorgang in Bezug auf unterschiedliche (fachliche) Bewertungen zusammenführen können. (vgl. Schone 2000).

Auch der Deutsche Verein weist in den Empfehlungen zur Teamarbeit (vgl. Deutscher Verein 2002b) darauf hin, dass teamorientierte Aufgabenerledigung zur Qualifizierung von Entscheidungen beiträgt. Teamorientierte Aufgabenerledigung ist sowohl im Zusammenhang mit Fallentscheidungen (Team ist dann eine Fachberatung für die Fachkraft im Rahmen der kollegialen Beratung) als auch mit bezirklichen Strukturen sinnvoll (Teamarbeit im Kontext bezirklicher Strukturen). Für eine gut funktionierende Teamkooperation sind verbindliche Absprachen, ein hohes Maß an Transparenz und Verbindlichkeit notwendig. Ein Fall muss gut vorbereitet und die Problematik klar herausgearbeitet werden, wenn er in das Team eingebracht wird. Die Fachkräfte müssen in der Lage sein, verschiedene fachliche Einschätzungen zusammenzuführen und diese zu nutzen. Eine gemeinsame Reflexion der Hilfeplanung erfordert methodische Sicherheit im Umgang mit Arbeitsweisen der kollegialen Beratung und Entscheidung. Hierfür sind Kompetenzen im Bereich der Mediation sowie Kommunikations- und Verhandlungsfähigkeit unabdingbar. Aber auch die Moderation einer Fallberatung, die Anwendung von Verfahrensregeln bei Konflikten und Interaktionsformen für eine gemeinsame Suche nach Probleminterpretationen und Lösungswegen sind hierbei erforderliche Kompetenzen. Dabei ist zu beachten, dass Teamfähigkeit bei jedem Einzelnen unterschiedlich ausgeprägt ist und daher gezielt durch die Personalplanung (siehe Leitungsaufgaben) zu fördern ist. Die Kernelemente der Teamfähigkeit sind aktives Zuhören, Kooperation, Verlässlichkeit, Reflexion, emotionale Intelligenz, Konfliktfähigkeit sowie die konstruktive Bereitschaft zur zielorientierten Erfüllung der Aufgaben (vgl. Deutscher Verein 2002b).

Des Weiteren müssen alle Entscheidungen so fehlerfreundlich gestaltet werden, dass veränderte Ausgangssituationen jederzeit zu einer Revision der vormals getroffenen Entscheidung führen können. Sozialpädagogische Fachlichkeit lässt sich in diesem Zusammenhang nicht daran messen, ob das Richtige in Bezug auf die Ergebnisse getan wird, sondern vielmehr ist von Bedeutung, ob das Handeln der Fachkräfte richtig ist. Die Fachlichkeit besteht in der

Leistungsentscheidung und -gewährung und darin, ob die Ansprüche an das Verfahren objektiv bestimmbar und nachprüfbar sind (z.B. die Mitwirkung der Betroffenen und das Zusammenwirken der Fachkräfte). Zusätzliche Herausforderungen (wie z.B. eine abwehrende Haltung der Eltern) erfordern einen gekonnten Umgang mit den jeweiligen Personen in bestimmten Situationen und methodische Kenntnisse darüber, wie z.B. angemessene Beteiligungsformen aussehen können.

Nach Geiser (1996b) ist die klientInnenbezogene Aktenführung aufgrund der Anzahl der Fälle und der Fluktuation der MitarbeiterInnen beim ASD absolut notwendig. Diese setzt Kenntnisse im Umgang mit unterschiedlichen Software-Programmen und weitere EDV-Kenntnisse voraus. Häufig wird die Aktenführung seiner Meinung nach noch unterschätzt und zu wenig professionell geleistet. Um jedoch vergleichbare Bilder über den beruflichen Alltag schaffen zu können und somit zur Weiterentwicklung der beruflichen Praxis beizutragen, sei sie unabdingbar. Zur Selbstkontrolle nach innen und nach außen sowie zur Legitimation der Qualität und der Ergebnisse der erbrachten Leistungen stellen die Dokumentationen besondere Anforderungen an die Fachkräfte. Damit die Dokumente der Fachkraft selbst, der Zusammenarbeit zwischen Fachkraft und KlientInnen, der gesamten Organisation sowie auch externen AdressatInnen dienen, ist neben der inhaltlichen und formalen Anforderung an die Aktenführung (z.B. das Wissen darüber, wann eine Aktenherausgabe möglich ist), ein geordneter Ablauf notwendig:

Das Informationsmaterial muss strukturiert und inhaltlich kodiert werden. Besonders wichtig ist es, zwischen beschreibendem und erklärendem Wissen zu unterscheiden und die Informationen in Bezug auf die Wiedergabe und Weiterleitung auszuwählen. Diese Aufgaben der Aktenführung erfordern ein reflektiertes, systematisches, objektivierbares, effektives und effizientes Vorgehen von den Fachkräften (vgl. Geiser 1996b).

Je nach Arbeitsbereich, Funktion des Verfassers, Auftrag und AdressatInnen müssen Fachkräfte verschiedene Arten von Berichten verfassen. An die Fachkräfte wird die Anforderung gestellt, eine passende Berichtsform auszuwählen und die Struktur des Berichtes sowie die Sprache und entsprechende Fachtermini entsprechend zu gestalten. Für das Abfassen von Berichten werden zunächst dieselben persönlichen, sozialen und fachlichen Kompetenzen benötigt, die dem gesamten Berufsbild entsprechen. Doch muss dabei in besonderer Weise auf eine vorurteilsfreie Sammlung problemrelevanter Informationen geachtet werden, die vorsichtig und klar formuliert werden müssen. Dabei sind die Grenzen der eigenen Sach- und Selbstkompetenz zu erkennen und einzuhalten (vgl. Geiser 1996a).

Hinte (2000) hebt als persönliche Kompetenz für die gesamte Arbeit noch die Grundeinstellung der ASD-Fachkräfte hervor, die seiner Meinung nach in zahlreichen Darstellungen über den ASD vernachlässigt wird. Der ständige Wandel innerhalb der Gesellschaft und in einer Kommune sollte für die Fachkräfte eine interessante Herausforderung sein. Eine unflexible Haltung dem

Wandel gegenüber erschwert die Arbeit für die Fachkräfte zusätzlich und lässt jede neue Aufgabe lästig erscheinen (vgl. Hinte 2000). Die Ergebnisse einer Selbstevaluation von ASD-MitarbeiterInnen (vgl. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern 1999) zeigen, dass es bezüglich der erforderlichen persönlichen Kernkompetenzen einen Unterschied macht, aufgrund welcher Initiative die MitarbeiterInnen aktiv werden. In jedem Fall gehört aber zum Alltag der Fachkräfte die Erfahrung, dass Entwicklungen nur begrenzt planbar sind, dass schließlich erreichte Ziele von ursprünglich anvisierten abweichen und dass ein Scheitern nie ganz ausgeschlossen werden kann. Die Fachkräfte an der Basis bemerken im Rahmen der Selbstevaluation, dass zunehmend und primär schnelles Handeln von ihnen erwartet wird. Sie müssen, bei einer Tendenz zu steigenden Belastungen, »funktionieren« und haben nicht immer Zeit für Reflexion.

8.4.3.3 Aufgaben und Anforderungen im Rahmen des Hilfeplanverfahrens

Die Hilfeplanung stellt im Arbeitsalltag der ASD-Fachkräfte nur eine Teilaufgabe dar und ihre quantitative Bedeutung ist im Vergleich zu den anderen Aufgaben relativ gering. Trotzdem werden die mit dieser Aufgabe verbundenen Anforderungen an die Fachkräfte seit der Einführung des SGB VIII intensiv diskutiert, weil die Hilfeplanung eine fachlich strategische Funktion hat.

Mit einem eventuell einsetzenden Hilfeplanverfahren nach § 36 SGB VIII haben die Fachkräfte beim ASD eine im Einzelfall notwendige und geeignete Hilfe rasch und unbürokratisch zu gewährleisten. Die federführende Fachkraft beim ASD hat dabei die Aufgabe, den Bedarf zu analysieren, die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten zu berücksichtigen, die Hilfe zu organisieren und zu koordinieren sowie für klare Absprachen zwischen den beteiligten Kooperationspartnern zu sorgen. Zudem ist eine kollegiale Beratung erforderlich, weil die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart grundsätzlich im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte zu erfolgen hat (vgl. hierzu auch Bayerisches Landesjugendamt 2000).

In der umfangreichen Literatur zur Hilfeplanung, in empirischen Analysen oder im Rahmen von Modellprojekten zur Praxis des Hilfeplanverfahrens gemäß § 36 SGB VIII werden unterschiedliche fachliche Kriterien formuliert. Es wird dabei hauptsächlich beschrieben, wie Hilfeplanverfahren ablaufen sollen und welche Standards von den Fachkräften dabei einzuhalten sind. In Bezug auf das Verfahren werden in der Literatur erforderliche Kernkompetenzen genannt, die sich zunächst kaum von den zuvor erwähnten Kompetenzen in Bezug auf die Einzelfallhilfe unterscheiden, aber detaillierter beschrieben und ausführlicher diskutiert werden. Im Folgenden werden einige Diskussionspunkte beispielhaft erwähnt, wobei deutlich wird, dass neben den individuellen Kompetenzen der Fachkräfte auch das Team, die Leitungskräfte sowie die organisatorischen Rahmenbedingungen in den Jugendämtern eine entscheidende Bedeutung für das Hilfeplanverfahren haben.

Die persönlichen Kompetenzen werden im Zusammenhang mit der Hilfeplanung hervorgehoben, weil die Fachkräfte in der Lage sein sollten, die Beteiligung der Minderjährigen an einer Hilfeplanung zu erwirken, indem sie sich in den jungen Menschen hineindenken und sich während des Gesprächs in einem überschaubaren Zeitraum auf das Wesentliche beschränken. Neben diesen persönlichen Kompetenzen werden von den Fachkräften entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Kenntnisse gefordert, da Kinder und Jugendliche entsprechend ihres Entwicklungsstandes in die Hilfeplanentscheidungen mit einzubeziehen sind (vgl. Späth 2003; Textor 1994). Späth (2003) geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass strategische und organisatorische Fragen die Heranwachsenden meist wenig interessieren und sie fachliche Einschätzungen in erster Linie als peinlich empfinden. Es ist daher von Seiten der Fachkräfte genau zu überlegen, wer zu einem Hilfeplangespräch überhaupt eingeladen werden soll.

Als ein zentrales Element der Hilfeplanung wird der besondere Stellenwert von methodischen Kompetenzen hervorgehoben. In diesem Zusammenhang werden z.B. die Analysefähigkeit bei der Bedarfsfeststellung, Gesprächsführungskompetenz oder die Anwendung der Verfahren aus dem Bereich der psychologischen bzw. psychiatrischen Diagnostik erwähnt. Durch eine möglichst genaue Ursachenerfassung und der daraus abgeleiteten prognostischen Aussage soll eine einzelfallbezogene Intervention bestimmt werden. Für transparente Entscheidungsprozesse werden sozialpädagogische Diagnosen, Entscheidungen durch Zusammenführung der unterschiedlichen Kompetenzen (in denen die Fachkraft des ASD im Rahmen des Case-Managements die Federführung hat) und das zielorientierte und wirtschaftliche Einsetzen vorhandener Ressourcen als unabdingbar angesehen (vgl. Deutscher Verein 2002a). Seit einiger Zeit wird in Fachkreisen insbesondere über die sozialpädagogischen Diagnosen intensiv diskutiert (vgl. hierzu z.B. Uhlendorff 2002; Peters 1999; Adler 1998; Uhlendorff 1997; Merchel 1998b). In diesen Materialien sind zum Teil umfangreiche theoretische Handlungsanweisungen zu finden, die in erster Linie zur Qualifizierung der Hilfeplanung beitragen sollen. Die Entwicklung fachlicher Kriterien und theoretischer Handlungsanweisungen erscheint notwendig, weil davon ausgegangen wird, dass in der Praxis noch viel zu selten fachlich qualifizierte Hilfeplanverfahren stattfinden. So zeigen auch die Erfahrungen im Programm »Fortentwicklung des Hilfeplanverfahrens«, dass es einen erheblichen Fortbildungsbedarf gibt und die Verfahrenssicherheit der Fachkräfte dabei eindeutig im Mittelpunkt der Bestrebungen steht. Neben einigen Grundlagenveranstaltungen zum Thema Hilfeplanung geht es in den meisten Fortbildungen darum, »methodisches Handwerkszeug« zu erlernen.

Ein exemplarischer Einblick in die Diskussion über das Hilfeplanverfahren zeigt, wie umfangreich die Kompetenzen sind, die im Rahmen dieser individuellen Interaktion an die Fachkräfte gestellt werden. Im Abschlussbericht eines seitens des Instituts für Soziale Arbeit (ISA) in Münster durchgeführten Modellprojekts (vgl. Merchel/Schrapper 1994) wird entsprechend darauf hingewie-

sen, dass die individuellen Kompetenzen für ein qualifiziertes Hilfeplanverfahren nicht ausreichen. Hilfeplanung als sozialpädagogischer Aushandlungsprozess im Einzelfall kann nur gelingen, wenn sie einen Rückhalt im jeweiligen Organisationsgefüge des Jugendamtes findet. Merchel/Schrapper (1994) machen darauf aufmerksam, dass sich die organisationsstrukturelle Verankerung der Hilfeplanung auf unterschiedlichen Ebenen vollzieht und hohe Anforderungen an die Teamarbeit, an die Leitungskräfte sowie auch an die Jugendhilfeplanung stellt. Zum einen werden hohe Anforderungen an die kollegiale Beratung gestellt und zum anderen muss eine Verkoppelung zwischen den individuellen Bedarfssituationen und der allgemeinen Infrastruktur der Erziehungshilfen (Jugendhilfeplanung) stattfinden (vgl. Merchel/Schrapper 1994). Falterbaum (2003) macht zudem noch auf die unklaren Entscheidungskompetenzen in den Jugendämtern aufmerksam, denn wenn auf der einen Seite über eine Hilfe erfolgreich verhandelt und entschieden wurde, muss von einer anderen Seite noch über die Kosten der auslösenden Maßnahme entschieden werden. Die internen Strukturen der Jugendämter müssen daher auch in den Hilfeplanprozessen berücksichtigt werden, weil klare Organisationsstrukturen gerade in Konfliktsituationen von entscheidender Bedeutung sind.

8.4.3.4 Anforderungen an die Leitungskräfte im Allgemeinen Sozialdienst

Die *Aufgaben der Leitungskräfte* im ASD unterscheiden sich von dem Aufgabenprofil der ASD-Fachkräfte in erster Linie dahingehend, dass sie weniger im direkten KlientInnenbezug liegen, sondern es sich eher um Managementaufgaben handelt.

Die Leitungskräfte haben die oberste Verantwortung dafür, dass die fachlichen Grundprinzipien der Jugendhilfe im Rahmen eines kontinuierlichen Qualitätsmanagements eingehalten werden. Es wird vielfach behauptet, dass der Leitungsposition in der Produktion sozialer Dienstleistungen stärker denn je eine zukunftssichernde Position zukommt. Leitungskräfte müssen bestehende Organisationen im Rahmen der möglichen Handlungsspielräume weiterentwickeln. Es ist also Führungsaufgabe, eine strukturorientierte Organisationsentwicklung mit handlungs- bzw. kulturorientierten Steuerungsstrategien zu verknüpfen. Hierfür ist ein auf das Gesamtsystem personenbezogener Dienstleistungen gerichteter Blick notwendig. Leitungskräfte haben die Frage nach der Institutionalisierung sozialer Hilfen zu stellen und müssen Formen der Interessenregulierung beherrschen (vgl. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern 1999). Zu den weiteren Managementqualifikationen gehören

- Fähigkeiten des Analysierens, Planens, Entscheidens und Evaluierens im Sinne einer systematischen Weiterentwicklung des Feldes; Leitungskräfte müssen hierfür praxisrelevante Methoden, Instrumente und Verfahren der Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätssicherung und Vernetzung beherrschen.

- Kenntnisse über sozialwissenschaftliche und professionelle Analysemodelle und Begründungszusammenhänge sowie gezielte kommunikative, reflexive, strategische und soziale Kompetenzen.
- tiefgreifende wissenschaftliche und theoretische Kenntnisse, da diese die Wahrnehmung von Problemen schärfen und zur Fähigkeit der Analyse weiterreichend qualifizieren.
- Kompetenz zur Analyse gesellschaftlicher und sozialpolitischer Problemstellungen und Anforderungen an die Soziale Arbeit.
- Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung innovativer Konzeptionen.
- Kompetenz zur Anleitung von Entscheidungs- und Problemlösungsprozessen.
- Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Erfassung der aktuellen Lebensbedingungen der AdressatInnen (vgl. Flösser/Otto 2001).

Im Rahmen des Modellprojektes des Landeswohlfahrtsverbandes Württemberg-Hohenzollern (1999) wurden für die Leitungskräfte insbesondere Kompetenzen in den Bereichen der strategischen Zielentwicklung, der Gestaltung von Zielvereinbarungsprozessen, der Delegation sowie der Kontraktvereinbarungen und der MitarbeiterInnenförderung und -motivation definiert: Im Rahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist es die Aufgabe der Leitungskräfte, bestimmte Rahmenbedingungen als Voraussetzung für eine effiziente Arbeit zu schaffen. Ein qualitätsförderndes Klima ist die Vorraussetzung für die Motivation der MitarbeiterInnen. Die Leitungsebene hat regelmäßige Reflexionen und Feedbacks fest in der Ablauforganisation zu verankern. Im Rahmen von Kontrakten müssen klare Vereinbarungen zwischen den MitarbeiterInnen getroffen werden, die Transparenz fördern. Gemeinsam mit den Fachkräften müssen intelligente Lösungen zur Arbeitsbewältigung und Arbeitsorganisation gefunden werden, damit sich die hohen Belastungen ihres Arbeitsalltages bewältigen lassen.

Dabei haben Führungskräfte strategische Ziele zur Qualitätssicherung zu entwickeln und dafür zu sorgen, dass diese mit den MitarbeiterInnen in operative Teilziele zerlegt werden. Leitungsaufgabe ist die Forderung und Förderung der Umsetzung von Entwicklungsprozessen. Z.B. muss der aktuelle Diskussionsstand und die Einführung neuer Steuerungsmodelle den MitarbeiterInnen näher gebracht werden, indem sie über die Leistungs- und Finanzziele, die Bürger- und Kundenorientierung oder über die dezentrale Ressourcenverantwortung informiert werden. Es ist ein Raum zu schaffen, in dem diese Entwicklungen unter den MitarbeiterInnen diskutiert und Ideen sowie Befürchtungen geäußert werden können. Als direkte Leistungserbringer sind die Fachkräfte bei Planungs- und Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Zudem erwarten die Fachkräfte bei der Konstituierung von Leistungen eine gewisse Kompetenzübertragung.

Die Entwicklung und Einhaltung einheitlicher Arbeitsprinzipien trägt dazu bei, dass ähnliche Arbeitsweisen bei den MitarbeiterInnen entstehen. Dies sorgt

für eine bessere Zusammenarbeit und mehr Transparenz. Im Rahmen einer professionellen Personalentwicklung ist die kontinuierliche Analyse von Anforderungsprofilen sowie das Auffinden geeigneter Lernsysteme zur Qualifizierung der Fachkräfte angesichts der sich verändernden Anforderungen notwendig. Die Leitungskräfte sind aufgrund der knappen Finanzmittel besonders stark der Konkurrenzsituation zu anderen kommunalen Aufgabenfeldern ausgesetzt. Auf der einen Seite wird von ihnen verlangt, Einsparmöglichkeiten, Schwerpunktsetzungen und Umschichtungsmöglichkeiten aufzuzeigen, und auf der anderen Seite werden sie von den MitarbeiterInnen auf die Notwendigkeit erweiterter und neuer Leistungen hingewiesen. Sie haben darauf zu achten, dass kostenbewusst mit der Gewährung von Erziehungshilfeleistungen umgegangen wird und sind als Leitung dem Legitimationsdruck der Neuen Steuerung stark ausgesetzt. Leitungskräfte haben in besonderer Weise fachliche Argumente vorzubringen, die sich auf die Wirkung und den Erfolg von Jugendhilfeleistungen beziehen. Um z.B. die Teamarbeit fördern zu können, muss die Leitungskraft die individuellen Fähigkeiten und die Fachlichkeit der MitarbeiterInnen erkennen und Teams bilden können, die die für die Aufgabenerfüllung nötigen komplementären Fähigkeiten enthalten. Hinzu kommt die Fähigkeit, klare Aufträge unter Nennung aller zu Verfügung stehenden Ressourcen erteilen zu können. Die Leitung muss das Team formal zu verankern wissen und Zuständigkeiten festlegen, dabei aber dem Team genug Zeit und Gelegenheit zur Eigenorganisation geben.

8.4.3.5 Zusammenfassende Einschätzungen

Die vorliegende Sekundäranalyse kommt zunächst zu dem Ergebnis, dass kaum Publikationen speziell zu den Aufgaben- und Qualifikationsprofilen im Arbeitsbereich des ASD vorliegen. Seit der Einführung des SGB VIII haben sich vorwiegend Wissenschaftler (vgl. z.B. van Santen/Zink 2003; Güthoff 1996; Hinte 1996; Textor 1994) mit den Organisationsstrukturen oder Funktionen des ASD beschäftigt. Die Aufgaben der Fachkräfte und die daraus resultierenden Anforderungen werden dabei häufig nur am Rand erwähnt. Intensiv geführt wird – insbesondere in den 1990er-Jahren – die Debatte über die im Achten Jugendbericht festgeschriebenen Strukturmaximen. Aber auch über die Teilaufgabe der Hilfeplanung (§ 36 SGB VIII) wird intensiv diskutiert. In Bezug auf das Hilfeplanverfahren werden fachliche Kriterien entwickelt, die für die Fachkräfte an der Basis handlungsleitend sein sollen. Aus den Fachdebatten ergeben sich Aufgaben für den ASD und zudem werden Anforderungen an die ASD-Fachkräfte abgeleitet.

Seit Ende der 1990er-Jahre haben sich einzelne Organisationen speziell mit den Aufgaben und Anforderungen an den ASD auseinandergesetzt. Dabei wurde auch die Perspektive der an der Basis arbeitenden Fachkräfte zunehmend berücksichtigt. Exemplarisch kann dabei auf folgende Papiere, Veranstaltungen und Projekte hingewiesen werden:

- Der Deutsche Verein hat im Juli 2002 ein Papier vorgelegt, welches den Versuch unternimmt, ein professionelles Profil für den Sozialen Dienst aus der Sicht der Praxis zu beschreiben. Dieses Positionspapier wurde als fach- und berufspolitisches Grundsatzpapier mit bundesweiter Ausrichtung verabschiedet.
- Die AGJ veranstaltete 2002 eine Fachtagung zum Thema »Aktuelle Anforderungen an den Allgemeinen Sozialdienst«, um aus der Vielfalt der Aufgaben eines ASD wichtige Standards der Kooperationsbeziehungen und der Hilfeplanung zu diskutieren.
- In jüngerer Vergangenheit erkannten auch MitarbeiterInnen, dass nicht festgeschriebene Standards die Arbeit im ASD erschweren und erarbeiteten im Rahmen des »Dormagener Qualitätskatalogs« konkrete Leistungsbeschreibungen für die Arbeit im ASD. U.a. kommen die Verantwortlichen zu dem Ergebnis, dass in der Ausbildung der SozialarbeiterInnen bzw. SozialpädagogInnen ein großes Defizit im Bereich der gruppenmethodischen Kompetenzen festzustellen ist. Die Berufsgruppe besitzt zu wenig Erfahrung in der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften. Es finden sich bisher nur mühsam Kooperationsformen, da unterschiedliche Register und Sprachen nicht verstanden werden. Innerinstitutionell sowie in der Kooperation mit anderen Berufsgruppen wirkt sich dieses Defizit negativ aus (vgl. Stadt Dormargen 2001).
- Der Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern/Landesjugendamt hat in den Jahren 1996-1998 im Rahmen eines Modellprojekts Verfahren und Instrumente der Effektivitätssteigerung in der Praxis des ASD durch Selbstevaluation der MitarbeiterInnen erproben lassen.

Die Ergebnisse der Sekundäranalyse zeigen, dass sich die in der Literatur beschriebenen Aufgabenprofile stark am SGB VIII orientieren. Anhand dieser Aufgabenbeschreibungen diskutieren vorwiegend WissenschaftlerInnen und Leitungskräfte auf relativ abstraktem Niveau über Anforderungen und berufliche Kompetenzen der Fachkräfte an der Basis. Auf diesem Weg entsteht ein umfangreiches Kompetenzprofil für die Fachkräfte im ASD, welches jedoch nicht deutlich macht, wie und ob diese Kompetenzen erworben und eingesetzt werden. In den letzten Jahren wurde erkannt, dass viele fachliche Standards von den Fachkräften (noch) nicht ausreichend beachtet werden. Über ein Jahrzehnt nach der Einführung des SGB VIII werden daher noch weitere Kriterien entwickelt, um eine Hilfestellung bei der Umsetzung der im Gesetz definierten Standards, wie z.B. der Hilfeplanung, bereitstellen zu können. Die großen Diskrepanzen zwischen den anerkannten fachlichen Prinzipien und den tatsächlichen Handlungsvollzügen in der Praxis haben dazu geführt, dass seit einiger Zeit auch die Fachkräfte an der Basis einbezogen werden, wenn es darum geht, ein Anforderungsprofil für den ASD zu entwickeln. Bisher wird der Bezug zu den konkreten Handlungsvollzügen der Fachkräfte jedoch nur selten und selektiv hergestellt. Um sicherzustellen, dass die fachlichen Kriterien in der Praxis auch angewandt werden können, sollte die Perspektive der PraktikerInnen in

Zukunft eine noch intensivere Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang müsste auch die Sicht der AdressatInnen verstärkt thematisiert werden, denn die ASD-Fachkräfte können die KlientInnen z.B. an einer Hilfeentscheidung nur beteiligen, wenn diese mitwirken wollen (vgl. hierzu auch Becker 2001). Abschließend lässt sich sagen, dass ein weitgehend einheitliches Aufgaben- und Anforderungsprofil für den ASD noch nicht existiert.

8.4.4 Ergebnisse der Institutionenporträts

Für die Institutionenporträts konnten drei ASD-Teams aus zwei unterschiedlichen Stadtjugendämtern sowie ein Team eines Kreisjugendamtes gewonnen werden. Insgesamt haben 26 Fachkräfte (davon drei Leitungskräfte) an der Untersuchung teilgenommen. Die Auswertungsergebnisse der Fragebögen und Gruppendiskussionen werden für alle Teams im Folgenden zusammenfassend vorgestellt:

Die Daten zur Person und Arbeitssituation der ASD-Fachkräfte zeigen, dass das Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen bei ca. 40 Jahren liegt. Alle Fachkräfte sind, bis auf eine Erzieherin, SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH), von denen ca. ¼ eine Zusatzausbildung, hauptsächlich im Bereich der systemischen Familientherapie, aufweisen. Alle befragten Fachkräfte nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil. Bevorzugte Themen der Fortbildungen waren in den letzten zwei Jahren Gesprächsführung und Beratung, der Umgang mit schwierigen KlientInnen, Gewalt in Familien, Zeitmanagement- oder PC-Schulungen.

Im Folgenden werden die typischen Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte in die Oberkategorien »sozialpädagogische Arbeit« und »Organisationsarbeit« eingeteilt und anhand der im Auswertungsverfahren gebildeten Tätigkeitskategorie dargestellt. Die Zuordnung der Aufgaben in die jeweiligen Tätigkeitskategorien sowie die Einordnung der erforderlichen Kernkompetenzen in die zuvor definierten Kompetenzbereiche (Fach- und Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Persönlichkeitskompetenz) heißt nicht, dass es klare Abgrenzungen zwischen den Bereichen gibt. Das differente Tätigkeitsgefüge der Leitungskräfte und zusätzlich erforderliche Kompetenzen werden im Anschluss aufgeführt. Welchen zeitlichen Aufwand die einzelnen Aufgaben und Tätigkeiten von den Fachkräften erfordern, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht genau analysiert werden. Im Vergleich zu den anderen Arbeitsfeldern fällt bei den ASD-Fachkräften allerdings auf, dass die Organisationsarbeit erheblich mehr Zeit in Anspruch nimmt als der direkte Kontakt mit der Klientel.

8.4.4.1 Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte

Die genannten *Aufgaben und Tätigkeiten der ASD-Fachkräfte* lassen sich wie folgt zusammenfassen.

(a) Sozialpädagogische Arbeit

Kommunikation hat im Berufsalltag der Fachkräfte eine besondere Bedeutung, da fast alle Aufgaben kommunikative Anforderungen darstellen. Von den MitarbeiterInnen wird diesbezüglich in erster Linie die *inhaltliche Arbeit mit der Klientel* genannt. Die Gespräche mit der Klientel finden im Rahmen der offenen Sprechstunden statt, in denen eine nicht vorhersagbare Anzahl von BürgerInnen im Amt vorsprechen. Zudem gibt es in einigen Sozialdiensten eine Telefonsprechstunde oder es werden Termine für Gespräche vereinbart. In den Gesprächen mit den BürgerInnen werden die Fachkräfte mit sehr unterschiedlichen Themen konfrontiert und müssen daraufhin selbst beraten, den Hilfebedarf klären oder die Einleitung bestimmter Hilfen zusammen mit den KlientInnen besprechen. Das Reagieren auf Unvorhergesehenes gehört im Arbeitsalltag der Fachkräfte daher immer zu den kommunikativen und interaktiven Tätigkeiten. Unterschiedliche Meldungen können auch außerhalb der Sprechzeiten bei den Fachkräften eingehen. Eine Pflichtaufgabe der Fachkräfte ist es jeder Meldung nachzugehen. In diesem Zusammenhang müssen sie sofort entscheiden, wie eilig eine Meldung ist, wie darauf reagiert werden soll und ob gegebenenfalls andere Personen und Institutionen zu informieren sind.

Wenn der ASD mit dem Sozialamt kooperiert, werden oft auch zusätzliche *Hausbesuche* durchgeführt, weil die ASD-Fachkraft den Anspruch auf Sozialhilfeleistungen zu überprüfen hat. Auch die durchschnittlich pro Fall zweimal im Jahr stattfindenden *Hilfeplangespräche* erfordern Besuche in unterschiedlichen Einrichtungen und zeitaufwendige Dienstreisen, wenn Kinder oder Jugendliche in einem anderen Bundesland oder im Ausland untergebracht sind.

(b) Organisationsarbeit

Zu der Organisationsarbeit der Fachkräfte gehört die so genannte *allgemeine Büroarbeit*, wie z.B. das Abhören des Anrufbeantworters, das Lesen von E-Mails und das Verteilen und Lesen der Post. Zudem müssen im Rahmen der Büroarbeit die Einrichtungsarchive gepflegt werden, Akten angelegt oder auch Dienstreisen und Fortbildungen beantragt und organisiert werden.

In der Kategorie *Planung und Organisation* lassen sich alle planerischen, organisatorischen und verwaltungstechnischen Aufgaben zusammenfassen. Zu den planerischen und organisatorischen Aufgaben der Fachkräfte gehört es, Terminabsprachen zu treffen oder Hausbesuche und Fahrtzeiten so zu planen, dass sie in den Arbeitsalltag integriert werden können. Des Weiteren müssen die Termine mit den KlientInnen, das regionale Fachteam, Helferkonferenzen, Beratungsgespräche und Telefonate vor- und nachbereitet werden. Hierzu gehört die Aufgabe des Strukturierens, um durch Clearing und/oder sozialpädagogische Diagnosen das weitere Vorgehen bestimmen sowie Ziel- und Lösungsstrategien erarbeiten zu können. Das Ausfüllen von Formularen oder das Klären von Kostenübernahmen sind verwaltungstechnische Aufgaben, die bei der weiteren Bearbeitung der Fälle von den Fachkräften häufig erledigt werden

müssen. Hierzu gehört auch das Sichten von Akten, damit die Fachkräfte immer ausreichend über die Fälle informiert sind. Die Qualitätssicherung erfordert eine neue Art der Aktenführung und Dokumentation für die Fachkräfte. Bei Gefährdungsfällen muss der Fall in manchen Teams mit Hilfe eines Computerprogramms dokumentiert und anschließend erläutert werden, wie er bearbeitet wurde. Eine Haushaltsstatistik zu führen, wurde von einem Team als eine relativ neue Aufgabe beschrieben. Jeden Monat ist für die ca. 60 KlientInnen einer jeden Fachkraft eine solche Statistik zu erstellen. Für die Haushaltsstatistik gibt es eine Maske im PC, in die Angaben zu der betreffenden Familie, deren Problemen, den angebotenen Hilfen usw. eingetragen werden müssen. Die Haushaltsstatistik dient der Dokumentation, nimmt die Fachkräfte aber zeitlich sehr stark in Anspruch. *»(...) der bürokratische Anteil an der Arbeit wächst, weil immer mehr Controlling eingebaut wird und das bedeutet für uns einfach mehr Verwaltungsarbeit und interne Arbeit und hier noch absprechen und da noch absprechen (...) die ganze Arbeit wird wegen dem Kostendruck aufgebläht (...) und dann habe ich das Problem mit den Familien – entweder sie ist motiviert und ich muss sagen, dass ich keine Ahnung habe, ob sie die Hilfe überhaupt bekommt (...) oder in den allermeisten Fällen ist es ja so, dass sie gar nicht motiviert sind und ich mich blöd arbeite, damit sie eine Hilfe in Anspruch nehmen (...) und dann komme ich in diese Mühlen und brauche einfach Wochen und Monate, bis die Hilfe anläuft (...) das ist ganz schwierig und häufig ist die Bereitschaft der Familie dann nicht mehr da und nach längerer Zeit passiert dann wirklich etwas Dramatisches (...)«*

Schriftstücke müssen in unterschiedlicher Form an unterschiedliche Akteure formuliert werden. In der Kategorie *schriftliches Arbeiten* lassen sich das Schreiben von Stellungnahmen, Briefen, Anträgen sowie die Dokumentation von Hilfeplänen und -überprüfungen zusammenfassen. Dieser Tätigkeitsbereich ist sehr zeitintensiv und stellt eine besondere Herausforderung dar. Nach Angaben der Fachkräfte soll jeder Bericht möglichst schnell angefertigt werden, aber auch den angestrebten Effekt haben, und für viele Akteursgruppen gleichzeitig verständlich zu sein. Die Fachkräfte müssen die Fähigkeit besitzen, einen Bericht so zu schreiben, dass er z.B. für Richter, Fachärzte und Eltern gleichermaßen verständlich ist. Briefe an spezielle Empfänger müssen aber gezielt formuliert werden, denn eine türkische Familie mit begrenzten Deutschkenntnissen muss anders angeschrieben werden als eine Schulbehörde oder das Familiengericht.

Der Bereich *Team und Personal* ist für die Fachkräfte von besonderer Bedeutung, weil im Rahmen der Teamarbeit wichtige Informationen weitergeleitet werden und kollegiale Unterstützung bereitgestellt wird. Die MitarbeiterInnen empfinden es als sehr entlastend, wenn sie einen Fall im Team vorstellen können und gemeinsam eine Lösung bzw. das weitere Vorgehen beschlossen wird. Des Weiteren werden in den Teambesprechungen interne Angelegenheiten besprochen oder Dienst-, Urlaubs- und Vertretungspläne erstellt.

Die oben genannten kommunikativen Aufgaben, wie z.B. die Termine oder Gespräche mit KlientInnen, bringen weitere vielfältige Aufgaben für die ASD-Fachkraft mit sich. Es können dadurch verschiedene Telefonate oder Termin-

vereinbarungen notwendig und unterschiedliche Kooperationsformen erforderlich werden. Die *Kooperations- und Vernetzungsarbeit* spielt im Alltag der Fachkräfte eine große Rolle, weil sie nicht nur unterschiedliche Hilfeleistungen für die KlientInnen koordinieren müssen, sondern auch ständiger Ansprechpartner für alle Kooperationspartner sowie für die KientInnen bleiben. Neben der Zusammenarbeit mit den sozialen Einrichtungen gehören auch der Austausch, Absprachen und Besprechungen mit KollegInnen im Haus und externen FachkollegInnen zu der erforderlichen Kooperationsarbeit der Fachkräfte.

Zeit für die *Reflexion* der eigenen Arbeit ist im alltäglichen Arbeitsablauf nicht vorgesehen, aber unbedingt notwendig. Die Fachkräfte benötigen Zeit, um sich mit ihrem Alltag sowie mit ihren Beobachtungen, Analysen und Diagnosen kritisch auseinander zu setzen. Dem Team kommt eine große Bedeutung zu, wenn es darum geht, Zeit und Raum für Reflexionsprozesse zu schaffen.

Der *Besuch von Fortbildungen, Veranstaltungen sowie die Teilnahme an Supervisionen* empfinden die Fachkräfte für ihre Arbeit als besonders wichtig. Im Rahmen dieser Tätigkeiten holen sie sich neue Anregungen für die Gestaltung ihres Arbeitsalltages und können neues Wissen erwerben.

(c) Aufgaben und Tätigkeiten der Leitungskräfte

Auch bei Leitungskräften im Allgemeinen Sozialdienst stellt sich die Kommunikation als grundlegend für ihre alltägliche Arbeit dar. Ein ganz zentraler Aufgabenbereich sind Besprechungen, die je nach Themengebiet und Art auch vorzubereiten, zu leiten oder zu moderieren sind. Kommunikative Kompetenzen sind aber auch im Umgang mit Beschwerden wichtig. Sich die Beschwerden anzuhören und zu vermitteln, ist immer dann Leitungsaufgabe, wenn es z.B. zu Konflikten zwischen einer ASD-Fachkraft und BürgerInnen kommt. Gerade bei der derzeit steigenden Arbeitsbelastung ist die Kommunikation nach Angaben der befragten Leitungskräfte sehr störanfällig.

Eine weitere entscheidende Aufgabe ist die Personalführung, zu der MitarbeiterInnen- und Beurteilungsgespräche, die Einarbeitung neuer MitarbeiterInnen und die Vermittlung der Ziele des Hauses gehören. Bei der Einführung neuer Konzepte haben die Leitungskräfte eine Multiplikatorenfunktion und müssen dafür sorgen, dass sich die MitarbeiterInnen mit den Konzepten auseinandersetzen und sich einarbeiten. Bei Konflikten im Team oder unter einzelnen KollegInnen ist Konfliktbearbeitung von der Leitung gefordert. Eine weitere Aufgabe ist es, die Fachlichkeit der ASD-Fachkräfte sicherzustellen. Im Rahmen der Dienst- und Fachaufsicht sind die Leitungskräfte fachlich gefragt: *»(...) ich bin auch immer wieder fachlich gefragt (...) aber eine Aufgabe ist es auch, im Rahmen der Teamarbeit eine Struktur zu schaffen, die die Ressourcen und das Fachwissen der MitarbeiterInnen zum Tragen bringt (...) bei den Fachkräften entwickeln sich durch ihr Einzugsgebiet ganz automatisch informelle Schwerpunkte (...)«*

Den Leitungskräften werden in der Regel Arbeitsschwerpunkte zugeteilt, zu denen sie an Fachgremien teilnehmen und auch konzeptionell arbeiten. Eine

weitere Aufgabe ist die Steuerung. Dies stellt eine Doppelfunktion dar, weil auf der einen Seite ressourcenorientiert gearbeitet werden muss und auf der anderen Seite die Fallzahlen zu kontrollieren sind. So führte in einem ASD die Kostenexplosion in den Erziehungshilfen zu Sparmaßnahmen und Gegensteuerungen bis hin zu Kontingentierungen. Die Leitung hat in diesem Zusammenhang eine Controlling-Funktion und muss mit den Fällen soweit vertraut sein, dass der dringende Bedarf gedeckt wird.

8.4.4.2 Erforderliche Kernkompetenzen der ASD-Fachkräfte

Die Fachkräfte halten umfangreiche Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen für notwendig, um ihre Aufgaben bewältigen zu können. Im Zusammenhang mit den einzelnen Kompetenzen wird von den Fachkräften immer wieder auf die Notwendigkeit eines guten Arbeitsklimas sowie auf Lebens- und Berufserfahrung hingewiesen.

Fach- und Sachkompetenz:

- umfangreiches Fachwissen
- Grundwissen der pädagogischen Nachbardisziplinen (z.B. soziologisches, psychologisches, psychiatrisches Wissen)
- Fachkenntnisse über die Helferlandschaft
- Rechtskenntnisse
- verwaltungstechnisches Wissen
- PC- und Datenverarbeitungskenntnisse
- Grundwissen über Kostenträger, Subsidiaritätsprinzip

»(...) Wissen ist die Basis (...) wir brauchen z.B. ausführliche Kenntnisse über die Fachlandschaft, aber auch sehr viele rechtliche Dinge und Verfahrensvorgänge (...) und man wird auch immer wieder mit neuen Themen konfrontiert und für alles gibt es eine Dienstanweisung (...) das wichtigste ist zur Not, dass man weiß, wo es steht und wen man fragen kann (...)«

Umfangreiches Fachwissen und Rechtskenntnisse sind für die ASD-Fachkräfte so wichtig, weil die KlientInnen sie mit sehr unterschiedlichen Thematiken und Problematiken aufsuchen. Die Fachkräfte berichten, dass sie vermehrt mit so genannten Multiproblemfällen zu tun haben und daher auch Wissen über die Nachbardisziplinen, breite Kenntnisse über Angebote und Institutionen sowie eine Übersicht über die Problemfelder benötigen. KlientInnen müssen mittlerweile häufig an verschiedene Stellen verwiesen werden, weil die Fachkräfte selbst immer weniger Zeit für die Beratungsarbeit haben. Die ASD-MitarbeiterInnen müssen sehr genau wissen, welche Institution welche Hilfen bereit stellt und eventuell die Arbeit mehrerer Einrichtungen für einen Klienten koordinieren. Die Fachkräfte schildern den Vorgang z.B. so: Eine Familie sucht den ASD aufgrund von Erziehungsschwierigkeiten auf. Nach einem Beratungsgespräch vermittelt die ASD-Fachkraft die Familie weiter an eine Erziehungsberatungsstelle. Wenn die Erziehungsberatungsstelle der ASD-Fachkraft nach

einiger Zeit rückmeldet, dass im Beratungsverlauf weitere Probleme aufgedeckt wurden, die von der Erziehungsberatung nicht bearbeitet werden können, muss die ASD-Fachkraft die Familie auch an andere Institutionen vermitteln. Es kann sein, dass die Familie dann von unterschiedlichen Institutionen eine Hilfe erhält. Aufgabe der ASD-Fachkraft ist es, die Kooperation der verschiedenen Einrichtungen zu fördern und den Gesamtverlauf aller Hilfen im Auge zu behalten.

Methodenkompetenz:

- Fähigkeit, Informationen und Wissen zu beschaffen, zu strukturieren, zu bearbeiten, zu speichern und anzuwenden, darzustellen; Ergebnisse von Verarbeitungsprozessen richtig zu interpretieren und in geeigneter Form zu präsentieren
- Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz
- Beratungskompetenz
- Vermittlungskompetenz
- Motivationsfähigkeit
- Moderationskompetenz
- Diagnosekompetenz
- Verhandlungsgeschick
- Zeitmanagement
- Argumentations- und Ausdrucksfähigkeit
- Differenziertheit in Sprache und Schrift (Briefe, Berichte, Stellungnahmen usw. an unterschiedliche Akteursgruppen formulieren können)
- Organisationsfähigkeit
- Konzeptentwicklungskompetenz

Kommunikations-, Gesprächführungs- und Beratungskompetenz in Kombination mit *Rollenklarheit* werden von allen Fachkräften der befragten Teams als grundlegende Basiskompetenzen zur Bewältigung ihrer Arbeit gesehen. *»(...) also Gesprächsführungs- und Beratungskompetenz ist die Basis (...) dazu gehört für mich auch die ganzheitliche Sichtweise des Klienten und der ganze systemische Ansatz (...) das ist wirklich mehr, als wir im Studium mitgekriegt haben (...) ich mache jetzt eine Zusatzausbildung in systemischer Familientherapie und das kommt mir hier schon sehr zu Gute (...) also, gerade mit der schwierigen Klientel und der Doppelrolle, dass wir auf der einen Seite das Wächteramt haben und auf der anderen Seite stellen wir Hilfeangebote...oder auch bei der Mitwirkung, wir müssen klar haben, wann wir in der Beratung und wann in der Mitwirkung sind...das sind so ganz differenzierte Sachen, wo man gut und sicher in der Gesprächsführung sein muss, damit man dem Klienten transparent machen kann, welche Rolle man hat und was man gerade für ein Ansprechpartner ist (...) also, ich wüsste nicht, wer das nach dem Studium drauf hat (...) und schade finde ich, dass wir uns das alles selber aneignen mussten und das nichts ist, was gefördert wird (...)«*

Die Fachkräfte berichten, dass sie zu der Zeit, als sie die hohen Beratungskompetenzen noch nicht hatten, ihre Arbeit zwar trotzdem machen konnten,

aber nur, weil sie die Klientel sofort weitervermittelt und z.B. zur Erziehungsberatung geschickt haben. Sind diese Basiskompetenzen ausgeprägt vorhanden, müssen die Fachkräfte nicht so viele KlientInnen weiterverweisen. Zudem erledigen sich manche Fälle viel schneller. Insbesondere erfahrene Fachkräfte fänden es sinnvoll, mehr Zeit für KlientInnen zu haben, weil durch schnelle und effektive Hilfe und ein Beziehungsangebot ihrerseits Probleme oft schnell gelöst werden könnten statt sich zu verschärfen. Dadurch könnten die Kosten für weitere Maßnahmen gespart werden.

Unklarheit herrscht bei den Fachkräften darüber, ob sie wirklich sozialpädagogische Diagnosen erstellen (sollten). Die meisten MitarbeiterInnen sind der Meinung, dass sie keine wirklichen Diagnosen erstellen, weil der Kontakt zu der Klientel dafür zu kurz ist. Nur bei BürgerInnen, die länger in der Betreuung einer ASD-Fachkraft bleiben, kommen nach und nach alle Probleme zum Vorschein. Die Tiefe der Problematik zeigt sich nach Meinung vieler Fachkräfte erst, wenn eine Beziehung entsteht. Es wurde zudem deutlich, dass eine einheitliche Definition sozialpädagogischer Diagnosen fehlt. Ein Dialog zweier KollgeInnen zeigt dies:

K1: »(...) sozialpädagogische Diagnosen ist so ein Streitfall (...) machen wir das überhaupt? (...) ich denke, wir machen ein Clearing (...)«

K2: »(...) also, ich mache das schon (...) die sozialpädagogische Diagnose ist ein breiter Begriff und heißt, dass wir auch schauen, was macht die Familie und das System (...) der Begriff ist aber neu und noch nicht strikt definiert und wird jetzt erst verbindlich für den ASD festgesetzt (...) sozialpädagogische Diagnosen fangen an, wenn du tiefer gehst und das, was du hörst, strukturierst (...)«

K1: »(...) ich mache aber keine Diagnosen, weil ich mit Offenheit an die Arbeit gehen und die Leute nicht in Schubladen stecken will...Diagnose ist ein Wort aus der Medizin (...) ich kann hier nur von Einschätzungen sprechen (...)«

Die Tätigkeitsbeschreibungen der Fachkräfte zeigen weiterhin, dass beim ASD Vermittlungsarbeit, Organisation und Koordination gegenüber der Beratungsarbeit immer mehr im Vordergrund steht: *»(...) wir sehen uns als Vermittlungsinstanz und als Vordiagnose (...) ja, letztendlich auch als Lumpensammler (...) wir müssen alles bearbeiten, was kommt und wenn wir einen Fall nicht weitervermitteln können, bleibt er halt an uns hängen (...) unsere große Aufgabe ist das Case-management, so dass wir koordinieren, wer was macht (...) also, ich verbringe, glaube ich, mehr Zeit mit den Kooperationspartnern als mit den Klienten (...) die Klienten bringen die Aufträge rein und das wird dann so kurz wie möglich abgehandelt und dann geht man in die Verhandlung (...) wer übernimmt welche Aufgabe in welcher Form (...) an uns bleibt dann immer das hängen, was der Kooperationspartner nicht übernimmt (...) das sind z.B. kürzere Sachen (...) wenn jemand nur eine Information braucht, dann bekommt er sie von mir und wird nicht weitervermittelt (...) aber, wenn die Sache komplexer ist, also wir total viel mit Multiproblemfällen zu tun haben, dann versuchen wir den ganzen Problemwust aufzudröseln und gucken, womit sie wohin gehen können (...) ja, und dann organisieren, dass es ein möglichst sinnvolles Zusammenspiel der Institutionen gibt (...)«*

Die Bedeutung von *Zeitmanagement* wird im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Alltagsituationen und Arbeitsabläufen immer wieder erwähnt. Fahrtzeiten zu Außenterminen oder auch Hausbesuche bei KlientInnen nehmen die Fachkräfte zeitlich so stark in Anspruch, dass sie Hausbesuche z.B. so weit wie möglich zu reduzieren versuchen. Bei Inobhutnahmen oder wenn Überzeugungsarbeit zu leisten ist, ist es jedoch nicht möglich, auf einen Hausbesuch zu verzichten. Für Teilzeitbeschäftigte kann dieser inklusive Fahrtzeit einen erheblichen Teil ihrer Wochenarbeitszeit kosten.

Fachkräfte aus den großstädtischen Sozialdiensten schildern, dass ihnen zunehmend Zeitkontingente vorgegeben werden, in denen sie bestimmte Fälle zu bearbeiten haben. Dies hängt damit zusammen, dass ein regionales Fachteam eine Empfehlung bezüglich einer Erziehungshilfe auszusprechen hat, bevor diese gewährt wird. Die Fachkräfte haben den Fall daher vorab zu systematisieren und darzustellen. *»(...) also man bekommt Zeiten vorgegeben und muss die ganzen Abläufe noch neben der Bedienung der Klienten koordinieren (...) das ist auch wieder eine neue Anforderung an uns und bedeutet unter Druck arbeiten zu können (...) da ist Belastbarkeit und Flexibilität gefragt und man muss Prioritäten setzen können (...)«*

Zeitmanagement wird auch in Bezug auf das erforderliche Wissen und die Verarbeitung von Informationen für die Fachkräfte immer wichtiger. Sie sind nicht nur gefordert, sich unterschiedliches Wissen schnell zu beschaffen, sondern auch die sie ständig erreichenden Informationen schnell zu verarbeiten und gegebenenfalls schnell umzusetzen. »(...) *wir müssen ja einen Fall dokumentieren, wenn er uns bekannt wird und dann auch so strukturieren können, dass die anderen ihn verstehen (...) also es ist eine unheimlich schnelle Verarbeitung gefordert und das ist umso schwieriger, wenn man z.B. vorher ein schwieriges Gespräch hatte, wo auch emotionale Beteiligung dabei war (...) man ist auch nicht immer total distanziert und trotzdem muss man dann sofort alles in verwaltungstechnische Aufgaben umsetzen und alles schnell verarbeiten (...) die Zeit, das alles selber zu verarbeiten und zu reflektieren, kommt oft zu kurz (...)«*

Die Fachkräfte betonen daher immer wieder die Notwendigkeit, Prioritäten setzen zu können und sich morgens immer als erstes zu fragen, was nun das Wichtigste für den Tag ist. In Bezug auf das erforderliche Wissen spielt die informelle Kommunikation und Netzwerkarbeit für die Fachkräfte eine große Rolle. Über die Dienstbesprechungen erfahren die MitarbeiterInnen, wer sich gerade womit beschäftigt und sich in welchem Bereich gut auskennt.

Die MitarbeiterInnen sehen in ihrem Arbeitsfeld die Notwendigkeit, sich ständig weiterzubilden, Dienstanweisungen zu lesen, Gesetzesänderungen wahrzunehmen und das Fachwissen ständig aufzufrischen. *Organisations- und Strukturierungsfähigkeit* sind erforderliche Hilfen, um das Wissen zu sortieren und zu bearbeiten.

Stellungnahmen, Berichte, Briefe usw. *gut und sicher formulieren* zu können ist für die Arbeit der ASD-Fachkräfte von entscheidender Bedeutung. Die schriftlichen Arbeiten sollen zum größten Teil die gewünschte Wirkung haben, schnell gemacht und für unterschiedliche Akteursgruppen verständlich sein. Die Bedeutung dieser Fähigkeiten wird klar erkennbar, wenn man berücksich-

tigt, wie wenig Zeit den Fachkräften für die Erledigung schriftlicher Arbeiten bleibt und wie diese Berichte doch das Bild der Öffentlichkeit bezüglich der Fachlichkeit der Sozialarbeit prägen kann.

Viele MitarbeiterInnen merken an, dass sie sich die erforderlichen Kompetenzen für das schriftliche Arbeiten selber aneignen mussten: *»(...) man macht es halt einfach mehr oder weniger gut (...) so durch die Erfahrung (...)«*

Sozialkompetenz:

- Teamfähigkeit
- Fähigkeit, sich Hilfe und Unterstützung zu holen und inoffiziellen Austausch zu organisieren
- Rollenklarheit, Rollensicherheit
- Situationen einschätzen zu können
- Empathie

Alle befragten Teams sind einheitlich der Meinung, dass die Teamarbeit im Rahmen ihrer Arbeit eine grundlegende Bedeutung hat. *Teamfähigkeit* ist daher eine Kernkompetenz und die Bereitschaft zur Teamarbeit unbedingt erforderlich. Sich auf KollegInnen einstellen können und sich auch in Stresssituationen die Zeit nehmen, die Probleme und Schwierigkeiten der TeamkollegInnen zu bearbeiten, ist ebenso wichtig, wie *die Fähigkeit, sich bei schwierigen Fällen Hilfe und Unterstützung im Team zu holen.* Aber auch ein Austausch, unabhängig von Krisensituationen, ist sinnvoll, um nicht alles alleine tragen zu müssen, neue Impulse und neues Wissen zu bekommen und sich fachliche Meinungen einholen zu können.

Rollenklarheit ist für die Fachkräfte sehr wichtig, um den Überblick zu behalten und ihre Handlungen zu planen und zu strukturieren. Wenn sie einen Fall geschildert bekommen, müssen sie sich sofort darüber im Klaren sein, ob sie zuständig sind, in welcher Form und wie schnell sie handeln müssen. Zudem müssen sie den KlientInnen gegenüber sehr klar vermitteln, dass sie nicht nur Dienstleistungs-, sondern auch Kontrollaufgaben wahrnehmen.

Persönlichkeitskompetenz:

- Belastbarkeit
- Flexibilität
- Schnelligkeit
- Offenheit
- Selbstbewusstsein
- Kritikfähigkeit
- Durchsetzungsfähigkeit
- Entscheidungsfähigkeit
- Abgrenzungsfähigkeit
- Frustrationstoleranz

- pädagogisches und wirtschaftliches Denken
- Urteils- und Sondierungsvermögen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- eigene Grenzen kennen und mit eigenen Ressourcen haushalten können
- gutes Auffassungsvermögen
- Erwartungsdruck standhalten
- Präsenz
- Kreativität, Innovationsfähigkeit
- Gelassenheit, Realismus, Humor, Toleranz
- Konzentration
- Spontaneität
- Fremdheitskompetenz

Auffällig ist die große Bedeutung, die den persönlichen Kompetenzen für die Bewältigung des Berufsalltags zugeschrieben wird. Lebens- und Berufserfahrung werden von den Fachkräften als unabdingbar und als Grundvoraussetzung für diesen Arbeitsbereich gesehen. *»(...) Persönlichkeit ist unser Werkzeug (...) die Persönlichkeit ist der Kniff und plus Lebens- und Berufserfahrung macht es das Ganze (...) ohne dies ist es zu schwierig, weil beim ASD so viel persönliche Stärke gefordert ist (...)«*

Eine starke und selbstsichere Persönlichkeit ist insbesondere in Stresssituationen erforderlich: *»(...) was mir ganz wichtig ist, die Offenheit und Selbstsicherheit gerade in der offenen Sprechstunde (...) ich weiß nicht, was kommt, ich weiß nicht, wie viel kommt, und ich weiß nicht, wann es kommt (...) trotzdem brauche ich immer ein offenes Ohr, muss zuhören können, wenn einer vorspricht, dabei noch das Telefon klingelt und fünf andere noch draußen auf der Bank sitzen (...) ich darf mir da keinen Stress machen (...) Selbstsicherheit ist wichtig, weil ich ja auch oft viele Fragen bekomme, auf die ich keine Antwort weiß (...) das alles geht auch nur in einem guten Arbeitsklima, weil wir oft am Rande der Überforderung arbeiten (...) das Team ist ganz wichtig (...) ich brauche immer das Gefühl, dass ich zur Not jemanden finde, der mich unterstützt (...) man muss immer für die anderen da sein und die anderen für einen (...)«*

Die Notwendigkeit einer ausgeprägten *Kritikfähigkeit* begründen die Fachkräfte damit, dass sie ständig von allen Seiten Kritik ausgesetzt sind. So wünschen sich FremdmelderInnen (z.B. LehrerInnen) oft eine sofortige Reaktion der Fachkräfte oder Eltern möchten ihren Rechtsanspruch auf eine Hilfe geltend machen, die aufgrund von Sparmaßnahmen aber nicht bewilligt wird. Solche Situationen müssen die Fachkräfte aushalten und ständig damit umgehen, dass sie nicht allen Beteiligten gerecht werden können.

Flexibilität ist eine Kernkompetenz der ASD-Fachkräfte, die im Zusammenhang mit sehr unterschiedlichen Tätigkeiten erwähnt wird. Im Zusammenhang mit Persönlichkeitskompetenzen wie *Schnelligkeit, Konzentration, Spontaneität* oder der *Fähigkeit, immer präsent zu sein,* ist immer auch Flexibilität erforderlich. Ein Beispiel hierfür ist das schnelle Umschalten zwischen zwei Fällen, wenn eine Fachkraft z.B. gerade einen Hilfeplanbericht schreibt und dabei unerwartet ein/e KlientIn vorspricht. Sie ist gefordert, schnell umzuschalten und sofort präsent und empathisch zu sein.

Wenn die Fachkräfte Fälle geschildert bekommen, benötigen sie weiter eine hohe Auffassungsgabe und die Fähigkeit, das Gehörte schnell zu sortieren und Entscheidungen über das weitere Vorgehen zu treffen: *»(...) also gerade auch bei der telefonischen Kommunikation, wenn dann Meldungen reinkommen, da musst du so was von auf Zack und schnell sein (...) da braucht man eine hohe Auffassungsgabe und eine gute Gesprächsführung, um einigermaßen zu Rande zu kommen (...) es wird oft ein Sammelsurium erzählt und es ist oftmals gar nicht klar, worum es eigentlich geht (...) das muss ich erfragen können und dann ad-hoc eine Strategie parat haben, wie man nun damit umgeht (...) man muss dann schnell sortieren und entscheiden, wie gehe ich mit einem Problem weiter um (...)«*

Eine hohe *Belastbarkeit,* Flexibilität und die Fähigkeit, das Team zur eigenen Entlastung und zum fachlichen Austausch nutzen zu können, sind Fähigkeiten, die aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und der momentanen Sparmaßnahmen heute ausgeprägter sein müssen als je zuvor.

Aufgrund aktueller Entwicklungen sehen die Fachkräfte es als neue Herausforderung an, der Öffentlichkeit verstärkt zu demonstrieren, wie sie arbeiten und warum die sozialpädagogische Arbeit im Stadtteil wichtig ist. Hierfür ist eine erhöhte *Argumentations- und Durchsetzungsfähigkeit* ebenso erforderlich. Die gleichen Kompetenzen sind relevant, um die für notwendig gehaltenen Hilfen im eigenen Amt durchzusetzen: *»(...) es ist halt schon so, dass durch die Sparmaßnahmen alles so kontingentiert ist, dass wir kämpfen müssen und sagen müssen, dass Hilfen aus pädagogischer Sicht notwendig sind. Und wir wollen nicht dafür kämpfen und feststellen müssen, welcher Fall vielleicht noch wichtiger sein könnte als ein anderer (...) also, wenn Sozialarbeit zu so was verkommt, dann ist ja unser Ansatz weg und daher brauchen wir schon eine wahnsinnige Durchsetzungsfähigkeit (...) und man muss argumentieren können, warum man die Hilfe will und nicht eine niedrigere oder warum überhaupt eine Hilfe notwendig ist (...)«*

Andererseits besteht die Notwendigkeit, die KlientInnen über den Einsparungszwang zu informieren, um ihre Erwartungen zu bremsen und dem Druck, den sie ausüben, entgegenzutreten. Dies erfordert zunehmend eine erhöhte Frustrationstoleranz.

Die Fachkräfte sehen sich dabei auf der einen Seite dem Erwartungsdruck der KlientInnen und der Öffentlichkeit ausgesetzt und auf der anderen Seite in ihrer Handlungs- und Entscheidungsfreiheit eingegrenzt sowie in ihrer Kompetenz beschnitten: *»(...) ich muss demnächst alles rechtfertigen, was ich für notwendig halte (...) also, wir arbeiten unter einem so großen Druck, alles rechtfertigen zu müssen (...) der Druck entsteht aus dem finanziellen Druck (...) es geht aber um Kosteneinsparungen – es geht nicht mehr um eine begründete Fachlichkeit (...)«*

Mit einer gewissen Berufserfahrung kann die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben dann zu einem »Handwerk« werden. *»(...) Offenheit und Abgrenzung ist ganz wichtig (...) es ist eine große Gefahr, in die man nach dem Studium hineinläuft (...) man hört sich die ersten Geschichten von Klienten an, sitzt irgendwie da und ist völlig erschlagen. Man hört sich da zwei Stunden irgendein Problem an und ist erst mal total fertig, dass es das gibt und ich saß dann immer erst mal wie gelähmt da (...) die Leute sind dann schon fast wieder zufrieden raus, weil sie ja alles abladen konnten und ich hab´ den ganzen Scheiß gehabt*

und hatte keine Ahnung, was ich damit machen soll (...) und das ist dann so was, wofür man eine Zusatzausbildung macht (...) damit man lernt, gar nicht so in den Problemsumpf einzutauchen, sondern dem Klienten das Problem gleich wieder zurückzugeben und ihm hilft, eine Lösung zu finden (...)«

Offenheit erfordert eine gewisse Grundhaltung, die Respekt vor anderen Menschen und anderen Kulturen bedeutet. Interkulturelle Kompetenz und Genderkompetenz werden von den Fachkräften von sich aus nicht erwähnt. Sie halten es nicht für erforderlich, die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen explizit zu erwähnen, denn: *»(...) Fremdheitskompetenz fängt schon vor der interkulturellen Kompetenz an, z.B. bei einem Schichtsprung (...) das heißt, zu gucken und zu sehen, dass kenne ich nicht und das schaue ich mir mal ohne Angst und ohne es zu bewerten an (...)«*

Erforderliche Kernkompetenzen der Leitungskräfte

Die Leitungskräfte benötigen ebenfalls umfangreiche Fähigkeiten aus allen Kompetenzbereichen. Das breite Aufgabenspektrum erfordert jedoch noch erhöhte fachliche Kompetenzen und ein breites Basiswissen, weil Leitungskräfte aktuelle Dienstanweisungen oder gesetzliche Änderungen stets parat haben müssen. Im Bereich der sozialen Kompetenzen sind für die Leitungskräfte noch Personalführungskompetenzen und erhöhte Vermittlungs- und Konfliktlösungskompetenz erforderlich: *»(...) Kommunikation ist ein ganz wichtiger Bereich (...) also, gerade wenn es um Anforderungen geht, ist für mich für fast jede Tätigkeit kommunikative Kompetenz notwendig (...) hierfür brauche ich persönliche und soziale Kompetenzen (...) methodische Aspekte sind auch immer wichtig (...) verschiedene Techniken wende ich an (...) ein Mitarbeitergespräch führe ich z.B. eher dialogisch und ein Beurteilungsgespräch eher einseitig (...) es ist immer wichtig, sich des Settings bewusst zu sein, und sich zu fragen, worum es eigentlich geht (...) ich glaube aber, dass ich da hauptsächlich aus meiner Persönlichkeitsentwicklung schöpfe (...) man muss sich immer selbst in den Blick nehmen und gucken, was mache ich da eigentlich (...) reflektieren können und die Bereitschaft zur Reflexion ist eine Grundvoraussetzung für jede Leitungskraft (...)«*

Insbesondere aufgrund der Sparmaßnahmen ist von den Leitungskräften die Fähigkeit zum transparenten Arbeiten gefordert. Nur durch Offenheit kann der diesbezüglichen Unzufriedenheit der Fachkräfte entgegengewirkt werden. Offenheit den MitarbeiterInnen gegenüber erfordert eine angemessene Haltung. Von Leitungskräften wird eine erhöhte Team- und Konfliktlösungskompetenz und strategisches Denken gefordert. Erwartungen und auch schwierige Entscheidungen den MitarbeiterInnen klar präsentieren zu können, erfordert eine starke Durchsetzungsfähigkeit und die Fähigkeit, es auszuhalten, es nicht immer jedem recht machen zu können.

Die befragten Leitungskräfte halten es alle für sehr hilfreich, dass sie selbst einmal an der Basis gearbeitet haben. Auch in der Leitungsfunktion ist die Bereitschaft, sich auf einen lebenslangen Lernprozess einzulassen, unbedingt erforderlich.

8.4.4.3 Einschätzungen, Perspektiven und neue Herausforderungen

Die Fachkräfte sind einheitlich der Meinung, dass sie den Anforderungen ihres Arbeitsplatzes direkt nach dem Studium nicht hätten gerecht werden können. Der so genannte Praxisschock scheint bei einem Berufseinstieg direkt nach dem Studium aber dennoch unausweichlich zu sein. Nur mit dem während des Studiums erworbenen fachlichen Grundwissen können AbsolventInnen weder abschätzen, was es bedeutet beim ASD zu arbeiten, noch diese Aufgabe bewältigen. Was es heißt, »in der Praxis dem Druck standzuhalten oder Empathie und Abgrenzung umzusetzen«, lernen sie erst durch die Berufserfahrung. Nach Ansicht der Fachkräfte kommt das Erlernen des »Handwerkszeugs«, das man alltäglich in der Praxis braucht, im Studium viel zu kurz. Grundkompetenzen wie Gesprächsführung, Schriftführung und Berichtswesen werden nicht ausreichend geübt.

Das Wichtigste, was die Fachkräfte nach eigenen Angaben aus dem Studium mitgenommen haben, sind Rechtskenntnisse und eine vage Idee davon, was z.B. Gesprächsführung oder Rollenklarheit sein könnte. Was ihrer Meinung nach aber verstärkt im Studium geübt werden müsste, ist das systemische Denken und die Fähigkeit, schnell etwas zu erfassen und zu strukturieren. Für die Arbeit im ASD ist der Blick auf das Ganze entscheidend: *»(...) wir müssen den Blick für das Ganze haben und nicht nur einzelne Ausschnitte bearbeiten, wie z.B. in anderen Einrichtungen (...) ich muss wissen, wenn ich an einer Stelle anfange, was löst es an einer anderen aus und wo setze ich an, um was zu bewegen (...) im Studium hat dieser Transfer zur Berufsrealität gefehlt (...) es war nicht zu spüren, wofür ich es mache (...) es gab einfach keinen Transfer zur Arbeitswelt (...) z.B. Gesprächsführungstechniken theoretisch zu lernen ist eine Sache, aber zu fragen, mit wem ich denn wie reden muss, ist eine andere Sache (...) ich muss mit einem 5-jährigen Kind anders sprechen als mit einem 90-Jährigen oder mit einem Alkoholiker (...) auch das Praktikum hat das dann nicht rausgerissen (...) ich habe erst durch die Berufstätigkeit erfahren, dass man durch das Tätigwerden lernt (...) nach dem Studium ist man nicht handlungsfähig (...) es ist halt ein riesiger Unterschied, ob man in der Theorie weiß, dass da eine ganze Familie vor einem sitzt oder ob sie wirklich da sitzt (...)«*

Viele der notwendigen Fähigkeiten haben sich die Fachkräfte durch praktische Erfahrungen, aber auch mit Unterstützung ihres Teams und mit Hilfe von Zusatzausbildungen angeeignet. Zusatzausbildungen werden allerdings nicht vom Arbeitgeber unterstützt, sondern müssen von den Fachkräften selbst finanziert. Nicht selten ist es der Fall, dass die MitarbeiterInnen hierfür ihren Urlaub einsetzen müssen.

Aber auch während der Berufstätigkeit ist bei den Fachkräften ein Interesse am Austausch mit den Fachhochschulen zu verzeichnen, weil ein Bedürfnis da ist, immer auf dem neuesten Stand und über neue Methoden oder aktuelle Forschungsergebnisse informiert zu sein. Das Interesse, über aktuelle Gesetzesänderungen informiert zu sein und juristische Auslegungsmöglichkeiten zu kennen, ist besonders ausgeprägt.

Als positiv bewerten die Fachkräfte, dass sie im Laufe der Zeit ihren eigenen Arbeitsstil entwickeln können, indem sie ihre Persönlichkeit, ihre Haltung und ihr individuelles Verständnis von Sozialarbeit in die Arbeit einfließen lassen. Dabei kommt den MitarbeiterInnengesprächen mit den Vorgesetzten eine große Bedeutung zu.

Die Institutionenporträts verdeutlichen, dass auch Fachkräfte aus einem Team einen ganz unterschiedlichen Arbeitsstil haben können. So sieht eine Fachkraft z.B. ihre Aufgabe auch darin zu »kontrollieren«, ob ein/e KlientIn eine empfohlene Beratungsstelle tatsächlich aufgesucht hat. Für ihre Kollegin würde dies eindeutig in der Eigenverantwortung der KlientInnen liegen. Dabei sind die Ausbildungen, die Fortbildungen und die Berufs- und Lebenserfahrung jeweils als einzelne Bausteine zu verstehen, die dann die Kompetenzprofile der ASD-Fachkräfte bilden. Die meisten Fachkräfte sind daher auch der Meinung, dass die Arbeit im ASD erst ab einem Lebensalter von 35 Jahren ausgeübt werden sollte.

Da der ASD sich immer mehr zum Krisendienst zu entwickeln scheint, wird eine höhere Fluktuation erwartet. Die Fluktuation der MitarbeiterInnen beim ASD ist aufgrund der Arbeitsbelastung, aber auch, weil es sich beim ASD überwiegend um eine Frauendienststelle handelt, sehr hoch. Hinzu kommt, dass der ASD für manche BerufsanfängerInnen erst mal ein Einstieg ist, *»um sich alles anzuschauen«*. Viele MitarbeiterInnen merken dann aber, dass sie die hohen Belastungen nicht aushalten können. In den Augen der Fachkräfte stellt dies eine besondere Schwierigkeit dar, weil die »Einarbeitungszeit beim ASD« ihrer Meinung nach ungefähr zwei Jahre beträgt. Diese Zeit wird wie eine Lehrzeit erlebt.

Aber auch danach besteht ein ständiger Bedarf und der Wunsch, an Fortbildungen teilzunehmen. Die Fachkräfte bedauern in diesem Zusammenhang, dass das Fortbildungsangebot seitens des Arbeitgebers immer knapper wird. Nach Meinung der Fachkräfte müssten die persönlichen Kompetenzen im Studium stärker beachtet werden: *»(...) das sind Schlüsselkompetenzen,(...) das muss man einfach können (...) da muss die Praxis stärker ins Studium geholt werden, damit man die einzelnen Fächer mit der Komplexität der Praxis zusammenbringen kann (...) während des Praktikums wissen die Anleiter nicht, was man im Studium gemacht hat und an der FH wissen die Profs der einzelnen Fächer auch nicht, was die andren machen (...) man kommt im Studium nie zum Handeln und bleibt immer in der Erarbeitung von Grundlagentexten stecken (...)«*

Die befragten Leitungskräfte sind sich sicher, dass sich das Aufgabenprofil des ASD verändern wird und dass von Seiten der Ausbildungs- und Fortbildungsinstitutionen darauf reagiert werden muss. Durch die wirtschaftliche Situation und vermehrte Krisen in den Familien entwickelt sich der ASD immer mehr zum Krisendienst. Schon jetzt ist ein härteres, konfrontativeres Arbeiten und zunehmend wirtschaftliches Denken erforderlich. Man benötigt Rollenklarheit und eine gute Abgrenzungsfähigkeit, um Kritik auszuhalten. Die Fachkräfte müssen noch klarer, belastbarer, kreativer und schneller sein und sind ge-

zwungen, mehr und mehr auf die Ressourcen der Klientel zu achten. Insbesondere die persönlichen und sozialen Kompetenzen der Fachkräfte müssen in Zukunft mehr gefördert werden. Es wird erwatet, Wissen und neue Informationen immer zügiger zu verarbeiten und neue Konzepte schnell umzusetzen. Gelegentlich wird dabei die Zeit, die die MitarbeiterInnen benötigen, um neue Informationen zu verarbeiten, unterschätzt.

Problematisch ist zudem, dass MitarbeiterInnen zusätzlich an vielen Fachkreisen und Gremien teilnehmen (sollen), dass sie teilweise das Gefühl haben, gar nicht mehr zu ihrer eigentlichen Arbeit zu kommen. Problematisch ist auch, dass die Fachkräfte befürchten, aufgrund von Sparmaßnahmen für erforderliche Hilfen kämpfen zu müssen und in Zukunft nicht mehr alle aus pädagogischer Sicht notwendigen Hilfen durchsetzen zu können. *»(...) man fragt sich manchmal: Was kann ich von meiner sozialpädagogischen Professionalität überhaupt noch umsetzen? Ich denke, aufgrund zeitlicher Begrenzungen und der Arbeitssituation geht davon viel verloren ... ich denke, es wird am falschen Ende gespart (...)«*

Den KlientInnen gegenüber müssen die Fachkräfte sehr transparent arbeiten, um bei ihnen etwas Verständnis für die Situation zu erzeugen. Dies ist mittlerweile eine besondere Anforderung, weil die Fachkräfte festgestellt haben, dass die KlientInnen immer fordernder und selbstsicherer auftreten und eine gewisse Anspruchshaltung an den Tag legen. Zudem ist die Tendenz zu erkennen, dass die Eltern bei einer Überforderung nicht mehr so an ihrer Elternverantwortung festhalten. Die »Modewelle«, Auffälligkeiten unnötig kompliziert zu kategorisieren und frühzeitig psychiatrische Diagnosen zu stellen, führt dazu, dass die Eltern Auffälligkeiten immer weniger auf Erziehungsschwierigkeiten zurückführen wollen und uneinsichtiger bezüglich möglicher eigener Fehler werden.

Die Arbeit ist nach Ansicht der Fachkräfte schwieriger geworden, weil zeitliche Fristen (z.B. bis wann ein Fall beim regionalen Fachteam vorliegen muss) und Abläufe vorgegeben werden, die noch neben der »Bedienung« der KlientInnen zu koordinieren und einzuhalten sind. Die Fachkräfte arbeiten daher zunehmend unter Druck und sehen die Haushaltssperre als Grund dafür, dass ihre Arbeit anstrengender geworden ist. *»(...) das Limit ist ganz sicher schon erreicht (...) also, was von außen an neuen Rahmenbedingungen auf uns zugekommen ist (...) schlimmer geht es nicht (...) das Zeitlimit und die Haushaltssperre merkt man halt einfach und das macht die Arbeit anstrengender (...) aber ich denke da werden Reformen kommen (...) Veränderungen müssen kommen. Gerade strukturell (...)«*

Die Fachkräfte müssen sich aufgrund des zeitlichen Aufwandes sehr genau überlegen, wann ihnen ein Hausbesuch bei KlientInnen überhaupt noch möglich bzw. wann er unausweichlich ist. Sie wünschen sich mehr Zeit für Hausbesuche und Rückfragen, können aber zu ihrem Bedauern immer nur ganz kurz an den Fällen bleiben und müssen sich meistens auf die Vermittlung und Delegation beschränken. Der Austausch mit KollegInnen und der Leitung wird daher immer wichtiger, weil die Fachkräfte sich entlasten, weil sie neue Impulse bekommen und andere fachliche Meinungen hören zu wollen. Es wird als im-

mer wichtiger angesehen, sozialpädagogische Professionalität zu zeigen und zu dokumentieren: *»(...) wir müssen belegen, was wir machen und zeigen, dass es wichtig ist, was wir machen (...)«*

Es ist ein Wunsch der Fachkräfte, wieder vermehrt präventiv arbeiten zu können. Momentan sehen sie jedoch die Tendenz, dass sich ihre Arbeit auf Krisenmanagement beschränken wird. Auch die sozialräumliche Arbeit halten die Fachkräfte für sehr wichtig und finden es schade, dass in diesem Bereich auch stark gekürzt wurde. An präventiven und gemeinwesenorientierten Angeboten ist ein großer Bedarf zu verzeichnen. Insbesondere die Schulsozialarbeit sollte stärker ausgebaut werden, weil z.B. durch die Vermittlung zwischen Eltern und LehrerInnen oder Hausaufgabenhilfen schon viele Probleme aufgefangen werden könnten. Zurzeit ist festzustellen, dass die Schulen sich relativ spät beim ASD melden und dann schnelle Lösungen erwarten.

Obwohl sich die Fachkräfte einig sind, dass die Arbeit im ASD für junge BerufseinsteigerInnen eher ungeeignet ist, sind sie sich andererseits auch einig, dass es mit zunehmendem Lebensalter immer schwieriger wird, den permanenten Druck auszuhalten und den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Es kostet viel Kraft, sich flexibel auf ständig neue Situationen und Bedingungen einzulassen. *»(...) aber mit zunehmendem Alter wird es das ständige Dranbleiben und den permanenten Druck aushalten einfach immer schwieriger (...) den immer neuen Anforderungen und der ständigen Flexibilität immer gerecht zu werden (...) es kostet im Alter wahnsinnig viel Kraft, sich immer auf neue Sachen einlassen zu müssen (...)«*

Aber nicht nur das zunehmende Alter, sondern auch fehlende Spezialisierung kann ein Grund dafür sein, warum sich einige Fachkräfte nicht vorstellen können, diese Arbeit langjährig auszuüben. *»(...) ich weiß, dass ich diesen Job nicht so wahnsinnig lange machen werde (...) es ist gut, um Berufserfahrung zu bekommen, weil es die klassische Sozialarbeit ist, aber was mir fehlt, ist Spezialisierung (...) ich merke, dass ich Lust habe, mich mal in ein Gebiet so richtig einzuarbeiten und da Fachfrau zu werden (...) und nicht wie beim ASD, von allem ein bisschen, aber nichts richtig (...)«*

Hiermit ist indirekt eine immer wieder auftretende Diskussion über die eigentlichen Kernaufgaben des ASD angesprochen. Es wird diskutiert, ob und inwieweit die ASD-Fachkräfte Generalisten oder Spezialisten sein sollten oder ob der ASD Schwerpunkte braucht, um seine Fachlichkeit zu sichern.

Eine Leitungskraft äußerte sich in diesem Zusammenhang wie folgt: *»(...) die Bezirkssozialarbeit ist Spezialist für den Zusammenhang aller Hilfen (...) also, für das Case Management und die Koordinierung (...) durch ein Clearing, eine saubere Diagnose und eine erste Beratung (...) Ziel ist nicht eine spezielle Beratung, sondern die Sicherstellung der psychosozialen Grundversorgung (...)«*

Für viele Fachkräfte ist es gerade das Interesse an der Vielfältigkeit ihrer Tätigkeit, die sie dazu befähigt, ihren Alltag »durchzuhalten«. Die Freude an der Arbeit entsteht bei vielen durch die Abwechslung, die Kollegialität, aber auch durch die »Macht«, die ihre Tätigkeit mit sich bringt.

8.4.4.4 Zusammenfassende Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Die Institutionenporträts zeigen, dass die Fachkräfte im ASD ein Mischungsverhältnis sehr unterschiedlicher Kompetenzen zur Bewältigung ihres Arbeitsalltages für erforderlich halten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Fachkräfte aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben und Tätigkeiten zu jedem Arbeitsvollzug zahlreiche aus ihrer Sicht erforderliche Kompetenzen benennen können. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, bekommt der Zusammenhalt im Team sowie die eigene stabile Persönlichkeit für die Fachkräfte eine besondere Bedeutung. Außerdem müssen gewisse Kernkompetenzen nach Ansicht der Fachkräfte in Zukunft noch ausgeprägter vorhanden sein als noch vor einigen Jahren, weil sich die Aufgabenprofile im Arbeitsfeld zurzeit verändern:

- Insbesondere den persönlichen Kompetenzen kommt aus der Sicht der Fachkräfte in Zukunft eine viel wesentlichere Bedeutung zu, da die Fachkräfte z.B. feststellen, dass sie zunehmend flexibel und schnell arbeiten müssen.
- Die Arbeit im ASD erfordert ein breites fachliches Wissen. Aufgrund der schnellen gesellschaftlichen Veränderungen ist es für die Fachkräfte wichtig geworden, das Wissen ständig zu aktualisieren bzw. sich neues Wissen anzueignen.

Um sich zusätzliche Kompetenzen anzueignen, sind qualifizierte Fort- und Weiterbildungen erforderlicher denn je, weil sie den Fachkräften neue Einblicke ermöglichen, ihren Blick erweitern und die Motivation fördern. Die ASD-MitarbeiterInnen sind der Meinung, dass nützliche Zusatzausbildungen stärker gefördert werden sollten. Der Austausch zwischen den Ausbildungsinstitutionen und der Praxis sollte intensiviert und das Fachwissen anwendungsbezogener vermittelt werden. Anforderungen an die Ausbildung und einen Bedarf an Fort- und Weiterbildung sehen die befragten Fachkräfte momentan insbesondere in der Gesprächsführung mit unterschiedlichen AdressatInnen (z.B. mit Kindern). Zudem würden sie sich wünschen, das schriftliche Arbeiten vermehrt einüben zu können.

Die Fachkräfte weisen immer wieder darauf hin, dass neben ihrer Qualifizierung auch die organisatorischen Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Gestaltung ihres Arbeitsalltages haben. Die Fachkräfte schätzen ihre momentane Arbeitssituation, zukünftige Entwicklungen und neue Herausforderungen diesbezüglich wie folgt ein:

- Die Fachkräfte bemerken die Tendenz, dass sich der ASD immer mehr zu einem Krisendienst entwickelt. Präventive und gemeinwesenorientierte Arbeit, wie in den Strukturmaximen des Achten Jugendberichts (vgl. BMFSFJ 1990) gefordert, ist aufgrund begrenzter Finanzmittel kaum noch möglich.
- Die befragten Fachkräfte sehen sich in ihrem Berufsalltag häufig am Rande der Überforderung.
- Die Berufsunzufriedenheit der Fachkräfte steigt, weil sie sich durch Kosteneinsparungen und Kontingentierungen in ihrer pädagogischen Kompetenz

beschnitten fühlen und den KlientInnen nicht wirkungsvoll helfen zu können.

- MitarbeiterInnengespräche und eine Unterstützung bei der Entwicklung von beruflichen Perspektiven schätzen die befragten ASD-Fachkräfte als zunehmend bedeutsam ein, weil sie sich die Mehrzahl nicht vorstellen kann, diese Tätigkeit bis zur Verrentung auszuüben.

Fasst man die Ergebnisse der Institutionenporträts abschließend zusammen, zeigt sich, dass die Beschreibungen der alltäglichen Handlungsvollzüge sehr ausführlich sind, aber ein einheitliches Berufsverständnis dabei nicht deutlich wird. Das Wissen über die erforderlichen Kompetenzen im Berufsalltag basiert auf den eigenen und kollektiv erworbenen Erfahrungen in den jeweiligen Sozialdiensten.

8.5 Bilanz und Ausblick

Für den Arbeitsbereich des ASD lassen sich große Unterschiede zwischen den fachlichen Forderungen und den Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis erkennen. Insbesondere in der strukturbezogenen Arbeit zeigen sich erhebliche Differenzen: Die Ergebnisse der Institutionenporträts sowie auch die Ergebnisse einer Selbstevaluation von ASD-Fachkräften (vgl. Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern 1999) zeigen, dass die Fachkräfte präventive und gemeinwesenorientierte Aufgaben zwar für wichtig halten, aber zum einen in ihrem Arbeitsalltag dafür keine Zeit finden und zum anderen auch gerade in diesem Bereich die meisten Einsparungen vorgenommen werden.

Bezüglich der erforderlichen Kernkompetenzen zur Bewältigung des Berufsalltags unterscheiden sich die Ergebnisse der Institutionenporträts auf den ersten Blick weitaus weniger von den in der Fachliteratur diskutierten Anforderungen als in den anderen Arbeitsfeldern. Trotzdem lassen sich aber auch für den Berufsalltag der ASD-Fachkräfte keine idealtypischen Konstrukte von Tätigkeits-Profilen erstellen. Wie schon Müller (1994) feststellte, ist nicht mehr zutreffend, dass nur leitende MitarbeiterInnen im Jugendamt eine steuernde Funktion haben und somit Kompetenzen in den Bereichen der Planung, Leitung oder Organisation benötigen. Genauso wenig trifft es zu, dass MitarbeiterInnen mit einem ausgeprägten Publikumsverkehr nicht nur kommunikative und empathische Kompetenzen brauchen.

Der Deutsche Verein (2002a) stellt in seinem Positionspapier fest, dass die ASD-Fachkräfte heute managementorientierte und sozialpädagogische Kompetenz benötigen. Sie müssen analysieren, entscheiden, vernetzen, koordinieren und managen können. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen im Hinblick auf die geforderten Kompetenzen sehr anschaulich, dass die Ausbildung bzw. das Fachhochschulstudium nicht auf alle Schwierigkeiten in der Alltagspraxis vorbereiten kann. Neben ihrem Fach- und Erfahrungswissen sowie einer stabilen Persönlichkeit werden von den Fachkräften zurzeit folgende Kernkompetenzen gefordert:

- Planungs-, Organisations- und Steuerungskompetenz
- Kommunikation, Beratung und Moderation
- sozialpädagogische Diagnosekompetenz
- Verhandlungsfähigkeit, Konfliktmanagement und Mediation
- Handlungs- und Umsetzungskompetenz
- Kooperationskompetenz sowie gruppenmethodische Kompetenzen

In Anbetracht des vielfältigen Aufgabenprofils ist das dafür erforderliche Kompetenzprofil insbesondere durch spontane und flexible Handlungsstrategien zu ergänzen.

Ergänzend zur Planungs-, Organisations- und Steuerungskompetenz sowie der Handlungs- und Umsetzungskompetenz ist weiter auf die Fähigkeit der Initiierung von Prozessen zu verweisen. Bisher wurde mehrmals angemerkt, dass strukturelle Bedingungen die Fachlichkeit in hohem Maße mitbestimmen. Zu einer professionellen Fachlichkeit gehört es aber auch, für den Arbeitsprozess wenig förderliche Strukturen zu erkennen und beschreiben zu können, um auf dieser Grundlage konstruktive Veränderungsvorschläge einzubringen sowie und Veränderungsprozesse einzuleiten. Im Rahmen der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse und im Zuge des zunehmenden Kostendrucks wird die pädagogische Beurteilungs- und Entscheidungskompetenz, d.h. auch im Rahmen ökonomischer und sozialpädagogischer Spannungsverhältnisse unter fachlichen Gesichtspunkten zu entscheiden, immer bedeutender. Im Rahmen dieses Prozesses sei noch auf die Kompetenz des Fremdverstehens und Aushandelns mit unterschiedlichen KlientInnentypen verwiesen. Auch die Kompetenz der klientInnenbezogenen Aktenführung und Berichterstattung sollte in besonderer Weise hervorgehoben werden, da die Sekundäranalyse sowie die Institutionenporträts übereinstimmend ein erhebliches Kompetenzdefizit in diesem Bereich feststellen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass anhand der vorliegenden Ergebnisse zurzeit ein Anforderungsprofil für den ASD diskutiert wird, indem »neue Anforderungen« in Bezug auf die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse die größte Bedeutung haben. Dies führt dazu, dass durch jeden »modischen Diskurs« noch weitere Kompetenzen formuliert werden können bzw. sich das Anforderungsprofil ständig verändert.

Ein einheitliches Berufsbild ist bisher nicht zu erkennen, obwohl in dem Arbeitsfeld Jugendamt zum größten Teil nur Beschäftigte aus der Berufsgruppe der fachhochschulausgebildeten SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen vertreten sind. Mit der Zeit entwickelt jede Fachkraft individuelle Routinen zur Bewältigung des Arbeitsalltages, die sich z.B. aus unterschiedlichen Bausteinen (Fort- und Weiterbildungen, Teamprozesse, persönliche Lebens- und Berufserfahrung) zusammensetzen. In der Ausbildung kann zwar erforderliches Basiswissen vermittelt werden, aber individuelle Einstellungen und Herangehensweisen, systematische Erfahrungsreflexion, der individuelle Grad an Engagement oder die persönliche Kommunikationskompetenz und Frustrationstoleranz entwickeln sich meist erst nach dem Studium. Dies deutet darauf hin, dass es

noch keinen tragfähigen theoretischen Rahmen zum Verständnis der Logik (sozial-)pädagogischen Handelns in diesem Arbeitsfeld gibt, der in den Ausbildungen vermittelt werden kann.

9 Zwischen Tätigkeit und Ausbildung – Zusammenfassung und Ausblick

Die Kinder- und Jugendhilfe hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem vielschichtigen Sozialleistungsbereich und einem fachlich regulierten Arbeitsmarkt entwickelt. In der Diskussion über die Profilierung und Weiterentwicklung dieses Arbeitsfeldes spielen Personal-, Fachlichkeits- und Qualifizierungsfragen eine große Rolle. In diesem Zusammenhang ist auch die folgende Expertise einzuordnen, in der der Versuch unternommen wird, für vier jugendhilferelevante Arbeitsfelder zentrale inhaltliche Aufgaben und berufliche Anforderungs- und Kompetenzprofile herauszuarbeiten. Die Ausführungen gliedern sich in vier übergeordnete Abschnitte, unter die die einzelnen Kapitel der Übersicht halber subsumiert worden sind: Teil I umfasst die Ausgangslage, den Forschungsstand und den Untersuchungsrahmen. Teil II bezieht sich auf die Lage des Personals und die Ausbildungsstrukturen im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe. In Teil III werden die beruflichen Anforderungen für die einzelnen Arbeitsfelder unter verschiedenen Aspekten differenziert dargestellt. Und schließlich beinhaltet der Teil IV den Anhang, der zwei in Auftrag gegebene Expertisen umfasst, die hier in ihren Ergebnissen nicht noch einmal gesondert dargestellt werden.

Teil I: Ausgangslage, Forschungsstand und Untersuchungsrahmen

Wesentlich für den Entstehungszusammenhang der Expertise war der Paradigmenwechsel in der Fachlichkeits- und Qualifizierungsdebatte, der sich in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe vollzogen hat. Im Spiegel wachsender Anforderungen an das berufliche Handeln der Fachkräfte verlagerte sich zunehmend die Blickrichtung in der Ausbildungsdiskussion: Stärker und konsequenter als in der Vergangenheit wurde von der Abnehmerseite her die Notwendigkeit einer engeren Verzahnung von Arbeitsmarkt und Ausbildung, Fachlichkeit und Qualifizierung, Fachschule und Praxisstätte thematisiert. Ausdruck dieses Prozesses bildete das wachsende Engagement auf der jugendhilfepolitischen Steuerungsebene, das sich an den Beschlüssen der Jugendministerkonferenz von 1998 und 2001 sowie den Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden von 2000 und 2002 ablesen lässt. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Mitgestaltungsanspruchs dieser Institutionen hinsichtlich der jugendhilferelevanten Fachkraftausbildungen zielte die Diskussion in der ersten Phase zunächst auf den Beruf und die Ausbildung der ErzieherInnen. In einer zweiten Etappe erweiterte sich der Fokus in Richtung einer berufsgruppenübergreifenden Sichtweise, bei der über ein zu eng gefasstes Ausbildungs- und Zuständigkeitsdenken hinaus nunmehr das Gesamtqualifikationsgefüge im Horizont des Arbeitsmarktes der Kinder- und Jugendhilfe im Vordergrund stehen sollte. Im Spiegel einer – sich angesichts weit reichender gesellschaftlicher Transformationsprozesse – dynamisch weiterentwickelnden, sozialpädagogischen Praxis

richtet sich das Interesse nunmehr auf eine grundsätzliche Neujustierung des Entsprechungsverhältnisses zwischen dem Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes und der Kompetenzvermittlung seitens der Ausbildung.

Vor diesem Hintergrund erfolgte auch die Vergabe der Expertise zum Thema »Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in ausgewählten Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe«. Mit der Erstellung dieses Gutachtens wurde das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) in München vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg betraut, dem von der Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend die Federführung für das Projekt überantwortet wurde. Die Bearbeitung des Gutachtens erfolgte im Rahmen des Forschungsverbundes zwischen dem DJI und der Universität Dortmund. Die Personalausstattung umfasste je eine halbe Stelle in München und Dortmund bei einem Förderungszeitraum von 12 Monaten. Bei der Erstellung der Expertise war der Münchener Teil des Forschungsverbundes für die Arbeitsfelder Hilfen zur Erziehung und Jugendamt sowie der Dortmunder Teil für die Handlungsgebiete Kindertageseinrichtungen sowie Kinder- und Jugendarbeit zuständig.

Als erster Schritt zur Bearbeitung des Forschungsauftrags wurde zunächst eine allgemeine Literaturanalyse durchgeführt, um auf dieser Grundlage die inhaltlichen Fragehorizonte zu konkretisieren. Hiernach finden sich Bezüge zum Forschungsauftrag in verschiedenen Diskussions- und Forschungszusammenhängen, die jeweils einen differierenden Abstraktionsgrad und Jugendhilfebezug aufweisen und zugleich in unterschiedlichem Maße Gegenstand wissenschaftlicher Beobachtung sind. Hierzu gehört erstens der Professionalisierungsdiskurs in der Sozialen Arbeit, in dessen Kontext u.a. das so genannte Theorie-Praxis-Problem aufgegriffen wird, zweitens die Qualifikations- und Kompetenzdiskussion, die in unterschiedlichen Forschungszweigen von Bedeutung ist und in deren Rahmen definitorische und kategoriale Versuche unternommen werden, den Kompetenzbegriff zu füllen, sowie drittens die Fachlichkeits- und Ausbildungsdebatte in der Kinder- und Jugendhilfe, die darunter krankt, dass ein allgemein akzeptiertes, also ein über die einzelnen Arbeitsfelder hinausweisendes, inhaltliches Verständnis von Fachlichkeit bislang nicht vorhanden ist. Als Ergebnis dieser Analyse lässt sich festhalten, dass eine arbeitsmarktgespeiste, berufsfeldorientierte und empirisch fundierte Auseinandersetzung mit dem beruflichen Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe bislang nicht in systematischer Form vorliegt. Auch sind – wie insbesondere die Kompetenzdebatte dokumentiert – die theoretischen Vorannahmen oft widersprüchlich, was sich vor allem auf der Ebene der Operationalisierung des Kompetenzbegriffs auswirkt sowie die Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit der hierzu vorliegenden Befunde auf den Bereich der Kinder- und Jugendhilfe erschwert. Gleichzeitig verweist die aktuelle Forschungslage in besonderem Maße auf die Notwendigkeit eines verstärkten Ausbaus der Personalforschung in diesem Bereich. Am fehlenden sys-

tematischen Wissen über das berufliche Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe krankt letztlich auch die Debatte um die Neuvermessung der Ausbildungslandschaft.

In diesem Kontext wurden für die weitere Projektarbeit die folgenden fünf Ebenen herausgearbeitet: die Analyse der vorliegenden Fachlichkeitsbegriffe in den zu untersuchenden Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (1); die quantitative Darstellung der einzelnen Teilarbeitsmärkte (2); die Skizzierung der sozial-, heil- und sonderpädagogischen Ausbildungslandschaft in ihren Grundzügen (3); die arbeitsfeldbezogene Ermittlung relevanter Aufgaben (4) und die Bestimmung der erforderlichen Kompetenzen (5). Auf dieser Grundlage wurde ein mehrdimensionales Untersuchungsdesign erarbeitet, das sich aus einer Literaturanalyse, einer sekundäranalytischen Auswertung der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie einem empirischen Untersuchungsteil zusammensetzt. Letzterer beruht in seinem projektinternen Kern auf den Institutionenporträts. Die beiden Expertisen beruhen auf Sonderauswertungen eigener empirischer Untersuchungen mit anderen methodischen Ansätzen (vgl. Teil IV). Die Institutionenporträts basieren auf einer Kombination von leitfadengestützten Interviews, schriftlichen Zeitverwendungsbefragungen zu den beruflichen Handlungsvollzügen der MitarbeiterInnen in den Einrichtungen sowie Gruppendiskussionen, die jeweils in 13 Organisationen/Arbeitsbereichen in vier Arbeitsfeldern durchgeführt worden sind. Per Fragebogen wurden insgesamt 121 MitarbeiterInnen befragt. Zu den ausgewählten Organisationen/Organisationseinheiten zählten vier Tageseinrichtungen für Kinder, eine Wohngruppe sowie zwei Teams in einer Einrichtung im Arbeitsbereich des sozialpädagogisch betreuten Jugendwohnens des Arbeitsfeldes der Hilfen zur Erziehung, drei Jugendzentren im Handlungsbereich der Kinder- und Jugendarbeit sowie drei Allgemeine Soziale Dienste für das Jugendamt. Die ermittelten Ergebnisse wurden zunächst für die einzelnen Organisationen ausgewertet und anschließend zu Gesamtinstitutionenporträts verdichtet.

Teil II: Personal und Ausbildung im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe

Die Kinder- und Jugendhilfe bildet im Horizont der Kinder- und Jugendhilfe ein expandierendes soziales Dienstleistungssegment. Gleichzeitig handelt es sich um einen länder-, arbeitsfeld- und trägerspezifisch stark segmentierten Arbeitsmarkt. Wesentliche Strukturunterschiede im Leistungsprofil und in der Personalausstattung zeigen sich vor allem zwischen West- und Ostdeutschland: Während die westdeutsche Jugendhilfe seit 1974 durch starke Expansionsprozesse gekennzeichnet ist, die sich auch in der Dekade der 1990er-Jahre fortgesetzt haben, war für die neuen Länder zwischen 1991 und 1998 ein Beschäftigungsrückgang zu konstatieren. Bezogen auf den Beschäftigungsumfang hat in den 1990er-Jahren der Teilzeitarbeitsplatz stark an Bedeutung gewonnen – und zwar in den neuen Ländern in weit größerem Umfang als in den alten. So waren in Westdeutschland zuletzt, d.h. 1998, rund 35% des Personals in Teilzeitform tätig. In Ostdeutschland betrug die Teilzeitquote demgegenüber 58%. Mit

Blick auf das institutionell verfasste, plurale Trägergefüge spielten in Westdeutschland die freien Träger eine große Rolle als Arbeitgeber. Sie boten im Jahr 1998 immerhin 63% der MitarbeiterInnen einen Arbeitsplatz. Im Osten überstieg der arbeitsmarktpolitische Stellenwert der öffentlichen Träger (mit einem Personalanteil von 56%) zu diesem Zeitpunkt immer noch das Beschäftigungspotenzial der freien Träger (43%), deren Etablierung in der Trägerlandschaft damit zugleich jedoch zügig vorangeschritten ist. Die Kinder- und Jugendhilfe stellte im Jahr 1998 bundesweit ein klassisches Frauenarbeitsfeld dar, wobei der Männeranteil in den alten (16%) etwas höher als in den neuen Ländern (11%) ausfiel. Während in Westdeutschland im Jahr 1998 die ArbeitnehmerInnen im Alter von 25 bis 40 Jahren die größte Beschäftigtengruppe (43%) darstellten, sind es in Ostdeutschland zeitgleich die MitarbeiterInnen von 40 bis 60 Jahren (57%). Wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Arbeitsmärkten waren darüber hinaus bei den jüngeren MitarbeiterInnen zu dokumentieren: So lag der Anteil der Beschäftigten unter 25 Jahren in den alten Ländern bei 17%, während es in den neuen Ländern lediglich 4% waren.

Die Analyse der formalen Qualifikationsstrukturen dokumentierte bundesweit den hohen Stellenwert der sozialpädagogischen Berufsausbildungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Die Relevanz der in der Expertise zu berücksichtigenden heil- und sonderpädagogischen sowie psychologisch-psychotherapeutischen Berufe war – unter quantitativen Aspekten – für die berufliche Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe sehr niedrig. Unter den verschiedenen sozialpädagogischen Berufsprofilen dominierte der Fachkraftberuf zur ErzieherIn, dessen Bedeutung auf dem ostdeutschen Arbeitsmarkt noch wesentlich höher als auf dem westdeutschen war. In den alten Ländern haben die ErzieherInnen erheblich von den erzielten Beschäftigungszuwächsen in der Kinder- und Jugendhilfe profitiert. In den neuen Ländern waren sie demgegenüber in hohem Maße vom Beschäftigungsrückgang betroffen. Diese Entwicklungen sind ursächlich auf Veränderungen im Haupteinsatzfeld von ErzieherInnen – den Kindertageseinrichtungen – zurückzuführen, denen auf beiden Teilarbeitsmärkten mit großem Abstand die Heimerziehung als weiterer Tätigkeitsschwerpunkt dieser Beschäftigungsgruppe folgt. Die Kinderpflegeausbildung war als Berufsprofil nur für Westdeutschland von Relevanz, wobei diese Berufsgruppe fast ausschließlich in Kindertageseinrichtungen tätig gewesen ist. In Ostdeutschland waren KinderpflegerInnen kaum auf dem Arbeitsmarkt vertreten. Obgleich die Gruppe der SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen (FH) im Osten schwächer als im Westen präsent war, wies sie bundesweit ein vergleichbares Tätigkeitsprofil auf: Im Unterschied zu den ErzieherInnen und KinderpflegerInnen verteilten sich die Diplom-SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen gleichmäßiger auf die verschiedenen Arbeitsfelder. Darüber hinaus war eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die Handlungsfelder des Jugendamtes und der Heimerziehung zu verzeichnen. Deutliche West-Ost-Differenzen bestanden bei den Diplom-PädagogInnen (Uni): In den alten Ländern bildeten – in folgender Rangfolge –

die Heimerziehung, das Arbeitsfeld Kita und die Jugendarbeit die Tätigkeitsschwerpunkte dieser Beschäftigtengruppe. In den neuen Ländern war es an erster Stelle die Jugendarbeit, dann die Heimerziehung, das Jugendamt und schließlich die sonstigen Arbeitsfelder.

Wird in Ergänzung der arbeitsmarktpolitischen Referenzanalyse der Versuch einer inhaltlichen Beschreibung der den einzelnen Qualifikationsprofilen zugrunde liegenden Ausbildungs- und Berufskonzepte unternommen, dann werden die Grenzen einer derartigen Herangehensweise relativ schnell deutlich: So besteht weder ein einheitliches Forum zur Diskussion von Ausbildungsfragen, noch wird aus wissenschaftlicher Perspektive ein stimmiges Gesamtbild zu Ausbildungsfragen vermittelt. Innerhalb der sozialen Ausbildungslandschaft hat sich mittlerweile ein breites Spektrum an Qualifizierungsmöglichkeiten ausdifferenziert, die auf verschiedenen Stufen des Ausbildungssystems zu verorten sind. Charakteristisch für das soziale Ausbildungssegment ist – unterhalb der harmonisierenden Ebene der KMK-Vereinbarungen – eine durch arbeitsfeld-, föderal- und ausbildungsortspezifische Ausbildungstraditionen bedingte, strukturelle und konzeptionelle Zersplitterung. Im Einzelnen lassen sich grob die jugendhilferelevanten Qualifikationsprofile des berufsbildenden Schulsystems (1) und die des Hochschulsystems (2) unterscheiden.

(1) Unter den im berufsbildenden Schulwesen zu verortenden Bildungsgängen wird die Ausbildungsdebatte durch die Auseinandersetzung über das Qualifikationsprofil der ErzieherIn dominiert. Die Kinderpflegeausbildung oder die angrenzenden heil- und sonderpädagogischen Schulberufe stehen demgegenüber am Rande der bildungspolitischen Auseinandersetzung. Mit Blick auf die strukturelle Verortung der Ausbildungsstätten und der zugrunde liegenden Berufskonzepte wird KinderpflegerInnen an Berufsfachschulen ein erster beruflicher Abschluss vermittelt, der sie – laut der ehemaligen Bundesanstalt für Arbeit – auf die assistierende Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen, in der stationären und ambulanten Kinderkrankenpflege sowie die Beschäftigung in Privathaushalten vorbereitet. Bei der auf gleichem Ausbildungsniveau angesiedelten SozialassistentInnenausbildung existieren unterschiedliche Ausbildungsmodelle und Einsatzfelder, darunter auch das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen. Das Ziel der an Fachschulen für Sozialpädagogik zu verortenden Fachkraftausbildung zur ErzieherIn besteht laut KMK demgegenüber in der Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen selbständig und eigenverantwortlich tätig zu sein. Im Unterschied zu den sozialpädagogischen Schulberufen qualifizieren die heil- und sonderpädagogischen Schulberufe für die Arbeit mit behinderten Menschen. Während HeilerziehungspflegerInnen im Kontext ihrer sozialpädagogisch und pflegerisch ausgerichteten Ausbildung auf die Assistenz, Beratung, Begleitung, Pflege und Bildung dieser Adressatengruppe vorbereitet werden, besteht das Ausbildungsziel bei den HeilpädagogInnen in der Vermittlung zusätzlicher beruflicher Qualifikationen im Bereich Pädagogik, Psychologie, Medizin und Therapie.

(2) Im Rahmen des Hochschulsystems bilden vor allem die an den Fachhochschulen ausgebildeten SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen sowie die an den Universitäten ausgebildeten Diplom-PädagogInnen die zentralen Qualifikationsprofile für die Kinder- und Jugendhilfe. Beide Ausbildungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie für Tätigkeitsbereiche ausbilden, die sehr vielfältig und stark arbeitsfeld- und arbeitsplatzabhängig sind. In der Regel können daher zu Beginn des Hauptstudiums unterschiedliche Schwerpunktfächer aus dem Angebot der jeweiligen Fachhochschulen und Universitäten gewählt werden. In dem achtsemestrigen Fachhochschulstudiengang Soziale Arbeit ist je nach Studiengang und -ort eine praktische Ausbildung als Berufspraktikum während des Hauptstudiums oder als Annerkennungsjahr nach Abschluss des Studiums integriert. Der mindestens neunsemestrige erziehungswissenschaftliche Studiengang sieht dagegen in der Regel im Grundstudium ein Praktikum von sechs Wochen und im Hauptstudium von drei bis sechs Monaten vor.

Neben diesen quantitativ bedeutendsten Ausbildungen gehören zu den jugendhilferelevanten Qualifikationsprofilen im Rahmen des Hochschulsystems die angrenzenden heilpädagogischen und psychologischen Qualifikationsprofile. Die Haupteinsatzgebiete der an Fachhochschulen ausgebildeten Diplom-HeilpädagogInnen und der an Universitäten ausgebildeten Diplom-RehabilitationspädagogInnen sowie der Diplom-PsychologInnen sind jedoch nicht die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Die Tätigkeiten der Diplom-HeilpädagogInnen und der Diplom-RehabilitationspädagogInnen richten sich vor allen Dingen an Menschen mit Behinderungen und komplexen Verhaltensauffälligkeiten, psychischen Störungen und chronischen Krankheiten. Die Tätigkeitsbereiche der Diplom-PsychologInnen variieren je nach Beschäftigungsbereich und Berufsausübungsform.

Im Horizont des Berufsfeldes Kinder- und Jugendhilfe existieren somit drei sozialpädagogische Qualifizierungsangebote, die auf unterschiedlichen Ebenen für die sozialpädagogische Fachkraftarbeit qualifizieren. In diesem Kontext werden derzeit vor allem vor allem die Ausbildung und der Beruf der ErzieherInnen als Ausgangspunkt für berufsfeldorientierte Reformbestrebungen der gesamten Qualifizierungslandschaft thematisiert. Im Hochschulbereich wird – beispielsweise im Kontext des Arbeitsfeldes der Kinder- und Jugendarbeit – die Fachhochschulausbildung zum/zur Diplom-SozialarbeiterIn-/-pädagogIn kritisch betrachtet. Zusammengenommen sind es vor allem die aktuellen europäischen und nationalstaatlichen Reformbestrebungen, die die Hochschullandschaft vor neue Herausforderungen stellen. Neuralgische Punkte der Qualifizierungslandschaft zeigen sich dabei u.a. in der einsetzenden marktförmigen Organisation im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung und den sich andeutenden neuen Steuerungsdefiziten.

Unterhalb der programmatischen Ebene sind mit Blick auf die Qualifizierung der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe bislang noch wesentliche Fragen offen, die nicht allein den »Erfolg« und die Effekte der Hochschul- und

Fachschulausbildungen, der Assistenzqualifikationen oder zukünftige Modellversuche betreffen. Darüber hinaus besteht – insbesondere mit Blick auf die angemahnte stärkere Verkopplung zwischen Tätigkeit und Qualifizierung sozusagen noch im Vorfeld der Ausbildungsdiskussion – ein erheblicher Bedarf an empirisch fundierten Studien zu den Aufgaben und Anforderungen des Arbeitsalltags in der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Art, der Form und des Umfang der zur Bewältigung der verschiedenen Tätigkeiten erforderlichen Kompetenzen und damit zu den verschiedenen Wegen, auf denen sie erworben werden können.

Teil III: Die Arbeitsfelder

Auf der Grundlage der sekundäranalytischen und empirischen Untersuchung der Arbeitsfelder Tageseinrichtungen für Kinder (1), Hilfen zur Erziehung (2), Kinder- und Jugendarbeit (3) sowie Jugendamt/ASD (4) lassen sich die folgenden ausgewählten Aussagen treffen, die abschließend nochmals durch eine kurze Gesamtbilanz (5) ergänzt werden.

(1) Das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen

Das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen hat seit Anfang der 1990er-Jahre einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Mit dem veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Stellenwert insbesondere des Kindergartens werden zugleich Art und Form des beruflichen Handelns der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen in verstärktem Umfang auf den fachlichen Prüfstand gerückt. Werden vor diesem Hintergrund – auch angesichts der vielfältigen Erwartungen – zunächst die rechtlichen Grundlagen analysiert, so bestehen die wesentlichen Aufgaben für die Fachkräfte in den unterschiedlichen Formen von Kindertageseinrichtungen in der Bereitstellung einer familien- und kindgerechten sozialen Dienstleistung zur Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unterschiedlichen Alters in kooperativer Mitwirkung der Eltern, die qualitativ den Entwicklungsanforderungen der Kinder Rechnung zu tragen hat. Dieses berufliche Anforderungsprofil ist im Sinne der allgemeinen Leitvorstellungen des SGB VIII zu komplettieren. Ein derartiges Aufgabenverständnis setzt in der Regel sozialpädagogische Fachkräfte voraus, wobei hinsichtlich der inhaltlichen Konkretisierung des Fachkraftbegriffs Regelungsdefizite bestehen.

Im Horizont der Arbeitsmarktanalyse hat das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, insbesondere seit Anfang der 1990er-Jahre, einen enormen quantitativen Bedeutungszuwachs erfahren. Gegen Ende des genannten Jahrzehnts bildeten sie den größten Teilarbeitsmarkt innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe und bestimmten insofern in hohem Maße ihr institutionelles, personelles und fachliche Erscheinungsbild in der Öffentlichkeit. Art und Form des Personaleinsatzes wurden wiederum durch die strukturellen Differenzen zwischen der west- und ostdeutschen Kita-Landschaft und die konträre Arbeitsmarktentwicklung in beiden Teilen Deutschlands geprägt: Während die westdeutschen Kindertageseinrichtungen im Verlauf der 1990er-Jahre einen expan-

dierenden Arbeitsmarkt und zugleich den Motor für das personelle Gesamtwachstum in der Kinder- und Jugendhilfe bildeten, war die die Arbeitsmarktsituation in den neuen Ländern durch starke Beschäftigungsrückgänge gekennzeichnet. Bezogen auf das formale Qualifikationsniveau stellt die Berufsgruppe der ErzieherInnen durch ihren hohen quantitativen Stellenwert bundesweit den arbeitsfeldspezifischen Kern sozialpädagogischer Fachlichkeit dar. Die Dominanz der ErzieherInnen im Berufsgefüge der Kindertageseinrichtungen ist im Osten noch wesentlich ausgeprägter als im Westen – unter anderen auch deshalb, weil KinderpflegerInnen auf diesem Teilarbeitsmarkt kaum eine Rolle spielen.

Im Spiegel der empirischen Professions- und Berufsforschung gestaltet sich das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zum einen als stark verberuflichtes und verfachlichtes Tätigkeitsfeld. Zum anderen unterscheidet es sich durch den niedrigen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad von den anderen Sektoren der Kinder- und Jugendhilfe. Werden ergänzend ausgewählte Berufs- und Tätigkeitsprofile vorgestellt, dann wird mit Blick auf die sechs größten Einzelfachkraftgruppen bundesweit ersichtlich, dass

- die rund 230.000 ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen schwerpunktmäßig in der Kindergartenerziehung als GruppenleiterInnen und als Ergänzungskräfte tätig waren, aber auch in nicht unerheblichem Umfang Leitungstätigkeiten ausübten und insofern die Arbeit in Kindertageseinrichtungen steuernd und gestaltend prägten,
- die gut 41.600 KinderpflegerInnen – analog zu den rechtlichen Bestimmungen – hauptsächlich als Zweit- und Ergänzungskräfte eingesetzt wurden,
- die rund 6.300 SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen der Fachhochschulen mehrheitlich in der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung und überdurchschnittlich häufig in der Einrichtungsleitung tätig warn,
- die fast 3.000 HeilpädagogInnen (FS) schwerpunktmäßig für die Betreuung behinderter Kinder zuständig waren, aber auch wesentliche Aufgaben in der Gruppenleitung im Rahmen der Kindergartenerziehung wahrgenommen haben,
- die knapp 2.100 Berufsangehörigen in der Krankenpflege einen Tätigkeitsschwerpunkt im Bereich der frühkindlichen Erziehung hatten und schließlich
- die gut 1.900 Diplom-PädagogInnen der Universitäten in der Einrichtungsleitung sowie im Bereich der Kindergartenerziehung als Gruppenleitung eingesetzt wurden.

Auf der Grundlage der vorgestellten Daten ist für das Aufgabenspektrum in Kindertageseinrichtungen folgendes zu konstatieren:

- ein hoher quantitativer Bedeutungszuwachses der Tätigkeit in westdeutschen Kindergärten, der zugleich eine inhaltlichen und öffentliche Aufwer-

tung der wahrzunehmenden Aufgaben Erziehung, Bildung und Betreuung nahe legt;

- die angesichts der Lage von Einrichtungen in Ostdeutschland zwingende Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Planung zur Existenzsicherung von Kindertageseinrichtungen, um hierüber nicht zuletzt auch Arbeitsplätze zu sichern;
- eine hohe Zahl von Kombi-Einrichtungen im Osten und einen wachsenden Anteil dieser Einrichtungsart im Westen, die über die Kindergartenerziehung hinaus eine einrichtungs- und arbeitsplatzbezogene Flexibilisierung der sozialpädagogischen Arbeit voraussetzen;
- die Zunahme der durchschnittlichen Einrichtungsgröße sowie der Anstieg der Teilzeittätigkeit, mit der Konsequenz, dass organisationsbezogene Tätigkeiten insbesondere im Bereich der Personalverwaltung und des Personalmanagements zunehmend relevant werden;
- eine spezifische Trägerlandschaft, wobei insbesondere aus der Zusammenarbeit mit freigemeinnützigen Trägern vielfältige Aufgaben resultieren sowie
- die Notwendigkeit einer umfassenden Personalplanung, innerhalb derer die Strategie des Gender Mainstreaming ein wesentlicher Bestandteil zukünftig wahrzunehmender Aufgaben sein sollte.

Das inhaltliche Aufgabenspektrum von Kindertageseinrichtungen und das berufliche Anforderungsprofil an die Tätigkeit der Fachkräfte erscheinen derzeit insbesondere im Horizont der Fachdebatte ausgesprochen vielfältig und komplex. So werden in verstärktem Umfang seit Mitte der 1980er-Jahre unterschiedliche Aufgaben und Anforderungen an das Personal in Kindertageseinrichtungen formuliert, die sich zum einen auf das pädagogische Innenleben der Einrichtungen, d.h. beispielsweise auf Entwicklungs-, Bildungs- und Interaktionsprozesse oder die Elternarbeit im pädagogischen Alltag, und zum anderen auf ihr sozial-ökologisches, infrastrukturelles und kommunalpolitisches Umfeld beziehen. Kennzeichnend für den Diskussionsverlauf ist die kontinuierliche Erweiterung der fachlichen Erwartungen, die an das Personal bzw. die Berufsgruppe der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen gerichtet werden, um den sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen durch angemessene Formen sozialpädagogischen Handelns Rechnung zu tragen. Werden die formulierten Aufgaben und Anforderungen, aus denen jeweils auch spezifische Kompetenzen abgeleitet werden, schlaglichtartig zusammengefasst, dann lassen sich die Funktionen der Fachkräfte beschreiben als: KinderexpertInnen, SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben, BildungspartnerInnen, Integrationsfachkräfte, MedienexpertInnen, Dienstleistende und PlanerInnen, Eltern- und FamilienberaterInnen, NetzwerkarbeiterInnen, InteressenvertreterInnen, Qualitätsfachleute, ExpertInnen für ökonomisches und unternehmerisches Denken, StrategInnen für Genderfragen und schließlich als innovative WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft für Kinder in einer postmodernen Wissensgesellschaft.

Die Analyse der tatsächlichen beruflichen Handlungsvollzüge des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen wird demgegenüber dadurch er-

schwert, dass dieses Arbeitsfeld bislang nur unzureichend Gegenstand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit und Wahrnehmung war, so dass auf dieser Grundlage kein stimmiges, empirisches Gesamtbild über den Grad der Fachlichkeit der sozialpädagogischen Arbeit und der zur Bewältigung der verschiedenen Aufgaben erforderlichen und ausbildungsrelevanten Grundkompetenzen vermittelt wird. Allerdings bestehen im Horizont der wenigen, vorliegenden empirischen Untersuchungen Hinweise auf Handlungsdefizite der Fachkräfte in einigen Aufgabenbereichen sowie auf ein divergierendes Fachlichkeitsverständnis zwischen Fachdebatte und Fachpraxis.

Im Rahmen der Institutionenporträts, innerhalb derer die Fachkräfte auf der Basis ihrer konkreten beruflichen Handlungsvollzüge um Auskunft über das konkrete Aufgaben-, Anforderungs- und Kompetenzprofil für ihre Einrichtung gebeten worden sind, konnten die folgenden Gesamtergebnisse ermittelt werden: Werden zunächst die sozialpädagogischen Tätigkeiten im engeren Sinne betrachtet, dann bildet die Arbeit mit den Heranwachsenden das pädagogische Kerngeschäft und den zeitlichen Schwerpunkt der Tätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. Die ermittelten beruflichen Handlungsvollzüge richteten sich in diesem Kontext auf sieben Aufgabenkomplexe, die in den vorangegangenen Ausführungen in sich noch einmal differenziert wurden.

Hierzu zählen mit Blick auf die Arbeit *mit Gruppen und einzelnen Kindern* die Gestaltung gezielter und situationsorientierter Angebote und Aktivitäten (1), die gezielte Förderung und präventive Arbeit (2), die Beobachtung (3), die Gestaltung der Mahlzeiten (4), Betreuungs- und Unterstützungsarbeit (5), Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit (6) sowie die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses (7).

Bezogen auf die Arbeit *mit den Eltern* wurden als Aufgabenschwerpunkte u.a. aufgeführt: Informationsaustausch in Form von Kurzzeitkontakten (1), Elterngespräche und -beratung (2), Elternarbeit für Familien mit behinderten Kindern (3), Durchführung von Festen und Feiern für die Familien (4), Arbeit im formalisierten Bereich der Elternmitwirkung (5) sowie die Organisation sporadischer und regelmäßiger Elternmitarbeit (6).

Dem Bereich der sozialpädagogischen Arbeit im engeren Sinne wurde die Organisationsarbeit gegenübergestellt, die auch außenorientierte sozialpädagogische Aufgaben umfasst. Hierzu wurden ermittelt die Hintergrundarbeit für die Arbeit mit den Kindern und den Familien (1), die Konzeptionsentwicklung und Bedarfsanalyse (2), die Personal- und Teamarbeit (3), die Fortbildung (4), die Büroarbeit, Personal- und die Finanzverwaltung (5), die hauswirtschaftliche und die haushaltsbezogene Arbeit (6), die Akquisition von Mitteln/Sponsoring (7) die Zusammenarbeit mit dem Träger (8), die Kooperations- und Vernetzungsarbeit (9), die Außendarstellung und Öffentlichkeitsarbeit (10). Die verschiedenen Aufgabenbereiche waren in den einzelnen Organisationen unterschiedlich stark ausgebaut und hatten auch zwischen den jeweiligen Einrichtungen einen anderen Stellenwert. Differenzen resultierten u.a. aus den sozio-

strukturellen Hintergründen der jeweiligen Elternschaft sowie der Größe der Einrichtung.

Bezogen auf die erforderlichen Kompetenzen zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen wurden von den Fachkräften mit Blick auf die einzelnen Aufgabenbereiche vielfältige Einzelkompetenzen herausgearbeitet. Neben den allgemeinen, aber häufig erfolgten Hinweisen auf erforderliche Fach- und (mit Blick auf die Angebotsgestaltung) Sachkenntnisse (und deren Vermittelbarkeit) resultierten hieraus vor allem die folgenden sechs übergeordneten Kompetenzbereiche:

- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Konfliktfähigkeit und Gesprächsführungskompetenz im Bereich der Interaktion,
- Einfühlungsvermögen und Sensibilität in der Arbeit und dem Umgang mit den Kinder, Eltern, MitarbeiterInnen, KollegInnen und anderen Akteuren,
- Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz sowie Reflexionsvermögen in und für nahezu alle beruflichen Handlungssegmente,
- Flexibilität im Kontext der situationsorientierten und organisationsbezogenen Arbeit,
- Offenheit im Sinne von Aufnahmebereitschaft und Vorbehaltlosigkeit für neue Inhalte und gegenüber den verschiedenen AdressatInnen und Akteursgruppen,
- Fantasie und Kreativität insbesondere im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern und der Gestaltung von Angeboten,
- Verantwortungsbewusstsein als allgemeine Grundhaltung und die Kompetenz zum selbstständigem Handeln,
- Persönlichkeitskompetenzen im Sinne einer gefestigten, selbstbewussten Gesamtpersönlichkeit, die über reflektierte Wertvorstellungen und Grundhaltungen sowie fachliche Positionen in Verbindung mit sozialen Kompetenzen verfügt.

Die große Bedeutung sozialer Kompetenzen korrespondiert hierbei mit den in anderen Studien ermittelten Berufswahlmotiven für den ErzieherInnenberuf, unter denen soziale Beweggründe eine große Rolle spielen. Sie resultiert darüber hinaus – so die These – aus den Struktureigenschaften einer Dienstleistungsarbeit, die sich unmittelbar auf Menschen bezieht und weitgehend von Frauen ausgeübt wird. Die Klärung der Frage, in welchem Umfang die Fachkräfte über die von ihnen benannten Kompetenzen verfügen, kann auf der Grundlage der erfolgten Einschätzungen der Fachkräfte nicht ermittelt werden. Hierzu wären weitere Forschungsaktivitäten erforderlich.

Mit Blick auf die Zukunft wurden von den Fachkräften im Rahmen der Institutionenporträts jedoch eine Reihe kommender Herausforderungen – jeweils für ihre Einrichtung – benannt, die sich zusammengenommen auf die Bereiche der Gestaltung und Umstrukturierung der Angebotsstrukturen (Bedarfsorientierung, Attraktivitätssteigerung, Umstrukturierung der Angebotsstrukturen, Erwartungshaltungen der Eltern), der Finanzierung, der Qualitätssicherung und -entwicklung, des Bildungsauftrags in Verbindung mit Dokumentation und Verfahren systematisierterer Beobachtung, der Vernetzung mit der Grundschu-

le und anderen Bereichen, der Konzeptentwicklung sowie der Öffentlichkeitsarbeit beziehen. In diesen Aufgabenbereichen besteht – nach Einschätzung der Befragten – zugleich Fortbildungsbedarf. Die derzeitige ErzieherInnenausbildung wurde weitgehend als reformbedürftig bezeichnet.

(2) Das Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung

Für das Arbeitsfeld der Hilfen zu Erziehung zeigt die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass Ende 1998 insgesamt 11,2% des Gesamtpersonals der Kinder- und Jugendhilfe in Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, der Hilfen für junge Volljährige und der Inobhutnahme tätig waren. Betrachtet man das formale Qualifikationsniveau in den verschiedenen Hilfeformen, so zeigt sich ein heterogenes Bild. So war das formale Qualifikationsniveau in den ambulanten Hilfen eindeutig höher als in den stationären Hilfen. Zudem lässt sich feststellen, dass der Anteil hochschulausgebildeter Fachkräfte in Westdeutschland 1998 deutlich höher als in Ostdeutschland war. Insbesondere in den (teil)stationären Hilfen zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland.

Im Rahmen der Sekundäranalyse zeigt die Auswertung der Materialien, dass das unterschiedliche formale Qualifikationsniveau der Fachkräfte in den einzelnen Arbeitsbereichen kein Indiz dafür ist, dass sich die Anforderungen in den Tätigkeitsbereichen tatsächlich unterscheiden. Die in der Literatur beschriebenen Aufgabenprofile für die jeweiligen Hilfeformen der Erziehungshilfen beziehen sich hauptsächlich auf Gesetzestexte und Gesetzeskommentare. Einige Veröffentlichungen, die sich mit der Weiterentwicklung der Hilfen zur Erziehung befassen, leiten aus den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen weitere »neue« Aufgaben- und Anforderungsprofile ab. Vor dem Hintergrund einer verstärkten Flexibilisierung und Vernetzung der Hilfen werden zurzeit insbesondere die Aufgaben, Ressourcen bei der Klientel zu erkennen und deren Eigeninitiative zu fördern, hervorgehoben. Die in der Literatur vorfindbaren Kompetenzprofile werden hauptsächlich von Leitungs- und Führungskräften der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie von WissenschaftlerInnen und Lehrkräften entwickelt. Es wird auf aktuelle Ausbildungsinhalte zurückgegriffen und persönliche und soziale Kompetenzen werden unsystematisch und zufällig aufgelistet. Aus der aktuellen Fachdiskussion werden weitere Anforderungen (z.B. interkulturelle und geschlechtsspezifische Kompetenzen) an die Fachkräfte abgeleitet. In Bezug auf die erforderlichen Kernkompetenzen werden je nach Perspektive der AutorInnen andere Akzentuierungen gesetzt. Es liegen nur vereinzelt empirische Studien vor und die Perspektive der Praxis wird selten berücksichtigt.

Die Diskussion über die erforderlichen Kernkompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung lässt kein einheitliches Verständnis beruflichen Handelns erkennen. Dies hängt damit zusammen, dass

es so gut wie keine formalen Vorgaben gibt und eine theoretische und konzeptionelle Diskussionsgrundlage bisher fehlt. Die für die einzelnen Hilfearten aufgelisteten Kompetenzen wirken beliebig und wenig spezifisch. In der Regel lassen sich alle »Kompetenzlisten« ständig erweitern und ergänzen. Die zurzeit existierenden Aufgaben- und Anforderungsprofile sind daher verwirrend und ein einheitliches Berufsbild wird nicht deutlich.

Vergleicht man die Ergebnisse der Sekundäranalyse mit den Ergebnissen der Institutionenporträts, so ist eine andere Gewichtung der Kernkompetenzen feststellbar. Die Fachkräfte an der Basis rücken die alltagspraktischen und persönlichen Kompetenzen in den Vordergrund. Zudem werden im Rahmen der Institutionenporträts von den befragten Fachkräften einige Kompetenzen genannt, die in den Materialien der Sekundäranalyse nicht vorkommen. Hierzu gehören z.B. das hauswirtschaftliche Wissen, Zeitmanagement oder die Fähigkeit sich nicht vorhandenes Wissen schnell organisieren zu können. Des Weiteren verdeutlichen die befragten MitarbeiterInnen in den Heimeinrichtungen (Wohngruppe/betreutes Wohnen), dass sich die Tätigkeitsbereiche Planung, Organisation und Verwaltung sowie das schriftliche Arbeiten in der Vergangenheit zu sehr zeitaufwändigen Aufgaben entwickelt haben, da Kinder und Jugendliche in einem immer kürzeren Zeitraum betreut werden müssen und sich der Verwaltungsaufwand durch Qualitätskontrollen und die Dokumentationspflicht erhöht hat.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine angemessene Beschreibung des beruflichen Handelns in den einzelnen Arbeitsbereichen der Hilfen zur Erziehung bisher fehlt und die einzelnen Aspekte, die das Handeln der Fachkräfte bestimmen, je nach Perspektive des Betrachters getrennt voneinander diskutiert werden. So zeigt sich in der Sekundäranalyse, dass die erforderlichen Kompetenzen der Fachkräfte mit Blick auf das aktuelle Ausbildungssystem und die aktuellen Ausbildungsinhalte entwickelt werden. Demgegenüber verdeutlichen die Institutionenporträts, dass die von den Fachkräften benannten Kompetenzprofile von institutionellen Strukturen geprägt sind. Das jeweilige organisatorische Setting der unterschiedlichen Einrichtungsformen führt dazu, dass die Fachkräfte immer auch unterschiedliche Kompetenzen für erforderlich halten. Nach der Ausbildung hat das »learning by doing« daher eine besondere Bedeutung.

(3) Das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendarbeit

Der Versuch, Aufgaben-, Berufs- und Tätigkeitsprofile in der Kinder- und Jugendarbeit zu ermitteln, stößt bereits bei der Absteckung dieses Handlungsfeldes auf Barrieren. Diese Probleme, den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit präzise und umfassend gleichermaßen begrifflich zu erschließen, ist zugleich ein Indiz für die starke Binnendifferenzierung dieses Arbeitsfeldes, dessen Profil durch plurale Trägerstrukturen, vielfältige Konzepte, Handlungsbereiche und Angebotsformen sowie einem breiten Methodenspektrum geprägt ist. Wird vor diesem Hintergrund zunächst das rechtliche *Gesamtanforderungsprofil* für die Arbeit in der Kinder- und Jugendarbeit herangezogen, dann haben JugendarbeiterInnen im Rahmen der Jugendförderung zu einem

gelingenden Aufwachsen und zur erfolgreichen gesellschaftlichen – sozialen und kulturellen – Integration von Heranwachsenden beizutragen. Ihr sozialpädagogisches Mandat bezieht sich auf den Alltag, die Freizeit und die Bildung sowie Beratung und Hilfe bei Fragen und Problemen, Schutz und Prävention vor gesellschaftlichen Risiken. Wesentliche Aufgaben sind die Bereitstellung bedürfnisorientierter Angebote mit Aufforderungscharakter in verschiedenen Bereichen, die den Interessen der Heranwachsenden entgegen kommen und Selbstorganisationsprozesse ermöglichen. Wesentliche Leitlinien der Arbeit mit den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind Freiwilligkeit, Selbstbestimmung und -verantwortung sowie Partizipation, auf deren Grundlage das soziale Engagement und die soziale Teilhabe der Heranwachsenden gefördert werden soll. Für das berufliche Handeln sind darüber hinaus die Übergänge zur Jugendsozialarbeit, aber auch zu den erzieherischen Hilfen von Bedeutung. Wesentlicher Bezugspunkt in der aktuellen Fachdebatte ist momentan der rechtlich verankerte, eigenständige Bildungsauftrag der Kinder- und Jugendarbeit.

Die Referenzanalyse des drittgrößten Teilarbeitsmarktes innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe dokumentiert für den Verlauf der 1990er-Jahre einen personellen Wachstumsprozess, der zu großen Teilen auf die Beschäftigungszuwächse in Ostdeutschland zurückzuführen ist. Allerdings basierte die expansive Entwicklung in den neuen Ländern zu großen Teilen auf arbeitsmarktpolitischen Sonderprogrammen im Rahmen des Zweiten Arbeitsmarktes. Im Unterschied zur Kinder- und Jugendhilfe im Ganzen handelte es sich im Jahr 1998 bei der westdeutschen Kinder- und Jugendarbeit um ein Arbeitsfeld mit nahezu ausgeglichenen Geschlechteranteilen. Demgegenüber bestand im Osten in punkto Gender Mainstreaming noch Handlungsbedarf. Differenzen zwischen den alten und den neuen Länder ließen sich auch hinsichtlich des formalen Qualifikationsprofils nachweisen: Während im Westen – bei insgesamt heterogenerem Berufsgefüge als im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen – die Diplom-SozialarbeiterInnen/-pädagogInnen der Fachhochschulen die größte Einzelberufsgruppe bildeten, waren es im Osten die ErzieherInnen, obgleich auch hier ihr quantitativer Stellenwert im Personalspektrum nicht mit ihrer Bedeutung bei den Kindertageseinrichtungen zu vergleichen ist. Diese Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland wirkten sich u.a. in einem differirenden formalen Akademisierungs- und Professionalisierungsgrad aus.

Das Haupttätigkeitsgebiet war gegen Ende der 1990er-Jahre der Bereich der freizeitbezogenen offenen Jugendarbeit und -pflege, in dem bundesweit gut die Hälfte aller in diesem Handlungsfeld tätigen Personen beschäftigt war, und dem erst mit großem Abstand die kulturelle Jugendbildungsarbeit, die Kinder- und Jugenderholung sowie die mobile Jugendarbeit folgten. Charakteristisch für die Beschäftigungslage in der Kinder- und Jugendarbeit ist das heterogene Mitarbeitergefüge, dass sich aus den vollzeit- und teilzeitbeschäftigten MitarbeiterInnen sowie den nebenberuflichen Kräften zusammensetzt und durch die

PraktikantInnen unterschiedlicher Ausbildungsstätten, den MitarbeiterInnengruppen mit Sonderstatus (wie Zivildienstleistende oder TeilnehmerInnen von Freiwilligendiensten) und der großen Gruppe, der statistisch nicht erfassten ehrenamtlich Engagierten komplettiert wird. Unwägbarkeiten für den zukünftigen Beschäftigungsverlauf in der Kinder- und Jugendarbeit resultieren vor allem aus drei Risikofaktoren: Der hohen Arbeitsplatzunsicherheit, dem großen Anteil an Honorartätigkeiten sowie der zukünftigen Bedarfsentwicklung. Unter der Prämisse nur schwer zu schätzender, regional- und adressatInnenbezogen, differenzierungsbedürftiger demographischer Vorhersagen wird in Westdeutschland zunächst noch mit einer Zunahme bei den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu rechnen sein, während in Ostdeutschland eher von einem Abwärtstrend auszugehen ist.

In der aktuellen Fachdebatte spielen Fragen des Selbstverständnisses und der Identität dieses Handlungsfeldes ebenso eine Rolle wie die Aufgaben und Anforderungen, die aus den verschiedenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen für die Kinder- und Jugendarbeit erwachsen. In diesem Kontext werden u.a. Professionalisierungsanforderungen thematisiert. Ein einheitliches, allgemein akzeptiertes Berufsbild und übergreifendes Aufgabenverständnis für die Tätigkeit von JugendarbeiterInnen liegt in der fachöffentlichen und –wissenschaftlichen Auseinandersetzung jedoch nicht vor. Die verfügbaren Aufgabenbeschreibungen und Kompetenzprofile bewegen sich zudem angesichts der zersplitterten Fachdebatte, der begrenzten Forschungslage und der heterogenen Rahmen- und Handlungsbedingungen in der Jugendarbeitspraxis zusammengenommen auf höchst unsicherem Terrain.

Bezogen auf die konkreten Handlungsfelder wird innerhalb der fachöffentlichen und –wissenschaftlichen Auseinandersetzung häufig auf den Bereich der offenen Kinder- und Jugendarbeit verwiesen, in dem die beruflichen Anforderungen aufgrund des spezifischen institutionellen Kontextes, den schwierigen Alltags- und Arbeitsbedingungen sowie den zum Teil diffizilen pädagogischen Beziehungsgeflechten im Umgang mit speziellen Adressatengruppen als besonders hoch erscheinen. Einen zweiten Handlungsbereich und Strukturtyp innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit stellt die Arbeit im Kontext der Jugendverbände dar, in dem das Miteinander freiwilliger und beruflicher Arbeit für die Gruppe der Hauptberuflichen (die mittlerweile in jedem zweiten Verband vertreten zu sein scheinen) sowie die verbandlichen Leitvorstellungen und Strukturprinzipien besondere berufliche Handlungsanforderungen im Bereich der Begleitung und Unterstützung ehrenamtlicher Arbeit nach sich ziehen.

Im Rahmen der Institutionenporträts wurden für einen kleinen Ausschnitt aus dem Teilgebiet der offenen Kinder- und Jugendarbeit exemplarisch Aufgaben und Kompetenzen für die Tätigkeit in Jugendzentren ermittelt. Bezogen auf das Aufgabenspektrum wurde – ebenso wie bei den Kindertageseinrichtungen – auf der Grundlage der Zeitverwendungsbögen in einen sozialpädagogischen Arbeitsbereich i.e.S., der sich auf die unmittelbare Tätigkeit mit den Kindern, Teens und Jugendlichen bezieht, und einen organisationsbezogenen beruflichen Handlungsbereich unterschieden. Wesentliche sozialpädagogische Tätigkeitskomplexe in den drei erfassten Jugendzentren bildeten: (1) die Bereit-

stellung freizeit- und situationsorientierter Aktivitäten und Angebote in der offenen Tür, (2) die Gestaltung kontinuierlicher Angebote und Programme, (3) die Entwicklung und Durchführung größerer Projekte, Veranstaltungen und Events, (4) die Gestaltung von Ferienfahrten und lokalen Ferienprogrammen, (5) die Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsarbeit, (6) die Unterstützung bei Fragen der Alltagsbewältigung und Beratung, (7) die Steuerung und Begleitung des Gruppenprozesses, (8) die Beobachtung, (9) die Betreuung, Beaufsichtigung und Gewährleistung der Sicherheit, (10) die Schuljugendarbeit, (11) die aufsuchende Jugendarbeit im Stadtteil sowie (12) die kriminalpräventive, cliquenorientierte Jugendarbeit. Bezogen auf die Organisationsarbeit erwiesen sich die folgenden beruflichen Handlungskomplexe von Bedeutung: (1) die Hintergrundarbeit, (2) die Konzeptionsentwicklung und Planung, (3) das Handlungsfeld Personal, Team und Reflexion, (4) die Informations- und Organisationsarbeit, (5) der Bereich der Fortbildung, (6) die Büroarbeit, Personal- und Finanzverwaltung, (7) die hauswirtschaftliche, haushalts- und haustechnikbezogene Arbeit, (8) die Zusammenarbeit mit dem Träger, (9) die Kooperations- und Vernetzungsarbeit, (10) die Öffentlichkeitsarbeit und Außendarstellung sowie (11) die Akquisition von Mitteln/Sponsoring.

Werden die verschiedenen Kompetenzen, die zur Bewältigung der einzelnen Aufgaben erforderlich sind, zusammengestellt, dann erscheinen für die MitarbeiterInnen, die unmittelbar in der sozialpädagogischen Arbeit mit den Kindern-, Teens- und Jugendlichen tätig sind, die folgenden Kompetenzbestände von übergeordneter Bedeutung:

- Flexibilität (hinsichtlich des gesamten Arbeitsbereichs, schwankender Besucherzahlen, unterschiedlicher Persönlichkeiten, Gruppierungen und Cliquen, spontaner Interessen und verschiedener Bedürfnisse sowie unvorhersehbarer Situationen);
- Offenheit als vorbehaltloser und akzeptierender Zugang auf die BesucherInnen, die gekoppelt mit unterschiedlichen Teilkompetenzen (wie Empathie, Authentizität, Kongruenz etc.), die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit begründet;
- Verlässlichkeit (im Sinne von Verbindlichkeit, Pünktlichkeit, Einhaltung von Absprachen, Verantwortungsbewusstsein ...) als personal-soziale Schlüsselqualifikationen zur Schaffung verbindlicher Angebotsstrukturen vor dem Hintergrund der gegebenen Personalausstattung (insbesondere mit Blick auf die Gruppe der Honorarkräfte);
- Kontakt-, Kommunikations-, Team- und Konfliktfähigkeit sowie Gesprächsführungskompetenz als Grundvoraussetzungen für die Arbeit mit den BesucherInnen und den KollegInnen;
- Angebots- und Vermittlungskompetenz (insbesondere bei der Gestaltung von Angeboten);
- Wahrnehmungs-, Deutungs- und Reflexionsfähigkeit.

Bezogen auf die Aufgaben und Tätigkeiten, die eher der Organisationsarbeit zugeordnet werden können und in großen Teilen auch die leitenden Funktionen betreffen, kommen die folgenden Kompetenzen hinzu:

- Kenntnisse im Bereich des Verwaltungs-, Personal-, Finanzierungs- und Rechnungswesens;
- Strukturierungs-, Steuerungs- und Organisationskompetenz;
- Kompetenzen im Bereich der Konzept- und Projektentwicklung;
- Planungskompetenzen;
- Kooperationsfähigkeit
- Kompetenzen im Bereich der Präsentation und Moderation,
- politisch-strategische Kompetenzen im Umgang mit Öffentlichkeit, Verwaltung und Medien.

Mit Blick auf die Frage des Kompetenzerwerbs für die Mitarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit vermittelten die erfassten Einzelbeispiele einen Eindruck über die verschiedenen Stationen und Erfahrungsbereiche, die zur Aneignung beruflicher Kompetenzen beitragen. Neben Aus-, Fort- und Weiterbildung spielten vorberufliche Erfahrungen und informelle Lernprozesse im Ehrenamt sowie praktische Erfahrungen im Berufsalltag eine große Rolle. Die Befunde verdeutlichen aber auch die große Bedeutung der KollegInnen und des Teams für die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten, insbesondere auch für die Gruppe der Honorarkräfte. In diesem Zusammenhang wären weitergehende Studien erforderlich, in denen u.a. die Rolle dieser Mitarbeitergruppe im Gesamtkontext von Fachlichkeit in der Kinder- und Jugendarbeit sowohl mit Blick auf die zugrunde liegenden Motivationsstrukturen als auch bezogen auf die Dauer der Beschäftigung in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit den Heranwachsenden näher untersucht wird. Als zukunftsrelevante Themen für ihre Einrichtung erachteten die befragten JugendarbeiterInnen u.a. die Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen in ihren Konsequenzen für die Angebotsstrukturen, die personelle und finanzielle »Verarmung« der Kinder- und Jugendarbeit sowie die Arbeit an den Organisations- und Teamstrukturen.

Im Vergleich zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen wird deutlich, dass auf der Ebene der vielfältigen, von den Befragten benannten Teilkompetenzen auf den ersten Blick eine Reihe von Übereinstimmungen bestehen. So lassen sich viele der aufgeführten Kompetenzen beispielsweise dem personalsozialen Wissens- und Könnensdimensionen zuordnen. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, wie sehr sich unterhalb dieser Etikettierungen die aufgaben-, organisations- und arbeitsplatzbezogenen Rahmungen im Bedeutungsgehalt der Kompetenzen wiederfinden (wie sich beispielsweise an Kompetenzanforderungen wie Flexibilität und Offenheit gut verdeutlichen lässt). Die ermittelten Kompetenzen sind darüber hinaus auch Ausdruck der Alltagserfahrungen der MitarbeiterInnen vor dem konkreten Hintergrund der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in den Einrichtungen, aufgrund derer – wie beispielsweise in der Jugendarbeit – der Anforderung »Verlässlichkeit« vor dem Hintergrund wechselnder Honorarkräfte ein zentraler Platz eingeräumt wird.

Die Entwicklung des »idealen« Kompetenzprofils des/der JugendarbeiterIn steht bislang noch aus. Ansatzpunkte sieht beispielsweise Sturzenhecker (2001) mit Blick auf die Kernelemente der jugendarbeiterischen Handlungskompetenz in der Profilierung der Bereiche »der Gestaltung von Beziehung«, »der dialogische Deutung« und »der Förderung von Autonomie«. Sie sind s.E. zu ergänzen durch Planung, Reflexion und Analyse, Konzeptionsentwicklung (hinsichtlich der Ziele und Arbeitsweisen), Evaluation und Revision sowie der Fähigkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Institution. In anderen Veröffentlichungen wird insbesondere auf das methodische Repertoire zum Verständnis der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen hingewiesen (vgl. beispielsweise Deinet 2003).

(4) Das Arbeitsfeld Jugendamt

Für das Jugendamt zeigt die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik, dass ungefähr 6% des Gesamtpersonals der Kinder- und Jugendhilfe 1998 in den kommunalen Jugendämtern gearbeitet haben. Hierzu zählen sowohl die sozialpädagogischen Fachkräfte als auch die Verwaltungskräfte. In den adressatInnenbezogenen Tätigkeiten stellten die sozialpädagogisch ausgebildeten Fachkräfte jedoch die größte Berufsgruppe dar. Das Personal mit adressatInnenbezogenen Tätigkeiten weist im Vergleich zu anderen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe einen deutlich höheren Anteil an Fachkräften auf, die auf Hochschulniveau ausgebildet sind. In den westdeutschen Ländern lag der Akademisierungsgrad bei etwas über 80%. In den ostdeutschen Ländern war diese Dominanz 1998 allerdings (noch) weit weniger ausgeprägt.

Die Ergebnisse für das Arbeitsfeld Jugendamt/ASD zeigen, dass den Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen in diesem Arbeitsfeld bisher relativ wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Zwar finden sich formale Vorgaben zur Frage des Personals in § 72 SGB VIII, aber erforderliche Kernkompetenzen zur Bewältigung der Jugendamtsaufgaben sind bisher unzureichend definiert. Es liegen kaum Publikationen zu den Aufgabenprofilen und Qualifikationsanforderungen im Arbeitsbereich des Jugendamtes vor. Nur zu einzelnen Teilaufgaben der Fachkräfte, wie z.B. der Hilfeplanung, liegen umfangreiche Materialien vor. Einzelne Arbeitsplatzbeschreibungen zeigen, dass die Anforderungsprofile der Fachkräfte im Jugendamt, je nach Tätigkeitsbereich, stark variieren. Um die Tätigkeitsbereiche der im Jugendamt arbeitenden Fachkräfte einzuschränken, wurde der Arbeitsbereich des ASD sekundäranalytisch und empirisch näher untersucht. Bei der Suche nach theoretischen und empirischen Studien zu den »Aufgaben und Qualifikationsanforderungen im Arbeitsbereich des ASD« stößt man in erster Linie auf Veröffentlichungen, die hauptsächlich auf die im Achten Kinder- und Jugendbericht (1990) aufgestellten Strukturmaximen Prävention, Regionalisierung, Alltagsorientierung, Partizipation und Integration als Handlungsprinzipien verweisen. In der theore-

tischen Diskussion über die Aufgaben und Funktionen des ASD werden von diesen Handlungsprinzipien Anforderungen an die Fachkräfte abgeleitet, die das Ziel verfolgen, mehr Klarheit und Orientierung für das Handeln im ASD zu erlangen. Seit Ende der 1990er-Jahre ist zudem die Tendenz zu erkennen, dass sich auch MitarbeiterInnen an der Basis über ihren alltäglichen Arbeitsalltag äußern. Das Interesse am Wissen über die Aufgaben- und Kompetenzprofile der ASD-Fachkräfte ist steigend. In der Literatur findet sich ein sehr komplexes Kompetenzprofil, welches zeigt, dass sehr fundierte Kenntnisse und umfangreiche Fähigkeiten zur Bewältigung der Aufgaben vorausgesetzt werden. Die Aufgaben- und Anforderungsprofile für die MitarbeiterInnen im ASD sind jedoch so heterogen, dass sie sich kaum bündeln lassen. Die vorhandenen »Kompetenzkategorien« sind abstrakt, weil sie sich an möglichen Anforderungssituationen und nicht an einer allgemeinen Berufslogik orientieren.

Die Ergebnisse der Institutionenporträts zeigen, dass sich aus der Sicht der befragten Fachkräfte das Aufgabenprofil des ASD in Zukunft verändern wird, weil sich der ASD durch die wirtschaftliche Situation und vermehrte Krisen in den Familien immer mehr zu einem »Krisendienst« entwickelt. Schon jetzt bemerken die Fachkräfte, dass ein zunehmend konfrontativeres Arbeiten und wirtschaftliches Denken erforderlich ist. Die befragten Fachkräfte sind der Meinung, dass sie ein Mischungsverhältnis sehr unterschiedlicher Kompetenzen zur Bewältigung ihrer alltäglichen Aufgaben benötigen. Die Liste dieser Kompetenzen ließe sich unendlich erweitern. Die Übergänge zwischen den genannten Alltagskompetenzen und den professionellen Kompetenzen sind fließend. Im Vergleich zu den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe haben Verwaltungskenntnisse und juristische Kenntnisse in diesem Arbeitsfeld eine besondere Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es aufgrund sehr unterschiedlicher Organisationsstrukturen und heterogener Aufgaben- und Anforderungsprofile schwierig ist, idealtypische Konstrukte von Tätigkeitsprofilen für den ASD zu erstellen. Ein einheitliches Berufsbild ist bisher nicht zu erkennen, obwohl die fachhochschulausgebildeten SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen die eindeutig größte Berufsgruppe in diesem Arbeitsbereich darstellen. Die Ergebnisse der Sekundäranalyse zeigen, dass zurzeit ein Anforderungsprofil für den ASD diskutiert wird, indem »neue Anforderungen« in Bezug auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse die größte Bedeutung haben. Dies führt dazu, dass durch jeden »modischen Diskurs« noch weitere Kompetenzen an die Fachkräfte formuliert werden können bzw. sich das Anforderungsprofil ständig verändert und erweitert. In den Institutionenporträts fällt jedoch auf, dass ähnlich wie in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, zwei Kompetenzen besonders hervorgehoben werden: Kommunikation mit unterschiedlichen Partnern und Zeitmanagement. Zudem wird die Bedeutung fachlichen bzw. professionellen Wissens deutlich herausgestellt und spielt nicht wie z.B. im Arbeitsbereich der Hilfen zur Erziehung eine erstaunlich untergeordnete Rolle. Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Kompetenzprofile im engen Zusammenhang mit den jeweiligen Organisationsstrukturen

stehen und es noch keinen tragfähigen Rahmen zum Verständnis der Logik (sozial)pädagogischen Handelns in diesem Arbeitsfeld gibt.

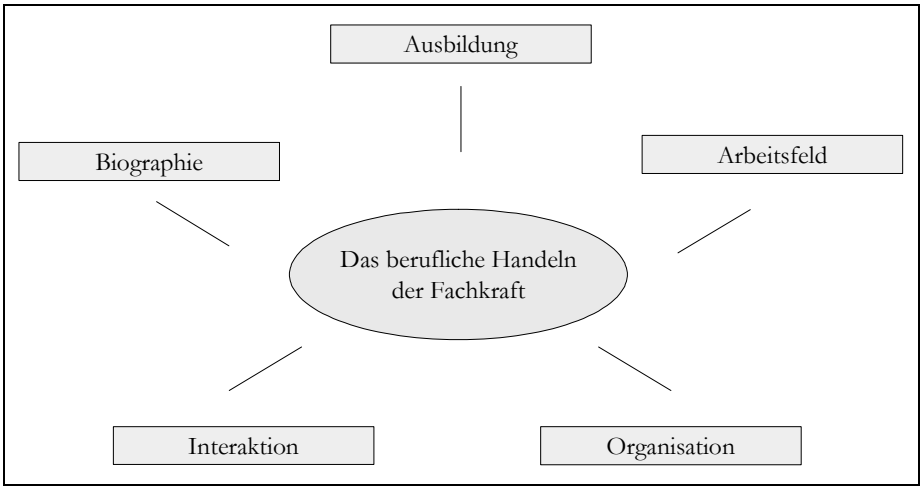
(5) Gesamtbilanz

In der Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage wurde über alle Handlungsfelder deutlich, wie wenig empirisch fundiertes Wissen zum beruflichen Handeln der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfepraxis vorliegt. Auch auf der Ausbildungsseite fehlt bislang eine systematische Vermessung der Qualifikationsprofile. Und schließlich wird ebenfalls das Passungsverhältnis zwischen Ausbildung und Beruf mit Blick auf die einzelnen Handlungsfelder nur unzureichend beleuchtet. Das – etwa in den Arbeitsfeldern der Kindertageseinrichtungen und der Kinder- und Jugendarbeit – in unterschiedlicher Weise thematisierte Theorie-Praxis-Problem hat dabei sowohl systemstrukturelle als auch akteursbezogene Aspekte, die sich im beruflichen Handeln der Fachkräfte spiegeln. In diesem Kontext lassen sich fünf Einflussebenen unterscheiden (vgl. auch Abb. 9.1):

- der allgemeine biografische Kontext einschließlich der vorberuflichen Erfahrungen (wie sie etwa im Kontext der Freiwilligen- oder Frauenarbeit erworben werden können) (1);
- die Ausbildung und die im Rahmen hierarchisch aufgebauter Qualifikationsprofile vermittelten Wissens- und Könnensbestände (2);
- das jeweilige Arbeitsfeldes mit seinen spezifischen Handlungsstrukturen und Mechanismen der beruflichen Sozialisation (3),
- die Organisation bzw. die organisatorische Rahmung des jeweiligen Arbeitsfeldes (4);
- die Interaktion zwischen handelnder Fachkraft und unterschiedlichen Akteursgruppen (5).

Vor diesem Hintergrund versteht sich der im Rahmen des einjährigen Forschungsauftrags erstellte Beitrag als erster Baustein, dem weitere Forschungsaktivitäten folgen müssen, um die Fachlichkeits- und Qualifizierungsfrage in der Kinder- und Jugendhilfe weiter mit Inhalt zu füllen.

Abb. 9.1: Einflussebenen auf das berufliche Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte



Quelle: Forschungsverbund DJI/Universität Dortmund (2004).

Die Auseinandersetzung mit den Professionalisierungsanforderungen und den hiermit korrespondierenden Berufsbildern in der Kinder- und Jugendhilfe erscheint nicht zuletzt mit Blick auf die Zukunft und dem sich hier abzeichnenden Handlungs- und Veränderungsbedarf unumgänglich. Hierbei steht derzeit die Bildungsfrage wohl in allen Arbeitsfeldern ganz oben auf der Tagesordnung. Die zu verzeichnenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse erfordern darüber hinaus die Profilierung von Handlungs- und Kompetenzbereichen, die dieser Vielfalt analytisch-diagnostizierend, deutend und reflektierend hinsichtlich der Lebenswelten von Heranwachsenden Rechnung tragen.

Literatur

Ackermann, F./Seeck, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Hildesheim 1999.

Adler, H.: Fallanalyse beim Hilfeplan nach § 36 KJHG. Frankfurt a.M. 1998.

AG Lernfelder: Vorläufiger Abschlussbericht des Innovationsvorhabens im Bereich der berufsbildenden Schulen. Erarbeitung von Lernfeldern für die Fachschule – Sozialpädagogik. Göttingen 2001.

AGJ - Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Berlin 2001.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. In: AGJ (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Bildung – Erziehung, Betreuung. Berlin 2003a, S. 40-47.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Bildung – Erziehung, Betreuung. Berlin 2003b.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Aktuelle Anforderungen an einen Allgemeinen Sozialen Dienst. Dokumentation. Berlin 2003c.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Bewertung und Empfehlungen zur Umsetzung des Investitionsprogramms »Zukunft Bildung und Betreuung« des AGJ-Fachausschusses: »Kindheit, Familie, Deutsches Nationalkomitee für frühkindliche Erziehung« in Kooperation mit dem AGJ-Fachausschuss »Jugend, Bildung und Beruf«. In: Forum Jugendhilfe (2003d) 2, S. 15-20.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung. Berlin 2003e, S. 10-16.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Für einen Ausbau der Kinder- und Jugendhilfeforschung. Ein Plädoyer der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Berlin 2003f.

AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Kindertageseinrichtungen zahlen sich aus. Dokumentation einer Fachtagung. Berlin 2003g.

AGJF – Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e.V. (Hrsg.): Ein/e kompetente/r Jugendarbeiter/in braucht …: Kompetenzprofil Jugendarbeit. Chemnitz 2002.

AGJF – Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Baden-Württemberg e.V. (Hrsg.): Topographie der offenen Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Leinfelden 2003.

Almstedt, M.: Veränderte Heimerziehung – veränderte Erzieherausbildung? In: Unsere Jugend 50 (1998) 8, S. 365-368.

Aly, G.: Wofür wirst Du eigentlich bezahlt? Berlin 1977.

Amthor, R. C.: Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim und München 2003.

Andres, B./Dippelhofer-Stiem, B.: Die Kinderkrippe – Diskurs über einen »typischen« Frauenarbeitsplatz. Empirische Anhaltspunkte zu beruflicher Situation, Alltagserfahrung und fachlichem Selbstverständnis von Krippenmitarbeiterinnen. Bielefeld 1991.

Appel, M.: Der Einsatz ethnographischer Methoden im Kontext des Wirksamkeitsdialoges. In: Lindner, W. (Hrsg.): Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen 2000, S. 91-104.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forums Bildung I. Köln 2001.

Artelt, C./Baumert, J./ Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Schümer, G./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin 2001.

Bader, R.: Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen. In: Die berufsbildende Schule 50 (1998) 7-8, S. 211-212.

Bader, R.: Lernfelder. In: Die berufsbildende Schule 51 (1999) 1, S. 3-4.

BAGLJÄ – Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Das Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Stand: Juli 1996. Kassel 1996.

Balluseck, H. v./Metzner, H./Schmitt-Wenkebach, B.: Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in der Fachhochschule. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003, S. 317-332.

Bamberg, H.-D.: Kitas in Berlin. Der Betreuungsalltag in Kindertagesstätten im Spiegel von Erzieherinnen und Eltern. Berlin 1993.

Barth, S./Pfaff, H.: Organisationskarten. In: Kühl, S./Strodtholz, P. (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2002, S. 276-294.

Bauer, J.: Bac&Mac und die Sozialen Berufe. In: Sozial Extra 25 (2001) 9, S. 24-31.

Bauer, J.: Weiterentwicklung der sozialpädagogischen Ausbildungen/Berufe (Neuvermessung der Kompetenzprofile der Fachkräfte und Internationalisierung?) In: Liga der Freien Wohlfahrtspflege Baden-Württemberg (Ausschuss Kinder, Jugend und Familie): Fachtag am 14. März 2003 in Karlsruhe: Zukunft der Sozialpädagogischen Berufe – Anforderungen der Praxis, Entwicklung in der Ausbildung. Karlsruhe 2003.

Bauer, K.-O.: Kompetenzprofil: LehrerIn. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 49-63.

Bayerisches Landesjugendamt: Hilfeplan. Aufstellung, Mitwirkung, Zusammenarbeit. München 2000.

Becker, H./Hafemann, H./May, M.: »Das hier ist unser Haus, aber …«. Raumstruktur und Raumaneignung im Jugendzentrum. Frankfurt a.M. 1984.

Becker, W.: Hilfeplanung. Dienstleistung in der öffentlichen Jugendhilfe. Dokumentation und Fallanalyse. AFET-Veröffentlichung Nr. 58. Hannover 2001.

Becker, W./Meifort, B.: Pflegen als Beruf – ein Berufsfeld in der Entwicklung. Berufe in der Gesundheits- und Sozialpflege: Ausbildung, Qualifikationen, berufliche Anforderungen. Eine Praxisanalyse. Berlin und Bonn 1994.

Becker, W./Meifort, B. (Hrsg.): Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte. Berlin und Bonn 1995.

Becker, W./Barth, G./Brüggemann-Ebner, F.: Integrierte Ausbildung von Altenpflegerinnen und Erzieherinnen. Qualifikationskonzept und Ausbildungsrahmenplan eines Modells. Berlin und Bonn 1995.

Beher, K.: Tageseinrichtungen für Kinder. Perspektiven einer reformierten Statistik. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied u.a. 1997, S. 322-366.

Beher, K.: Umfang und Gründe für die Nicht-Inanspruchnahme des Kindergartens von ausländischen Kindern im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt in Dortmund.

Abschlußbericht der Universität Dortmund, Dortmund (unveröffentlicht) 2000.
Beher, K.: Kindertageseinrichtungen im Zwiespalt. Neue Qualität jenseits der Quantität? In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster 2001, S. 53-72.
Beher, K./Rauschenbach, T.: Erzieher/Erzieherin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. überarb. u. erw. Aufl. München und Oldenburg 2001, S. 1115-1125.
Beher, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, T.: Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied und Berlin 1999.
Beher, K./Knauer, D./Rauschenbach, T.: Beruf: ErzieherIn. Daten, Studien und Selbstbilder – zur Situation der ErzieherInnen in Kindertageseinrichtungen und in Heimen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim und München 1996, S. 11-49.
Berufsverband HEP – Berufsverband für Heilerziehung, Heilerziehungspflege und -hilfe in der Bundesrepublik Deutschland e.V.: Berufsbild. Aufgaben und Tätigkeiten des/der Heilerziehungspflegers/in.: http://www.hep-bundesverband.de/berufsbild.html. 2003.
Berufsverband HEP – Berufsverband für Heilerziehung, Heilerziehungspflege und -hilfe in der Bundesrepublik Deutschland e.V.: Was lange währt, wird endlich gut!? Ein Kommentar des Bundesberufsverbands zur verabschiedeten Rahmenvereinbarung: http://www.hep-bundesverband.de/ausbildung.html. 2003.
BETA – Bundesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V./KTK – Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.: Bildung von Anfang an. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft. Stuttgart und Freiburg i.Br. 2002.
BHP – Berufsverband der Heilpädagogen (Hrsg.): Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 21. Jahrhundert. Kommentierte Ergebnisse einer Situations- und Arbeitsfeldanalyse. Kiel 2002.
BHP – Berufsverband der Heilpädagogen e.V.: Kurzinformationen zum Berufsbild Heilpädagogin/Heilpädagoge. ... verantwortlich handeln. o.J.
Biedermann, K.: Erwartungen und Anforderungen an MitarbeiterInnen in flexiblen Betreuungsformen. In: Evangelische Jugendhilfe (1999) 3, S.154-155.
Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W.: Erziehungshilfen: Von der Vielfalt zu einem abgestimmten Arbeitskonzept. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 9-22.
Bissinger, S./Böllert, K./Liebig, R./Lüders, C./Marquard, T./Rauschenbach, T.: Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Strukturanalysen zu fachlichen Eckwerten, Organisation, Finanzen und Personal. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht. Band 1. München 2002a, S. 9-104.
Bissinger, S. u.a. (Hrsg.): Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Bestandsaufnahme. München 2002b.
Blum, M.: Baustelle Hochschulabschlüsse im Sozialwesen. In: Neue Caritas, 104 (2003) 9, S. 19-21.
BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die Fachhochschulen in Deutschland. 4. überarb. Aufl. Bonn 2003a.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Investitionsprogramm »Zukunft Bildung und Betreuung«. Ganztagsschulen. Zeit für mehr. Bonn 2003b.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Der Achte Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern. Bonn 1994.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn 1998a.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. Forschungsprojekt Jule. Stuttgart u.a. 1998b.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Bundesjugendkuratorium: Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums 2001.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002a.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin 2002b.

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Agenda 2010: Vorteil Familie. Bundesministerin Renate Schmidt zum familienpolitischen Profil der Reformen der Bundesregierung. In: Material für die Presse, Nr. 84 vom 19. August 2003: http://www.bmfsfj.de/dokumente/Artikel/ix_92805_9182.htm.

Bock, K./Timmermann, D.: Wie teuer sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zu Kosten, Ausstattung und Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. Neuwied und Berlin 2000.

Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Wozu Jugendarbeit? Weinheim 1987.

Böhnisch, L./Münchmeier, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim 1990.

Böllert, K./Nieke, W.: Qualifikationsprofil: Diplom-PädagogIn. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 65-79.

Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003a.

Bos, W./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R./Voss, A./Badel, I./Plaßmeier, N.: Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003b, S. 69-142.

Braun, H./Arnold, H.: Methodisch-inhaltliche Orientierung von Sozialem Training/Sozialer Gruppenarbeit mit straffälligen und verhaltensauffälligen älteren Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden. In: Jugend Beruf Gesellschaft 52 (2001) 4, S. 228-236.

Bruner, C. F./Winklhofer, U./Zinser, C.: Partizipation – ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. Berlin 2001.

Bundesanstalt für Arbeit: Kinderpfleger/in. In: BERUFEnet (Hrsg.): Die Datenbank für Ausbildungs- und Tätigkeitsbeschreibungen. 2003, o.S.

Bürger, U.: Erziehungshilfen im Umbruch. Entwicklungserfordernisse und Entwicklungsbedingungen im Feld der Hilfen zur Erziehung. SOS-Kinderdorf e.V. München 1999.

Bürger, U.: Heimerziehung. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001a, S. 632-663.

Bürger, U.: Können ambulante Hilfen Fremdunterbringung vermeiden? Eine Bilanz der Hilfen zur Erziehung im Zeitalter des KJHG. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde, Perspektiven. Münster 2001b, S. 191-219.

Burgholz, K.: Jugendarbeit vor Ort – Jugendarbeit in der Großstadt. Das Beispiel Dortmund. In: Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen. Strukturprobleme und Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder- und Jugendhilfe. Heft 3. Münster 2002, S. 77-90.

Busian, A./Pätzold, G.: Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 223-238.

Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg 1997.

Cloos, P.: ErzieherInnen im Blickfeld von Forschung und Wissenschaft. Zum Stand der Forschung in den 90er Jahren. In: Der pädagogische Blick 7 (1999) 3, S. 153-165.

Cloos, P.: Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied u.a. 2001, S. 97-130.

Cloos, P./Hoffmann, H.: Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied u.a. 2001, S. 51-96.

Colberg-Schrader, H.: Kindergarten auch ein (H)Ort für Schulkinder? In: Krappmann, L., Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg i.Br. 1995, S. 59-73.

Colberg-Schrader, H.: Erzieherin – Berufsbild mit neuen Konturen. Aufgabenprofil, Selbstverständnis und Zukunftschancen. München 2000.

Colberg-Schrader, H.: Informelle und institutionelle Bildungsorte: Zum Verhältnis von Familie und Kindertageseinrichtung. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003, S. 266-284.

Colla, E.-H.: Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla, E.-H./Gabriel, T./Millham, S./Müller-Teusler, S./Winkler, M. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999, S. 341-362.

Daheim, H.: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer

Modelle der Profession. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, S. 21-35.

Deinet, U.: Sozialräumliche Jugendarbeit. Eine praxisbezogene Anleitung zur Konzeptentwicklung der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1999.

Deinet, U.: Der »sozialräumliche Blick« der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: AGJF – Arbeitsgemeinschaft Jugendfreizeitstätten Sachsen e.V. (Hrsg.): Ein/e kompetente/r Jugendarbeiter/in braucht …: Kompetenzprofil Jugendarbeit. Chemnitz 2002, S. 71-87.

Deinet, U.: Regionale Lebenswelten als Ausgangspunkt einer aneignungs- und bildungsorientierten Jugendarbeit. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 213-225.

Deinet, U./Krisch, R.: Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Kompetenzentwicklung und Qualifizierung. Opladen 2002.

Deinet, U./Nörber, M./Sturzenhecker, B.: Kinder- und Jugendarbeit. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 693-713.

Der vergessene Beruf. Die Situation der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Kindergarten heute (Sonderdruck) (1990) 4.

Derschau, D. v.: Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahmen, Reformvorschläge. Band 5. Gersthofen 1976.

Derschau, D. v.: Welche Fachlichkeit produziert die Fachschule? Einige Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Fachlichkeit an Fachschulen für Sozialpädagogik. Konsequenzen für die Ausbildungsdiskussion. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 110-116.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Profil für einen Kommunalen Sozialdienst. Positionspapier. Frankfurt a.M. 2002a.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: Empfehlungen zur Teamarbeit und Teamentwicklung in der sozialen Arbeit. Frankfurt a.M. 2002b.

Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2. überarb. Aufl. Neuwied und Kriftel 2001, S. 1399-1423.

Dibelius, O.: Gemeinsam lernen – gemeinsam arbeiten. Überlegungen für ein neues Ausbildungsmodell für die Altenpflege, Heilerziehungspflege und Sozialpädagogik am Hessischen Diakoniezentrum Hephata in Treysa. In: Becker, W./Meifort, B. (Hrsg.): Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte. Professionalisierungsansätze und Qualifikationsmodelle. Bonn und Berlin 1995, S. 173-185.

Dippelhofer-Stiem, B.: ErzieherInnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Magdeburg 2001.

Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I.: Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur

Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995.

Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I./Nakath, J.: Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das pädagogische Tätigkeitsfeld. Wissenschaftlicher Arbeits- und Ergebnisbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Magdeburg 1999.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1995.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf. München 2002a.

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Netzwerkstrukturen in sozialen Brennpunkten. Ergebnisse der Interviews mit Schlüsselpersonen in den Modellgebieten von E&C. München 2002b.

Dortmunder Jugendarbeitsstudie: Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000. Evaluation der Kinder- und Jugendarbeit in Dortmund. Zusammenfassung und Empfehlungen. Vorlage für den Kinder- und Jugendausschuss. Dortmund 2000.

Düx, W.: Das Ehrenamt in Jugendverbänden. In: Beher, K./Liebig, R./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim und München 2000, S. 99-142.

Düx, W.: Das hauptberufliche Personal in der Jugendarbeit einer Großstadt. Ausgewählte Ergebnisse der Dortmunder Jugendarbeitsstudie 2000. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund – Institut für Sozialpädagogik (Hrsg.): Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen. Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. Münster 2002, S. 31-59.

Düx, W.: Kinder- und Jugendarbeit – eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003, S. 9-35.

Edinsel, K.: Soziale Kompetenz und Berufserfolg. Berlin 1994.

Erpenbeck, J./Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. (Arbeitsgemeinschaft Qualifikationsentwicklungs-Management: edition QUEM. Band 10). Münster u.a. 1999.

Falterbaum, J.: Entscheidungsverantwortung der sozialpädagogischen Fachkraft in der Jugendhilfe. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 50 (1999) 10, S. 390-392.

Faulstich, P.: Kompetenzentwicklung – Begriffs- und Erfassungsprobleme. In: GdWZ 8 (1997) 5, S. 229-231.

Faulstich-Wieland, H.: Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In: Ginsheim, G. v./Meyer, D. (Hrsg.): Gender Mainstreaming – neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 121-132.

Fendrich, S.: Herausforderungen an die Jugendhilfe vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Deutschland. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Steuerungsmöglichkeiten der Jugendhilfe im Kontext der demographischen Entwicklung in Deutschland. Dokumentation der Fachtagung am 28. und 29. November 2002 in Berlin. Berlin 2003, S. 7-34.

Fendrich, S./Pothmann, J.: Fremdunterbringung zwischen empirischen Gewissheiten und weiterem Forschungsbedarf. In: Zentralblatt für Jugendrecht 90 (2003) 6 und 7, S. 205-248 und S. 270-278.

Fieseler, G./Schleicher, H.: Kinder- und Jugendhilferecht. Gemeinschaftskommentar zum SGB VIII (GK-SGB VIII). Neuwied und Kriftel 2003.

Filthuth, K.-H.: Im Fokus: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im sich wandelnden Arbeitsfeld der flexiblen Erziehungshilfe. In: Flexible Hilfen – quo vadis? Standort und Perspektive. EREV Schriftenreihe 42 (2001) 4, S. 80-89.

Fischer, H.: Identität in der Erzieherausbildung. Ansätze einer handlungsorientierten Ausbildungsdidaktik. Düsseldorf 1980.

Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000.

Flösser, G./Otto, H.-U.: Qualifikationen und Kompetenzen von Führungs- und Leitungskräften in den sozialen Diensten. In: Jugendhilfe 39 (2001) 3, S. 123-130.

Franzke, A./Schweikart, R.: Allgemeiner Sozialdienst im Ost-West-Vergleich. Anforderungssituation und Bewältigungsstrategien. In: Soziale Arbeit (2000) 4, S. 131-138.

Freigang, W.: Einblicke in den Alltag der Erziehungshilfen. In: Krause, H.-U./Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster 2000, S. 80-109.

Freigang, W./Wolf, K.: Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Portraits. Weinheim und Basel 2001.

Frey, A.: Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Ausbildungsevaluation. Landau 1999a.

Frey, A.: Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 1 (1999b) 13, S. 29-56.

Frey, A.: Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 16 (2002) 2, S. 139-156.

Fried, L.: Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von ErzieherInnen: eine Pilotuntersuchung, Originalarbeiten. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung 16 (2002) 2, S. 191-209.

Friedl, I./Vogt-Moykopf, D./Baumgart, A./Reichling, M.: Mädchenarbeit in Tagesgruppen. In: Krüger, E./Reuter-Spanier, D./Trede, W./Wegehaupt-Schlund, H. (Hrsg.): Erziehungshilfe in Tagesgruppen. Entwicklung, Konzeptionen, Perspektiven. IGfH. Frankfurt a.M. 1994, S. 103-125.

Fröbel, F. W. A.: Erziehungswesen. Die Bildung der Kinder vor dem schulfähigen Alter und die Ausführungen einer Bildungsanstalt zu Erziehern und Pflegern in dem angegebenen Alter, besonders die Bildung zu Lehrern an Kleinkinderschulen betreffend (1839). In: Boldt, R./Knechtel, E./König, H. (Hrsg.): »Kommt, laßt uns unsern Kindern Leben!« Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. Band 3. Berlin 1986, S. 184-188.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003a.

Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen. Berlin 2003b.

Fthenakis, W. E.: Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003c, S. 18-38.

Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied und Berlin 2002.

Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte. Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel 1998.

Fthenakis, W. E./Textor, M. R. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel 2000.

Fuchs, R./Siebers, C.: Sprachförderung von Anfang an. Arbeitshilfen für die Fortbildung von pädagogischen Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder. Köln 2002.

Galuske, M./Rauschenbach, T.: Jugendhilfe Ost. Entwicklung, aktuelle Lage und Zukunft eines Arbeitsfeldes. Weinheim und München 1994.

Gängler, H.: Skizzen zu einer Berufsfelddidaktik für soziale Berufe. Ein Vorgriff auf eine sich entwickelnde Praxis. In: Berufsbildung 57 (2003) 81, S. 24-30.

Gebert, A.: Erziehungsbeistandschaft, Betreuungshelfer. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 525-534.

Geiser, K.: Die Abfassung von Berichten. In: Brack, R./Geiser, K. (Hrsg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientenbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. Bern u.a. 1996a.

Geiser, K.: Klientenbezogene Aktenführung und Dokumentation in der Sozialarbeit. In: Brack, R./Geiser, K. (Hrsg.): Aktenführung in der Sozialarbeit. Neue Perspektiven für die klientenbezogene Dokumentation als Beitrag zur Qualitätssicherung. Bern u.a. 1996b.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: E&W-Umfrage: Arbeitsbedingungen ErzieherInnen. Tabellenbände Ost und West. Frankfurt a.M. (unveröffentlichtes Manuskript) 1994.

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Rahmenplan frühkindlicher Bildung. Ein Diskussionsentwurf der GEW. Frankfurt a.M. 2002.

Gisbert, K.: Wie Kinder das Lernen lernen: Vermittlung lerntheoretischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003, S. 78-105.

Gleich, J. M.: Das Problem der Erzieherfluktuation. Eine empirische Untersuchung zur Lage der Erzieherin in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder. Köln 1993.

Göller, M.: Einleitung. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 8-14.

Götzelmann, A.: Kindertagesstätte im Wandel der 1990er Jahre. Neuere Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe im Tagesstättenbereich. In: Schmidt, F./Götzelmann, A.: Der evangelische Kindergarten als Nachbarschaftszentrum in der Gemeinde. Dokumentation zum Modellprojekt des Diakonischen Werkes Pfalz. Diakoniewissenschaftliche Studien Band 9. Heidelberg 1997, S. 11-39.

Gruschka, A.: Ein Schulversuch wird überprüft. Das Evaluationsdesign für die Kollegstufe NW als Konzept handlungsorientierter Begleitforschung. Kronberg 1976.

Gruschka, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar 1985.

Günder, R.: Hilfen zur Erziehung. Eine Orientierung über die Erziehungshilfen im SGB VIII. Freiburg i.Br. 1999.

Günther, R./Bergler, M.: Arbeitsplatz stationäre Jugendhilfe. Ergebnisse einer vergleichenden Berufsfeldanalyse und Maßnahmenvorschläge für Mitarbeiterinnen im Gruppendienst. Frankfurt a.M. 1992.

Güthoff, F.: Was kann der ASD alles sein? Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben des ASD. In: Greese, D./Güthoff, F./Kersten, P./Noack, B. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht. 2. Aufl. Münster 1996, S. 27-35.

Hafeneger, B.: Da wirst du nicht alt. Älterwerden in der Jugendarbeit. Frankfurt a.M. 1990.

Hafeneger, B.: Jugendarbeit als Beruf. Geschichte einer Profession in Deutschland. Opladen 1992.

Hafeneger, B.: »No easy way out«. Berufsperspektiven in der Jugendarbeit. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I.: Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 235-250.

Hahn, W.: Soziale Kompetenz im kooperativen Personal- und Bildungsmanagement. Bonn 1993.

Hansbauer, P.: Fachlichkeit in den erzieherischen Hilfen – Konzepte, Methoden und Kompetenzen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 353-376.

Hartwig, L.: Mädchenwelten – Jungenwelten und Erziehungshilfen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 46-69.

Hartwig, L./Kriener, M: Mädchengerechte Entwicklung der erzieherischen Hilfen. In: Sachverständigenkommision 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Band 3: Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München 2002, S. 75-101.

Helming, E./Schattner, H./Blüml. H.: Handbuch sozialpädagogische Familienhilfe. Stuttgart 1997.

Helsper, W./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U.: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1 (2000) 1, S. 5-19.

Hensle, U.: Einführung in die Arbeit mit Behinderten. 5. ergänzte Aufl. Wiesbaden 1994.

Herath-Schugsties, I./Kilius, H./Lang, G.: Erziehungsberatung in München. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: Unsere Jugend 49 (1997) 8, S. 334-339.

Herrlich, M.: Professionalisierung in der Heimerziehungspflege? Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: Neue Praxis 29 (1999) 1, S. 77-85.

Hinte, W.: Jenseits von Lebenswelt und Einmischung – zur strukturellen und personellen Situation des ASD. In: Greese, D./Güthoff, F./Kersten, P./Noack, B. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht. 2. Aufl. Münster 1996, S. 7-27.

Hinte, W.: Das Jugendamt als Steuerungsinstanz im sozialen Raum. In: Thole, W./Ga-

luske, M./Struck, N. (Hrsg.): Zukunft des Jugendamtes. Neuwied und Kriftel 2000.
Hoffmann, H.: Ist doch alles eins! Oder: Was ist Fachlichkeit? Theoretische Überlegungen zu einem scheinbar ungelösten Problem in der Qualitätsdebatte. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied u.a. 2001, S. 15-49.
Hollenstein, E.: Wirkungsanalysen in der ambulanten Erziehungshilfe. Eine Evaluationsstudie in der Erziehungsbeistandschaft. In: Neue Praxis 23 (1993) 4, S. 346-360.
Höltershinken, D./Hoffmann, H./Prüfer, G.: Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR. Band 1: Zur Entwicklung des Kindergartens unter Einbeziehung der pädagogischen Fachschulen. Band 2: Dokumente. Neuwied und Berlin 1997.
Holzer, B.: Gender Mainstreaming und seine Relevanz für das Management der Sozialen Arbeit – eine Umsetzungsstrategie am Beispiel einer Kindertagesstätte. Frankfurt a.M. 2003.
Hovestadt, G.: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. In: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.): Dokumente. Kita-Bildungspläne im Ländervergleich. (Dok-2003/12/05). Frankfurt a.M. 2003, o.S.
Humpe-Wasmuth, G.: Das Jugendamt und der ASD. In: Greese, D./Güthoff, F./Kersten, P./Noack, B. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht. 2. Aufl. Münster 1996, S. 67-78.
Hundsalz, A.: Erziehungsberatung. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 504-525.
Jansen, F.: Verband katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK): Katholische Tageseinrichtungen für Kinder entwickeln sich weiter. In: Deutscher Caritasverband (Hrsg.): Caritas '97. Freiburg i.Br. 1996, S. 393-396.
JMK – Jugendministerkonferenz: Jugendministerkonferenz am 25./26. Juni 1998 in Kassel: Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Kassel 1998.
JMK – Jugendministerkonferenz: Beschluss der Jugendministerkonferenz am 17./18. Mai 2001 in Weimar. TOP 10: »Lernort Praxis« in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Weimar 2001
JMK – Jugendministerkonferenz: Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 6./7. Juni 2002 in Osnabrück. In: Forum Jugendhilfe (2002a) 3, S. 19-21.
JMK – Jugendministerkonferenz am 6./7. Juni in Osnabrück. Beschluss: Die PISA-Studie – eine Herausforderung für die Weiterentwicklung der Jugendhilfe. Osnabrück 2002b.
JMK – Jugendministerkonferenz am 22./23. Mai 2003 in Ludwigsburg. Beschlussvorlage: Stellenwert der Eltern- und Familienbildung – Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern. Ludwigsburg 2003.
Kappels, Y.: Simsalatext – Öffentlichkeitsarbeit am PC. Ein Handbuch für sozialpädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. Köln 2002.
Kernig, G./Krömer, F./Lembeck, H.-J./Lerche, W.: Mühe allein genügt nicht – Qualifikation und Qualifizierung von Fachkräften in den Hilfen zur Erziehung. In: NDV 81 (2001) 7, S. 214-219.
Klees-Möller, R.: Kindertageseinrichtungen: Geschlechterdiskurse und pädagogische Ansätze. In: Friebertshäuser, B./Jakob, G./Klees-Möller, R. (Hrsg.): Sozialpädagogik

im Blick der Frauenforschung, Weinheim 1997, S. 155-170.
KMK – Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26. Januar 1989.
KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000. 2000a.
KMK – Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17. 03.2000. 2000b.
KMK – Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2001. 2001
KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002. 2002a.
KMK – Kultusministerkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12.2002. 2002b.
KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 28.03.2003. 2003a.
KMK – Kultusministerkonferenz: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. 2003b.
Knoll-Krist, D. H.: Profis im Jugendhaus. Identitätsprobleme zwischen Alltagsrealität und Utopie. Stuttgart 1985.
Kolb, U.: Beratung und Unterstützung. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim u.a. 1994, S. 67-73.
Kommission Kindertagesstätten, Tagespflege, Erziehung in der Familie: Der »Lernort Praxis« in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Bericht vom 18. Januar 2001. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch – (www.kindergartenpädagogik.de) 2001.
Krappmann, L./Peukert, U. (Hrsg.): Altersgemischte Gruppen in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg i.Br. 1995.
Krause, H.-U.: Welche Fachlichkeit wird gebraucht? In: Krause, H.-U./Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster 2000, S. 120-126.
Kraußlach, J./Düwer, F./Fellberg, G.: Aggressive Jugendliche. München 1976.
Kreft, D./Mielenz, I. (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. Weinheim und Basel 1996.
Krenz, A.: Kompetenz und Karriere. Für ein neues Selbstverständnis der Erzieherin. Freiburg i.Br. u.a. 1994.
Kreyenfeld, M./Spieß, C. K./Wagner, G.: Finanzierungs- und Organisationsmodelle in-

stitutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied und Berlin 2001.

Krieger, W.: Der Allgemeine Soziale Dienst. Rechtliche und fachliche Grundlagen für die Praxis des ASD. Weinheim und München 1994.

Kriener, M.: Beteiligung als Gestaltungsprinzip. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 128-149.

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (Hrsg.): Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Seelze und Velber 1998.

Krüger, A.: Die Ausbildung neu erfinden II. In: Krüger, A./Zimmer, J. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied u.a. 2001, S. 43-281.

Krüger, A./Zimmer, J. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen neu erfinden. Neuwied u.a. 2001.

Krüger, E.: Pädagogische Elternarbeit in Tagesgruppen. In: Krüger, E./Reuter-Spanier, D./Trede, W./Wegehaupt-Schlund, H. (Hrsg.): Erziehungshilfe in Tagesgruppen. Entwicklung, Konzeptionen, Perspektiven. IGfH. Frankfurt a.M. 1994, S. 161-173.

Krüger, H.-H. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München 2003.

Kruse, E.: Stufung und Modularisierung in ihren Auswirkungen auf Kompetenzprofile und Berufsbiographien im internationalen Vergleich. Ein Zukunftsszenario für 2020. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 33 (2003) 2, S. 53-66.

Küls, H.: Lernen in Lernfeldern. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch (www.kindergartenpaedagogik.de). o.J., o.S.a.

Küls, H.: Zum Berufsfeld und zur Ausbildung der Sozialassistentin. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch (www.kindergartenpaedagogik.de). o.J., o.S.b.

Kurz-Adam, M.: Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Entwicklungslinien und empirische Befunde. Opladen 1997.

Küster, E.-U.: Fremdheit und Anerkennung. Ethnographie eines Jugendhauses. Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik Band 3. Weinheim u.a. 2003.

Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a. 2002.

Laewen, H.-J./Neumann, K./Zimmer, J. (Hrsg.): Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze und Velber 1997.

Lambach, R.: Sozialpädagogik im Heim zwischen Orientierung am Einzelnen, Gruppenpädagogik und Familienbezug. In: Hast, J./Schlippert, H./Sobiech, D./Teuber; K. (Hrsg.): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt a.M. 2003.

Lamnek, S.: Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 1998.

Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern/Landesjugendamt (Hrsg.): Qualitätsentwicklung im allgemeinen Sozialen Dienst. Förderung von Modellen zur Handlungs- und Wirkungsforschung (Selbstevaluation) 1996-1999. Band I und II. 1999.

Lankes, E.-M./Bos, W./Mohr, I./Plaßmeier, N./Schwippert, K.: Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In: Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003,

S. 29-67.
Ledig, M./Schneider, K./Zehnbauer, A.: Orte für Kinder: Pluralisierung von Betreuungsformen. Öffnen von Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 347-364.
Leu, H. R.: Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich. In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 19-25.
Liebig, R.: Zwischen fachlicher Reflexion und Nachweispflichten. Die Entwicklung eines Berichtswesens zu Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen des Wirksamkeitsdialogs in Nordrhein-Westfalen. Dortmund 2002.
Liebig, R./Schilling, M.: Das Personal im Jugendamt. In: KomDat Jugendhilfe 3 (2000) 3, S. 1-2.
Liedtke, S./Schubert, U./Fehrlen, B.: »Doch die Verhältnisse, die sind nicht so«. Über die Grenzen der Veränderung durch fachliche Kompetenz. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I.: Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 207-234.
Liga der Freien Wohlfahrtspflege Baden-Württemberg (Ausschuss Kinder, Jugend und Familie): Zukunft der Sozialpädagogischen Berufe: Anforderung der Praxis, Entwicklung in der Ausbildung. Dokumentation des Fachtages am 14. März 2003. Karlsruhe 2003.
Lindner, W.: »Ich sehe was, was Du nicht siehst« – Ethnographische Kompetenz in der Jugendarbeit. In: Lindner, W.: Ethnographische Methoden in der Jugendarbeit. Zugänge, Anregungen und Praxisbeispiele. Opladen 2000, S. 67-89.
Lindner, W.: Alles Bildung!? – Kinder- und Jugendarbeit in der »Wissensgesellschaft«. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 47-69.
Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003.
LJA BB – Landesjugendamt Brandenburg: Empfehlungen zum Aufgabenprofil von Kita-Leitung. Beschlossen vom Landesjugendhilfeausschuss des Landes Brandenburg am 29. 11. 1999. 1999.
Lüders, C.: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989.
Maykus, S.: Anforderungen an örtliche Jugendämter seit Inkrafttreten des KJHG. Konsequenzen für die konzeptuelle Gestaltung qualifizierter Entscheidungsprozesse im Bereich der Erziehungshilfen. In: Soziale Arbeit 50 (2000a) 3, S. 162-169.
Maykus, S.: Handlungskompetenz in der Heimerziehung. In: Soziale Arbeit 50 (2000b) 5, S. 162-169.
MBWFK-SH – Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein: Ausbildungsregelungen sozialpflegerischer und sozialpädagogischer Berufe. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand. Organisationsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit (Hrsg.): Dokumente. Ausbildungsregelungen sozialpflegerischer und sozialpädagogischer Berufe. (Dok-2002/10/02). Frankfurt a.M. 2002, o.S.
Meifort, B. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen unter Innovationsdruck. Alternativen zur tra-

ditionellen Berufsbildung in gesundheits- und sozialberuflichen Arbeitsfeldern. Berlin und Bonn 1998.

Meifort, B./Becker, W. (Hrsg.): Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte. Berlin und Bonn 1995.

Merchel, J.: Qualitätskriterien und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Jugendhilfe 36 (1998a) 1, S. 16-31.

Merchel, J.: Hilfeplanung bei den Hilfen zur Erziehung; § 36 KJHG. Stuttgart u.a. 1998b.

Merchel, J./Schone, R.: Qualitätskriterien für ambulante Erziehungshilfen. In: Merchel, J. (Hrsg.): Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten. 2. Aufl. Münster 1999, S. 221-244.

Merchel, J./Schrapper, C.: Abschlussbericht zum Projekt »Fachliche und organisatorische Gestaltung der Hilfeplanung nach § 36 KJHG« im Jugendamt Herne. ISA Materialien und Berichte. Münster 1994.

Merten, R.: Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Disziplin. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Mehr Wissen » mehr Können. Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Grundlagen der sozialen Arbeit. Band 5. Baltmannsweiler 2002, S. 29-87.

Metzinger, A.: Der Beruf des Erziehers. Fellbach-Oeffingen 1990.

Metzinger, A.: Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI Pädagogik. Band 540. Frankfurt a.M. 1993.

Metzler, H.: Grundlagen und Pläne für eine integrierte Ausbildung sozialpflegerischer und sozialpädagogischer Berufe in Baden-Württemberg. In: Becker, W./Meifort, B. (Hrsg.): Berufliche Bildung für Pflege- und Erziehungsberufe. Reform durch neue Bildungskonzepte, Professionalisierungsansätze und Qualifikationsmodelle. Bonn und Berlin 1995, S. 153-173.

Meuser, M./Nagel, U.: Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 481-492.

Miltner, W.: Street Work im Arbeiterviertel. Eine Praxisstudie zur Jugendberatung. Neuwied 1981.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Betreutes Wohnen. Ein Leitfaden für die pädagogische Praxis in der Jugendhilfe. 2. Aufl. Berlin 1997a.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Hinweise zum Unterricht. Heilerziehungspflege. Fachschule für Sozialwesen. Berlin 1997b.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft. Brandenburg 2001.

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Offene Kinder- und Jugendarbeit. Der Wirksamkeitsdialog. Düsseldorf 2002.

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund – Institut für Sozialpädagogik (Hrsg.): Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen. Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. Münster 2002.

Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Haus für Kinder. Abschlussbericht. Mainz 1994.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Strukturdaten der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen 2001. Befunde der ersten NRW-Strukturdatenerhebung im Rahmen des landesweiten Berichtswesens zur Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Düsseldorf 2003.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Fachschulen des Sozial- und Gesundheitswesens in Nordrhein-Westfalen. Fachschule für Heilerziehungspflege. Düsseldorf 2000.

Müller, B.: Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugenarbeit. Münster 2000a, S. 73-84.

Müller, B.: Wissen und Tun in der Jugendarbeit. In: Niedersächsisches Landesjugendamt: Denn sie wissen, was sie tun. Professionalisierung der Jugendarbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dokumentation des 9. Forum Jugendarbeit vom 10.1. bis 12.1.2000 in Braunlage. Hannover 2000b, S. 12-17.

Müller, B.: Professionalisierung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 725-744.

Müller, B.: Bildung und Jugendarbeit – zwischen Größenwahn und Selbstverleugnung. In: Lindner, W./Thole, W./Weber, J. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003, S. 235-245.

Müller, C. W.: JugendAmt. Geschichte und Aufgaben einer reformpädagogischen Einrichtung. Weinheim und Basel 1994.

Müller, C. W.: Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen. Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung der Fachkräfte der Sozialen Arbeit. In: Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster 2001, S. 153-164.

Müller, W.: Von England und USA lernen? Über weitgehende Reformen in der Ausbildung für Sozialarbeit in Großbritannien und USA. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 33 (2003) 2, S. 14-39.

Münchmeier, R.: Jugendarbeitsforschung: Inspiration – Irritation – Legitimation? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003, S. 181-193.

Münder, J.: Erziehungsberatung im Spannungsfeld, das KJHG und die Aufgaben der freien Träger. In: Neue Praxis 25 (1995) 4, S. 359-372.

Münder, J./Jordan, E./Kreft, D./Lakies, T./Lauer, H./Proksch, R./Schäfer, K. (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum KJHG/SGB VIII. 3. Aufl. Münster 1998.

Münder, J./Jordan, E./Kreft, D./Lakies, T./Lauer, H./Proksch, R./Schäfer, K. (Hrsg.): Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Stand: 11.2003. 4. Aufl. Weinheim u.a. 2003.

Nechwatal, G.: Die Leitung sozialer Einrichtungen. Erfahrungen – Analysen – Hilfen. Eichstätt 2002.

Netz, T.: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt a.M. 1998.

Neufeldt, I.: Hilfeplan und Betroffenenbeteiligung. Die Methode des Reflektierenden Teams in der Teamberatung. In: Jugendhilfe 41 (2003) 1, S. 5-12.

Neuffer, M.: Krisenintervention in der Sozialen Arbeit. Theorien und Handlungskonzepte für die Praxis. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 148 (2001) 7-8, S. 145-147.

Niedersächsisches Landesjugendamt: Denn sie wissen, was sie tun. Professionalisierung der Jugendarbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dokumentation des 9. Forum Jugendarbeit vom 10.1. bis 12.1.2000 in Braunlage. Hannover 2000.

Nieke, W.: Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen 2002, S. 13-27.

Niesel, R./Griebel, W.: Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen zum Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. München 2000.

Nolda, S.: Interaktion in pädagogischen Institutionen. Opladen 2000.

Oberhuemer, P.: Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i.Br. 2003, S. 38-56.

Oberhuemer, P./Ulich, M.: Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und ihr pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union. Weinheim und Basel 1997.

Oberhuemer, P./Ulich, M./Soltendiek, M: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied u.a. 2001.

Orte für Kinder (Hrsg.): Gemeinsam planen. Ergebnisse aus Einrichtungsanalyse und Elternbefragung. Projektblatt 4. München 1993a.

Orte für Kinder (Hrsg.): Öffnung nach innen. Veränderung von Konzepten, Differenzierung und Integration. Projektblatt 5. München 1993b.

Otto, H.-U./Seibel, F. W.: BA/MA – eine neue Reform. Aber auch eine Chance für ein modernes Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Deutschland? In: Neue Praxis 31 (2001) 4, S. 421-423.

Paritätischer Wohlfahrtsverband: PISA und die Folgen. Positionen und Forderungen zur bildungspolitischen Debatte in Deutschland aus Sicht des PARITÄTISCHEN Wohlfahrtsverbandes – Gesamtverband e.V. Frankfurt a.M. 2002.

Paul, G. (Hrsg.): Soziale Kompetenzen als Leitungs- und Managementqualifikation. Berlin 2000.

Peter, H.: Produktive Irritationen. Weiterbildung zwischen Praxiserwartungen und fachlichen Erfordernissen. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 181-206.

Peters, F.: Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. IGFH. Frankfurt a.M. 1999.

Peters, F.: Welche Rolle spielt Fachwissen? In: Krause, H.-U./Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster 2002a, S. 126-143.

Peters, F.: Organisation und Planung von Erziehungshilfen. In: Krause, H.-U./Peters, F. (Hrsg.): Grundwissen Erzieherische Hilfen. Ausgangsfragen, Schlüsselthemen, Herausforderungen. Münster 2002b, S. 134-156.

Petersen, K.: Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept sozialer Arbeit. Neuwied und Kriftel 1999.

Pfaffenberger, H.: Professionelle sozialpädagogische Handlungskompetenz – ein Schlüsselbegriff der Weiterentwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und zur Disziplin. In: Pfaffenberger, H. (Hrsg.): Identität – Eigenständigkeit –

Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft. Münster 2001, S. 87-114.

Pluto, L.: Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Selbstverständlichkeit oder Ausnahme? Empirische Daten aus Einrichtungen der Jugendhilfe. In: EEV aktuell (2001) 2, S. 19-27.

Pluto, L./Seckinger, M.: Die Wilde 13 – scheinbare Gründe, warum Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe nicht funktionieren kann. In: Beteiligung ernst nehmen. Dokumentation zur Fachtagung des SOS-Kinderdorf e.V. Immenreuth. 2001.

Post, W.: Erziehung im Heim. Perspektiven der Heimerziehung im System der Jugendhilfe. Weinheim und München 1997.

Pothmann, J./Thole, W.: Wachstum ins Ungewisse. Jugendarbeit im Spannungsfeld von öffentlicher Wahrnehmung und Empirie. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster 2001, S. 73-97.

Pothmann, J./Züchner, I.: Standortbestimmung NRW. Das Personal in der Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen im Horizont amtlicher Daten. In: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen in Zusammenarbeit mit der Universität Dortmund – Institut für Sozialpädagogik (Hrsg.): Jugendhilfe in NRW – Erfahrungen, Einsichten, Herausforderungen. Das Personal der Kinder- und Jugendarbeit. Heft 2. Münster 2002, S. 11-30.

Projektgruppe WANJA (Hrsg.): Handbuch zum Wirksamkeitsdialog in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Qualität sichern, entwickeln und verhandeln. Münster 2000.

Proksch, R.: Allgemeine gesetzliche Grundlagen. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim und Basel 1994a, S. 21-43.

Proksch, R.: Zukunftsperspektiven. In: Textor, M. R. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim und Basel 1994b, S. 213-223.

Puhl, R.: Vertragen sich KJHG und ASD? Neue Steuerung und Jugendhilfeplanung im Vergleich: Konsequenzen für Konzeption und professionelles Profil kommunaler Jugendhilfe im Allgemeinen Sozialen Dienst. In: Sozialmagazin 26 (2001) 2, S. 38-45.

Rabe-Kleberg, U.: Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld 1993.

Rabe-Kleberg, U.: Öffentliche Kindererziehung – Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 89-106.

Rabe-Kleberg, U.: Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim u.a. 2003.

Rauschenbach, T.: Jugendhilfe als Arbeitsmarkt. Fachschul-, Fachhochschul- und UniversitätsabsolventInnen in sozialen Berufen. In: Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht (Hrsg.): Jugendhilfe – historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum Achten Jugendbericht. Band 1. München 1990, S. 225-297.

Rauschenbach, T.: Sind die sozialen Berufe auf dem Weg zur Deprofessionalisierung? KJHG, Tarife und neue Bedarfslagen im Spiegel sozialpädagogischer Fachlichkeit. In: NDV 73 (1993) 3, S. 99-106.

Rauschenbach, T.: Zur Ausbildung des Personals in Tageseinrichtungen. In: Landesjugendamt Westfalen-Lippe (Hrsg.): Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder GTK

NW. Einführung in die Praxis. 2. Aufl. Stuttgart 1994, S. 202-209.

Rauschenbach, T.: Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). Die Jugendhilfe und die Fachkräfte – eine Zwischenbilanz. Vortrag anlässlich des zweiten Jugendhilfekongresses der GEW am 27. Oktober 1995. In: Bildungs- und Förderungswerk der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB e.V. (Hrsg.): Das Kinder- und Jugendhilfegesetz weiter entwickeln. Beiträge zum 2. Jugendhilfekongreß der GEW. Text des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1998, S. 1-9.

Rauschenbach, T.: Wie sozialpädagogisch ist das Jugendamt? Das Jugendamt als kommunale Fachbehörde im Horizont seiner Personalstruktur. (unveröffentlicht) 2000.

Rauschenbach, T.: Bildung, Betreuung und Erziehung – aus empirischer Perspektive. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Kindertageseinrichtungen zahlen sich aus. Dokumentation einer Fachtagung. Berlin 2003a, S. 67-83.

Rauschenbach, T.: Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003b, S. 35-60.

Rauschenbach, T./Galuske, M.: Gezielt bewerben für Sozial- und Erziehungsberufe. Berufsbilder, Ausbildungswege und Fortbildung – Arbeitsmarkt und Bewerbungsstrategien. Niedernhausen/Taunus 1998.

Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band 2. Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied u.a. 1997.

Rauschenbach, T./Schilling, M.: Wachstum ohne Ende – Ende des Wachstums? Die Personalstruktur der Kinder- und Jugendhilfe am Beginn des neuen Jahrhunderts. In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Kinder- und Jugendhilfereport 1. Analysen, Befunde und Perspektiven. Münster 2001, S. 15-33.

Rauschenbach, T./Beher, K./Knauer, D.: Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. 2. Aufl. Weinheim und München 1996.

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München 2003.

Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I.: Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg in die Zukunft – eine Einführung. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 7-16.

Riemann, I.: Soziale Abeit als Hausarbeit. Von der Suppendame zur Sozialpädagogin. Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik. Band 14. Frankfurt a.M. 1985.

Rose, L.: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Weinheim u.a. 2003.

Rosenau, R.: Sozialpflege – ein Berufsfeld in Entwicklung. In: Die berufsbildende Schule 44 (1992) 1, S. 5-12.

Rotering, B./Lengemann, M.: Krisenintervention und Inobhutnahme. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 702-720.

Roth, L.: Der allmähliche Ausstieg aus der Ratlosigkeit. In: Sozialmagazin 3 (1978) 4, S. 14-29 und 3 (1978) 5, S. 22-32.

Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung: Bildung in der frühen Kindheit. Diskussionspapiere Nr. 4 Juni 2001. Düsseldorf 2001.

Salomon, A.: Die soziale Ausbildung in der »Frauenschule«. In: Feustel, A. (Hrsg.): Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften. Band 1: 1896-1908. Neuwied u.a. 1997, S. 373-392.

Santen, E. v./Zink, G.: Der Allgemeine Soziale Dienst zwischen Jugendamt und Eigenständigkeit – Empirische Daten zur organisatorischen Verankerung in den Kommunen. In: NDV 83 (2003) 1, S. 25-33.

Santen, E. v./Mamier, J./Pluto, L./Seckinger, M./Zink, G.: Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München 2003.

Schilling, M.: Die Fachkräfte in den Erziehungshilfen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 458-490.

Schlummer, B./Schlummer, W.: Konzeptionsentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder. Konsequenzen für die Professionalisierung. Inaugural-Dissertation. Fachbereich 4 – Sozialwesen. Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 2001.

Schmidt, F.: Hilfen zur Erziehung. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Symposium der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Berlin 2000.

Schmidt-Nitsche, U.: Der »Lernort Praxis« in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Zur Mitverantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. In: Fthenakis, W. E./Oberhuemer, P. (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Neuwied und Berlin 2002, S. 117-126.

Schneider, K./Zehnbauer, A.: Entwicklungslinien der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern. In: DJI – Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). 1998, S. 12-21.

Schone, R.: Kommunikation und Kooperation – Qualifizierte ASD-Arbeit im Kontext der Kindeswohlgefährdung. In: Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz 36 (2000) 1, S. 4-28.

Schröder, A.: Jugendgruppe und Kulturwandel. Frankfurt a.M. 1991.

Schuler, H./Barthelme, D.: Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In: Seyfried, B. (Hrsg.): »Stolperstein« Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berlin und Bonn 1995, S. 77-116.

Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.-G.: Mehr Wissen – mehr Können? Zur Professionalität der Fachkräfte der Sozialen Arbeit zwischen Ausbildung, Wissenschaft und Praxis. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.-G. (Hrsg.): Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession. Grundlagen der Sozialen Arbeit. Band 5. Baltmannsweiler 2002, S. 88-124.

Schumann, M.: Kernprobleme professionellen Handelns. Exemplarische Rekonstruktion einer Jugendarbeit vor Ort. In: Kiesel, D./Scherr, A./Thole, W. (Hrsg.): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Taunus 1998, S. 179-198.

Schweppe, C.: Wie handeln SozialpädagogInnen? Rekonstruktion der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädaogik. Opladen 2003, S. 145-165.

Seeck, D./Ackermann, F.: Aktuelle und empirische Befunde zum Stand der Professionalisierung in der Jugendhilfe/Jugendarbeit. Niedersächsisches Landesjugendamt: Denn sie wissen, was sie tun. Professionalisierung der Jugendarbeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dokumentation des 9. Forum Jugendarbeit vom 10.1. bis 12.1.2000 in Braunlage. Hannover 2000, S. 18-29.

Seyfried, B. (Hrsg.): »Stolperstein« Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berlin und Bonn 1995.

Späth, K.: Tagesgruppen. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 572-589.

Späth, K.: Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Hilfeplanung. In: Jugendhilfe 41 (2003) 1, S. 12-18.

Sperber, W.: ... und in der Praxis ist dann alles ganz anders (?). Eine Untersuchung zur Ausbildungssituation von Berufspraktikantinnen und Berufspraktikanten in der beruflichen Praxis Soziale Arbeit. In: Goldbach, G./Horstmann, G./Sperber, W./Terbuyken, G. (Hrsg.): Ausbildung zur sozialen Arbeit – eine Handlungswissenschaft auf dem Prüfstand. Hemmingen 1998.

SPI – Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.): Professionalität und Qualität in Kindertageseinrichtungen. Viel erreicht – noch viel zu tun? Tagungsdokumetation »Fachpolitischer Diskurs NRW«. 4. Workshop. 2. Aufl. Köln 2000.

SPI – Sozialpädagogisches Institut NRW (Hrsg.): QUAST. Qualität für Schulkinder in Tageseinrichtungen. Kriterienkatalog. Köln 2001.

Spiegel, H. v.: Offene Arbeit mit Kindern – (k)ein Kinderspiel. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten. Münster 1997.

Spiegel, H. v. (Hrsg.): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungsberichte zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Ein Modellprojekt des Landesjugendamtes. Münster 2000.

Stadt Dormagen (Hrsg.): Dormagener Qualitätskatalog der Jugendhilfe. Ein Modell kooperativer Qualitätsentwicklung. Opladen 2001.

Stangl, W.: Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur. (Version 2.0./2001). In: p@psych e-zine 3. Jg.: http://www:paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH(SOZIALEKOMPETENZ/04.02.2003.

Statistisches Bundesamt: Fachserie K: Öffentliche Sozialleistungen. Reihe 2: Sonderbeitrag: Personal in der Jugendhilfe 1974. Stuttgart und Mainz 1977.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1982. Stuttgart und Mainz 1985.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1986. Stuttgart und Mainz 1988.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1990. Stuttgart 1992.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe am 31.12.1991 in den neuen Ländern und Berlin-Ost. Stuttgart 1993.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe am 31.12.1994. Stuttgart 1996.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen. Reihe 6.3.: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe 1998. Stuttgart 2002.

Steenblock, R.: Für eine berufliche Erstausbildung im sozialpädagogischen Bereich: 5 Thesen zur Weiterentwicklung der Kinderpflegeausbildung. In: Rabe-Kleberg, U./Krüger, H./Karsten, M. E./Bals, T. (Hrsg.): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Bielefeld 1991, S. 208-216.

Stötzel, A./Appel, M./Schumann, M.: »Verschiedene Wege zum Wirksamkeitsdialog«. Expertise zur Einführung des Wirksamkeitsdialoges in 18 Modellkommunen und -kreisen des Landes NRW. Siegen 2002.

Strasser, J./Gruber, H.: Kompetenzerwerb in der Beratung: Eine kritische Analyse des Forschungsstands. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2003) 50, S. 381-399.

Strätz, R.: Neue Konzepte in Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Landesbericht Nordrhein-Westfalen, Köln o.J.

Strätz, R. u.a.: Eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Praxis. Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Münster 2000.

Sturzenhecker, B.: Institutionelle Bedingungen der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. 3. Aufl. Münster 2000, S. 303-309.

Sturzenhecker, B.: Jugendarbeit. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 90-96.

Sturzenhecker, B.: Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 19-59.

Technische Universität Dresden (Hrsg.): Projekt »Lebensbewältigung und -bewährung«. Projektbericht. Dresden 2002.

Textor, M. R.: Zur Einführung: Die Stellung des ASD im Sozialwesen. In: Textor, M. R.: Allgemeiner Sozialdienst. Ein Handbuch für soziale Berufe. Weinheim und Basel 1994, S. 9-13.

Textor, M. R.: Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. Freiburg u.a. 1995.

Textor, M. R.: Väter im Kindergarten. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern 4 (1999) 1, S. 10-13.

Textor, M. R.: Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München 2000.

Textor, M. R.: Väter im Kindergarten. In: Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort. Landsberg/Lech 2001.

Textor, M. R.: Integration statt Segregation. In: Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Nicht nur gut aufgehoben. Kindertagesbetreuung als zukunftsorientierte Dienstleistung. Berlin 2003. S. 31-52.

Thesing, T.: Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch zur Berufskunde. 2. Aufl. Freiburg i.Br. 1993.

Thesing, T.: Heilerziehungspflege. Ein Lehrbuch zur Berufskunde. 6. Aufl. Freiburg i.Br. 2000.

Thiersch, H.: Ganzheitlichkeit und Lebensweltbezug als Handlungsmaximen der sozialen Arbeit. In: Greese, D./Güthoff, F./Kersten, P./Noack, B. (Hrsg.): Allgemeiner Sozialer Dienst. Jenseits von Allmacht und Ohnmacht. 2. Aufl. Münster 1996. S. 140-155.

Thiersch, H.: Fachlichkeit in der Jugendhilfe – aus sozialpädagogischer Sicht. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Berlin 2001, S. 25-39.

Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K. (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherin-

nen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim und München 1999.
Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit: Freizeitzentren, Jugendbildungsstätten, Aktions- und Erholungsräume. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T.: Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft Band 4. Opladen 1995, S. 107-124.
Thole, W.: Jugendarbeit – ein Stiefkind der Statistik? In: Rauschenbach, T./Schilling, M. (Hrsg.): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik. Band II: Analysen, Befunde und Perspektiven. Neuwied u.a. 1997, S. 279-320.
Thole, W.: Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 29 (1999) 3, S. 224-243.
Thole, W.. Die MitarbeiterInnen. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch Offene Jugendarbeit. Münster 2000a, S. 42-59.
Thole, W.: Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Weinheim und München 2000b.
Thole, W.: Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 13-59.
Thole, W./Küster, E.: »Wenn Jugendarbeit zum Beruf wird«. Die Qualifikationsfrage der Kinder- und Jugendarbeit. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I. (Hrsg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster 2002, S. 159-181.
Thole, W./Küster-Schapfl, E.-U.: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1997.
Tietze, W. (Hrsg.): Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse. Praxisorientierungen. Neuwied u.a. 1996.
Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied und Berlin 1998.
Uhlendorff, U.: Sozialpädagogische Diagnosen III. Ein sozialpädagogisch-hermeneutisches Verfahren für die Hilfeplanung, Weinheim und München 1997.
Uhlendorff, U.: Hilfeplanung. In: Schöne, W./Struck, M./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim und München 2002, S. 847-869.
Ulich, M./Oberhuemer, P./Soltendiek, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. Neuwied u.a. 2001.
Verein für Kommunalwissenschaften e.V. (Hrsg.): Nicht nur gut aufgehoben. Kindertagesbetreuung als zukunftsorientierte Dienstleistung. Berlin 2003.
Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände: »Für das Wohl unserer Kinder! – PISA und die Reform des Elementarbereichs«. Diskussionsbeitrag der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU) für eine grundlegende Reform der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Bereich der Kindergärten und Kindertagesstätten im Land Hessen. In: GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand (Hrsg.): Hessische Unternehmerverbände verlangen Reform der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Elementarbereich. (Dok-2002/04/03). Frankfurt a.M. 2002, o.S.
Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm Zukunft und Bildung 2003-2007. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Jugendhilfe und Bildung – Kooperation Schule und Jugendhilfe. Bildung – Erziehung, Betreuung. Berlin 2003, S. 16-22.

Waltz, C.: Berufsmotivation und Arbeitszufriedenheit des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen. In: Sturzbecher, D. (Hrsg.): Kindertagesbeteruung in Deutschland – Bilanzen und Perspektiven. Ein Beitrag zur Qualitätsdiskussion. Freiburg i.Br. 1998, S. 105-128.

Wegehaupt-Schlund, H.: Soziale Gruppenarbeit. In: Birtsch, V./Münstermann, K./Trede, W. (Hrsg.): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster 2001, S. 534-541.

Weiß, R.: Validierung von Kompetenzen: Zwischen Relevanz und praktischer Umsetzung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 50 (2002) 3, S. 246-261.

Wiesner, R./Mörsberger, T./Oberloskamp, H./Struck, J. (Hrsg.): SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarb. Aufl. München 2000.

Wolf, K.: Veränderungen in der Heimerziehungspraxis. Die großen Linien. In: Wolf, K. (Hrsg.): Entwicklungen in der Heimerziehung, 2. Aufl. Münster 1995, S. 12-64.

Wunderlich, T.: Tageseinrichtungern für Kinder. In: AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Zwischen Ausbildungsreform und Jugendhilfepraxis. Fachlichkeit in der Jugendhilfe. Symposium der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe am 2./3. November 2000 in Berlin. Berlin 2001, S. 81-90.

Zern, H.: Über Schulerfahrungen von angehenden Erziehern. In: Unsere Jugend 32 (1980a) 7, S. 301-305.

Zern, H.: Zum Selbst- und Fremdbild bei angehenden Erziehern. In: Unsere Jugend 32 (1980b) 4, S. 156-159.

Zern, H.: ErzieherInnenausbildung im Wandel – Projektarbeit als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Unsere Jugend 53 (2001) 6, S. 256-259.

Zimmer, J. u.a.: Kindergarten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Abschlussbericht zum Projekt »Zur Evaluation des Erprobungsprogramms«. Seelze und Velber 1997.

Zimmer, R.: Bewegungserziehung im Kindergarten. Rahmenkonzeption zur Integration von Spiel und Bewegung im Alltag von Kindertageseinrichtungen. 2. überarb. Aufl. Düsseldorf 2001.

Zweites Gesetz zur Ausführung des Gesetzes zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechtes (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder – GTK) vom 29. Oktober 1991 in der Fassung vom 16. Dezember 1998: http://www.tageseinrichtungen.nrw.de/index_frame.html.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1: Allgemeine Anforderungen an die verantwortliche Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe aus der Sicht der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter von 1996 19
Abb. 2.1: Das Untersuchungsdesign im Überblick 26
Abb. 3.1: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe nach Einzelberufsgruppen und Berufen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen) 52
Abb. 3.2: Das formale Qualifikationsniveau in der Kinder- und Jugendhilfe (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 58
Abb. 3.3: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe nach Einzelberufsgruppen und Berufen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen) 61
Abb. 3.4: Das formale Qualifikationsniveau in der Kinder- und Jugendhilfe (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % von allen tätigen Personen) 67
Abb. 4.1: Zur Einordnung der untersuchten Qualifikationsprofile im beruflichen Ausbildungssystem 73
Abb. 4.2: Anforderungen an die Qualifikation von Fachkräften der Fachrichtung »Sozialpädagogik« aus der Perspektive der KMK 82
Abb. 4.3: Anforderungen an die Qualifikation von Fachkräften der Fachrichtung »Heilerziehungspflege« aus der Perspektive der KMK 88
Abb. 5.1: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 124
Abb. 5.2: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 125
Abb. 5.3: Tätige Personen in Tageseinrichtungen für Kinder nach Einzelberufen und Berufsgruppen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 130
Abb. 5.4: Formale Qualifikationsstrukturen in Tageseinrichtungen für Kinder (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 131
Abb. 5.5: Die sozialpädagogische Arbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen 151
Abb. 5.6: Die Organisationsarbeit im Aufgabenprofil der Kindertageseinrichtungen 162
Abb. 5.7: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Kindern 173

Abb. 5.8: Die erforderlichen Kompetenzen für die sozialpädagogische Arbeit mit den Familien/Eltern 176
Abb. 5.9: Die erforderlichen Kompetenzen für den Bereich der Organisationsarbeit 177
Abb. 5.10: Die erforderlichen Kompetenzen für die hauswirtschaftliche und haushaltsbezogene Arbeit 179
Abb. 6.1: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1990/91) 199
Abb. 6.2: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1994) 199
Abb. 6.3: Personalstruktur im Arbeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (Deutschland, 1998) 200
Abb. 6.4: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998) 201
Abb. 6.5: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998) 201
Abb. 6.6: Personal in den ambulanten Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998) 202
Abb. 6.7: Personal in den stationären Hilfen nach Ausbildungsabschluss (alte Bundesländer, 1998) 203
Abb. 6.8: Personal in den ambulanten Hilfe nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998) 203
Abb. 6.9: Personal in den stationären Hilfen nach Ausbildungsabschluss (neue Bundesländer, 1998) 204
Abb. 6.10: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Alter (alte Bundesländer, 1998) 205
Abb. 6.11: Personal in den erzieherischen Hilfen nach Alter (neue Bundesländer, 1998) 205
Abb. 7.1: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Berufen und Berufsgruppen (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 289
Abb. 7.2: Die formalen Qualifikationsstrukturen in der Jugendarbeit (alte Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 290
Abb. 7.3: Tätige Personen in der Kinder- und Jugendarbeit nach Berufen und Berufsgruppen (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 293
Abb. 7.4: Formale Qualifikationsstrukturen in der Jugendarbeit (neue Bundesländer, 31.12.1998, in % der tätigen Personen) 294
Abb. 7.5: Wissen und Können der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit nach Thole/Küster (2002) 306
Abb. 7.6.: Die sozialpädagogische Arbeit im Aufgabenprofil der Jugendzentren 312
Abb. 7.7: Die Organisationsarbeit im Aufgabenprofil der Jugendzentren 317

Abb. 7.8: Die erforderlichen Kompetenzen für die Arbeit in Jugendzentren 328
Abb. 8.1: Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer, 1998) 349
Abb. 8.2: Personal in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (neue Bundesländer, 1998) 350
Abb. 8.3: Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (neue Bundesländer, 1998) 352
Abb. 8.4: Personen im Jugendamt nach Tätigkeitsbereichen (alte Bundesländer, 1998) 352
Abb. 8.5: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1990/91) 353
Abb. 8.6: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1994) 354
Abb. 8.7: Die Personalstruktur in den kommunalen Jugendämtern (Deutschland, 1998) 355
Abb. 8.8: Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressat-Innenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen alte Bundesländer, 1998) 356
Abb. 8.9: Personal in den kommunalen Jugendämtern mit adressat-Innenbezogenen Tätigkeiten nach Ausbildungsabschlüssen (neue Bundesländer, 1998) 357
Abb. 9.1: Einflussebenen auf das berufliche Handeln der sozialpädagogischen Fachkräfte 417

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1: Ausgewertete Fragebögen und ermitteltes Durchschnittsalter der MitarbeiterInnen in der Erhebung 34
Tab. 2.2: Anzahl der Fragebögen im Arbeitsfeld Hilfen zur Erziehung 35
Tab. 2.3: Anzahl der Fragebögen im Arbeitsfeld Jugendamt (Allgemeiner Sozialer Dienst) 40
Tab. 3.1: Entwicklung der Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (Deutschland, 1990/91-1998, jeweils am 31.12.) 48
Tab. 3.2: Entwicklung von Personal, Einrichtungen und verfügbaren Plätzen in der Kinder- und Jugendhilfe (alte Bundesländer, 1974-1998, jeweils am 31.12.) 49
Tab. 3.3: Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1974-1998) 51
Tab. 3.4: Entwicklung der ErzieherInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998) 53

Tab. 3.5: Entwicklung der KinderpflegerInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998) 55
Tab. 3.6: Entwicklung der Diplom-SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998) 56
Tab. 3.7: Entwicklung der Diplom-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (alte Bundesländer, 1990-1998) 57
Tab. 3.8: Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe nach Personal, Zahl der Einrichtungen und verfügbaren Plätzen (neue Bundesländer, 1990-1998, jeweils am 31.12.) 59
Tab. 3.9: Entwicklung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-998) 60
Tab. 3.10: Entwicklung der ErzieherInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998) 63
Tab. 3.11: Entwicklung der KinderpflegerInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998) 64
Tab. 3.12: Entwicklung der Diplom-SozialpädagogInnen/ SozialarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998) 65
Tab. 3.13: Entwicklung der Diplom-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe nach ausgewählten Merkmalen (neue Bundesländer, 1991-1998) 66
Tab 5.1: Entwicklung der Einrichtungen, Plätze und tätigen Personen in Kindertageseinrichtungen (Deutschland, 1990/91-1998, jeweils am 31.12.) 117
Tab. 5.2: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtunge und verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (alte Bundesländer, 1974-1998) 120
Tab. 5.3: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (alte Bundesländer, 31.12.1998) 122
Tab. 5.4: Ausgewählte Daten zu Personal, Einrichtungen, verfügbaren Plätzen in Kindertageseinrichtungen (neue Bundesländer, 1991-1998) 126
Tab. 5.5: Personal in Tageseinrichtungen für Kinder nach Anstellungsträger und Stellung im Beruf (neue Bundesländer, 31.12.1998) 129

Tab. 5.6: Personal nach hauptsächlicher Tätigkeit in Tageseinrichtungen für Kinder sowie nach Qualifikation (Deutschland, 31.12.1998) 135
Tab. 7.1: Entwicklung der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland (1990-2001) 284
Tab. 7.2: Ausgewählte Daten zu Personal und Einrichtungen in der Jugendarbeit (alte Bundesländer, 1974-1998) 286
Tab. 7.3: Ausgewählte Daten zu Personal und Einrichtungen in der Jugendarbeit (neue Bundesländer, 1991-1998) 292
Tab. 7.4: Personal nach hauptsächlicher Tätigkeit im Arbeitsfeld Jugendarbeit sowie nach Qualifikation (Deutschland, 31.12.1998) 297
Tab. 8.1: Personal in den kommunalen Jugendämtern (alte Bundesländer, 1974-1998) 348
Tab. 8.2: Personal in den kommunalen Jugendämtern (neue Bundesländer, 1991-1998) 348
Tab. 8.3: Beschäftigte in den kommunalen Jugendämtern nach Alter (alte Bundesländer; 1974-1998, neue Bundesländer 1991-1998) 351

Teil IV: Expertisen

Ivo Züchner: Tätigkeitsprofile und Kompetenzen von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe

1 Einleitung

Die folgende Expertise versucht anhand von Daten einer quantitativen Befragung zu analysieren, welche Tätigkeitsprofile und Kompetenzen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe existieren bzw. benötigt werden. Dabei soll den folgenden Leitfragen nachgegangen werden: Welche Tätigkeitsprofile und Arbeitsschwerpunkte haben akademisch qualifizierte MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe? Inwieweit findet sich innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe ein gemeinsames Profil der HochschulabsolventInnen bzw. wie unterscheiden sich Tätigkeiten und Anforderungen in den Einzelarbeitsfeldern Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kindertagesbetreuung und Jugendamt?

2 Untersuchungsgegenstand, Datengrundlage und Forschungsfragen

Die im Folgenden präsentierten Analysen beruhen auf Daten des von der DFG geförderten Forschungsprojekts »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«, das von 2000-2003 als Kooperationsprojekt der Universitäten Dortmund und Halle durchgeführt wurde (vgl. dazu ausführlich Krüger u.a. 2003). Im Rahmen dieses Projektes wurden anhand einer postalischen Fragebogenbefragung Berufseinmündung und -verbleib von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge an Universitäten und AbsolventInnen von Studiengängen der Sozialpädagogik und Sozialarbeit an Fachhochschulen in Deutschland untersucht. Dabei wurden u.a. sowohl Angaben zu den aktuellen Beschäftigungsverhältnissen und Tätigkeiten als auch die Einschätzungen der Erwerbstätigen in Bezug auf wichtige Wissensbestände und Kenntnisse für das Arbeitsfeld erhoben, welche für die Auswertung zur Analyse der Kinder- und Jugendhilfe herangezogen werden können.

2.1 Stichproben der Untersuchung

Für die vorliegende Expertise wurde auf zwei verschiedene Teilstichproben der Untersuchung zurückgegriffen. Im Rahmen des DFG-Projektes wurden Daten von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in ganz Deutschland und Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen in der Rhein-Main-Region und der Region Magdeburg-Halle-Leipzig der Abschlussjahrgänge 1996-1998 erhoben. Zusätzlich wurden an den Standorten Dortmund, Mainz und Tübingen die AbsolventInnen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges der Jahrgänge 1976-1978 und 1986-1988 erhoben, um auch Daten im Kohortenvergleich analysieren zu können.

So standen für die vorliegende Untersuchung zwei Stichproben zur Verfügung. Die erste und größere Stichprobe besteht aus den erwerbstätigen AbsolventInnen der Jahre 1996-1998. Von den 4.742 Erwerbstätigen (inkl. Mutterschutz) arbeitet eine Teilgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe, die 1.330 Personen umfasst (im Folgenden Stichprobe 1 genannt; vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe 1

	Insgesamt	Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe n=1.330 in z-%	Andere päd. Arbeitsfelder n=3.411 in z-%
Insgesamt	4.742	28,1	71,9
Diplom-Päd. (Uni)	3.022	25,3	74,7
Magister-Päd. (Uni)	548	19,2	80,8
Diplom-SozArb./Sozpäd. (FH)	1.172	39,3	60,7

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Mit diesen 1.330 AbsolventInnen arbeiten etwa 28% der Befragten aus der Hauptbefragung des DFG-Projektes in der Kinder- und Jugendhilfe, mit unterschiedlichen Anteilen unter den jeweiligen Studienabschlüssen. In der Kinder- und Jugendhilfe sind fast 40% der FH-AbsolventInnen, 25% der Diplom-PädagogInnen und etwa 19% der Magister-AbsolventInnen beschäftigt. Da die Erhebung im Frühjahr/Sommer 2001 stattfand, finden sich in dieser Gesamtgruppe Erwerbstätige mit einer Erwerbstätigkeit nach Studiumsabschluss von 2,5 bis maximal 5,5 Jahren.[1]

Analog zur Stichprobe 1 wurde aus der Kohortenbefragung an drei Standorten eine Teilstichprobe der in der Kinder- und Jugendhilfe Erwerbstätigen (inkl. Mutterschutz) gezogen. Da in dieser Befragung, die sich auf AbsolventInnen der Jahre 1976-1978, 1986-1988 und 1996-1998 bezog, nur Diplom-PädagogInnen befragt wurden, beschränken sich die Aussagen auf Personen dieses Qualifikationsprofils (Stichprobe 2; vgl. Tab. 2).

1 Bei der Stichprobe muss damit auf die sehr eingeschränkte Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse hingewiesen werden. So wurden in die Untersuchung einerseits Diplom- und MagisterabsolventInnen aller deutschen Hochschulstandorte (Vollerhebung der Absolventenjahrgänge) und andererseits AbsolventInnen von Fachhochschulen zweier Regionen einbezogen. Damit können zunächst nur immanente Aussagen für die vorliegende Gruppe getroffen werden, auf Varianzanalysen der Mittelwerte wird verzichtet, da bezogen auf die Befragten keine Grundgesamtheit existiert, vor der entsprechende Unterschiede sinnvoll interpretiert werden können. Zum zweiten wird die Aussagekraft für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt dadurch limitiert, dass es sich um AbsolventInnen handelt, die sich aufgrund der kurzen Zeit der Erwerbstätigkeit tendenziell noch in der beruflichen Etablierungsphase befinden.

Tab. 2: Zusammensetzung der Stichprobe 2

	Gesamt	Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe n=244 in Z-%	Andere päd. Arbeitsfelder n=981 in Z-%
Ingesamt	1.225	19,9	80,1
1970er-Kohorte	303	16,5	83,5
1980er-Kohorte	396	17,7	82,3
1990er-Kohorte	526	23,6	76,4

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Insgesamt finden sich 244 Diplom-PädagogInnen der drei Kohorten in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei nimmt der Anteil mit dem »Älterwerden« der Kohorte ab. Sind aus der 1990er-Kohorte noch 24% der Befragten im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe beschäftigt, sinkt der Anteil bis zur 1970er-Kohorte auf nur 16,5% (n=50). Aufgrund der beschränkten Fallzahl in den Einzelkohorten beziehen sich alle weiteren Auswertungen auf die jeweilige Kohorte als Gesamtgruppe, eine Differenzierung nach Arbeitsfeldern wird bei inhaltlichen Auswertungen in dieser Stichprobe nicht mehr gemacht.

2.2 Diplom-SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen und Diplom- und Magister-PädagogInnen in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Expertise beschäftigt sich ausschließlich mit akademisch qualifizierten MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe und nimmt damit nur einen Teil des Personals in den Blick. Um die quantitative Bedeutung der im Folgenden untersuchten Personengruppe für die Kinder- und Jugendhilfe in den Horizont der Beschäftigung in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt einzuordnen, kann auf die Personalstatistik der Kinder- und Jugendhilfe zurückgegriffen werden.[2] Insgesamt stellen die Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen und Diplom/Magister-PädagogInnen etwa 10,5% des Personals der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Tab. 3).

2 Da die Erhebung zum Personal in der KJH-Statistik nur alle vier Jahre durchgeführt wird, müssen sich die Aussagen zum Zeitpunkt Oktober 2003 noch auf die Personalerhebung zum 31.12.1998 beschränken. Die Daten der Erhebung zum 31.12.2002 werden nach Angaben der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik voraussichtlich im Frühjahr 2004 erwartet.

Tab. 3: Verteilung der Qualifikationsprofile beim Personal der Kinder- und Jugendhilfe (Stand 31.12.1998)

	Insgesamt	in %
Insgesamt	573.128	100,0
ErzieherIn	268.626	46,9
KinderpflegerIn	43.862	7,7
Diplom-SozialPäd./SozialArb. (FH)	49.380	8,6
HeilpädagogIn	5.076	0,9
HeilerziehungspflegerIn	1.541	0,3
Diplom-/Magister-PädagogIn (Uni)	10.769	1,9
PsychologIn	4.575	0,8
FachlehrerIn	7.299	1,3
Sonstige	182.000	31,8

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002)

Dieser eher kleine Anteil relativiert sich, wenn man den Anteil dieser Gruppe am akademischen Personal der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet, der 1998 in Deutschland 70% ausmachte (vgl. Statistisches Bundesamt 2002). Damit stellen sie über zwei Drittel aller AkademikerInnen in diesem Feld. Schaut man auf die Binnenverteilung der beiden Qualifikationsprofile in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, so erweist sich das Jugendamt als größtes Beschäftigungsfeld für die FachhochschulabsolventInnen, ganz im Gegenteil zu den Diplom- und Magister-PädagogInnen (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Verteilung der Qualifikationsprofile in der Kinder- und Jugendhilfe (Stand 31.12.1998)

	Diplom (FH)		Diplom/Magister (Uni)	
	Abs.	in %	Abs.	in %
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	49.380	100,0	10.769	100,0
Kindertageseinrichtungen	6.338	12,8	1.930	17,9
Jugendamt	14.880	30,1	1.103	10,2
Jugendarbeit	6.619	13,4	2.057	19,1
Beratungsstellen	3.769	7,6	874	8,1
Sonderpäd. Einrichtungen	1.037	2,1	279	2,6
Heimerziehung	11.049	22,4	2.768	25,7
Sonstige	5.688	11,5	1.758	16,3

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002)

Diese haben in den Arbeitsfeldern Heimerziehung und Jugendarbeit ihre Schwerpunkte, und auch relational größere Anteile in diesen Arbeitsfeldern als

die Diplom-SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen. Diese Verteilung auf die Felder muss allerdings wiederum im Verhältnis zur Personalverteilung insgesamt gesehen werden. So wird das Beschäftigungsvolumen in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt von den Kindertageseinrichtungen überragt (65% aller Beschäftigten), ein Feld in dem AkademikerInnen die Minderheit stellen. Danach folgen der Bereich der erzieherischen Hilfen (11%), die Jugendarbeit (9%) und die Jugendbehörden (6%). In Einrichtungen der Jugendsozialarbeit arbeitet nur etwa 1% aller Beschäftigten (vgl. Tab. 5).[3]

Tab. 5: Beschäftigte der Kinder- und Jugendhilfe in ausgewählten Arbeitsfeldern (Stand 31.12.1998)

	Abs.	in %
Kinder- und Jugendhilfe insg.	573.128	100,0
Kindertagesstätten	373.233	65,1
Jugendarbeit	49.967	8,7
Erzieherische Hilfen[1]	64.873	11,3
Jugendbehörden	35.385	6,2
Jugendsozialarbeit	6.745	1,2

1 Teilstationäre und stationäre Hilfen zur Erziehung

Quelle: Statistisches Bundesamt (2002)

Schaut man sich vor diesem Hintergrund die Verteilung der Stichprobe 1 auf die Arbeitsfelder an, so zeigt sich, dass gegenüber der Tabelle unter diesen die Hilfen zur Erziehung, die Jugendarbeit und auch die Jugendsozialarbeit eine deutlich größere Rolle einnehmen als im Gesamtpersonal, die Kindertageseinrichtungen spielen dagegen ein sehr viel geringere Rolle (vgl. Tab. 6).

3 Allerdings ist bei der Jugendsozialarbeit von einer Untererfassung der MitarbeiterInnen auszugehen, da aufgrund des nicht zwingenden Einrichtungsbezugs diese teilweise anderen Kategorien zugeordnet werden. Weiterhin werden einige MitarbeiterInnen in Angeboten der Jugendberufshilfe aufgrund der sehr heterogenen Trägerstrukturen nicht von der Kinder- und Jugendhilfe erfasst (vgl. dazu auch vgl. Schilling/Rauschenbach 2001).

Tab. 6: Verteilung der Stichprobe 1 in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe

	Insgesamt		Diplom (Uni)	Magister (Uni)	Diplom (FH)
		in Sp-%	in Z-%	in Z-%	in Z-%
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	1.330	100,0	57,4	7,9	34,7
Hilfen zur Erziehung	399	30,0	64,9	6,8	28,3
Institutionalisierte Beratung	69	5,2	65,2	10,1	24,6
Jugendarbeit	280	21,1	59,3	10,4	30,4
Jugendsozialarbeit/-berufshilfe	220	16,5	59,1	10,9	30,0
Kindertagesbetreuung	153	11,5	49,7	3,9	46,4
Jugendgerichtshilfe	56	4,2	35,7	10,7	53,6
Soziale Arbeit mit spez. Zielgruppen	71	5,3	56,3	7,0	36,6
Jugendamt	80	6,0	32,5	1,3	66,3
Familienergänzende Hilfen/Familienbildung	2	0,2	/	/	/

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Schaut man sich die Verteilung noch einmal nach Qualifikationen an, so erreichen die Diplom-SozialpädagogInnen überdurchschnittliche Anteile im Jugendamt, in der Kindertagesbetreuung und auch in der Jugendgerichtshilfe. Anteilig sind Diplom-PädagogInnen besonders stark in den Hilfen zur Erziehung oder aber auch in Beratungsstellen vertreten. Wendet man dieses in Spaltenprozent, wird noch einmal deutlich, dass das Jugendamt mit 11,5% bei den Diplom-SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen vertreten ist, bei den Diplom- und Magister-PädagogInnen aber nur zu 1%. Für die Diplom-PädagogInnen ergeben sich als die anteilig größten Felder die Hilfen zur Erziehung (34%) und die Jugendarbeit (28%) (vgl. Tab. A1 im Anhang).

Vergleicht man nun diese Verteilung mit derjenigen der Kohortenstudie, also mit Diplom-PädagogInnen, die auf eine wesentlich längere Erwerbstätigkeit zurückblicken, so weisen insbesondere die Anteile der Arbeit in institutionellen Beratungsstellen (22%) bei der 1970er-Kohorte, aber auch das Jugendamt (18% bei der 1970er-Kohorte, 21% bei der 1980er-Kohorte) die deutlichsten Unterschiede gegenüber der 1990er-Kohorte (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Verteilung der Stichprobe 2 nach den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (nur Diplom-PädagogInnen)

	Gesamt		1970er n=50 in %	1980er n=70 in %	1990er n=124 in %
	Abs.	in %			
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	244	100,0	100,0	100,0	100,0
Hilfen zur Erziehung	71	29,1	28,0	25,7	31,5
Institutionalisierte Beratung	23	9,4	22,0	7,1	5,6
Jugendarbeit	37	15,2	8,0	11,4	20,2
Jugendsozialarbeit/ Jugendberufshilfe	36	14,8	6,0	14,3	18,5
Kindertagesbetreuung	27	11,1	6,0	10,0	13,7
Jugendgerichtshilfe	5	2,0	6,0	1,4	0,8
Soziale Arbeit mit spez. Zielgruppen	14	5,7	6,0	8,6	4,0
Jugendamt	30	12,3	18,0	21,4	4,8
Familienergänzende Hilfen/ Familienbildung	1	0,4	0,0	0,0	0,8

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

2.3 Leitfragen/Hypothesen der Expertise

Die nachfolgende Präsentation von Ergebnissen orientiert sich an den folgenden Leitfragen.

Leitfrage 1: Wie unterscheidet sich das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe von anderen Arbeitsfeldern des Sozial- und Erziehungswesens? Wenn man den Leistungsbereich der Kinder- und Jugendhilfe nicht nur rechtlich von anderen Feldern der Sozialen Arbeit oder allgemeiner: pädagogischer Arbeit abgrenzen kann, so wäre als eine Arbeitshypothese zu vermuten, dass sich in den Strukturen der Beschäftigung sowie Aufgaben und Tätigkeiten – möglicherweise auch in der Personalzusammensetzung – der Kinder- und Jugendhilfe Unterschiede zu anderen Feldern finden lassen.

Leitfrage 2: Welche Tätigkeitsprofile haben und welche Kompetenzen brauchen MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe? Welche Kenntnisse beschreiben die MitarbeiterInnen als wichtig? Dieses ist eher eine explorative Leitfrage, da es zu Tätigkeitsprofilen und Kompetenzprofilen zwar einzelne Untersuchungen für Personen mit bestimmten Berufsqualifikationen gibt (vgl. für ErziehungswissenschaftlerInnen Parmentier 1989; Nahrstedt u.a. 1995; für

die SozialpädagogInnen vgl. Maier 1995), für die Kinder- und Jugendhilfe jedoch noch keine feldspezifischen Studien gibt.

Leitfrage 3: Inwieweit finden sich innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe in punkto Aufgaben, Tätigkeiten und Kompetenzen Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen zwischen Einzelarbeitsfeldern? Wenn man die Angebote bspw. der Kindertageseinrichtungen und der Kinder- und Jugendarbeit als prinzipiell offen für alle und auch an alle gerichtet beschreibt, dann ist als eine Arbeitshypothese möglicherweise davon auszugehen, dass auch für die Arbeit andere Tätigkeiten und Kompetenzen notwendig sind als für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, die prinzipiell eher an Unterstützung und Förderung in Situationen mit Problemcharakter ausgerichtet sind (z.B. Hilfen zur Erziehung, Jugendsozialarbeit).

Zur Untersuchung dieser Leitfragen stehen aus der angesprochenen DFG-Befragung insbesondere folgende Daten zur Verfügung:

- erstens Angaben zu den Tätigkeitsprofilen (24 Einzelitems; Skala des IAB-Betriebspanels) und daraus extrahierte Faktoren;
- zweitens Aussagen zu den überwiegenden Tätigkeitsformen (»personenbezogene, organisationsbezogene, wissensvermittelnde und wissensproduzierende Tätigkeiten«);
- drittens wurden die AbsolventInnen nach dem Einnehmen einer Leitungsfunktion und der Art der Leitungsfunktionen befragt;
- viertens finden sich Angaben zur subjektiven Einschätzung der relevanten Kompetenzen und Kenntnisse für das eigene Arbeitsfeld;
- und fünftens wurden Aussagen zum Thema berufliche Belastung, Überforderung und Zufriedenheit gemacht.

Ergänzend werden verschiedene strukturelle Angaben zu den Beschäftigungsverhältnissen (Befristung, Gehalt, Arbeitszeit etc.) hinzugezogen (vgl. zur genaueren Darstellung der Beschäftigungsstrukturen in den Einzelarbeitsfeldern vor allem die ausführlichen Tabellen A2-A6 im Anhang). Einschränkend muss zur Datenqualität betont werden, dass es sich bei den Aussagen zu Tätigkeiten und zu Kompetenzen durchgehend um Selbstangaben und Einschätzungen der Befragten handelt. Inwieweit diese tatsächlich die realen Gegebenheiten der Arbeitssituation in der Kinder- und Jugendhilfe widerspiegeln, ist letztlich nicht zu kontrollieren.

3 Die Kinder- und Jugendhilfe im Außenvergleich zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern

Zur näheren Untersuchung der Tätigkeitsprofile und Kompetenzen im Feld der Kinder- und Jugendhilfe soll im ersten Schritt der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich das Arbeitsfeld von anderen Arbeitsfeldern des Sozial- und Bildungswesens unterscheidet und ob bestimmte Struktur- oder Personenmerkmale besonders spezifisch für die Kinder- und Jugendhilfe sind. Dieses lässt sich unter zwei Gesichtspunkten untersuchen: zum einen in Hinblick auf die persönlichen Merkmale der MitarbeiterInnen in den Feldern, also z.B. Geschlecht, Alter, Qualifikationsprofile und Werteinstellungen. Zum anderen lassen sich aber auch die Strukturmerkmale und Tätigkeitsschwerpunkte der Beschäftigungsverhältnisse vergleichen.

3.1 Vergleich des Personals

Schaut man zunächst auf die Personenmerkmale, so lassen sich auf der deskriptiven Ebene in Bezug auf Alter, Geschlecht und Erwerbsdauer vielfältige Unterschiede zeigen. In einer logistischen Regression mit der abhängigen Variable Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe ja/nein, in denen die unterschiedlichen Variablen miteinander getestet werden, zeigt sich, dass vor allem die Studienrichtung Sozialpädagogik (bzw. im Magister der Studienschwerpunkt Sozialpädagogik) oder ein FH-Studium das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe gegenüber anderen Schwerpunkten oder Studienrichtungen deutlich wahrscheinlicher macht (vgl. Tab. 8).

In dem Modell stehen die AbsolventInnen, die im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe erwerbstätig sind den AbsolventInnen gegenüber, die in anderen Arbeitsfeldern arbeiten. Letztere sind in der Verbleibsstudie vor allem erwerbstätig im Bereich der Rehabilitation/Sonderpädagogik, der Erwachsenenbildung und Weiterbildung aber auch der Schule, Hochschule sowie der Personalentwicklung. Berechnet wird mit der logistischen Regression die Wahrscheinlichkeit, mit der eine Person der einen oder der anderen Gruppe angehört. Neben den Studienschwerpunkten ist interessanterweise ›ein weibliches Geschlecht der AbsolventInnen‹ in dem Modell eher ein Hinweis für eine Tätigkeit außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe; akademisch-pädagogisch qualifizierte Männer sind dementsprechend in der Kinder- und Jugendhilfe stärker vertreten als in anderen Feldern des Sozial- und Bildungswesens, auch wenn die Bedeutung dieses Einflusses als geringer eingeschätzt werden muss als beispielsweise der Einfluss der Wahl der Studienrichtung/des Studienschwerpunktes Sozialpädagogik.

Tab. 8: Zusammenhänge zum Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe auf der Ebene persönlicher Merkmale (logistische Regression mit der abhängigen Variablen Arbeitsfeld KJH ja/nein; Stichprobe 1)

	Regressionskoeffizient B	SD	Standardisierter Effektkoeffizient[4]
FH-Abschluss	1,081	0,421	1,576**
Studienrichtung/Schwerpunkt SozPäd. (Uni)	0,985	0,460	1,573**
Wertorientierung: Solidarisch	0,151	0,649	1,200**
Weibliches Geschlecht	-0,236	0,424	$1{,}086^{-1}$*
Links-Rechts-Skala	-0,069	1,325	$1{,}029^{-1}$*
abgeschl. Zweitstudium	-0,503	0,341	$1{,}123^{-1}$**
Gesamtnote	0,280	0,551	1,130*
Soziale Gründe für Wahl des Studienfaches	0,222	0,410	1,064*

Nagelkerkes R-Quadrat 10,5%; n= 3.229

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Gleichzeitig zeigen sich positive Zusammenhänge der Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe mit einer stärkeren Betonung von an Solidarität orientierten Wertvorstellungen, politisch eher linkeren Einstellungen und sozialen Gründen schon für die Wahl des Studienfaches. MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe haben offensichtlich andere Wertorientierungen als andere MitarbeiterInnen, wobei durch den Zeitpunkt der Befragung nicht unbedingt deutlich wird, ob sie diese schon in die Jugendhilfe mitgebracht haben oder während der Arbeit dort entwickeln. Einzig das Motiv für die Studienfachwahl könnte auf andere Grundeinstellungen hindeuten.

Eine bessere Gesamtabschlussnote im Studium oder ein abgeschlossenes zweites Studium machen das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe allerdings eher unwahrscheinlicher, hier haben offensichtlich die MitarbeiterInnen in anderen Feldern besserer Abschlussnoten und häufiger mehr Studienqualifikatio-

4 Die hier verwendeten standardisierten Effektkoeffizienten der logistischen Regression werden errechnet, indem man die geschätzten Regressionskoeffizienten mit der Standardabweichung der zugehörigen Variablen multipliziert und das Produkt als Exponent der Eulerschen Zahl e verwendet (vgl. Andreß u.a. 1997, S. 271). In der Präsentation stellen Effekt-Koeffizienten mit dem Exponenten -1 einen negativen Zusammenhang zwischen den erklärenden Variablen und – in diesem Fall – der Zugehörigkeit zum Arbeitsfeld KJH dar, Effekt-Koeffizienten ohne Exponenten einen positiven. Der Zusammenhang ist umso stärker, je mehr der Effekt-Koeffizient vom Wert 1 abweicht.

nen. Als nicht bedeutsam erwiesen sich im Modell individuelle Merkmale wie pädagogische Vorerfahrungen im Ehrenamt, Zivildienst oder FSJ, eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung, eine Zusatzqualifikation oder auch das Alter, hier konnte kein bedeutsamerer Zusammenhang zur Kinder- und Jugendhilfe als Arbeitsfeld im Verhältnis zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern nachgewiesen werden.

3.2 Vergleich der Tätigkeiten und Beschäftigungsverhältnisse

Analysiert man nun in vergleichbarer Art und Weise die Beschäftigungsmerkmale in und außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, so kommt ein deutlich aussagekräftigeres Modell mit größerem aufgeklärten Varianzanteil zustande. Auf der Ebene von Tätigkeiten fällt dabei gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern die hohe Bedeutung von Tätigkeiten im Rahmen von »Erziehen« und »Helfen« (Skala des IAB-Betriebspanels) auf (vgl. Tab 9).

Tab. 9: Zusammenhänge zum Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe (logistische Regression mit der abhängigen Variablen Arbeitsfeld KJH ja/nein; Stichprobe 1)

	Regressionskoeffizient B	SD	Standardisierter Effekt koeffizient
Tätigkeitsfaktor Erziehen/Helfen	0,951	0,709	1,962**
Tätigkeitsfaktor handwerkl.-gestalter. Tätigkeiten	0,504	0,536	1,310**
Tätigkeitsfaktor Leiten/Managen	0,359	0,531	1,210**
Tätigkeitsfaktor Wissenschaftliches Arbeiten	-0,808	0,470	$1{,}462^{-1}$ **
Wichtigkeit Pädagogische Kenntnisse (Faktor)	0,596	0,957	1,770**
Wichtigkeit Kenntnisse in Beratung/Therapie (Faktor)	-0,322	1,124	$1{,}435^{-1}$ **
Wichtigkeit didakt./psycholog. Kenntnisse (Faktor)	-0,302	0,945	$1{,}331^{-1}$ **
Arbeitgeber öffentlicher Dienst	0,293	0,425	1,133**
Arbeitsort in den neuen Bundesländern	0,552	0,383	1,236**
Zufrieden mit Karrieremöglichkeiten	-0,400	0,985	$1{,}483^{-1}$ **

Nagelkerkes R-Quadrat: 29,4%; n= 2.760

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Auch künstlerisch-gestalterische und handwerkliche Tätigkeiten spielen in der Kinder- und Jugendhilfe eine herausgehobene Rolle sowie Tätigkeiten, die mit Führung, Planung, Management, Verhandlung und Finanzverantwortung zu tun haben (»Leiten/Managen«). Diese Tätigkeitskomplexe sind – vereinfacht

formuliert – in den Beschäftigungsverhältnissen im Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe stärker ausgeprägt und werden mehr ausgeübt als in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern, während wissenschaftliches Arbeiten eine sehr viel geringere Rolle spielt. Bei den von den Befragten als wichtig eingeschätzten Kenntnissen spielen für die Kinder- und Jugendhilfe pädagogische Grundlagenkenntnisse, feldspezifische pädagogische Fachkenntnisse und das Wissen um pädagogische Institutionen eine Rolle. Dagegen haben Kenntnisse im Bereich Beratungsmethoden und Therapie sowie auch didaktische und psychologische Kenntnisse in den Angaben der Befragten in der Kinder- und Jugendhilfe gegenüber anderen Arbeitsfeldern eine eher geringere Relevanz.

Als strukturelle Einflussgrößen zeigen sich positive Zusammenhänge der Lage des Arbeitsortes in den neuen Bundesländern sowie auch eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst mit dem Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe – in anderen Feldern ist somit eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst unwahrscheinlicher –, gleichzeitig ist die Zufriedenheit mit den Karrieremöglichkeiten in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt deutlich geringer als in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern. Kein bedeutsamer Zusammenhang findet sich beispielsweise für die Einnahme von formalen Leitungspositionen, die Besetzung neu geschaffener Stellen, Teilzeitarbeit oder auch befristete Beschäftigungen.

Bilanziert man diese beiden Modellrechnungen, so hat das Modell mit den Merkmalen und Tätigkeitsformen in der aktuellen Beschäftigung eine deutlich höhere Aussagekraft als das an Personenmerkmale gebundene Modell. Und auch in einer gemeinsamen Analyse zeigt sich, dass sich das Arbeitsfeld Kinder- und Jugendhilfe in seiner strukturellen Gestaltung stärker von anderen Arbeitsfeldern unterscheidet als über die persönlichen Merkmale der MitarbeiterInnen.

4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Arbeitsfeldern der Jugendhilfe

Nach der Analyse der Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe im Außenvergleich zu anderen Arbeitsfeldern wird in einem zweiten Schritt vor allem die Beschreibung der Tätigkeiten und Aufgabenschwerpunkte sowie die beschriebenen notwendigen Kenntnisse und Wissensbestände für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt und im Binnenvergleich der Unterarbeitsfelder unternommen.

4.1 Tätigkeitsschwerpunkte und wichtige Kompetenzen in der Kinder- und Jugendhilfe

Dabei kann zunächst auf die Angaben zu den Tätigkeiten zurückgegriffen werden, die anhand einer Tätigkeiten-Skala des IAB (vgl. z.B. Parmentier 1989), welche allerdings um einige Items reduziert wurde, erhoben wurden. Diese Angaben wurden in der folgenden Tabelle nach absteigender Relevanz für alle MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe sortiert (vgl. Tab. 10).

Tab. 10: Tätigkeitsprofile nach Arbeitsfeld der aktuellen Stelle (Stichprobe 1)

	KJH insg. n=1.304		HzE n=388		Jugarb. n=276		Kita n=150		Jugend-amt n=76		Jugso-zarb. n=214	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Beraten	2,70	0,5	2,77	0,5	2,49	0,6	2,39	0,6	2,85	0,4	2,77	0,5
Umgang m. Menschen/ Publikumsverkehr	2,63	0,6	2,48	0,7	2,71	0,5	2,61	0,6	2,77	0,5	2,64	0,6
Verwalten	2,49	0,6	2,34	0,7	2,69	0,5	2,25	0,7	2,80	0,5	2,57	0,6
Erziehen	2,46	0,7	2,68	0,6	2,38	0,7	2,94	0,3	1,61	0,8	2,44	0,7
Planen	2,35	0,7	2,23	0,7	2,58	0,6	2,32	0,7	2,44	0,7	2,36	0,7
Helfen/Betreuen	2,32	0,8	2,49	0,7	2,08	0,8	2,46	0,7	1,88	0,9	2,35	0,7
Informieren	2,30	0,7	2,17	0,7	2,35	0,6	2,17	0,7	2,63	0,5	2,30	0,7
Entwickeln	2,28	0,7	2,17	0,7	2,51	0,6	2,26	0,7	2,21	0,7	2,38	0,6
Gesetze/ Vorschriften anwenden	2,19	0,7	2,26	0,7	1,99	0,7	1,83	0,7	2,79	0,5	2,13	0,7
Analysieren	2,13	0,7	2,26	0,7	1,97	0,6	1,97	0,7	2,32	0,7	2,01	0,7
Diagnostizieren	2,07	0,8	2,24	0,7	1,69	0,7	2,04	0,7	2,12	0,8	2,06	0,8
Werben/PR	2,05	0,8	1,81	0,7	2,46	0,7	1,95	0,7	1,77	0,7	2,18	0,7
Verhandeln	2,03	0,7	1,98	0,7	2,10	0,7	1,77	0,8	2,31	0,7	2,12	0,8
Finanzen verwalten	1,91	0,8	1,86	0,8	2,25	0,8	1,81	0,8	1,58	0,8	1,91	0,8
Überwachen	1,89	0,8	1,85	0,8	1,99	0,7	1,68	0,8	2,29	0,7	1,83	0,8
Künstlerisch/ gestalterisch arbeiten	1,86	0,8	1,84	0,7	2,06	0,7	2,45	0,7	1,12	0,4	1,74	0,7
Unterrichten	1,71	0,7	1,50	0,6	1,95	0,8	1,87	0,7	1,46	0,6	1,94	0,8
Recherchieren	1,70	0,7	1,69	0,7	1,69	0,7	1,48	0,7	2,08	0,8	1,72	0,7
Führen/Leiten	1,61	0,8	1,56	0,8	1,87	0,8	1,82	0,9	1,31	0,6	1,54	0,8
Therapieren	1,48	0,7	1,67	0,7	1,17	0,4	1,4	0,6	1,25	0,5	1,37	0,6
Handwerken	1,42	0,6	1,42	0,6	1,57	0,7	1,61	0,7	1,05	0,2	1,39	0,6
Publizieren	1,26	0,5	1,11	0,3	1,56	0,7	1,21	0,5	1,27	0,6	1,26	0,5
Pflegen	1,21	0,5	1,27	0,5	1,1	0,3	1,62	0,8	1,04	0,3	1,13	0,4
Dolmetschen	1,20	0,5	1,16	0,5	1,19	0,5	1,21	0,4	1,31	0,6	1,17	0,4
Forschen	1,14	0,4	1,10	0,3	1,14	0,4	1,19	0,5	1,22	0,5	1,15	0,4
Programmieren	1,08	0,3	1,04	0,2	1,15	0,4	1,06	0,2	1,14	0,4	1,09	0,3

Skala: 1 trifft nicht zu, 2 teils, teils, 3 trifft zu; Standardabweichung aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf eine Nachkommastelle gerundet

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Dabei überwiegen – schaut man zunächst auf die Angaben der MitrarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt – Tätigkeiten wie »Beraten«, »Umgang mit Menschen«, »Verwalten«, »Erziehen«; sehr selten ausgeübt werden Tätigkeiten wie »Publizieren«, »Pflegen«, »Dolmetschen«, »Forschen« und »Programmieren«.

In den Einzelarbeitsfeldern spielt »Erziehen« in der Kindertagesbetreuung und den Hilfen zur Erziehung eine größere Rolle als in den anderen Feldern, während »Verwalten« und »Vorschriften anwenden« schon fast naturgemäß insbesondere im Jugendamt von hoher Bedeutung ist. Verwaltungstätigkeiten werden auch gerade von den MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit überdurchschnittlich stark ausgeübt. Auch das »Entwickeln« wird in diesen beiden Arbeitsfeldern als besonders bedeutsam angegeben (vgl. auch die grafische Umsetzung in Abb. A1 im Anhang).[5]

Wenn man aus den Tätigkeitsangaben Faktoren berechnet und über diese mit Hilfe einer Clusteranalyse Gruppen bildet, ergibt sich als die beste Lösung ein 3-Clustermodell der Tätigkeitsprofile. Cluster 1 beschreibt dabei eine Gruppe von Personen, die insbesondere Tätigkeiten wie »Planen« und »Entwickeln«, »Verwalten« sowie »Verhandeln« und »Werben« sehr häufig angeben, während die in Cluster 2 einbezogenen Personen noch höhere Werte bei »Beraten«, »Publikumsverkehr«, »Gesetze und Vorschriften anwenden« sowie bei »Helfen« und »betreuen« erzielen. Diese Gruppe verweist damit gegenüber Cluster 1 deutlich stärker auch auf unmittelbare Arbeit mit AdressatInnen. Cluster 3 grenzt sich von den anderen beiden Clustern dadurch ab, dass insbesondere hier die Tätigkeiten wie »Erziehen, Betreuen, Helfen« hervorgehoben werden, die mit direkter pädagogischer Arbeit »am Adressaten« verbunden werden. Die Clusterzugehörigkeit nach Arbeitsfeldern ist in Tab. 11 ausgewiesen (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Clusterzugehörigkeit nach Arbeitsfeldern (Stichprobe 1)

	Gesamt	Cluster 1 in Z-%	Cluster 2 in Z-%	Cluster 3 in Z-%
Kinder- und Jugendhilfe insg.	1.238	18,0	50,4	31,6
Hilfen zur Erziehung	370	10,0	46,8	43,2
Jugendarbeit	271	25,8	52,8	21,4
Jugendsozialarbeit/-berufshilfe	203	18,2	54,7	27,1
Kindertagesbetreuung	144	18,1	28,5	53,5
Jugendamt	70	25,7	72,9	1,4

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

5 Über die Angabe der Mittelwerte und der Standardabweichung hinaus finden sich die Auszählungen der Häufigkeiten in den Tabellen A2-A6 im Anhang.

Insgesamt zeigt sich eine starke Vertretung des Clusters 2, das mit Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten eher auf administrativer Ebene – aber durchaus mit direktem Adressatenbezug – umschrieben werden könnte. Besonders ausgeprägt sind dementsprechend auch die Anteile der im Jugendamt und in der Jugendsozialarbeit Tätigen. Im Cluster 1 tritt die direkte Beratung eher in den Hintergrund; hier ist die planerisch-organisatorische Arbeit stärker auf struktureller Ebene verortet (»Entwickeln, planen«). Insbesondere die Kinder- und Jugendarbeit und wiederum die Arbeit im Jugendamt haben prozentual überdurchschnittlich hohe Anteile. Im Cluster 3 schließlich, in dem am meisten interaktions- und adressatenbezogenen Tätigkeiten hohe Anteile haben, sind die Hilfen zur Erziehung und die Kindertagesbereuung außerordentlich stark vertreten.

Ein ähnliches Bild ergibt sich aus den Angaben der Befragten zu den *überwiegend* ausgeübten Tätigkeiten. Dabei sind in der Kinder- und Jugendhilfe insbesondere die adressatenbezogenen Tätigkeiten vor den verwaltungsbezogenen führend. Wissensproduktion und Wissensvermittlung spielen eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 12).

Tab. 12: Überwiegend ausgeübte Tätigkeiten nach Arbeitsfeldern

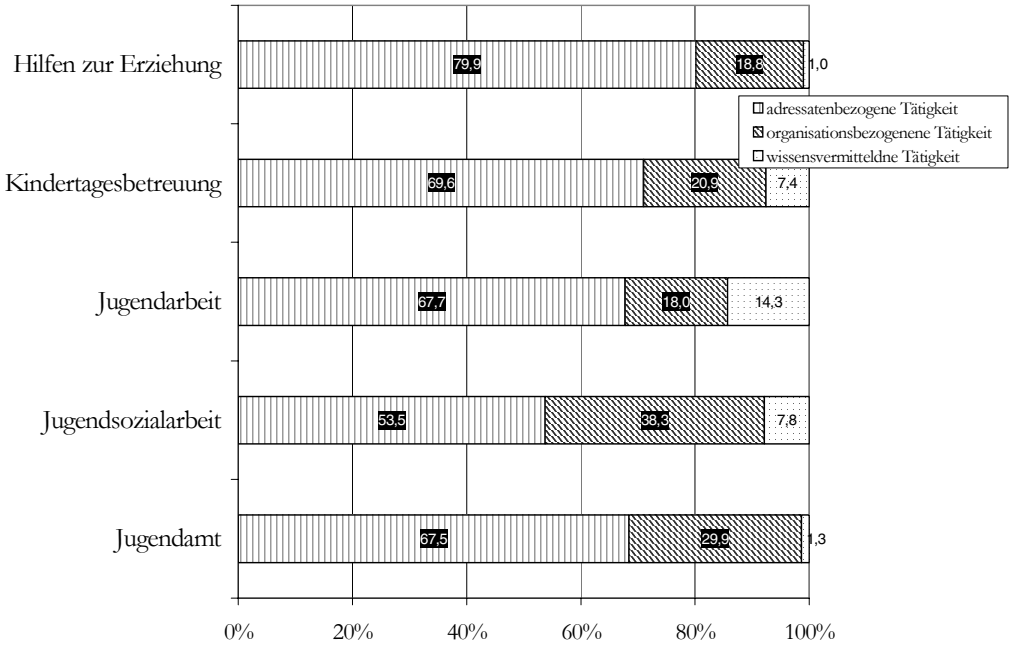
	Gesamt	Überwiegende Tätigkeit ist ...			
		adressatenbezogen in %	verwaltungsbezogen in %	wissensvermittelnd in %	wissensproduzierend in %
Kinder- und Jugendhilfe insgesamt	1.292	71,0	22,8	5,9	0,3
Hilfen zur Erziehung	389	79,9	18,8	1,0	0,3
Jugendarbeit	269	53,5	38,3	7,8	0,4
Jugendsozialarbeit/-berufshilfe	217	67,7	18,0	14,3	0,0
Kindertagesbetreuung	146	70,5	21,2	7,5	0,7
Jugendamt	77	67,5	29,9	1,3	1,3

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Unterteilt man diese Gruppen wiederum nach Arbeitsfeldern, so finden sich besonders hohe Anteile an adressatInnenbezogener Arbeit in den Hilfen zur Erziehung und der Kindertagesbetreuung, während überwiegend verwaltungsbezogene Arbeit vor allem in der Jugendarbeit und im Jugendamt ausgeübt wird (vgl. Abb. 1). In der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe hat auch die Wissensvermittlung einen größeren Anteil, was mit Blick auf die Teilbereiche Jugendberufshilfe oder auch Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen, in denen

Lernangebote von formaler Ausbildung bis hin zu Sprachkursen angeboten werden, nicht verwundern muss.

Abb. 1: Überwiegend ausgeübte Tätigkeiten nach Arbeitsfeldern (n=1.292)



Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

4.2 Einschätzung notwendiger Wissens- und Kompetenzbestände durch die MitarbeiterInnen

In der Untersuchung zum beruflichen Verbleib wurden die AbsolventInnen auch gefragt, inwieweit sie bestimmte Kenntnisse und Wissensbestände für ihre Arbeit benötigen. Als besonders bedeutsam wurde für die Jugendhilfe insgesamt das Wissen um Beratungsmethoden, pädagogisches Grundlagenwissen und pädagogisches Fach- und Handlungswissen bezeichnet (vgl. Tab. 13).

Allerdings finden sich zwischen den Einzelarbeitsfeldern doch stärkere Abweichungen, wie z.B. bei dem insgesamt als am wichtigsten eingeschätzten Punkt der Beratungsmethoden, die in den Arbeitsfeldern Jugendarbeit und Kindertageseinrichtungen längst nicht die Bedeutung haben wie im Jugendamt, in den Hilfen zur Erziehung oder der Jugendsozialarbeit. Gerade die beiden letztgenannten Arbeitsfelder unterscheiden sich strukturell dadurch von den

zuerst genannten, als dass sie weniger auf Unterstützung und Problembearbeitung ausgerichtet sind und sich stärker als Angebot für alle Kinder- und Jugendlichen verstehen.

Tab. 13: Bedeutsame Wissensbestände und Kompetenzen in der Selbstangabe nach Arbeitsfeldern (Stichprobe 1)

	KJH insg. n=1.321		HzE n=397		Jugendarbeit n=278		Kita n=151		Jugendamt n=79		Jugendsozarb. n=218	
Bedeutung von….	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Beratungsmethoden	4,22	0,9	4,41	0,8	3,71	1,0	3,78	1,0	4,46	0,9	4,36	0,8
Päd. Grundlagenwissen	4,14	1,0	4,29	0,9	4,00	1,0	4,43	0,8	4,13	1,1	4,03	1,0
Päd. Handlungsmethoden	4,08	1,0	4,03	1,0	4,36	0,9	3,76	1,0	3,37	1,2	4,26	0,9
Spez. päd. Fachwissen	4,05	1,0	4,30	0,8	3,84	1,0	4,09	0,9	3,90	1,2	3,93	1,0
Psychol. Kenntnisse	3,83	1,2	4,13	1,1	3,61	1,1	3,72	1,2	2,81	1,3	3,90	1,1
Wissen über päd. Institutionen	3,74	1,0	3,75	1,0	3,73	1,0	3,40	1,1	4,25	0,8	3,76	1,0
Verwaltungskenntnisse	3,67	1,1	3,44	1,0	3,80	1,1	3,18	1,2	4,73	0,7	3,73	1,0
Soziol. Kenntnisse	3,52	1,0	3,48	1,0	3,47	1,0	3,39	1,0	3,68	1,0	3,47	1,0
EDV Kenntnisse/ Neue Medien	3,42	1,1	3,16	1,1	3,94	0,9	2,77	1,2	3,66	1,2	3,64	1,0
Kenntnis therap. Methoden	3,37	1,2	3,95	0,9	2,58	1,1	3,26	1,1	3,24	1,3	3,00	1,2
Juristische Kenntnisse	3,27	1,1	3,29	1,1	3,00	1,0	2,59	1,1	4,28	1,0	3,25	1,0
Künstler./handwerkl. Kenntnisse	3,02	1,3	3,09	1,2	3,42	1,2	4,03	0,9	1,50	0,8	2,87	1,2
Medizin./ psychiat. Kenntnisse	2,95	1,2	3,49	1,0	2,10	1,0	2,81	1,1	3,08	1,1	2,61	1,2
Didaktik/ Curriculumsentwicklung	2,63	1,2	2,42	1,1	2,63	1,2	2,84	1,2	2,35	1,1	2,92	1,2
Managementwissen	2,59	1,2	2,46	1,2	2,96	1,2	2,42	1,3	2,83	1,1	2,58	1,1
Empir. Forschungsmethoden	2,07	0,9	2,04	0,9	2,08	0,9	1,82	0,8	2,36	1,1	2,02	0,8
Englischkenntnisse	1,99	1,1	1,87	1,0	2,19	1,2	1,82	1,0	2,13	1,0	1,90	1,0
Fremdsprachenkenntn.	1,90	1,0	1,78	0,9	2,08	1,1	2,01	1,1	1,80	0,8	1,82	1,0

Skala: 1=unwichtig bis 5 = sehr wichtig

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Pädagogisches Grundlagenwissen und spezielles pädagogisches Fachwissen werden insbesondere in den Hilfen zur Erziehung und der Kindertagesbetreuung als wichtig eingeschätzt, pädagogische Handlungsmethoden dagegen vor allem in der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Juristische Kenntnisse und Verwaltungskenntnisse sind naturgemäß vor allem in den Aussagen von MitarbeiterInnen des Jugendamtes von Bedeutung, während z.B. handwerkliche und künstlerische Kenntnisse vor allem in der Kinderbetreuung und der Jugendarbeit eine Rolle spielen. Bilanziert man diese und weitere Unterscheidungen nach Tätigkeiten, so zeigen sich relativ deutlich feldspezifische Profile, die Kenntnisse und Wissen gerade in Abhängigkeit von AdressatInnen und Aufgabenstellungen deutlich machen.

4.3 Leitungsfunktionen

Mit Blick auf die Tätigkeitsprofile erscheint auch interessant, inwieweit in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. in deren Einzelarbeitsfeldern Leitungspositionen eingenommen werden. 2,5 bis 5,5 Jahre nach Studiumsabschluss haben von den MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe fast 25% eine Leitungsposition inne, davon am häufigsten als Leitung einer Arbeitsgruppe (vgl. Tab. 14).

Tab 14: Ausübung von Leitungsfunktionen nach Arbeitsfeldern (Stichprobe 1)

	KJH insg.		HzE		Jugend-arbeit		Kita		Jugend-amt		Jugend-sozarb.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Insgesamt	1.281	100	379	100	271	100	147	100	79	100	214	100
Nein	976	76,2	290	76,5	181	66,8	90	61,2	73	92,4	173	80,8
ja, Arbeitsgruppe	144	11,2	53	14,0	37	13,7	21	14,3	4	5,1	19	8,9
ja, Abteilung	64	5,0	22	5,8	15	5,5	6	4,1	1	1,3	13	6,1
ja, Einrichtung in Verwaltungseinheit	49	3,8	5	1,3	22	8,1	14	9,5	1	1,3	3	1,4
ja, eigenständige Einrichtung	48	3,7	9	2,4	16	5,9	16	10,9	0	0,0	6	2,8

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Allerdings differenziert sich auch dieses wieder deutlich nach Arbeitsfeldern aus: Leitungsfunktionen erreichen die AbsolventInnen am häufigsten in Kindertageseinrichtungen und in der Jugendarbeit, wo etwa ein Drittel 2,5-5,5 Jahre nach dem Diplom eine Leitungsfunktion bekleidete. In der Kindertagesbetreuung hatten dabei immerhin 10% schon die Leitung einer Einrichtung übernommen. Am seltensten ist die Einrichtungsleitung, sieht man vom Jugend-

amt ab, in der Jugendsozialarbeit zu finden. Dies mag aber auch darauf zurückzuführen sein, dass die Jugendsozialarbeit in vielen Fällen (z.B. Streetwork, Schulsozialarbeit) nicht über eigene Einrichtungen verfügt.

4.4 Gestaltungsmöglichkeiten und Belastungsempfinden in den Feldern

Zur Analyse von Aufgaben und Tätigkeiten können auch die Angaben zu Gestaltungsmöglichkeiten und dem Belastungsempfinden der MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe hinzugezogen werden. Dabei zeigen sich zwischen den meisten Arbeitsfeldern starke Gemeinsamkeiten, nur die MitarbeiterInnen des Jugendamtes unterscheiden sich zum Teil sehr deutlich davon (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Belastungsempfinden nach Arbeitsfeldern (Stichprobe 1)

	KJH insg. n=1.318		HzE n=396		Jugend-arbeit n=278		Kita n=151		Jugend-amt n=79		Jugend-sozarb. n=216	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Arbeit erfordert hohen pers. Einsatz	4,43	0,8	4,52	0,7	4,44	0,7	4,48	0,8	4,34	0,8	4,35	0,9
Dazu lernen erforderlich	3,76	1,0	3,73	1,0	3,73	1,0	3,54	1,1	4,09	1,0	3,71	1,0
Kann Neuerungen durchsetzen	3,67	1,0	3,62	1,0	3,99	1,0	3,80	1,1	2,89	1,1	3,66	1,1
Tätigkeit entspricht Qualifikation	3,51	1,4	3,50	1,4	3,55	1,3	2,41	1,3	4,06	1,3	3,72	1,4
Aufgaben übersichtlich und geregelt	2,98	1,1	2,97	1,0	2,71	1,1	3,41	1,0	2,91	1,2	2,79	1,1
Leistungsdruck	2,97	1,1	2,99	1,1	2,97	1,1	2,70	1,2	3,64	1,0	3,04	1,1
Gefühl der Überforderung	2,51	1,2	2,46	1,1	2,63	1,2	2,24	1,1	3,08	1,2	2,59	1,2
Gefühl des Ausgebrannt seins	2,30	1,1	2,29	1,1	2,23	1,1	2,32	1,1	2,84	1,3	2,33	1,1
Polit. Einflussnahme möglich	2,13	1,1	1,78	0,9	2,67	1,3	1,84	1,0	2,33	1,2	2,14	1,1

Skala: 1 = trifft nicht zu bis 5 = trifft zu

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

In der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt wird die eigene Arbeit grundsätzlich als sehr vielfältig wahrgenommen, die MitarbeiterInnen bestätigen in der Sum-

me aber die Möglichkeit Neuerungen durchzusetzen. Ein hoher persönlicher Einsatz sowie das »Weiterlernen« in der Berufstätigkeit werden von einer großen Mehrheit der Befragten als wichtig eingeschätzt. Leistungsdruck in der eigenen Arbeit wird nicht übermäßig wahrgenommen und das Gefühl der Überforderung ist generell auch eher unterdurchschnittlich vertreten.

Während diese Befunde in der Tendenz für alle MitarbeiterInnen der verschiedenen Felder gelten, wird von den JugendamtsmitarbeiterInnen verstärkt ein Belastungsempfinden ausgedrückt. Gegenüber allen anderen Befragten betonen sie noch stärker die Notwendigkeit des »Dazulernens«. Sie können ihrer Selbstauskunft nach kaum Neuerungen durchsetzen, stehen stärker als andere unter Leistungsdruck und äußern häufiger Gefühle der Überforderung und des »Ausgebranntseins«. Gleichwohl fühlen sie sich von allen Befragten am ehesten qualifikationsadäquat eingesetzt (was vor allem in der Kindertagesbetreuung ein Problem darzustellen scheint).

5 Wandel der Profile im Kohortenvergleich?

Im letzten Teil der Expertise soll abschließend noch ein Blick auf mögliche Veränderungen der Tätigkeitsprofile im Laufe von Berufskarrieren geworfen werden, ist doch davon auszugehen, dass mit der beruflichen Etablierung und längeren Berufstätigkeit auch andere Berufspositionen erreicht werden, als diejenigen, die die AbsolventInnen 2,5-5,5 Jahre nach dem Studium einnehmen. Daher kann der Blick auf die untersuchten Items in der Kohortenstudie (Stichprobe 2) möglicherweise Tendenzen dieser Veränderungen aufzeigen, auch wenn sie natürlich aufgrund der Zeitgebundenheit keinen prognostischen Charakter für die 1990er-Kohorte haben können. Gleichzeitig ist noch einmal einschränkend zu betonen, dass es sich hierbei nur um Diplom-PädagogInnen und damit universitär Qualifizierte handelt, denen man zumindest laufbahnrechtlich mehr Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs zusprechen kann als möglicherweise FH-AbsolventInnen oder über eine berufliche Ausbildung Qualifizierten. So existieren in den Tätigkeitsprofilen der aktuellen Beschäftigung, die in der Tab. 10 für die Stichprobe 1 dargestellt werden, sichtbare Unterschiede zwischen den verschiedenen AbsolventInnenjahrgängen (vgl. Tab. 16).

Tab. 16: Tätigkeitsprofile im Kohortenvergleich (nur Diplom-PädagogInnen; Stichprobe 2)

	1970er-Kohorte n=45		1980er-Kohorte n=65		1990er-Kohorte n=120	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Publikumsverkehr/ Umgang m. Menschen	2,78	0,5	2,78	0,5	2,52	0,7
Beraten	2,75	0,5	2,75	0,5	2,70	0,5
Verwalten	2,67	0,6	2,63	0,6	2,45	0,7
Planen	2,62	0,6	2,48	0,7	2,35	0,7
Gesetze/Vorschriften anwenden	2,57	0,6	2,25	0,8	1,91	0,7
Entwickeln	2,49	0,6	2,36	0,7	2,29	0,6
Verhandeln	2,49	0,6	2,22	0,7	2,05	0,7
Informieren	2,42	0,6	2,48	0,7	2,21	0,7
Werben/PR	2,38	0,7	2,15	0,8	1,98	0,8
Überwachen	2,26	0,8	2,18	0,8	1,83	0,8
Diagnostizieren	2,16	0,9	1,94	0,7	2,13	0,7
Finanzmittel verwalten	2,16	0,8	1,97	0,8	1,89	0,8
Analysieren	2,14	0,8	2,12	0,7	2,07	0,7
Führen/Leiten	2,05	0,9	1,87	0,9	1,66	0,8
Recherchieren	1,95	0,8	1,66	0,7	1,63	0,7
Erziehen	1,93	0,8	2,08	0,9	2,53	0,7
Helfen/Betreuen	1,84	0,8	1,93	0,9	2,27	0,8
Unterrichten	1,60	0,7	1,78	0,7	1,78	0,7
Therapieren	1,45	0,8	1,58	0,8	1,54	0,7
Publizieren	1,44	0,7	1,39	0,6	1,26	0,5
Künstlerisch/ Gestalterisch arbeiten	1,39	0,6	1,49	0,8	1,80	0,7
Dolmetschen	1,29	0,6	1,17	0,5	1,15	0,4
Forschen	1,19	0,5	1,12	0,4	1,16	0,4
Pflegen	1,12	0,4	1,07	0,3	1,24	0,6
Handwerklich arbeiten	1,12	0,4	1,22	0,5	1,38	0,6
Programmieren	1,07	0,3	1,03	0,2	1,06	0,2

Skala: 1 = nie bis 3 = oft

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

So erzielen vor allem die organisationsbezogenen Variablen wie »Verwalten«, »Überwachen«, »Finanzmittel verwalten«, »Gesetze/Vorschriften anwenden«,

»Führen/Leiten« etc. für die derzeitigen Tätigkeiten der »AltabsolventInnen«, also der 1970er- und auch der 1980er-Kohorte, deutlich höhere Werte, während mit »erzieherische Tätigkeiten« bzw. »Helfen/Betreuen« gerade adressatInnenbezogene Tätigkeiten in diesen beiden Gruppen gegenüber der 1990er-Kohorte deutlich geringere Nennungen einnehmen. Dabei ist in fast allen Fällen eine schrittweise und stetige Ab- bzw. Zunahme von der 1970er- über die 1980er- hin zur 1990er-Generation zu beobachten, die man durchaus als Wandel von adressatInnenbezogenen hin zu verwaltungsbezogenen Tätigkeiten beschreiben kann.

Dies findet seine Entsprechung auch in der Betonung von Kompetenzen und Wissensbereichen. Die AbsolventInnen der 1970er-Jahre betonen ausgeprägter als die nachfolgenden Kohorten Verwaltungskenntnisse, Wissen über pädagogische Institutionen, juristische Kenntnisse aber auch Grundlagenwissen, soziologische Kenntnisse oder das Wissen um Beratungsmethoden als für ihre Berufstätigkeit bedeutsam (vgl. Tab. 17).

Tab. 17: Bedeutung von Kompetenzen und Kenntnissen im Kohortenvergleich (nur Diplom-PädagogInnen, Stichprobe 2)

	1970er-Kohorte n=49		1980er-Kohorte n=69		1990er-Kohorte n=118	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Beratungsmethoden	4,32	0,8	4,26	1,1	4,14	1,0
Psychol. Kenntnisse	4,27	0,9	4,17	0,8	4,22	0,9
Päd. Grundlagenwissen	4,16	0,9	3,96	1,0	3,87	1,0
Spez. päd. Fachwissen	4,08	1,1	3,89	1,0	4,03	1,1
Verwaltungskenntnisse	4,00	1,0	3,69	1,1	3,43	1,1
Päd. Handlungsmethoden	3,92	1,1	4,00	1,2	4,08	1,1
Wissen über päd. Institutionen	3,92	1,1	3,91	1,1	3,48	1,2
EDV-Kenntnisse/Neue Medien	3,68	1,0	3,51	1,1	3,32	1,2
Soziol. Kenntnisse	3,67	1,1	3,41	0,9	3,37	1,1
Kenntnis therap. Methoden	3,64	1,2	3,34	1,2	3,32	1,3
Juristische Kenntnisse	3,56	1,0	3,43	1,0	2,94	1,1
Medizin./psychiat. Kenntnisse	3,12	1,2	2,93	1,3	2,88	1,3
Managementwissen	2,90	1,5	2,61	1,3	2,40	1,2
Didaktik/Curriculumentwicklung	2,44	1,2	2,47	1,1	2,28	1,2
Künstler./handwerkl. Kenntnisse	2,27	1,1	2,44	1,4	2,96	1,2
Empir. Forschungsmethoden	2,22	1,1	2,03	0,9	1,94	0,9
Englischkenntnisse	2,18	1,0	1,86	0,9	1,83	1,1
Fremdsprachenkenntnisse	1,96	1,1	1,63	0,8	1,78	0,9

Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Gerade in der 1990er-Kohorte wird dagegen stärker die Bedeutung des Wissens um pädagogische Handlungsmethoden sowie handwerklich-künstlerischer Kenntnisse und Fähigkeiten betont. Auch hier findet sich das Muster der stärker auf praktische personenbezogene Tätigkeiten der jüngeren Generation. Insgesamt – und das gilt es als Gemeinsamkeit festzuhalten – unterscheiden sich die Kohorten jedoch stärker in der Betonung bzw. Ausprägung der Items, als in der Reihenfolge, die über die drei Kohorten hinweg relativ konstant bleibt (vgl. auch Abb. A2 im Anhang) und zumindest auf nicht gänzlich geänderte Anforderungen in der Arbeit schließen lässt. Nachrichtlich kann hierzu aber auch angemerkt werden, dass mit dem »Altern« der Diplom-PädagogInnen eine deutlich stärkere Zufriedenheit mit Arbeitsinhalten und Bezahlung einsetzt. Ferner ist zu konstatieren, dass umso länger der Studiumsabschluss zurückliegt, umso höher die Wahrscheinlichkeit ist, dass die eigene Arbeit qualifikationsadäquat ist.

6 Gemeinsamkeiten und Differenzen – eine Bilanz

Bilanziert man die aufgeführten Befunde, so bleibt als Fazit der Befund von Gemeinsamkeiten *und* Differenzen. Gegenüber anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wie z.B. der Erwachsenenbildung/Weiterbildung aber auch der Rehabilitation und Sonderpädagogik können einige Besonderheiten herausgestellt werden, die insbesondere auf der Ebene von Tätigkeiten liegen. So kann – mit aller Vorsicht – die Kinder- und Jugendhilfe vielleicht als das »pädagogischte« aller pädagogischen Arbeitsfelder bezeichnet werden, worauf die hohen Werte von Tätigkeiten wie »Erziehen« und »Helfen« oder die deutliche Betonung pädagogischer Kenntnisse und pädagogischen Wissens durch Befragte aus der Kinder- und Jugendhilfe auch im Unterschied zu anderen pädagogischen Arbeitsfeldern hinweisen (vgl. Kap. 3). Zudem wird bei den Befragten vor allem Tätigkeiten und Kenntnissen eine hohe Bedeutung zugemessen, die auch in erziehungswissenschaftlichen Kerncurricula und Fachdiskussionen als die genuin pädagogischen bezeichnet werden. Geht man nun nicht davon aus, dass die MitarbeiterInnen der Kinder- und Jugendhilfe in ihrem pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Fachstudium überdurchschnittlich gut gelernt haben – und die Abschlussnoten lassen zumindest eher auf das Gegenteil schließen – , kann man hieraus »das Pädagogische« als eine zentrale Gemeinsamkeit konstruieren, die natürlich auch im Auftrag und in dem Alter der AdressatInnen der Kinder- und Jugendhilfe begründet ist.

Differenzen lassen sich jedoch teilweise sehr deutlich zwischen den großen untersuchten Arbeitsfeldern Hilfen zur Erziehung, Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, Kindertagesbetreuung und auch dem Arbeitsfeld Jugendamt herausarbeiten. So unterscheiden sich Tätigkeiten und notwendige Kompetenzen auch über die Inhalte, wobei man zum einen tendenziell stärker personenorientierte und pädagogische Felder wie die Hilfen zur Erziehung und die Kindertagesbetreuung beschreiben kann, denen die eher aus Aufgaben der Planung, Ver-

waltung, Entwicklung und Vermittlung bestehenden Arbeitsbereiche der Jugendsozialarbeit und Jugendarbeit gegenüberstehen, während das Jugendamt in einigen Punkten eine Sonderstellung einnimmt. Gleichzeitig finden sich gerade mit Blick auf Beratung und Unterstützung höhere Analogien zwischen den Feldern Hilfen zur Erziehung und Jugendsozialarbeit einerseits und den eher offenen und freiwilligen Angeboten Kindertagesbetreuung und Jugendarbeit andererseits. An diesem Punkt ist allerdings noch einmal auf die Zusammensetzung der Befragten hinzuweisen, die ja ausschließlich Fachhochschul- und UniversitätsabsolventInnen mit kürzerer Berufsbiographie sind und daher die Arbeitsfelder über diese Typisierung nicht generell charakterisiert werden können.

Die hier angesprochenen Gemeinsamkeiten und Differenzen könnten als Vorarbeiten für weitere Untersuchungen dienen. Inwieweit diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten tatsächlich verallgemeinerbar sind und für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt – und damit auch für anders qualifiziertes Personal – gelten, darüber können mit der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Stichprobe(n) keine repräsentativen Aussagen getroffen werden. Dafür wäre eine weitere Untersuchung mit entsprechendem Stichprobendesign und möglicherweise noch feinerem Instrumentarium vonnöten.

7 Literatur

Andres, H.-J. u.a.: Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Berlin 1997.

Krüger, H.-H. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München 2003.

Maier, K.: Berufsziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studierverhalten und Berufseinmündung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Freiburg 1995.

Nahrstedt, W. u.a.: Diplom – und dann … . Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft der Jahre 1990-1994. Bielefeld 1995.

Parmentier, K.: Wege aus der Arbeitslosigkeit. Zum Berufsverbleib von ehemals arbeitslos gemeldeten Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern. In: Parmentier, K./Stooß, F. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern (BeitrAB 125), herausgegeben vom IAB. Nürnberg 1989, S. 55-168.

Schilling, M./Rauschenbach, T.: Jugendsozialarbeit im Spiegel der Statistik. Iin: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Band 2. Münster 2001, S. 1049-1069.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 13: Sozialleistungen, Reihe 6.3: Einrichtungen und tätige Personen in der Jugendhilfe. Stuttgart 2002.

Abkürzungen

HzE: Hilfen zur Erziehung
Jugarb.: Jugendarbeit
Jugsoz.: Jugendsozialarbeit
Jugamt: Jugendamt
Kita: Kindertageseinrichtungen
KJH: Kinder- und Jugendhilfe
SD: Standardabweichung
MW: Mittelwert

8 Tabellenanhang

Tab. A1: Verteilung der Befragten nach Qualifikation und Arbeitsfeldern

	Insgesamt		Diplom (FH)	Diplom (Uni)	Magister (Uni)
	Abs.	in Sp-%	in Sp-%	in Sp-%	in Sp-%
Kinder- und Jugendhilfe insg.	1.330	1.330	461	764	105
Hilfen zur Erziehung	399	30,0	24,5	33,9	25,7
Institutionalisierte Beratung	69	5,2	3,7	6,7	6,7
Jugendarbeit	280	21,1	18,4	27,6	27,6
Jugendsozialarbeit/ -berufshilfe	220	16,5	14,3	22,9	22,9
Kindertagesbetreuung	153	11,5	15,4	5,7	5,7
Jugendgerichtshilfe	56	4,2	6,5	5,7	5,7
Soziale Arbeit mit spez. Zielgruppen	71	5,3	5,6	4,8	4,8
Jugendamt	80	6,0	11,5	1,0	1,0
Familienergänzende Hilfen/ Familienbildung	2	0,2	0,0	0,0	0,0

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A2: Personen, Beschäftigungsmerkmale und Tätigkeitsprofile in den Hilfen zur Erziehung

Alter (n=391)	Min = 25 Max = 53	MW = 32,4 SD = 4,7
	Häufigkeit	in %
Geschlecht (n=391)		
Weiblich	295	75,4
Männlich	96	24,6
Abschlussart (n=399)		
Diplom (Uni)	259	64,9
Magister	27	6,8
Fachhochschule	113	28,3
Studienschwerpunkt (n=399)		
FH	113	28,3
Studienrichtung/Schwerpunkt Sozpäd. (Uni)	175	43,9
Sonstige Studienschwerpunkte Diplom/ Magister	111	27,8
Zweites Studium (n=399)		
Abgeschl. zweites Studium	28	7,0
Form akt. Erwerbstätigkeit (n=395)		
Selbständig/freiberuflich	21	5,3
Unbefristet erwerbstätig	315	79,7
Befristet erwerbstätig	59	14,9
Trägergruppen (n=381)		
Öffentliche Träger	28	7,3
Wohlfahrtsverbände/Kirchen	170	44,6
Sonst. gemeinnützige Träger	152	39,9
Privatgewerbliche Träger	19	5,0
Sonstige Träger	12	3,1
Tarifliche Bezahlung (n=392)		
Tarif	346	88,3
Geld	46	11,7
Tarifgruppen (n=346)		
BAT I/Ia/Ib und entspr.	3	0,9
BAT IIa, b und entspr.	10	2,9
BAT III und entspr.	8	2,3
BAT IVa, b und entspr.	245	70,8
BAT Va, b, c und entspr.	74	21,4
BAT VIa, b/VII und entspr.	6	1,7

Arbeitszeit (n=382)		
Vollzeit	241	63,1
Teilzeit	131	34,3
Geringfügige Beschäftigung	10	2,6
Akt. Stelle neu geschaffen (n=352)		
Neu geschaffen	109	31,0
Weiß nicht	11	3,1
Bereits vorhanden	232	65,9

Tätigkeiten (n=391)	trifft nicht zu in %	teils/teils in %	trifft zu in %
Unterrichten	58,2	33,5	8,2
Erziehen	5,0	21,7	73,3
Forschen	91,8	7,0	1,3
Entwickeln	16,1	50,4	33,5
Diagnostizieren	15,9	44,2	39,9
Beraten	1,5	20,4	78,1
Therapieren	47,2	39,0	13,8
Analysieren	11,8	50,5	37,7
Verwalten	11,6	42,5	46,0
Planen	16,8	43,7	39,4
Dolmetschen	87,6	9,1	3,3
Finanzmittel verwalten	37,4	39,4	23,1
Überwachen	37,0	40,6	22,4
Programmieren	95,7	4,3	100,0
Pflegen	77,6	18,4	4,1
Helfen/Betreuen	10,4	29,8	59,8
Verhandeln	24,9	52,4	22,6
Werben/PR	37,7	44,0	18,3
Publizieren	90,3	8,7	1,0
Handwerklich arbeiten	64,1	30,0	5,9
Recherchieren	44,1	43,3	12,7
Informieren	15,0	53,4	31,6
Gesetze/Vorschriften anwenden	14,4	45,2	40,4
Künstlerisch/Gestalterisch arbeiten	33,0	49,7	17,3
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	13,7	24,1	62,2
Führen/Leiten	65,2	13,8	21,0

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A3: Personen, Beschäftigungsmerkmale und Tätigkeitsprofile in der Jugendarbeit

Alter (n=278)	Min = 25 Max = 54	MW = 33,0 SD = 4,4
	Häufigkeit	in %
Geschlecht (n=272)		
Weiblich	181	66,5
Männlich	91	33,5
Abschlussart (n=280)		
Diplom (Uni)	166	59,3
Magister	29	10,4
Fachhochschule	85	30,4
Studienschwerpunkte (n=280)		
FH	85	30,4
Studienrichtung/Schwerpunkt Sozpäd. (Uni)	107	38,2
Sonstige Studienschwerpunkte Diplom/ Magister	88	31,4
Zweites Studium (n=280)		
Abgeschl. zweites Studium	25	8,9
Trägergruppen (n=268)		
Öffentliche Träger	85	31,7
Wohlfahrtsverbände/Kirchen	89	33,2
Sonst. gemeinnützige Träger	84	31,3
Privatgewerbliche Träger	5	1,9
Sonstige Träger	5	1,9
Bezahlung (n=280)		
Nicht tarifliche Bezahlung	28	10,2
Tarifliche Bezahlung	247	89,8
Tarifgruppen (n=247)		
BAT I/Ia/Ib und entspr.	1	0,4
BAT IIa, b und entspr.	7	2,8
BAT III und entspr.	7	2,8
BAT IVa, b und entspr.	168	68,0
BAT Va, b, c und entspr.	64	25,9
Form akt. Erwerbstätigkeit (n= 279)		
Selbständig/freiberuflich	8	2,9
Unbefristet erwerbstätig	207	74,2
Befristet erwerbstätig	64	22,9

Arbeitszeit (n=265)		
Vollzeit	174	65,7
Teilzeit	88	33,2
Geringfügige Beschäftigung	3	1,1
Akt. Stelle neu geschaffen (n=241)		
Neu geschaffen	50	20,7
Weiß nicht	3	1,2
Bereits vorhanden	188	78,0

Tätigkeiten (n=270)	trifft nicht zu in %	teils/teils in %	trifft zu in %
Unterrichten	31,3	42,8	25,9
Erziehen	12,2	37,6	50,2
Forschen	87,4	11,6	1,1
Entwickeln	7,2	34,5	58,3
Diagnostizieren	42,8	45,3	12,0
Beraten	6,5	38,0	55,6
Therapieren	85,6	12,3	2,2
Analysieren	21,9	59,4	18,7
Verwalten	2,9	25,5	71,6
Planen	5,4	31,3	63,3
Dolmetschen	83,8	13,7	2,5
Finanzmittel verwalten	19,7	35,5	44,8
Überwachen	26,6	47,5	25,9
Programmieren	87,1	10,4	2,5
Pflegen	90,6	8,3	1,1
Helfen/Betreuen	28,3	35,5	36,2
Verhandeln	19,8	50,7	29,5
Werben/PR	9,0	36,3	54,7
Publizieren	54,7	34,9	10,4
Handwerklich arbeiten	52,9	37,1	10,1
Recherchieren	42,8	45,7	11,5
Informieren	6,8	51,6	41,6
Gesetze/Vorschriften anwenden	26,2	49,1	24,7
Künstlerisch/Gestalterisch arbeiten	24,5	45,0	30,6
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	4,3	20,1	75,5
Führen/leiten	43,0	27,2	29,7

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A4: Personen, Beschäftigungsmerkmale und Tätigkeitsprofile in den Kindertageseinrichtungen

Alter (n=152)	Min = 27 Max = 49	MW = 33,3 SD = 4,7
	Häufigkeit	in %
Geschlecht (n=152)		
Weiblich	134	88,2
Männlich	18	11,8
Abschlussart (n=153)		
Diplom (Uni)	76	49,7
Magister	6	3,9
Fachhochschule	71	46,4
Studienschwerpunkt (n=155)		
FH	71	46,4
Studienrichtung/Schwerpunkt Sozpäd. (Uni)	37	24,2
Sonstige Studienschwerpunkte Diplom/Magister	45	29,4
Zweites Studium (n=143)		
Abgeschl. zweites Zweitstudium	10	6,5
Form akt. Erwerbstätigkeit (n=151)		
Selbständig/freiberuflich	2	1,3
Unbefristet erwerbstätig	114	75,5
Befristet erwerbstätig	35	23,2
Trägergruppen (n=149)		
Öffentliche Träger	45	30,2
Wohlfahrtsverbände/Kirchen	53	35,6
Sonst. gemeinnützige Träger	45	30,2
Privatgewerbliche Träger	2	1,3
Sonstige Träger	4	2,7
Bezahlung (n=148)		
Nicht tarifliche Bezahlung	22	14,9
Tarifliche Bezahlung	126	85,1
Tarifgruppen (n=126)		
BAT IIa, b und entspr.	1	0,8
BAT III und entspr.	2	1,6
BAT IVa, b und entspr.	38	30,2
BAT Va, b, c und entspr.	66	52,4
BAT VIa, b/VII und entspr.	19	15,1
Arbeitszeit (n=147)		
Vollzeit	77	52,4

Teilzeit	67	45,6
Geringfügige Beschäftigung	3	2,0
Akt. Stelle neu geschaffen (n=131)		
Neu geschaffen	20	15,2
Weiß nicht	2	1,5
Bereits vorhanden	109	83,2

Tätigkeiten (n=150)	trifft nicht zu in %	teils/teils in %	trifft zu in %
Unterrichten	31,3	50,7	18,0
Erziehen	1,3	3,3	95,4
Forschen	84,1	13,2	2,6
Entwickeln	11,4	51,7	36,9
Diagnostizieren	22,0	52,0	26,0
Beraten	8,5	43,8	47,7
Therapieren	65,3	29,3	5,3
Analysieren	25,2	53,0	21,9
Verwalten	17,8	39,5	42,8
Planen	12,5	42,8	44,7
Dolmetschen	80,1	18,5	1,3
Finanzmittel verwalten	42,8	33,6	23,7
Überwachen	50,3	31,8	17,9
Programmieren	94,0	6,0	0,0
Pflegen	53,6	30,5	15,9
Helfen/betreuen	11,3	31,1	57,6
verhandeln	42,0	38,7	19,3
Werben/PR	28,9	46,7	24,3
Publizieren	81,5	16,6	2,0
Handwerklich arbeiten	52,0	34,9	13,2
Recherchieren	60,9	29,8	9,3
Informieren	14,5	53,9	31,6
Gesetze/Vorschriften anwenden	35,1	47,0	17,9
Künstlerisch/gestalterisch arbeiten	10,5	34,0	55,6
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	7,2	24,2	68,6
Führen/leiten	48,0	21,7	30,3

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A5: Personen, Beschäftigungsmerkmale und Tätigkeitsprofile in der Jugendsozialarbeit

Alter (n=213)	Min = 26 Max = 50	MW = 32,2 SD = 4,3
	Häufigkeit	in %
Geschlecht (n=216)		
Weiblich	172	79,6
Männlich	44	20,4
Abschlussart (n=220)		
Diplom (Uni)	130	59,1
Magister	24	10,9
Fachhochschule	66	30,0
Studienschwerpunkt (n=220)		
FH Sozpäd/Sozarb	66	30,0
Studienrichtung/Schwerpunkt Sozpäd. (Uni)	101	45,9
Sonstige Studienschwerpunkte Diplom/ Magister	53	24,1
Zweites Studium (n=220)		
Abgeschl. zweites Studium	10	4,5
Form akt. Erwerbstätigkeit (n=217)		
Selbständig/freiberuflich	5	2,3
Unbefristet erwerbstätig	123	56,7
Befristet erwerbstätig	89	41,0
Trägergruppen (n=215)		
Öffentliche Träger	34	15,8
Wohlfahrtsverbände/Kirchen	73	34,0
Sonst. gemeinnützige Träger	89	41,4
Privatgewerbliche Träger	10	4,7
Sonstige Träger	9	4,2
Nicht tarifliche Bezahlung (n=214)		
Nicht tarifliche Bezahlung	40	18,7
Tarifliche Bezahlung	174	81,3
Tarifgruppen (n=174)		
BAT IIa, b und entspr.	1	0,6
BAT III und entspr.	3	1,7
BAT IVa, b und entspr.	121	69,5
BAT Va, b, c und entspr.	48	27,6
BAT VIa, b/VII und entspr.	1	0,6

Arbeitszeit (n=216)		
Vollzeit	149	69,0
Teilzeit	64	29,6
Geringfügige Beschäftigung	3	1,4
Akt. Stelle neu geschaffen (n=196)		
Neu geschaffen	71	36,2
Weiß nicht	4	2,0
Bereits vorhanden	121	61,7

Tätigkeiten (n = 220)	trifft nicht zu in %	teils/teils in %	trifft zu in %
Unterrichten	32,4	41,2	26,4
Erziehen	10,1	35,5	54,4
Forschen	85,9	13,1	0,9
Entwickeln	7,9	46,0	46,0
Diagnostizieren	26,2	41,6	32,2
Beraten	1,8	19,3	78,9
Therapieren	70,2	22,8	7,0
Analysieren	23,9	50,7	25,4
Verwalten	4,6	33,5	61,9
Planen	12,6	39,1	48,4
Dolmetschen	86,0	11,2	2,8
Finanzmittel verwalten	36,7	35,3	27,9
Überwachen	37,5	41,7	20,8
Programmieren	92,1	6,5	1,4
Pflegen	89,8	7,4	2,8
Helfen/Betreuen	14,9	35,3	49,8
Verhandeln	22,4	43,0	34,6
Werben/PR	19,9	42,6	37,5
Publizieren	75,3	23,3	1,4
Handwerklich arbeiten	66,0	29,3	4,7
Recherchieren	43,7	40,9	15,3
Informieren	12,0	45,8	42,1
Gesetze/Vorschriften anwenden	20,7	45,6	33,6
Künstlerisch/Gestalterisch arbeiten	42,6	40,7	16,7
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	6,9	22,2	70,8
Führen/Leiten	64,1	18,0	18,0

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A6: Personen, Beschäftigungsmerkmale und Tätigkeitsprofile im Jugendamt

Alter (n=79)	Min = 24 Max = 52	MW = 35,5 SD = 6,2
	Häufigkeit	in %
Geschlecht (n=80)		
Weiblich	68	85
Männlich	12	15
Abschlussart (n=80)		
Diplom (Uni)	26	32,5
Magister	1	1,3
Fachhochschule	53	66,3
Studienschwerpunkt (n=80)		
FH Sozpäd./Sozarb.	53	66,5
Studienrichtung/Schwerpunkt Sozpäd. (Uni)	19	23,8
Sonstige Studienschwerpunkte Diplom/ Magister	8	9,7
Zweites Studium (n=80)		
Abgeschl. zweites Studium	16	20
Trägergruppen (n=80)		
Öffentliche Träger	80	100
Bezahlung (n=77)		
Nicht tarifliche Bezahlung	1	1,3
Tarifliche Bezahlung	76	98,7
Tarifgruppen (n=76)		
BAT IIa, b und entspr.	2	2,6
BAT III und entspr.	2	2,6
BAT IVa, b und entspr.	59	77,6
BAT Va, b, c und entspr.	13	17,1
Form akt. Erwerbstätigkeit (n=80)		
Selbständig/freiberuflich	3	3,8
Unbefristet erwerbstätig	60	75
Befristet erwerbstätig	17	21,3
Arbeitszeit (n=80)		
Vollzeit	58	72,3
Teilzeit	21	26,3
Geringfügige Beschäftigung	1	1,25
Akt. Stelle neu geschaffen (n=70)		
Neu geschaffen	9	12,9
Weiß nicht	1	1,4
Bereits vorhanden	60	85,7

Tätigkeiten (n=78)	trifft nicht zu in %	teils/teils in %	trifft zu in %
Unterrichten	61,8	30,3	7,9
Erziehen	55,4	28,4	16,2
Forschen	82,4	13,5	4,1
Entwickeln	13,2	52,6	34,2
Diagnostizieren	24,7	39,0	36,4
Beraten	1,3	12,5	86,3
Therapieren	78,7	17,3	4,0
Analysieren	13,0	41,6	45,5
Verwalten	2,5	15,0	82,5
Planen	10,4	35,1	54,5
Dolmetschen	74,7	20,0	5,3
Finanzmittel verwalten	59,2	23,7	17,1
Überwachen	16,3	38,8	45,0
Programmieren	89,2	8,1	2,7
Pflegen	97,3	1,4	1,4
Helfen/Betreuen	43,4	25,0	31,6
Verhandeln	12,8	43,6	43,6
Werben/PR	38,7	45,3	16,0
Publizieren	78,4	16,2	5,4
Handwerklich arbeiten	94,6	5,4	0,0
Recherchieren	28,0	36,0	36,0
Informieren	2,7	32,0	65,3
Gesetze/Vorschriften anwenden	3,8	12,8	83,3
Künstlerisch/Gestalterisch arbeiten	89,0	9,6	1,4
Publikumsverkehr/Umgang mit Menschen	5,2	13,0	81,8
Führen/Leiten	77,0	14,9	8,1

Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A7: Leistungsanforderungen im Kohortenvergleich (Stichprobe 2)

	1970er-Kohorte (n= 49)		1980er-Kohorte (n=69)		1990er-Kohorte (n=120)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Leistungsdruck	3,25	1,2	3,00	1,3	3,00	1,1
Persönl. Einsatz	4,49	0,7	4,37	0,9	4,45	0,9
Kann Neuerungen durchsetzen	3,58	1,3	3,74	1,1	3,51	1,1
Überforderung	2,82	1,2	2,54	1,3	2,63	1,2
Aufgaben übersichtl. u. geregelt	3,28	1,1	3,09	1,1	2,81	1,1
Polit. Einflussnahme möglich	2,08	1,2	2,34	1,3	2,21	1,2
Dazu lernen erforderlich	4,06	0,9	3,90	1,0	3,64	1,0
Fühle mich ausgebrannt	2,33	1,0	2,39	1,2	2,39	1,2
Tätigkeit entspricht Qualifikation	3,63	1,4	3,36	1,3	3,28	1,4

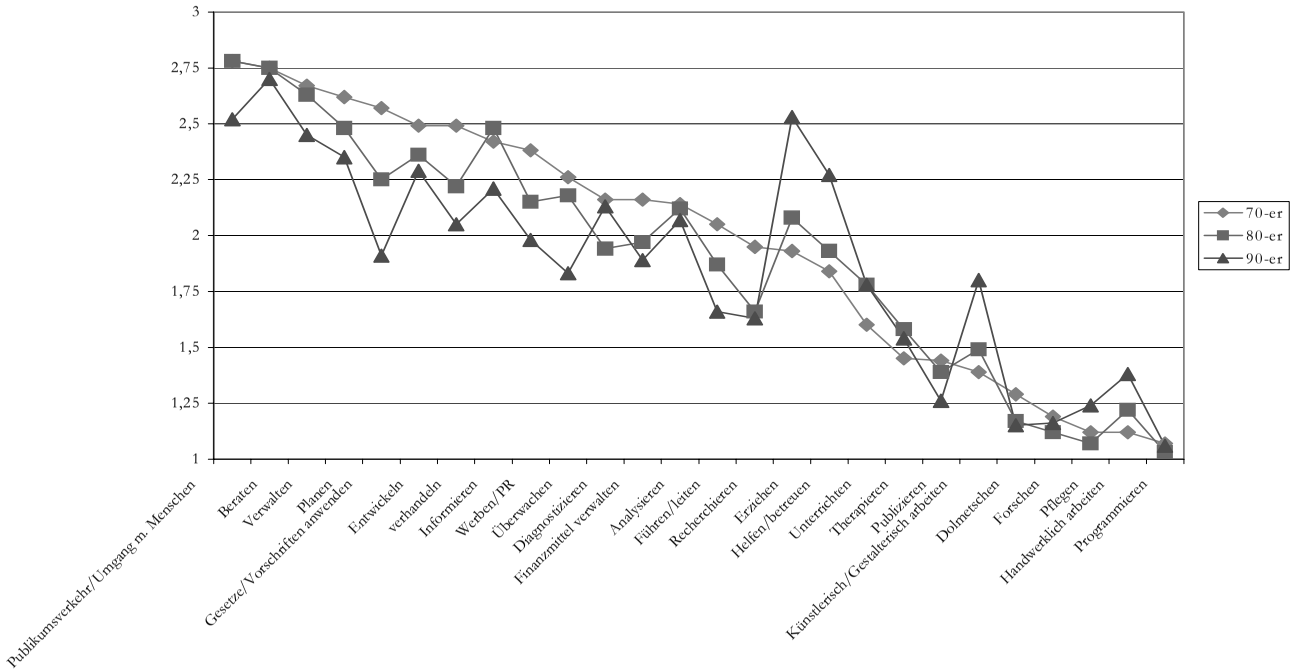
Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Tab. A8: Berufszufriedenheit im Kohortenvergleich (Stichprobe 2)

	1970er-Kohorte (n=49)		1980er-Kohorte (n=70)		1990er-Kohorte (n=118)	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Zufrieden m. Arbeitsinhalten	4,36	0,7	4,04	1,0	3,87	0,9
Zufrieden m. Vorgesetzten	3,47	1,4	3,84	1,3	3,52	1,3
Zufrieden m. KollegInnen	4,14	0,9	4,16	1,0	4,28	0,9
Zufrieden m. Arbeitszeit	4,02	0,9	3,74	1,3	3,63	1,3
Zufrieden m. Einkommen	3,08	1,2	2,76	1,3	2,43	1,2
Kann eigene Ideen einbringen	4,18	1,1	4,11	0,9	3,88	1,0
Kann Fähigkeiten/ Kenntnisse einsetzen	4,32	0,9	4,31	0,8	4,04	0,9
Zufrieden m. Aufstiegsmöglichk.	2,40	1,2	2,41	1,2	2,28	1,2
Kann Verantwortung übernehmen	4,02	1,1	4,11	0,9	4,02	1,0
Sicherheit des Arbeitsplatzes	4,32	1,0	4,00	1,3	3,75	1,2
Zufrieden m. Ansehen des Berufes	3,52	1,0	3,19	1,3	2,81	1,3

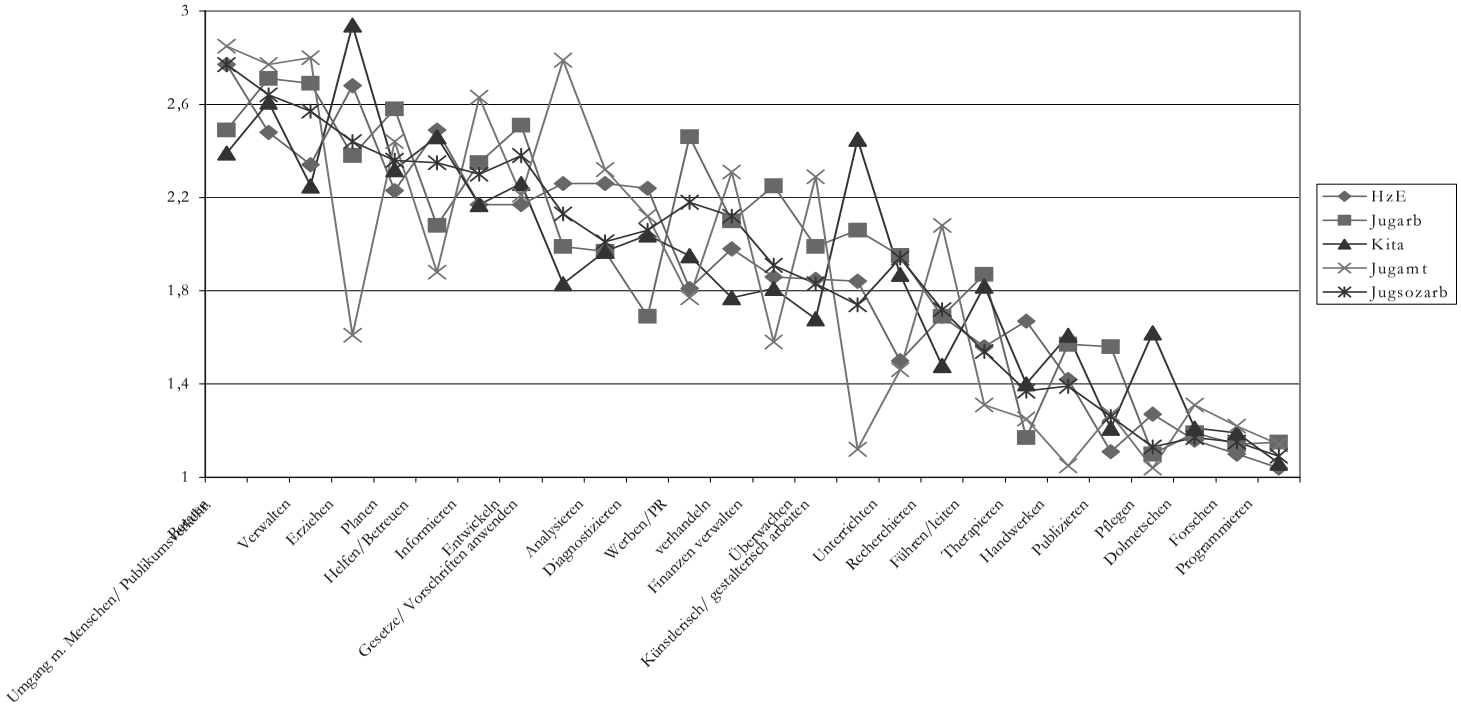
Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Abb. A1: Tätigkeiten im Vergleich der Arbeitsfelder (Stichprobe 1)



Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Abb. A2: Tätigkeiten im Kohortenvergleich (Stichprobe 2)



Quelle: Datenerhebung im Rahmen des Forschungsprojektes »Berufsverbleib und Berufseinmündung von HauptfachpädagogInnen«

Peter Cloos: Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe

1 Einleitung – Ethnografische professionsbezogene Jugendhilfeforschung

1.1 Anlage und Methodologie der Untersuchung

Das Forschungsprojekt »Zwischen Laienhandeln, Fachlichkeit und Professionalität? Ethnografie beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe« fokussiert das berufliche Handeln unter Berücksichtigung der vorzufindenden Vielfalt an unterschiedlichen Berufsbiografien und Qualifikationsprofilen. Im Blickfeld des Forschungsvorhabens liegt die alltägliche Berufspraxis vor dem Hintergrund der individuellen biografischen, ausbildungsspezifischen und organisationskulturellen Genese beruflich-habitueller Orientierungen. Das heißt: Nicht allein diejenigen, die über eine einschlägige sozialpädagogische Qualifikation verfügen, stehen im Mittelpunkt der Untersuchungen, sondern insbesondere auch diejenigen, die ohne einschlägige Qualifikation in der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind: Eine Mitarbeiterin in einer Kindertageseinrichtung ohne Ausbildung, ein Künstler in der Jugendarbeit, ein Handwerker in der Jugendberufshilfe, ein Lehrer in einer Einrichtung der Heimerziehung usw. Somit nimmt in dem Forschungsvorhaben der kontrastive Vergleich beruflich-habitueller Profile einen zentralen Stellenwert ein. Es geht hier also darum, über vergleichende Habitusrekonstruktionen neue Erkenntnisse zum beruflichen Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe zu gewinnen. Damit liegt der Fokus der Studie nicht auf den Entwicklungsmöglichkeiten und Entwicklungswünschbarkeiten einer Profession Soziale Arbeit, sondern im Sinne Bourdieus (1997) auf dem empirisch rekonstruierbaren beruflichen Habitus und auf den damit verbundenen klassifizierbaren Praktiken der beruflichen Akteure, die in Auseinandersetzung mit den Handlungsfeldern erzeugt werden.

In das Forschungsprojekt sind biografisch-narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen und Aufzeichnungen von Teamsitzungen sowie die Analyse von Dokumenten methodisch eingebunden. Der Forschungszugang ermöglicht, dass im Sinne der *Grounded Theory* (vgl. Strauss 1994) die Möglichkeit eines permanenten Vergleichs auf drei Ebenen entsteht und damit bisher vorliegende professionsbezogene Ergebnisse ergänzt werden können. Der permanente Vergleich ist erstens möglich auf der *methodischen Ebene* durch die Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden, zweitens auf der Ebene des *Untersuchungsfeldes* durch die Einbeziehung unterschiedlicher Arbeitsfelder und drittens auf der Ebene der *untersuchten Personen* durch die Fokussierung auf unterschiedliche formale Qualifikationen.[6]

6 Damit liegt dem Forschungsprojekt ein explizit anderer methodischer Zugang zu Grunde als die vorliegenden qualitativen, professionsbezogenen sozialpädagogischen Forschungen (vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Ackermann/Seek 1999).

1.2 Probleme professionsbezogener Ethnografie der Kinder- und Jugendhilfe

(1) Professions-, Professionalisierungstheorie oder Statuspolitik?: Bereits am Anfang des letzten Jahrhunderts hat Abraham Flexner die Frage aufgeworfen, ob Soziale Arbeit eine Profession sei und dies eindeutig mit nein beantwortet. Diese standespolitisch bedeutsame, aber theoretisch und empirisch nur unzureichend entscheidbare Frage hat zuweilen die Professionalisierungsdiskussion beherrscht. Mittlerweile besteht weitgehend – wenn auch nicht durchgehend – Konsens darüber, dass die wohlfahrtsstaatlich konstituierte personenbezogene Dienstleistung Soziale Arbeit als eine Profession zu fassen ist, die andere Merkmale herausbildet als die klassischen Professionen. Gleichzeitig wird aber der unzureichende Stand der Professionalisierung beklagt und der Blick auf die Möglichkeiten einer weiteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit gerichtet. Dies geschieht jedoch überwiegend, ohne dass die alternativen Merkmale empirisch erfasst und theoretisch ausreichend bestimmt sind.[7] Dies gilt für die Soziale Arbeit, aber noch viel mehr für die Kinder- und Jugendhilfe, denn theoretisch und empirisch gesättigte professionsbezogene Studien, die sich explizit auf dieses Feld beziehen und dieses insgesamt als professionelles Handlungssystem betrachten, liegen kaum vor.

Empirische professionsbezogene Forschungsprojekte stehen also vor dem Dilemma, dass die Kriterien als unbestimmbar gelten, was genau als professionell zu bezeichnen und wie Professionalität zu erreichen ist.[8] Weil dieses Problem nicht gelöst zu sein scheint, erschien es wenig sinnvoll, die Professionalität der Kinder- und Jugendhilfe an vorliegenden Professions- bzw. Professionalisierungsvorstellungen, an den Modellen klassischer Professionen (vgl. u.a. Parsons 1964), an Idealvorstellungen professionellen Handelns (vgl. Oevermann 1999) oder an systemtheoretischen Bestimmungen (vgl. Stichweh 1999) zu prüfen. Die Orientierung an Idealmodellen professionellen Handelns, an Modellen der Stellvertretenden Deutung, an einer reflexiven Sozialpädagogik (vgl. Dewe/Otto 2001; Thole 2002) oder an professionsbezogenen systemtheoretischen Varianten hätte zur Folge, dass der Kinder- und Jugendhilfe »allenfalls notorische Professionalisierungsdefizite« (Olk 1986, S. 40) bescheinigt werden könnten. Thomas Klatetzki (1993, S. 37) hat darauf hingewiesen, dass es im Sinne einer interpretativen Ethnografie falsch wäre, die Kriterien von Professionalität an die zu Untersuchenden heranzutragen. Vielmehr müsste das, was berufliches Handeln ausmacht, zunächst aus der Perspektive der beruflichen

7 Zum Stand theoretischer Vergewisserungen und empirischer Befunde vgl. Flösser u.a. 1998; Thole 2002; Merten/Olk 1999.

8 Nach der Verabschiedung merkmalstheoretischer Bestimmungen und der Hinwendung zu den Binnenlogiken professionellen Handelns stehen also auch keine Kataloge zur Verfügung, anhand derer die Professionalität einer Berufsgruppe einfach ›abgeprüft‹ werden könnte.

Akteure und in Zusammenhang mit den vorfindbaren beruflichen Praxen und den darin eingelagerten Strukturen rekonstruiert werden.[9] Erst in einem zweiten Schritt könnten dann die gegenstandsbezogen entwickelten beruflich-habituellen theoretischen Kategorien einen Maßstab zur Unterscheidung der vorzufindenden beruflich-habituellen Profile in der Kinder- und Jugendhilfe abliefern.

(2) Professionstheorie, Distinktion und Wünschbarkeiten: Bei professionsbezogener Forschung muss beachtet werden, dass die Wörter »Profession«, »Professionalisierung« und »Professionalität« »zugleich bewertenden und beschreibenden Charakter« haben (vgl. Freidson 1979, S. 6). Mit anderen Worten: Die Beschreibung eines Berufes als Profession bewertet immer gleichzeitig auch die Position eines Berufes im Berufssystem. Professionstheoretische Vergewisserungen schließen darüber hinaus häufig Fragen nach den Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien der Professionalisierung an. Es geht hier also um die Frage nach der Entwicklung der Profession. Man könnte also idealtypisch[10] unterschieden zwischen einer die Professionen und Berufsgruppen (empirisch oder theoretisch) fundiert *beschreibenden Professionstheorie* (a), zwischen einer *Professionalisierungstheorie*, die insbesondere die Möglichkeiten der Entwicklung einer Profession in den Blick nimmt (b) und einer *professionspolitisch* inspirierten Theorie, die ein starkes Interesse an statuspolitischen Fragen entwickelt (c). Eine Schlussfolgerung daraus ist, dass nicht nur bei der Einbeziehung professionstheoretischer Überlegungen und bei der Analyse der Daten mit den standespolitisch bewertenden und entwicklungsspezifischen Anteilen professionstheoretischer Annahmen hochsensibel umgegangen werden muss, sondern auch, dass erst auf der Basis einer empirisch gesättigten Rekonstruktion beruflich-habitueller Unterschiede in dem Untersuchungsfeld Kinder- und Jugendhilfe Schlussfolgerungen über Entwicklungsmöglichkeiten (Professionalisierung) und statuspolitische Wünschbarkeiten zu ziehen sind. Professionsbezogene Forschung hätten also weniger die Aufgabe, zu erkunden, ob die Soziale Arbeit oder gar die Kinder- und Jugendhilfe eine Profession sei. Legt man die vorangegangenen Überlegungen zu Grunde, kann es auch nicht mehr darum gehen, den Professionalisierungsgrad eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes – wie die Kinder- und Jugendhilfe – zu messen.[11] In der Tradition der professionsbe-

9 Zu einer differenztheoretischen Betrachtungsweise von Professionalität vgl. auch Nittel 2002.

10 Die folgenden drei Unterscheidungen werden als idealtypisch hervorgehoben, weil diese drei Ebenen in der professionsbezogenen Theorie und Empirie immer aufgehoben sind.

11 Wird die Frage nach der Professionalität in diesem Zusammenhang gestellt, wird aus berufssoziologischer Sicht ein Kategorienfehler begannen, denn jedem beruflich organisierten gesellschaftlichen Handlungsfeld liegt ein Berufssystem zugrunde, in dem unterschiedlichen Berufsgruppen verschiedene Aufgaben zugeteilt werden und

zogenen Analysen der »Chicago School« haben ihre Nachfolger wie Strauss (1994), Schütze (2000) oder auch Riemann (2000) versucht, den hier dargestellten Problemen aus dem Weg zu gehen, indem sie ein alternatives Modell der Untersuchung von Professionen vorgelegt haben. Hier wird die Frage grundgelegt, *wie* einzelne Berufsgruppen in der Kinder- und Jugendhilfe nach gesellschaftlicher Anerkennung streben und welche berufsethisch-normativen, expertenhaft-rationalen *und* problematischen Aspekte sich in der alltäglichen Handlungspraxis identifizieren lassen. Es geht um die Beschreibung des »set of charakteristics« verschiedener Berufsgruppen.[12]

(3) Professionstheorie zwischen Interaktionsanalyse, Berufs(gruppen)soziologie, Organisations- und Gesellschaftstheorie: Der Wandel der professionsbezogenen Diskussion innerhalb der Sozialen Arbeit kann unter dem Titel »Von den Merkmalsbestimmungen zu den Binnenlogiken professionellen Handelns« beschrieben werden. Dieser Wandel hat zur Folge, dass die Interaktionsbeziehung zwischen Professionellen und AdressatInnen, das »professionalisierungsbedürftige Handeln« (Oevermann 1999) und damit auch das Arbeitsbündnis zwischen Professionellen-Adressaten in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Diese Entwicklung beinhaltet die Gefahr, dass Dimensionen nicht beachtet werden, die für die Untersuchung beruflichen Handelns in der Kinder- und Jugendhilfe als höchst bedeutsam betrachtet werden können. Terhart (1999) z.B. stellt fest, dass auf kollektiver Ebene Professionalität »eine bestimmte historische-gesellschaftliche Entwicklung voraus[setzt], auf individueller Ebene läßt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen. Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbereichs, die entscheidend dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen«. Im Sinne einer Theorie professionalisierungsbedürftigen Handelns äußert sich Professionalität zunächst in der direkten Interaktion, in der jeweils vorfindbaren Situation. Nach Terhart wäre zu präzisieren: Berufliches Handeln kann dann nur auf der Folie der verschiedenen professionstheoretisch bedeutsamen Ebenen empirisch erfasst werden: Auf der Ebene subjektiver Entwürfe und Deutungsmuster im Rahmen individueller Berufsbiografien, der zu beobachtenden Situationen, Interaktionen und Handlungen, der organisationskulturellen und (be-

in dem diese Berufsgruppen jeweils um ihre statuspolitische und gesellschaftliche Anerkennung kämpfen.

12 Auch bei der Bezugnahme auf *diese* Tradition ergibt sich ein Dilemma hinsichtlich der theoretischen und methodischen Grundlegung eines Forschungsprojektes. Dieses Modell – wie auch andere professionstheoretische Entwürfe – scheint nicht ganz ohne die klassischen soziologischen Merkmalsbestimmungen auszukommen. Zumindest im Sinne eines Minimalkonsenses wird dem wissenschaftlichen Wissen eine herausragende Rolle bei der theoretischen Bestimmung professionellen Handelns zugemessen.

rufs)feldspezifisch relevanten Handlungsbedingungen sowie der gesellschaftlichen Einflussfaktoren auf die Konstitution von beruflich-habituellen Profilen.

Kinder- und Jugendhilfe – Qualifikations- und Handlungsfeldervielfalt: Professionstheoretische Betrachtungen Sozialer Arbeit berücksichtigen selten die erhebliche Ausdifferenzierung in unterschiedliche Felder, ihre möglicherweise sehr unterschiedlichen Binnenlogiken und professionellen Anforderungen sowie deren berufsförmig hierarchische Gliederung nach Aufgabenbereichen, Funktionen und Ausbildungsabschlüssen bzw. Qualifikationsprofilen. Diese Vielfalt an formalen Berufsabschlüssen und Berufsgruppen ist insbesondere auch für die Kinder- und Jugendhilfe konstitutiv und bedingt auf formaler Ebene betrachtet unterschiedliche Grade an Beruflichkeit, Fachlichkeit und Professionalisierung (vgl. Rauschenbach 1999; Cloos/Züchner 2002). Der hier zu identifizierende blinde Fleck innerhalb der Theoriebildung erzeugt Diffusität. Diese Diffusität entsteht insbesondere dann, wenn zum Beispiel das berufliche Handeln eines Handwerksmeisters in der Jugendberufshilfe auf Grundlage bislang vorliegender professionstheoretischer Bestimmungen untersucht werden soll. Kann dieser z.B. aufgrund seiner Qualifikation wissenschaftliches Regelwissen und Fallverstehen in der stellvertretenden Deutung sinnvoll zusammenbringen, ohne dass er über wissenschaftliches Regelwissen verfügt? Handelt er laienhaft, fachlich oder professionell? Ist er ein Semi-Professioneller mit professionalistischen Absichten? Welches Mandat und welche Aufgaben werden ihm im Gegensatz zur sozialpädagogisch ausgebildeten MitarbeiterIn zugeschrieben? Mit anderen Worten: Rekonstruktionen beruflichen Handelns im Feld der Kinder- und Jugendhilfe haben die im Berufssystem immanenten Distinktionen, Positionierungen und Kämpfe zwischen den einzelnen Berufsgruppen um Anerkennung, Mandat und Lizenz, um Aufgabenhierarchien und autonomes Handeln stärker in den Blick zu nehmen.[13]

1.3 Das Sample

Teilnehmende Beobachtungen wurden in der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« und in der Jugendwerkstatt »Vorbild« durchgeführt. Diese Einrichtungen wurden u.a. ausgesucht, weil hier jeweils ein breites Spektrum an MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Qualifikationen vorzufinden ist. Die »Spielkiste« ist

13 Freidson (1979) hat z.B. den Bedeutungswandel der Krankenpflegerinnen im Berufssystem der Medizin untersucht. Die zunächst niedrigen Ordensdienste von Schwestern und Nonnen, die nicht im medizinischen System eingegliedert und nicht dem Arzt unterstellt sind, deren Arbeit kaum auf fachliche Wissensstandards basiert und die sich an Orden, Geistlichkeit und Barmherzigkeit orientieren, wandeln sich zu einem Beruf mit professionalistischen Absichten. Diese stehen in Zusammenhang mit Bestrebungen, eigene Arbeitsbereiche zu definieren und zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, mit dem Ziel, mehr Autonomie zu erlangen und die Abhängigkeit vom Arzt zu schmälern.

eine Elterninitiative für Kinder im Alter von vier Monaten bis zum Schuleintritt. Zur Zeit der Feldbeobachtungen sind dort 15 Kinder angemeldet, davon sieben Kinder unter drei Jahren. Das Team besteht aus vier pädagogischen MitarbeiterInnen. *Natalie Breddemann* ist mit 41 Jahren die älteste Mitarbeiterin und am längsten in der Einrichtung beschäftigt. Als ehemalige Fabrikarbeiterin und Kantinenangestellte verfügt sie über keinen Ausbildungsabschluss. Sie war früher die Köchin der »Spielkiste« und wurde anschließend pädagogische Hilfskraft. *Ida Winter* ist Erzieherin, seit sieben Jahren hier tätig und seit drei Jahren die Leiterin. *Isa Bella* hat eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester absolviert. Nachdem sie ca. zehn Jahre in verschiedenen Kindergärten beschäftigt war, ist sie vor drei Jahren in die »Spielkiste« gewechselt. *Hatice Gül* ist die Jüngste des Teams. Sie ist Erzieherin, hatte jedoch noch keine feste Stelle in einer Einrichtung der Jugendhilfe, bevor sie die einjährige, halbtägige Vertretung für *Ruby Schneider* übernommen hat.[14]

In der Jugendwerkstatt »Vorbild« befinden sich drei Werkstätten für jeweils acht Jugendliche in der Berufsvorbereitung sowie eine Metallwerkstatt, in der Jugendliche eine Ausbildung abschließen können. In der Einrichtung sind insgesamt zehn MitarbeiterInnen beschäftigt. Peter Fröhling ist der Leiter der Einrichtung und verfügt über die Doppelqualifikation des Sozialarbeiters (FH) und Schlossers. Neben den beiden Sozialpädagoginnen Anja Schell und Carolin Weber, sind dort zwei LehrerInnen (Petra Mildes und Gerd Pott), drei Werkanleiter (Hannes Klein, Martin Lange und Ernst Meister) sowie eine Verwaltungskraft (Otto Krauß) angestellt.[15]

2 Berufliches Handeln in zwei Organisationskulturen

Ausgehend von dem Defizit vorwiegend biografisch-rekonstruierender Professionsforschung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe wurde im Forschungsprojekt »Ethnographie beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe« ein besonderes Augenmerk auf die organisationskulturellen Bedingungen beruflichen Handelns gelegt und damit die Möglichkeit eröffnet, entlang organisationskulturell bedeutsamer Faktoren die Unterschiede beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen zu beschreiben.

---

14 Zusätzlich ist bei der »Spielkiste« eine Köchin halbtags tätig, die den Kindern und den Mitarbeiterinnen die Mahlzeiten zubereitet und sich um die Einkäufe kümmert.

15 Der Tageseinrichtung wurde das Pseudonym »Spielkiste« gegeben, weil sich das berufliche Handeln und der dieses Handeln strukturierende Rhythmus sich weitgehend an dem Spielrhythmus der Kinder orientiert und die Einrichtung eine relativ stark geschlossene und insulane Teilsinnwelt darstellt. Die Jugendwerkstatt erhielt das Pseudonym »Vorbild«, weil hier eine Einrichtungsideologie vorherrscht, die bezeugt, dass die Einrichtung gegenüber anderen Jugendwerkstätten eine Vorbildfunktion einnimmt.

Im Laufe des Forschungsprojektes wurden mehrere Verhältnisbestimmungen von Organisationskultur und damit in Zusammenhang stehenden empirisch bedeutsamen Kategorien unternommen. Dies geschah immer dicht am empirischen Material unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Organisationsforschung. Das hier zugrunde liegende Verständnis von Organisationskultur konnte im Sinne der Grounded Theory in der theoretischen Auseinandersetzung mit Organisationen und noch vielmehr auf Grundlage der Rekonstruktion des empirischen Materials entwickelt werden. In diesem Kapitel sollen die beruflich-habituellen Unterschiede der untersuchten MitarbeiterInnen beispielhaft anhand ausgewählter organisationskulturell bedeutsamer Kategorien dargelegt werden (zu weiteren Verhältnisbestimmungen vgl. Tab. 3 im Anhang der Expertise). Dies geschieht zunächst entlang der beruflich-habituellen Positionierungen ausgewählter MitarbeiterInnen und dann anhand weiterer, organisationskultureller Faktoren.

Der interpretativ-soziologische Ansatz zur Beschreibung von Organisationskultur versteht Organisationskultur in Anlehnung an Clifford Geertz als ein individuell hervorgebrachtes »Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten« (Geertz 1983, S. 99). Hier richtet sich der Blick des Forschers – so Franzpötter (1997) – auf »die Prozesse der Herstellung, Aktivierung und Tradierung von Bedeutungs- und Verständigungsrahmen (›frames‹) (…) durch die organisatorische Ereignisse, Handlungen und Institutionen sinnhaft interpretiert werden. (…) Unterstellt wird aus interpretativ-soziologischer Sicht, daß die organisatorischen Bedeutungs- und Verständigungsrahmen nicht einfach existieren oder vorgegeben sind, sondern permanent von den Akteuren eines Organisationssettings geschaffen, institutionalisiert und legitimiert werden. Analytisch läßt sich der Begriff Organisationskultur bestimmen als die kontextspezifische organisatorische Konstruktion von Wirklichkeit, als ein zeichenhaft-symbolisch vermitteltes Netz von Sinnbestimmungen, Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstruktionen.« In diesem Sinne werden Organisationskulturen bezüglich der in ihnen beobachtbaren Symbole, Ideologien, Rituale und habitualisierten Ausdrucksformen untersucht. Organisationskulturen produzieren und reproduzieren sich durch Interaktion und Kommunikation ständig neu. Hierüber wird ein gemeinsamer Erfahrungshorizont geschaffen, eine kollektive Wissensbasis, ein »konjunktiver Erfahrungsraum«, der nicht mehr reflexiv einholbar ist. Bedeutsam wird Organisationskultur hierüber auch als eine distinktive symbolische Ausdrucksform. Distinktiv ist sie insbesondere dadurch, dass sich in den Organisationskulturen spezifische Habitusformen herausbilden und beobachten lassen. Distinktion innerhalb von Organisationskulturen – nach innen und nach außen gerichtet – findet ihren Ausdruck in Prozessen der Inklusion und Exklusion über »Status, Macht, Reputation und Identität« (Franzpötter 1997, S. 63).

2.1 *Beruflich-habituelle Positionierungen in Form von Selbstcharakterisierungen*

(1) Organisationskultur: Biografie und Habitus: Bei der Frage, wie sich das Verhältnis von Gesamtkultur, Organisationskultur und Teilkulturen innerhalb der Organisationskulturen beschreiben lässt, erweist sich das Habituskonzept als eine Schnittstelle, über das die Stellung der einzelnen Organisationsmitglieder, die Distinktionen zwischen den einzelnen Statusgruppen, Prozesse der Enkulturation bzw. Einsozialisation in die Organisation sich bestimmen lassen. Symbole, Zeichen, Spiele und Rituale bzw. Fundamentalannahmen, kulturtragende Symbolsysteme sowie Produkte und Artefakte innerhalb der Organisationskultur können anhand der Felder- und Habitustheorie Bourdieus eingeordnet werden. Sie sind Ausdruck eines strukturierenden und strukturierten Habitus. Organisationen können im Sinne von Hoerning/Corsten (1995) und Schütze (1981) verstanden werden als Instanzen, die durch die Institutionalisierung von Lebenslaufmustern und Sinnorientierungen »sequentielle Struktur(en) sozialer Ordnung« schaffen (Schütze 1981, S. 132), indem sie – so Hoerning/Corsten (1995, S. 16) – »beraten, evaluieren, kontrollieren oder stellvertretend und interessengeleitet Politik machen«. Somit sind Organisationen Biografiegeneratoren und zwar für Organisationsmitglieder und AdressatInnen gleichermaßen.

Beruflich-habituelle Profile werden insbesondere deutlich in den unterschiedlichen beruflich-habituellen Positionierungen der MitarbeiterInnen in Form von Selbstcharakterisierungen. Unter Selbstcharakterisierung verstehe ich ein zentrales narrationstheoretisches Element der Verdichtung biografischer Erfahrungsaufschichtung in Form einer Zuschreibung zentraler Eigenschaften über die der Erzähler bzw. die Erzählerin in zentrale, beruflich bedeutsame biografische Rahmungen einführt. Selbstcharakterisierungen können als eine Form betrachtet werden, mithilfe die Erzählenden in hohem Maße verdichtet auf zentrale Lebensthemen hinweisen. In diesem Sinne dienen Selbstcharakterisierungen auch als Hilfsmittel zur Konstruktion der eigenen Lebens- und Berufsgeschichte. Sie dienen der beruflich-habituellen Positionierung und Distinktion gegenüber anderen beruflich Handelnden, als identitätsstiftende inkorporierte Verortung im gegliederten Berufssystem. Dies gilt insbesondere im Hinblick auf narrative Interviews, die mit Berufstätigen geführt werden, und bezogen auf die Selbstverortungen der beobachteten Berufsrollenträger zu Beginn der jeweiligen Feldbeobachtungen.

(a) Wie Isa Bella Erzieherin wurde: Isa Bella beginnt im narrativen Interview ihre Ersterzählung mit dem Satz: »Ich bin das (!)vierte Kind(!)«. Ohne dass sie ihre Eltern oder Geschwister nennt, schreibt sie sich hier eine familiäre Rollenposition zu, die zunächst ohne die Nennung weiterer Rahmendaten nicht intersubjektiv verstehbar ist. Ihre Positionierung erinnert an andere sprichwörtliche Umschreibungen, wie »das fünfte Rad am Wagen« oder »das letzte Glied in der Kette«, ohne dass die biografische Bedeutung ihrer Einordnung in eine Rangfolge offensichtlich wird. Die Selbstzuschreibung, »ich bin das vierte Kind«,

kann als stark verdichtete Zusammenfassung ihrer Erfahrungsaufschichtung in Form einer Selbstcharakterisierung verstanden werden. Indem die Erzählerin sich als »Kind« einführt – nicht als Berufsrollenträgerin (ich bin Kinderkrankenschwester) oder als Angehörige einer Generation (ich bin 1965 geboren) und auch nicht sozialräumlich über die Nennung der Familienherkunft (ich bin die Tochter eines Bundeswehrsoldaten aus Holtau) – deutet sie an, dass der spezifischen Rolle in einer gewissen Geschwisterkonstellation auch heute noch eine zentrale biografische Bedeutung beigemessen wird. Isa Bella bricht diesen Erzählfaden zunächst ab und führt in weitere zentrale biografische Rahmendaten ein, indem sie berichtet: »und ich bin in Westkamp wie gesagt geboren«. In der sich anschließenden Narration, erzählt sie von den institutionellen Zwängen des Lebens auf dem Dorf und davon, dass die Eltern ihr als viertes Kind nicht so viel Aufmerksamkeit haben zukommen lassen und sie nicht in den Kindergarten geschickt haben. Zusätzlich erzählt sie, dass sie immer eine »(!)faule(!) Schülerin« gewesen sei und dass sie schon als Kind ständig auf andere Kinder aufgepasst habe. Als sie an der Fachschule für Sozialpädagogik nicht angenommen wird, sie also dem Berufswunsch, Erzieherin zu werden, nicht nachkommen kann, beginnt sie eine Ausbildung zur Kinderkrankenschwester. Fasst man Isa Bella Ersterzählung zusammen, dann präsentiert sie eine gescheiterte Bildungsbiografie, in der der Nicht-Besuch des Kindergartens als fehlende Bildungsoption und als Disposition zur schulischen »Faulheit« gedeutet wird. Der Berufswunsch, Erzieherin zu werden, wird dabei mit der als problematisch erlebten Geschwisterkonstellation in Zusammenhang gebracht: Weil sei keinen kleinen Bruder hat – so Isa Bella – schenkt sie anderen Kindern ihre Aufmerksamkeit als Betreuerin. Dieses wird als Initiation zur späteren Berufstätigkeit in einem Kindergarten betrachtet. Als Kind fühlt sie sich somit – so ihre retrospektive Deutung – schon zum Beruf der Erzieherin berufen. Isa Bella nutzt den Bericht der biografischen Rahmendaten dazu, ihre jetzige berufliche Position zu legitimieren. Sie erzählt die Geschichte, warum sie nicht Erzieherin werden konnte, obwohl sie zum Beruf der Erzieherin berufen ist, oder deutlicher pointiert: warum sie Erzieherin ist, obwohl sie nicht über die formale Qualifikation verfügt.

(b) Ida Winter: Reflektieren und planen, anleiten und kontrollieren: Im ersten Gespräch mit dem Team der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« übernimmt die Leiterin Ida Winter intern im Team die Rolle des »Professional Stranger-Handlers«, in dem Sinne, dass sie darüber wacht, dass der alltägliche Ablauf in der Einrichtung durch das Forschungsprojekt nicht gestört wird. Ihre Aufgabe besteht also darin, den organisatorischen Rahmen des Projektes abzuklären. Nachdem der Forscher sein Projekt vorgestellt hat, fragt sie nach, welchen Umfang das Projekt hat und legt fest, was aus ihrer Sicht möglich ist. Damit erfüllt sie auch ihre Funktion als Leiterin der Einrichtung, eine Funktion, die jedoch dem Forscher weder in diesem noch in anderen Gesprächen mitgeteilt wurde. Zum anderen hebt Ida Winter im Gespräch auch ihr fachliches Interesse an dem Vorhaben hervor. Es geht ihr jedoch weniger um wissenschaftlich-

methodologische Fragen, die das Forschungsprojekt betreffen. Sie ist vielmehr daran interessiert hervorzuheben, dass das Team sich entsprechend der aktuellen Diskussionslage auch mit Fragen zur Qualitätsentwicklung auseinandersetzt und dass das Forschungsprojekt in diesem Sinne auch für die Einrichtung nützlich sein könnte. Ihr fachliches Interesse besteht also darin, dass das Projekt im Sinne der Fortentwicklung der pädagogischen Qualität in der Einrichtung genutzt werden kann. Damit schreibt sie sich auch die Aufgabe der Vertretung der fachlichen Interessen des Teams zu.

(c) Die berufsbiografische Nähe von Hannes Klein zu den Jugendlichen: Hannes Klein, Werkanleiter in der Jugendwerkstatt »Vorbild«, berichtet davon, dass er sich kaum an Erlebnisse aus seiner Kindheit erinnern kann. Im Zusammenhang mit dem Umzug der Familie nach England erzählt er jedoch: *»aba sonst von der Schule weiß ich gar nix außer dass ich mich immer ziemlich viel gekloppt hab . ähm .. und ähm dass ich auch viel gemacht habe was meine Eltern eigentlich (!)nicht(!) wollten und . ich von denen auch ziemlich viel Kloppe gekricht hab also . äh . ich war nicht grade der bravste Junge denk ich ma . mh . das ist eigentlich so das Einzige was ich so aus aus äh England in Erinnerung hab«* [HK50]

Im Lauf des narrativen Interviews legitimiert Hannes Klein ebenso wie Isa Bella seine heutige berufliche Position als pädagogisch tätiger Mitarbeiter ohne sozialpädagogischen Abschluss. Sein berufliches Können legitimiert er dabei insbesondere durch die Tatsache, dass er als Kind und Jugendlicher ähnliche Erfahrungen gesammelt habe wie die Jugendlichen, die er heute in der Jugendwerkstatt betreut. Im Zusammenhang mit diesen Erfahrungen wird das biografische Wissen als Grundlage für einen Kompetenzvorsprung gegenüber den MitarbeiterInnen ausgewiesen, die über ein sozialpädagogischen Studienabschluss verfügen.

(d) Der alte Hase Paul Fröhling: Paul Fröhling, Leiter der Jugendwerkstatt, in der auch Hannes Klein beschäftigt ist, beginnt seine Ersterzählung folgendermaßen: *»ich bin ja dreiundfünfzig geboren und bin dann also in den a also als dann na man sagte so die achtundsechziger da war ich dann so fünfzehn sechzehn ich war nicht ganz dabei habe aber dieses Lebensgefühl auch mitbekommen«* [PF56]

Paul Fröhling charakterisiert sich selbst, indem er ähnlich wie Isa Bella einen bedeutenden biografischen Rahmen nur stichwortartig zu Beginn seiner Ersterzählung erwähnt. Auch er bricht zunächst diesen Erzählfaden ab und berichtet dann von den institutionellen Zwängen des Elternhauses und der Schule. Die sich anschließende Erzählung handelt davon, wie er sich diesen institutionellen Zwängen entziehen kann, ein eigenes jugendkulturelles Gegenmuster in Anlehnung an die ›68er‹ entwickelt und schließlich gegen den Wunsch des Vaters das Ingenieursstudium abbricht, um seinem jugendkulturellen Muster zu folgen und Sozialpädagogik zu studieren. Im Anschluss an die Selbstcharakterisierung als ›Beinahe-68er‹, der das Lebensgefühl dieser Zeit verinnerlicht hat, berichtet er von einem wilden Leben ohne viele institutionelle Zwänge und davon, wie er später als Leiter einer Jugendberufshilfeeinrichtung immer weniger das ehema-

lige Lebensgefühl im Berufs- und Privatleben verwirklichen kann, weil er als »alter Hase« über immer weniger Kraft zu Bewältigung der anstehenden Aufgaben verfügt. Am Ende der biografischen Erzählung steht dann die Überlegung, ob er sich aus dem beruflichen Leben zurückziehen soll, um wieder ein »freieres« Leben führen zu können.[16]

(e) Martin Lange: Sport und Jungenarbeit: Martin Lange ist Werkanleiter in der Jugendwerkstatt »Vorbild« mit der Qualifikation eines Schreinermeisters. Nachdem er sich in den ersten Wochen der Feldteilnahme eher skeptisch gegenüber dem Forscher zeigt, wechselt er den Interaktionsmodus und positioniert sich – einen Tag bevor der Forscher mit den Beobachtungen in seiner Werkstatt beginnt –, indem er eine Qualifikation benennt, die ihn von seinen KollegInnen unterscheidet. Diese besondere Qualifikation ohne Ausbildung und Abschluss besteht in der Tätigkeit als Krafttrainer und in der ehemaligen Selbständigkeit als Studiobesitzer. Im Gegensatz zu Paul Fröhling und Hannes Klein jedoch benennt er hier Qualifikationen, die nicht von besonders hoher Bedeutung für seine jetzige Tätigkeit sind. Indem Martin Lange sein privates sportliches Interesse in die Arbeit einbringen kann, findet er Anerkennung bei den an dieser Sportart interessierten Jugendlichen und bei den sportlich engagierten KollegInnen. Im Gegensatz zu Paul Fröhling jedoch, der durch die Doppelqualifikation Kompetenzen in den beiden für die Jugendberufshilfe bedeutsamen Feldern und hierüber eine gewisse berufliche Autonomie gegenüber den KollegInnen erlangt hat, und im Gegensatz zu Hannes Klein, der neben seinen Grundqualifikationen acht Semester Sozialpädagogik-Studium ohne Abschluss vorweisen kann, führt Martin Langes Zusatzqualifikation nicht zu einer Anhebung seiner beruflichen Autonomie. Am ersten Tag der Beobachtungen in der Holzwerkstatt betritt der Forscher das Büro von Martin Lange. Schon in der ersten Interaktion mit dem Forscher positioniert sich der Mitarbeiter, indem er auf sein Interesse und seine Aktivitäten im Bereich Jungenarbeit hinweist. Er berichtet, dass er sich gerade über dieses Thema informiert und zusätzliche Informationen einholen will. Er unterstreicht sein Engagement in dieser Sache und weist darauf hin, dass er in diesem Bereich noch seine Wissensdefizite ausgleichen müsse. Indem Martin Lange dies erzählt, markiert er Unterschiede zu den anderen männlichen Kollegen, die kein besonderes Interesse an dem Thema geäußert haben. Symbolisch formuliert, spielt hier Martin Lange einen weiteren Trumpf aus, der sein spezifisches Wissen und Können bzw. seine beruflich-habituelle Position im beruflichen Gefüge bezeichnet.

16 Bemerkenswert ist, dass nicht nur in dem biografischen Interview mit Paul Fröhling, sondern auch am ersten Tag der Feldbeobachtungen in der Einrichtung solche bedeutsamen Selbstcharakterisierungen zu entdecken sind. Paul Fröhling führt sich am ersten Tag selber ein, indem er von einem körperlichen Zusammenbruch erzählt und sich als »alten Hase« und »Allrounder« charakterisiert, der in der Doppelrolle des Leiters der Einrichtung und Anleiters der Jugendlichen ein breites Spektrum unterschiedlichster Aufgaben zu bewältigen hat.

(f) Zusammenfassung: Die beruflichen Gefüge in den untersuchten Organisationskulturen der Kinder- und Jugendhilfe stellen sich als Aushandlungsarenen um berufliche Positionen und Hierarchien dar. Zum einen trachten die MitarbeiterInnen danach, vorfindbare Unterschiede zwischen den formalen Stellungen und Qualifikationen sowie den erworbenen Kompetenzen zu negieren. Zum anderen jedoch wird in den beruflich-habituellen Positionierungen der MitarbeiterInnen ein Streben nach Anerkennung der eigenen beruflichen Position deutlich. Durch ihre beruflich-habituellen Positionierungen markieren die MitarbeiterInnen distinktiv Unterschiede zu ihren KollegInnen. Insbesondere die MitarbeiterInnen ohne formalen sozialpädagogischen Ausbildungsabschluss markieren diese Unterschiede mit professionalistischen Absichten[17]. Die MitarbeiterInnen, die eine genuin sozialpädagogische Qualifikation vorweisen können, verweisen explizit erst nachrangig auf Kompetenzen, die sie aufgrund ihrer Qualifikation von den anderen MitarbeiterInnen unterscheiden. In ihren Erzählungen und Positionierungen jedoch geben sie nach und nach Hinweise auf eine, wenn auch nicht deutliche, so aber doch erkennbare, habituelle Zugehörigkeit zum sozialpädagogischen Berufsstand. Insgesamt werten sie dabei jedoch den Wert ihres eigenen Ausbildungsabschlusses ab. Der Umgang mit dem Wunsch, einerseits die eigenen KollegInnen nicht abzuwerten und andererseits die eigenen Kompetenzen hervorzuheben, stellt sich hier als ein schwieriger Spagat dar. Zur Markierung der Unterschiede werden bei diesen und den anderen MitarbeiterInnen insgesamt damit weniger die jeweiligen Ausbildungsabschlüsse, sondern insbesondere auch Qualifikationen herangezogen, die jenseits der eigenen Ausbildung erworben wurden. Diese Qualifikationen äußern sich in spezifischen biografischen Erfahrungen – wie der biografische Nähe zu den Jugendlichen, der Geschwisterkonstellation oder dem Aufwachsen in der Nach-68er-Zeit – oder in spezifischen persönlichen Interessen – wie z.B. das Interesse an Sport und Theater.

Im Organisationsalltag werden diese distinktiven Kämpfe weitgehend ›verdeckt‹ geführt. In der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« werden diese z.B. deutlich, wenn Ida Winter die Kolleginnen anleitet und kontrolliert oder wenn sie im Interview im Gegensatz zu den Kolleginnen letztendlich auch – neben anderen Qualifikationen – die Ausbildung als einen Qualifikationsvorsprung benennt oder wenn Isa Bella und Natalie Breddemann komplett Unterschiede verneinen. In der Jugendwerkstatt »Vorbild« werden diese Kämpfe insbesondere durch gegenseitiges ›Necken‹ verdeckt ausgetragen, wenn z.B. beim Mittagstisch Hannes Klein witzelnd anmerkt, er sei zum Glück kein Pädagoge, sondern Werkpädagoge. In den verdeckten distinktiven Kämpfen wird das Problem bewältigt, dass gleichzeitig erstens die Inszenierung von Gemeinsamkeit für das pädagogische Handeln und die Außenwirkung von immenser Bedeutung er-

17 Zu den professionalistischen Absichten des medizinischen Personals im Krankenhaus vgl. Freidson 1979.

scheint, zweitens unter dem für die Teamarbeit bedeutsamen Diktum der Hierarchieverflachung die Ideologie aufrechterhalten muss, das prinzipiell jede/r jede Aufgabe übernehmen kann, und drittens aber doch unterschiedliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt werden müssen. Darüber hinaus schaffen die beruflich-habituellen Positionierungen in den Kämpfen um berufliche Anerkennung »ein Gespür für die Stellung, den Platz, an dem man steht« (Bourdieu 1997, S. 110) und damit auch ein gewisses Maß an beruflicher Identität angesichts der Vielzahl der vorzufindenden beruflichen Profile.

2.2 Beruflich-habituelle Unterschiede und Organisationskultur

(2) Organisationskultur und Umwelt: Organisationskultur kann nicht losgelöst betrachtet werden von den unterschiedlichen Umwelten, die sie umgeben und in ihr präsent sind. Hier entstehen vielfältige Schnittstellen, die es permanent zu bearbeiten gilt. Die Organisationsmitglieder holen die unterschiedlichen Umwelten in die Organisationskultur hinein, wie z.B. ihre private Lebenssphäre. Das Verhältnis von privatem Leben und beruflichem Engagement wird auf verschiedenen Organisationsebenen bearbeitet, sei es durch formale Regeln, durch Ideologien und Diskurse. Organisationen richten spezifische Schnittstellen zur Bearbeitung der Probleme ein, die sich durch die Verwobenheit mit verschiedenen Umwelten ergeben. An den Schnittstellen zu den verschiedenen Umwelten entstehen jedoch nicht nur Probleme. Schnittstellen zur Umwelt dienen auch zum Abgleich von Interpretationen, die nötig werden, weil die verschiedenen Umwelten unterschiedliche Wirklichkeitsinterpretationen oder Problemlösungswege anbieten. Sie erfüllen auch die Funktion, der Organisationskultur neues Wissen zu offerieren. Die Organisationskultur ist darauf angewiesen, sich an den Schnittstellen zu ihren sozialen Umwelten mit neuem Wissen zu versorgen. Probleme bereitet dabei jedoch, dass die jeweils angebotenen Wissensressourcen aus unterschiedlichen Wissensdomänen übersetzt und mit dem bereits vorhandenen Wissen in Relation gesetzt werden müssen. Folgt man diesen Überlegungen, dann wird Organisationskultur weder radikal als offenes, noch als geschlossenes System gedacht. Organisationskulturen und ihre jeweiligen Elemente unterscheiden sich in erheblichem Maße in ihrem Grad der Offen- oder Geschlossenheit.

Eine Form des Kontaktes zur Außenwelt in der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« ergibt sich durch die relative Beengtheit der zur Verfügung stehenden Räume in der »Spielkiste« und den sich zum Teil über Jahre erstreckenden gemeinsamen Aufenthalt in der Einrichtung mit geringer Abwechslung. Diese Situation wird zum Anlass genommen, dass ein Teil der Mitarbeiterinnen mit einer Gruppe von Kindern in den Stadtteil geht: auf den Spielplatz, zum Einkauf etc. Diese Ausgänge werden prinzipiell von allen Mittarbeiterinnen durchgeführt, aber vorwiegend von Ida Winter und Hatice Gül initiiert. Außer spärlichen Kontakten zu einer benachbarten Schule bestehen ansonsten keine Beziehungen zum eigenen Sozialraum.

Im Gegensatz zu den anderen Mitarbeiterinnen betrachten die Erzieherinnen Ida Winter und Hatice Gül die Elternarbeit als eine stärkere Herausforderung als die Arbeit mit den Kleinkindern. Während Ida Winter und Isa Bella am häufigsten spontan so genannte Tür- und Angel-Gespräche mit den Eltern führen, hat Hatice Gül eher selten Gelegenheit, mit den Eltern zu sprechen, weil Gespräche hauptsächlich am Nachmittag entstehen, wenn die Kinder abgeholt werden und Hatice Gül dann schon Feierabend hat. Natalie Breddemann unterhält sich eher selten mit den Eltern. Ihre Gespräche sind deutlich kürzer als die der anderen Mitarbeiterinnen. Zumeist entwickeln sich die Gespräche erst dann, wenn sie von den Eltern angesprochen wird. Wenn Ida Winter zu einem der Gespräche hinzukommt, übernimmt sie die Gesprächsführung.

Jenseits der konkreten ›Ad-hoc-Gespräche‹ mit den Eltern fallen im Bereich Elternarbeit weitere Aufgaben an. Ida Winter hat nicht nur die häufigsten Kontakte zu den Eltern, die Art ihrer Elternkontakte unterscheidet sich auch prinzipiell von den Kontakten der anderen Mitarbeiterinnen. Sie wacht in der Elterninitiative über die Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit und verweist auf die Regelhaftigkeit spezifischer Sozialbeziehungen (vgl. Oevermann 1999). Im Gegensatz hierzu bekräftigt Natalie Breddemann eine Position, die eher in die Richtung diffusen Rollenhandelns in Bezug auf die Eltern verweist. Als Leiterin zeichnet sich Ida Winter letztendlich verantwortlich für den größten Teil der Elternarbeit: für die pädagogischen Themen und die Verwaltungsarbeiten, für die Koordination und die fachliche Vertretung des Teams. Sie ist verantwortlich für die Planung und Durchführung der so genannten pädagogischen Elternabende, die eine ganz besondere fachliche Herausforderung für die Mitarbeiterinnen darstellen, weil sie es weitgehend mit akademisch gebildeten Eltern zu tun haben. Auch Isa Bella kann – gemeinsam mit Hatice Gül – die Elternabende leiten, aber nur dann, wenn es sich um organisationsbezogene Abende handelt. Sie vertritt Ida Winter, wenn sie nicht in der Einrichtung ist und übernimmt dann den größten Teil der Elterngespräche. Zumeist nimmt sie die Telefonanrufe an und reicht dann das Telefon weiter, wenn organisatorische Fragen zu klären sind, die in den Aufgabenbereich von Ida Winter fallen. Ausschließlich Ida Winter hält als Leiterin gemeinsam mit den Eltern den Kontakt zu dem Dachverband des Vereins. Diese Kontakte finden jedoch unregelmäßig statt, so dass – wie Isa Bella erläutert – »wir also viele Sachen auch erst recht spät dann mitbekommen haben«[IB2787]. Im Kontrast zu Ida Winter kann weder Natalie Breddemann noch Isa Bella die Aufgaben und die Funktion des Dachverbandes konkret benennen. Ida Winter besucht mehr oder weniger regelmäßig Arbeitskreise des Dachverbandes für Leiterinnen von Kindertageseinrichtungen. Hier erhält sie fachliche Anregungen zu aktuellen Themen, wie z.B. dem Qualitätsmanagement. An den Mitarbeiterinnentreffen nehmen ihre Kolleginnen jedoch nicht teil, weil hierdurch Überstunden

anfallen, die Treffpunkte zum Teil weit entfernt liegen und die Mitarbeiterinnen an den Themen der Treffen kaum interessiert sind.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Mitarbeiterinnen – ausgenommen Ida Winter – über Fortbildungen hinaus kaum direkte berufliche Kontakte zum Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen haben. Weitere Informationen und Anregungen zum Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen erhalten die Mitarbeiterinnen durch PraktikantInnen, Fortbildungen und die Lektüre von Zeitschriften und (Fach-)Büchern.

Fasst man die Befunde zusammen, dann steht den Mitarbeiterinnen die Organisationsumwelt der Einrichtung »Spielkiste« nur sehr eingeschränkt als eine Ressource zur Generierung von neuem Wissen zur Verfügung. Aufgrund der geringen Kontakte besteht noch nicht einmal die Gefahr, dass die Umwelt fremde bzw. neue Interpretationsangebote liefert und Irritationen verursacht. Allein durch Informationen aus den Medien, durch Kindergartenzeitschriften und durch wenige fachspezifische Kontakte wird das Wissen der Mitarbeiterinnen aufgefrischt. Bemerkenswert ist dabei, dass insbesondere auch PraktikantInnen als Lieferanten von neuem fachspezifischen Wissen angesehen werden. Somit müssen die Mitarbeiterinnen weitgehend auf ihre beruflichen Erfahrungen in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zurückgreifen, in denen sie bereits tätig waren. Natalie Breddemann und Hatice Gül können dieses jedoch nur bezogen auf die eigene Einrichtung, da sie bislang noch in keiner anderen Kindertageseinrichtung beschäftigt waren.

Die Einrichtung »Spielkiste« stellt sich als relativ geschlossene Teilsinnwelt dar und hebt sich nicht wesentlich von anderen Einrichtungen im Feld der Kindertageseinrichtungen ab. Sie fristet hier eine ›insulane Koexistenz‹ und stellt damit diesbezüglich auch keinen Sonderfall dar (vgl. Cloos 2001; Cloos/Küster/Thole 2004). Der Aufgabenschwerpunkt der Einrichtung liegt damit auf der individuums- und gruppenbezogenen pädagogischen Interaktion unter Einbeziehung des individuellen konkreten familiären Umfelds und unter Vernachlässigung sozial- und gesellschaftspolitischer Gestaltungsabsichten sowie berufsfeldbezogener Vernetzungsstrategien (vgl. zur Öffnung von Kindertageseinrichtungen u.a. DJI 1994; Dörfler 1994). Dieses organisationskulturell geprägte Verhältnis zur Außenwelt erzeugt nur graduelle Unterschiede bei den Mitarbeiterinnen, die sich hauptsächlich an der Funktion der einzelnen Person und den spezifischen beruflichen Interessen festmachen lassen. Konkret: Während sich Isa Bella und Natalie Breddemann auf die Interaktion mit den Kindern konzentrieren, sehen Ida Winter – auch als Leiterin – und Hatice Gül ihre beruflichen Interessen auch jenseits der Arbeit mit den Kindern in der Elternarbeit und in Außenkontakten. Die ›insulane Koexistenz‹ beinhaltet gleichzeitig jedoch ein hohes Maß an Autonomie und Unabhängigkeit gegenüber der organisationskulturellen Umwelt. Jenseits der rechtlichen Vorgaben schreibt niemand den Mitarbeiterinnen vor, was sie im beruflichen Alltag zu leisten haben. Dadurch dass das Team ständig daran arbeitet, ein gutes Vertrauensverhältnis

der Eltern aufrecht zu erhalten, halten sich die Interventionsversuche der Eltern auf einem ganz niedrigen Niveau.

Im Gegensatz zur »Spielkiste« ist die Jugendwerkstatt »Vorbild« eingebunden in ein Netzwerk von Hilfen für Jugendliche. Während Paul Fröhling auch den Kontakt zur Dachorganisation organisiert, koordinieren die Sozialpädagoginnen die Arbeit mit dem Hilfenetzwerk, das mit der/m jeweiligen Jugendlichen befasst ist. Dies ist wichtig, weil die Einrichtung stetig mit neuen Jugendlichen versorgt werden muss, um sich finanziell abzusichern. In ein Netzwerk von Hilfen eingebunden ist die Jugendwerkstatt auf vielfache Außenkontakte angewiesen. Zum steten Repertoire der Kontakte der SozialpädagogInnen gehört die Zusammenarbeit mit den Eltern, dem Arbeitsamt, der Berufsschule und der Handwerkskammer. Enge Kontakte bestehen zu Beratungsstellen, zu Wirtschaftsunternehmen als Praktikumsstellen, zu Hauptschulen und zu anderen Einrichtungen und Maßnahmen der Jugendberufshilfe und Arbeitsförderung. Enge Verbindungen existieren auch zu Institutionen der erzieherischen Hilfen, in denen einige Jugendliche untergebracht sind. In den langen Jahren der Zusammenarbeit gewachsene, zum Teil private Kontakte bestehen zu den KollegInnen der Dachorganisation und der angegliederten Einrichtungen. Kontakte zu Personen und Institutionen aus dem direkten sozialen Nahraum finden sich eher vereinzelt, auch weil nach Ansicht der MitarbeiterInnen nur geringes Interesse an der Einrichtung besteht. Einige Kontakte bestehen dadurch, dass in den Werkstätten immer wieder auch Gegenstände für Einzelpersonen, Firmen und Institutionen produziert werden. Die Einrichtung präsentiert sich der Öffentlichkeit auf einer eigenen Homepage.

Insgesamt liegt eine funktionsspezifische Arbeitsteilung an den Schnittstellen der Organisationskultur vor, wobei die SozialpädagogInnen den größten Teil der ›Schnittstellenarbeit‹ leisten. Hannes Klein jedoch mobilisiert z.B. KollegInnen für ein Engagement zur Etablierung eines Berufsbildes »Werkpädagoge« und Petra Mildes nimmt regelmäßig an den Qualitätszirkeln der Dachorganisation teil. Die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen kennzeichnet offene Kooperation, aber häufig auch Abhängigkeit und den Zwang zum Arrangement. Insbesondere die Handwerkskammer, das Arbeitsamt und die Dachorganisation stellen mächtige Organisationen in der Umwelt der Jugendwerkstatt dar, die Regeln für das berufliche Handeln vorgeben. Dies kommentieren die MitarbeiterInnen häufig, indem sie sich distinktiv gegenüber den anderen Institutionen abgrenzen. Die Arbeit des Qualitätszirkels wird häufig belustigend zur Kenntnis genommen, weil die MitarbeiterInnen die Meinung vertreten, dass sie im Sinne Ihrer Organisationsideologie als Vorbild die Qualitätsstandard ohne die Hilfe des Qualitätsmanagements schon längst erreicht haben. Paul Fröhling und Hannes Klein beschreiben die Dachorganisation als stetig wachsenden bürokratischen Wasserkopf. Mittlerweile seien hier mehr Personen in der Verwaltung als in der Interkationsarbeit mit den Jugendlichen beschäftigt. Lachend berichtet der Leiter, wie er die Dienstanweisungen nicht abheftet,

sondern in den Papierkorb schmeißt. Hannes Klein kommentiert die Besuche einer Schulklasse, indem er sich distinktiv gegenüber dem Leistungsvermögen der Schule abgrenzt. Im Vergleich zur »Spielkiste« ist die Jugendwerkstatt eine an vielen Schnittstellen zur Organisationsumwelt operierende Organisation, die durch ihre relative Offenheit und partielle Abhängigkeit im Hilfenetzwerk immer in Gefahr steht, autonome Handlungsspielräume zu verlieren und deshalb vielfältige Formen an Abgrenzungs- und Immunisierungsstrategien gegen Autonomieverlust entwickelt.

(3) Organisationskultur: Zeit und Raum: Empirisch gezeigt hat sich, dass neben formalen Organisationsstrukturen für die Organisationskultur von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, was in der Qualitätsdebatte in der Regel unter dem Begriff »Strukturqualität« subsumiert wird. Raumanordnungen, zeitliche Vorgaben etc. machen spezifische Handlungsmuster funktional notwendig. Organisationskulturen verfügen über eine Geschichte und verändern sich ständig in Raum und Zeit. Sie bilden jeweils unterschiedliche Zeit- und Raumgefüge heraus, durch die Arbeitsabläufe etc. zeitlich und räumlich strukturiert werden. Zwischen den unterschiedlichen Zeiten und Räumen werden organisationskulturell Schnittstellen eingerichtet, um diese miteinander koordinieren und vermitteln zu können. Teamsitzungen stellen z.B. eine derartige Schnittstelle dar, indem u.a. durch kasuistische Fallbesprechungen das Problem bewältigt werden soll, dass – so Klatetzki (1993) – »das Leben (…) vorwärts gelebt und rückwärts verstanden« wird. Teamsitzungen bieten damit eine Schnittstelle zur Information über und zur Interpretation der in den unterschiedlichen Räumen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnenen Erfahrungen.

In der Kindertageseinrichtung »Spielkiste« ist ein relativ enges Korsett an Raum- und Zeiteinteilung vorzufinden. Dieses Korsett gibt einen Takt vor, in dem genau festgelegt ist, was zu welcher Zeit an welchem Ort stattfindet. Der Takt richtet sich dabei nach den Bedürfnissen der Kinder nach Bewegung, Spannung und Ruhe, Mahlzeiten und Schlaf, Angeboten und Freispiel. Dabei findet ein steter Wechsel von Aktivitäten mit der Gesamtgruppe und Teilgruppen, von Freispiel und geplanter Aktivität, von ›Laufen lassen‹ und gezielter Intervention statt. Eingewoben in diesen Takt sind Differenzierungsformen, die den steten Rhythmus hin und wieder durchbrechen. Im Rahmen dieses gemeinsamen Taktes der Gruppe entdeckt der Ethnograf, dass der Rhythmus bei den einzelnen Mitarbeiterinnen erheblich abweicht, auch wenn sich dieser in den allgemeinen Rhythmus der Gruppe einpasst.

Ida Winter wechselt beim Freispiel am häufigsten Ort und Aufgabe. Sie ist selten im Gruppenraum über einen längeren Zeitraum an einem Ort mit einer Aufgabe beschäftigt. Unvermittelt taucht sie im Gruppenraum auf, greift blitzartig in einen Streit der Kinder ein, interveniert und handelt Regeln aus, ergänzt die gerade stattfindenden Gespräche der anderen Mitarbeiterinnen und verschwindet genauso unvermittelt wieder. Man trifft sie im Büro oder Nebenraum an oder sie hat ein Bastelangebot mit einigen Kindern begonnen. Zwi-

schendurch geht sie mit drei Jungen Abschiedsgeschenke kaufen. Nachmittags, wenn die Kinder im Hof spielen und von den Eltern abgeholt werden, kommt sie aus dem Büro, wo sie ein Telefonat geführt hat, spricht die Eltern an, unterhält sich mit den Kindern und verschwindet dann in die Gruppenräume zu einem Elterngespräch. Zwischendurch können auch immer Momente der Ruhe beobachtet werden, wenn sich Ida Winter auf die Sprossen des Spielgerätes im Hof setzt und die Kinder beobachtet, wenn sie zwischendurch einen Kaffee am Maltisch trinkt oder zu Mittag isst. Ihre Bewegungen im Raum-Zeit-Gefüge unterscheiden sich in erheblichem Maße von den Bewegungsformen der Kinder und der anderen Mitarbeiterinnen. Der ›Zick-Zack-Kurs‹ durch die unterschiedlichen Räume gleicht einem Wechselspiel zwischen Rückzug aus dem direkten pädagogischen Geschehen, intensiven mehr oder weniger geplanten Angeboten und der zeitweiligen Teilnahme am Gruppenalltag während des Freispiels. Der »lange Tag« wird in seiner zeitlichen Abfolge in erheblichem Maße differenziert, die Aufgaben, Orte und Interaktionspartner gewechselt.

Im Kontrast hierzu folgen die zeitlich-räumlichen Bewegungen *Natalie Breddemanns* einem ganz anderen Muster. Bis auf die Pausen, in denen sie zwischendurch eine Zigarette raucht, befindet sie sich fast immer im Mittelpunkt des Geschehens. Sie passt ihren Aufenthaltsort den Orten an, an denen die Kinder spielen. Selten hält sie sich lange an den Angelpunkten auf, sitzt selten am Basteltisch oder auf der Bank im Hof. Sie befindet sich mitten im Gruppenraum oder mitten auf dem Hof. Sie steht bereit, wenn Kinder getröstet oder umarmt werden wollen, Spielzeug herangeschafft werden muss oder wenn die Kinder ein Gespräch suchen. Sie ändert ihre Position, wenn das aktuelle Geschehen der Gruppe es erfordert. Sie ist der ruhende Pol im Bewegungsfeld und die Anlaufstelle der Kinder.

Isa Bella, als informelle Bezugsperson von den jüngeren Kindern der Gruppe, muss häufig den Bewegungen dieser Kinder folgen. Sie hält sich in ihrer Nähe auf, spielt mit ihnen, tröstet sie, wenn sie weinen. Sie wickelt sie, legt sie ins Bett und bereitet ihnen das Mittagessen vor. Sie hält sich an den Angelpunkten auf und beobachtet von dort. Dabei spielt sie oder unterhält sich mit den anderen Kindern. Ihr Bewegungsradius ist folglich mehr oder weniger eingeschränkt. Zwischendurch erledigt sie jedoch immer wieder auch andere Aufgaben: Sie nimmt z.B. Telefongespräche an, schreibt den Wochenbericht und zieht sich mit Ida Winter zurück, um den Betriebsausflug zu planen.

Hatice Gül hält sich während der wenigen Stunden, die sie morgens in der Einrichtung ist, zumeist in den Gruppenräumen auf. Ihre Bewegungen passen sich dem Rhythmus der Gruppe und den Bedürfnissen einzelner Kinder in hohem Maße an. Sie folgt dem Geschehen und richtet sich nach den Planungen des Teams, ohne dass sie eigene Akzente setzt.

Im Berufsalltag übernehmen die MitarbeiterInnen also in den verschiedenen Räumen zu unterschiedlichen Zeiten differierende Aufgaben. Angesichts der Enge der Räume und der Länge der Zeit, die Kinder und Mitarbeiterinnen mit-

einander verbringen, wechseln die Mitarbeiterinnen sich gegenseitig ab. Es entsteht ein Wechselspiel zwischen Aktivität und Rückzug, Intervention bzw. Angebot und passiver Teilnahme. Wenn z.B. die kleineren Kinder schlafen, halten die Mitarbeiterinnen im Nebenraum immer wieder verschiedene Angebote bereit: Natalie Breddemann liest in rasender Geschwindigkeit Märchen vor, Isa Bella erzählt selbst erfundene Mitmachgeschichten und Ida Winter spielt mit den Kindern Rollenspiele. Vor dem Mittagessen organisiert Isa Bella einen Singkreis im Gruppenraum und beim Mittagessen, wenn noch nicht alle Kinder aufgegessen haben, überbrückt Ida Winter die Zeit mit Rate- und Sprachspielen. Natalie Breddemann beteiligt sich, aber setzt dabei keine Impulse. Bemerkenswert ist auch die Aufgabenverteilung in den Teamsitzungen. Diese sind der Ort, an dem die Erfahrungen, die an den unterschiedlichen Orten gemacht werden, gebündelt und rückwärts verstanden sowie die zukünftigen Aufgaben verteilt werden. Diese Teamgespräche sind im Vergleich zur Jugendwerkstatt »Vorbild« weniger strukturiert, auch da weniger Mitarbeiterinnen und Adressaten koordiniert werden müssen und die Erfahrungsseperation an den verschiedenen Ort weniger stark ausgeprägt ist. Die Teamgespräche sind für Ida Winters die Arena, in der sie ihre Kompetenzen der Gesamtreflexion und -planung einbringen kann. Sie leitet die Teamsitzungen und setzt durch die Unterbreitung von Vorschlägen Impulse. Bei den Vorschlägen der Kolleginnen entwickelt sie Verbesserungsvorschläge. Sie thematisiert ›Fälle‹ und regt Interventionsmöglichkeiten an. Sie reflektiert das, was organisationsspezifisch ›schief‹ gelaufen ist. Sie kommentiert und kontrolliert die Aktivitäten der anderen Mitarbeiterinnen. Diese haben u.a. die Aufgabe, Berichte zu geben und zusätzliche Ideen einzubringen. Natalie Breddemann kommentiert das Gesagte zumeist, indem sie kurz und knapp bestätigt. Wenn sie angefragt wird, gibt sie kurze Berichte. Als die Leiterin einmal während der Teamsitzung den Raum verlässt, entwickeln Isa Bella und Ruby Schneider einen Plan, der dann anschließend von Ida Winter abgefragt und ›verbessert‹ wird.

Fasst man die Beobachtungen zusammen, dann kann generell festgestellt werden, dass die Beweglichkeit innerhalb der Räume und die Anzahl der unterschiedlichen Aufgaben sowie die Kompetenzansprüche der jeweiligen Aufgaben mit sinkender formaler Qualifikation und beruflicher Position abnehmen. Dies gilt jedoch nicht für Hatice Gül, die hier im Team eine Sonderstellung einnimmt. Ihre Bewegungen im Raum-Zeit-Gefüge sind begrenzt durch die formale Stellung der Halbtags- und Vertretungskraft und ihre spezifische ›Team‹-Position: Als Berufsanfängerin und Teammitglied, das nur bedingt Anerkennung im Team erlangt hat, ist sie die Springerin, die nur eine begrenzte Anzahl von Aufgaben übernimmt und damit ihre räumlichen Positionen an die Bewegungen der Kinder anpasst.

Auch in der Jugendwerkstatt »Vorbild« ist ein relativ enges Zeit- und Raumkorsett vorzufinden, dass das Handeln der MitarbeiterInnen und Jugendlichen strukturiert. Anders als in der untersuchten Tageseinrichtung sind hier jeder Mitarbeiterin und jedem Mitarbeiter spezifische Jugendliche und Räume, Auf-

gaben und Funktionen zugeteilt. Den einzelnen Räumen und Zeiten entspricht jeweils ein spezifischer Interaktionmodus, der entweder stärker an sozialpädagogischen oder an werkpädagogischen aber auch an eher bildungsspezifischen Zielen ausrichtet ist. Während die Lehrerin Petra Mildes in den Schulungsräumen Unterricht erteilt, die beiden Sozialpädagoginnen Anja Schell und Carolin Weber in ihren Büros die Jugendlichen beraten, sozialpädagogische Netzwerke knüpfen etc., verbringen die Werkanleiter die meiste Zeit mit den Jugendlichen in den Werkstätten. Während die Jugendlichen kochen, feilen oder sägen, leiten die Werkpädagogen ihre Arbeit an, greifen ein, wenn Regeln durchbrochen werden und führen auch manchmal ein Gespräch mit der gesamten Gruppe, wenn die Situation es erfordert. Sie sind die ständigen Begleiter und Anleiter der Jugendlichen und benoten deren Leistungen. Auf Grundlage dieser Benotung bewachen und kommentieren die Sozialpädagoginnen mithilfe eines ausgeklügelten Systems die Entwicklungen der Jugendlichen. In ihren Büros legen sie in kontinuierlichen Gesprächen mit den Jugendlichen – in Anwesenheit der Werkanleiter und zuweilen auch der Lehrerin – den Jugendlichen ihre Fort- und Rückschritte dar, entwerfen Entwicklungshorizonte, richten Appelle an die Jugendliche und dirigieren Interventionen. Sie koordinieren die Lebensläufe an den Schnittstellen der verschiedenen Hilfesysteme, entwerfen Handlungspläne und schreiben darüber Berichte. Begleitend bieten sie sozialpädagogische und sportliche Angebote an, wie Werkbesuche, Kreativangebote und Joggen. Bei dieser engen Aufgabenverteilung bestehen weniger Differenzierungs- und Bewegungsmöglichkeiten für die MitarbeiterInnen als in der »Spielkiste«. So betreten die SozialpädagogInnen eher selten die Werkstätten. Der einmal vereinbarte werkpädagogische Tag, an denen sie sich eigentlich in der Werkstatt aufhalten wollen, entfällt meistens aus Zeitmangel, wie die Sozialpädagoginnen berichten. Wenn sie den Werkstätten einen Besuch abstatten, dann bitten sie einen Jugendlichen zu einem Gespräch in ihr Büro, besorgen sich kurz Informationen von den Werkanleitern über die Jugendlichen oder machen eine Führung für eine Schulklasse, die die Einrichtung besucht. Die Werkanleiter besuchen die Sozialpädagoginnen häufig in den Büros, ebenfalls, um sich Informationen einzuholen oder nehmen an den von den Sozialpädagoginnen mit den Jugendlichen geführten Gesprächen teil. Der Leiter der Einrichtung Paul Fröhling verfügt über den größten Bewegungsradius und die größte Bewegungsfreiheit. Häufig wissen die KollegInnen nicht so genau, zu welchem Treffen er wieder gefahren ist. Aus seinem Büro im hinteren Bereich der Einrichtung heraus agierend, koordiniert er die Schnittstellenarbeit mit der Organisationsumwelt. Seiner werkpädagogischen Arbeit im Ausbildungsbereich, beklagt er, könne er zu selten nachkommen.

Dadurch dass das Raum- und Zeitgefüge sich in einen oberen, eher sozialpädagogischen und einen unteren, eher werkpädagogischen Bereich unterteilt, bedarf es vielfältiger Schnittstellen zum einen zwischen dem jeweiligen Werkanleiter und der jeweils zuständigen sozialpädagogischen Betreuung und zum an-

deren für das gesamte Team. Schnittstellen werden durch spontane und verabredete Gespräche zwischen zwei MitarbeiterInnen, durch die regelmäßigen gemeinsamen Mahlzeiten im arenenhaften Mittelpunkt der Einrichtung und durch die regelmäßig stattfindenden Teamgespräche am selben Ort hergestellt. In der Position der Mitarbeiterin mit der geringsten Berufserfahrung und im Zusammenhang mit einer gewissen Unsicherheit gegenüber den KollegInnen ist Carolin Weber diejenige, die kontinuierlich für die Herstellung von Schnittstellen und Informationsfluss sorgt. Hannes Klein stellt auf andere Weise Schnittstellen her: Er kocht den KollegInnen unaufgefordert Kaffee und bringt diesen mit einem freundlichen Lächeln in ihr Büro. Der Werkanleiter Ernst Meister, die Verwaltungskraft Otto Krauß und der Berufsschullehrer Gerd Pott kümmern sich wenig um die Herstellung von Schnittstellen und nehmen zum Teil auch nicht an den Teamsitzungen teil, auch wenn sie durch das Team dazu aufgefordert worden sind.

Fasst man die Beobachtungen zusammen, dann ergibt sich in der Jugendwerkstatt eine raum-zeitlich-funktionale Aufteilung der anstehenden Aufgaben. Die Verteilung der Aufgaben folgt einer Aufgabenhierarchie zwischen sozial- und werkpädagogischer sowie bildungsspezifischer Arbeit. Die Aufgabenhierarchien markieren Qualifikationsunterschiede zwischen den MitarbeiterInnen. Die tatsächlich vorfindbaren Unterschiede werden jedoch immer wieder, wie z.B. in den Teamsitzungen oder im persönlichen Umgang untereinander, verwischt und aufgehoben. Dies ist auch Folge des Wissens der MitarbeiterInnen, dass die funktionsspezifischen Aufgabenverteilung an den verschiedenen Orten in ein Geflecht von Aufgaben eingebunden ist, das nur in seiner Gesamtheit funktionieren kann und zu gegenseitigen Abhängigkeiten führt.

(4) Organisationskulturelle und habituelle Interaktionsmodi und Sprachstile: In Organisationskulturen bilden sich für die jeweiligen Organisationen typische Interaktionsmodi und Sprachstile heraus, die zwischen den Teilkulturen der Organisationskulturen variieren. Durch die unterschiedlichen Sprachstile werden habituelle Unterschiede reproduziert.

In der »Spielkiste« erklärt die Leiterin Ida Winter in der Rolle des ›Professional Stranger-Handlers‹ dem Forscher die Regeln. Sie liefert ihm ausführliche Berichte und Geschichten zu der Einrichtung und zu den Kindern. Dabei reflektiert und kommentiert sie ihre Narrationen und begründet die Entscheidungen, die den Handlungen zugrunde liegen. Ihr besonderes Interesse gilt der Sprachschulung der Kinder. Im Gegensatz hierzu spricht Natalie Breddemann, die sich selber als den ›ruhenden Pol der Einrichtung‹ kennzeichnet, insgesamt eher seltener und antwortet meist knapp und kurz. Wird sie von Forscher oder auch von den Kolleginnen angesprochen, antwortet sie in einem kurzen Satz und macht dabei Feststellungen, ohne dass sie diese erläutert, reflektiert oder kommentiert. Isa Bella ist an der Herstellung einer positiven Beziehung zum Forscher interessiert und zeigt sich somit auch an seinem Forschungsprojekt interessiert. Sie stellt Nachfragen, berichtet aus ihrem eigenen Leben und folgt

dabei eher dem Narrations- als dem Argumentationsschema (vgl. Schütze 1984).

Die an den unterschiedlichen Orten der Jugendwerkstatt vorzufindenden Interaktionsmodi entspringen unterschiedlichen Arbeitsbögen, die sich u.a. in differierenden Sprachstilen ausdrücken. Wenn die Jugendlichen arbeiten, dann wird in den Werkstätten eher selten geredet. Die Werkanleiter geben knappe und präzise Anweisungen und imitieren die Sprache der Arbeitswelt von Werkstätten. Drohungen, Witze und Neckereien gehören insbesondere zum alltäglichen Sprachspiel von Hannes Klein. Dies ist jedoch anders bei der Ökotrophologin Evelyn Rühl, die bei den jungen Frauen in der Hauwirtschaft beschäftigt ist und mit den Jugendlichen ruhig und bedächtig redet und dabei elaborierte präzise Anweisungen gibt. Der Sprachstil von dem Werkanleiter Martin Lange, der sich für Jungenarbeit interessiert, ist zurückhaltend und bedächtig. Beim Sprechen macht er lange Pausen. Wenn er hin und wieder einen etwas härteren Ton gegenüber den Jugendlichen anschlägt, dann kommentiert er das gegenüber dem Forscher mit den Worten: »Ganz schön hart, oder?« Im Gegensatz hierzu wechselt der Leiter Paul Fröhling in seiner Mehrfachfunktion des Leiters, Werkanleiters und Sozialpädagogen ständig seinen Interaktionsmodus. Die sportliche und immer wieder härtere Konsequenzen einfordernde Sozialpädagogin Anja Schell versucht bei ihren Neckereien mit den männlichen Kollegen diese immer wieder an Sprachwitz zu übertreffen. Ihr Sprachstil ist näher an dem der Werkanleiter als der Sprachstil ihrer Kollegin Carolin Weber, die gerne lange und ausführlich kommuniziert und sich gerne mit dem Forscher – ähnlich wie Paul Fröhling – über fachliche Themen unterhält. Bei den gemeinsamen Treffen der MitarbeiterInnen kann ein Unterschied bei den Sprachstilen und -inhalten auch zwischen männlichen und weiblichen MitarbeiterInnen beobachtet werden. Während sich die Männer über Motorräder, Musik und Politik unterhalten, gegenseitig ›necken‹ und beim ›Kontern‹ überbieten, wenn die Jugendlichen sie herausfordern, tauschen sich Evelyn Rühl, Carolin Weber und Petra Mildes über die Jugendlichen aus. Bei den gemeinsamen Teamsitzungen jedoch passen sich alle MitarbeiterInnen weitgehend einem sozialpädagogischen Sprachmodus an.

An drei anderen Beispielen werden auch die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der MitarbeiterInnen und ihre jeweiligen Einstellungen zu spezifischen Sprachstilen deutlich: Als ein Student eine Diplomarbeit über die Jugendwerkstatt schreibt und dem Leiter übergibt, übersetzt dieser am Rand die Fremdwörter für die Kollegen in den Werkstätten. Weil Martin Lange neuerdings ein wenig Zeit zur Vorbereitung zur Verfügung hat, hat er sich vorgenommen, ein mit den Jugendlichen durchgeführtes Projekt zu dokumentieren. Diese Aufgabe übernehmen in der Regel die SozialpädagogInnen. Er fragt den Forscher, ob er ihm dabei helfen könne, und nur mit großen Mühen schreibt er einen Bericht von weniger als einer Seite. In einer sich anschließenden spontanen Diskussion mit den KollegInnen lobt er einen Bericht von Anja Schell mit

der Begründung, dass diese sich kurz gefasst habe. Daraufhin berichtet Hannes Klein davon, dass er bei einer Fortbildung große Schwierigkeiten gehabt habe, eine Dokumentation zu schreiben und markiert sein Unverständnis gegenüber pädagogischer »Laberkultur«. Carolin Weber verteidigt anschließend die Bedeutung von Berichten.

Fasst man diese Beobachtungen zusammen, dann kann festgestellt werden, dass sich in den beiden untersuchten Organisationskulturen spezifische, voneinander unterscheidbare Sprachkulturen herausgebildet haben. Gleichzeitig können in den Organisationskulturen selber die Sprachstile der jeweiligen Teilkulturen unterschieden werden. Mitunter wird der Sprachstil verändert, wenn die MitarbeiterInnen den Raum und die Interaktionspartner wechseln. Die unterschiedlichen Sprachstile orientieren sich dabei in hohem Maße an den jeweiligen Aufgaben, Funktionen, an den Ausbildungsniveaus und an den Bildungsabschlüssen der MitarbeiterInnen. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass der Sprachstil je nach den individuellen Charakteristiken der MitarbeiterInnen in erheblichem Maße variiert. Der Ausbildungsabschluss ist folglich nur ein Indikator neben anderen, jedoch z.B. ein hoher Indikator für eine stärkere Reflexions- und Begründungsverpflichtung beim Sprechen.

(5) Organisationskultur als Wissensspeicher und Vielfalt an Wissensdomänen: Dem Technologiedefizit und dem Handeln in Ungewissheit wird in Organisationskulturen insbesondere auch durch ein immerwährendes Einholen von Informationen begegnet. Das Wissen, was tagtäglich neu hereingeholt werden muss, speist sich aus unterschiedlichsten Wissensdomänen, berührt unterschiedlichste Fachgebiete und weist abweichende Formen der Institutionalisierung und Verfügbarkeit auf. Es ist nicht nur eine einfache Relationierung von alltäglichem, professionellem und wissenschaftlichem Wissen, sondern von altem, sich langsam institutionalisierendem und neuem Wissen, von Erfahrungs- und Orientierungswissen bzw. biografisch eingelagertem Wissen, von dem eigenen Wissen und dem Wissen der KollegInnen, von organisationsinternem und extern eingebrachtem Wissen, von Wissen aus unterschiedlichen Fachgebieten sowie von lebensweltlichem Wissen, das die AdresatInnen herantragen, und dem eigenen fachlichen Hintergrundwissen. Das aus verschiedenen Domänen gespeiste Wissen in Organisationskulturen bedarf also ständiger Aktualisierungen aufgrund der steten Irritiationen, die sich durch die geringen empirischen Absicherungen von Anamnese und Diagnose unter Zeitdruck ergeben. Die Relationierung des Wissens aus unterschiedlichen Domänen gestaltet sich stets als konfliktreich und äußert sich z.B. in ständigen Aushandlungen um die richtige Form der Relationierung. Beispielsweise gerät das Wissen über neue Fallinterpretationen oder Lösungswege ständig in Konflikt mit dem bereits habitualisierten organisationskulturellen Wissenskorpus. Der organisationskulturell individuell entwickelte, habituell getragene und inkorporierte Wissensspeicher ist das Ergebnis ständiger Relationierungen, bei der die Bedeutung der einzelnen Wissensdomänen für Begründung und Entscheidung z.B. von der praktischen Angemessen-

heit, der ›scheinbaren‹ Verwendbarkeit, dem strategischen Nutzen z.B. für höhersymbolische Inszenierungen von Expertentum abhängt. Wissenschaftlich generiertes Wissen stellt dabei nur eine Wissensdomäne dar, die einbezogen werden kann.

In der »Spielkiste« prozessieren und begleiten die Mitarbeiterinnen das Leben und die Entwicklung der Kinder über einen langen Zeitraum. Der grundlegende Wissensspeicher zur Absicherung des beruflichen Handelns ist das häufig über Jahre und mehrere ›Geschwistergenerationen‹ hinweg angesammelte Wissen über die einzelnen Kinder. Dieses findet seinen Ausdruck bei Ida Winter ausführlichen Fallbeschreibungen und Natalie Breddemanns kurzen Statements zu dem jeweiligen Charakter eines bestimmten Kindes. In der »Spielkiste« besteht jedoch das Problem, dass die Kinder den bedeutsameren Teil ihres Lebens im Elternhaus verbringen. Diesem Problem der Wissenslücke wird immer wieder durch informelle Gespräche mit den Eltern auf dem Hof begegnet. Das fehlende Wissen wird auch durch situativ bedingte kleine Befragungen der Kinder hereingeholt. Darüber hinaus ist die in den Berufsjahren gesammelte Erfahrung die zweite grundlegende Wissensdomäne, die mit der ersten abgeglichen werden muss. Auf Grundlage ihrer beruflichen Erfahrungen wissen die Mitarbeiterinnen, was sie tun (vgl. Klatetzki 1993). Während Ida Winter im Interview noch darauf verweist, dass sie früher gelegentlich zu Hause Fachbücher gelesen und zuweilen in einem Standardwerk über Entwicklungspsychologie nachgeschaut hat, beschränkt sich die fachspezifische Literatur der anderen Mitarbeiterinnen auf Kindergarten- und Elternzeitschriften sowie auf Bücher, in denen Anregungen für kreative Angebote zu finden sind. Ein Austausch mit KollegInnen anderer Einrichtungen findet nur selten statt. Eine dritte Wissensdomäne stellen die Erfahrungen aus der eigenen Kindheit dar. Dies wird insbesondere in den biografischen Interviews deutlich, wenn die Mitarbeiterinnen Kindheitsbilder entwerfen, die sei ihrem Handeln in der »Spielkiste« zugrunde legen. Eine vierter bedeutsamer Wissenslieferant sind die spezifischen Interessen und Hobbys der einzelnen Mitarbeiterinnen, wie z.B. Isa Bellas Interesse am Theater, Ida Winters Interesse an fremden Kulturen und Hatice Güls Verwobenheit mit der eigenen türkischen Kultur. Während Natalie Breddemann auf keine Ausbildung aufbauen kann und Isa Bella abstreitet, dass die Ausbildung zur Kinderkrankenschwester für ihre jetzige Tätigkeit noch von Bedeutung ist, wechselt Ida Winter zwischen einer positiven und einer eher negativen Bilanz ihrer Erzieherausbildung. Über den Zeitpunkt, an dem sie in der »Spielkiste« ihr Arbeitsverhältnis begonnen hat, berichtet sie: *»Natalie fing ja dann auch mit mir an das war eben die Situation Natalie hatte überhaupt keine pädagogische Vorbildung (…) die Ruby machte grad die äh Ausbildung noch (…) und die Kinderkrankenschwester hatte ja sowieso keine pädagogische äh Vorbildung so dass ich eigentlich hier mit meiner pädagogischen Einstellung und überhaupt mit meiner Ausbildung äh viel anfangen konnte, ich hab das manchmal schon verflucht und gedacht ah ja ne das war alles das hat mich nich richtich vorbereitet aber es gab dann auch mal wieder Phasen wo ich gedacht hab*

schön also da die ham mir da so Grundlagen beigebracht mit denen ich viel anfangen kann (…) und das überwiegt eigentlich auch ne« [IW2255]

Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass bei den Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« insgesamt das Wissen und die Anzahl der relevanten Wissensdomänen mit dem Ausbildungsniveau zunehmen, dass aber auch zusammen genommen die Anzahl der relevanten Wissensdomänen weitaus geringer ist als in der Jugendwerkstatt »Vorbild«.

In der Jugendwerkstatt ergibt sich durch die Arbeit an den vielen Schnittstellen der organisationskulturellen Umwelt eine höhere Anzahl an relevanten, zu berücksichtigenden Wissensdomänen. Das dem umliegenden Hilfenetzwerk zugrunde liegende Wissen – z.B. in Form von Gesetzen, Verwaltungsvorschriften und Organisationsformen – und das vom Hilfenetzwerk produzierte (sowie reproduzierte) Wissen (z.B. in Form von Akten) muss von den MitarbeiterInnen eingeholt und bearbeitet werden. In der Jugendwerkstatt »Vorbild« ergibt sich durch die enge zeit-räumlich aufgeteilte Aufgabenstruktur sowie durch die Aufteilung in »Oben« und »Unten« das Problem, dass die separierten Erfahrungen in den einzelnen Räumen nachträglich wieder zusammengeführt werden müssen. Der zentrale Ort ist hier die Teamsitzung, bei der in ständigen kasuistischen Fallbesprechungen das Wissen über die Jugendlichen aktualisiert und im Hinblick auf Interventionen interpretiert wird.

Die MitarbeiterInnen besuchen immer wieder auch Fortbildungen zu unterschiedlichsten Themen. Paul Fröhling hat privat hohe Kosten für eine Coaching-Ausbildung aufgebracht und Hannes Klein und Martin Lange haben eine Weiterbildung zum »Werkpädagogen« abgeschlossen. Auch wenn die Beschäftigung mit Fachliteratur und Fachthemen nicht zum Alltagsgeschäft zählt, findet doch eine stete Auseinandersetzung damit statt, indem beim Mittagstisch sozialpolitische Themen aus der Zeitung diskutiert und die Prozesse der Qualitätsentwicklung in der Dachorganisation besprochen werden, indem Carolin Weber Artikel zu Antirassismustrainings aus dem ›Stern‹ kopiert und in den sozialpädagogischen Büros ein kleines Konvolut an Fachliteratur zur Verfügung steht. Das Maß an fachspezifischer Auseinandersetzung nimmt mit dem Qualifikationsniveau zu, wobei Hannes Klein sich stärker als die anderen Werkanleiter und Anja Schell sich weniger intensiv als ihre sozialpädagogischen KollegInnen mit solchen Themen auseinandersetzen. Insgesamt besteht in der Jugendwerkstatt »Vorbild« auch außerhalb der Teamsitzungen ein ständiger Informationsfluss, die auf einer Kultur des sich ständigen Informierens basiert. Diese sorgt dafür, dass die Wissensunterschiede bei den einzelnen MitarbeiterInnen verringert werden.

(6) Organisationskultur: Gemeinschaft, Teilkulturen und Macht: In der Organisationskultur ergeben sich Teilkulturen durch persönliche Beziehungen, hierarchische Strukturen etc. Angesichts der Teilkulturen wird in Organisationskulturen Gemeinsamkeit inszeniert. Das Interesse an Gemeinsamkeit bzw. an gemeinsamen Konzepten, Leitlinien etc. entspringt einer professionellen Haltung der Mitar-

beiterInnen, die wissen, dass »Gemeinsamkeit stark macht« (auch gegenüber der Teilkultur der AdressatInnen). Gemeinsamkeit muss in Organisationskulturen jedoch nicht ausschließlich inszeniert, gestiftet und kontrolliert werden. Gemeinsamkeit entsteht durch die gemeinsam erworbene Erfahrung, mit anderen Worten: durch Herausbildung von kollektiven Erfahrungsräumen. Dadurch dass in Organisationen Menschen mit unterschiedlichen lebenslauf- und klassenspezifischen Hintergründen, unterschiedlichen Ausbildungen und Positionen, Lebensstilen und geschmacklichen Präferenzen aufeinander treffen, sind in einer Organisationskultur unterschiedliche habituelle Muster vorzufinden, die miteinander konkurrieren. Dies führt zu vielfältigen mikropolitischen Strategien. Damit Organisationen jedoch arbeitsfähig bleiben, müssen die unterschiedlichen habituell bedingten Interessen miteinander abgestimmt und die mikropolitischen Strategien in Bahnen gelenkt werden. Dies geschieht auch dadurch, dass Gemeinschaft inszeniert wird und Unterschiede negiert werden. Die Kopplung des Habitus an spezifisch vorgegebene (hierarchische) Positionen, an Prinzipien der Arbeits- und Aufgabenteilung und an Positionsbestimmungen ermöglicht die Ordnung des zeit-räumlichen Organisationsgefüges. Die durch den Habitus hergestellte Ordnung jedoch ist stets riskant und steht ständig in der Gefahr, von Ordnung in Unordnung überzugehen. Insbesondere dann wird die Ordnung riskant, wenn das gemeinsam reproduzierte und getragene Gefüge durch statusbedingte Machtkämpfe ins Wanken gerät.

In der »Spielkiste« konnte beobachtet werden, wie im Team Gemeinschaft hergestellt und inszeniert wird und dabei Unterschiede negiert werden. Auf Unterschiede angesprochen, betonen alle Mitarbeiterinnen zunächst, dass sie die gleichen Aufgaben übernehmen würden. Allein die Leiterin Ida Winter zeichnet nach und nach ein differenzierteres Bild. Hierbei hat sie jedoch Schwierigkeiten, gleichzeitig die Gemeinschaft des Teams und die Differenzen zwischen den Mitarbeiterinnen plausibel zu machen. Zunächst betont sie, wie an anderer Stelle auch, die gemeinschaftlich getragene »Ideologie« der Gemeinsamkeit des Teams und inszeniert dadurch Gemeinschaft. Anschließend beschreibt sie jedoch, dass sie diejenige ist, die die Impulse in die pädagogische Arbeit gibt. Abschließend formuliert sie, »dass wir uns gegenseitig eben ergänzen«. Ida Winter weiß, dass auch sie prinzipiell in der pädagogischen Arbeit nicht alle Anforderungen, die an sie gestellt werden, erfüllen kann, und dass es deshalb der Teamarbeit bedarf. Dabei übernimmt sie eine spezifische Rolle, wenn sie insbesondere in den Teamsitzungen Reflexions- und Planungskompetenzen einbringt und die KollegInnen immer wieder zur Reflexion anhält, wenn sie sich unzufrieden mit den Teamleistungen zeigt und immer wieder ihre Position durch ›bessere Argumente‹ durchsetzt. *»... was ich auch noch übernehme is so son bisschen ähm die Übersicht zu haben über über das (!)Jahr(!) ähm so grob praktisch was Themen betrifft ne was wir gerne noch machen würden könnten (…) und was so ansteht (…) ich hab ähm eben son bisschen die Insgesamtübersicht dann ne ...«* [IW2669]

Auf konkrete Unterschiede angesprochen, benennt sie ihre funktionsbezogenen Aufgaben als Leiterin, die damit verbundene Verantwortung, die notwendige »Insgesamtübersicht« und Planung sowie die damit zusammenhängenden Verwaltungsaufgaben. Bezogen auf die Arbeit mit den Kindern hebt sie ihr unterschiedliches Interesse hervor: *»ich hab mit Säuglingen kaum Erfahrungen gehabt hab auch nich so viele hier gesammelt (…) was vielleicht auch komisch klingt weil ich (uv) seit sieben Jahren hier bin aber ich überlass das auch gerne den Kolleginnen die das gerne machen und die das können (…) die . äh zeigen mir natürlich auch wie das geht aber wenns geht ähm mach ich lieber was anderes aber wenns nich geht mach ich das auch . genauso wie ich den Kollegen eben von (!)meinen(!) Schwerpunkten was mitgebe wenn zum Beispiel Natalie oder . äh Isa . mit denen Spiele machen oder Sachen machen die (!)ich(!) eigentlich mehr mache . und ich seh dann irgendwas worauf die noch achten könnten äh sag ich denen auch hör mal ähm (?)wenn du mit X das spielst(?) dann achtet mal auf die Sprache ne was du sagst dass das äh ähm . richtiger wird ne so .. aber im Grunde genommen machen wir alle . alles«* [IW2729]

Auch wenn die Leiterin am Ende der Interviewpassage erneut das die Unterschiede negierende Deutungsmuster der gleichen Aufgabenverteilung wiederholt, verdeutlicht sie hier noch viel prägnanter, was die Mitarbeiterinnen untereinander unterscheidet. Als Leiterin und Erzieherin übernimmt sie die Aufgabe, das Handeln der Mitarbeiterinnen anzuleiten und pädagogisch zu fundieren. Nach ihrer Position im Team befragt, weist sich Ida Winter eine starke Position im Team zu, ohne dass sie jedoch die Rolle des »Leithammel(s)« einnehmen will. Ida Winter vollzieht einen Drahtseilakt zwischen der Betonung der Differenz einerseits und dem Anspruch nach einer Glättung der Hierarchie im Team andererseits. Während sie die Unterschiede im vorherigen Abschnitt mit ihrer Position als »Chefin« belegt, argumentiert sie später mit ihrer »starke(n) Persönlichkeit«.

In ihrer beruflichen Arbeit bringen Isa Bella und Natalie Breddemann andere Interessen ein als Ida Winter: Sie kümmern sich um die kleinen Kinder, für die weder Hatice Gül noch die Leiterin ein besonderes pädagogisches Interesse zeigen oder spezifische Kompetenzen entwickelt haben. Natalie Breddemann argumentiert wesentlich defensiver als Ida Winter, wenn sie hervorhebt: *»wird mir auch nich vorgeschrieben ne (…) Natalie du has heute zum Beispiel die Mittleren zu übernehmen ne also das geht eigentlich bei uns ohne viel Worte wir gucken wo kann ich wat machen wo kannst du was machen (…) dat isss glaub ich hier unser starkes Team«*[NB1158]

Pointiert formuliert, weist sich Natalie Breddemanns eine Funktion im Team zu, die dadurch bestimmt ist, dass sie erstens spezifische Aufgaben übernimmt, die andere nicht gerne übernehmen, und zweitens, dass sie in der übrigen Zeit anfallende Aufgaben erledigt. Auch wenn Natalie Breddemann prinzipiell fast alle Aufgaben übernehmen könnte, entsprechen ihre gewöhnlichen Tätigkeiten einem Spektrum, das elterlich diffusem Rollenhandeln näher ist als das von Ida Winter. Dabei dient Natalie Breddemann die »Persönlichkeit« als Hintergrundfolie zur Beschreibung von Differenzen und zur Erläuterung ihrer Position im Team: *»ja ich bin eigentlich oft für unser Team son ruhiger Ausgleich (…) al-*

so ich bin auch von Haus aus eigentlich sehr ruhig und äh ja. bin eigentlich ausgleichend«[NB1097]

Folgt man den Ergebnissen empirischer Untersuchungen zum beruflichen Verständnis von ErzieherInnen, dann spricht sich Ida Winter Aufgaben zu, von denen ErzieherInnen in der Regel meinen, dass sie schwieriger zu bewältigen seien und sie eher belasten als die direkte pädagogische alltägliche Interaktion mit den Kindern (vgl. Fthenakis 1995; Dippelhofer-Stiem/Kahle 1995; Cloos 1999; Cloos/Thole/Küster 2004). Natalie Breddemann jedoch übernimmt die Aufgaben, die den empirischen Befunden entsprechend weniger als Herausforderung angesehen werden. Im Gegensatz zu Ida Winter, die diese Differenzen nicht nur konkret äußert, sondern auch durch ihre Handlungen dem Forscher »vormacht«, inszeniert sich Natalie Breddemann dem Forscher und den Eltern gegenüber nicht als Pädagogin – weder in der Phase der Feldteilnahme noch im Interview.

Isa Bella inszeniert ihre berufliche Position auf ganz andere Weise: Sie gibt nie direkt zu erkennen, dass sie über die formale Qualifikation einer Kinderkrankenschwester verfügt. Vielmehr präsentiert sie sich als ›praktizierende‹ Erzieherin. Auf die Frage, ob sie Aufgaben übernimmt, die andere im Team nicht als ihre Aufgabe ansehen, benennt sie ihre spezifisches Interesse Vorlesen von Geschichten und Erzählen von Geschichten sowie ihre Abneigung gegenüber Bastelarbeiten und wiederholt das Deutungsmuster gleicher Aufgabenverteilung. Hatice Gül begibt sich als unerfahrene Erzieherin in die Obhut von Ida Winter, die sie berät und anleitet. Dabei hebt Hatice Gül ähnliche gelagerte Interessen wie Ida Winter hervor: Sie bevorzugt die Arbeit mit den älteren Kindern und mit den Eltern, bringt den Kindern türkische Lieder bei und geht mit ihnen gerne in den Stadtteil. Gegenüber dem eingespielten Team verhält sie sich entsprechend ihrer Rolle als Schwangerschaftsvertretung eher defensiv.

Die Differenzen der Mitarbeiterinnen durch unterschiedliche Interessen, Qualifikationen und Kompetenzen werden im Team durch ein gemeinsam geteiltes Deutungsmuster der gleichen Aufgabenverteilung in Ordnung überführt. Dieses Deutungsmuster hält prinzipiell die Möglichkeit offen, dass Jede jede Aufgabe übernehmen kann und verschleiert, dass die Mitarbeiterinnen tatsächlich entsprechend ihrer Funktion und Qualifikation ganz unterschiedliche Aufgaben verrichten. Stillschweigend wird jedoch gleichzeitig die Unterschiedlichkeit der Funktionen und Qualifikationen anerkannt, indem die Mitarbeiterinnen ihren Interessen und Stärken, ihrer Persönlichkeit und ihrer Funktion sowie ihrer Position im Team entsprechend das tun, was ihnen ›liegt‹ und ihnen angetragen wird. Dabei wird die Aufgabenverteilung nicht kritisch hinterfragt, sondern in die jeweiligen beruflichen Positionierungen und Deutungsmuster eingewoben. Bemerkenswert dabei ist, dass dadurch das Team insgesamt eine Balance schafft, die präzise den Bedürfnissen der Kinder und den Notwendigkeiten des Gruppenlebens entspricht. Natalie Breddemann verkörpert den ruhenden Pol in der Rolle der Sorgenden und Ida Winter die Reflexionsinstanz und

Impulsgeberin des Teams in der Rolle der Verantwortlichen. Hatice Gül hat in der Position der Außenseiterin und Anfängerin unterstützenden Funktion. Isa Bella schließlich bekleidet eine Zwischenposition, indem sie sich gleichzeitig um die jüngsten Kinder kümmert und durch ihr spezifisches Interesse am Theaterspielen Impulse in das Team einbringt. Prekär wird dieses Gleichgewicht der Aufgabenverteilung dann, wenn die Mitarbeiterinnen sich in ihre Rollen widerspruchslos einfügen und Ida Winter als Reflexionsinstanz immer wieder ihre Interpretationsfolien für das Geschehen in der Gruppe durchsetzt und als Gesamtplanerin die Ideen und Impulse der anderen Mitarbeiterinnen kontrolliert. Hierdurch wird gemeinsam das Machtgefüge unterschiedlicher Positionen reproduziert und ein Rollentausch verhindert. Dass das bestehende Positionsgefüge nicht aufgebrochen und hinterfragt wird, beruht auf dem gemeinsam geteilten konjunktiven Erfahrungsraum, dass das Team auf diese Weise möglichst reibungslos in der Beengtheit des Raumes funktioniert, und die Sicherheit gegeben ist, dass eingespielte Routinen weitergeführt werden können.

Auch in der Jugendwerkstatt »Vorbild« wird auf vielfältige Weise Gemeinschaft hergestellt und inszeniert. Die gemeinsame Kultur des sich Informierens und Austauschens geht einher mit einem Führungsstil von Paul Fröhling, der sich von dem Ida Winters in erheblichen Maße unterscheidet und Kompetenzunterschiede markiert. Paul Fröhling beschreibt seinen Führungsstil folgendermaßen: *»ich (…) wandle auf dem Grad der maximalen Demokratie (…) ohne laissez-faire zu sein«*[PF2446]. Im Interview auf Kompetenzvorsprünge angesprochen, betont Paul Fröhling: *»ja klar (…) hab ich. (…) also hab ich äh durch meine Arbeit ich muss mich ja immer selbst hinterfragen und so weiter auch meine meine eigene Position unter pädagogischen Aspekten reflektieren was die der Meister zum Beispiel nicht so häufig tun wird (…) ich muss also ihm gegenüber sein Verhalten pädagogisch auseinander legen damit er entsprechend anders agiert also muss ich mich in de Form auch weiterbilden dass ich ihm das richtig rüberbringe (…) auf ner ruhigen vernünftigen Basis ne von anerkannten Erkenntnissen aus der Verhaltenspsychologie oder sonst wo her klar«* [PF3239]

Bemerkenswert ist hier, dass Paul Fröhling die Kompetenzunterschiede jedoch nicht – ähnlich wie auch Carolin Weber – seiner Ausbildung zuschreibt, sondern vielmehr der »Arbeit«. Hiermit meint er die berufliche Erfahrung, die er im Rahmen seiner beruflichen Position gewonnen hat, und die Weiterbildungsveranstaltungen, an denen er teilgenommen hat, insbesondere die Coaching-Weiterbildung. Ähnlich wie Ida Winter sieht sich Paul Fröhling in der Position des Anleiters der MitarbeiterInnen. In dieser Position vermittelt er den MitarbeiterInnen mit niedrigerem Qualifikationsniveau Wissen und bringt Reflexionskompetenzen ein, über die sie nicht verfügen. Folgt man Paul Fröhlings Ausführungen, dann ist der Qualifikationsunterschied in erheblichem Maße an die Berufsposition gebunden. Im Gegensatz hierzu betont Hannes Klein:

„also es ist äh für mich ist das so ähm . ich benutze das Handwerk als als pädagogisches Instrument um mit den Jugendlichen pädagogisch zu arbeiten (…) und die die Anja Schell benutzt andere Instrumente also so sehe ich das . für mich sind die ähm ja alles was ähm . al-

les so in diesem Werkstattbereich letztenendes integriert ist also so das ist so meine Aufgabe ähm (…) ob das jetzt handwerklich oder pädagogisch ist ist eigentlich wurscht«[HK1382]

Im Gegensatz zu Paul Fröhling reduziert Hannes Klein die Unterschiede auf die Anwendung unterschiedlicher Technologien. Dabei negiert er die tatsächlich vorfindbaren Differenzen zwischen sozial- und werkpädagogischer Arbeit, indem er beide Funktionsbereiche unter pädagogischen Zielsetzungen subsumiert. Seine legitimierende Argumentationsfigur steht im Widerspruch zu seinen im Berufsalltag immer wieder beobachteten Distinktionen gegenüber (sozial-)pädagogischer Arbeit.

Im Gegensatz hierzu benennt der Schreinermeister Martin Lange konkrete Unterschiede: Bei den SozialpädagogInnen, gäbe es viele »andre (uv) Bereiche wo die arbeiten«[ML1458] und auch die anderen Werkanleiter würden – entsprechend ihrer Interessen – einzelne andere Aufgaben übernehmen: Er würde das sportliche Interesse einbringen, Hannes Klein die berufspolitische Unterstützung der WerkpädagogInnenausbildung und Evelyn Rühl die Arbeit im Betriebsrat. Auf Unterschiede zu dem sozialpädagogischen Personal angesprochen, argumentiert er: *»also das is äh für mich nich so unbedingt vergleichen das haut für mich gar nich hin (…) weil . also vergleichen kannse ja nur Sachen die gleich sind oder (…) die versuchen gleich zu sein (…) hier kann jeder äh individuell . arbeiten ne wir haben ein gemeinsames Ziel«* [ML1712]

Martin Lange will nicht ›Äpfel mit Birnen‹ vergleichen. Er lehnt professionalistische Absichten der Nichtanerkennung von Unterschieden ab. Gleichzeitig betont er die individuellen autonomen Spielräume der MitarbeiterInnen und inszeniert Gemeinschaft, indem er hervorhebt, dass die autonomen Spielräume durch das »gemeinsame Ziel« verbunden würden. Damit bezieht er eine andere Position als Hannes Klein und Paul Fröhling. Während Hannes Klein professionalistische Absichten verfolgt, benennt Paul Fröhling den Spagat zwischen der Gewährung von autonomen Spielräumen im Rahmen einer »maximalen Demokratie« und dem Anspruch der Führung des Teams durch die Anleitung der werkpädagogischen Anleiter.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die tatsächlich vorfindbaren Kompetenzunterschiede in der Jugendwerkstatt nicht so stark negiert werden wie in der »Spielkiste«. Gleichzeitig kennzeichnet die Jugendwerkstatt das Bemühen, bei Anerkennung der Unterschiede die Differenzen in einem Team einzufangen, was Gemeinschaft stetig inszeniert. Der Inszenierung von Gemeinschaft liegt dabei eine von den MitarbeiterInnen beschriebene Praxistheorie zugrunde: ›Professionell zu sein heißt, den Jugendlichen gegenüber eine Einheit zu bilden und im Team an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten.‹ Dies schließt jedoch nicht aus, dass im Team ständig um die richtigen Interpretationen und Definitionen, Lösungs- und Interventionswege gerungen wird und dabei sich immer wieder auch wechselnde Koalitionen ergeben, die quer zu den unterschiedlichen Ausbildungsabschlüssen liegen. Z.B. entstehen immer wieder Auseinandersetzungen zwischen Martin Lange und Carolin Weber auf der ei-

nen Seite und Hannes Klein und Anja Schell auf der anderen Seite, weil Letztere des Öfteren konsequentere Interventionen einfordern. An anderer Stelle werden jedoch in statusspezifischen Auseinandersetzungen die Schwierigkeiten deutlich, die sich durch die funktionsspezifische, an dem jeweiligen Ausbildungsabschluss sich orientierende Aufgabenverteilung ergeben: Die Sozialpädagoginnen und die Lehrerin versuchen durchzusetzen, dass auch die Werkanleiter die Protokolle der Teamsitzungen schreiben, weil diese nun mehr Vorbereitungszeiten haben. An anderer Stelle entsteht eine schwierige Diskussion, als Hannes Klein insbesondere die Sozialpädagoginnen ermahnt, dass Sie auch zugegen sein sollten, wenn die Berichtshefte der Jugendlichen unterschrieben werden müssen. Dabei bezieht er sich auf eine Vereinbarung, in der festgehalten wurde, dass auch die Sozialpädagoginnen die Berichtsheft unterschreiben, damit die Werkanleiter entlastet werden. Zusätzlich wird die Gemeinschaft dadurch gefährdet, dass sich die Verwaltungsfachkraft Otto Krauß und auch der Lehrer Gerd Pott nicht in das Team einbinden lassen wollen. Insbesondere Otto Krauß ist immer wieder Anlass für distinktive Gespräche zwischendurch. Aber auch die schwache Teamposition des ›neuen‹ Werkanleiters Ernst Meister droht für die Gemeinschaft des Teams zum Problem zu werden. Ihm wird jedoch vom Team noch ›Zeit zugestanden‹ für die Fortentwicklung seiner Kompetenzen.

Die Jugendwerkstatt und die Kindertageseinrichtung sind jeweils geprägt durch eine gemeinsam geteilte Geschichte, die Gemeinschaft bildet.[18] Im Unterschied zur »Spielkiste« sind in der Jugendwerkstatt die Ideologie der »Vorbildfunktion« und der ›Führungsstil‹ Paul Fröhlings grundlegende Gemeinschaftsbildungsmotoren. In beiden Organisationskulturen ist für die Hervorbringung und Inszenierung von Gemeinschaft die Praxistheorie, dass das ›Teams durch Gemeinschaft stark wird‹ von Bedeutung. Mit anderen Worten: Erst durch das gemeinschaftliche berufliche Handeln wird professionelles Handeln möglich. Diesem Handeln liegen habituelle Orientierungen zugrunde, die zum Zwecke der Gemeinschaftsinszenierung qualifikationsbezogene Unterschiede negieren. Insbesondere die MitarbeiterInnen, die über keine einschlägige Qualifikation verfügen, neigen dazu, dieses Deutungsmuster zum Ausdruck zu bringen. Die MitarbeiterInnen mit einschlägiger sozialpädagogischer Qualifikation stehen vor dem Dilemma, dass sie einerseits Gemeinschaft inszenieren, Unterschiede negieren und Hierarchien verflachen müssen, damit das Team als professionelle Gemeinschaft funktioniert. Andererseits müssen sie Aufgabenhierarchien durch funktionsspezifische Aufgabenverteilung ausbauen und absichern, damit ihr Status aufrechterhalten werden kann und das Team von ihren Kompetenzvorsprüngen profitiert. Bei der Benennung von Unterschieden – z.B. in den Interviews – äußert sich dieses Dilemma. Im beruflichen Alltag wird

18 Siehe hierzu auch Ernst-Uwe Küsters (2002) Ethnografie eines Jugendhauses, in der nach ständigem Wechsel des Teams erst wieder eine gemeinsame Geschichte hergestellt werden muss.

diese Paradoxie beruflichen Handelns eher verdeckt durch Anspielungen und Kämpfe um Machtpositionen erkennbar.[19]

3 Zum Verhältnis von Ausbildung und Beruf

In der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse wird eine erste Bestimmung des Verhältnisses von Ausbildung und Beruf vorgenommen, indem Kategorien zur Unterscheidung von beruflich-habituellen Profilen bestimmt und anschließend organisationskulturelle und feldspezifische Differenzen aufgezeigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse auf den im Forschungsprojekt erhobenen Daten basieren und die hierdurch entwickelten datenbasierten Thesen (grounded theories) einer weiteren empirischen Absicherung bedürfen.

3.1 Beruflich-habituelle Differenzen

Die bisherigen Rekonstruktionen haben ergeben, dass die Ausformung beruflich-habitueller Profile in der Kinder- und Jugendhilfe in hohem Maße davon abhängig zu sein scheint,

- welche formale Stellung die MitarbeiterInnen innerhalb des Teams haben,
- welche Position und Anerkennung ihnen darüber hinaus im Team zugesprochen wird,
- über welche formale Qualifikation sie verfügen und
- über welche Dispositionen sie verfügen, d.h., welche Interessen sie einbringen und welche (berufs-)biografischen Erfahrungen sie mitbringen.

Dies alles, so legen meine Beobachtungen nahe, ist im situativen und institutionellen Setting der Einrichtung entlang berufsfeldbezogener und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen entscheidend dafür,

- welche Aufgaben ihnen zugeschrieben werden,
- welche Tätigkeiten sie ausüben,
- wie sie ihren beruflichen Alltag deuten und
- wie sie letztendlich ihre berufliche Position in Szene setzen.

Die formale Qualifikation, die durch einen Ausbildungs- bzw. Hochschulabschluss erworben wurde, erweist sich hierbei als nur ein Indikator zur Bestimmung von beruflich-habituellen Unterschieden. Das Beispiel Hatice Gül zeigt, dass durch die formale Stellung im Team als Vertretungs- und Halbtagskraft sowie als Berufsanfängerin Unterschiede zu den Kolleginnen ohne einschlägi-

19 Die Schwierigkeiten bei der Beschreibung von Unterschieden lassen sich jedoch auch auf die ambivalenten Haltungen gegenüber der eigenen Ausbildung zurückführen. Ida Winter, Carolin Weber und Paul Fröhling stehen dem Nutzen der Ausbildung für die jetzige Berufstätigkeit sehr skeptisch gegenüber.

gen Ausbildungsabschluss in hohem Maße aufgehoben werden. Schlussendlich entscheidet häufig die formale Stellung darüber, welche Aufgaben die einzelnen MitarbeiterInnen übernehmen. Die formale Stellung ist wiederum in hohem Maße abhängig von dem jeweiligen Ausbildungsniveau. Unterschiede zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen werden insbesondere auch entlang von Teampositionen markiert, d.h. abhängig von der jeweiligen Anerkennung im Team. Das Beispiel Carolin Weber zeigt, dass durch biografische Verunsicherungen und durch die Position als Sozialpädagogin mit der geringsten Berufserfahrung ihr zwar keine anderen Aufgaben zugewiesen werden, sie jedoch andere Aufgaben übernimmt, indem sie z.B. immer wieder durch die Arbeit an den Schnittstellen der verschiedenen Orte der Einrichtung ihre Position absichert. Wesentlich werden folglich die beruflich-habituellen Unterschiede durch die jeweiligen (berufs-)biografischen Dispositionen markiert, d.h. durch die vorberuflichen und beruflichen Erfahrungen, durch spezifische Interessen und unterschiedliche Bildungsniveaus sowie durch geschlechtsspezifische Differenzen. Das Beispiel Evelyn Rühl zeigt, dass sie sich von den anderen Werkanleitern durch ein höheres Bildungsniveau sowie durch die lange Berufserfahrung, aber auch durch andere Sprachstile und höhere Reflexionskompetenzen unterscheidet.[20]

Aufgaben und Tätigkeiten: Im Rahmen der funktionsspezifischen Aufgabenverteilung entstehen in den Organisationskulturen einerseits Aufgabenhierarchien, die darüber entscheiden, dass die MitarbeiterInnen ohne einschlägigen Bildungsabschluss z.B. häufiger direkten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen, aber geringere Kontakte zu der Organisationsumwelt haben. Eine Tendenz der Hierarchieverflachung sorgt jedoch andererseits dafür, dass ein Großteil der zu erledigenden Aufgaben von allen MitarbeiterInnen übernommen wird.[21] Im Rahmen der Aufgabenhierarchien wird in den Organisationskulturen

20 In weiteren Interviews mit MitarbeiterInnen aus der Jugendarbeit und der Heimerziehung, die kontrastive Vergleiche ermöglichen, werden weitere Unterschiede deutlich. Ein Beispiel hierfür ist Joseph Kist, der als Künstler keine einschlägige jedoch eine akademische Ausbildung aufweisen kann. Joseph Kist kann als ABM-Kraft in der Jugendeinrichtung neue Impulse setzen. Indem er durch seine Angebote die festgefahrenen organisationskulturellen Arbeitsbögen verunsichert, kann er seine formale Position absichern und wird stellvertretender Leiter der Einrichtung. Durch seine Strategie der Anpassung und des Widerstands kann er sich jenseits der Aufgabenhierarchien autonome Spielräume erkämpfen. Seine Position im Team bleibt jedoch hierdurch ständig riskant. Die Auseinandersetzungen im Team um seine Position können auch nicht durch die Aufnahme des Studiums der Sozialpädagogik begrenzt werden, so dass Joseph Kist im Interview zwischen Ausstiegs- und Aufstiegsansinnen schwankt.

21 Die Hervorbringung einer spezifischen Aufgabenhierarchie bedeutet jedoch nicht, dass spezifische Aufgaben auf- oder abgewertet werden. Wenn Ida Winter es bevorzugt, mit den älteren Kindern zu arbeiten, dann weist sie der Arbeit mit den kleineren Kindern keine geringere Anerkennung zu. Habituell verankert hat sie jedoch, dass ihre Tätigkeiten höhere Ansprüche mit sich bringen. Zusätzlich weiß sie, dass

ein spezifisches Gleichgewicht der Aufgaben- und Rollenverteilung geschaffen, das sich an den organisationskulturellen Erfordernissen ausrichtet. Deutlich wird dieses beispielsweise, wenn Natalie Breddemann eher Aufgaben übernimmt, die diffuses, und Ida Winter eher Tätigkeiten ausübt, die spezifisches Rollenhandeln erfordert (vgl. Oevermann 1999). Abgesichert wird dieses Gleichgewicht dadurch, dass die MitarbeiterInnen qualifikationsabhängige und -unabhängige Interessen einbringen, wie das qualifikationsabhängige Interesse Ida Winters an Sprachschulung und das qualifikationsunabhängige Interesse Isa Bellas am Theaterspielen. Das somit geschaffene Gleichgewicht und die hierdurch entstandene Ordnung sichert ab, dass die beruflichen Erfordernisse gemeinsam erfüllt werden können. Berufliches Handeln in den hier untersuchten Organisationskulturen der Kinder- und Jugendhilfe kann prinzipiell nur als organisationskulturelles Handeln aufgefasst werden.[22] Organisationskulturelles Handeln heißt dabei weitgehend Handeln über die Orientierung an vorgegebenen Aufgabenhierarchien und Arbeitsbögen, mit dem Effekt der räumlichen und zeitlichen Strukturierung. Diese Arbeitsbögen, in denen die Organisationsmitglieder einsozialisiert werden, machen Handlungen erwartbar, begrenzen Ungewissheit und minimieren die Kompetenzunterschiede der einzelnen MitarbeiterInnen. Sie sind die Grundlage und der Orientierungsrahmen für individuelles Handeln. Die durch Arbeitsbögen, Aufgabenhierarchien und die Zuweisung von beruflichen Positionen hergestellte Ordnung ist in den untersuchten Organisationskulturen jedoch immer wieder Anlass für distinktive Auseinandersetzungen. Die beiden Organisationskulturen stellen somit Aushandlungsarenen um berufliche Positionen und Hierarchien dar.

Deutungen des beruflichen Alltags: Durch die Gemeinschaft entstehen in den Organisationskulturen gemeinsam geteilte Deutungen des Alltags auf Grundlage konjunktiver Erfahrungsräume. Gemeinschaftlich geteilte Deutungen des Alltags finden ihren Ausdruck z.B. in Distinktionen gegenüber der organisationskulturellen Umwelt, in gemeinsam geteilten Praxistheorien und in den vorfindbaren Arbeitsbögen. Die Deutungen des Alltags – in Form von verfestigten Deutungsmustern, organisationskulturellen Ideologien[23] oder sich neu herausbildenden Orientierungen – sichern das berufliche Handeln und minimieren

eine Abwertung der Aufgaben ihrer Kolleginnen das Gleichgewicht der Gemeinschaft gefährden könnte.

22 So stellt Thomas Klatetzki (1993) aus organisationskultureller Perspektive fest, dass »Professionalität Sozialer Arbeit (…) in konsequenter Weise nur als Qualität eines ›organisationskulturellen Systems‹ gedacht werden kann« (Müller 2002, S. 738).

23 Die in der Jugendwerkstatt vorherrschende organisationskulturelle Ideologie ist, dass die Einrichtung eine Vorbildfunktion hat. Hierdurch kann gemeinschaftlich z.B. die Position der Organisationskultur im Gefüge der Gesamtorganisation und der Bestand bestehender Arbeitsbögen gegenüber den divergierenden Interessen der Gesamtorganisation abgesichert werden.

Ungewissheiten, indem sie Begründungen für das Handeln entlang von Arbeitsbögen an den unterschiedlichen Orten der Organisationskultur liefern. Indem sie einen Orientierungsrahmen für das Handeln in Organisationskulturen liefern, minimieren sie auch die Kompetenzunterschiede zwischen den einzelnen MitarbeiterInnen. Deutungen des Alltags werden in den Aushandlungsarenen der Organisationskulturen stetig durch Reproduktion verfestigt oder neu ausgehandelt. Entsprechend der jeweiligen formalen Qualifikation und Stellung sowie abhängig von der jeweiligen Teamposition verfügen die Organisationsmitglieder jedoch über unterschiedliche Definitionsmacht. In der Regel verfügen diejenigen, die einen fachlichen Ausbildungsabschluss und eine höhere formale Stellung vorweisen können, über mehr Definitionsrechte. Das Beispiel Hatice Gül zeigt jedoch, dass ihr aufgrund der Teamposition geringere Definitionsrechte zugesprochen werden, obwohl sie im Gegensatz zu Isa Bella und Natalie Breddemann eine ErzieherInnenausbildung absolviert hat. Zusätzlich konnte beobachtet werden, dass sich die beobachteten Deutungen des Alltags bei den MitarbeiterInnen in ihrer Form in erheblichem Maße unterscheiden. Je höher das Ausbildungs- und Bildungsniveau ist, desto höher ist auch der Komplexitätsgrad der beobachteten Deutungen. Hinzu kommt, dass die MitarbeiterInnen mit einschlägigen Ausbildungen eher dazu neigen, bestehende Deutungen zu hinterfragen. Bei ihnen liegt insgesamt eine gesteigerte Reflexions- und Begründungsverpflichtung vor, durch das sie ihr Handeln nachträglich beurteilen.

Inszenierungen:[24] Unterschiede bei den MitarbeiterInnen werden durch unterschiedliche Formen der Inszenierung der jeweiligen Position und beruflichen Kompetenzen markiert. Gesteigerte Reflexions- und Begründungsverpflichtungen finden somit ihren Ausdruck auch in fachlichen Inszenierungen. Ida Winter inszeniert ihre Rolle als Leiterin und Reflexionsinstanz der Einrichtung, indem sie sich immer wieder als *fachliche* Vertreterin des Teams gegenüber den Eltern und dem Forscher darstellt. Hannes Klein kann eine stärkere Position im Team erlangen als Martin Lange, weil er immer wieder seine Position durch Inszenierungen seiner persönlichen Stärke absichert. Natalie Breddemann jedoch inszeniert sich als Ruhepol der Einrichtung und begründet damit ihre Zurückhaltung. Isa Bella legitimiert ihre Position gegenüber dem Forscher mit professionalistischen Absichten und ist weitaus defensiver bei der Inszenierung fachlicher Kompetenzen als Ida Winter. Durch beruflich-habituelle Positionierungen inszenieren die MitarbeiterInnen Unterschiede zu ihren KollegInnen und legitimieren und sichern ihre berufliche Position im Team.

Habituelle Profile und Organisationskultur: Aufgabenhierarchien, routinisierte Arbeitsbögen, kollektive Deutungen des Alltags etc., d.h. die gesamte Kultur einer Organisation, strukturieren und prozessieren das Handeln in den untersuchten Organisationskulturen in erheblichem Maße. Durch die Enkulturation

24 Zur inszenierungstheoretischen Begründung professionellen Handelns vgl. Pfadenhauer 1999.

der Organisationsmitglieder in die Organisationskultur werden die Handlungen routinisiert, oder mit anderen Worten: Diese werden habituell so stark eingelagert, dass sie kognitiv in hohem Maße nicht mehr verfügbar sind. Das was die MitarbeiterInnen in Interviews oder in Gesprächen mit dem Forscher benennen können, ist weitaus weniger als das, was sich an Unterschieden im organisationskulturellen Alltag zeigt: Unterschiedliche Bewegungsweisen, Aufgaben, Inszenierungen, Sprachstile, Teampositionen, Deutungen des beruflichen Alltags machen immer wieder die Unterschiede deutlich. Hinzu kommt, dass die mehr oder weniger gemeinsam geteilte Ideologie des Teamgeistes mitunter zur Negierung von Unterschieden führt.

Ausbildung und Beruf: Die Schwierigkeit der Benennung von Differenzen zu den KollegInnen ohne einschlägige Ausbildung geht bei den MitarbeiterInnen mit einschlägiger Ausbildung insbesondere mit einer Abwertung des Nutzens der eigenen Ausbildung für das derzeitige berufliche Handeln einher. Die Erfolge des sozialpädagogische Studium oder der ErzieherInnenausbildung stehen sie insgesamt sehr kritisch gegenüber. Sie gestehen der Ausbildung höchstens zu, dass sie Grundlagen geschaffen habe. Dieses auch in anderen Studien zum sozialpädagogischen beruflichen Handeln empirisch erfasste Deutungsmuster der Abwertung der Bedeutung der eigenen Ausbildung für das berufliche Handeln (vgl. u.a. Thole/Küster-Schapfl 1997; Cloos 1999) wird angesichts der übergewichtigen organisationskulturellen Einsozialisation in den Beruf verständlich. Die damit verbundenen Arbeitsbögen, Aufgabenhierarchien, Organisationsideologien und kollektiven Deutungsmuster sowie das handlungsstrukturierende Raum- und Zeitgefüge schaffen eine Wirklichkeit, die die Bedeutung der eigenen Ausbildung zumindest kognitiv ›verblassen‹ lässt, auch wenn die Unterschiede zu den MitarbeiterInnen ohne einschlägige Qualifikation und mit niedrigerem Bildungsabschluss im Berufsalltag allzu deutlich werden. Durch die Einsozialisation in die Organisationskultur und dem dazugehörigen Berufsfeld werden einerseits die Kompetenzen der MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen den beruflichen Erfordernissen angepasst und ausgeweitet. Andererseits wird der Ausbau von Kompetenzen insbesondere für die MitarbeiterInnen begrenzt, die über keine einschlägige Ausbildung und einen geringeren Bildungsabschluss verfügen. Die Aufgabenhierarchien und die Strukturierung der Arbeitsbögen ermöglichen den MitarbeiterInnen mit einschlägiger Ausbildung einen größeren Spielraum und einen höheren Grad der Autonomie und verhindern, dass MitarbeiterInnen ohne einschlägige Ausbildung und mit einem geringeren Bildungsabschluss ein breiteres als das vorgesehene Aufgabenspektrum übernehmen.

Die Befunde legen nahe, dass abhängig von der formalen Stellung, der Teamposition und den (berufs-)biografischen Dispositionen ein höherer sozialpädagogischer Ausbildungsabschluss einhergeht mit:

- einem geringeren direkten Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen,

- vermehrten Kontakten zur organisationskulturellen Umwelt,
- größeren Bewegungsspielräumen im räumlich-zeitlichen Gefüge der Organisationskulturen,
- größeren Interessen an ›anspruchsvolleren‹ Aufgaben,
- einer häufigeren Beschäftigung mit Aufgaben der Berichterstellung, Reflexion und Planung,
- einem insgesamt vielfältigeren Aufgabenspektrum innerhalb der Aufgabenhierarchien, das sich verstärkt an der formalen Position und Qualifikation orientiert,
- einer höheren Begründungs- und Reflexionsverpflichtung,
- komplexeren Deutungen des beruflichen Alltags sowie häufigerer Hinterfragung der Deutungen,
- einem stärker ausgeprägten höhersymbolischen Sprachstil,
- einer höheren Komplexität der Wissensdomänen und
- präziser ausformulierten gesellschaftstheoretischen Ansprüchen und Vorstellungen sowie
- einer größeren Nähe zur berufsfeldspezifischen fachlichen und – in sehr eingeschränktem Maße – wissenschaftlichen Auseinandersetzungen.

3.2 Felder und organisationskulturelle Differenzen

Neben den bislang erwähnten beruflich-habituellen Differenzen haben die empirischen Rekonstruktionen ein erhebliches Maß an Differenzen zwischen den beiden untersuchten Organisationskulturen gezeigt, die sich in hohem Maße durch eine Felderdifferenz erklären lässt. Die Befunde legen nahe, dass die Organisationskulturen (und damit auch das berufliche Handeln in ihnen) in die jeweiligen beruflichen Handlungsfelder in hohem Maße eingebettet sind. Unterschiede zwischen den beiden Einrichtungen ergeben sich durch verschiedene funktionale Erfordernisse und erzeugen einen differierenden organisationskulturellen Umgang mit den anstehenden Aufgaben.

So scheinen die feldspezifischen Gegebenheiten in der Organisationskultur der »Spielkiste« – unter der Maßgabe der hohen Zeitknappheit – keine Ausweitung der Kontakte zur organisationskulturellen Umwelt zu erfordern. Die Einbettung der Jugendwerkstatt in ein Hilfesystem erfordert im Gegensatz hierzu vielfältige Kontakte. Unterschiede ergeben sich dadurch in erheblichem Maße in der Geschlossenheit und Offenheit der jeweiligen Organisationskultur. Das Handeln der Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« orientiert sich zeitlich weitgehend an den rhythmischen Vorgaben der Kinder und ihren Bedürfnissen. In der Jugendwerkstatt orientiert sich das Handeln in hohem Maße an den feldspezifischen Vorgaben der Imitation von Werkstatt, die der Vorbereitung auf das Berufsleben dient. Das Handeln orientiert sich hier also weniger an den Jugendlichen direkt, sondern zielt darauf ab, den Bedürfnissen der Jugendlichen stärker sozialdisziplinierend und fördernd entgegenzuwirken. Deutliche Unterschiede werden auch sichtbar in den unterschiedlichen Kulturen des Informati-

onsaustausches, der Wissensbeschaffung und der Deutung des beruflichen Alltags. Während die Mitarbeiterinnen in der »Spielkiste« eher spontan und unregelmäßig zusammen eine – wenn auch nicht systematische Form der Alltagsbewältigung – u.a. in den Teamsitzungen entworfen haben, haben die MitarbeiterInnen in der Jugendwerkstatt ein perfides System der Beobachtung, Anamnese, Diagnose und Kontrolle der Entwicklungen der Jugendlichen entwickelt, das sie zur Absicherung der ständigen Fallbesprechungen nicht nur zu der wöchentlichen Teamsitzung gebrauchen und das durch Supervision und Qualitätsentwicklung zusätzlich reflektiert wird.

Damit kann Dewe (1999, S. 743 f.) weitgehend gefolgt werden, wenn dieser feststellt, dass der Unterschied »nun nicht schlichtweg durch eine institutionalisierte sowie fachlich spezialisierte Ausbildung auf wissenschaftlicher Grundlage allein zu erwerben« ist, »an deren Ende die Beherrschung eines Fachwissens samt dem dazugehörigen beruflichen Methodenrepertoires steht.« Beruflich-habituelle Differenzen sind auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungsbiografien, unterschiedlicher formaler Funktionen und Teampositionen das Resultat einer eingeübten und habituell-strukturierten Praxis in Organisationskulturen und beruflichen Handlungsfeldern.

4 Literatur

Ackermann, F./Seek, D.: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim u.a. 1999.

Bourdieu, P.: Der Tote packt den Lebenden. In: Steinbrücke, M. (Hrsg.): Schriften zu Politik & Kultur 2. Hamburg 1997.

Cloos, P.: Ausbildung und beruflicher Habitus. Biographien von ErzieherInnen. Fallrekonstruktionen. Unveröffentlichte Examensarbeit. Dortmund 1999.

Cloos, P.: Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: Hoffmann, H. (Hrsg.): Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen. Neuwied und Berlin 2001, S. 97-130.

Cloos, P./Züchner, I.: Das Personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen 2002, S. 705-724.

Cloos, P./Küster, E.-U./Thole, W.: Da ich nur Erzieherin bin … Berufliches Selbstverständnis und fachliches Profil von ErzieherInnen. (im Erscheinen)

DJI – Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994.

Dewe, B.: Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 714-757.

Dewe, B./Otto, H.-U.: Profession. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied und Kriftel 2001, S. 1399-1423.

Dippelhofer-Stiem, B./Kahle, I.: Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995.

Dörfler, M.: Der offene Kindergarten. Ideen zur Öffnung aus Theorie und Praxis. In: Deutsches Jugendinstitut. München 1994, S. 105-127.

Flösser, G. u.a.: Jugendhilfeforschung. Beobachtungen zu einer wenig beachteten Forschungslandschaft. In: Rauschenbach, Th./Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim und München 1998, S. 225-261.

Franzpötter, R.: Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Baden-Baden 1997.

Freidson, E.: Der Ärztestand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession. Stuttgart 1979.

Fthenakis, W. E. u.a.: Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. München 1995.

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M., 5. akt. Aufl. 1997.

Hoerning, E. M./Corsten, M. (Hrsg.): Institution und Biographie. Pfaffenweiler 1995.

Klatetzki, Th.: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationsstrukturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld 1993.

Merten, R./Olk, Th.: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und zu-

künftige Perspektiven. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 570-613.

Müller, B.: Professionalisierung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 725-744.

Nittel, D.: Professionalität ohne Profession?. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 253-286.

Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 70-182.

Olk, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalisierung. Weinheim und München 1986.

Parsons, T.: Die akakdemischen Berufe und die Sozialstruktur (1939). In: Parsons, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie (herausgegeben und eingeleitet von d. Rüschemeyer). Neuwied und Berlin 1964.

Pfadenhauer, M.: Rollenkompetenz. Träger, Spieler und Professionelle als Akteure für die hermeneutische Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz 1999, S. 267-285.

Rauschenbach, Th.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München 1999.

Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim und München 2000.

Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Mathes, J. u.a. (Hrsg): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981.

Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117.

Schütze, F.: Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 (2000) 1, S. 49-96.

Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1994.

Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 49-69.

Terhart, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1999, S. 448-471.

Thole, W.: Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen 2002, S. 13-59.

Thole, W./Cloos, P.: Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung. Zur »Transformation des beruflichen Handelns« zwischen Ökonomie und eigenständiger Fachkultur. In: Müller, S. u.a. (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und profes-

sionelle Perspektiven (Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag). Neuwied und Kriftel 2000, S. 547-567.

Thole, W./Küster-Schapfel, E.-U.: Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen 1997.

5 Anhang

5.1 Hinweise zur Transkription

Die Beobachtungsprotokolle sind in zeitlicher Reihenfolge nummeriert. ›P‹ steht für Protokoll, ›KI‹ für Kindertageseinrichtung und ›J‹ für die Jugendwerkstatt. Die Zahl hinter dem Komma gibt die jeweilige Seite des Protokolls an. Nachträgliche Einfügungen sind durch eckige Klammern [ ] und Auslassungen durch die Auslassungszeichen (…) gekennzeichnet. Um eine bessere Lesbarkeit der Protokolle zu garantieren, wurden zum einen leichte sprachliche Änderungen vorgenommen und zum anderen die Schriftart, die Beschreibungen und Interpretationen bzw. theoretische Kommentare in den Protokollen kennzeichnen, vereinheitlicht. Interviewangaben werden mit den jeweiligen Kürzeln der InterviewpartnerInnen gekennzeichnet, wie z.B. IB. Dahinter folgt die Zeilennummerierung. Bei der Transkription der Interviews gelten folgende Regeln:

- . = kurze Pause (ca. 1 Sek.)
- .. = 2-Sekunden-Pause (usw. pro Sekunde ein Punkt, länger als 5 Sek: ungefähre Angabe der Sekunden = (20 Sek.))
- („) = Räuspern, Husten
- (:) = Lachen
- (uv) = unverständlich
- unverständliche Wörter werden durch zwei Fragezeichen eingeklammert, also z.B.: »das hat mir (?)Endo(?) gesagt ...«
- (!) Betonte Wörter oder Passagen werden einzuklammern: »höre mir (!)gut(!) zu«
- andere Auffälligkeiten werden in Klammern angemerkt: (schnauben); (kichern) etc.

5.2 MitarbeiterInnen in den Einrichtungen und Merkmale der Organisationskultur der Einrichtungen

Tab. A1: Die Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung »Spielkiste«

Name	Ida Winter	Hatice Gül	Isa Bella	Natalie Bred-demann	Ruby Schnei-der	Anja Frede
Alter	35 Jahre	ca. 24 Jahre	36 Jahre	41 Jahre	unbe-kannt	ca. 35 Jahre
Dauer d. pä-dagogischen Berufstätigkeit	8 Jahre	1 Jahr	13½ Jahre	7 Jahre	unbe-kannt	unbe-kannt
Dauer d. Be-rufstätigkeit in d. Einrichtung	7 Jahre	¾ Jahr	3 Jahre	8 Jahre	unbe-kannt	ca. ½ Jahr
formale Qua-lifikation	Erzie-herin	Erziehe-rin	Kinder-kran-kenschw.	ohne Ausbil-dung	Erziehe-rin	unbe-kannt
Position im Team	Leiterin	Vertre-tung für Ruby	Ergän-zungs-kraft	pädago-gische Hilfs-kraft	Ergän-zungs-kraft	Köchin
Beschäfti-gungs-verhältnis	unbefris-tet ganztags	befristet haltags	unbefris-tet ganztags	unbefris-tet ganztags	unbefris-tet halbtags	befristet halbtags
Interview	ja	nein	ja	ja	nein	nein
Abkürzung	IW	HG	IB	NB	RS	AF

Tab. A2: Die MitarbeiterInnen der Jugendwerkstatt »Vorbild«

Name	Peter Fröhling	Anja Schell	Carolin Weber	Petra Mildes	Martin Lange
Alter	48 Jahre	36 Jahre	38 Jahre	35 Jahre	41 Jahre
Dauer d. pädagogischen Berufstätigkeit	23 Jahre	8 Jahre	7 Jahre	6 Jahre	17 Jahre
Dauer d. Berufstätigkeit in der Einrichtung	19 Jahre	8 Jahre	4 Jahre	4 Jahre	17 Jahre
formale Qualifikation	Sozialarb. (FH), Schlosser, Ausbildereigungsprüfung	Sozialpädagogin (FH)	Sozialpädagogin (FH)	Lehrerin	Modelltischler
Position im Team	Leiter, Sozialpädagoge, Anleiter	stellv. Leiterin, Sozialpädagogin	Sozialpädagogin	Lehrerin	Anleiter
Zuständigkeit	Berufsvorbereitung/ Ausbildung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung
Beschäftigungsverhältnis	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellte (½ Planstelle)	Angestellte (1 Planstelle)	Angestellte (¾ Planstelle)	Angestellter (1 Planstelle)
Interview	ja	nein	ja	nein	ja
Abkürzung	PF	AS	CW	PM	ML

Fortsetzung der Tab. A2

Name	Hannes Klein	Evelyn Rühl	Ernst Meister	Gerd Pott	Otto Krauß
Alter	45 Jahre	47 Jahre	38 Jahre	ca. 59 Jahre	ca. 55 Jahre
Dauer d. pädagogischen Berufstätigkeit	12 Jahre	15 Jahre	½ Jahr	/	/
Dauer d. Berufstätigkeit in der Einrichtung	6 ½ Jahre	15 Jahre	½ Jahre	unbekannt	unbekannt
formale Qualifikation	Automechaniker, Industriemeister	Ökothrophologin	Meister	Berufsschullehrer	Verwaltungsfachkraft
Position im Team	Anleiter			Lehrer Ausbildung	
Zuständigkeit	Berufsvorbereitung	Berufsvorbereitung	Ausbildung	Ausbildung	Verwaltung
Beschäftigungsverhältnis	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellte (1 Planstelle)	Angestellter (1 Planstelle)	Angestellter (½ Planstelle)	Angestellter (¾ Planstelle)
Interview	ja	nein	nein	nein	nein
Abkürzung	HK	ER	EM	GP	OK

Tab. A3: Merkmale von Organisationskultur

Organisationskultur und Profession	• Möglichkeitsbedingung für professionelle Autonomie • Professionalität als organisationskulturelles System
Organisationskultur, Biografie und Habitus	• Organisationskultur als Biografiegenerator • mikropolitische Strategien der habituellen Anpassung • Entkulturation in habituelle Muster und distinktive Kämpfe um die Positionen im sozialen Raum der Organisationskultur
Organisationskultur und Umwelt	• Schnittstellen zur Bearbeitung der Probleme und Verwobenheit mit verschiedenen Umwelten • Einholen von neuem Wissen • eigene Wirklichkeitsinterpretationen der Problemlösungswege der Umwelten
Organisationskultur und formale Strukturen	• Reduzierung von Ungewissheit und Komplexität sowie Garantie für Entlastung bei Handlungsentscheidungen • Anlass für distinktive Kämpfe und ständige Aushandlungen um die richtigen Definitionen • Reproduktion durch habituell vermittelte und getragene Symbole und Zeichen, Rituale und Artefakte • nicht immer bewusst hinterfragbar
Organisationskultur und Zeit und Raum	• Raum und Zeitgefüge erzwingen funktional notwendige Handlungen • Funktional notwendige Herstellung von Schnittstellen zur Überbrückung von unterschiedlichen Räumen und Zeiten
Organisationskultur, Rationalität und Ordnung	• unterschiedliche Formen der Rationalität • ›Durchwursteln‹ durch Ungewissheiten • ständige Maßnahmen zur Herstellung von Ordnung
Organisationskultur als kulturelle Überhöhung des Alltags	• Kernannahmen, Ideologien, Ethiken sowie höhersymbolische Fachsprache zur Ordnung des Alltages und zur distinktiven Angrenzung
Organisationkulturelle Sprachmodi- und -stile	• Organisationskulturen entwickeln eigene Sprachmodi zwischen den Teilkulturen innerhalb der Organisationskultur variieren unterschiedliche Sprachstile • die Sprachstile reproduzieren habituelle Unterschiede und dokumentieren formale und informelle Hierarchien
Organisationskultur, Wissensspeicher und Wissensdomänen	• Technologiedefizit und Handeln in Ungewissheit wird begegnet durch immerwährendes Einholen von Informationen

	• abweichende Formen der Institutionalisierung und kognitiven Verfügbarkeit • aus verschiedenen Domänen gespeist
Organisationskultur, Gemeinschaft, Teilkulturen und Macht	• Inklusion und Exklusion von Mitgliedschaft • Organisationskultur zerfällt in Teilkulturen • Inszenierung der Gemeinsamkeit als machtvolle distinktive Abgrenzung zur Organisationsumwelt • Gemeinsamkeit durch kollektiven Erfahrungsräume
Organisationskultur und Arbeitsbögen, Rituale, Symbole und Zeichen	• Organisationskultur ist in hohem Maße durch Rituale, Zeremonien, Spiele und Zeichen symbolisch vermittelt Handeln strukturiert sich in erheblichem Maße entlang der organisationskulturell vorgegebenen Arbeitsbögen